



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ADRIANA AKEMI KIKUCHI CALZAVARA

**AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E USO DE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO
DA PERFORMANCE DE PIANISTAS EM DIFERENTES
NÍVEIS DE FORMAÇÃO**

Londrina
2019



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2019

ADRIANA AKEMI KIKUCHI CALZAVARA

**AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E USO DE
ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO
DA PERFORMANCE DE PIANISTAS EM DIFERENTES
NÍVEIS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Calzavara, Adriana Akemi Kikuchi.

AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE DE PIANISTAS EM DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO / Adriana Akemi Kikuchi Calzavara. - Londrina, 2019.
119 f.

Orientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Autorregulação - Tese. 2. Autoeficácia - Tese. 3. Música - Tese. 4. Ensino superior - Tese. I. Alliprandini, Paula Mariza Zedu. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ADRIANA AKEMI KIKUCHI CALZAVARA

**AUTORREGULAÇÃO, AUTOEFICÁCIA E USO DE ESTRATÉGIAS
DE APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE DE
PIANISTAS EM DIFERENTES NÍVEIS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Paula Mariza Zedu
Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 19 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

A Deus

Por me conceder a cada dia a dádiva da vida, a capacidade de superação, de ressignificação, a força e a coragem necessárias para trilhar novos caminhos, e tornar sonhos realidade.

À minha orientadora Paula Alliprandini

Por todos os ensinamentos: nas disciplinas, das quais saí transformada; como modelo de professora que realmente ensina a “aprender a aprender”; como modelo de pesquisadora, sempre primando pelo rigor científico das produções; e pelo que ensinou sem palavras, nas entrelinhas, no dia-a-dia. Pela paciência e por trilhar comigo o caminho até aqui.

À minha família

Sem vocês, eu não teria o suporte necessário para realizar este trabalho e nenhum outro, desculpem as minhas falhas e minhas ausências.

À Saustat Consultoria em Bioestatística (Dra. Karla Goessler)

Pelo trabalho excelente de análise estatística do presente estudo.

Ao Grupo de Pesquisa Cognitivismo e Educação

Pelo aprendizado que construímos juntos, pela revisão dos questionários e discussões construtivas que contribuíram com o rigor e coerência desta pesquisa.

Aos professores José Aloyseo Bzuneck e Rosane Araújo

Por aceitarem compor a banca de avaliação deste estudo, e por tudo o que pude aprender com vocês, diretamente (sempre motivada, professor Aloyseo) e através da produção científica.

Às instituições e alunos

Que confiaram e dedicaram seu tempo, tornando possível a realização desta pesquisa.

Aos demais professores do curso, cujas aulas tive o prazer de frequentar e que contribuíram com minha formação e conhecimento.

CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi. **Autorregulação, autoeficácia e uso de estratégias de aprendizagem na construção da performance de pianistas em diferentes níveis de formação**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O presente estudo está embasado na Teoria Social Cognitiva e objetivou analisar as relações entre o nível de autorregulação da aprendizagem, as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias na construção da performance de alunos pianistas de graduação (1º a 4º ano do Bacharelado) e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) de sete instituições públicas de Ensino Superior. Para atingir o objetivo proposto, optou-se pela pesquisa descritiva, com abordagens quantitativa e qualitativa, pelas quais os dados foram coletados, tabulados e analisados em relação ao referencial teórico. No intuito de abarcar todas as dimensões da autorregulação, a coleta se deu de forma *online*, por meio de questionário composto por dois instrumentos, *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire* e Inventário de Autoeficácia. Foi também incluída uma questão aberta, pela qual os estudantes foram inquiridos sobre as estratégias que utilizam na abordagem de uma nova obra musical considerada difícil. Compuseram a amostra do estudo 93 estudantes. Os resultados mostraram que a amostra estudada tende a um alto nível de autorregulação de sua prática instrumental, sendo que os estudantes de pós-graduação apresentaram níveis mais elevados de autorregulação em relação ao uso de recursos pessoais, e menor autorregulação por meio da utilização de recursos externos, comparados aos da graduação. Quanto à autorregulação em função da idade, indivíduos mais jovens apresentaram maior regulação por meio de recursos externos. Em relação às horas diárias de estudo, o grupo que estuda mais tempo apresentou maior regulação por recursos externos. Quanto às crenças de autoeficácia, a amostra estudada tende a sentir-se confiante ou muito confiante para autorregular sua prática instrumental. Não foram encontradas diferenças significativas em relação à autoeficácia, comparando os dois níveis de ensino. A análise demonstrou também uma correlação moderada positiva e significativa entre o Inventário de Autoeficácia e o *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire*, indicando que conforme aumenta a capacidade de autorregulação, também aumentam as crenças de autoeficácia, e vice-versa. A análise das estratégias revelou 26 categorias diferentes de resposta, condizentes com as estratégias já existentes na literatura. Esta pesquisa evidenciou a relevância da autorregulação e da autoeficácia, associadas ao conhecimento e uso flexível de estratégias na construção de uma performance musical de maior qualidade com menor desgaste físico e emocional dos estudantes. Ressalta-se a importância do professor de instrumento inicialmente modelar e fomentar o comportamento autorregulado dos estudantes, ajudá-los a manter crenças robustas de autoeficácia e provê-los do conhecimento e adequação de diversas estratégias de estudo, buscando desde o início a expressividade, para que os alunos se tornem proativos e autônomos e possam enfrentar os desafios da performance musical.

Palavras-chave: Autorregulação. Autoeficácia. Música. Performance. Ensino superior.

CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi. **Self-regulation, self-efficacy and use of learning strategies in the performance of pianists at different levels of schooling**. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The present study is based on the Social Cognitive Theory and aims to analyze the relationships between the level of self-regulation of learning, self-efficacy beliefs and the use of strategies in the construction of the performance of undergraduate (1st to 4th year of the Bachelor's degree) and *stricto sensu* postgraduate (Master's and Doctoral) piano students from seven public higher education institutions. The descriptive research was chosen to achieve the proposed aim, with a quantitative and qualitative approach, in which the data were collected, tabulated and analyzed in relation to the theoretical reference. In order to encompass all dimensions of self-regulation, the collection was done online, through a questionnaire composed of two instruments, Self-regulated Practice Behavior Questionnaire and Self-efficacy Inventory. An open question was also included, where the students were asked about the strategies they use to approach a new musical work considered difficult. The study sample consisted of 93 students. The results show that the studied sample tends to a high level of self-regulation of its instrumental practice, and the postgraduate students presented a higher level of self-regulation in relation to the use of personal resources, and less self-regulation through the use of external resources, compared to undergraduate students. Regarding the self-regulation according to age, younger individuals presented higher regulation by external resources. In relation to the daily hours of study, the group that studies more time presented higher regulation by external resources. As for the self-efficacy beliefs, the studied sample tends to feel confident or very confident to self-regulate its instrumental practice. No significant differences were found regarding the self-efficacy, comparing the two education levels. The analysis also showed a significant moderate positive correlation between the Self-efficacy Inventory and the Self-regulated Practice Behavior Questionnaire, indicating that as the self-regulation capacity increases, self-efficacy beliefs also increase. The analysis of the strategies revealed 26 different categories of response, consistent with the existing strategies in the literature. This research evidenced the relevance of self-regulation and self-efficacy, associated with knowledge and the flexible use of strategies in the construction of a higher quality musical performance with less physical and emotional exhaustion of the students. It is emphasized the importance of the instrument teacher to initially model and foster the students' self-regulated behavior, help them to maintain robust beliefs of self-efficacy and provide them knowledge and adequacy of different study strategies, seeking from the beginning the expressiveness, so that the students become proactive, autonomous and able to face the challenges of the musical performance.

Keywords: Higher education. Music. Performance. Self-efficacy. Self-regulation.

SUMÁRIO

	MEMORIAL	10
	INTRODUÇÃO	12
	OBJETIVO GERAL	15
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
1	REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1	TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	17
1.2	AUTORREGULAÇÃO E SUBFUNÇÕES.....	18
1.3	CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA	21
1.4	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	23
1.4.1	Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem	28
1.4.2	Fases do Desenvolvimento da Autorregulação	29
1.5	PLANEJAMENTO DA PERFORMANCE MUSICAL, AUTORREGULAÇÃO E USO DE ESTRATÉGIAS	31
1.6	AUTOEFICÁCIA NA PERFORMANCE MUSICAL	37
2	AUTORREGULAÇÃO E PERFORMANCE MUSICAL - REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL	39
2.1	AUTORREGULAÇÃO E AUTONOMIA	45
2.2	AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO	47
2.3	AUTORREGULAÇÃO E GERENCIAMENTO DA PRÁTICA/PERFORMANCE	49
2.4	AUTORREGULAÇÃO E EFICIÊNCIA DA PRÁTICA	51
2.5	SÍNTESE.....	52
3	MÉTODO	54
3.1	PARTICIPANTES	54
3.2	INSTRUMENTOS	56
3.3	PROCEDIMENTOS.....	58

4	RESULTADOS	60
4.1	DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	61
4.2	ANÁLISE DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DOS INSTRUMENTOS APLICADOS	61
4.2.1	SRPBQ - <i>Self-regulated Practice Behavior Questionnaire</i> (Questionário de Comportamento Autorregulado de Prática).....	62
4.2.2	Inventário de Autoeficácia	66
4.3	RELAÇÃO ENTRE AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA	69
4.4	USO DE ESTRATÉGIAS.....	72
4.4.1	Categorias de Estratégias	73
5	DISCUSSÃO	85
5.1	QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DE PRÁTICA (SRPBQ - SELF-REGULATED PRATICE BEHAVIOR QUESTIONNAIRE)	85
5.2	INVENTÁRIO DE AUTOEFICÁCIA	88
5.3	AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA	88
5.4	USO DE ESTRATÉGIAS.....	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	118
	ANEXO 1 - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE.....	118
	ANEXO 2 SRPBQ (<i>SELF-REGULATED PRATICE BEHAVIOR QUESTIONNAIRE</i>).....	119
	ANEXO 3: INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO.....	121

MEMORIAL

A temática desta pesquisa relaciona-se intimamente com a minha vida, como estudante de piano, performer e professora. Na minha trajetória como estudante, passei pela formação tradicional de piano em diferentes Conservatórios. Cursei Música junto à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e prossegui estudando piano com as professoras Irina Ratcheva e Lilian de Almeida, e realizando recitais.

Dei continuidade à minha formação acadêmica cursando a Especialização em Performance-Piano, também pela UEL. Em paralelo, participei durante 19 anos do Festival Internacional de Música de Londrina, onde tive oportunidade de ter aulas com excelentes professores e pianistas, como Mauricy Martin, Ney Fialkow, Caio Pagano, Paulo Gore, Miguel Rosselini, Gilberto Tinetti, Glacy Antunes, Fábio e Gisele Witkowsky, Julija Botchkovskaia, Estela Caldi e outros, que muito contribuíram com a minha formação, bem como realizei diversas apresentações como aluna, tanto como pianista solista como em grupos de câmara. Meu interesse também me levou a estudar e realizar recitais independentes de música de câmara, ao lado de diferentes músicos da Orquestra Sinfônica da UEL, ao longo destes anos.

