

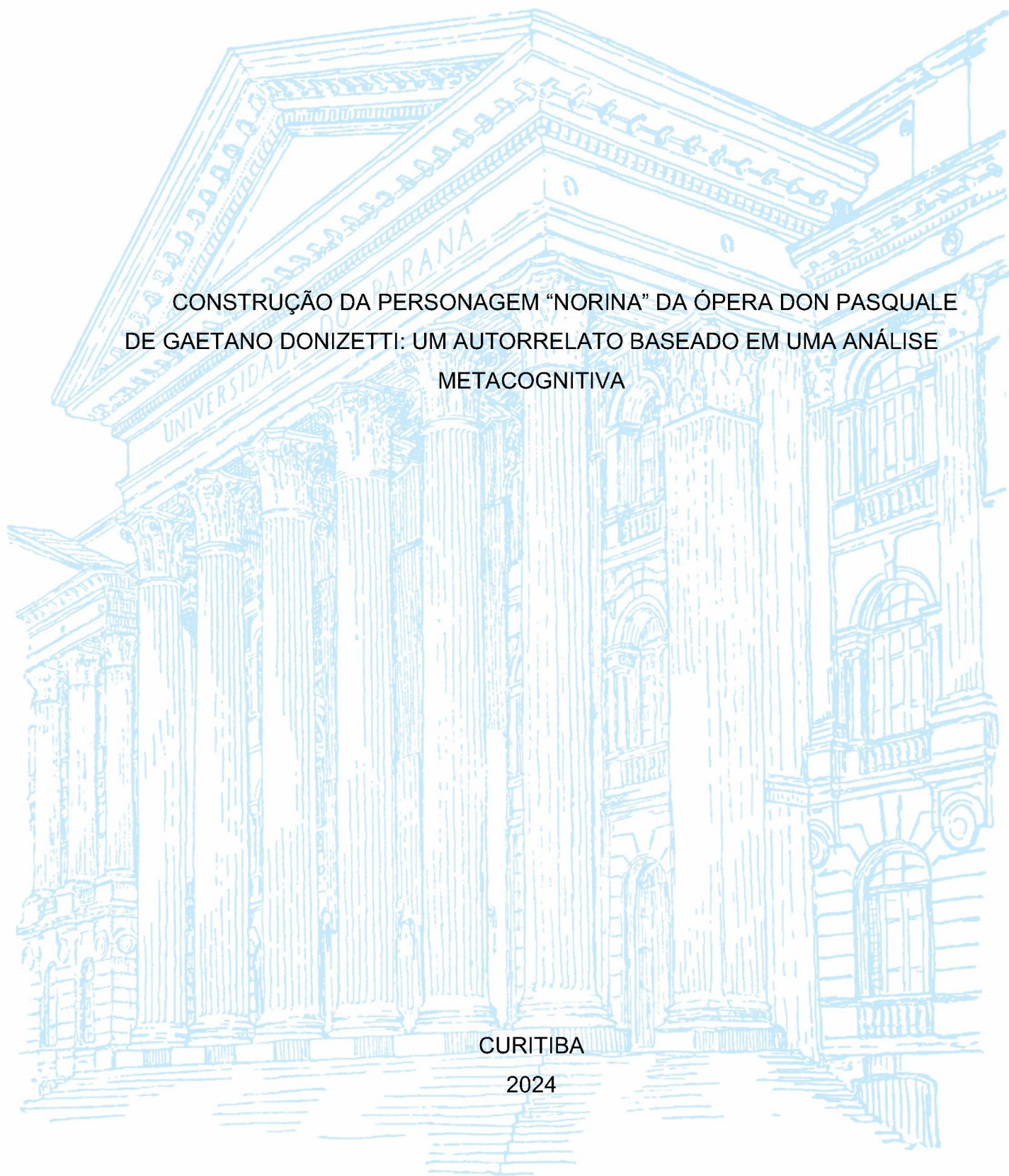
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA PAULA MACHADO DE OLIVEIRA

CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM “NORINA” DA ÓPERA DON PASQUALE  
DE GAETANO DONIZETTI: UM AUTORRELATO BASEADO EM UMA ANÁLISE  
METACOGNITIVA

CURITIBA

2024



ANA PAULA MACHADO DE OLIVEIRA

CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM “NORINA” DA ÓPERA DON PASQUALE  
DE GAETANO DONIZETTI: UM AUTORRELATO BASEADO EM UMA ANÁLISE  
METACOGNITIVA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Rafael S. Ferronato

CURITIBA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
BIBLIOTECA DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN

---

O48 Oliveira, Ana Paula Machado de

Construção da personagem “Norina” da ópera Don Pasquale de Gaetano Donizetti: um autorrelato baseado em uma análise metacognitiva. / Ana Paula Machado de Oliveira. – 2024.

1 recurso online : PDF

Orientador: Prof. Dr. Prof. Dr. Rafael Stefanichen Ferronato

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Música.

Inclui referências.

1. Música. 2. Metacoginição. 3. Performance operística. 4.Construção de personagem. 5. Pedagogia vocal. I. Ferronato, Rafael Stefanichen. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Artes Comunicação e Design. Programa de Pós-graduação em Música. III. Título.

CDD: 745.2

---

Bibliotecária: Sheila Barreto - CRB 9/1242



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE 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 dissertação de Mestrado de **ANA PAULA MACHADO DE OLIVEIRA**, intitulada: **CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM "NORINA" DA ÓPERA DON PASQUALE DE GAETANO DONIZETTI: UM AUTORRELATO BASEADO EM UMA ANÁLISE METACOGNITIVA**, sob orientação do Prof. Dr. RAFAEL STEFANICHEN FERRONATO, 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 mestra 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, 24 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica

07/03/2025 19:28:01.0

RAFAEL STEFANICHEN FERRONATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/03/2025 12:21:15.0

MARCIA ELOIZA KAYSER CARRARO

Avaliador Externo (ASSOCIAZIONE WAGNERIANA DI MILANO)

Assinatura Eletrônica

17/03/2025 18:25:48.0

VIVIANE ALVES KUBO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças e coragem para prosseguir sem desanimar. Agradeço ao meu amado esposo, a quem sempre me deu o suporte que tanto necessitei para conseguir concluir esta etapa, e às minhas filhas, que são minha força.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Rafael Ferronato, que me deu o apoio necessário e tranquilidade para poder seguir em frente.

Agradeço a minha cunhada Mariane Lemos, e minha irmã Sara Machado, que me ajudaram tanto nesta etapa.

Agradeço a instituição Universidade Federal do Paraná por esta oportunidade.

“Sem Música a vida seria um erro”.  
(NIETZSCHE, 1889.)

## RESUMO

Este estudo investiga a construção da personagem Norina na ópera "Don Pasquale" de Gaetano Donizetti, utilizando princípios metacognitivos para embasar um autorrelato desse processo. A pesquisa examina como a metacognição e a autorregulação influenciam a preparação técnica, emocional e interpretativa de uma performance operística. Norina, uma personagem complexa e multifacetada, exige uma interpretação que vai além do estereótipo da jovem esperta, explorando suas nuances emocionais e motivações internas. O estudo, baseado em apresentações realizadas no Teatro Guaíra com a Orquestra Sinfônica do Paraná, analisa as etapas de aprendizagem, prática vocal, e interação com elementos de produção. Ao documentar e refletir sobre essas experiências, esta dissertação busca contribuir para o campo da pedagogia vocal e da prática performática, demonstrando a importância da metacognição na formação de músicos autônomos e reflexivos.

Palavras-chave: Metacognição; Autorregulação; Performance operística; Construção de personagem; Pedagogia vocal;

## **ABSTRACT**

This study investigates the construction of the character Norina in Gaetano Donizetti's opera "Don Pasquale," using metacognitive principles to support a self-report of the process. The research examines how metacognition and self-regulation influence the technical, emotional, and interpretive preparation of an operatic performance. Norina, a complex and multifaceted character, requires an interpretation that transcends the stereotype of the clever young woman, exploring her emotional nuances and internal motivations. The study, based on performances held at the Teatro Guaíra with the Paraná Symphony Orchestra, analyzes the stages of learning, vocal practice, and interaction with production elements. By documenting and reflecting on these experiences, this dissertation aims to contribute to the field of vocal pedagogy and performance practice, demonstrating the importance of metacognition in the development of autonomous and reflective musicians.

Keywords: 1- Metacognition; 2- Self-regulation; 3- Operatic performance; 4- Character construction; 5- Vocal pedagogy;



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Este é o modelo da aprendizagem acadêmica que (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1998). .....	35
FIGURA 2. Início da CAVATINA, mais lenta pois esta lendo um livro na cena, exige mais legato, e controle de ar. ....	54
FIGURA 3. Início da CABALETA, já com mudança de andamento e caráter da personagem, que começa a falar sobre ela e sua personalidade astuta. ....	54
FIGURA 4. Trecho da ária com uma cadência que finaliza a primeira sessão da cabaleta .....	55
FIGURA 5. Trecho da ária “ Quel Guardo il cavaliere”... Norina esta falando que ela adora brincar ou fazer piadas, o compositor escreveu esta cadência como se fosse uma risada, não é um trecho difícil, mas exige agilidade e boa coloratura. ....	55
FIGURA 6. Esquema baseado na construção de personagem sugerido por Stanislavski.....	68

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
1.1 PROBLEMA DE POSQUISA.....	19
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
1.2.1 Objetivo Geral.....	19
1.2.2 Objetivos específicos.....	19
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA PRÁTICA.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 OPERA DON PASQUALE.....	20
2.2 A PREPARAÇÃO DE UM PERSONAGEM PARA O TEATRO.....	26
2.3 A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NA OPERA.....	27
2.4 METACOGNIÇÃO.....	29
3 METODOLOGIA.....	39
3.1 AUTOETNOGRAFIA.....	39
3.1.1 AUTOETNOGRAFIA NA PRÁTICA ARTÍSTICA.....	43
3.2 AUTORRELATO EX POST FACTO.....	45
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	49
4.1 MEMORIAL DESCRITIVO EX POST FACTO.....	49
4.2 ESTUDO DA PARTITURA E COMPREENSÃO DA PERSONAGEM.....	50
4.3 ENSAIO VOCAL: DESENVOLVIMENTO TÉCNICO DA PERSONAGEM.....	53
4.4 PRIMEIROS ENSAIOS NO PALCO: AJUSTE DA VOZ AO ESPAÇO CÊNICO.....	58
4.5 PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PERSONAGEM/GESTOS/EMOÇÕES.....	61
4.6 CONEXÃO COM O CORPO NA INTERPRETAÇÃO DE NORINA.....	63
4.7 DESAFIOSE ADAPTAÇÕES DURANTE OS ENSAIOS.....	64
4.8 REFINAMENTO DA PERFORMANCE E PREPARAÇÃO PARA A ESTREIA.....	66
4.9 ANÁLISE DAS RÉCITAS SOBRE A PERFORMANCE AO VIVO.....	67
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.....	71
5.2 CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS.....	73
5.3 CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS.....	75
6 SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS.....	76
REFERÊNCIAS .....	79

## INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2022, recebi o convite para interpretar a personagem Norina, da ópera cômica *Don Pasquale* de Gaetano Donizetti, e foi neste mesmo ano que iniciei meu Mestrado em Música na Universidade Federal do Paraná. Quando ingressei, havia um projeto de pesquisa inicial, mas logo após realizarmos a ópera, percebi ali uma oportunidade de utilizar aquele momento de experiência como meu objeto de pesquisa, e assim começou de fato o tema desta dissertação.

Norina é uma personagem complexa, combinando charme, inteligência e determinação. Introduzida no segundo ato, Norina é uma jovem viúva apaixonada por Ernesto. Com a ajuda de seu amigo Doutor Malatesta, trama para ensinar uma lição ao velho e teimoso Don Pasquale, que promete deserdar seu sobrinho Ernesto se ele se casar com Norina. Seu caráter multifacetado exige uma interpretação que vá além do simples estereótipo da jovem esperta, explorando suas nuances emocionais e motivações internas (Ashbrook, 1982).

A construção de Norina é importante para o desenvolvimento da trama da ópera, em que sua astúcia e capacidade de manipulação são centrais. Ela é retratada como uma mulher forte e independente, capaz de enfrentar adversidades com humor e inteligência. A dualidade de sua natureza ao mesmo tempo brincalhona e séria, amorosa e vingativa oferece uma rica paleta de emoções para a intérprete explorar (Budden, 1978). Além disso, a música de Donizetti para Norina reflete essa complexidade, com árias e recitativos que exigem virtuosismo vocal e expressividade convincente (Weinstock, 1963).

Para interpretar Norina de forma autêntica é crucial entender o contexto histórico e social em que Donizetti criou a personagem. Durante o século XIX, as óperas cômicas italianas frequentemente refletiam e satirizavam as normas sociais da época. Norina, com sua habilidade de virar a mesa contra figuras de autoridade como *Don Pasquale*, personifica uma crítica sutil às restrições impostas às mulheres e ao conceito tradicional de casamento (Plantinga, 1984). Portanto, a intérprete de Norina deve incorporar não apenas a técnica vocal, mas também uma compreensão profunda das implicações sociais e culturais do papel.

Para possibilitar a idealização dessa personagem, focando principalmente no aspecto musical, os desafios envolvidos para construir uma performance musical envolvem uma combinação de habilidades técnicas, emocionais e interpretativas. A preparação de uma personagem operística como Norina requer um entendimento abrangente do libreto, da partitura e do contexto histórico da obra. Os cantores devem estudar minuciosamente o texto e a música para captar todas as nuances e intenções do compositor e do libretista (Celletti, 1991). Esta etapa inicial de pesquisa e análise é fundamental para estabelecer uma base sólida para a performance.

Além do estudo teórico, a prática vocal é essencial. Cantores de ópera precisam desenvolver uma técnica robusta que permita expressar as demandas emocionais e dramáticas do papel sem comprometer a saúde vocal. Exercícios vocais específicos, trabalho de respiração e prática de dicção são componentes críticos desse processo (Miller, 1996). Para Norina, cuja música exige agilidade, controle e expressividade, uma preparação técnica meticulosa é particularmente importante.

A interação com outros elementos da produção também é crucial para a construção de uma performance convincente. Trabalhar com diretores de cena, maestros e outros membros do elenco ajuda a integrar a interpretação pessoal do cantor com a visão coletiva da produção. Ensaios cênicos, onde os cantores experimentam movimentos, gestos e interações no palco, permitem que a personagem ganhe vida de forma orgânica e coesa (Hines, 2006). Esse processo colaborativo é vital para transformar a pesquisa e a prática individual em uma performance vibrante e dinâmica.

O objeto de estudo desta dissertação foi a performance da ópera *Don Pasquale*, que foi realizada entre os dias 29 e 30 de setembro de 2022 e 01 de outubro de 2022, no Teatro Guaíra, com a Orquestra Sinfônica do Paraná. Foram meses de preparação, muito estudo, tanto técnico e musical, quanto cênico, para que esta pesquisadora pudesse dar vida a uma personagem de ópera. Tendo em vista que o intérprete é o maior responsável por dar vida à obra, pois ele concretiza o processo criativo e artístico do compositor, além de contribuir com suas próprias experiências para a construção e realização da obra.

Chaffin, Imreh e Crawford (2002) destacam que a performance musical envolve memória lógica, compreensão das relações estruturais e formais da peça, de seu estilo e toda a linguagem musical, para que possa ser assimilada e compreendida. Cabe ao performer transformar a notação musical em uma realidade tangível, trazendo sua criatividade, experiências e interpretação, transformando assim “notas em música”. Segundo esses autores, cada performer precisa gerir com discernimento a individualidade de sua interpretação. Clarke (1985) acredita que cabe ao intérprete tentar manter o máximo possível a transparência de suas convicções, ou seja, que sua compreensão musical seja totalmente expressada através de sua performance.

Neste contexto, Jonathan Dunsby (1985, p. 85) estabelece uma analogia com o ator que interpretando Shakespeare, “desaparece para trazer Otelo à vida”. Esse ponto de vista pode ser aplicado ao cantor que interpreta um personagem numa ópera. Para auxiliar nesse processo de internalização da construção da personagem e investigar o processo de aprendizado da construção da personagem pelo performer, buscou-se o embasamento na metacognição, definida como a capacidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos. A metacognição desempenha um papel crucial na aprendizagem e na resolução de problemas. Segundo Flavell (1979), que cunhou o termo, a metacognição envolve tanto o conhecimento metacognitivo quanto a regulação metacognitiva. O conhecimento metacognitivo refere-se à consciência e compreensão das próprias habilidades cognitivas e estratégias de aprendizagem, enquanto a regulação metacognitiva diz respeito ao monitoramento e controle desses processos durante a execução de tarefas cognitivas. Estudos indicam que indivíduos com alta capacidade metacognitiva são mais proficientes em ajustar suas abordagens de aprendizagem conforme as necessidades, o que resulta em melhor desempenho (Schraw & Dennison, 1994).

A metacognição pode ajudar a gerenciar a ansiedade e o estresse associados às performances ao vivo. A capacidade de monitorar e regular as próprias emoções é crucial para manter a concentração e a confiança no palco. Técnicas metacognitivas, como a visualização e a autoavaliação positiva, podem ser empregadas para fortalecer a resiliência emocional e melhorar o desempenho (Efklides, 2006). Assim, a metacognição não só aprimora a preparação técnica, mas também a preparação mental e emocional do cantor.

A aplicação da metacognição promove um ciclo de aprendizagem contínua, onde cada experiência de performance contribui para um entendimento mais profundo e refinado das próprias habilidades e técnicas. Este ciclo de reflexão e adaptação constante é essencial para o crescimento artístico e profissional. Estudos recentes demonstram que a metacognição é essencial no processo de aprendizagem musical, envolvendo tanto músicos iniciantes quanto experientes (Araújo, Ferronato, & Veloso, 2024). Ao documentar e analisar essas reflexões metacognitivas, esta dissertação não apenas descreve o processo de construção da personagem Norina, mas busca também contribuir para o campo da pedagogia vocal e da prática performática.

## 1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A questão norteadora desta dissertação é: Como o uso da metacognição pode auxiliar um cantor na compreensão e construção da personagem Norina na ópera *Don Pasquale* de Gaetano Donizetti?

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a construção da performance da personagem Norina na ópera \*Don Pasquale\* de Gaetano Donizetti, utilizando princípios metacognitivos como base para um autorrelato do processo.

### 1.2.2 Objetivos específicos

1. Analisar o contexto da ópera *Don Pasquale* e sua relevância no campo performático;
2. Descrever o processo de construção da personagem Norina por meio de um autorrelato *ex post facto*;
3. Investigar e apontar as estratégias metacognitivas utilizadas durante o processo de construção da personagem;
4. Avaliar o impacto da metacognição no desenvolvimento técnico e emocional do intérprete.

### 1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A justificativa para esta pesquisa reside na relevância de explorar a metacognição como uma ferramenta que pode enriquecer o processo de preparação e performance operística. A personagem Norina, com suas características e complexidade, oferece uma oportunidade para investigar como os cantores podem utilizar estratégias metacognitivas para aprimorar tanto a preparação técnica quanto a interpretação emocional. A abordagem metacognitiva pode proporcionar *insights* sobre como músicos podem se tornar mais autônomos e reflexivos em seus processos de aprendizagem e performance, contribuindo para o campo da pedagogia vocal e da prática performática.

## 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CONTEXTO DA OBRA INVESTIGADA DA ÓPERA DON PASQUALE

Durante o século XIX, a ópera italiana viveu um período de ouro, marcado pelo desenvolvimento do “*bel canto*”, um estilo que destacou a beleza e a flexibilidade da voz humana. Compositores como Rossini, Bellini, e Gaetano Donizetti foram os principais expoentes desse movimento, cada um contribuindo de maneira significativa para a evolução da ópera. (Plantinga, 1984).

Gaetano Donizetti (1797-1848) foi um dos compositores mais prolíficos e influentes do bel canto italiano. Nascido em Bérgamo, Itália, Donizetti era filho de uma família modesta. Desde cedo, demonstrou talento para a música e, com o apoio de seu mentor, Johann Simon Mayr, iniciou sua formação musical. Donizetti estudou em Bolonha, onde foi profundamente influenciado pela tradição operística italiana. Ao longo de sua carreira, Donizetti compôs mais de setenta óperas, além de outras obras sacras e instrumentais. Suas óperas são conhecidas por suas melodias cativantes, forte caracterização dramática e pela habilidade de escrever para a voz, permitindo que os cantores exibissem suas habilidades técnicas e expressivas (ASHBROOK, 1982).

Entre suas obras mais conhecidas estão *Lucia di Lammermoor* (1835) e *Anna Bolena* (1830), que solidificaram sua reputação como um mestre do bel canto. Essas óperas evidenciam sua capacidade de combinar música e drama de forma eficaz,

criando personagens complexos e emocionantes. De acordo com Weinstock (1963), a influência de Donizetti foi tão grande que ele ajudou a moldar o desenvolvimento da ópera romântica italiana, preparando o terreno para compositores como Verdi.

Em 1843, quando Gaetano Donizetti compôs *Don Pasquale*, a Europa passava por grandes mudanças. A Revolução Industrial estava transformando a economia e o surgimento de uma nova classe média, mais urbana e poderosa, mudava o cenário social. A ópera, especialmente a ópera *buffa*, tornou-se um entretenimento desejado por essa burguesia, que buscava refletir e satirizar as convenções sociais de seu tempo. Na Itália, havia um crescente desejo de unificação e liberdade, que também se refletia na arte. Don Pasquale capturou esse espírito, utilizando humor e crítica social para comentar sobre as transformações de sua época (Ashbrook, 1982; Grout & Williams 2003).

Donizetti frequentemente se inspirava nos arquétipos da *commedia dell'arte*, e essa influência é claramente perceptível em seus personagens. (Senici, 2005).

Estreada em 3 de janeiro de 1843 no Teatro Italiano em Paris, a Ópera *Don Pasquale* composta em três atos, é a obra que representa o amadurecimento artístico de Donizetti, *Don Pasquale* é uma das óperas mais conhecidas de Donizetti e um exemplo característico de ópera <sup>1</sup>*buffa* (ópera cômica), que já havia alcançado grande sucesso com óperas <sup>2</sup>*sérias*. A composição de *Don Pasquale* foi rápida, realizada em um momento em que a sua saúde já estava em declínio devido à sífilis, uma doença que o afetaria gravemente nos anos seguintes (OSBORNE, 1994).

A ópera *Don Pasquale* destaca-se pela leveza, agilidade e humor refinado, características da ópera *buffa*, ao mesmo tempo em que mantém a riqueza melódica e a habilidade vocal típicas do bel canto. A história gira em torno de um velho solteirão

<sup>1</sup> <sup>1</sup> A Ópera *Buffa* é um gênero operístico que surgiu na Itália no século XVIII, caracterizado por enredos cômicos, *The Culture of Opera Buffa in Mozart's Vienna\** (Princeton University Press, 1999).

<sup>2</sup> <sup>2</sup> A *opera seria* era baseada na interpretação de um drama lírico no qual figuravam como protagonistas heróis da mitologia clássica ou figuras célebres da Antiguidade, principalmente da História de Roma. Dentro desta caracterização, as personagens antigas eram modeladas como uma alegoria velada do monarca reinante, cuja Corte havia comissionado a composição da Ópera para um determinado festejo – como Coroações, Onomásticos, Jubileus, Bodas... (Silva,P. Diogo – 2015 pag.3, *La clemenza di Tito* de W. A. Mozart (KV 621): a antiguidade romana na Ópera *Seria* do século XVIII.



que, ao tentar deserdar seu sobrinho Ernesto, decide se casar com a jovem Norina. Contudo, Don Pasquale acaba caindo em uma armadilha tramada pelo Dr. Malatesta, amigo de Don Pasquale, que faz com que Norina se passe por uma esposa injusta, levando o protagonista ao desespero (Ashbrook, 1982).

A ópera é notável por suas cenas cômicas e pelo brilhantismo dos números musicais, que exigem dos cantores grande habilidade técnica e expressiva. A estreia de Don Pasquale foi um sucesso imediato, e a obra continua a ser uma das óperas mais encenadas do repertório cômico, demonstrando a habilidade de Donizetti em combinar humor, drama e música de forma equilibrada e envolvente. Esta ópera permanece um marco no repertório operístico mundial, evidenciando o talento do compositor em criar personagens vívidos e situações dramáticas através de sua música (Weinstock, 1963).

Eu havia comprado uma coletânea de livros de Ernest Newman, que foi um grande crítico e musicólogo, com o título “A História das Grandes Óperas” de 1943. No capítulo I do volume V, pág. 13, o autor trata de três óperas bufas que se destacam entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, a saber: Ópera *O Barbeiro de Sevilha*, de Rossini (1818), *O Elixir de Amor*, de Donizetti (1832), e finalmente, *Don Pasquale* do mesmo autor (1843) - Consideradas por Newman como verdadeiras obras primas, ressaltando que apesar de todas as mudanças que ocorreram na música, ainda assim tinham o frescor juvenil (NEWMAN, 1943). Don Pasquale foi uma das últimas das mais de sessenta óperas do compositor.

Como já mencionado podemos ver uma linha bem perceptível da *commedia dell'arte*, já partindo de Norina, uma jovem viúva que podemos identificar a categoria de *Innamorati*, especificamente da Colombina. Elas eram mulheres que participavam das maiores intrigas e não mediam esforços para ficar com o grande amor, amor este que não era à altura de sua inteligência (na ópera *bufo* era permitido que a mulher fosse inteligente, já na ópera séria elas deveriam ser sensíveis e amorosas. (Silva, P. 2015)

Na primeira obra de Donizetti neste gênero (Buffo), intitulada *L'ajo nell'imbarazzo* ou Don Gregorio, com libreto de Jacopo Ferretti, que estreou em

fevereiro de 1824 no Teatro Valle de Roma, já havia indícios de um protótipo da personagem Norina na figura de Gilda (ASHBROOK, 1983).

A ópera *buffa*, o gênero ao qual *Don Pasquale* pertence, tem suas raízes em tradições populares, sendo inicialmente desprezada pelas classes mais altas da sociedade. Alguns historiadores, como Degrada (1980) aponta que a origem da ópera *buffa* pode ser traçada até *Chi soffre sperì* (1639), uma comédia musical composta por Domenico Mazzocchi e Marco Marazzoli, com libreto de Giulio Rospigliosi, que mais tarde se tornou o Papa Clemente IX. Outros estudiosos, como Lorenzo Bianconi (1987), sugerem que o gênero pode ter se consolidado com *La Cilla* (1707), de Michelangelo Faggioli, marcando o início de uma tradição que evoluiria significativamente ao longo do século XVIII (SENICI, 2005).

Giovanni Ruffini foi o libretista designado por Gaetano Donizetti para escrever o libreto de *Don Pasquale*. Ruffini utilizou como base o libreto de Angelo Anelli (1761-1820) para a ópera cômica *Ser Marc'antonio* (1810), composta por Stefano Pavesi. Anelli foi um libretista proeminente, colaborando com grandes compositores da época, como Stefano Pavesi, Domenico Cimarosa, Carlo Coccia, e Niccolò Antonio Zingarelli. Uma de suas obras mais notáveis foi o libreto para *L'italiana in Algeri*, de Gioachino Rossini (GOSSET, 1985; ASHBROOK, 1982). Para *Don Pasquale*, embora Ruffini tivesse feito algumas cópias quase que literais do libreto de Anelli, Ruffini conseguiu transformar o que eram dois atos em três, alias como argumenta (izzo, 2004) era muito incomum naquela época, uma estrutura de *opera buffa* ser feita em três atos, normalmente eram dois atos, foi uma norma que se estabeleceu em 1830, e os compositores seriam rígidos em manter a tradição dos dois atos. Ruffini também precisou reduzir de sete personagens de *Ser Marc'Antonio*, para três de *Don Pasquale*. Em *Ser Marc'Antonio*, foi escrito dois casais apaixonados, Tobia e Bettina que amam Dorina e Medoro, e que foram reduzidos em *Don Pasquale* a Norina e Ernesto, o coro que em *Ser Marc'Antonio* seria composto por construtores, carpinteiros e comerciantes, fora substituído, pelo coro dos criados em *Don Pasquale*. Então *Ser Marc'Antonio* virou *Don Pasquale*. Era muito comum que os libretistas usassem textos de óperas anteriores, claro que fazendo mudanças, cortes, ou até mesmo acrescentando, era uma prática absolutamente normal. Pois o desejo do

público por óperas novas e novos enredos era maior do que a produção dos compositores, assim não davam conta de suprir as altas demandas de novas histórias. (Izzo, F. 2004).

O gênero teatral do qual Donizetti se inspirou a "*Commedia dell'Arte*" que surgiu na Itália no século XVI e que se destacou por sua base no teatro popular e na improvisação. Suas raízes podem ser rastreadas até as tradições cômicas da Idade Média, em que as apresentações teatrais frequentemente utilizavam dialetos regionais e personagens estereotipados para se conectar com o público local (Gordon, 1983). De acordo com Berthold (2003), a *Commedia dell'Arte* evoluiu a partir de práticas de imitação e improvisação que capturavam, de maneira satírica, os comportamentos humanos básicos e os conflitos sociais, tornando-se uma forma teatral amplamente aceita pelo público.

O desenvolvimento da *Commedia dell'Arte* foi marcado pela formação de companhias teatrais profissionais que reuniam artistas itinerantes com habilidades distintas na improvisação e no uso de dialetos regionais. Companhias como a famosa "Gelosi", liderada por Francesco Andreini e Isabella, atuaram entre 1568 e 1604, contribuindo significativamente para a disseminação do gênero (Encyclopaedia Britannica, 1986). Além disso, trupes como "Desiosi", "Comici Confidènti", e "Uniti" desempenharam um papel crucial na popularização da *Commedia dell'Arte* não só na Itália, mas também em outros países europeus, incluindo França, Inglaterra, Espanha e Baviera (Berthold, 2003). A influência da *Commedia dell'Arte* é evidente em obras de dramaturgos renomados como William Shakespeare e Molière, que incorporaram elementos e personagens típicos desse gênero em suas criações (Encyclopaedia Britannica, 1986).

Os primeiros atores profissionais da *Commedia dell'Arte* foram inovadores em seu campo, explorando a liberdade de criar e moldar seus próprios personagens e narrativas. A improvisação permitia uma conexão direta e espontânea com o público, enquanto o uso de máscaras e figurinos extravagantes, muitas vezes inspirados no Carnaval, ajudava a realçar a sátira social e o burlesco, características centrais do gênero. A popularidade da *Commedia dell'Arte* residia precisamente nessa capacidade de refletir e exagerar as nuances do comportamento humano, extraíndo

do cotidiano as situações e os arquétipos que compunham suas narrativas cômicas (BERTHOLD, 2003).

A figura de “Angelo Beolco”, conhecido como “Il Ruzzante”, é emblemática na transição entre a comédia erudita e a *commedia dell’arte*. Beolco, por meio de observações da vida rural, criou personagens que capturavam a essência do camponês astuto, utilizando o dialeto de Pádua para conferir autenticidade às suas representações. Sua primeira apresentação no Carnaval de Veneza, em 1520, marcou o início de uma carreira que influenciou profundamente a evolução da *commedia dell’arte*, incorporando elementos tanto da comédia popular quanto da tradição erudita (BERTHOLD, 2003).

#### Personagens e Arquétipos da *Commedia dell’Arte*

Os “personagens fixos” da *commedia dell’arte*, ou “tipos”, eram essenciais para a estrutura das apresentações. “Zanni”, os servos astutos como “Arlecchino” e “Brighella” representavam o espírito engenhoso e a astúcia do povo comum. “Vecchi”, os personagens velhos como “Pantalone” e “Il Dottore”, simbolizavam a avareza e a pretensão da elite. Já os “Innamorati”, como “Isabella” e “Flavio”, retratavam o ideal romântico, sempre envolvidos em tramas de amor e mal-entendidos. Cada personagem tinha características visuais e comportamentais distintas, reforçadas pelo uso de máscaras, trajes específicos, e uma linguagem corporal exagerada, que facilitavam o reconhecimento imediato pelo público (Duchartre, 1966; Rudlin, 1994).

A improvisação, componente vital da *commedia dell’arte*, não significava ausência de estrutura. As tramas, embora simples, eram meticulosamente construídas para permitir aos atores espaço para a criatividade. Os diálogos e situações cômicas eram frequentemente improvisados, mas algumas cenas e piadas tornaram-se tradicionais, garantindo uma familiaridade com o público e continuidade nas apresentações. Esse equilíbrio entre inovação e tradição permitiu que a *commedia dell’arte* sobrevivesse e evoluísse, adaptando-se aos gostos e demandas de diferentes públicos ao longo do tempo (Berthold, 2003).

Apesar de sua popularidade, os registros da *commedia dell'arte* são escassos, com poucos textos originais preservados. A maioria das informações disponíveis sobre esse estilo teatral provém de relatos, descrições de espectadores e ilustrações da época. Esses registros são fundamentais para entender como a *commedia dell'arte* influenciou a dramaturgia e as práticas teatrais subsequentes, atuando como um "fermento" que revitalizou o teatro sempre que este ameaçava estagnar-se em convenções rígidas (Berthold, 2003, p. 367).

Por fim, a *commedia dell'arte*, com sua base em personagens estereotipados e narrativa improvisada, não apenas definiu um estilo teatral, mas também deixou um legado duradouro na forma como compreendemos o humor, a performance e a interação entre palco e plateia. Seu impacto transcendeu fronteiras culturais e temporais, influenciando a comédia ocidental e reforçando a ideia de que, mesmo no teatro, as histórias mais cativantes são aquelas que refletem as verdades fundamentais da experiência humana.

### 2.3 – A CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM NO TEATRO

A construção de personagens no teatro envolve a fusão de diversos elementos técnicos e emocionais que permitem ao ator desenvolver uma atuação convincente e rica em nuances. Um dos teóricos mais influentes no campo da interpretação teatral é Constantin Stanislavski, cuja abordagem enfatiza a importância da verdade emocional na atuação. Stanislavski desenvolveu um sistema que visa a imersão completa do ator na psique do personagem, permitindo que a interpretação seja genuína e conectada com as experiências vividas do ator. Para ele, “apenas essa arte cênica, cheia de experiência orgânica, pode expressar artisticamente as profundezas da vida interior de um personagem” (Whyman, 2018 apud Li, 2024, p. 625).

A metodologia de Stanislavski destaca-se pela criação de um "mundo interior" para o personagem, onde o ator deve explorar suas próprias experiências emocionais para se conectar com as emoções do papel. Esse conceito de "experiência vivida" é essencial para a construção de uma interpretação autêntica. Segundo Whyman (2018, apud Li, 2024), essa abordagem é fundamental para capturar o coração do público, uma vez que permite que os espectadores não apenas compreendam as ações no palco, mas também se conectem emocionalmente com o personagem. Nesse sentido, a técnica de Stanislavski sugere que o ator deve compreender profundamente as motivações e os conflitos internos de seu personagem para entregar uma performance convincente.

Além do "método" de Stanislavski, autores contemporâneos também exploram a integração entre o corpo e a voz na construção de personagens. Tragtenberg (2007, apud Ferreira, 2014) ressalta que o processo de criação do intérprete está intrinsecamente ligado à sua capacidade de unir a racionalidade e a emoção, destacando que o desenvolvimento da atuação vai além da mera reprodução de gestos e falas predefinidas. O autor ainda complementa afirmando que as sensações vividas pelo ator durante o processo de criação são fundamentais para uma atuação densa e expressiva (Tragtenberg, 2007 apud Ferreira, 2014, p. 43). Essa ideia reforça a necessidade de os atores investirem não apenas no aspecto técnico da atuação, mas também no desenvolvimento de uma conexão emocional profunda com seus papéis.

No entanto, uma das dificuldades recorrentes na construção de personagens é a integração entre a expressividade corporal e vocal. Conforme Guse (2009, apud Ferreira, 2014) aponta muitos atores, especialmente no contexto da ópera, enfrentam desafios ao tentar equilibrar essas duas esferas da prática performática. Na ópera, o cantor deve ser, simultaneamente, um intérprete vocal e cênico, e essa dupla função exige que o ator-cantor desenvolva tanto a expressividade física quanto a vocal (Guse, 2009 apud Ferreira, 2014, p. 17). Isso é particularmente desafiador quando a formação do cantor lírico foca predominantemente no aspecto vocal, deixando a expressividade corporal em segundo plano.

A prática teatral contemporânea continua a enfatizar a importância de uma preparação física e emocional integrada para a construção de personagens, especialmente em produções que exigem tanto uma atuação dramática quanto uma performance musical. Essa abordagem holística permite que os intérpretes criem

personagens mais ricos e complexos, promovendo uma experiência mais profunda para o público.

### 2.3.1 – A CONSTRUÇÃO DE PERSONAGENS NA PERFORMANCE DE ÓPERA

Na performance operística, a construção de personagens exige uma integração harmoniosa entre a técnica vocal e a interpretação cênica, oferecendo ao público uma experiência artística completa. O cantor de ópera precisa dominar tanto os aspectos musicais quanto dramáticos de seu papel, uma vez que a ópera combina música e teatro de maneira inseparável. Como Guse (2009, apud Ferreira, 2014) afirma, a ópera requer uma performance que revele simultaneamente os elementos musicais e dramáticos, sendo o cantor responsável por unir essas duas vertentes de forma a criar uma experiência coesa para o público (Ferreira, p. 17).

A complexidade da atuação em ópera se deve à necessidade de o cantor-ator não apenas expressar as emoções do personagem por meio da música, mas também de projetar fisicamente essas emoções de maneira convincente no palco. Esse desafio é amplamente discutido por autores como Sandgren (2005), que destaca a importância da expressividade emocional como um elemento fundamental na carreira do cantor lírico. Segundo a autora, os cantores são constantemente desafiados a cumprir as exigências artísticas das partituras musicais ao mesmo tempo em que expressam suas individualidades e emoções por meio de suas atuações (Sandgren, 2005).

Outro aspecto crucial na construção de personagens operísticos é a capacidade do cantor de utilizar a técnica vocal para complementar a caracterização cênica. Como discutido por Li (2024), a interpretação eficaz de personagens operísticos exige que o cantor tenha não apenas competência técnica, mas também uma sensibilidade linguística e cultural para que a música e o texto alcancem o público de maneira emocional e intelectual (Li, 2024, p. 624). No caso de personagens como Liù, de *Turandot*, a sutileza da personagem é expressa tanto pela música quanto pela atuação, refletindo a dualidade de força e fragilidade características da feminilidade oriental. Liù, embora seja uma personagem modesta, demonstra uma imensa força emocional, e essa profundidade é comunicada tanto através das melodias delicadas quanto das nuances dramáticas da performance.

A questão da integração entre voz e corpo no desenvolvimento de personagens operísticos é amplamente explorada por Marcia Lyra Ferreira (2014), que observa que muitos cantores enfrentam dificuldades ao tentar equilibrar a expressividade vocal e cênica devido à ênfase excessiva na técnica vocal durante a formação. Segundo a autora, essa falta de integração pode limitar a capacidade do cantor de criar personagens convincentes, uma vez que a atuação dramática requer um domínio tanto da gestualidade quanto da emoção transmitida pela voz. Para superar esse desafio, Ferreira (2014) sugere que a formação do cantor lírico inclua disciplinas voltadas para o desenvolvimento da expressividade corporal e cênica, a fim de preparar os futuros cantores para a realidade das produções operísticas contemporâneas.

Nesse sentido, o "sistema Stanislavski", embora originalmente desenvolvido para o teatro, também desempenha um papel importante na construção de personagens operísticos. Como discutido por Whyman (2018, apud Li, 2024), a aplicação dos princípios de Stanislavski à ópera pode ajudar os cantores a mergulharem nas emoções de seus personagens, permitindo que suas performances sejam mais autênticas e emocionalmente envolventes. Ao conectar as experiências pessoais do cantor com as emoções do personagem, o autor ainda complementa afirmando que o sistema permite que o artista desenvolva uma atuação rica e complexa, que vai além da simples reprodução vocal.

Além disso, a construção de personagens em ópera também envolve o uso cuidadoso de elementos musicais como melodia, ritmo, timbre e fraseados que contribuem para a definição das características emocionais e psicológicas do personagem. Segundo Xue (2023), a música desempenha um papel essencial na construção de personagens, especialmente em óperas como as chinesas, onde a melodia e o ritmo refletem diretamente o estado emocional e as características internas dos personagens (Xue, 2023, p. 38). A música, nesse contexto, não serve apenas como um pano de fundo para a atuação, mas como uma ferramenta narrativa que aprofunda a conexão entre o personagem e o público.

Em óperas como *Turandot*, a música de Puccini utiliza melodias tradicionais chinesas e elementos da cultura oriental para reforçar a caracterização de personagens como Liù. A combinação de elementos musicais orientais e ocidentais cria uma rica tapeçaria emocional que ajuda o público a compreender as complexidades da personagem e suas motivações internas. A escolha de



instrumentos, como tambores chineses e gongos, também contribui para a atmosfera dramática e cultural da peça, aprofundando a construção da identidade de Liù como uma figura forte e determinada, apesar de sua aparente fragilidade (Li, 2024, p. 625).

Por fim, a construção de personagens em ópera é uma prática profundamente colaborativa, que envolve não apenas o cantor, mas também os diretores, regentes e cenógrafos. Essa colaboração é essencial para criar uma interpretação coesa e integrada, em que todos os aspectos da performance – desde a atuação física até a execução vocal – se unem para contar a história de maneira eficaz. Conforme Guse (2009, apud Ferreira, 2014, p.18) sugere, a ópera moderna exige que o cantor seja não apenas um intérprete musical, mas um verdadeiro cantor-ator, capaz de equilibrar as demandas dramáticas e musicais de maneira harmoniosa.

## 2.4 - METACOGNIÇÃO

*“Cognição sobre fenômenos cognitivos”, ou mais simplesmente “pensar sobre pensar” (FLAVELL, 1979, pág. 906).*

John Flavell é amplamente reconhecido como um dos pioneiros no estudo da metacognição. Ele definiu a metacognição como a capacidade de monitorar e controlar nossos processos cognitivos. O conhecimento metacognitivo é fundamental nesse processo, pois nos permite entender e regular nossos próprios pensamentos e aprendizado. Ainda de acordo com o Flavel (1979, 1987), a metacognição inclui tanto o conhecimento sobre nossos próprios processos cognitivos quanto a capacidade de regular esses processos. O conhecimento metacognitivo envolve a compreensão dos processos cognitivos e pode ser utilizado para construí-los (LIVINGSTON, 2003).

Autores como Dewey, J. (1916), Thorndike, E.,(1911), Locke J., (1911), Pattison, S., (1917) e até mesmo Sócrates (1973) discutiram temas relacionados à consciência e regulação do conhecimento durante o processo de aprendizagem, antes mesmo da formalização do termo metacognição por Flavell (ROSA, et, al 2020). Piaget (1929) e Vygotsky (1978), embora não tenham usado esse termo específico, contribuíram para o entendimento da metacognição. Suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a zona de desenvolvimento proximal consideram a importância da reflexão, da autorregulação e da ação consciente no processo de

aprendizagem. Assim, todos esses estudiosos forneceram *insights* valiosos sobre a metacognição, ajudando a compreender a importância da consciência sobre os próprios processos de aprendizagem e o papel da autorregulação para melhorar a eficácia da aprendizagem ROSA (2020).

Sob a perspectiva do constructo metacognitivo no contexto educacional, os alunos que possuem um bom conhecimento metacognitivo e habilidades reguladoras metacognitivas têm maior probabilidade de se destacarem academicamente. A interação entre diferentes níveis de conhecimento e experiência metacognitiva também desempenha um papel importante nesse processo (STEPHANOU, MPIONTINI, 2017).

Estudos relevantes sobre metacognição desenvolvidos por Cross e Paris (1998), Kuhn (2000), Schraw et al. (2006), Dean (2004) entre outros, propuseram uma estrutura para categorizar o conhecimento cognitivo, dividindo-o em conhecimento declarativo e processual. Estes autores descreveram o conhecimento declarativo referente à compreensão do aluno sobre o pensamento e o conhecimento em geral, enquanto o conhecimento processual envolve a consciência e a gestão da cognição, incluindo o conhecimento sobre estratégias cognitivas. O conhecimento cognitivo condicional refere-se ao entendimento da motivação e momento de usar uma determinada estratégia. Esse tipo de conhecimento é desenvolvido tardiamente, e muitos adultos têm dificuldade em explicar seu próprio pensamento, apesar de serem capazes de acessar e utilizar esse conhecimento (LAI, 2011).