No decorrer deste período, além do conteúdo propriamente musical, relacionado à interpretação das obras, recebi de meus professores diversas orientações sobre como organizar minha prática instrumental, informações sobre a construção da performance de alto nível, automonitoramento, estratégias de estudo. Percebi que este tipo de conhecimento fazia com que eu avançasse na performance, mas ele vinha de diversas fontes, e de forma não organizada. Da mesma forma, em minha trajetória como professora de piano, senti necessidade de oportunizar aos meus alunos o acesso a este tipo de conhecimento. Somente na especialização tive o primeiro contato com o termo “prática deliberada”, e meu Trabalho de Conclusão de Curso, versou sobre as etapas do planejamento da performance (Planejamento do estudo para a performance: etapas e estruturação), sendo uma primeira tentativa de organizar estas informações incorporando também estratégias de estudo para o piano.

Este fato também é corroborado por Picolli (2017, p. 69-70), ao relatar que conhecimentos relativos à otimização da aprendizagem musical e gerenciamento das rotinas de prática e automonitorização relativa ao uso de estratégias ainda são pouco transmitidos nas universidades brasileiras, e quando o são, muitas vezes não atingem o aprofundamento ou sistematização necessários.

Após a conclusão da especialização tive oportunidade de lecionar a disciplina de Piano no curso superior. Pela minha observação e por conversa com outros professores, notei que os alunos seriam beneficiados com mais orientação sobre como gerenciar e otimizar seus estudos, e senti necessidade de ajudar, mas não sabia bem como fazer isto. Por este motivo resolvi frequentar, como aluna especial, a disciplina sobre Autorregulação da Aprendizagem junto ao Mestrado em Educação (UEL). No decorrer da disciplina, vi a possibilidade de relacionar a autorregulação também ao planejamento da performance e ao pesquisar sobre o assunto soube que existia um interesse crescente pela temática da autorregulação relacionada à música. Esse foi o caminho que me levou ao tema da presente pesquisa.

INTRODUÇÃO

O conjunto de características que moldam o ensino da música de concerto revelam a herança de um modelo vindo dos conservatórios europeus, visando a construção da performance de alto nível e persiste ainda hoje nas instituições superiores de ensino, como apontam as grades curriculares dos cursos de bacharelado no Brasil (PICCOLI, 2017, p.16). Mas frente a uma prática instrumental “repetitiva, exaustiva, aleatória e não consciente, onde os erros muitas vezes não são antecipados ou controlados” (BORÉM, 2006, p.51), a literatura tem contraposto uma prática mais consciente e o apoio de conhecimento científico para otimizar este processo.

Este fator assume maior importância ao se considerar as próprias características da construção da performance, conforme segue: a) é uma tarefa que se prolonga por longo período de tempo, sendo considerada desgastante (SOUSA, 2010, p.32); b) pode levar ao adoecimento psicológico, causado por ansiedade e estresse (SUETHOLTZ; MACIENTE, 2016, p.1); c) pode causar dor ou mesmo lesões musculoesqueléticas devido ao esforço demandado pelas sessões de estudo necessárias para a aquisição e posterior manutenção da performance de alto nível (CARIZIO et al., 2015, p.9; SALES, 2015, p.33; SANTOS; FRAGELLI, 2017, p.841).

Nas palavras de Galvão (2006, p.170), “para que a expertise seja atingida, aprendizes têm de ser capazes de superar sérias limitações de ordem física, emocional e cognitiva”. Portanto, esta tarefa exige motivação para sustentar-se ao longo do tempo, resiliência para lidar com dificuldades e permanecer na atividade, necessidade de estabelecer e cumprir metas e gerir o tempo (o que supõe organização e planejamento), e que deve ser executada de forma eficiente, com economia de recursos - tempo e desgaste fisiológico. Além disso, é preciso considerar que a construção da performance exige uma boa dose de autonomia, pois a maior parte do tempo o aluno estará sozinho, sem a supervisão do professor. Ou seja, a construção da performance pode e deve contar com as contribuições e descobertas das outras áreas que sejam úteis aos seus objetivos.

No mesmo sentido, Borém (2012, p.160) ressalta a natureza versátil e interdisciplinar da performance musical e sua vocação intrínseca de se relacionar

com outros campos do conhecimento, dentre eles a educação e a psicologia. As pesquisas sobre a temática *Performance Planning* (termo traduzido por diferentes autores como planejamento da performance, planejamento da execução instrumental) começaram depois do surgimento da psicologia cognitiva e com a integração de músicos às equipes multidisciplinares, na segunda metade do séc. XX (GABRIELSSON, 2003, p.236). Muitas pesquisas dentro desta temática, que investigam as relações entre prática musical e nível de performance, trazem o conceito de prática deliberada. Este conceito foi introduzido por Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) e caracterizada como uma atividade altamente estruturada, a ser realizada com atenção concentrada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho, através do diagnóstico e superação de pontos fracos e *feedback* de qualidade e voltado para a correção dos erros (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p.368).

Ocorre que somente o número de horas acumuladas na prática pode não refletir na qualidade final da performance. Santos e Henstschke (2009, p.76) trazem que uma vertente das pesquisas relacionadas à prática musical aponta que a quantidade de horas não prediz a qualidade final da prática, havendo necessidade de considerar a qualidade do estudo, tendo como fatores fundamentais a organização e o planejamento da performance, bem com outras variáveis como: concentração (CHAFFIN et al., 2003), estabelecimento de metas (MIKLAZEWSKI, 1989; CHAFFIN et al., 2002), constante autoavaliação (CHAFFIN et al., 2002; McPHERSON e McCORNICK, 1999), uso de estratégias flexíveis (HALLAM, 1995; NIELSEN, 1999), visualização de um plano global (NEUHAUS, 2002; CHAFFIN et al., 2003) e sentimento de autoeficácia (McCORNICK; McPHERSON, 2003; McPHERSON; McCORNICK, 2006). As autoras apontam uma tendência pragmática implícita nos múltiplos conceitos de prática instrumental (prática deliberada, prática de auto ensino e prática efetiva) e afirmam que a literatura tem demonstrado a necessidade de acrescentar na prática instrumental a “ação racionalmente calculada, que busca encontrar os meios mais eficientes (e econômicos) para atingir os fins pretendidos” (SANTOS; HENSTSCHKE, 2009, p.79). Também falam sobre a questão dos procedimentos organizacionais (que estruturam a prática na dimensão temporal) e operacionais

(que delimitam o modo e a forma pela qual cada etapa será vencida), e sua diferenciação nos diferentes níveis de prática instrumental.

Esse panorama remete fortemente ao construto da autorregulação da aprendizagem, que na perspectiva da Teoria Social Cognitiva proposta por Bandura é considerada como um processo consciente e voluntário de governo que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (POLYDORO; AZZI, 2009, p.75). O processo de autorregulação é desenvolvido de maneira gradual em um contínuo onde a “dependência de apoio social passa a ser sistematicamente reduzida” (POLYDORO; AZZI, 2009, p.77), conduzindo à autonomia. Isto se torna ainda mais importante ao considerar que na preparação da performance, a maior parte do tempo o estudante está sozinho com seu instrumento, e ter autonomia neste processo é fundamental para atingir o objetivo final, que é a performance de alto nível.

Ao analisar a literatura internacional que fala sobre a autorregulação em Música, Azzi (2015, p.15) destaca a importância do construto da autorregulação ser considerado dentro do contexto da teoria maior, ou seja, pensar na teoria da autorregulação de forma articulada com os demais aportes teóricos da Teoria Social Cognitiva, que podem oferecer maior consistência e articulação sobre os fenômenos do campo musical. Outro elemento central da Teoria Social Cognitiva, associado ao construto da autorregulação, são as crenças de autoeficácia. Polydoro e Azzi (2009, p.79) destacam, dentre outros processos envolvidos na autorregulação, a capacidade de “manter crenças de autoeficácia positivas”.

Simão e Frison (2013, p.10) classificam a autorregulação da aprendizagem como uma ação complexa, “pois não é linear, uma vez que há variáveis cognitivas, metacognitivas, motivacionais e socioemocionais que a vão mediar ou moderar, positiva ou negativamente”. Disso deriva que o uso de estratégias de aprendizagem também possui estreita relação com a autorregulação e com as crenças de autoeficácia, visto que estas são capazes de influenciar o estado motivacional ou afetivo do estudante e o modo como este seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos (WESTEIN; MAYER, 1986, apud NIELSEN, 1999, p.276).

Partindo destes apontamentos, esta pesquisa nasce da necessidade de compreender como estes constructos perpassam o processo de construção da performance de pianistas nos diferentes níveis de formação, pretendendo desta forma contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em performance musical no Brasil, bem como trazer implicações relevantes para a pedagogia da performance.

Considerando a complexidade do constructo da autorregulação e a necessidade de considerá-lo dentro de uma perspectiva mais ampla, chegamos assim à questão que pretende ser respondida neste trabalho: Como os constructos da autorregulação, crenças de autoeficácia e o uso de estratégias de aprendizagem perpassam a construção da performance de estudantes de Piano nos diferentes níveis de formação (graduação e pós-graduação *stricto sensu*)?

No intuito de responder a essa questão, foram determinados os objetivos deste estudo:

OBJETIVO GERAL

Analisar possíveis relações entre o nível de autorregulação da aprendizagem, as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias na construção da performance de alunos de graduação (Bacharelado - Piano) e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado - Piano) de instituições públicas de Ensino Superior.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Mensurar o nível de autorregulação da aprendizagem e crenças de autoeficácia demonstrados na construção da performance dos participantes da pesquisa.

Comparar os níveis de autorregulação da aprendizagem e crenças de autoeficácia considerando os níveis de escolaridade dos participantes, idade, anos de experiência e horas de estudo.

Estabelecer possíveis relações entre os níveis de autorregulação e de autoeficácia.

Verificar se os estudantes conhecem estratégias de estudo eficazes, que podem ser utilizadas na construção de suas performances.

A presente pesquisa está estruturada em capítulos e subcapítulos, sendo que no primeiro capítulo está apresentado o referencial teórico: Teoria Social Cognitiva e seus constructos - autorregulação, crenças de autoeficácia, autorregulação da aprendizagem e suas dimensões - bem como a relação entre o planejamento da performance, autorregulação e uso de estratégias. O segundo capítulo traz uma revisão sistemática nacional referente à autorregulação associada à performance musical. O terceiro capítulo versa sobre o método adotado para a realização da pesquisa. O quarto capítulo apresenta os resultados – caracterização dos participantes, análises dos instrumentos utilizados (*SRBPQ* e Inventário de Autoeficácia), relação entre autorregulação e autoeficácia e uso de estratégias. No quinto capítulo consta a discussão contemplando os três elementos investigados, e logo após são apresentadas as considerações finais.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Insatisfeito com as explicações teóricas existentes, onde considerava-se que o comportamento humano era condicionado e regulado por estímulos ambientais, e a explicação para a aprendizagem se dava em termos de associação entre os estímulos ambientais e as respostas, Bandura passou a desenvolver sua Teoria da Aprendizagem Social, depois renomeada como Teoria Social Cognitiva, a partir da publicação de seu livro *Social Foundations of Thought and Action* (1986) onde reuniu todos os seus constructos.