Flavell (1979, apud Lai, 2011) discute o monitoramento cognitivo, tendo como enfoque “experiências cognitivas”, como a percepção de não entender algo, que funcionam como verificações de qualidade para os alunos revisarem seus objetivos. Nesse contexto, identificam-se três grupos de atividades mentais na metacognição relacionadas à compreensão da leitura: sensibilização, monitoramento e regulação. A sensibilização envolve reconhecimento de informações e resposta a dissonâncias no texto; monitoramento inclui estabelecer metas, autoquestionamento e ativação de conhecimento prévio; regulação envolve estratégias para melhorar a compreensão a partir dos tópicos anteriores.

Araújo et al (2024) afirmam que a metacognição é essencial no processo de aprendizado musical, pois envolve a compreensão do propósito de cada tarefa, seu planejamento, execução e avaliação. Em um estudo realizado com músicos brasileiros iniciantes e experientes, os autores observaram que, mesmo em diferentes níveis de

expertise, os processos metacognitivos estavam presentes nas práticas musicais dos participantes. Tanto músicos iniciantes quanto profissionais utilizavam conhecimento declarativo, condicional e procedimental para realizar e refletir sobre suas práticas musicais. Segundo os autores, o conhecimento declarativo refere-se ao “saber o que” – por exemplo, conhecer as notas, escalas e teorias musicais. O conhecimento condicional, ou “saber quando e por que”, envolve entender quando aplicar certas técnicas e estratégias durante a prática e performance. Já o conhecimento procedimental, o “saber como”, está relacionado à execução de técnicas específicas no fazer musical. Halam (2001) também argumenta nesse sentido, afirmando que o desenvolvimento da metacognição, incluindo o conhecimento declarativo, condicional e procedimental, permite que os músicos façam julgamentos informados sobre suas necessidades de aprendizado e adaptem suas práticas para melhorar continuamente.

Ainda de acordo com Araújo et. Al. (2024) os pensamentos reflexivos devem acompanhar as práticas interpretativas musicais, considerando que os resultados desejados estão relacionados à qualidade dos empreendimentos cognitivos, comportamentais, afetivos e motivacionais pertinentes ao controle e regulação dos processos metacognitivos. Ao seguir a mesma ênfase no processo musical, porém já migrando para o campo da performance, Concina (2019) afirma que em músicos a metacognição inclui todas as habilidades e informações necessárias para gerenciar as estratégias executivas envolvidas na performance musical: é fundamental para organizar a prática musical, direcionar escolhas individuais e esforços para estratégias específicas, e promover a gestão e monitoramento eficaz do tempo e dos recursos pessoais. Além disso, a autora ainda complementa afirmando que a competência metacognitiva é um fator chave para a autoavaliação crítica da própria performance, respondendo de maneira competente aos sucessos e falhas pessoais para melhorar a prática e alcançar metas de aprendizado.

Concina (2019) ainda relata que a organização da prática musical e a avaliação do material musical e dos resultados da performance são tarefas essenciais para músicos experientes. De acordo com a autora, a habilidade de avaliar o material a ser aprendido em termos de dificuldade e tempo necessário, bem como monitorar o próprio processo de aprendizado, autoavaliar-se e revisar criticamente os resultados alcançados, é fundamental para estruturar sessões de prática eficazes. Concina (2019) afirma que músicos experientes utilizam uma abordagem metacognitiva e estratégica para a memorização, planejando a memorização do novo material, além

de identificar previamente os elementos principais nos quais precisam focar. Segundo a autora essas estratégias ajudam a melhorar a memorização e, conseqüentemente, guiam os músicos durante a performance.

Já para Efklides (2009) a aprendizagem não se transfere automaticamente entre diferentes situações e nem sempre leva ao sucesso em novos contextos, mesmo que tenha sido eficaz anteriormente. O sucesso da aprendizagem depende de vários fatores como: a disponibilidade de conhecimentos declarativos e procedimentais, a clareza do objetivo, a sequência planejada das ações necessárias, o monitoramento e controle do processo cognitivo, e a avaliação dos resultados em relação aos objetivos e critérios de desempenho estabelecidos, concluindo que, errar também faz parte do processo de aprendizagem, pois eles trazem ao indivíduo bagagem e experiência para aprender o processo da autorregulação.

Nesse contexto que inclui a autorregulação, a intersecção entre metacognição e autorregulação é importante para a prática e performance musical eficazes. A metacognição desempenha um papel central no desenvolvimento da autorregulação, que envolve gerenciar ativamente o comportamento, emoções e estratégias para alcançar objetivos específicos (Flavell, 1979). Na música, a aplicação de estratégias metacognitivas permite aos estudantes planejar suas sessões de prática, monitorar seu progresso e ajustar suas abordagens conforme necessário, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e autônoma (Schunk & Zimmerman, 1994).

De acordo com Hallam (2001), músicos que desenvolvem habilidades metacognitivas são capazes de reconhecer as exigências de tarefas específicas, identificar dificuldades e aplicar estratégias apropriadas para superá-las. Essa capacidade de autoavaliação e ajuste contínuo é essencial para a prática musical eficaz. Por exemplo, ao preparar uma peça complexa, o músico pode usar estratégias de segmentação e subdivisão de seções da obra a ser estudada, praticando seções menores antes de integrá-las, o que facilita o domínio gradual da obra (McPherson & Zimmerman, 2002). Além disso, a prática deliberada, caracterizada pela atenção consciente e metacognitiva ao processo de aprendizagem, é fundamental para alcançar níveis elevados de performance (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

O desenvolvimento de habilidades metacognitivas também está intimamente ligado ao processo de autorregulação na prática musical. A aprendizagem autorregulada é um termo da psicologia cognitiva que é relativamente recente, que teve origem na teoria sociocognitiva citado por Albert Bandura 1997 (Schraw, G.,

Kauffman, D., & Lehman, S. 2006). Zimmerman (2002) descreve a autorregulação como um ciclo que inclui fases de planejamento, monitoramento e avaliação. Durante a fase de planejamento, músicos estabelecem metas específicas e selecionam estratégias para alcançá-las. Na fase de monitoramento, eles observam seu progresso e fazem ajustes conforme necessário, e na fase de avaliação, eles refletem sobre o que funcionou e o que pode ser melhorado para futuras sessões de prática. Esse ciclo de autorregulação é continuamente alimentado pela metacognição, permitindo um aprimoramento constante das habilidades e da performance musical (McPherson & Renwick, 2001).

No contexto educacional e de modelagem do processo de construção que os professores podem realizar, o papel dos educadores musicais é fundamental na promoção dessas habilidades. Benton (2014) sugere que os educadores podem incentivar a metacognição e a autorregulação ao implementar práticas como manter diários de prática, onde os estudantes registram suas metas, estratégias e reflexões sobre seu progresso. Além disso, sessões de pensamento em voz alta, em que os estudantes verbalizam seus processos de pensamento durante a prática, podem ajudar a desenvolver uma maior consciência de seus próprios processos de aprendizagem (Concina, 2019). Essas práticas não apenas promovem a autorreflexão, mas também permitem que os estudantes identifiquem e superem desafios de maneira mais eficaz.

Além disso, a metacognição e a autorregulação são parte significativa para a construção de uma performance. Durante uma performance, músicos precisam gerenciar a ansiedade, manter o foco e ajustar sua interpretação em tempo real. De acordo com Clark e Williamon (2011) músicos que utilizam estratégias metacognitivas, como a visualização e a auto-instrução, são mais capazes de controlar a ansiedade de performance e manter a concentração (Clark & Williamon, 2011). Essas estratégias permitem que os músicos antecipem possíveis dificuldades e preparem respostas adaptativas, melhorando assim sua resiliência e eficácia durante a performance (Kenny, 2011).

Sobre autorregulação (Schunk & Zimmerman, 1998, pág. 2,- 3), trazem o seguinte conceito que envolvem alguns processos:

*Ciclo de Autorregulação:*

- Premeditação, aqui o sujeito define seus objetivos e planejamentos estratégicos, onde acreditam em sua autoeficácia, orientação de metas e interesse intrínseco. Controle de Desempenho, autocontrole que é preciso ter durante a aprendizagem que podem afetar a concentração e o desempenho.
- Autorreflexão, que após a aprendizagem influencia em futuras premeditações e completa o ciclo de autorregulação. Crenças pessoais importantes, a autoeficácia crença na própria capacidade de aprender ou desempenhar, levando à definição de metas mais altas e à escolha de estratégias eficazes. Orientação de metas, que o sujeito precisa ter foco no progresso da aprendizagem, resultando em uma aprendizagem mais eficaz. Interesse intrínseco, motivação para continuar aprendendo sem recompensas tangíveis.

*Exemplo de Adaptação de Estratégias:*

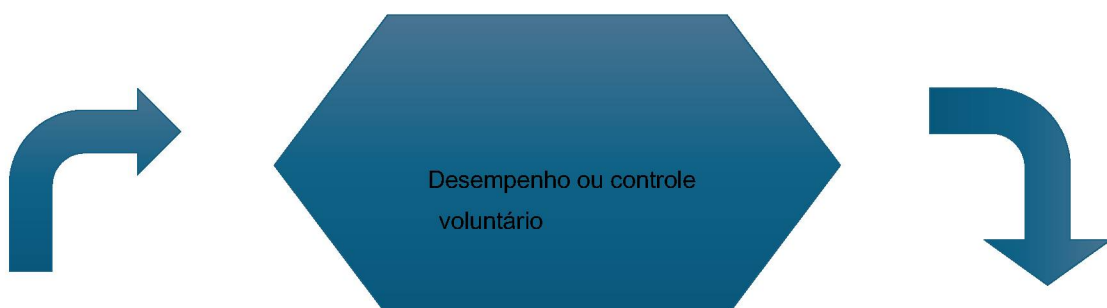
Quando um cantor estuda durante meses em uma sala pequena, e a performance final será num teatro para duas mil pessoas, neste caso o cantor precisa usar estratégias de adaptação vocal, corporal, pois o empenho corporal para cantar sem se machucar será muito maior no teatro do que na sala pequena.

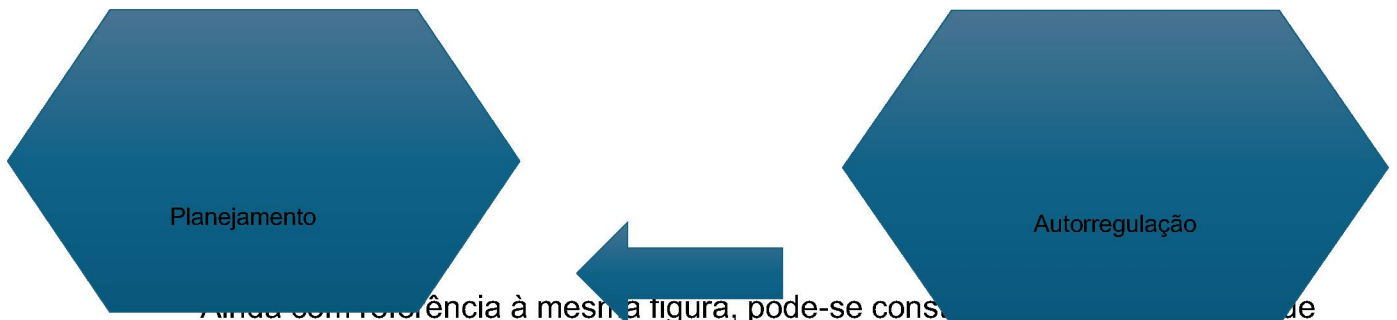
*Reavaliação Contínua:*

Exemplo: Um performer precisa reavaliar-se constantemente durante a preparação, gravar-se quando estuda, ou ter alguém em quem confia para cantar ou tocar, e assim perceber se seu estudo esta sendo ou não eficaz. (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1998).

Os autores propuseram uma figura para ilustrar o processo de autorregulação.

FIGURA 1. Este é o modelo da aprendizagem acadêmica que (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1998).





Ainda com referência à mesma figura, pode-se constatar que a autorregulação opera de maneira semelhante ao planejamento, conforme afirmam Araújo et al. (2024). Os autores afirmam que a regulação metacognitiva opera através de três processos centrais: planejamento, monitoramento e avaliação. Esses processos se manifestam de maneira dinâmica e não linear, permitindo que, devido à flexibilidade cognitiva, elementos dos três processos possam ser explorados e combinados em diferentes momentos durante uma atividade de aprendizagem musical. Os autores ainda afirmam que o planejamento inclui, através do pensamento antecipatório, delinear tarefas, definir metas, mobilizar estratégias e recursos, e estimar a quantidade de tempo e esforço investido. O monitoramento ocorre por meio da auto-observação constante e permite revisar objetivos e estratégias para alcançar as metas estipuladas. A avaliação envolve julgar o próprio comportamento, verificando a quantidade e qualidade do progresso feito, bem como a relevância dos recursos e estratégias utilizados.

Ao trazer o conceito de metacognição proposto por Schunk & Zimmerman (1998) para o contexto da performance, pode-se observar que, durante a preparação do repertório, seja instrumental ou vocal, o performer passa por todas as fases que envolvem a autorregulação. Estudar, repetir e performar são atividades que permitem ao artista verificar a eficácia de seu estudo ou processo de aprendizagem. Esse processo de erros e acertos é fundamental para acumular conhecimento e entender seu próprio processo de autorregulação. Pensar sobre o pensar, antes de executar uma ação muscular pode ser mais eficaz do que corrigir erros posteriormente, pois muitos artistas jovens ansiosos para tocar ou cantar, frequentemente cometem erros devido à falta de experiência e prática. No entanto, à medida que se conhecem e amadurecem, é esperado que esses erros diminuam. Sendo assim, alunos auto eficazes conseguem estabelecer metas mais altas e escolhem estratégias de aprendizagem mais eficazes. Ou seja, eles conseguem um rumo mais objetivo para o

processo de aprendizagem e conseguem focar mais no progresso ao invés de focar em resultados competitivos, aprendendo de forma mais eficaz. Portanto alunos com interesse intrínseco continuam aprendendo mesmo sem recompensas tangíveis (SCHUNK & ZIMMERMAN 1998).

Sobre a autorregulação os autores Fishbach, Zhang E Koo (2009 pág. 317) argumentam que quando indivíduos realizam ações que refletem seu compromisso com objetivos desejáveis, elas tendem a monitorar seu próprio comportamento para entender se esses objetivos são realmente importantes para eles e se acreditam na sua capacidade de construí-los. Esse processo é semelhante ao modo como aprendemos e refletimos sobre nossas próprias atitudes. Se estas ações estão alinhadas com os mesmos objetivos, isso sinaliza um forte compromisso pessoal e aumentando a ainda mais motivação para atingir essas metas.

Trazendo este conceito para a performance musical, podemos imaginar o seguinte: um cantor que, ao final de um ensaio, reflete sobre as partes da música que conseguiu cantar/tocar satisfatoriamente, ele provavelmente se sentirá mais comprometido com sua performance e, por isso, terá mais motivação para continuar estudando mais até que as outras partes da música se tornem satisfatórias também. Por outro lado, se ele focar nas partes que não foram tão satisfatórias, poderá sentir um menor comprometimento e perder a motivação para continuar estudando e aperfeiçoando a música, sobre isto os autores (Manoharan, Cui & Liu, 2023) argumentaram que formandos em música tem uma desenvolveram uma maneira independente de estudar que envolvem, estratégias metacognitivas, refletindo, internalizando, desenvolvendo planos de prática e auto ajustando-se continuamente, usando assim a metacognição para melhorar seu desempenho, tanto para recém-formados quanto para profissionais.

Fazendo uma relação com que os autores (FISHBACH, ZHANG & KOO, 2009) propuseram, se os músicos se concentram no progresso em direção ao domínio de uma peça, eles observam a diferença entre sua execução atual e a desejada, ajustando assim sua prática para reduzir essa diferença. Este modelo de autorregulação os autores em questão sugerem que perceber avanços em direção a uma performance impecável proporciona uma sensação de realização parcial, indicando que menos esforço é necessário para alcançar a excelência. Em contraste, a falta de progresso sinaliza que é necessário investir mais esforço.



Além disto, músicos lidam com muitos fatores emocionais que podem interferir significativamente em suas estratégias de planejamento e autorregulação afetando a performance. Sobre isto (GALVÃO, 2006) fala que a ansiedade é uma emoção que pode interferir na realização de tarefas cognitivas, ele fala de indivíduos que têm uma ansiedade gerada por um momento de estresse ou pressão, e de indivíduos com uma característica individual ansiosa, e que a ansiedade pode tanto um obstáculo como quanto uma ajuda, dependendo do fator. Para (KEMP, 1997) músicos com alto nível de ansiedade tendem a ser mais instáveis emocionalmente e com baixa autoestima, mas a ansiedade se controlada pode proporcionar ao músico um alto nível de rendimento, mas isto é mais comum em músicos mais experientes, ou seja, é uma habilidade que demanda tempo, mas pode ser desenvolvida. (GALVÃO, 2003) fala que se músicos aplicarem a estratégia da autorregulação em suas praticas diárias isto pode ajudar a gerir a ansiedade de forma mais eficaz, ou seja, quanto mais se pratica, mas se familiariza e mais domina.

Complementando essa visão, Corno (1993) argumenta que a *volição*, definida como a capacidade de sustentar o esforço e a persistência ao longo do tempo, é um componente essencial da aprendizagem autorregulada. Ela destaca que, sem habilidades volitivas, os alunos podem ter dificuldades em seguir suas intenções motivacionais, especialmente diante de distrações ou tarefas desafiadoras. Autores contemporâneos (Dent e Koenka, 2016; Efklides, 2011) entre outros também destacaram que a volição tem um papel crítico na autorregulação e no sucesso educacional. Corno (1993) sugere que estratégias volitivas, como a definição de metas e o monitoramento do progresso, podem ser ensinadas para melhorar o desempenho acadêmico. Portanto, a união da metacognição e da volição é crucial para que os performers, assim como os estudantes, possam aprimorar suas habilidades e alcançar um nível mais alto de habilidade em suas respectivas áreas (CORNO, 1993).

Segundo Corno (1993); Zimmerman, Keating, Dignath, Van Ewijk e Werf (2012), sem habilidades volitivas os alunos podem ter dificuldades em seguir suas intenções motivacionais e concluir tarefas com eficácia. Estratégias volitivas propostas tanto por Corno (1993) quanto para Efklides (2011) são de extrema importância durante o processo na definição de metas. Estabelecer objetivos claros e específicos direcionam o foco e a energia do aluno, ajudando a manter a motivação e a orientação

ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, o monitoramento do progresso é essencial para acompanhar regularmente o desempenho em relação às metas estabelecidas, permitindo ajustes no esforço e nas estratégias conforme necessário para alcançar os objetivos.

Para que haja uma organização de tempo mais eficaz, é preciso um planejamento para garantir que as tarefas sejam concluídas dentro dos prazos estabelecidos. Isso inclui a priorização de atividades importantes e a alocação de tempo adequado para cada tarefa (Crno, 1993). A autoinstrução também é uma técnica valiosa, utilizando autoafirmações ou comandos verbais para manter o foco e a motivação. Autoinstruções positivas podem ajudar a lidar com momentos de perda de foco ou distração. Gerar um ambiente de estudo que diminua distrações e promova a concentração é outra estratégia volitiva muito relevante. Envolve também a escolha de um local tranquilo, a organização do espaço de trabalho e a minimização de possíveis interrupções (Corno, 1993). Além disso, utilizar sistemas de autorrecompensa após a conclusão de tarefas ou o alcance de metas intermediárias pode ser altamente eficaz. Recompensas podem ser tanto tangíveis, tomar um café favorito, quanto intangíveis, como um tempo de lazer.

É importante o aluno aprender a desenvolver habilidades de resolução de problemas. Isso deve incluir a capacidade de identificar obstáculos, gerar opções e utilizar a melhor solução possível (Corno 1993, Dent e Koenka 2016). Finalmente, aprender a gerenciar emoções que podem interferir na concentração e no desempenho é uma habilidade essencial. Estratégias que envolvam, respiração profunda, exercício físico e meditação podem ajudar a manter a tranquilidade e o foco.

Os autores (De Bruin; Van Gog, 2012) afirmam que as estratégias volitivas podem ser ensinadas e aprimoradas, o que é fundamental para o sucesso acadêmico e outras áreas nas quais a autorregulação é fundamental. Na elaboração de seus argumentos, eles esclarecem que, ao ensinar tal habilidade, os alunos podem se tornar mais capazes de lidar com desafios, manter a motivação e alcançar altos níveis de eficácia na obtenção de objetivos.

### **3 - METODOLOGIA**

Neste capítulo foi discutida a aplicação da metodologia do autorrelato *ex post facto*. A escolha dessa metodologia foi justificada com base em princípios sócio-

culturais provenientes da autoetnografia, os quais se mostraram fundamentais para a investigação qualitativa. A escolha dessas abordagens metodológicas reflete a necessidade de capturar a complexidade e a profundidade das experiências humanas, bem como a relação intrínseca entre o pesquisador e o objeto de estudo. A autoetnografia permite que o pesquisador utilize suas próprias experiências como fonte de dados, proporcionando uma visão única e pessoal sobre os fenômenos estudados (Ellis, Adams, & Bochner, 2011). Ao combinar narrativa pessoal e análise crítica, essa metodologia facilita a compreensão das interações entre o indivíduo e o contexto sociocultural mais amplo (Chang, 2008).

A autoetnografia é especialmente relevante para estudos que demandam uma perspectiva introspectiva e reflexiva. Essa abordagem metodológica desafia as convenções tradicionais de pesquisa, que frequentemente separam o sujeito pesquisador do objeto de estudo, promovendo uma fusão entre ambos. Através da autoetnografia, é possível explorar as nuances e as sutilezas das experiências pessoais, conectando-as a temas e questões mais amplas, culturais e sociais (Ellis et al., 2011). Este método tem sido amplamente utilizado em diversas áreas das ciências sociais e humanas, permitindo uma análise rica e detalhada das vivências humanas.

Em complemento com o que é apontado pela autoetnografia, o autorrelato *ex post facto* complementa a autoetnografia ao focar na retrospectiva das experiências. Esta metodologia se concentra na análise das memórias e percepções dos indivíduos sobre eventos passados, possibilitando uma compreensão de como esses eventos foram interpretados e ressignificados ao longo do tempo (Kerlinger, 1986). Ao registrar esses relatos, o pesquisador pode identificar padrões e mudanças de percepção, proporcionando uma visão dinâmica e evolutiva das experiências estudadas (Denzin, 1989). A combinação dessas duas abordagens metodológicas complementares permite uma exploração abrangente e profunda das experiências individuais, oferecendo uma perspectiva rica e multifacetada que enriquece a análise qualitativa.

### 3.1 - AUTOETNOGRAFIA

O termo “autoetnografia” foi inicialmente usado por Heider (1975) para descrever membros de uma determinada cultura relatando suas próprias vidas. (Goldschmidt, 1977 e Hayano, 1979) também contribuíram ampliando esta pesquisa para que pudesse ser realizada por membros do próprio grupo cultural. Eles não

destacaram explicitamente a importância da experiência pessoal na pesquisa, esses autores contribuíram para a compreensão entre cultura e narrativa. Na década de 1980, embora poucos tenham usado o termo “autoetnografia” explicitamente, muitos cientistas sociais continuaram a explorar a narrativa pessoal e as limitações das abordagens tradicionais de pesquisa, reconhecendo o papel da perspectiva do pesquisador no processo e produto da pesquisa (ADAMS T. E. 2017).

Autores como Davidson (2004), Pakes (2004), Gray e Malins (2004); Riley e Hunter (2009), Little (2011), Drummond (2011), começaram a falar sobre a importância do intérprete como pesquisador de sua performance (Benetti, 2017). Aliado a esse pensamento, a autoetnografia permite que uma pessoa possa compartilhar experiências de vulnerabilidade e íntimas que muitas vezes trazem experiências de tristeza, vergonha, alegria, motivação, ou seja, experiências humanas de situações da vida (ADAMS E.T. -2021, pg. 05). Segundo o autor, a autoetnografia combina “auto” (self) a “cultura” (etno) e a escrita. Projetos autoetnográficos devem integrar essas três características. Obras que destacam apenas uma ou duas dessas características são mais bem descritas como livros de memórias ou narrativas antropológicas.

A primeira característica que a autoetnografia permite é colocar em primeiro plano as experiências, reflexões e memórias, e dá liberdade a uma escrita menos formal permitindo que o autor cite e descreva com riqueza de detalhes, emoções sentimentos e experiências, boas ou ruins. A segunda característica dá a capacidade ao autor de oferecer e explorar suas experiências, incluindo aquelas desconfortáveis ou desafiadoras, oferecendo *insights* sobre como criamos sentido em meio a eventos, relacionamentos e situações sociais e políticas complexas. E uma terceira característica significativa é a busca por oferecer novas contribuições ao conhecimento existente. Isso implica em demonstrar familiaridade com pesquisas anteriores sobre um tema e expandir o entendimento existente sobre ele. Essa característica é comumente destacada como uma das principais diferenças entre a autoetnografia e outros estilos de escrita de vida. Um trabalho autoetnográfico bem-sucedido reconhece a intersecção do pessoal com o cultural, seja de maneira explícita ou implícita, estabelecendo conexões profundas e visíveis com a vida cultural (ADAMS T. E. – 2021).

Lopez também fala da relação que a autobiografia tem com a autoetnografia. Segundo o autor, existe uma fusão entre elas. A diferença entre ambas é que, na

autobiografia o sujeito irá descrever os principais acontecimentos de sua vida utilizando seus próprios critérios, já a autoetnografia permite ao sujeito um aprofundamento introspectivo em seus estudos, sendo realizado em primeira pessoa, podendo trazer destaque a realidade, cultura em que esta inserido, e assim compartilhar com outros estas experiências (López-cano; Opazo, 2014, pg 139).

“Compreender a autoetnografia requer trabalhar na intersecção entre autobiografia e etnografia. Quando fazemos uma autobiografia – ou escrevemos sobre nós mesmos – muitas vezes recorremos à memória e à retrospectiva para refletir sobre experiências passadas; conversa com outras pessoas sobre o passado; examinar textos como fotografias, diários pessoais e gravações; e pode até consultar notícias relevantes, blogs e outros arquivos relacionados a eventos da vida. Em seguida, escrevemos essas experiências para montar um texto que utiliza princípios de dispositivos narrativos, como voz narrativa, desenvolvimento de personagem e tensão dramática, para criar representações evocativas e específicas da cultura/cultural” (ADAMS T. E, 2021 p. 2)

A autoetnografia, de acordo com Ellis e Bochner (2000), emerge como uma resposta crítica às metodologias tradicionais das ciências sociais, que frequentemente privilegiam a objetividade e a distância do pesquisador em relação ao objeto de estudo. No entanto, os autores ainda argumentam que a pesquisa social não pode se dissociar da experiência vivida do pesquisador, e que as narrativas pessoais oferecem uma rica fonte de dados para compreender as dinâmicas culturais e sociais. Neste contexto, a autoetnografia se posiciona como uma metodologia que reconhece a subjetividade do pesquisador como um componente essencial da construção do conhecimento.

Ellis, Adams e Bochner (2011) descrevem a autoetnografia como um método que combina elementos autobiográficos e etnográficos para explorar as experiências do pesquisador em relação aos contextos culturais e sociais. Ainda de acordo com os autores, esta abordagem permite que os pesquisadores contem suas histórias de forma que revelem as complexidades das interações sociais e culturais. Ao fazer isso, a autoetnografia não só documenta as experiências individuais, mas também expõe as estruturas de poder e as normas sociais que moldam essas experiências.

Já Reed-Danahay (1997) destaca que a autoetnografia é inerentemente reflexiva, exigindo que os pesquisadores examinem suas próprias vidas e experiências como textos socioculturais. A autora argumenta que este processo

reflexivo é fundamental para a autoetnografia, pois permite que os pesquisadores se posicionem dentro de suas narrativas, reconhecendo seu papel como participantes ativos na construção do conhecimento. A reflexividade, portanto, não é apenas uma técnica metodológica, mas uma postura epistemológica que desafia as noções tradicionais de objetividade e neutralidade.

Chang (2008) acrescenta que a autoetnografia oferece uma abordagem metodológica que é simultaneamente pessoal e científica. Ao integrar a narrativa pessoal com a análise sociocultural, a autoetnografia permite que os pesquisadores explorem as interseções entre a vida individual e as estruturas sociais mais amplas. Este enfoque metodológico é particularmente valioso para estudar temas que são frequentemente marginalizados ou invisibilizados nas abordagens tradicionais de pesquisa.

A respeito da utilização como uma metodologia de pesquisa, Ellis, Adams e Bochner (2011) afirmam que a autoetnografia envolve um conjunto de práticas e técnicas que permitem aos pesquisadores explorar suas próprias experiências em relação aos contextos culturais e sociais mais amplos. Os autores descrevem a autoetnografia como um processo dinâmico que inclui a coleta de dados autobiográficos, a análise reflexiva e a escrita narrativa. Este processo exige que os pesquisadores se engajem profundamente com suas próprias histórias, utilizando-as como um meio para investigar e compreender fenômenos socioculturais.

A coleta de dados na autoetnografia pode assumir várias formas, incluindo diários, memórias, entrevistas com o próprio pesquisador e outras formas de documentação pessoal. Chang (2008) sugere que a coleta de dados autobiográficos deve ser um processo contínuo e reflexivo, no qual os pesquisadores constantemente revisitam e reavaliam suas próprias experiências. Este processo permite que os pesquisadores capturem a riqueza e a complexidade de suas histórias pessoais, utilizando-as como uma base para a análise sociocultural.

A análise temática é uma etapa crucial na metodologia autoetnográfica. Chang (2008) propõe que os pesquisadores identifiquem padrões e temas emergentes em seus dados autobiográficos, utilizando esses temas para explorar questões socioculturais mais amplas. A análise temática permite que os pesquisadores conectem suas experiências pessoais a contextos sociais mais amplos, revelando as interseções entre o individual e o coletivo.

Aliada à análise temática, a escrita narrativa é talvez o componente mais distintivo da autoetnografia. Ellis e Bochner (2000) argumentam que a escrita narrativa permite que os pesquisadores contem suas histórias de uma forma que seja ao mesmo tempo pessoal e analítica. A escrita narrativa na autoetnografia não é apenas um meio de comunicação, mas também um processo de descoberta e reflexão. Ao narrar suas próprias experiências, os pesquisadores podem explorar as complexidades e contradições de suas vidas, utilizando a narrativa como uma ferramenta para revelar as dinâmicas socioculturais.

A metodologia autoetnográfica também envolve uma série de considerações éticas. Reed-Danahay (1997) e Ellis et al. (2011) destacam a importância do consentimento informado e da sensibilidade ética, especialmente quando a narrativa envolve outras pessoas. Os autores afirmam que os pesquisadores devem equilibrar a necessidade de contar suas histórias com o dever de proteger a privacidade e a dignidade dos indivíduos mencionados na narrativa, argumentando que este equilíbrio é crucial para garantir que a autoetnografia seja uma prática ética e responsável.

Adams, Jones e Ellis (2015) sugerem que os autoetnógrafos devem adotar uma postura ética que reconheça o potencial da narrativa para causar impacto emocional e social – impacto este que pode ser tanto positivo quanto negativo – e os pesquisadores devem estar cientes das implicações de suas narrativas para si mesmos e para os outros. A sensibilidade ética, portanto, é uma componente essencial da metodologia autoetnográfica, garantindo que a prática da autoetnografia seja realizada de forma respeitosa e responsável.

### 3.1.1 - AUTOETNOGRAFIA NA PRÁTICA ARTÍSTICA

Foi no final do século XX que surgiu a figura do performer/pesquisador científico na pesquisa musical, permitindo a participação de performers altamente qualificados em atividades de investigação. No século XXI, esta abordagem ganhou a devida importância para que os intérpretes pudessem atuar como pesquisadores de suas próprias práticas (Benetti, 2017). Sendo assim a autoetnografia trouxe ao performer a possibilidade de compartilhar de suas experiências, desde o estudo até a performance, na qual ele mesmo se torna seu objeto de estudo. O performer, ao narrar sua experiência, analisa-se e observa-se com um olhar crítico, sobre isto López-Cano

e Opazo (2014) falam que existem três modos de operação da autoetnografia: descritivo, analítico ou crítico, ou os três juntos, podendo ter olhar de pesquisador e não de um performer, assim consegue compartilhar com outros sujeitos estas vivências. (MOREIRA, 2023 pg 08).

Autores como (Davison, 2004. Gray; 2004, Riley; Hunter, 2009. Little, 2011. Drummond, 2011) começaram a falar também sobre a importância do intérprete como pesquisador de sua performance (Benetti, 2017), pois a autoetnografia permite que um sujeito possa compartilhar experiências de vulnerabilidade e íntimas que muitas vezes trazem sentimentos de tristeza, vergonha, alegria, motivação, desmotivação. (Adams e.t. 2021, pg. 05)

Ou seja, experiências e situações as quais o artista enfrentou ao longo de seus estudos e performances, que muitas vezes são desconhecida do público e de outros colegas.

É importante ressaltar algumas perspectivas sobre o conceito da pesquisa autoetnografia na prática artista. Alguns autores, como (Ellis, Adans e Bochner ,2011) veem a autoetnografia como uma abordagem integrada, onde a coleta de dados e a escrita do trabalho de pesquisa são combinadas em um processo contínuo. Outros teóricos, como (Chang, 2008), argumentam a importância de distinguir claramente entre as fases de coleta de dados e escrita, enfatizando a necessidade de separar essas etapas, já (FORTIN, 2006) sugere que, embora muitas pesquisas artísticas em dança possam usar dados textuais autoetnográficos, isso não significa necessariamente que a pesquisa como um todo seja autoetnográfica.

Para alguns, como (ELLIS, 2004), basta descrever eventos relevantes da vida ou experiência do autor para que a pesquisa seja considerada autoetnográfica. Enquanto outros, como Chang, enfatizam a importância da análise posterior desses dados autoetnográficos para gerar conhecimento conceituado e processado. (López-cano; Opazo, 2014, pg 140).

Sendo assim, podemos dizer que estas perspectivas destacam as diversas formas como a autoetnografia é compreendida e praticada na pesquisa artística, refletindo uma gama de abordagens e entendimentos teóricos.

Na autoetnografia descritiva há uma simples transmissão dos registros sem análise ou avaliação onde o sujeito narra a experiência de maneira fiel e simples. Na analítica ocorre reflexão sobre as ações registradas para obter ideias e criar conhecimento. Já na crítica, após questionar as ações, observa-se criticamente o



estudo para detectar limitações e buscar novas abordagens (López-cano; Opazo, 2014).

Deste modo a autoetnografia na pesquisa artística é atraente e adaptável devido à sua capacidade de incorporar a experiência emocional, preferências estéticas e o mundo sensorial do pesquisador. Isso envolve a utilização de recursos artísticos como narrativas fictícias, imagens fotográficas e visuais como fontes autoetnográficas. Além disso, a apropriação de objetos artísticos pelo pesquisador desafia profundamente sua prática. Essa integração total da dimensão estética e artística é uma característica fundamental da autoetnografia na investigação acadêmica. (Scribano, de sena, 2009).

### 3.2 - AUTORRELATO *EX POST FACTO*

A abordagem de autorrelato *ex post facto* tem se destacado como uma ferramenta valiosa na análise da performance musical, fornecendo perspectivas sobre os processos internos dos músicos. Nesse método, os participantes compartilham suas experiências após um evento, permitindo aos pesquisadores explorar aspectos cognitivos e emocionais da performance musical que não seriam facilmente perceptíveis de forma direta. Vários autores renomados no campo da performance e da cognição musical têm enfatizado os benefícios dessa estratégia. (Clark, Lisboa e Williamon, 2014; Gabrielsson, 2003; Davidson, 2002; Williamon e Valentine, 2000).

Uma das mais significativas vantagens inerentes ao uso do autorrelato *ex post facto* reside na sua capacidade de capturar as experiências subjetivas dos performers. Conforme argumenta Gabrielsson (2003), tal metodologia permite que os músicos revelem seus pensamentos e sentimentos mais íntimos, proporcionando uma compreensão mais abrangente e profunda da expressividade musical. A expressividade constitui um componente crucial da performance musical, frequentemente ligada a aspectos intrinsecamente subjetivos e pessoais, e dificilmente mensurável por meio de métodos puramente observacionais. Através do

autorrelato é possível acessar essas nuances internas, permitindo uma análise mais rica e detalhada dos elementos que compõem a performance.

Adicionalmente, esta metodologia revela-se notavelmente flexível e de fácil implementação. Pode ser aplicada em diversos contextos, desde recitais formais até ensaios informais, adaptando-se às necessidades específicas dos estudos em questão. Davidson (2002) enfatiza que a flexibilidade do autorrelato o torna uma ferramenta versátil para a coleta de dados em diferentes ambientes e situações de performance. Ainda de acordo com o autor, essa adaptabilidade permite aos pesquisadores ajustarem suas abordagens conforme necessário, aumentando a relevância e a aplicabilidade dos dados obtidos.

Outro benefício significativo do autorrelato é sua capacidade de revelar processos cognitivos e emocionais que ocorrem durante a performance musical. Williamon e Valentine (2000) ressaltam que o autorrelato pode auxiliar na identificação de como os músicos memorizam e recuperam informações musicais, oferecendo *insights* valiosos sobre as estratégias mentais utilizadas na preparação e execução da performance. Os autores argumentam que essas estratégias são fundamentais para a compreensão da preparação mental dos músicos e como isso pode afetar diretamente o processo de construção de suas performances. Williamon e Valentine (2000) ainda complementam afirmando que a análise de tais relatos pode elucidar aspectos como a preparação psicológica, a gestão da ansiedade e a concentração, todos vitais para performances bem-sucedidas.

Além desses pontos expostos, a facilidade de implementação do autorrelato *ex post facto* permite a coleta de dados extensivos sem a necessidade de equipamentos complexos ou intervenções invasivas. Isto torna o método acessível para uma ampla gama de estudos e contextos, conforme apontado por Clark, Lisboa e Williamon (2014). Os autores ainda complementam que a simplicidade inerente ao autorrelato facilita sua incorporação em pesquisas longitudinais, permitindo acompanhar o desenvolvimento de habilidades e mudanças nas estratégias de performance ao longo do tempo.

Contudo, embora o autorrelato *ex post facto* ofereça diversas vantagens, ele apresenta também limitações significativas que devem ser criteriosamente avaliadas pelos pesquisadores. Uma das principais críticas concerne à precisão e confiabilidade dos dados obtidos através desta metodologia. A memória humana é notoriamente suscetível a distorções, e as recordações dos participantes podem ser influenciadas

pelo passar do tempo e pelas experiências subsequentes. Nisbett e Wilson (1977) argumentam que os participantes podem não ser capazes de recordar com precisão seus pensamentos e sentimentos durante a performance, o que resulta em dados potencialmente imprecisos ou incompletos.

Além disso, os autorrelatos são frequentemente afetados pelo viés de desejabilidade social, onde os participantes podem ajustar seus relatos para corresponder às expectativas percebidas dos pesquisadores ou para se apresentarem de maneira mais favorável (Fisher, 1993). Esse viés pode comprometer a veracidade dos dados, introduzindo um elemento de distorção significativo que pode impactar negativamente a validade dos resultados da pesquisa.

Outra limitação crucial reside na dificuldade de quantificar os dados obtidos por meio de autorrelatos. Embora essa metodologia forneça informações ricas e detalhadas, a subjetividade inerente aos relatos torna desafiadora a análise estatística rigorosa e a generalização dos resultados. Ericsson e Simon (1980) destacam que, apesar de os autorrelatos serem valiosos para capturar detalhes qualitativos, sua aplicação em estudos quantitativos rigorosos pode ser limitada. Os autores ainda argumentam que a natureza qualitativa dos dados exige abordagens analíticas que podem não ser facilmente compatíveis com os métodos estatísticos tradicionais, dificultando a derivação de conclusões generalizáveis a partir dos resultados obtidos.

Ademais, é pertinente considerar que a interpretação dos autorrelatos requer um grau elevado de julgamento subjetivo por parte dos pesquisadores. A análise dos dados pode ser influenciada pelas perspectivas e preconceitos dos próprios pesquisadores, exacerbando o risco de vieses interpretativos. Esta subjetividade pode comprometer a objetividade científica e a replicabilidade dos estudos, levantando questões sobre a robustez e a rigorosidade dos achados.

Para potencializar os benefícios inerentes ao autorrelato *ex post facto*, ao mesmo tempo que se mitigam suas limitações, os pesquisadores podem adotar uma abordagem metodológica híbrida, combinando essa técnica com outras estratégias de coleta de dados. De acordo com Williamon e Valentine (2000) a triangulação de dados, que envolve a utilização de múltiplas metodologias para investigar o mesmo fenômeno, pode proporcionar uma visão mais abrangente e precisa da performance musical. Por exemplo, a combinação de autorrelatos com observações diretas e medições fisiológicas pode ajudar a validar os dados subjetivos e fornecer uma

compreensão mais holística e integrada do fenômeno em estudo (Williamon & Valentine, 2000).

Já a implementação de gravações de vídeo e áudio durante as performances constitui uma ferramenta complementar de grande utilidade, permitindo que os músicos revisitem suas execuções e forneçam relatos mais precisos e detalhados. Davidson (2002) argumenta que este procedimento pode reduzir o impacto das limitações de memória e melhorar a confiabilidade dos dados coletados. O autor ainda argumenta que ao revisar as gravações, os músicos podem fornecer uma descrição mais acurada de suas experiências internas, facilitando uma análise mais robusta dos dados subjetivos.

Além disso, Gabrielsson (2003) sugere que o desenvolvimento e a aplicação de protocolos estruturados para a coleta de autorrelatos podem aprimorar a consistência e a qualidade dos dados obtidos. O autor complementa afirmando que a utilização de protocolos detalhados pode orientar os participantes a fornecer informações específicas e relevantes, minimizando a influência de fatores externos e subjetivos que poderiam comprometer a validade dos relatos, aliando esses procedimentos à padronização das perguntas e a estruturação dos procedimentos de coleta de dados, podendo assim reduzir a variabilidade introduzida por diferentes interpretações e contextos.

Vários estudos de caso exemplificam o uso eficaz do autorrelato *ex post facto* na pesquisa sobre performance musical. Um exemplo é o estudo conduzido por Williamon e Valentine (2000), que investigou as estratégias de memorização utilizadas por pianistas profissionais. Através de autorrelatos detalhados, os pesquisadores foram capazes de identificar diferentes estruturas de recuperação de memória empregadas pelos músicos, oferecendo *insights* valiosos sobre o treinamento e a preparação para performances de alto nível. Esses achados elucidam as complexas interações entre memória, prática e execução musical.

Outro estudo relevante é o de Clark, Lisboa e Williamon (2014), que explorou as percepções e pensamentos dos músicos durante a performance. Os autorrelatos revelaram como os músicos lidam com a ansiedade, gerenciam sua atenção e utilizam estratégias de controle emocional para aprimorar suas performances. Esses dados são cruciais para o desenvolvimento de intervenções e programas de treinamento que visam melhorar a saúde mental e o bem-estar dos músicos. A compreensão das estratégias psicológicas e emocionais utilizadas pelos músicos pode informar a

criação de programas de suporte mais eficazes, promovendo um ambiente de performance mais saudável e sustentável.

A combinação do autorrelato *ex post facto* com outras metodologias de pesquisa pode enriquecer significativamente a análise da performance musical, proporcionando uma compreensão mais rica e detalhada das experiências dos músicos. A triangulação de dados, o uso de gravações de vídeo e áudio, e a implementação de protocolos estruturados são estratégias eficazes para mitigar as limitações inerentes ao autorrelato, aumentando a validade e a utilidade dos dados coletados. Estudos de caso exemplares demonstram o potencial desta abordagem híbrida para oferecer *insights* profundos e aplicáveis ao campo da performance musical.