Essa teoria se baseia no princípio da Agência Humana, que se caracteriza pelos seguintes recursos fundamentais: intencionalidade, que permite ser proativo e influenciar o próprio funcionamento e circunstâncias de vida, ao invés de ser produto destas condições; antecipação, que é a representação cognitiva do futuro, o que serve de guia e motivação para o comportamento presente; autorreatividade, que promove ações que tragam satisfação e realização pessoal, e inibe ações que levem à autocensura; autorreflexão, que através da autoconsciência funcional oportuniza refletir sobre si mesmo, sobre a eficácia pessoal, a integridade de atos e pensamentos (BANDURA, 2001, p.6-10).

A Teoria Social Cognitiva compreende o comportamento humano e a aprendizagem dentro de uma dinâmica de Causalidade Recíproca Triádica, onde fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos), padrões comportamentais e eventos ambientais operam como determinantes de interação que se influenciam reciprocamente (BANDURA, 1999, p.23). Este sistema considera que as influências sócio-estruturais operam através de mecanismos psicológicos para produzir efeitos comportamentais, mas mediadas pela autoconsciência, e afetam e são afetadas pela Agência, de forma bidirecional (BANDURA, 1999, p.24). Desta forma, a Agência Humana opera dentro da rede de influências sócio-estruturais onde o indivíduo está inserido e não pode ser considerada fora desta, bem como a aprendizagem (construção de conhecimento e competências).

Além da aprendizagem pela experiência direta, a Teoria Social Cognitiva prevê a aprendizagem por Modelação Social, pelo qual se considera que, virtualmente, todos os fenômenos de aprendizado podem ocorrer observando o comportamento de outras pessoas e suas consequências. Este processo permite aos novos membros adquirir a infinidade de costumes, práticas sociais e competências características da cultura em que estão inseridos, de forma abreviada e, em alguns casos, evitando os riscos que a vivência de determinadas situações pela experiência direta poderia proporcionar (BANDURA, 1999, p.25). A Modelação Social ocorre por meio de quatro subfunções cognitivas, que envolvem os processos de atenção, representação, tradução ativa e processos motivacionais.

Para além do mimetismo ou identificação (significados atribuídos à modelação nas abordagens comportamentais), a Modelação na Teoria Social Cognitiva fornece uma representação capaz de explicar o desenvolvimento da proficiência em estilos complexos de comportamento, pois vai além do conhecimento procedural. Ao desenvolver suas competências, as pessoas precisam transformar e processar diversas fontes de informações derivadas de experiências diretas (vivências), orientações sociais e modelação, e integrá-los em representações cognitivas (concepções) que servem como guias para raciocínio e ação. Através de operações autorreguladoras multifacetadas, monitoração e sistemas de *feedback* que fornecem as informações para detectar e corrigir inconsistências entre concepção e ação, o comportamento vai sendo modificado, com base na informação comparativa, para conseguir uma correspondência íntima entre concepção e ação, chegando à proficiência (BANDURA 1999, p.26)

Além da Agência, dois outros conceitos-chave da Teoria Social Cognitiva são os de Autorregulação e Autoeficácia.

1.2 AUTORREGULAÇÃO E SUBFUNÇÕES

O funcionamento humano é regulado por uma interação de fontes de influência, tanto autogeradas como externas. Os sistemas autorreguladores mediam os efeitos da maioria das influências externas e fornecem a base para a

ação intencional (agência). O principal mecanismo da autorregulação é o exercício contínuo da auto-influência, que opera através de três subfunções principais: automonitoramento, autodiagnóstico e automotivação (BANDURA, 1991, p.249).

A função de automonitoramento depende de processos de autorreferência construídos e influenciados por estruturas cognitivas, crenças pré-existentes, e estados de humor. A autorreferência, por sua vez, pode ativar influências autorreativas que alteram o direcionamento de uma ação. O autodirecionamento se dá pela agência na escolha de padrões de comportamento (pessoais ou sociais) que servem como guias e motivadores e regulam as ações através do recurso da antecipação, sendo que aqueles que têm alto senso de identidade e são fortemente orientados para o cumprimento de seus padrões pessoais exibem um alto nível de autodirecionamento (BANDURA, 1991, p.253). O autodirecionamento, por sua vez, depende da auto-observação, que fornece as informações necessárias para estabelecer metas realistas e para avaliar o progresso em relação a elas (BANDURA, 1991, p.250).

A função de autodiagnóstico depende da auto-observação, que pode fornecer informações sobre padrões pessoais de comportamento e características do ambiente social que levem o indivíduo a se comportar de certas maneiras, bem como sobre padrões de pensamento e o modo como estes afetam os estados emocionais, nível de motivação e desempenho. Este autoconhecimento fornece direção para o controle autorregulatório e oportuniza processos de correção caso necessário (BANDURA, 1991, p.250).

A função de automotivação é dependente do automonitoramento, que lhe fornece direção, e apresenta variáveis individuais. Na realização de uma tarefa, ao receber informações sobre seu desempenho, alguns indivíduos simplesmente não estabelecem metas para si; outros objetivam manter o nível de esforço; e outros se propõem o objetivo mais desafiador de superar seu esforço passado. Um fator que pode afetar positivamente a automotivação é a auto-observação próxima no tempo, que oportuniza adequação de estratégias e comportamento enquanto a tarefa ainda está em progresso. Um segundo fator é a informatividade do *feedback* de desempenho, onde a clareza sobre os efeitos do curso de uma ação sobre o progresso aumenta a auto-observação. O nível motivacional é um

terceiro fator, onde baixa motivação é acompanhada por auto-observação não-reativa, sendo o inverso também verdadeiro (BANDURA, 1991, p.251).

A autorregulação também é afetada pela subfunção de julgamento de desempenho, onde entram as seguintes componentes: padrões pessoais, comparação social, valorização da atividade e percepção de determinantes de desempenho. Os padrões pessoais são adquiridos por ensino direto, reações avaliativas de outros acerca de um comportamento, ou pela modelação. Atividades em consonância com padrões pessoais favorecem a autorregulação. O senso de valor da atividade em nível pessoal, ou sua valorização social favorecem o comportamento autorregulado. No caso da percepção das determinantes de desempenho, os indivíduos tendem a se orgulhar mais de suas realizações quando atribuem seus sucessos às suas próprias habilidades e esforços (BANDURA, 1991, p.253-255).

Os julgamentos de desempenho, por sua vez, exercem influência na auto-reatividade, que fornece o mecanismo pelo qual os padrões regulam os cursos de ação. O controle autorregulatório é favorecido pelo uso efetivo de incentivos auto-motivadores, que podem ser tangíveis (como tempo livre, pausas relaxantes, atividades recreativas e outros) ou reações de autoavaliação, onde ao condicionar a auto-satisfação a desempenhos que correspondem a um índice pessoal de mérito, as pessoas se esforçam para realizar o que valorizam (BANDURA, 1991, p.256-257).

A Teoria Social Cognitiva propõe um sistema de duplo controle na autorregulação – um sistema proativo de produção de discrepâncias que age em conjunto com um sistema reativo de redução de discrepâncias. Indivíduos se motivam e se orientam por meio do controle proativo, estabelecendo metas desafiadoras e padrões de desempenho difíceis para si mesmas, o que cria discrepâncias negativas a serem dominadas. Isto por sua vez, provoca a mobilização de esforços e recursos pessoais na tentativa de satisfazer esses novos padrões. O controle reativo promove os ajustes subsequentes do esforço para alcançar os objetivos desejados. Caso as novas metas sejam atingidas, indivíduos com crença de autoeficácia elevada tendem a estabelecer um novo padrão, ainda mais alto, para si mesmas, o que gera novas discrepâncias automotivadoras a serem dominadas (BANDURA, 2008, p.27).

1.3 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Bandura (1997, p.3) define a Autoeficácia como a crença do indivíduo em sua própria capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações. As crenças de autoeficácia compõe o mecanismo central pelo qual a agência humana é exercida. O indivíduo só é motivado para agir quando percebe que tem o poder de produzir alguma mudança como resultado de suas ações (BANDURA, 1999, p.28).

Pessoas com forte senso de autoeficácia apresentam aspirações mais elevadas e tendem a abordar tarefas difíceis como desafios (e não como ameaças a serem evitadas), manifestar interesse intrínseco e maior engajamento nas atividades, sustentar seus esforços em face ao fracasso, e recuperar-se mais rapidamente após falhas ou contratempos. Também atribuem a falha a causas controláveis e não à falta de capacidade (BANDURA, 1994, p.1). As crenças de autoeficácia também afetam padrões de pensamento que podem melhorar ou minar o desempenho. Pessoas com autoeficácia elevada são capazes de visualizar cenários de sucesso (ao invés de falhas), que fornecem guias positivos para o desempenho, se concentram mais nas oportunidades (ao invés de se ater aos riscos) e consideram impedimentos como superáveis, através do desenvolvimento pessoal, esforço e perseverança (BANDURA, 1999, p.29).

As crenças de autoeficácia afetam o funcionamento humano através de quatro processos psicológicos principais. Em relação aos processos cognitivos, quanto mais forte a autoeficácia percebida, maior é o desafio que as pessoas estabelecem para si mesmas, e maior é o compromisso com a tarefa (BANDURA, 1994, p.3). O nível de autoeficácia também estabelece o grau de resiliência, ou seja, o quanto se irá permanecer orientado para a tarefa em situações de pressão, demandas externas, fracassos ou retrocessos que têm repercussões significativas (BANDURA, 1994, p.4).

Quanto aos processos motivacionais, “as crenças de autoeficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos” (BZUNECK 2001, p.118), e desempenham um papel fundamental na autorregulação da motivação (BANDURA, 1994, p.4). A maior parte da motivação humana é gerada

cognitivamente, através do recurso da antecipação. Existem três tipos diferentes de motivadores cognitivos, que são as atribuições causais, as expectativas de resultado (teoria da expectativa-valor) e estabelecimento de metas a atingir (teoria de metas de realização). Crenças de autoeficácia operam em cada um desses tipos de motivação (BANDURA, 1994, p.4).

Em relação aos processos afetivos, as crenças das pessoas em suas capacidades de enfrentamento influenciam em sua vulnerabilidade ao estresse e depressão em situações ameaçadoras ou difíceis, por afetar a maneira como estas são percebidas e processadas cognitivamente. Pessoas que acreditam que podem gerenciar ameaças não se afligem com elas, já as que acreditam que não podem controlá-las experimentam alta ansiedade, e uma percepção exagerada de risco e perigo (BANDURA, 1999. p.30).

Em suma, a percepção de autoeficácia no enfrentamento de determinada situação ameaçadora ou difícil determina também o quanto de estresse, ansiedade ou depressão ela é capaz de gerar. Quanto mais forte o sentimento de autoeficácia, as pessoas se tornam mais ousadas e podem se lançar em tarefas mais desafiadoras (BANDURA, 1994, p.5). Já o sentimento de impotência é altamente limitante, visto que “existe pouco valor evolutivo em ser imobilizado por dúvidas pessoais e pela percepção de futilidade dos próprios esforços” (BANDURA, 2008, p.35).