## **4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No memorial descritivo, irei detalhar o processo de construção da personagem Norina na ópera *Don Pasquale*, enfatizando as etapas de preparação técnica e interpretativa, bem como os desafios enfrentados ao longo dos ensaios. Esta discussão tem como objetivo analisar os impactos dessas etapas no resultado final da performance, com foco nas estratégias de autorregulação aplicadas e na adaptação ao espaço cênico. Inicialmente, discutiremos a preparação técnica vocal e sua influência na precisão e expressividade da interpretação. Em seguida, exploraremos como a construção emocional da personagem foi aprimorada através de técnicas metacognitivas e, por fim, analisaremos a integração do corpo como um elemento essencial na performance operística, conectando essas reflexões às experiências narradas no memorial.

### **4.1 - MEMORIAL DESCRITIVO EX POST FACTO**

#### **Preparação Inicial e Primeiras Impressões de Norina**

Quando recebi o convite para interpretar a personagem Norina na ópera *Don Pasquale*, a primeira coisa que fiz foi buscar literatura sobre a ópera, ler sobre o compositor, pois considerava muito importante ter o conhecimento que estava por trás da partitura, entender o processo de composição, e, segundo Aliverti (2014), em qualquer repertório, há uma relação intrínseca entre palavras, cena e música. Se essa

conexão não for evidente, cabe ao intérprete analisar a obra, considerando seu estilo e contexto histórico, para criar esse vínculo. O método de análise utilizado dependerá do estilo e do contexto em que a obra foi composta.

A construção da interpretação do cantor lírico, ao executar uma peça musical, envolve mais do que simplesmente seguir as notas e ritmos de maneira precisa. Embora a tecnologia permita que máquinas reproduzam a música com grande exatidão, o verdadeiro valor de uma interpretação está na capacidade de o músico expressar o sentimento e a mensagem implícita na obra. O intérprete deve comunicar a essência emocional da música de forma que o público seja profundamente tocado e engajado. Cada apresentação deve ter como propósito ser uma experiência significativa, que inspire, provoque reflexões e desperte emoções no ouvinte, indo além da mera execução técnica (ALIVERTI, 2014).

Como citado por Flavell, (1979) o planejamento é o componente essencial da metacognição, o planejamento envolve: a definição de objetivos e a escolha das estratégias para a execução de uma determinada tarefa, sendo assim, o planejamento é a primeira etapa do processo metacognitivo.

#### 4.2 - ESTUDO DA PARTITURA E COMPREENSÃO MUSICAL DA PERSONAGEM

O primeiro trecho da Ópera que comecei a estudar foi a aria de Norina, “Quel Guardo il Cavagliere...”

“Norina lê em voz alta, apreciando silenciosamente cada palavra que lê. Ela está em seu quarto; ela poderia estar lendo sobre si mesma. O andamento andante é cerca de 112- 116, sujeito a vários ritardandos e a uma elasticidade constante. Sua voz é fácil, calorosa, sorridente, e assim permanecerá durante toda a ária. Ela é uma soprano lírica leve e deve soar jovem, alegre e espirituosa. As cadências Coloratura são um bônus; não são a parte essencial da ária, que nunca deve soar como um exercício técnico, mas como cinco minutos de diversão”. (SINGHER, 2003).

Essa ária é muito famosa na ópera italiana e no *bel canto*. O *bel canto* é um termo italiano que significa “belo canto” e se refere a uma técnica e estilo de canto lírico que surgiu na Itália durante o final do século XVI e atingiu seu auge nos séculos XVII e XVIII. O *bel canto* é caracterizado por um enfoque na beleza da linha melódica,

agilidade vocal, controle respiratório, e a capacidade de executar passagens ornamentadas e rápidas com clareza e suavidade (MILLER, 1996).

O *bel canto* é conhecido pelas seguintes características:

- Legato: Técnica de ligar suavemente as notas e palavras, criando uma linha melódica contínua e fluida.
- Agilidade vocal: Habilidade de cantar passagens rápidas, como escalas e arpejos, de forma precisa e clara.
- Controle respiratório: O cantor precisa ter um controle significativo da respiração para sustentar longas frases e manter o apoio necessário para garantir dinâmica e expressividade no canto.
- Expressividade: O *bel canto* enfatiza não só a beleza do som, mas também a expressividade, com o objetivo de comunicar emoções através da voz.
- Uso de ornamentos: <sup>3</sup>Trilos e outras ornamentações são comuns no *bel canto*, permitindo ao cantor exibir sua técnica e criatividade (STARK, 2003; CELLETTI, 1991; MILLER, 1996).

Ao iniciar o processo de estudo, comecei analisando a partitura, identificando os pontos culminantes e os trechos de maior dificuldade. Em seguida, solfejei ritmicamente toda a ária para entender a estrutura, mudanças de andamento, repetições, etc. Após dominar a parte rítmica, eu juntei com texto, segui marcando todas as duplas consoantes do italiano, que devem ser muito bem pronunciadas, pois isso é crucial na língua italiana, que é a língua original da ópera em pesquisa. Depois fui lendo já com o texto e ritmo em um andamento mais lento por conta da dicção, pois como não era minha língua materna a atenção foi dobrada, e, à medida em que o texto e o ritmo se tornaram fluentes, segui para o piano e comecei a tocar as notas, sempre com a ajuda do piano para evitar equívocos durante o estudo. Somente depois

<sup>3</sup> -*Trilos*, Consiste na alternância rápida de duas notas, adjacentes, exige grande controle vocal, - *Ornamentação*, no canto lírico mais especificamente no *bel canto*, consiste em efeitos decorativos feitos quando o cantor canta uma nota seguida rapidamente por outra nota inferior, ou superior, depois retornando a nota principal. ( Stark, James. *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*, 2003), (Tosi, *Opinioni de cantori antichi e moderni*, 1723).

[1] (Celletti, Rodolfo. *A History of Bel Canto*. Oxford University Press, 1991).

O autor discute o estilo *bel canto* e os cantores que se destacaram nesse repertório, incluindo Giulia Grisi, para quem Donizetti escreveu o papel de Norina.

disso comecei a cantar. Os autores (Schenker, 1935; Vaccai, 1833) apoiam a metodologia de estudo que utilizei, como: análise musical, solfejo rítmico e preparação vocal, A análise estrutural da partitura, seguida do solfejo rítmico e da ênfase na pronúncia precisa do italiano, garante uma preparação técnica sólida e uma interpretação autêntica, integrando ritmo, melodia e dicção de maneira coesa e eficaz.

Trabalhei frase por frase, cantando e sentindo no corpo. Essa é sempre a parte mais difícil do estudo, pois é necessário adaptar o aparelho fonador a uma obra que foi escrita para uma voz específica, que, neste caso, foi a de Giulia Grisi (1811-1869). Grisi foi uma grande soprano italiana, conhecida por sua beleza vocal, técnica impecável, carisma e presença cênica. Ela foi considerada uma das principais sopranos do século XIX, atuando nos principais teatros de ópera da Europa. Donizetti compôs vários papéis para Grisi, apreciando grandemente suas qualidades vocais (CELLETTI, 1991). As árias de ópera são muito esperadas pelos ouvintes e espectadores, pois demonstram as habilidades dramáticas e cômicas do intérprete, além de exigir da soprano uma voz ágil e flexível (CELLETTI, 1991). Estes foram os momentos mais tensos para mim, pois eu não estava com toda a flexibilidade que a ária exigia.

Durante o processo de aprendizagem, enfrentei inúmeras dificuldades, pois cantar esta ária exigia maturidade técnica e musical. Por isso, o cuidado em estudar de forma correta e consciente é extremamente importante. Aprender algo errado e depois tentar corrigir muitas vezes é mais difícil do que ter o cuidado de estudar corretamente. Este é um exemplo claro das experiências metacognitivas como citado por (FLAVELL, 1979, pag. 908) onde ele fala que as experiências metacognitivas desempenham um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento metacognitivo, que através disto pode ser modificado e refinado através das reflexões que provêm destas experiências.

Depois que estudei a ária, segui com o próximo número, o dueto. O primeiro dueto era com o personagem “Dotore”, era um dueto com iniciava com um recitativo, os recitativos na ópera italiana são textos falados entoados e que contém um acompanhamento da orquestra, estes trechos são complicados, pois exigem uma fluidez na língua e uma compreensão do texto e entonação de cada palavra dita, o



intérprete precisa saber exatamente a tradução de cada palavra para que o recitativo se torne convincente. As óperas italianas são organizadas em cenas que combinam recitativos, árias, duetos e conjuntos (trios, quartetos, etc.). No caso de *Don Pasquale*, a personagem Norina canta uma ária (Cavatina e Cabaletta); a Cavatina é a parte mais lenta, que envolve maior expressividade e emoção do personagem.

FIGURA 2. Início da CAVATINA, mais lenta pois a personagem “Norina” está lendo um livro na cena, a frase exige mais legato, e controle de ar.

Musical score for the beginning of the Cavatina from *Don Pasquale*. The score is for Norina and includes piano accompaniment. The tempo is marked *(leggendo)*. The lyrics are: "Quel guardo il ca - va - lie - re..... in mezzò al cor tra - \_fis - \_se, diegò il gi - noc - chio e dis - se: son vostro ca - \_va - \_".

Fonte: DONIZETTI, Gaetano. *Don Pasquale*. Disponível em: <https://imslp.org>.

Acesso em: 01 dez. 2024.

Já a Cabaletta é a parte mais rápida e virtuosística da ária, onde a personagem expressa uma emoção mais intensa, como raiva, determinação ou êxtase, normalmente com uma repetição que permite ao cantor fazer variações e ornamentações (ASHBROOK, 1982; PHILIP, 2006).

FIGURA 3. Início da CABALETTA, já com mudança de andamento e caráter da personagem, que começa a falar sobre si mesma e sua personalidade astuta.

Musical score for the beginning of the Cabaletta from *Don Pasquale*. The score is for Norina and includes piano accompaniment. The tempo is marked *ALLEGRETTO*. The lyrics are: "So anch'io la vir - tù ma - gi - ca d'un guardo a tempo e'".

Fonte: DONIZETTI, Gaetano. *Don Pasquale*. Disponível em: <https://imslp.org>. Acesso em: 01 dez. 2024.

FIGURA 4. Trecho da ária com uma cadência que finaliza a primeira sessão da cabaleta



Fonte: DONIZETTI, Gaetano. *Don Pasquale*. Disponível em: <https://imslp.org>. Acesso em: 01 dez. 2024.

Além da ária, Norina canta quatro duetos, um trio e um quarteto, não necessariamente nessa ordem, por isto este é um papel que exige muita resistência vocal e física.

Cantava todos os dias os trechos já estudados para torná-los cada vez mais orgânicos, sempre pensando no caráter da personagem, pois esses elementos eram muito importantes para construir o papel. O compositor, ao escrever a música do personagem, já pensa no caráter deste, o que facilita muito para o intérprete. Por exemplo, muitos trechos, como coloraturas e cadências, que são tecnicamente difíceis, tornam-se mais fáceis e lógicos quando o intérprete entende que são meios de o personagem expressar um sentimento. Podemos observar neste trecho da partitura na figura abaixo, onde a personagem está se gabando por ter habilidades de fazer piadas, o compositor escreveu a cadência como uma risada irônica, mas se a intérprete pensar somente nas notas a serem cantadas, a verdadeira essência da personagem pode passar despercebida além de se tornar mais difícil tecnicamente, mas se a intérprete entender que se trata de uma risada tudo fica mais fluido e orgânico.

FIGURA 5. Trecho da ária “ Quel Guardo il cavaliere”... Norina esta falando que ela adora brincar ou fazer piadas, o compositor escreveu esta cadência

como se fosse uma risada, não é um trecho difícil, mas exige agilidade e boa coloratura.

The image shows a musical score for a vocal piece. The top staff is the vocal line, written in a treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It features a series of eighth-note triplets and sixteenth-note runs. The lyrics are 'brilla-re mi piace, mi piace scherzar ah!'. The bottom two staves are the piano accompaniment, with the right hand playing chords and the left hand playing a rhythmic pattern of eighth notes. The score is marked with 'N' at the beginning of the vocal line.

Fonte: DONIZETTI, Gaetano. *Don Pasquale*. Disponível em: <https://imslp.org>.

Acesso em: 01 dez. 2024.

A construção de uma personagem em ópera é fundamental para que o intérprete dê vida ao texto musical e dramático. O compositor, ao criar a obra, já insere elementos do caráter da personagem na música, sejam eles dinâmicas, ornamentações ou frases melódicas. Estudiosos, de interpretação operística como (Celletti, 1986) falam que as ornamentações, coloraturas e cadências não são meramente exercícios técnicos, mas refletem os estados emocionais e psicológicos dos personagens. Compreender esses elementos em seu contexto dramático facilita a assimilação técnica e torna a performance mais coerente e expressiva.

Depois que realizei o estudo, procurei gravações de referência, que são basicamente grandes cantores de ópera, hoje temos uma ferramenta incrível que é o YOU TUBE, pois me permitiu ter acesso a gravações completas da Ópera encenada com inúmeras orquestras e em anos diferentes, mas eu só as ouvi após já ter estudado, para não sofrer influência de outras intérpretes. Os critérios que mais levei em consideração na escolha das gravações foram: timbres semelhantes, fraseado musical que coincidiu com meu gosto, e cantores que são e foram referência na ópera italiana. Também considerei a musicalidade e a forma como o intérprete conseguiu dar vida ao personagem, avaliando o que me chamou mais atenção em uma performance do que em outras. Podemos verificar a importância do planejamento no processo de estudo.

“A análise de tarefas envolve definição de metas e planejamento estratégico. Há evidências consideráveis de aumento do sucesso acadêmico

por parte dos alunos que estabelecem metas proximais específicas para si próprios...”. (ZIMMERMAN, 2002, pág. 68).

Zimmerman (2002), ainda enfatiza a importância da organização e na preparação para o sucesso nas tarefas.

Outro aspecto que podemos observar no relato é a automotivação e crenças de autoeficácia, pois ao estudar não apenas a técnica, mas também a construção da personagem faz com que haja um reforço na motivação própria para continuar estudando e melhorando. (ZIMMERMAN, 2002).

#### 4.3 - ENSAIO VOCAL: DESENVOLVIMENTO TÉCNICO DO PERSONAGEM

Eu tive a honra de ter a oportunidade de trabalhar musicalmente a ópera Don Pasquale com o maestro italiano Massimiliano Carraro. Ele trabalhou durante mais de trinta anos no Teatro Alla Scala de Milão como correpetidor, preparador e maestro assistente em grandes montagens de ópera. Para minha felicidade, Massimiliano estava no Brasil, em Curitiba, e prontamente procurei-o para realizar minha preparação com ele.

Além de ter sido meu correpetidor, Massimiliano mostrou-me as tradições da ópera italiana e trabalhou comigo incansavelmente nos textos em italiano. Trabalhamos juntos durante dois meses, e por isso precisei estudar rapidamente para aproveitar o tempo do maestro aqui em Curitiba. Foi extremamente valioso trabalhar uma ópera italiana com um maestro italiano, pois, como ele me disse, tudo o que achamos exagerado, para os italianos, “é sempre duas vezes mais”. Ele também afirmou: “Se está apaixonado, se está com raiva, se está triste, temos de transmitir esses sentimentos e emoções todos através do canto, e tudo com certo exagero.”

A correpetição é uma prática onde o cantor trabalha com um pianista ou repetidor para refinar aspectos musicais e técnicos de uma obra. Segundo Coffin (1989), a correpetição não é apenas uma preparação técnica, mas também uma oportunidade para o cantor experimentar diferentes abordagens interpretativas e ajustar sua técnica vocal em um ambiente controlado.

Durante a correpetição, um dos principais focos é o controle da intensidade vocal, que envolve a modulação do volume e da projeção da voz para que ela seja adequadamente ouvida em espaços grandes, como teatros de ópera. De acordo com Miller (1996), o controle da intensidade vocal é crucial para evitar o esforço excessivo, o que pode levar a danos vocais. A correpetição ajuda o cantor a encontrar o equilíbrio entre volume e clareza, sem comprometer a saúde vocal. Nesse momento, posso perceber se a técnica trabalhada individualmente, ou com o professor de canto, funcionou. No meu caso, alguns aspectos técnicos não surtiram o efeito desejado, pois eu estava sem fazer aulas e estudei sozinha, algo que hoje considero um erro grave que me trouxe muitos prejuízos.

Houve inúmeros ajustes que precisei fazer durante as minhas correpetições. Como citei anteriormente, se o intérprete está com uma técnica sólida, é normal ir ajustando, mas talvez não tanto quanto eu precisei ajustar. Como eu estava em um período de confusão em minha identidade vocal, eu passei por vários professores e cada um tentou mudar alguma coisa, ao ponto que eu perdi completamente minha identidade vocal, e por este motivo eu não conseguia executar tecnicamente com conforto muitos trechos da ópera e eu tentei criar novas estratégias de aprendizagem, e isto me gerou um sofrimento tremendo e muita insegurança. Segundo Stark (2003), o desenvolvimento da identidade vocal refere-se à maneira como o cantor se reconhece e expressa sua voz; momentos de confusão ou transição na identidade vocal são comuns durante a formação de um cantor, especialmente quando novas técnicas ou repertórios são introduzidos. Nessas situações, estratégias de aprendizagem personalizadas, como a correpetição focada, podem ajudar a estabilizar e reforçar a identidade vocal do cantor.

Podemos observar claramente até este parágrafo que o *monitoramento metacognitivo* esta presente no relato como trazem os autores (FLAVELL, 1979 e ZIMMERMAN, 2002) pois este monitoramento inclui a *autoavaliação* do progresso em relação à meta de aprendizagem, assim como percebi que algumas escolhas que fiz durante o estudo não estavam sendo eficazes, precisei ajustar e mudar algumas abordagens.

No momento da correpetição, um dos aspectos mais importantes que o cantor regula é a intensidade vocal, bem como o volume necessário para que sua voz seja ouvida em um grande teatro, mas sem esforço excessivo. Este ajuste leva tempo, pois o intérprete precisa internalizar a técnica no corpo. Costumo dizer que somos como bailarinos que precisam aprender cada passo da coreografia nova, até que, aos poucos, esses passos vão se juntando para formar a coreografia completa. À medida em que o performer sente que a obra está sendo absorvida, encontra mais tranquilidade e facilidade. Para Coffin (1989), a adaptação de novas estratégias de aprendizagem é fundamental quando o cantor enfrenta desafios em sua evolução técnica, e a correpetição pode servir como um espaço seguro para experimentar e consolidar novas técnicas vocais, permitindo que o cantor desenvolva confiança e controle sobre sua voz.

Zimmerman fala que a autorregulação não é uma habilidade que mental, mas sim uma estratégia que pode ser desenvolvida a fim de que um indivíduo pode transformar suas capacidades mentais em desempenho acadêmico, assim a autorregulação refere-se ao controle dos pensamentos, comportamentos autogerados e que podem ser direcionados para atingir objetivos. (ZIMMERMAN, 2002, pág. 65).

O cantor deve buscar, durante o processo de aprendizagem, entender seu instrumento para que saiba utilizar a voz sem esforço. É importante que o cantor saiba usar cores e dinâmicas diferentes para não se cansar e aproveitar mais a musicalidade, a fim de que possa resistir a um mês de ensaios intensos. Eu havia criado um mapa mental para me ajudar a visualizar a minha performance. Comparo esse processo a correr uma maratona: em um momento, o terreno está íngreme, necessitando de mais energia; em outro momento, o terreno está plano, permitindo um descanso; em outros momentos, é necessário correr, e, portanto, já se poupou energia para correr. Assim, o performer vai entendendo e mapeando tudo isso. É através das correpetições e ensaios que ele adquire consciência corporal e musical desses desafios. Pouco se fala sobre as estratégias de como manter uma voz saudável durante uma montagem de ópera, em que os cantores têm longos ensaios e cantam durante várias horas. Um cantor que possui potência vocal e que dá tudo de si no palco é bem visto, mas, se isso for realizado sem técnica ou com esforço vocal excessivo, pode prejudicar a performance final. Grandes cantores de ópera tiveram sérios problemas vocais e precisaram se ausentar por longos períodos para

reconstruir ou reequilibrar a técnica. Alguns nunca mais conseguiram cantar bem novamente. A projeção vocal é crucial para que a voz do cantor seja claramente ouvida em um grande espaço, sem microfone e sem esforço. Sundberg (1987) descreve a projeção vocal como a capacidade de uma voz ser ouvida claramente sobre a orquestra e em grandes auditórios, uma habilidade que é refinada e praticada durante a correpetição. Essa prática permite ao cantor ajustar sua técnica para diferentes ambientes acústicos, assegurando que sua performance seja eficaz sem causar esforço vocal. Bunch (1997) complementa que a correpetição fornece ao cantor a oportunidade de testar e refinar sua técnica de modo a garantir uma performance saudável e sustentada, mesmo em condições desafiadoras, como grandes teatros ou quando cantando com uma orquestra completa.

Como apontado por (Miller, 1996), a segurança técnica é o alicerce que permite ao intérprete focar na interpretação e na comunicação emocional com o público

Por isso, é importante que o cantor saiba qual repertório lhe serve no momento técnico em que se encontra. Muitas vezes, conseguir cantar uma ária com tranquilidade não significa estar pronto para o papel todo, que demanda muito mais da voz e do corpo do que apenas a ária. Os cantores devem estudar os papéis inteiros das óperas que lhes foram indicadas, pois só assim saberão o nível de dificuldade que irão enfrentar e poderão passar pelo processo de maturação técnica, para que, quando um dia vierem a interpretar o papel todo, já tenha feito todo o mapeamento da obra. Quanto mais o cantor trabalhar com o professor e o correpetidor, mais seguro ele se torna, e é nesse ponto que o cantor deve deixar de se preocupar com a técnica e passar a se concentrar na interpretação.

Infelizmente, eu não senti essa despreocupação. No meio desse processo todo, contraí COVID-19, e minha voz sumiu completamente; fiquei completamente afônica e precisei permanecer cerca de duas semanas sem cantar e sem fazer as correpetições. Cometi um erro grave ao voltar a cantar sem estar completamente recuperada, pois eu tinha um prazo curto para terminar meu cronograma até que se iniciasse o primeiro ensaio musical.

“Para exercer controle ou utilizar uma estratégia é necessário que haja, além da tarefa em si, alguma sugestão ou entrada que sinaliza a necessidade de uma decisão de controle. Tarefas familiares desencadeiam um modo de processamento habitual ou automático sem que a pessoa perceba. No entanto, o processamento automático pode falhar ou levar a resultados de desempenho indesejados. A consciência do erro é uma das pistas que tornam a pessoa consciente da necessidade de mudança estratégica e/ou uso deliberado da estratégia”. (EFKLIDES, 2014, pág. 17)

Eu não fiquei tranquila enquanto não memorizei todo o meu papel, as partes dos outros personagens e a orquestração. Nesse sentido, reconheço que me cobro demais. Por essa ansiedade, não esperei minha total recuperação e isto me custou um preço muito alto. Então, voltei a cantar ainda com a voz muito rouca e pesada, e, sem perceber, comecei a forçar um pouco a voz devido a essa rouquidão. Boone et al. (2013) afirmam que o esforço vocal repetido, especialmente quando a voz não está em condições ideais, pode levar a padrões de compensação que são prejudiciais. Eles explicam que a tensão muscular excessiva durante o canto, causada pela tentativa de compensar uma voz rouca ou pesada, pode levar a uma série de problemas, incluindo disfonia muscular tensional, que agrava ainda mais a rouquidão e dificulta a recuperação.

No momento em que estava cantando, eu não percebi o problema, mas o fato foi que passei muito tempo cantando com a voz rouca e comecei a compensar tecnicamente de maneira errada a colocação vocal. Outro erro grave foi não ter procurado ajuda da minha fonoaudióloga. Comecei a “pesar” a voz, pois, quando estamos em recuperação, a voz fica sem brilho e sem os harmônicos, devido ao inchaço das pregas vocais. Como a voz estava sem brilho, comecei a forçar e desconstruir a maneira saudável como eu estava cantando antes da COVID-19. Tive problemas com os agudos apesar de conseguir cantá-los, mas sensação que eu tinha era que, se eu desse mais volume, a prega vocal poderia se rasgar. A voz, como qualquer outro instrumento fisiológico, requer tempo adequado para se recuperar após lesões ou uso excessivo. Segundo Titze (2008), a laringe e as cordas vocais são estruturas delicadas que precisam de descanso para evitar danos permanentes. O retorno precoce ao canto pode exacerbar uma lesão vocal existente, resultando em problemas como edema, nódulos ou até hemorragia vocal. A reabilitação vocal deve incluir um período de repouso, seguido de um retorno gradual à atividade vocal, sempre monitorado por um profissional.



Eu tenho um processo ao qual necessito realizar três etapas para me sentir segura: primeiramente, a técnica de canto; em segundo lugar, conhecer a obra; e, em terceiro (incansavelmente) é por conta do <sup>4</sup>*Hiperfoco*, eu não sabia que tinha esta característica, mas como recentemente eu fui diagnosticada com autismo nível um de suporte, descobri que esta é uma característica do autismo.

#### 4.4 - PRIMEIROS ENSAIOS NO PALCO: AJUSTANDO A VOZ AO ESPAÇO CÊNICO

Antes que finalmente se iniciassem os ensaios musicais com o maestro e o restante do elenco, combinei com meu correpetidor de ensaiarmos no palco do Teatro Guaíra, para que eu pudesse testar a acústica e sentir a equalização da voz (uma decisão equivocada). Segundo Flavell (1979, pág. 907) a metacognição envolve a capacidade de monitorar e ajustar os processos cognitivos. No primeiro ensaio, me senti bem, mas no segundo ensaio percebi que minha voz estava pesada e cansada. Aliás, depois da COVID-19, toda vez que eu estudava, não importando se fossem dez minutos ou duas horas, minha voz ficava rouca. A impressão que eu tinha era que a voz retornava à rouquidão que tive durante a COVID-19. Eu me cansava rapidamente e, devido a isso, acabava ultrapassando meus limites vocais, e como eu não descansava a voz, eu entrei num ciclo, cantava muito, me cansava, e isto me gerava mais ansiedade, e isto se repetia. Zimmerman (2002, pag. 66) fala que o planejamento e monitoramento são extremamente importantes para regular e ajustar estratégias de necessidades que vão surgindo, e isto foi algo que eu não consegui fazer e que de fato contribuíram para o esforço vocal excessivo. Estudos recentes de (LECHIEN et al., 2020) apontam que a COVID-19 trouxe desafios significativos para a saúde vocal, especialmente para cantores. Os autores indicam que a infecção pode causar sintomas persistentes de disfonia, como rouquidão e fadiga vocal, que interferem

<sup>4</sup> "O *hiperfoco*, uma característica comum em pessoas no espectro do autismo, pode resultar em uma concentração intensa em interesses específicos, levando ao desenvolvimento de expertise em determinadas áreas, mas também pode interferir em outras atividades cotidianas"<sup>1</sup>.

Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2008). "The hyper-systemizing, assortative mating theory of autism". *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 32(1), 62-66.

diretamente na capacidade de cantar. Esses sintomas podem durar meses após a recuperação da doença, dificultando o retorno às atividades vocais normais.

Então, no início de setembro, começamos os ensaios musicais, que consistiam em passar toda a ópera somente com o piano e o maestro, para ajustar os andamentos, os fraseados e as intenções musicais do maestro. O maestro também trabalhava o caráter do personagem e inseria suas ideias musicais.

Meu primeiro ensaio não foi bom, e ainda hoje reflito sobre os motivos. Primeiro, o fato de eu estar sem aulas de canto, o que já não me dava a segurança necessária para cantar; segundo, o fato de ter tido COVID-19; e terceiro, o fato de eu ser a mais inexperiente do elenco. Senti-me menor e incapaz ao longo dos ensaios (isso tinha relação com o autismo, pois antes do meu diagnóstico eu sentia que era diferente, mas a maneira que eu descrevia isto era que eu me sentia menor). Vocalmente, alguns trechos não estavam bons e não mostravam sinais de melhora. Sentia minha voz presa e estrangulada.

Um misto de insegurança e ansiedade começou a me invadir, e cada ensaio musical estava se tornando cada vez mais difícil. Lidar com meu autojulgamento foi algo muito desafiador, e todos os desafios de uma pessoa autista não diagnosticada, um deles era a fobia social. A fobia social, ou transtorno de ansiedade social, é uma comorbidade frequente entre pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente em mulheres, e está associada a prejuízos significativos no funcionamento social e emocional. Estudos demonstram que a prevalência de transtornos de ansiedade entre indivíduos autistas pode chegar a 50%, sendo a fobia social uma das manifestações mais recorrentes (White et al., 2009; Bellini, 2006). Em mulheres, esse quadro é agravado pelo fenômeno da camuflagem social (*masking*), no qual há um esforço contínuo para imitar comportamentos considerados socialmente aceitáveis, com o objetivo de evitar estigmas e rejeições (Hull et al., 2017). Essa prática, embora inicialmente eficaz para promover uma integração social superficial, está fortemente associada ao aumento de sintomas de ansiedade, exaustão emocional e depressão. Além disso, devido à tendência das mulheres autistas apresentarem características menos visíveis ou mais internalizadas do espectro, muitas vezes são diagnosticadas tardiamente ou de forma equivocada,

sendo os sintomas confundidos com ansiedade generalizada ou fobia social isolada (Lai et al., 2011). Tais fatores evidenciam a importância de uma abordagem diagnóstica sensível às questões de gênero e às particularidades da manifestação do autismo em mulheres.

O fato era que eu estava em cartaz e era a única soprano, já que não havia *doppioni* – cantores selecionados para assumir o lugar do cantor principal em caso de imprevistos ou doença. Segundo Miller (1996), a preparação vocal contínua é essencial para a manutenção da técnica e da saúde vocal. Ele afirma que a ausência de treinamento regular pode levar a inseguranças técnicas, especialmente em situações de alta pressão, como ensaios e apresentações. A falta de aulas de canto pode resultar em uma voz presa ou estrangulada, como foi observado no meu relato durante os ensaios musicais, Kenny (2011, pag 256) complementa ao afirmar que a ansiedade de desempenho é um fator que pode agravar os problemas vocais, especialmente em cantores que estão sob pressão para se apresentar bem. A ansiedade pode levar a um ciclo de tensão muscular excessiva, que prejudica a emissão vocal e aumenta a sensação de insegurança e autojulgamento. Esses fatores, mencionados no meu relato, contribuem para um desempenho vocal menos eficaz e uma percepção negativa de minhas habilidades.

Durante o processo de ensaios da ópera, observei em mim uma notável fluidez na incorporação cênica da personagem. Embora os ensaios musicais tenham ocorrido entre os dias 5 e 10 de setembro, e os ensaios cênicos (também cantados) tenham iniciado no dia 13, minha construção corporal, gestual e expressiva da personagem já estava delineada com clareza antes mesmo do trabalho em grupo. Essa antecipação cênica se deu de forma bastante natural, como se os movimentos e expressões já tivessem sido “ensaiados internamente”. Tal habilidade pode estar associada a aspectos típicos do autismo em mulheres, como o uso da imitação e da observação minuciosa para compreender e simular interações sociais. Estudos indicam que mulheres autistas costumam desenvolver estratégias de *masking* — ou camuflagem social — que envolvem a reprodução consciente de comportamentos, entonações e expressões sociais, com o objetivo de se integrar a contextos neurotípicos (HULL et al., 2017).

Essa camuflagem, embora frequentemente relacionada a ambientes cotidianos, pode também se manifestar como um recurso performático altamente elaborado, especialmente em indivíduos com formação artística. No meu caso, a atuação não foi apenas técnica: houve uma internalização da lógica emocional da personagem, o que remete à noção de empatia cognitiva, ou seja, à capacidade de compreender racionalmente os estados emocionais de outros, mesmo que o processamento afetivo ocorra de forma distinta do padrão neurotípico (BARON-COHEN, 2002). Além disso, a vivacidade com que visualizei e mentalizei a atuação corporal remete à forte presença de memória visual e episódica, características também frequentemente relatadas em autistas (GRANDIN, 2009). Assim, é possível que a cena — longe de representar um esforço de adaptação — tenha funcionado como um espaço seguro onde pude canalizar minha percepção ampliada de detalhes e minha capacidade de construir narrativas internas com clareza, expressando-me com precisão e espontaneidade.

. No entanto, vocalmente, não estava como eu gostaria. A primeira aparição de Norina na ópera é com a ária <sup>5</sup>*“Quel guardo il cavaliere”*, e era sempre nesta primeira frase que eu senti a maior tensão e insegurança, eu sentia um isto de desespero com um desejo de desaparecer, sentia dores causadas pela tensão em todos os meus ossos, eu não sabia como respirar, apoiar, e quando eu abria a boca eu não tinha certeza de qual seria o resultado do meu som, e por isto meu corpo inteiro tremia. Segundo Singher (2003), essa primeira frase, *“Quel guardo il cavaliere”*, embora Norina esteja segura de suas palavras, precisa trazer toda a ironia e sensualidade da personagem. É uma frase em legato, em que as notas devem fluir suavemente umas nas outras, com grande suavidade. Mas eu simplesmente não estava conseguindo quase nada disso. Provavelmente, ocorreu o que Boone et al. (2013) falaram sobre a autoexigência, que culminou em fadiga vocal persistente, levando-me a realizar compensações técnicas prejudiciais. Esses autores destacam que a compensação inadequada em resposta à rouquidão ou fadiga vocal pode acentuar problemas existentes, resultando em uma voz ainda mais cansada e ineficaz.

<sup>5</sup> No Livro *An Interpretive Guide to Operatic Arias*, a autora Martial Singher, 2003, descreve a ária “*Quel Guardo il cavaliere...*” fazendo uma análise frase por frase de como se deve ser interpretada.

No momento, eu não sabia por que isso estava acontecendo, mas hoje começo a entender que aquela ineficácia tenha relação com técnica e com a minha condição neuro divergente . Eu testava todos os dias cantar de maneiras diferentes. Tentava cantar com menos voz, em outros dias com mais, e assim fui experimentando a cada repetição. Mas tudo isso com muita insegurança. Depois da ária, Norina tem um pequeno recitativo, como se estivesse falando sozinha, até que entra o outro personagem, Dr. Malatesta, e segue com um dueto no qual eu não tinha problema algum. Para ser precisa, eram algumas notas de passagem para sopranos nas quais eu tinha dificuldades, especialmente nos recitativos e nos agudos, devido às sequelas da COVID-19. Os agudos soavam fracos e sem brilho, algo que nunca havia sido um problema para mim. Por isso, precisei dosar a quantidade e a intensidade de voz para não me machucar ou quebrar a nota. Zimmerman (2002, pag 68) observa que o ajuste permanente de estratégias através de *feedback* obtidos durante a prática é fundamental para uma aprendizagem autorregulada.

Nosso primeiro ensaio musical foi no Guairinha. Depois, ensaiamos na sala do balé e realizamos os ensaios cênicos na sala maior do balé. Em cada um desses lugares, foi necessário adaptar a voz para cantar. Tivemos poucos ensaios no palco do Teatro Guaíra, e lá também foi necessária outra adaptação. O palco do Teatro Guaíra é muito grande, exigindo que o cantor tenha muita inteligência para cantar sem se machucar e, ao mesmo tempo, ser ouvido. A voz precisa ter muita projeção <sup>6</sup>[*squillo*] e apoio, e é necessário um corpo bem preparado para enfrentar o desafio do palco. Como cantora, enfrentei esses desafios sem considerar uma segunda opção.

Apesar de ouvir alguns comentários negativos de algumas pessoas, a maior dificuldade foi lidar com minha autocobrança. Cantar com uma grande orquestra também exige mais apoio vocal. Eu, particularmente, prefiro cantar com a orquestra, porque, quando estou na frente dela, sinto como se fosse parte integrante dessa massa sonora.

<sup>6</sup> Stark, James. *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. University of Toronto Press, 2003. *Squillo* é um termo italiano utilizado no contexto do canto lírico, especialmente no estilo do bel canto, para descrever uma qualidade vocal específica. Refere-se ao brilho, clareza ou “resonância de campanário” que uma voz possui, particularmente nos registros médios e agudos. Essa característica permite que a voz corte através de uma orquestra, mantendo-se audível mesmo em passagens densamente orquestradas.

#### 4.5 - PROCESSO DE CRIAÇÃO DO PERSONAGEM/ GESTOS/ EMOÇÕES.

Criar uma identidade para um personagem é um processo complexo que exige do intérprete um estudo aprofundado da obra, indo além do libreto. O texto, por si só, não fornece todas as informações necessárias para construir um personagem de maneira completa e autêntica. No caso de Don Pasquale, foi necessário buscar informações em diversas literaturas, explorando o contexto histórico, cultural e pessoal do compositor, além de compreender suas inspirações para a criação das personalidades de cada personagem.

Esse processo de pesquisa foi essencial para que eu pudesse dar vida à minha personagem de maneira única, adaptando as nuances e características encontradas nas fontes para construir uma interpretação fiel à obra, mas também expressiva e autêntica, do meu jeito.

“Essa constatação justifica a necessidade de o cantor realizar um trabalho prévio visando à definição da personagem através da análise dos elementos presentes na ópera. Com esse trabalho o cantor já realiza, parcialmente, durante o seu tempo de estudo e memorização, a sua própria concepção da personagem apoiada e justificada por elementos contidos na partitura. Porém, para que isso seja possível, é preciso que o cantor tenha claro para si a distinção existente entre definição e construção da personagem. (GUSE, 2007 pág. 04).

Todo intérprete encontra dentro de si características que podem ser utilizadas na construção de um personagem. Esse personagem precisa ter uma maneira específica de andar, gesticular e expressar-se facialmente; tudo isso deve ser construído à medida que se conhece a obra. Normalmente, a música e a letra já fornecem muito material. As fontes que utilizei para preparar meu personagem estão descritas na etapa 1, e sobre isto Stanislavski, (1936), sugere que os atores devem buscar em suas próprias experiências e emoções a matéria-prima para dar vida aos personagens que interpretam. Ao conectar-se emocionalmente com o papel, o intérprete consegue trazer uma autenticidade única à performance, fazendo com que o personagem se torne uma extensão natural de si mesmo.

Nós, como cantores, enfrentamos grandes desafios ao interpretar uma ópera, pois se trata de um teatro cantado, e precisamos ser atrizes/atores além de cantores. Precisamos nos preocupar com diversos fatores, como olhar para o maestro, ouvir a orquestra, entre outros. São muitas funções que aprendemos a controlar simultaneamente. Segundo Stanislavski (1961), a ópera é, por definição, um teatro cantado, o que exige dos cantores não apenas habilidades vocais, mas também aptidões teatrais. A arte de atuar exige que o intérprete esteja totalmente imerso no personagem, utilizando não apenas a voz, mas também o corpo e as emoções para transmitir a verdade da personagem.

FIGURA 6. Esquema baseado na construção de personagem sugerido por Stanislavski.

<b>Elemento</b>	<b>Descrição Aplicada à Personagem Norina</b>
Objetivo Principal	Norina busca viver seu amor por Ernesto e manter sua autonomia como mulher em uma sociedade conservadora.
Circunstâncias Dadas	Roma, século XIX. Don Pasquale deseja controlar o destino do sobrinho; Norina alia-se a Malatesta para frustrar esse plano.
Ação	Participa de uma farsa, fingindo ser uma esposa dominadora, a fim de desmoralizar Don Pasquale e restaurar a liberdade amorosa.
“Se Mágico”	“E se eu estivesse no lugar de Norina, sendo uma mulher inteligente, apaixonada e chamada a desafiar o poder patriarcal por meio da astúcia?”
Expressão Corporal e Vocal	Movimentos elegantes e determinados; voz ágil, leve e espirituosa, condizente com a personalidade cômica e assertiva da personagem.
Subtexto	Apesar de adotar uma postura provocativa, Norina age motivada pelo amor verdadeiro e pelo desejo de justiça.

Arco da Personagem	Transita de uma figura amorosa e ousada para uma mulher articulada, que vence com inteligência e compaixão.
--------------------	---

Fonte: Criado pela autora 2024.

Estas são perguntas básicas que podem ajudar muito na busca de uma construção de personagem.

Para que eu conseguisse memorizar a obra, precisei estudar e cantar todos os dias, pois o processo de memorização só acontece através da repetição. Flavel (1979), argumenta que a consciência e o controle sobre o próprio processo de aprendizagem são fundamentais para a memorização eficaz. Ou seja, ao praticar repetidamente, o intérprete não apenas reforça as conexões neurais, mas também desenvolve uma compreensão mais profunda de como ele aprende, ajustando estratégias de memorização conforme necessário. À medida em que memorizava, começava a movimentar-me em casa, na sala, agindo corporalmente como se fosse o personagem. No espelho, testo movimentos; então, música e letra aliados à movimentação começam a ganhar uma verdade. Todo movimento na ópera ou teatro deve ter uma função; não se deve incluir movimentos sem sentido. Na vida real, usamos o corpo para comunicar, e no teatro é a mesma coisa: tudo deve ser muito natural, mesmo que caricato. Ou seja, quanto menos engessados nos movimentarmos no palco, mais verdadeira a performance se torna. Normalmente, ao estudar uma ópera, espera-se que o cantor esteja com o papel decorado no primeiro ensaio e com seu personagem concebido, para que o diretor possa moldar e trabalhar com o intérprete suas ideias.

Meu processo de memorização, como mencionei anteriormente, consiste em ouvir a ópera todos os dias nos momentos de afazeres do dia a dia e também em cantar, pois a memória muscular é uma ferramenta muito importante. Penso em tudo como uma grande coreografia que o corpo e a mente precisam decorar. Quanto mais conhecemos o acompanhamento da orquestra, mais segurança adquirimos. Também podemos entender, através da música, os humores e sensações que o compositor



deixou para ajudar os cantores em sua interpretação. Para completar esse processo, Ericsson et al. (1993) afirmam que a prática deliberada, que inclui a repetição constante e o foco em aspectos específicos da performance, é essencial para alcançar um alto nível de habilidade em qualquer área, incluindo o canto operístico. Ao ensaiar os movimentos corporais juntamente com a música, o cantor não só reforça a memória muscular, mas também começa a criar uma ligação entre a música e a interpretação física, resultando em uma performance mais coesa e convincente.

#### 4.6 CONEXÃO COM O CORPO NA INTERPRETAÇÃO DE NORINA

Quando começamos os ensaios cênicos com o diretor, ele nos deu muita liberdade para trazermos o que havíamos pensado e concebido sobre o personagem. À medida em que passávamos a ópera, outras ideias de movimentos e gestos iam surgindo, e o diretor também ia moldando essas ideias. Assim, aos poucos, a ópera foi sendo montada; repetíamos várias vezes cada cena e, então, avançávamos um pouco mais.

Posso dizer que estar em cena me ajudou muito mais vocalmente. Alguns trechos que eu não gostava de como executava tornaram-se mais fáceis por conta das cenas. Já outros, eu não consegui melhorar, embora tentasse. Percebi que estava usando pouco o corpo e que o corpo é um instrumento essencial. Eu pensava muito na voz e esquecia que o corpo todo precisa funcionar como uma engrenagem para que haja som. Flavell (1979), fala que a metacognição envolve consciência e o controle sobre os próprios processos cognitivos, o que explica que a integração entre corpo e voz são fundamentais para que haja um desempenho eficaz. Isso são coisas que vamos aprendendo no palco, pois não há nada como a experiência de estar nele; nenhuma teoria pode substituir essa vivência.

Nos ensaios cênicos, sempre contamos com a presença de um pianista correpetidor. É muito fácil cansar vocalmente nesses ensaios, devido ao fato de termos que repetir muitas vezes as mesmas cenas. Os cantores mais experientes sabem como cantar apenas marcando, sem que haja desgaste vocal. Miller (1996) já havia falado sobre a técnica de marcação, que é onde o cantor canta de forma leve

para preservar a voz durante longos ensaios, é uma habilidade crucial para cantores de ópera, pois essa técnica é fundamental para evitar o desgaste vocal, especialmente em situações onde a repetição de cenas é necessária. A marcação permite que o cantor continue a trabalhar na integração técnica e cênica sem comprometer a saúde vocal. Infelizmente, eu ainda não havia aprendido essa técnica e, naquele momento, optei por cantar o máximo possível para me ajustar tecnicamente, pois estava muito insegura devido à COVID-19, da qual ainda estava me recuperando. Ao final desses ensaios, saía rouca, mas era uma rouquidão causada pela COVID-19. Aos poucos, fui me soltando e as coisas começaram a dar certo.