Bandura (1994, p.2-3) coloca que as crenças de autoeficácia são desenvolvidas por meio de quatro fontes de influência principais: experiências diretas, modelação social, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. A maneira mais eficaz de criar um forte senso de autoeficácia é através do domínio de experiências, reforçado pelo sucesso, especialmente em atividades consideradas difíceis e que exigem esforço perseverante. A segunda influência são as experiências vicárias fornecidas por modelos sociais. Ver pessoas semelhantes a si mesmo tendo sucesso por esforço sustentado aumenta a crença do próprio sucesso em atividades semelhantes, e o inverso também é verdadeiro. Outra forma de influenciar a autoeficácia é a persuasão social. As pessoas que são persuadidas verbalmente de que possuem as capacidades para dominar determinadas atividades tendem a mobilizar maior esforço e sustentá-lo quando surgem problemas, desde que suas expectativas sejam confirmadas por bom

desempenho. A quarta influência sobre as crenças de autoeficácia são os indicadores fisiológicos, pois as pessoas tendem a interpretar suas reações de estresse e tensão como sinais de vulnerabilidade ou debilidade. A percepção e interpretação das reações emocionais e físicas é mais importante do que sua real intensidade, portanto cultivar emoções positivas pode facilitar a construção do senso de autoeficácia, ao reduzir reações de estresse e alterar propensões emocionais negativas, bem como interpretações equivocadas dos estados físicos (BANDURA, 1994, p.3).

1.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O constructo da autorregulação da aprendizagem foi abordado por diferentes perspectivas teóricas - comportamentalista, fenomenológica, volitiva, construtivista, vygotskiana e sociocognitiva (SOUSA, 2006, p.4). Embora haja diferentes abordagens teóricas, há pontos em comum entre elas, como a influência da autoeficácia, elaboração de metas e objetivos de aprendizagem e o compromisso com sua obtenção, e o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais (SIMÃO; FRISON, 2013). “Outra característica comum parece ser a existência [...] de um *feedback* circular auto-orientado, referente ao processo cíclico que permite aos alunos monitorizar a eficácia de seus métodos e estratégias”, bem como a “consideração que a autorregulação envolve esforço, tempo e persistência” (SOUSA, 2006, p.4).

Diferentes autores desenvolveram modelos de aprendizagem autorregulada. Panadero (2017, p.2) analisou e comparou seis modelos, selecionados por terem histórico teórico e empírico consolidado: o modelo de fases cíclicas de Zimmerman (2000); o modelo de processamento duplo de Boekaerts (2011); modelo de Winne e Hadwin (1998); modelo de Pintrich (2000); modelo metacognitivo e afetivo de aprendizagem autorregulada de Efklides (2011) e o modelo de aprendizagem autorregulada socialmente compartilhada de Hadwin, Järvelä e Miller (2011).

Este estudo terá como referência o modelo de fases cíclicas, desenvolvido por Zimmerman (2000), e posteriormente ajustado por Zimmerman e Moylan (2009), que tem como base a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986).

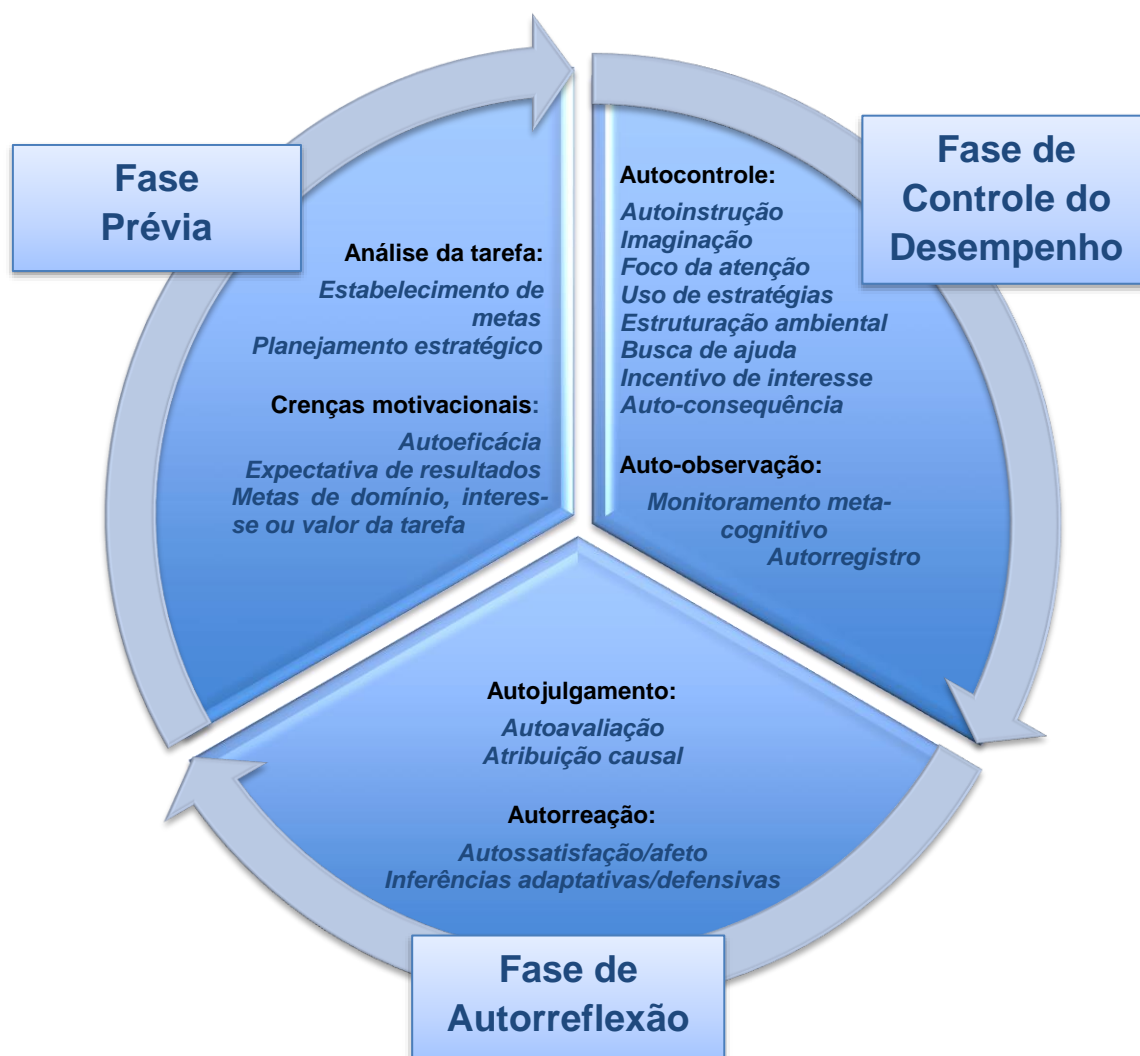
Ao iniciar sua carreira como psicólogo educacional, em 1960, Zimmerman percebeu uma lacuna na pesquisa sobre aspectos cognitivos sociais da aprendizagem, bem como sobre a disposição dos alunos em assumir responsabilidade pessoal por seu aprendizado e desempenho acadêmico. Ao conhecer o trabalho de A. Bandura em sua teoria de aprendizagem social, interessou-se por esta perspectiva e deu início aos seus estudos experimentais com a modelagem, que apresentou-se como um método de ensino capaz melhorar não somente a aprendizagem dos alunos, mas também sua motivação (ZIMMERMAN, 2013, p.135-136).

A partir de 1980, passou a investigar a aprendizagem autorregulada e desenvolveu um modelo social cognitivo de autorregulação da aprendizagem, com base na análise triádica de Bandura do funcionamento humano e em suas próprias pesquisas sobre modelagem cognitiva e o papel influente das estratégias e do *feedback* (ZIMMERMAN, 2013, p.137). Esta visão da aprendizagem autorregulada pressupõe a causação recíproca entre três processos de influência (em termos de determinantes pessoais, comportamentais e ambientais), não significando simetria ou padronização de forças na influência bidirecional, já que uma determinante pode ser mais influente que outra, de acordo com o contexto (ZIMMERMAN, 1989, p.330).

O nível de autorregulação de um estudante se refere a uma situação específica de aprendizagem, e pode ser estabelecido pelo uso de estratégias que incorporem as influências triádicas na obtenção de objetivos acadêmicos. Quando um estudante pode exercer controle estratégico sobre cada um dos três tipos de influência, pode ser descrito como autorregulado (ZIMMERMAN, 1989, p.332). A autorregulação ocorre através de estratégias de controle comportamental (auto-observação do desempenho e adaptação estratégica), ambiental (monitoramento dos efeitos de diferentes condições ambientais e controle dessas condições) ou de processos encobertos (observação e adaptação de sentimentos e pensamentos específicos). Essas três formas distintas de autorregulação são interdependentes e fornecem *feedback* para guiar as adaptações estratégicas na aquisição habilidade (ZIMMERMAN, 2013, p.137-138), orientadas pelas percepções de autoeficácia (ZIMMERMAN, 1989, p.330).

Para abordar a questão das relações causais entre processos de aprendizagem autorregulada, principais crenças motivacionais e resultados de aprendizagem, Zimmerman (2000) propôs um outro modelo de fases cíclicas que se divide, para fins didáticos, em três fases/etapas, conforme pode ser observado na Figura 1. As propriedades cíclicas desse modelo são projetadas para “explicar os resultados de esforços repetidos para aprender [...], prever diferenças quantitativas na aprendizagem [...] e explicar uma grande diferença qualitativa na autorregulação dos estudantes” (ZIMMERMAN, 2013, p.143).

Figura 1. Modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem



Fonte: adaptado de Zimmerman e Moylan (2009, p.300)

As três fases são, conforme a tradução utilizada por diferentes autores: 1. Fase prévia (SIMÃO; FRISON, 20013), de antecipação ou de previsão (BORUCHOVITCH, 2014); 2. Fase do controle volitivo (SIMÃO; FRISON, 20013) ou do controle de desempenho (BORUCHOVITCH, 2014); 3. Fase de autorreflexão.

A fase prévia é anterior à ação, e envolve dois subprocessos: a análise da tarefa e as crenças automotivacionais. Na análise da tarefa ocorre o estabelecimento de objetivos (metas) que se pretende atingir com a execução de uma determinada atividade, e o planejamento estratégico, referente à escolha de estratégias para alcançar os objetivos estabelecidos (ZIMMERMAN, 2013, p.143). Uma estratégia particularmente eficaz para alcançar metas de longo prazo envolve estabelecer metas intermediárias, que devem ser bem específicas, ter nível de dificuldade adequado e proximidade no tempo (ZIMMERMAN, 1989, p.333). Desta forma, as metas de longo prazo servem como ponto de referência e as metas mais concretas e proximais funcionam como reguladoras a curto prazo.

Estudantes proativos demonstram altas habilidades na análise de tarefas, e tendem a estabelecer para si metas específicas, próximas no tempo, e que apresentem desafio. A análise efetiva da tarefa também permite planejar estratégias mais eficazes para auxiliar a cognição e o controle da emoção. Em contrapartida, estudantes reativos apresentam análises superficiais das tarefas e estabelecem objetivos vagos, distantes no tempo ou não desafiadores para si mesmos, e apresentam falhas no planejamento (ZIMMERMAN, 2013, p.143).

Em relação às crenças automotivacionais, estudantes proativos possuem altas crenças de autoeficácia, expectativas de resultado, metas de domínio, interesse ou valorização da tarefa. Já os estudantes reativos exibem formas inferiores de motivação e, como resultado, são menos motivados (ZIMMERMAN, 2013, p.143).

A fase de controle do desempenho diz respeito às ações e aos comportamentos realizados durante o processo de aprendizagem e aos processos que afetam a atenção dedicada à mesma e o curso das ações em execução. Esta fase inclui dois subprocessos: autocontrole e automonitorização (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p.302).

Autocontrole “refere-se à disposição do indivíduo a perseverar, a manter a atenção e o esforço, a utilizar todos os recursos disponíveis para atingir as suas próprias intenções apesar das possíveis distrações que possam surgir” (SIMÃO; FRISON, 2013, p.8), o que inclui a utilização de estratégias de aprendizagem, que são “ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo” (WEINSTEIN; MAYER, 1986, apud PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p.351). Dentre estratégias de autocontrole estão a auto-instrução, uso de imagens mentais, gerenciamento de tempo, estruturação ambiental, métodos de busca de ajuda, incentivos de interesse (tornar a tarefa mais atraente) e auto-consequências, que trata de estabelecer punições ou recompensas para si (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p.303).

Estudantes proativos colocam em prática processos de autocontrole que foram planejados durante a fase prévia, e utilizam formas sistemáticas de auto-observação para orientá-lo, como o monitoramento metacognitivo (rastreamento mental informal de processos e resultados) e auto- autorregistro (ou auto-gravação) de processos de aprendizagem ou resultados. A auto-gravação pode melhorar o autocontrole, pois aumenta a confiabilidade, a especificidade e a pontualidade das auto-observações (ZIMMERMAN, 2013, p.143). Já o monitoramento metacognitivo se refere à atenção que o aluno dedica às particularidades da realização da tarefa, e às circunstâncias que lhe estão associadas, como o acompanhamento mental dos processos de aprendizado e resultados de desempenho (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p.303).

Na fase de autorreflexão, os estudantes se autoavaliam quanto à realização das metas e à eficácia das estratégias empregadas, o que envolve os subprocessos de autojulgamento e autorreação. Uma forma fundamental de autojulgamento é a autoavaliação, que se refere a comparações do desempenho de uma pessoa com um padrão, que pode ser os níveis anteriores de desempenho, domínio da habilidade, ou comparações sociais com o desempenho de outras pessoas. Uma segunda forma de autojulgamento são as atribuições causais (atribuição do sucesso ou fracasso a causas controláveis ou não-controláveis). Os juízos que se originam desta avaliação relacionam-se com as

duas formas de autorreação: a autossatisfação, que se trata da percepção de satisfação ou insatisfação frente ao que foi alcançado, e as decisões adaptativas (disposição dos alunos de se engajar em mais ciclos de aprendizado, continuando o uso de uma estratégia ou modificando-a), ou defensivas, quando o aluno prefere evitar a tarefa para se proteger de frustração (ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009, p.303-304).

Estudantes proativos tendem a se autoavaliar com base em seu domínio frente às metas estabelecidas na fase prévia, buscam cursos de ação que resultem em satisfação e emoções positivas, atribuem seus erros a causas controláveis (o que sustenta seus esforços para aprender) e fazem inferências adaptativas (escolhendo estratégias mais adequadas ou mudando metas quando necessário). Estudantes reativos, por não terem metas específicas de previsão, podem deixar de se autoavaliar, ou recorrem à comparação social (menos vantajosa que a auto-comparação) com os colegas para avaliar sua eficácia pessoal. Também tendem a atribuir seus erros a causas não controláveis (falta de habilidade ou inteligência, por exemplo), o que gera inferências desadaptativas ou defensivas na tentativa de se protegerem de futuras insatisfações e emoções negativas: procrastinação, evitação de tarefas, desengajamento cognitivo e apatia. “Nesse sentido cíclico, o modelo de aprendizagem autorregulada busca explicar a persistência e o sentimento de realização pessoal dos alunos proativos, bem como a evitação e as dúvidas dos alunos reativos” (ZIMMERMAN, 2013, p.144).

1.4.1 Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem

O conceito de autorregulação incorpora uma relação entre quatro dimensões básicas da aprendizagem, que são: social, cognitiva/metacognitiva, emocional/afetiva, motivacional (BORUCHOVITCH, 2014; WOLTERS; BENZON, 2013; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011, apud GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p.72).

A dimensão social se refere ao papel desempenhado pelo ambiente na autorregulação, e envolve professores, pais, colegas, comunidade e contexto

econômico/cultural e suas influências na aprendizagem do aluno (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p.73).

A dimensão cognitiva/metacognitiva está relacionada à execução e organização das tarefas (FRISON, 2016, p.6), o que envolve o uso de estratégias cognitivas, relacionadas ao armazenamento da informação, e metacognitivas, que são “voltadas ao planejamento, ao monitoramento e à regulação do ato de aprender” (DEMBO 2001; POZO, 1996, apud GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p.72).

A dimensão emocional/afetiva é capaz de facilitar, prejudicar ou mesmo impedir a aprendizagem, a depender da intensidade da emoção, das características individuais do aluno, do apoio social que recebe e até mesmo do contexto cultural no qual está inserido, de forma que o controle emocional tem papel fundamental na autorregulação e se operacionaliza na forma de estratégias de regulação emocional (BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013, apud GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p.73).

A dimensão motivacional afeta o uso de estratégias de aprendizagem, sendo influenciada pelas crenças pessoais dos estudantes, sendo as principais a crença de autoeficácia, atribuição causal e o interesse intrínseco à tarefa. As crenças de autoeficácia interferem na qualidade deste processo, pois quando os alunos acreditam que são capazes de realizar uma tarefa específica, demonstram níveis superiores de empenho cognitivo, maior interesse e valorização dessa tarefa e, conseqüentemente, uma maior motivação e uma aprendizagem autorregulada mais eficaz (ZIMMERMAN, 2013, p.139).

1.4.2 Fases do Desenvolvimento da Autorregulação

O domínio de habilidades cognitivas-motoras complexas (como o caso da música) é um processo demorado que requer ensino intensivo e muitas horas de prática pessoal. Nestes casos a aprendizagem se desenvolve inicialmente a partir de fontes sociais e, posteriormente, muda para fontes próprias (autorreguladas) em quatro fases sequenciais.

O primeiro nível seria observacional, onde as habilidades/estratégias são aprendidas por modelação social (observando ou escutando um modelo mais

experiente realizando a tarefa) e a fonte primária de motivação é o reforço vicário ou indireto (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p.5; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997, p.29).

No segundo nível, imitativo, o aprendiz executa pessoalmente a habilidade/estratégia, e seu desempenho se aproxima da forma geral do modelo. Ao invés de uma cópia exata das ações, o aprendiz emula o padrão geral ou o estilo de funcionamento do modelo. O que vai garantir a precisão imitativa é a prática motora socialmente reforçada, sendo o modelo responsável por fornecer orientação e feedback, e o reforço direto é a fonte primária da motivação durante a prática.

No terceiro nível, autocontrolado, os alunos manifestam a capacidade de desempenhar a habilidade ou utilizar a estratégia de forma independente do modelo (internalização), mas permanecem dependentes das representações pessoais dos padrões de desempenho modelados, o contexto da tarefa precisa ser o mesmo. A fonte primária de motivação é o auto-reforço que decorre da correspondência das representações do modelo pelo aprendiz.

O quarto nível (autorregulado) permite que os aprendizes desempenhem a habilidade cognitivo-motora ou iniciem o uso de estratégias, incorporando ajustes com base em características contextuais da situação e mantendo a motivação por meio de percepções de autoeficácia do sucesso. Desta forma, o aluno escolhe quando usar uma estratégia e varia suas características de forma autorregulada, com pouca ou nenhuma dependência residual do modelo durante essa fase, sendo a motivação dependente das crenças de autoeficácia (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p.6; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997, p.30).

A formulação por níveis de desenvolvimento autorregulatório difere das conceituações de estágios relacionados à idade ou cognição. Ela representa uma sequência ideal de interações sociais de aprendizagem, ou seja, o o aprendizado é otimizado quando a forma de instrução social é compatível com o nível de habilidade regulatória dos alunos na tarefa em questão. Isso significa que estudantes podem mudar por conta própria para a prática autodirigida antes de estarem prontos, ou mesmo pular completamente as etapas iniciais, mas essa abordagem de tentativa e erro (focando nos resultados, em detrimento das

estratégias e processos) pode reduzir a velocidade e a qualidade do aprendizado de habilidades complexas (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p.7).

1.5 PLANEJAMENTO DA PERFORMANCE MUSICAL, AUTORREGULAÇÃO E USO DE ESTRATÉGIAS

Estudos sobre planejamento da performance (*planning of performance*) - que incluem a formação da representação mental da música, a concepção de planos de performance e o uso de estratégias para a prática eficiente - começaram após o surgimento da psicologia cognitiva durante a segunda metade do século vinte (GABRIELSSON, 2003, p.236). Os estudos nesta área podem ser divididos entre temáticas relativas à análise do comportamento durante o estudo, organização, características e tipos de prática; temáticas que abordam o uso de estratégias e temáticas que abordam a representação mental da música e processos cognitivos envolvidos na memorização (BARROS, 2008, p.20).

Dentro do primeiro eixo temático, temos os conceitos de prática como autoensino, prática efetiva e o estudo deliberado. A prática como autoensino contempla o planejamento da tarefa e levantamento de procedimentos (situacionais, físicos, musicais e emocionais) a serem utilizados; execução da prática de forma reflexiva, com possibilidade de ajustes; avaliação e reestruturação, que ocorrem de forma cíclica (JORGENSEN, 2004, apud SANTOS; HENTSCHE, 2009, p.73).

O conceito de prática efetiva, na visão de Hallam (1997, apud SANTOS; HENTSCHE, 2009, p.73), “é aquela que atinge o produto-alvo, em menor tempo possível, sem que interfira nas metas em longo prazo” (ou seja, com economia de tempo e de esforço), com o apoio da metacognição. Para Williamon (2004, apud SANTOS; HENTSCHE, 2009, p.73), o mesmo conceito se refere à “excelência musical em termos de performance artística”, que se operacionaliza na inter-relação entre concentração, estabelecimento de metas, constante autoavaliação, uso flexível de estratégias e visualização de um plano global.

Já a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, com objetivo de melhorar o desempenho em determinado domínio, o que exige bastante

esforço e não é iminentemente agradável (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p.368). Estudos que realizaram análises detalhadas das atividades dos músicos durante as sessões de prática (GRUSON, 1988; MIKLASZEWSKI, 1989, apud ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p.370) revelam um trabalho cuidadoso de monitoramento e resolução de problemas para alcançar as melhorias desejadas.