#### 4.7 DESAFIOS E ADAPTAÇÕES DURANTE OS ENSAIOS

Nós tivemos em torno de três ensaios com a orquestra, o que é consideravelmente pouco para uma montagem tão complexa. No primeiro ensaio, eu estava nervosa! Mas o maestro começou o ensaio pelo terceiro ato, pois o coro estava presente e, para aproveitar que eles estavam lá, o maestro passou conosco as cenas em que o coro cantava. Para mim, essa era a parte mais tranquila tecnicamente. No dia seguinte, o maestro começou a ópera da *capo*, (desde o início).

O ensaio não foi como eu gostaria que fosse, porque não consegui ajustar um trecho da minha ária que estava me incomodando, e isso me causava ansiedade, angústia e tristeza. Eu me sentia incapaz, uma fraude, e esses sentimentos me tiraram a paz e a espontaneidade, a ponto de não querer estar ali e só pensar em terminar o quanto antes. Percebi que não estava tendo prazer algum em cantar, mas sim angústia. Eu realmente esperava que, com o passar dos dias e dos ensaios, essa sensação diminuísse, mas só aumentou. Segundo Kenny (2011), a ansiedade de desempenho pode manifestar-se através de sentimentos de incapacidade, medo de errar, e uma sensação de inadequação, que afetam diretamente a performance artística.

Foi muito, mas muito difícil lidar com essas sensações naquele momento, então eu pedia a Deus forças para ir até o fim. Precisei ter muita resiliência para enfrentar a mim mesma, porque estava lidando com meu perfeccionismo, com minhas

expectativas de não errar, com meus próprios julgamentos, que eu mesma criei. Hoje, refletindo, vejo que me pressionei demais e me cobrei em excesso.

Percebo agora que absorvi de professores a ideia de que eu não poderia errar, e que, se errasse, não seria boa o suficiente. Depois de passar por essa experiência, voltei a fazer análise para me entender e me perdoar, e, principalmente, para me permitir errar e não sofrer por isso.

Voltando aos ensaios, o maestro me falava com muito respeito sobre algumas coisas que ele queria que eu corrigisse; eram aspectos técnicos, não musicais. Mas eu não conseguia, porque não conseguia controlar minha voz como gostaria. Isso fez com que eu passasse a impressão de ser teimosa, mas, na verdade, eu tentava e simplesmente não conseguia.

Devido à minha tensão, tenho certeza de que fiquei muito séria, e vejo hoje que meus colegas percebiam que eu estava tensa. Nada podia ser feito, pois era um sofrimento interno meu. Eles foram gentis comigo na medida do possível.

Nós realizamos dois ensaios cênicos com a orquestra, e todos estávamos tensos, pois sabíamos que o número de ensaios era limitado. Não conseguimos passar a ópera inteira do começo ao fim. O terceiro ensaio foi um ensaio geral aberto ao público. Nesse momento, utilizamos o figurino completo, adereços de cena, entre outros elementos cênicos.

O palco do Teatro Guaíra é muito grande, o que exige que os cantores utilizem mais o corpo para que a voz possa alcançar o público. Assim, precisei adaptar a minha voz, que estava ajustada para uma sala menor, para um teatro de grandes proporções. Segundo (Sundberg, 1987), a adaptação vocal em grandes espaços é crucial, pois envolve não apenas o aumento do volume, mas também o ajuste na ressonância e no controle da respiração para garantir que a voz seja projetada com clareza.

Quando estávamos no palco eu e os outros cantores não conseguíamos ouvir a orquestra claramente, então foram instaladas duas caixas de retorno no palco. No entanto, mesmo com o retorno, é necessário manter constante atenção na regência do maestro, que serve como nossa referência de tempo, especialmente porque o som chega até nós com um certo *delay*.

Estar no palco, fazendo as cenas e usando os figurinos, deu mais sentido à performance. Consegui utilizar toda a minha desenvoltura nas cenas para auxiliar no canto. No entanto, ainda havia aspectos que eu não conseguia corrigir, apesar de tentar a cada repetição. O fato é que alguns ajustes já estavam gravados muscularmente, e para conseguir alterá-los eu precisaria reestudar a técnica de maneira diferente, o que não era possível devido à falta de tempo.

Durante esses ensaios no palco, fui conhecendo melhor o meu instrumento vocal e percebendo o quanto eu conseguia cantar com intensidade e resistência, mesmo sem utilizar adequadamente o apoio respiratório e o corpo. Essa experiência foi fundamental para entender os limites e as capacidades da minha voz em um ambiente de alta demanda como o palco do Teatro Guaíra. De acordo com (Mille,r 1996), a resistência vocal é desenvolvida através da prática regular e do uso eficiente da técnica vocal, incluindo o apoio respiratório e a coordenação corpo-voz.

#### 4.8 REFINAMENTO DA PERFORMANCE E PREPARAÇÃO PARA A ESTREIA RÉCITA 1 E 2

Para podermos levar ao público um espetáculo preparado com muito profissionalismo, eu estava muito ansiosa, pois minha aparição na ópera começava diretamente com uma ária, na qual eu me sentia insegura. Lembro que, enquanto estava sendo maquiada, eu estava extremamente concentrada, enviando comandos ao meu corpo, tentando visualizar as cenas e repassando mentalmente as movimentações no palco, que eram muitas. Dessa forma, fui tentando me acalmar.

Quando a equipe terminou de me preparar, fiquei em meu camarim em silêncio, fazendo orações para me acalmar e relaxar. Eu demorava cerca de 40 minutos para entrar em cena, o que foi bom, pois tive tempo para respirar e me

preparar mentalmente. O nervosismo antes de entrar no palco é algo extremamente normal, mas ele não pode comprometer a performance do intérprete. Segundo (BROWN, 2015) o desconforto emocional, como nervosismo é uma parte inevitável que torna o interprete vulnerável, mas que é essencial para uma performance autêntica. E (KAGEYAMA, 2017) fala que é possível o performer transformar a ansiedade utilizando técnicas da psicologia como terapias e transformar a ansiedade e que a prática regular destas terapias ajudam o artista a performar melhor sobre pressão. Sempre que tenho a oportunidade, pergunto a artistas experientes de todas as áreas: "Vocês ficam nervosos antes de entrar no palco?" E a resposta de todos, até hoje, foi "Sim". Então, a cada dia, venho entendendo que isso é algo que nunca desaparecerá; o nervosismo e a ansiedade sempre estarão presentes, e cabe a nós, como artistas, escolher o que faremos com isso.

Quando entrei no palco, senti uma paz tremenda, como se estivesse flutuando, e consegui cantar como desejava. Não estava perfeito, porque nunca estará, mas fiquei muito feliz e satisfeita. Não esqueci nenhuma letra e executei todas as movimentações no palco conforme planejado. Ao final, muitas pessoas vieram me cumprimentar, com rostos felizes e surpresos.

Nesta etapa podemos observar que estão presentes que tanto Flavell (1979) quanto Zimmerman (2002) falaram, o *Monitoramento metacognitivo*, ao trazer as questões da ansiedade e angustia, *Regulação da metacognição* quando houve a tentativa de ajustar a voz para diferentes espaços. *Planejamento metacognitivo* quando é citado a questão sobre errar sem se culpar, e reconhecimento da pressão interna que me submeti, refletindo para que estes problemas não sejam repetidos futuramente. E Autoavaliação e autocrítica, ao perceber que minha cobrança estava em excesso, o que me gerou uma autocrítica ao perceber que não poderia controlar minha voz. Além disso como destaca Corno (1993), a *volição* desempenhou um papel muito importante, fazendo com que eu conseguisse manter o foco, a determinação e a força de vontade para seguir com a performance mesmo com os desafios emocionais e técnicos.

#### 4.9 - ANÁLISE DAS RÉCITAS SOBRE A PERFORMANCE AO VIVO.

Na segunda récita, o nervosismo pareceu ainda maior, pois havia a pressão de manter o padrão da primeira récita e a responsabilidade, naturalmente, aumenta. Ao final, percebi que alguns aspectos técnicos não saíram tão bem quanto na primeira apresentação. Nesse momento, ativei um processo de *monitoramento metacognitivo*, conceito inicialmente desenvolvido por Flavell (1979), que envolve a percepção e a análise consciente do próprio pensamento e desempenho. Reconheci que não somos robôs: nossos corpos são vivos, mutáveis, e é natural que um dia nunca seja igual ao outro. Como artistas, buscamos manter um padrão de qualidade, mas compreendi que essa regularidade não é absoluta e sim, uma média que permite pequenas oscilações, sem comprometer o todo da performance.

Internamente, senti que o desempenho havia sido inferior, mas a percepção do público foi surpreendentemente oposta: muitos disseram que o segundo dia foi melhor que o primeiro. Essa dissonância entre a *autoavaliação* e a *avaliação externa* me levou a refletir sobre minhas convicções e julgamentos. Comecei, então, a me questionar: o que o público percebeu em cada récita? Ainda que eu não tenha essa resposta com clareza, levantei hipóteses metacognitivas: talvez tenha me entregado mais emocionalmente, sido mais verdadeira e, sobretudo, aceitei minhas falhas e limitações. Isso permitiu que eu estivesse mais presente, transmitindo tanto minhas forças quanto minhas fragilidades.

Percebi também o quanto fui dura comigo mesma, a ponto de sofrer em silêncio sem buscar apoio. Bandura (1997) descreve que a *autoeficácia* a crença na própria capacidade de lidar com desafios é essencial para a resiliência. Demorei mais de cinco meses para assistir às gravações das récitas, tamanho o impacto emocional. Quando finalmente assisti, ativei novamente meu *monitoramento metacognitivo*, e também a *autorregulação emocional e cognitiva*, conforme propõe Zimmerman (2002) em seu modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem, que envolve as fases de planejamento, monitoramento e reflexão. Percebi que havia muitos aspectos positivos, e outros a melhorar. Essa revisão me possibilitou desenvolver um olhar mais misericordioso e realista sobre meu desempenho.

Efklides (2014) afirma que a metacognição contribui para a regulação da aprendizagem e do desempenho justamente por permitir esse tipo de reflexão: o que funcionou? O que não funcionou? Que fatores afetaram minha percepção? Ao identificar esses elementos, consegui compreender que, apesar das falhas técnicas, a entrega emocional e a aceitação de mim mesma foram elementos essenciais e percebidos pelo público. Por fim, conectando com o conceito de *volição* discutido por Corno (1993) a capacidade de manter a determinação mesmo diante de desafios e autocríticas, compreendo que essa força volitiva foi crucial para sustentar meu esforço, minha presença e minha perseverança em uma situação de alta pressão.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste capítulo final, retomamos os principais resultados e discussões apresentados ao longo desta dissertação, com foco na construção da personagem Norina, da ópera *Don Pasquale*. A análise revelou como os processos de *autoavaliação, autorregulação e planejamento* consciente influenciaram diretamente as decisões interpretativas e a preparação técnica da performer. Os resultados demonstram que o uso intencional da metacognição conceito introduzido por Flavell (1979) como a capacidade de refletir sobre os próprios pensamentos, emoções e ações não apenas aprimora a performance vocal e cênica, mas também aprofunda o entendimento emocional da personagem.

Verificamos, também, como a reflexão *ex post facto* evidenciou a importância de manter o planejamento do início ao fim do processo, como descrito por Corno (1993) ao tratar da *volição* ou seja, a capacidade de sustentar a intenção e o foco, mesmo diante de obstáculos. Essa dimensão volitiva está intimamente ligada ao ciclo de autorregulação descrito por Zimmerman (2002), que envolve três fases: o *planejamento, o monitoramento, e a reflexão*. Ao longo da pesquisa, esse ciclo se mostrou fundamental não apenas na construção técnica, mas também na consolidação de uma abordagem interpretativa coerente.

A construção de uma personagem operística exige *persistência, resiliência e organização metacognitiva*, uma vez que envolve múltiplos processos: busca por referências literárias, compreensão do contexto histórico-cultural da obra, análise das motivações do compositor e estudo aprofundado do libreto e da partitura. O intérprete, nesse contexto, age como um pesquisador, questionando intencionalmente as escolhas do compositor e refletindo sobre os efeitos dramáticos e expressivos dessas decisões um claro exemplo de *monitoramento cognitivo*, conforme propõem Flavell (1979) e Efklides (2014).

No entanto, a pesquisa também revelou que a preparação de uma personagem vai além do estudo técnico e teórico. A *autorregulação*, amplamente discutida por



autores como Ginsborg e Chaffin (2011) e Davidson (2001), mostrou-se essencial para que o intérprete consiga conectar-se autenticamente com as emoções da personagem e transmiti-las ao público. No caso de Norina, uma personagem complexa e multifacetada, foi necessário que a intérprete equilibrasse leveza, malícia e profundidade um exercício de *regulação*, sustentado por reflexão e consciência de si, como também reforça Zimmerman (2002).

Nós, como intérpretes, devemos cultivar a curiosidade metacognitiva a vontade de ir além da partitura. Isso inclui ouvir gravações, compreender o papel da orquestra, conhecer as falas dos outros personagens e integrar-se à narrativa global da ópera. Todas essas ações exigem *planejamento e monitoramento* constante, elementos centrais no modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman.

É igualmente importante ter apoio externo seja de um professor de canto ou de um correpetidor durante a preparação. A falta de orientação musical adequada gerou à pesquisadora inseguranças técnicas que, somadas à ansiedade e ao estresse agravados pela pandemia de Covid-19, prejudicaram sua experiência performática. Nesse contexto, a ausência de uma rede de apoio comprometeu não apenas o preparo técnico, mas também a estabilidade emocional, evidenciando a importância da autoeficácia e do suporte social, conforme discutido por Bandura (1997).

Dessa forma, observamos que uma performance de sucesso depende da integração de *planejamento, autorregulação, autoavaliação, volição e motivação* todos componentes centrais da metacognição (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002). Esta dissertação reforça que o canto lírico é uma arte multidimensional, onde aspectos cognitivos, emocionais e físicos se entrelaçam. O entendimento consciente de como essas dimensões interagem é o que permite ao cantor se desenvolver continuamente e oferecer ao público uma interpretação artística profunda, significativa e impactante.

## 5.1- CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS.

Essa pesquisa traz valiosas contribuições para a área da performance vocal e para o uso da metacognição, ao investigar como essas ferramentas podem ser aplicadas de maneira consciente no desenvolvimento artístico. A metacognição, como foi introduzida por Flavell (1979), mostrou ser uma ferramenta eficaz não só para o ensino, mas também para o aperfeiçoamento prático de cantores profissionais. Por meio da metacognição, o cantor passa a monitorar e ajustar ativamente seu processo de estudo, o que contribui para maior autonomia e para o avanço técnico e interpretativo, aspectos essenciais na criação de personagens complexas, como Norina, da ópera *Don Pasquale*.

No campo da performance vocal, a metacognição permite ao cantor adotar uma postura reflexiva e crítica durante o processo de aprendizado, tornando-o capaz de identificar dificuldades e encontrar soluções por conta própria, sem depender exclusivamente de orientações externas. Isso é especialmente relevante no universo da Ópera, onde os desafios técnicos e interpretativos podem ser extremamente exigentes. Ao desenvolver essa habilidade de refletir sobre o próprio processo de estudo, o cantor não apenas recebe informações, mas se transforma em um administrador ativo no seu próprio crescimento artístico.

Além disso, a metacognição também desempenha um papel fundamental na adaptação durante as apresentações ao vivo. No palco, o cantor pode enfrentar imprevistos, como lapsos de memória ou falhas técnicas, e é a capacidade de autorregulação que o ajuda a se ajustar rapidamente sem prejudicar a performance. O desenvolvimento dessa habilidade de controle, proporcionada pelo uso consciente da metacognição, torna-se uma vantagem significativa para o artista, que consegue manter a qualidade da interpretação mesmo diante de adversidades.

As estratégias de autoavaliação e autorregulação descritas por Zimmerman (1996) são fundamentais nesse processo, permitindo que o cantor faça ajustes contínuos tanto no aspecto técnico quanto na sua expressividade emocional. Por meio da autoavaliação, o cantor pode revisar ensaios e gravações, identificando aspectos que podem ser aprimorados. Isso reforça a ideia de que o canto vai além da técnica vocal, exigindo uma conexão emocional profunda com a personagem, como discutido por Davidson (2001). A combinação entre técnica e emoção é desafiadora para muitos

cantores, e a metacognição oferece os recursos necessários para alcançar esse equilíbrio.

Essa abordagem promove uma integração mais harmônica entre o controle vocal e a entrega emocional, dois aspectos frequentemente vistos como desafios para intérpretes. Manter a expressividade emocional, mesmo em momentos de grande demanda técnica, é uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio da reflexão consciente sobre o processo de interpretação. O estudo demonstra que, ao aplicar essas ferramentas de forma sistemática, o cantor consegue alcançar uma interpretação mais autêntica e envolvente.

Outro aspecto relevante abordado nesta pesquisa é o conceito de volição, discutido por Corno (1993). A volição, que se refere à capacidade de manter a motivação e o foco durante um longo processo de preparação artística, provou ser essencial. Muitos cantores se deparam com dificuldades em manter a motivação, principalmente quando enfrentam obstáculos técnicos ou emocionais ao longo da preparação. A pesquisa demonstrou que, assim como a metacognição, a volição é crucial para que o cantor consiga manter o foco necessário para concluir sua preparação de maneira satisfatória, mesmo quando surgem desafios.

Manter a disciplina e o foco ao longo de uma preparação prolongada é fundamental para que a performance final seja bem-sucedida. No contexto da ópera, os processos de preparação podem durar meses, exigindo grande determinação e planejamento por parte dos intérpretes. Este estudo destacou que, ao planejar o trabalho com base na metacognição e aplicar a volição de forma estratégica, o cantor se coloca em uma posição mais segura para enfrentar os desafios da performance, mantendo a motivação e o comprometimento com seus objetivos.

Em resumo, a integração de metacognição, autorregulação e volição se revela um conjunto poderoso de ferramentas para cantores profissionais. O uso coordenado dessas estratégias permite que o intérprete desenvolva todo o seu potencial artístico, podendo equilibrar técnica e emoção de maneira sólida e eficaz. Esta pesquisa deixou claro que a construção de uma personagem como Norina exige mais do que apenas domínio técnico da partitura; é necessário um envolvimento emocional profundo e um

controle mental apurado, que só pode ser alcançado através do uso consciente dessas ferramentas cognitivas.

## 5.2 - CONTRIBUIÇÕES PRÁTICAS

Além das contribuições teóricas, esta dissertação oferece implicações práticas importantes que podem ser aplicadas por cantores, professores e correpetidores no dia a dia da prática artística. Um dos aspectos mais eficazes explorados ao longo deste trabalho foi a utilização da autoavaliação por meio de gravações, que se mostrou fundamental para o desenvolvimento da autorregulação e da autonomia no aprendizado do cantor. Essa prática permite ao intérprete revisitar suas performances sob uma nova perspectiva, identificando tanto aspectos técnicos quanto interpretativos que necessitam de atenção. Zimmerman (2002) destacou a relevância desse processo de autoavaliação como um passo crucial no desenvolvimento de cantores que buscam aprimorar sua prática.

Essa autoavaliação por meio de gravações oferece mais do que apenas a identificação de falhas técnicas. Ela proporciona ao cantor uma compreensão mais profunda de como sua performance é percebida pelo público. Ao observar a si mesmo de forma crítica e objetiva, o intérprete consegue avaliar se suas intenções artísticas estão sendo comunicadas de maneira eficaz, seja nas nuances vocais, nas expressões faciais ou nos gestos cênicos. Esse tipo de análise é particularmente importante para cantores de ópera, que precisam equilibrar a complexidade técnica da música com a entrega emocional e dramática do personagem.

Além disso, a prática estratégica durante o estudo musical foi outra área central de investigação. Seguindo a teoria da prática deliberada, proposta por Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), a pesquisa mostrou que dividir o tempo de estudo de forma planejada entre técnica vocal, interpretação cênica e análise da obra permite um progresso mais eficaz e focado. Ao estruturar o estudo de forma deliberada, o cantor evita a armadilha da repetição automática, que pode resultar em uma prática pouco produtiva e até prejudicial. Em vez disso, o intérprete é encorajado a abordar cada sessão de estudo com objetivos claros, buscando não apenas aprimorar as

passagens mais difíceis, mas também entender os motivos por trás de suas dificuldades e encontrar soluções específicas para superá-las.

Esse método de organização do estudo ajuda a criar uma conexão mais profunda entre o cantor e a obra que está sendo interpretada. Quando o estudo é sistemático, cada aspecto da performance é abordado de maneira mais eficaz, permitindo que o intérprete desenvolva uma compreensão mais ampla da peça e de seu papel dentro dela. Isso também promove uma maior consciência das escolhas artísticas e técnicas que precisam ser feitas para garantir uma interpretação autêntica e impactante. A prática deliberada, portanto, não apenas aumenta a eficiência do estudo, mas também permite que o cantor se aproxime mais do personagem, entendendo suas emoções e motivações em um nível mais profundo.

Outro ponto relevante que esta dissertação aborda é a importância de estudar as partes dos outros personagens da ópera e compreender o papel da orquestra dentro da obra. Muitos cantores focam exclusivamente em suas próprias linhas melódicas e se esquecem de que a ópera é uma arte colaborativa. Ao conhecer as partes dos outros personagens, o intérprete pode entender melhor as interações dramáticas no palco, antecipar as respostas dos colegas de cena e prever como o diálogo musical se desenrola ao longo da obra. Isso aumenta a segurança do cantor durante a performance, uma vez que ele passa a se sentir mais integrado ao conjunto da ópera, e não isolado em sua própria linha melódica.

Da mesma forma, compreender o papel da orquestra é fundamental para que o cantor saiba como a música orquestral apoia e dialoga com sua voz. A orquestra não é apenas um acompanhamento, mas uma extensão das emoções e tensões presentes na narrativa. Quando o cantor estuda a partitura orquestral e identifica como certos instrumentos ou temas musicais refletem as emoções do personagem, ele pode se conectar de forma mais eficaz com a música e transmitir essas emoções de maneira mais autêntica ao público. Essa integração entre voz e orquestra resulta em uma performance mais coesa e emocionalmente envolvente, que vai além da simples execução técnica.