Para além da quantidade de horas dedicadas à prática, essas definições acerca da prática instrumental abarcam também outros aspectos que podem interferir na qualidade da performance final, como sintetizado por Santos e Hentschke (2009):

encontra-se claramente estabelecido na literatura que a quantidade de horas acumuladas ao longo da prática é um fator inerente e indispensável ao nível de especialização instrumental, tendo em vista a necessidade fisiológica de desenvolvimento de programas motores. Entretanto, o aspecto da qualidade vem sendo considerado nas pesquisas, dando ênfase sobre o componente cognitivo, que envolve ações, em termos de planejamento, deliberação, resistência, manutenção e (auto)avaliação. Para essas pesquisas, a quantidade de horas não implica qualidade final em performance. O fator fundamental da especialização através da prática combinaria, portanto, regularidade (quantidade acumulada de horas de prática) e qualidade das tomadas de decisões, levando em conta: concentração, estabelecimento de metas, constante auto-avaliação, uso de estratégias flexíveis e visualização do plano global. Finalmente, não se pode negligenciar que pesquisas (McCORNICK e McPHERSON, 2003; McPHERSON e McCORNICK, 2006) vêm demonstrando que o sentimento de autoeficácia na situação de performance instrumental é um fator determinante para a conexão entre performance preparada e aquela realizada. (SANTOS; HENTSCHE, 2009, p.77).

Os componentes responsáveis pela qualidade das tomadas de decisão podem ser reunidos sob o constructo da Autorregulação, já apresentado anteriormente.

A autorregulação contempla o uso de estratégias, que se configura como um segundo eixo temático de pesquisas sobre o planejamento da performance. Estratégias de aprendizagem se diferenciam do simples uso de técnicas ou procedimentos por serem aplicadas sempre de forma consciente e intencional, através da reflexão, planejamento e metacognição. São direcionadas a um objetivo relacionado à aprendizagem, servindo como um guia das ações,

comportamentos e pensamentos envolvidos neste processo. O uso de estratégias pressupõe que o estudante conheça e reflita sobre seus próprios processos mentais, o que proporciona autonomia e regulação do seu processo de aprendizagem, para enfim aprender a aprender (PIANCA; ALLIPRANDINI, 2016).

Músicos profissionais demonstraram habilidades metacognitivas extensas: autoconsciência sobre seus pontos fortes e fracos; conhecimento da natureza e requisitos de diferentes tarefas, e estratégias para completá-las satisfatoriamente através do planejamento, monitoramento e avaliação da prática e desempenho (HALLAM, 1997, apud GABRIELSSON, 2003, p.239).

Embora não haja um consenso entre estudiosos da área de estratégias de aprendizagem sobre suas definições e classificações (PIANCA; ALLIPRANDINI, 2016), sua compreensão em termos de dois tipos principais (estratégias cognitivas e metacognitivas) abrange a todas, sendo bastante aceita e empregada nos estudos da área (GARNER; ALEXANDER, 1989; DEMBO, 1994, apud PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p.352).

As estratégias cognitivas são definidas como “comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de aprendizagem, de forma que a informação possa ser recuperada mais eficientemente da memória” (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p.352), ou seja, levam o estudante a um objeto cognitivo, e as estratégias metacognitivas são procedimentos que o estudante usa para planejar, monitorar e regular o próprio pensamento, o que inclui a modificação das estratégias utilizadas, caso necessário (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012, p.634).

O uso de estratégias torna-se autorregulado quando os alunos usam estratégias de aprendizagem em conjunto com suas próprias características (por exemplo, suas habilidades e conhecimentos), levando em consideração a natureza da tarefa e outros fatores situacionais (BROWN; BRANSFORD; FERRARA; CAMPIONE, 1983, apud NIELSEN, 2000).

Cantwell e Sullivan (1999 apud CANTWELL et al., 2000) investigaram os processos de planejamento de músicos iniciantes e experientes no aprendizado de novas partituras. Para os autores, a qualidade do planejamento no aprendizado de novas músicas envolve necessariamente o reconhecimento da conceitualização em diferentes níveis potenciais de significado e, com isso, a

probabilidade do uso de repertórios estratégicos cada vez mais complexos. O Quadro 1, apresentado a seguir, sintetiza as estratégias de aprendizagem dos estudantes, classificadas entre baixo, médio e alto nível.

Quadro 1. Comportamentos estratégicos demonstrados por músicos no planejamento e aprendizagem de uma nova partitura

Estratégias de baixo nível	Estratégias de nível médio	Estratégias de alto nível
1.Associação: ligação de dois ou mais elementos musicais sem transformar os significados musicais	7.Alteração de Velocidade: abordar a peça em um ritmo mais lento do que o que é definido ou preferido	12.Interpretação: Estratégia de imposição de significado em pequenas partes, seções ou no todo de uma peça, transformando a partitura em algo original e significativo
2.Aprendizagem mecânica: reprodução de unidades maiores ou menores de música com o objetivo de memorização. Não envolve transformações de significado	8.Chunking: estratégia de classificar unidades menores e relativamente insignificantes de informações musicais em unidades maiores e mais significativas.	13.Padronização: envolve a busca por temas subjacentes, ideias, estilos, variações e outras estruturas menos óbvias, de modo que um entendimento mais claro de toda a peça possa ser obtido.
3.Tentativa e erro: seleção de estratégia razoavelmente não sistemática, que é perseverante até que não seja bem-sucedida e, em seguida, substituída	9.Vinculação: Quando novas informações musicais são referenciadas ao conhecimento prévio (por exemplo, compositor, gênero ou estilo, termos e símbolos conhecidos)	14.Priorização: Envolve a classificação de informações musicais por sua importância / relevância, em uma hierarquia, para que a meta possa ser alcançada de maneira ordenada.
4.Não responsiva ou evitativa: onde nenhuma estratégia clara é aparente ou onde a dificuldade percebida é superada simplesmente evitando a peça.	10.Scanning: Uma visão geral deliberativa da partitura para identificar elementos na música que podem, por exemplo, apresentar problemas, criar interesse ou aumentar a fluência.	15.Monitoramento: Processo de testar a si mesmo, verificar se as estratégias estão funcionando, fazer perguntas sobre o comportamento estratégico e assim por diante.
5.Sight reading: Tocar uma peça sem objetivo específico além de ouvir o som geral ou o nível de dificuldade.	11.Pesquisa: Busca ajuda externa para a compreensão de elementos específicos da música que ajudem na interpretação da partitura	
6. Recurso externo : Usando um recurso externo para resolver o problema musical ao invés de desenvolver estratégias alternativas		

Fonte: traduzido de Sullivan e Cantwell (1999)

Nielsen (1999, p.277) realizou estudo com dois organistas com alto nível de habilidade técnica, onde explorou o repertório de estratégias utilizadas por eles na aprendizagem de uma nova obra musical, considerada de nível moderado de dificuldade. O autor afirma que uma contribuição importante revelada pela pesquisa é que a teoria das estratégias de aprendizagem desenvolvidas em leitura, matemática e áreas similares de aprendizagem em que predominam os aspectos cognitivos, pode ser usada em uma área de aprendizagem (prática instrumental) onde o desempenho motor é crucial (NIELSEN, 1999, p.289).

Nielsen reuniu as estratégias que emergiram de seu estudo a outras estratégias existentes na literatura, e as organizou segundo a definição de Dansereau (1985), divididas em estratégias primárias – que são usadas para operar diretamente no material a ser aprendido, através do processamento cognitivo (por exemplo, estratégias de compreensão e memória) e estratégias de apoio (*support*) - que são usadas para manter um estado de espírito adequado à aprendizagem (como manter a concentração, dominar a ansiedade, estabelecer a motivação e assegurar o uso eficiente do tempo). Uma implicação educacional da pesquisa, segundo o autor, seria a recomendação que os professores instruem seus alunos a desenvolver competência estratégica nas categorias sugeridas (NIELSEN, 1999, p.289). O Quadro 2 apresenta o esquema de classificação das estratégias utilizadas na prática instrumental, proposto pelo autor.

Quadro 2. Classificação das estratégias utilizadas na prática instrumental

ESTRATÉGIAS PRIMÁRIAS		
1. Estratégias para selecionar partes relevantes do material de aprendizagem (estratégias de seleção)	1.1 Estratégias para selecionar áreas problemáticas relevantes	Um exame visual da partitura
		Tocar seções maiores em uma velocidade próxima ao tempo final
		Tocar à primeira vista
2. Estratégias para organizar e formar relações no material de aprendizagem (estratégias de organização)	2.1 Estratégias para unir partes da peça como um todo	Estudar partes em diferentes segmentos
		Estudar segmentos em diferentes tempos
		Estudar cada mão separadamente
		Estudar segmentos com estrutura rítmica sistematicamente alterada

		Estudar segmentos em tempo diferente usando o metrônomo como assistência
		Usar combinações de estratégias em sequência
		Manter apenas o dedilhado de um segmento
		Alterar a possível solução para um problema
		Desenvolver exercícios baseados em partes da peça
		Testar diferentes soluções para um problema
	2.2 Estratégias para classificar o material de aprendizagem	Dividir a peça em "áreas de trabalho" (seções maiores) que são focadas separadamente
		Fazer marcações na partitura
		Minimizar padrões de movimentos para acordes
		Exagerar nos movimentos
		Isolar movimentos parciais em padrões de movimento
3. Estratégias para relacionar o material de aprendizagem ao conhecimento existente (estratégias de integração)	3.1 Estratégias para relacionar 'imagens' cinestésicas com a realização do material	Estudo mental
	3.2 Estratégias para relacionar 'imagens' auditivas além da partitura para a realização do material	Reproduzir segmentos junto com uma expressão vocal
	3.3 Estratégias para relacionar 'imagens' visuais além da partitura para a realização da peça	-
	3.4 Estratégias para garantir uma transferência positiva e evitar a transferência negativa	Identificar semelhanças e diferenças
ESTRATÉGIAS DE APOIO		
4. Estratégias para direcionar a atenção para a tarefa em realização	4.1 Estratégias para ativar e manter a concentração	Pausa / descanso
	4.2 Estratégias para ativar e manter a motivação	Preparar o corpo e os músculos para a atividade prática
		Conversa interna construtiva
		Ajuda dos outros
5. Estratégias para dominar a ansiedade	5.1 Estratégias para preparação mental para uma performance pública	Exercícios Mentais
		Exercícios de relaxamento
6. Estratégias para garantir o uso eficiente do tempo	6.1 Estratégias que utilizam a distribuição da prática ao longo do tempo (prática concentrada versus prática distribuída)	-
	6.2 Estratégias relacionadas com a formulação de objetivos gerais e metas de curto prazo	-

Fonte: traduzido de Nielsen (1999)

Resulta dos apontamentos acima que a literatura sobre estratégias de aprendizagem, apesar de não ser originária do campo teórico específico da música, a ele se adequa e se adapta. Desta maneira, temos apresentadas neste capítulo um vasto número de estratégias utilizadas na prática musical em geral.

Analisando a literatura internacional sobre o planejamento da execução instrumental, Barros (2008, p.109) conclui que esta confirma que “o estudo consciente, sistemático, direcionado e com aplicação de estratégias voltadas para a solução dos problemas acarretará resultados qualitativos na aprendizagem instrumental”.

1.6 AUTOEFICÁCIA NA PERFORMANCE MUSICAL

Na Teoria Social Cognitiva a autoeficácia é considerada como referente a uma tarefa específica, e dentro de determinado contexto. Foi encontrado somente um estudo que investigou as crenças de autoeficácia em tarefa e contexto similares aos da presente pesquisa, a construção da performance de músicos brasileiros solistas, preparando repertório histórico e cursando o ensino superior (Bacharelado ou pós graduação).

O trabalho de Cavalcanti (2009) e os artigos derivados dos resultados desta investigação (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009; CAVALCANTI, 2009b; ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010; CAVALCANTI, 2010; ARAÚJO, 2013) trazem conclusões que enfatizam a importância de se entender a prática musical como uma “atividade complexa que requer motivação e compromisso com metas almejadas, confiança nas próprias capacidades de produzir resultados e ações intencionais para otimizar o processo de aprendizagem” (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p.268). A motivação para prática e aprendizagem da música passa pela compreensão da “existência de processos cognitivos e subjetivos, como atenção/concentração, emoções positivas e percepção de eficácia, associados a elementos objetivos, como planejamento e monitoramento da ação” (ARAÚJO, 2013. p.64).

Neste sentido, autoeficácia e habilidades autorregulatórias são “fundamentais para aqueles que desejam alcançar uma boa performance ou

pretendem prolongar sua carreira como instrumentistas” (CAVALCANTI, 2009, p.127). Porém, apesar dos resultados apontarem que a maior parte dos estudantes se sente muito confiante em autorregular a maioria dos aspectos relativos à prática instrumental, um número considerável de estudantes não sente o mesmo. O que é preocupante, considerando que crenças muito frágeis de autoeficácia podem comprometer ou mesmo interromper o processo cíclico de autorregulação, caso o instrumentista não acredite em sua capacidade de “elaborar e seguir um plano de estudo [...], escolher estratégias adequadas, monitorar sua prática, avaliar seu desempenho ou manter-se motivado durante todo o processo” (CAVALCANTI, 2009, p.127).

“A situação torna-se crítica quando a própria instituição ou seus professores não sabem identificar e lidar com alunos que estão assediados por dúvidas quanto às suas capacidades” (CAVALCANTI, 2009b, p.101). Desta forma, os professores devem observar indicadores de desmotivação nos alunos e utilizar estratégias para auxiliar no fortalecimento das crenças de autoeficácia, tais como: demonstrar como estabelecer metas e estratégias adequadas, como forma de otimizar tempo e esforço do estudante; favorecer a percepção de autonomia e o sentimento de competência; promover o hábito da autoavaliação; ter cuidado na escolha de um repertório onde o nível de dificuldade seja compatível com as habilidades do estudante; fornecer *feedback* de qualidade buscando fortalecer o senso de credibilidade nas capacidades pessoais; priorizar metas centradas na melhoria pessoal da tarefa (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p.269).

2. AUTORREGULAÇÃO E PERFORMANCE MUSICAL - REVISÃO SISTEMÁTICA NACIONAL

Segundo a Teoria Social Cognitiva, a aprendizagem se realiza por modelação social, sendo importante considerar o contexto, ou seja, como os pares e professores ensinam/constroem suas performances. Deste modo, viu-se a necessidade de traçar um panorama das pesquisas realizadas sobre a autorregulação e a performance musical, no contexto brasileiro.

A revisão sistemática foi escolhida por se tratar de um “método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de maneira organizada” (COSTA; ZOLTOWSKY, 2014, p.56). Ao mesmo tempo, garante que a busca seja confiável e possa ser reproduzida nas mesmas condições.

Seguindo as etapas sugeridas para uma revisão sistemática de literatura (GOMES; CAMINHA, 2014, p.405), na fase de planejamento foram definidos: questão de pesquisa, locais onde a busca seria realizada, critérios de inclusão e exclusão.

Os locais de busca automática foram as plataformas Google Acadêmico (<https://scholar.google.com>) e SciElo (<http://www.scielo.br>). Como estratégia de busca, foram selecionadas as palavras-chave: autorregulação, performance, música. Para atender ao objetivo proposto, foi necessário realizar um levantamento de termos que contemplasse o processo de estudo do instrumento com vista à performance, nas diferentes terminologias utilizadas pelos autores. Na literatura, foram elencados os seguintes descritores: “performance musical”, “prática instrumental”, “práticas interpretativas” e “expertise”. Optar por apenas um destes descritores deixaria de fora textos significativos, sendo assim, a página de “pesquisa avançada” do Google Acadêmico (<https://scholar.google.com>) foi preenchida da seguinte forma:

Localizar artigos:

a. Com todas as palavras: (autorregulação e auto-regulação), performance, música

b. Com pelo menos uma das palavras: “performance musical”, “prática instrumental”, “práticas interpretativas”, expertise

Na plataforma Scielo (www.scielo.br), ao utilizar as seguintes palavras-chave: autorregulação AND música AND performance, não foram localizados artigos, apesar de haver textos disponíveis no site do SciELO com os tais descritores, que foram acessados pelo Google acadêmico.

Foi também realizada a busca manual, com os mesmos descritores, em anais dos principais congressos da área de música no Brasil, conforme segue: da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), do Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música (SIMPOM), do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SEMPEM), do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), nas revistas de congressos de música da ABEM e da ANPPOM (Revista OPUS) e nas revistas de Programas de Pós-graduação em música, considerando os números/volumes disponíveis online (Per Musi, Música Hodie, Música em Perspectiva, Ictus, Claves, Em Pauta, Revista Brasileira de Música, Debates, Música em Contexto).

Na fase de execução, foi realizada a busca em julho de 2018, resultando em 280 trabalhos no Google Acadêmico e nenhum texto na plataforma SciELO. Na busca manual, emergiram os dez seguintes trabalhos: 1 na Revista Opus, 1 na Revista Música Hodie, 1 na Revista Música em Perspectiva, 2 na Revista da ABEM, 2 na Revista Percepta, 1 em anais do SIMPOM, 2 em anais do SIMCAM. Nos demais periódicos e anais não foram encontradas publicações a partir dos descritores selecionados.

Os trabalhos foram então selecionados pelos resumos, obedecendo aos seguintes critérios: a) Critérios de inclusão: associação com a performance ou pedagogia da performance, voltada ao ensino superior ou que investigasse pianistas solistas performers; b) Critérios de exclusão: trabalhos que tratassem de performance em grupo, vocal, de crianças e adolescentes, de música popular, de prática informal. Foram também excluídos os artigos que tratavam explicitamente de resultados parciais ou na íntegra das dissertações ou teses já selecionadas por meio da pesquisa realizada no google acadêmico.

Os trabalhos cujos resumos não permitiam esta análise, foram selecionados pela leitura do texto na íntegra. Desta seleção, restaram 18 trabalhos no Google Acadêmico e 10 trabalhos selecionados na busca manual, totalizando 28 trabalhos. Destes, 8 trabalhos foram excluídos por serem repetidos, e 6 foram excluídos por se referirem a dissertação ou tese já selecionadas. Dois artigos de mesma autoria eram referentes à mesma pesquisa (não publicada), neste caso optou-se pelo que tinha foco maior na autorregulação. Restaram então 13 trabalhos, incluindo artigos, dissertações e teses, dos quais foram extraídos os dados para análise.

O Quadro 3, apresentado a seguir, traz os trabalhos que foram selecionados para a análise, a partir dos critérios de inclusão e exclusão:

Quadro 3. Título, autor, ano de publicação e links dos trabalhos em ordem cronológica

TÍTULO	AUTOR	ANO	LINK
Cognição, emoção e expertise musical	<i>GALVÃO, A.</i>	2006	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt
Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica	<i>SANTOS, R.A.T.</i>	2007	https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8977/000592734.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas	<i>CAVALCANTI, C.R.P.</i>	2009a	https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical	<i>ALVES, A.C.; FREIRE, R.D.</i>	2013	https://www.researchgate.net/publication/309714870/download
Expertise na clarineta: possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”	<i>ALVES, A.C.</i>	2013	http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14689/1/2013_AndersonCesarAlves.pdf
O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes	<i>ARAÚJO, M.V.</i>	2015a	https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39604/20164
Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta	<i>BRASIL, A.I.C.G.; GALVÃO, A.C.T.</i>	2015	http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/545
Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o	<i>ZORZAL, R. C.</i>	2015	https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/149/312

desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical			
Aprendizagem musical e prática individual: um estudo de caso e o esboço de um modelo de engajamento pessoal	<i>PICCOLI, R. F.</i>	2017	https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22645/1/LucasFerreiraPiccoli_DISSERT.pdf
Estratégias para a rotina de estudos do violonista: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada	<i>SANTOS, L. Q.</i>	2017	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-26022018-105629/en.php
Um estudo sobre a autorregulação de alunos de percussão em cursos de bacharelado em música	<i>VELOSO, F.D.D.; ARAÚJO, R. C.</i>	2017	https://www.academia.edu/33692338/Um_estudo_sobre_a_autoregula%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_de_percuss%C3%A3o_em_cursos_de_bacharelado_em_m%C3%BAsica
Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão	<i>SANTOS, J. S. Q.</i>	2017	http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/25369/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Jamison%20Sampaio.pdf
Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica	<i>SOARES, L. T.</i>	2018	http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7774/6716

Fonte: a própria autora (2019)

Conforme pode ser observado, o primeiro trabalho encontrado com os descritores selecionados data de 2006. Pode-se dizer que houve um interesse crescente pela temática ao longo do tempo, pois nos primeiros seis anos, de 2006 a 2012 foram três trabalhos publicados sobre a temática, e nos seis últimos anos, considerados de 2013 a 2018, o número aumenta para dez, o que evidencia um maior interesse pela temática a partir de 2013.

A partir desta análise, segue a descrição das contribuições das referidas produções em relação ao constructo da autorregulação da aprendizagem na construção da performance musical. O Quadro 4, apresentado a seguir, traz objetivos e métodos dos trabalhos selecionados:

Quadro 4. Formato da produção, objetivo proposto e metodologias empregadas nos trabalhos

	TÍTULO/ AUTOR / ANO	OBJETIVO	MÉTODO
TESE	<p>1.Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica: três estudos de casos</p> <p><i>SANTOS, R.A.T., 2007</i></p>	<p>Investigar como os bacharelados mobilizam conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica</p>	<p>Estudo longitudinal em corte transversal</p> <p>Estudo multicaso com 3 bacharelados em piano (1º, 5º e último semestre)</p>
DISSERTAÇÃO	<p>2.Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas</p> <p><i>CAVALCANTI, C.R.P., 2009a</i></p>	<p>Investigar as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas no domínio específico da autorregulação da prática instrumental</p>	<p>Pesquisa exploratória, descritiva, quantitativa</p> <p>Levantamento (survey)</p> <p>42 alunos de 1º, 2º, 3º e 4º anos de bacharelado de duas instituições públicas</p>
DISSERTAÇÃO	<p>3.Expertise na clarineta: possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”</p> <p><i>ALVES, A.C., 2013</i></p>	<p>Investigar os fatores determinantes para a construção da expertise na performance de clarinetistas brasileiros a partir de quatro eixos de análise: 1) motivação, 2) autorregulação, 3) metacognição e 4) prática deliberada</p>	<p>Pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Entrevista semiestruturada com 4 clarinetistas profissionais atuantes em Orquestras Sinfônicas</p>
DISSERTAÇÃO	<p>4.Aprendizagem musical e prática individual: um estudo de caso e o esboço de um modelo de engajamento pessoal</p> <p><i>PICCOLI, R. F., 2017</i></p>	<p>Investigar a prática instrumental individual buscando compreender as possibilidades de engajamento pessoal dos indivíduos nos seus próprios processos de desenvolvimento</p>	<p>Estudo de caso com 7 alunos violonistas do Bacharelado em Música da UFRN. Os dados foram analisados qualitativamente frente aos conceitos explorados na revisão de literatura (modelo conservatorial, prática deliberada e autorregulação). Coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada</p>
DISSERTAÇÃO	<p>5.Estratégias para a rotina de estudos do violonista: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada</p> <p><i>SANTOS, L. Q., 2017</i></p>	<p>Investigar estratégias para aperfeiçoar o estudo individual do violonista, com base no conceito de autorregulação da aprendizagem e na literatura sobre o tema</p>	<p>Organização de um panorama de estratégias para o estudo individual de violão, com base na literatura que versa sobre o tema, aplicação prática e avaliação</p>
DISSERTAÇÃO	<p>6.Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão</p> <p><i>SANTOS, J. S. Q., 2017</i></p>	<p>Investigar o uso de estratégias e a influência da faixa etária, tempo diário de estudo e semestre sobre a autorregulação da aprendizagem de violonistas</p>	<p>Abordagem metodológica mista: quantitativa (survey) e qualitativa (uma questão aberta sobre uso de estratégias). Participaram 55 violonistas cursando bacharelado em universidades brasileiras</p>
	TÍTULO	OBJETIVO	MÉTODO