Por fim, essa pesquisa também destacou a importância do planejamento de longo prazo e da manutenção da motivação ao longo do processo de preparação para uma performance. Muitos cantores enfrentam o desafio de manter a concentração e a disciplina durante meses de ensaio, especialmente quando estão lidando com papéis complexos e exigentes. A pesquisa mostrou que a prática da volição, conforme discutida por Corno (1993), pode ajudar o cantor a manter o foco e a motivação, mesmo diante de obstáculos. O planejamento estratégico, aliado ao uso consciente da metacognição, permite ao cantor não apenas manter sua prática organizada, mas também manter sua confiança e energia ao longo de todo o processo.

Em resumo, além de suas contribuições teóricas, esta dissertação oferece um conjunto de estratégias práticas que podem ser utilizadas por intérpretes para melhorar sua técnica vocal, sua interpretação cênica e seu entendimento geral da obra. A combinação de autoavaliação, prática deliberada, estudo das partes dos outros personagens e compreensão da orquestra cria uma base sólida para que os cantores possam desenvolver performances mais completas, seguras e emocionalmente envolventes. Essas práticas não apenas melhoram a qualidade da performance, mas também transformam a maneira como o cantor se relaciona com a música e com o público.

### 5.3 - CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa oferece importantes contribuições para o campo da performance vocal e da metacognição, ao explorar o uso consciente dessas ferramentas no desenvolvimento artístico. A metacognição, descrita inicialmente por Flavell (1979), revelou-se uma ferramenta valiosa não apenas para o ensino, mas também para o aprimoramento prático de cantores profissionais. Ao permitir que o cantor atue ativamente no monitoramento e ajuste de seu processo de estudo, a metacognição favorece a autonomia e o desenvolvimento técnico e interpretativo, aspectos essenciais na construção de personagens complexas, como Norina, em Don Pasquale.

A aplicação das estratégias de autoavaliação e autorregulação descritas por Zimmerman (1996) permite que o cantor faça ajustes contínuos, otimizando tanto o controle técnico quanto a expressividade emocional. Isso reforça a ideia de que a performance vocal vai além da técnica, permitindo com que haja uma conexão profunda e emocional com o personagem, como também discutido por Davidson (2001). Com essa abordagem, a pesquisa promove uma maior harmonia entre a técnica vocal e a entrega emocional, aspectos que são frequentemente desafiadores para cantores.

Outro ponto de destaque foi o uso do conceito de *volição*, conforme discutido por Corno (1993). A capacidade de manter o foco e a motivação ao longo de um processo de preparação artística prolongado é fundamental para o sucesso final da performance. Ao explorar a *volição* no contexto da ópera, a pesquisa oferece uma nova dimensão para entender como o planejamento e a motivação interagem no desenvolvimento de uma performance artística de alta qualidade.

Além disso, a aplicação da metodologia do autorrelato *ex post facto*, baseada em princípios sócio-culturais trazidos da autoetnografia, foi utilizada como ferramenta fundamental para a investigação qualitativa. Essa metodologia permitiu uma análise mais reflexiva e contextualizada da experiência dos cantores, favorecendo a compreensão de como suas práticas e experiências individuais contribuem para o desenvolvimento vocal e interpretativo.

## **6 - SUGESTÕES DE PESQUISAS FUTURAS.**

Embora esta dissertação tenha proporcionado avanços importantes, ainda há muitos caminhos a serem explorados em pesquisas futuras. Uma área promissora seria investigar como cantores em diferentes estágios de desenvolvimento utilizam as estratégias metacognitivas. McPherson e Renwick (2001) já discutiram a autorregulação em jovens músicos, mas expandir essa análise para cantores de diferentes níveis de experiência desde iniciantes até profissionais experientes poderia revelar como essas práticas se adaptam e evoluem ao longo da carreira. Essa abordagem traria uma compreensão mais abrangente de como a metacognição

impacta não apenas o aprendizado inicial, mas também o refinamento contínuo da técnica e da expressividade ao longo do tempo.

Márcia Lyra Ferreira (2014) observa que muitos cantores enfrentam dificuldades ao tentar equilibrar a expressividade vocal e cênica devido à ênfase excessiva na técnica vocal durante a formação. Ela destaca que, em muitos casos, a educação vocal coloca um foco tão intenso no desenvolvimento técnico como o controle da respiração, a afinação, a articulação e a projeção da voz que a importância da interpretação emocional e da expressividade artística acaba sendo ofuscada. Este desequilíbrio pode resultar em uma formação incompleta, em que a técnica vocal é altamente desenvolvida, mas a capacidade de transmitir emoções autênticas e criar uma conexão com o público é negligenciada.

Embora a técnica vocal seja, sem dúvida, fundamental, ela não deve ser o único aspecto a ser trabalhado. A expressividade vocal e cênica é o que permite ao cantor dar vida à música, criando uma performance capaz de tocar o público de forma genuína. É a combinação de técnica e interpretação que transforma o canto em arte. Ferreira argumenta que, ao focar exclusivamente na perfeição técnica, muitos cantores acabam presos em uma busca incessante por controle, o que pode restringir sua liberdade interpretativa e inibir a espontaneidade dois elementos essenciais para uma performance viva, autêntica e cativante.

Esse desequilíbrio resulta, muitas vezes, em performances tecnicamente impecáveis, mas que carecem de alma, distanciando o cantor tanto da obra que está interpretando quanto do público. O público sente quando há uma desconexão emocional na performance, e isso enfraquece o impacto artístico da apresentação. Portanto, é crucial que o ensino vocal busque integrar o desenvolvimento técnico com a prática da expressividade, permitindo que o cantor construa não apenas uma base técnica sólida, mas também uma entrega artística completa e emocionalmente envolvente.

Para superar essa dificuldade, Ferreira sugere que o treinamento vocal adote uma abordagem mais holística, em que técnica e interpretação artística sejam igualmente valorizadas e trabalhadas desde o início da formação do cantor. Essa



integração permitiria que o cantor se desenvolvesse de forma equilibrada, garantindo que a expressividade esteja sempre presente e não seja uma preocupação deixada para segundo plano.

Além disso, outra área que poderia ser explorada em futuras pesquisas é o impacto da metacognição no gerenciamento emocional durante as performances. Davidson (2001) já abordou a conexão entre corpo e emoção na performance vocal, mas é possível aprofundar ainda mais essa discussão, investigando como as estratégias metacognitivas podem ajudar o cantor a lidar com o nervosismo, a ansiedade e o estresse de se apresentar diante de uma plateia. A pressão de performar ao vivo pode ser um desafio imenso para muitos cantores, e compreender como o uso consciente da metacognição pode proporcionar mais controle emocional e confiança seria uma contribuição valiosa, tanto para estudantes quanto para cantores veteranos.

Dentro desse escopo, destaca-se a importância de se investigar também o impacto das singularidades neurológicas, como o autismo, no campo da performance musical. Mulheres autistas, por exemplo, muitas vezes desenvolvem estratégias sofisticadas de camuflagem social (*masking*), que incluem a imitação detalhada de expressões faciais, gestos e entonações (HULL et al., 2017). Essas habilidades, frequentemente associadas a um esforço intenso em contextos sociais, podem, no entanto, ser convertidas em ferramentas expressivas altamente eficazes no ambiente artístico. Além disso, pesquisas indicam que pessoas no espectro autista estão mais propensas a desenvolver quadros de ansiedade severa em comparação com indivíduos neurotípicos (MURIS et al., 1998; WHITE et al., 2009). Essa ansiedade pode ser amplificada em contextos de exposição pública, como performances musicais, exigindo um suporte emocional e pedagógico específico.

Estudar o autismo dentro da performance vocal pode, portanto, contribuir não apenas para o aprimoramento técnico e expressivo de cantores autistas, mas também para a construção de ambientes de aprendizagem mais sensíveis, inclusivos e eficazes. Compreender o papel do autismo na performance vocal e cênica pode enriquecer a pedagogia do canto, promover a inclusão e revelar novas formas de construção artística.

A junção de estratégias metacognitivas com a expressividade musical abre um caminho promissor para novas investigações. Essa combinação pode ajudar os cantores a não apenas aperfeiçoar sua técnica, mas também a desenvolver uma presença de palco mais sólida, emocionalmente conectada e autêntica. Investigar essa interface entre técnica, emoção e metacognição poderia gerar novas estratégias de ensino e práticas pedagógicas que beneficiariam tanto estudantes em início de carreira quanto profissionais já estabelecidos.

Finalmente, a aplicação de estratégias metacognitivas em outros gêneros musicais além da ópera também seria um campo fértil para pesquisas futuras. Embora a ópera seja o foco principal dos estudos desta pesquisadora, a metacognição pode ter impacto significativo em outros estilos musicais, como jazz, música popular ou música coral. Sloboda (2000) já destacou a importância das diferenças individuais na performance musical, e explorar essas variações em contextos musicais diversos pode oferecer novas perspectivas sobre o aprendizado e a performance. Ao ampliar essa investigação para diferentes gêneros — e diferentes formas de cognição — seria possível descobrir como essas estratégias se adaptam às especificidades de cada estilo, enriquecendo ainda mais o processo de aprendizado vocal.

## **REFERÊNCIAS**

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. John Wiley & Sons, Inc., 2017.

ADAMS, T. E.; HOLMAN JONES, S.; ELLIS, C. *Handbook of Autoethnography*. 2. ed. Abingdon, Oxon: Routledge, 2021.

ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. *Autoethnography: understanding qualitative research*. New York: Oxford University Press, 2015.

ALIVERTI, Márcia Jorge. *A construção da interpretação do cantor lírico*. 2014. Tese (Doutorado em Música) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ARAÚJO, R. C. D.; FERRONATO, R. S.; VELOSO, F. D. D. Metacognition in musical practices: two studies with beginner and expert Brazilian musicians. *Frontiers in Psychology*, v. 15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331988>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ASHBROOK, W. *Donizetti and his operas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

BANDURA, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BARON-COHEN, Simon. The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 6, n. 6, p. 248–254, 2002.

**BELLINI, Scott.** The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 21, n. 3, p. 138–145, 2006.

BENETTI, A. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. *Opus*, v. 23, n. 1, p. 147-165, 2017.

BENTON, C. W. *Thinking about Thinking: Metacognition for Music Learning*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2014.

BIANCONI, L. *Music in the Seventeenth Century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BRITANNICA os editores da Enciclopédia. *Commedia dell'arte*. Enciclopédia Britânica, 10 out. 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/art/commedia-dellarte>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BROWN, B. *Rising Strong: The Reckoning, The Rumble, The Revolution*. Spiegel & Grau, 2015.

BUDDEN, J. *The operas of Verdi, volume 2: from Il Trovatore to La Forza del Destino*. Cassell, 1978.

BUNCH, Meribeth. *Dynamics of the Singing Voice*. Vienna: Springer, 1997.

CALVO-MERINO, B.; GLASER, D. E.; GRÈZES, J.; PASSINGHAM, R. E.; HAGGARD, P. Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex*, v. 15, p. 1243–1249, 2005. DOI: 10.1093/cercor/bhi007.

CELLETTI, R. *A history of bel canto*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CELLETTI, R. *Le grandi voci*. Istituto per la Collaborazione Culturale, 1986.

CHAFFIN, R.; IMREH, G.; CRAWFORD, M. *Practicing Perfection: Memory and Piano Performance*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

CHANG, H. *Autoethnography as method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

CLARKE, E. F. Structure and expression in rhythmic performance. In: HOWELL, P.; CROSS, I.; WEST, R. (Eds.). *Musical structure and cognition*. London: Academic Press, 1985.

CLARK, T.; LISBOA, T.; WILLIAMON, A. An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education*, v. 36, n. 1, p. 19-37, 2014. DOI: 10.1177/1321103X14523531.

CLYNES, M.; WALKER, J. Neurobiologic functions of rhythm, time, and pulse in music. In: *Music, mind, and brain: the neuropsychology of music*. Boston, MA: Springer US, 1982. p. 171-216.

COFFIN, B. *Overtones of Bel Canto: Phonetic Basis of Artistic Singing*. Scarecrow Press, 1989.

CONCINA, E. The Role of Metacognitive Skills in Music Learning and Performing: Theoretical Features and Educational Implications. *Frontiers in Psychology*, v. 10, p. 1583, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>.

CORNO, L. The best-laid plans: modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, v. 22, n. 2, p. 14-22, 1993.

“COMMEDIA dell’arte.” The Open University. Disponível em: <https://www.open.edu/openlearn/history-the-arts/performing-arts/drama/commedia-dell-arte/content-section-1.2>. Acesso em: 14 fev. 2024.

DAVIDSON, Jane W. Making a Reflexive Turn: Practical Music-Making Becomes Conventional Research. In: DAVIDSON, Jane (Ed.). *The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener*. 1. ed. Aldershot: Ashgate, 2004. p. 133-148.

DEGRADA, Francesco. *La nascita dell’opera italiana*. Bologna: Il Mulino, 1980.

DENZIN, N. K. *Interpretive biography*. Sage Publications, 1989.

DIGNATH-VAN EWIJK, C.; VAN DER WERF, G. What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and practices to improve student self-regulation. *Education Research International*, v. 2012, art. 741713. DOI: 10.1155/2012/741713.

DENT, A. L.; KOENKA, A. C. The relationship between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 28, n. 3, p. 425–474, 2016. DOI: 10.1007/s10648-015-9320-8.

DONIZETTI, Gaetano. *Don Pasquale*. Disponível em: <https://imslp.org>. Acesso em: 01 dez. 2024.

DUNSBY, J. *Musical Analysis*. Londres: Faber and Faber, 1985.

DRUMMOND, John. The Creative Artist as Researcher Practitioner. In: BENDRUPS, Dan; DOWNES, Graeme (Eds.). *Dunedin Soundings, Place and Performance*. Otago: Otago University Press, 2011. p. 29-40.

EFKLIDES A. (2009). O papel das experiências metacognitivas no processo de aprendizagem. *Psicotema*, 21 (1), 76–82.

EFKLIDES, A. Interações da Metacognição com Motivação e Afeto na Aprendizagem Autorregulada: O Modelo MASRL. *Psicólogo Educacional*, v. 46, p. 6-25, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>>.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, v. 12, n. 1, 2011. DOI: 10.17169/fqs-12.1.1589.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000. p. 733-768.

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

ERICSSON, K. A.; SIMON, H. A. Verbal reports as data. *Psychological Review*, v. 87, n. 3, p. 215-251, 1980. DOI: 10.1037/0033-295X.87.3.215.

FISHER, R. J. Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, v. 20, n. 2, p. 303-315, 1993. DOI: 10.1086/209351.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FISHBACH, A.; ZHANG, Y.; KOO, M.A dinâmica da autorregulação. *Revista Europeia de Psicologia Social*, v. 20, n. 1, p. 315-344, 2009.

FERREIRA, M. L. Os processos de criação do cantor lírico: uma análise sobre a construção dos elementos que compõem a performance. *Anais do Congresso da Associação Brasileira de Performance Musical*, v. 1, n. 1, 2014.

GALVÃO, A. Anxiety and expert performance: a case study focusing on professional orchestra players. Trabalho apresentado na 24ª Conferência Internacional da Sociedade para a pesquisa sobre Stress e Ansiedade. Lisboa: Universidade Lusófona, 2003.

GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 169-174, maio 2006.

GABRIELSSON, A. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music*, v. 31, n. 3, p. 221-272, 2003. DOI: 10.1177/03057356030313002.

GOSSETT, P. *Divas and Scholars: Performing Italian Opera*. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

GRAY, C.; MALLINS, J. Visualizing research. *A Guide to the Research Process in Art and Design*. 1. ed. Aldershot: Ashgate, 2004.

GRANDIN, Temple. *O cérebro autista: Pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

GROUT, D. J.; WILLIAMS, H. W. *A Short History of Opera*. 4. ed. Columbia University Press, 2003.

HALLAM, S. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HINES, J. *Great singers on great singing*. Limelight Editions, 2006.

HULL, Laura et al. "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 47, p. 2519–2534, 2017. DOI: 10.1007/s10803-017-3166-5.

HUNTER, M. *The Culture of Opera Buffa in Mozart's Vienna*. Princeton: Princeton University Press, 1999.

KAGEYAMA, Noa. *The Bulletproof Musician: From Performance Anxiety to Performing Your Best Under Pressure*. New York: Hyperion, 2017.

KENNY, D. T. *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford University Press, 2011.

KERLINGER, F. N. *Foundations of behavioral research*. 3. ed. Holt, Rinehart, and Winston, 1986.



KEMP, A. Individual differences in musical behaviour. In: HARGREAVES, D.; NORTH, A. (Orgs.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 25-45.

LECHIEN, J. R. et al. Clinical and epidemiological characteristics of 1420 European patients with mild-to-moderate coronavirus disease 2019. *Journal of Internal Medicine*, v. 288, n. 3, p. 335-344, 2020.

LAI, E. R. Metacognition: a literature review. 2011. Disponível em: <[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76688967/Metacognition\\_Literature\\_Review\\_Final-libre.pdf?1639757731=&](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/76688967/Metacognition_Literature_Review_Final-libre.pdf?1639757731=&)>. Acesso em: 14 fev. 2024.

LAI, Meng-Chuan et al. A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions. *PLoS ONE*, v. 6, n. 6, e20835, 2011. DOI: 10.1371/journal.pone.0020835.

LEVINSON, J. A. Metacognition: an overview. 2003. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

LI, J. Portraying Oriental Female Roles in Italian Opera: An Asian Perspective. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, v. 35, p. 623-630, 2024.

LI, W.; MANOHARAN, P.; CUI, X.; LIU, F. The development and validation of a metacognitive questionnaire for music learning. *TEM Journal*, v. 12, n. 2, p. 1090-1099, 2023. DOI: 10.18421/TEM122-22.

LITTLE, S. Practice and Performance as Research in Arts. In: BENDRUPS, Dan; DOWNES, Graeme (Eds.). *Dunedin Soundings: Place and Performance*. Dunedin: Otago University Press, 2011. p. 19-28.

LÓPEZ-CANO, R.; OPAZO, Ú. S. C. Investigación artística en música: problemas, métodos, experiencias y modelos. Barcelona: ESMUC, 2014.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 327-347.

MCPHERSON, G. E.; RENWICK, J. M. A Longitudinal Study of Self-Regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, v. 3, n. 2, p. 169-186, 2001.

MILLER, R. The structure of singing: system and art in vocal technique. Schirmer, 1996.

MURIS, Peter et al. Anxiety and depression as correlates of self-reported behavioral inhibition in normal adolescents. *Behavior Research and Therapy*, v. 36, n. 9, p. 865–877, 1998.

NISBETT, R. E.; WILSON, T. D. Telling more than we can know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, v. 84, n. 3, p. 231-259, 1977. DOI: 10.1037/0033-295X.84.3.231.

OSBORNE, Charles. *The Bel Canto Operas of Rossini, Donizetti, and Bellini*. Portland: Amadeus Press, 1994.

PLANTINGA, L.\*\* *Romantic music: a history of musical style in nineteenth-century Europe*. Norton, 1984.

RILEY, Shannon R.; HUNTER, Lynette. *Mapping Landscapes for Performance as Research: Scholarly Acts and Creative Cartographies*. 1. ed. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2009.

ROSA, C. Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. *Revista Educa Mais*, v. 4, p. 703-721, 2020.

REED-DANAHAY, D. E. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg, 1997.

SANDGREN, Maria Becoming and being an opera singer: health, personality and skills. Doctoral dissertation. Department of Psychology, Stockholm University, SE-106 91 Stockholm, 2005. Disponível em: <<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:194013/FULLTEXT01.pdf>>.

SCHRAW, G.; DENNISON, R. S. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, v. 19, n. 4, p. 460-475, 1994.

SCHRAW, G.; KAUFFMAN, D.; LEHMAN, S. Self-regulated learning. 2006.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice. New York: Guilford Press, 1998.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

STEPHANOU, G.; MPIONTINI, M. H. Metacognitive knowledge and metacognitive regulation in self-regulatory learning style, and in its effects on performance expectation and subsequent performance across diverse school subjects.

SCHENKER, H. Free Composition. Longman, 1935.

SENICI, Emanuele. Landscape and Gender in Italian Opera: The Alpine Virgin from Bellini to Puccini. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SLOBODA, J. A. Individual Differences in Music Performance. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 4, n. 10, p. 397-403, 2000.

STANISLAVSKI, Konstantin. An Actor Prepares. Tradução de Elizabeth Reynolds Hapgood. Nova York: Theatre Arts Books, 1936.

STANISLAVSKI, Konstantin. Creating a Role. Tradução de Elizabeth Reynolds Hapgood. Nova York: Theatre Arts Books, 1961.

STARK, James. *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. University of Toronto Press, 2003.

SUNDBERG, J. *The Science of the Singing Voice*. Northern Illinois University Press, 1987.

TITZE, Ingo R. *The Human Voice: How This Extraordinary Instrument Reveals Essential Clues About Who We Are*. New York: Plural Publishing, 2008.

SCRIBANO, A.; DE SENA, A. A construção do conhecimento na América Latina: algumas reflexões da autoetnografia como estratégia de pesquisa. *Fita Moebio*, 2009.

TANAKA, S. Mirror neuron activity during audiovisual appreciation of opera performance. *Frontiers in Psychology*, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2020.563031/full>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

VACCAI, N. *Metodo pratico di canto italiano*. Ricordi, 1833.

XU, Z. Metacognição no ensino e pesquisa de línguas: uma conversa com o professor Lawrence Jun Zhang. *Revista RELC*, v. 54, n. 1, p. 300-308, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/00336882231157497>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

XUE, Y. Analysis of Musical Performance and Characterization in Chinese Opera. *Frontiers in Art Research*, v. 5, n. 16, 2023.

WILLIAMON, A.; AUFEGGER, L.; EIHOLZER, H. Simulating and stimulating performance: Introducing distributed simulation to enhance musical learning and performance. *Frontiers in Psychology*, v. 5, p. 25, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014>>.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. The role of retrieval structures in memorizing music. *Cognitive Psychology*, v. 41, n. 4, p. 361-397, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1006/cogp.2000.0741>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

WEINSTOCK, H. Donizetti and the World of Opera in Italy, Paris, and Vienna in the First Half of the Nineteenth Century. Pantheon Books, 1963.

WHITE, Susan W. et al. Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, v. 29, n. 3, p. 216–229, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.