ARTIGOS	<p>7. Cognição, emoção e expertise musical</p> <p><i>GALVÃO, A., 2006</i></p>	<p>Lançar novas perspectivas sobre a ideia de que a atividade musical tem importantes conseqüências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa</p>	<p>Ensaio teórico sobre a literatura referente à aprendizagem expert de instrumentos musicais da tradição clássica</p>
	<p>8. Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical</p> <p><i>ALVES, A.C., FREIRE, R.D., 2013</i></p>	<p>Discutir o conceito de prática deliberada relacionada aos mecanismos cognitivos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos musicais com base no quadro teórico apresentado por Ericsson et. al (1993), Ericsson e Smith (1991), Sloboda et. al (1996) e Galvão (2006)</p>	<p>Revisão bibliográfica sobre a expertise, no campo da psicologia cognitiva e da psicologia da música</p>
	<p>9. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes</p> <p><i>ARAÚJO, M.V., 2015a</i></p>	<p>Descrever o desenvolvimento de um questionário para avaliar comportamentos autorreguladores de prática em estudantes de performance musical do ensino superior e músicos profissionais</p>	<p>Apresentação das etapas do desenvolvimento do questionário e resultados preliminares em relação a sua validação</p>
	<p>10. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta</p> <p><i>BRASIL, A.I.C.G., GALVÃO, A.C.T., 2015</i></p>	<p>Explorar alguns mecanismos de estudo utilizados por experts desde a infância até uma idade mais avançada</p>	<p>Estudo qualitativo exploratório com 10 músicos experts em contexto nacional</p>
	<p>11. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical</p> <p><i>ZORZAL, R. C., 2015</i></p>	<p>Propôr uma reflexão teórico-conceitual sobre o papel da prática musical em diversos contextos, com considerações especiais sobre a masterclass. discutir aspectos práticos do planejamento da performance musical para a construção da autonomia musical do aluno de instrumento</p>	<p>Meta-análise de estudos sobre prática musical</p>
	<p>12. Um estudo sobre a autorregulação de alunos de percussão em cursos de bacharelado em música</p> <p><i>VELOSO, F. D. D., ARAÚJO, R. C., 2017</i></p>	<p>Verificar a autorregulação da aprendizagem de músicos percussionistas</p>	<p>Estudo de levantamento (survey) com 20 alunos de quatro universidades do Sul e Sudeste do Brasil</p>
	<p>13. Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica</p> <p><i>SOARES, L. T., 2018</i></p>	<p>Apresentar o resultado da revisão bibliográfica sobre aprendizagem autorregulada, da pesquisa que objetiva discutir a formação do músico de performance em nível de graduação, e o papel da</p>	<p>Revisão bibliográfica ressaltando a conceituação de autorregulação e de aprendizagem autorregulada, breve histórico dos estudos de autorregulação na psicologia e na educação, alguns destaques da</p>

	autorregulação na rotina de estudos do instrumento	literatura nacional e internacional e o principal modelo cíclico citado nestas obras
--	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: a própria autora (2019)

A partir da leitura e análise dos dados, os mesmos evidenciaram a associação da autorregulação a algum dos seguintes constructos, considerados relevantes para a prática/performance: autonomia, motivação e/ou resiliência (persistência para enfrentar as dificuldades e continuar na atividade), gerenciamento da prática/performance e eficiência na prática instrumental.

Dessa forma, a seguir estão descritas as principais contribuições desses trabalhos, considerando as relações estabelecidas.

2.1 AUTORREGULAÇÃO E AUTONOMIA

Ao todo, doze trabalhos trouxeram associação positiva entre autorregulação e autonomia (GALVÃO, 2006; SANTOS, 2007; CAVALCANTI, 2009a; ALVES, 2013; ARAÚJO, 2015a; BRASIL; GALVÃO, 2015; ZORZAL, 2015; PICCOLI, 2017; SANTOS, L., 2017; SANTOS, J, 2017; VELOSO; ARAÚJO, 2017; SOARES, L., 2018).

Os trabalhos teóricos trazem que a autorregulação diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem (GALVÃO, 2006, p.171). “Comportamentos (autorregulados) contribuem para uma maior autonomia e controle no desenvolvimento das atividades musicais” (ARAÚJO, 2015a, p.150), considerando que maior autonomia é desejável na performance porque durante a maior parte do tempo das sessões de estudo o aluno está sem supervisão do professor. Estudo autorregulado inclui estabelecer objetivos e controlar o próprio progresso, “utilizando estratégias tais como monitoração, elaboração e gerenciamento de esforço, [...] auto-reforçamento, busca de padrão, adiamento de gratificação, estabelecimento de objetivos, percepção de auto-eficácia, auto-instrução e auto-avaliação (GALVÃO, p. 171). Zorzal (2015) realizou uma meta análise de estudos sobre a prática musical e afirma que “percebe-se um maior acordo sobre a importância da construção da autonomia do aluno frente à organização de sua

prática musical”, defendendo que “a construção da autoconsciência, do autoensino, da autorregulação e da autoavaliação no desenvolvimento musical do aluno deve ser um dos principais objetivos do professor de música” (ZORZAL 2015, p. 83).

A autorregulação possui níveis, sendo que quanto maior o nível, menos dependência de feedback externo para gerenciar as sessões de prática instrumental e mais refinadas e eficientes são as estratégias utilizadas. Santos (2007, p.247-248) investigou as disposições experienciais em autorregulação de três estudantes de 1º, 3º e 5º semestres do bacharelado em piano. O aluno iniciante se mostrou menos autorregulado e dependia mais da supervisão do professor, ao mesmo tempo em que mantinha um nível de comunicação interpessoal limitado com ele. Também apresentava maior dificuldade em organizar a sua prática. O estudante de 3º semestre mostrou-se mais autorregulado e mais autônomo em sua prática.

Os trabalhos de Alves (2013), Alves e Freire (2013) e Brasil e Galvão (2015) referem-se a experts (portanto autônomos em sua prática instrumental) que apresentavam também altos níveis de autorregulação. Santos, L. (2017) relacionou estratégias elencadas na literatura violonística com as etapas da autorregulação, no intuito de “fornecer caminhos para promover maior consciência e otimização da prática ao estimular a autonomia no estudo” (SANTOS L., 2017, p.40).

Brasil e Galvão (2015) apontam que o desenvolvimento da autorregulação, no início, depende de ajuda (pais, professores): experts afirmam que aprender a estudar de forma eficiente é um processo que envolve formas sofisticadas de autorregulação e metacognição que vão sendo aprendidas ao longo do percurso (BRASIL; GALVÃO, 2015, p.121).

A motivação, organização e comprometimento com o estudo percorrem o mesmo processo, e passam de uma localização externa (pais, professores) para aos poucos irem se internalizando, gerando autonomia (ALVES, 2013, p.70). Trabalhos que aferiram a autorregulação de alunos do bacharelado (PICCOLI, 2017; SANTOS J., 2017) trouxeram como resultados que a autorregulação pode não aumentar simplesmente com o desenrolar do curso (SANTOS J., 2017, p.76),

mas depende da busca pessoal dos alunos e da dedicação atenta dos professores.

Em relação à possibilidade da autorregulação ser aprendida/ensinada, “diversas investigações trouxeram evidência de boa qualidade de que comportamento de aprendizagem auto-regulado pode ser treinado e desenvolvido” (GALVÃO, 2006, p.171). Outros trabalhos também reforçam a ideia de que os professores podem promover maior autonomia e comprometimento em seus alunos através do ensino do comportamento autorregulado (CAVALCANTI, 2009a, p.17; VELOSO; ARAÚJO, 2017, p.414; SANTOS J., 2017, p.104).

2.2 AUTORREGULAÇÃO E MOTIVAÇÃO

Do total, nove trabalhos trouxeram associações entre autorregulação e motivação para as atividades relacionadas à preparação da performance (GALVÃO, 2006; CAVALCANTI, 2009a; ALVES, 2013; ALVES; FREIRE, 2013; ARAÚJO, 2015a; BRASIL; GALVÃO, 2015; VELOSO; ARAÚJO, 2017; SANTOS, L., 2017; SOARES, L., 2018).

A motivação é uma questão-chave na preparação da performance, por se tratar de uma atividade que consome muito tempo e ocorre ao longo da vida inteira do músico. Os trabalhos teóricos trazem que autorregular-se implica ser ativo em seu processo de aprendizagem em termos de metacognição, comportamento e motivação, o que pesa na decisão de continuar ou não alocando tempo e esforço para o estudo (GALVÃO, 2006, P.171). Autorregulação envolve o autocontrole da motivação e sentimentos, com a finalidade de atingir objetivos de performance (ALVES; FREIRE, 2013, p.5, ARAÚJO, 2015a, p.145). Isto implica manter um conjunto de crenças adaptadoras e emoções positivas para as tarefas, bem como “implementar uma série de estratégias voluntárias, visando evitar as distrações externas e internas, para manter sua concentração, seu esforço e sua motivação” durante o estudo (SOARES, L., 2018, p,736).

Segundo Veloso e Araújo (2017, p. 414), a aplicação dos “mecanismos autorregulatórios nas sessões de estudo resulta em práticas instrumentais mais eficientes”, o que por sua vez melhora o engajamento na realização das atividades, e assim sucessivamente, melhorando desempenho dos

instrumentistas.

Sendo a autorregulação um processo cíclico, onde uma fase é afetada pela anterior e afeta a próxima fase, quanto mais autorregulado, mais robustas são as crenças de autoeficácia, ou seja, a crença de que se é capaz de realizar bem cada atividade relacionada à preparação da performance, e o inverso também é verdadeiro. O trabalho de Cavalcanti (2009a) trata das crenças de autoeficácia, mensurada através do nível de autorregulação em músicos instrumentistas no bacharelado. Aproximadamente 50% dos estudantes demonstraram dificuldades de autorregular sua prática instrumental. As baixas crenças de auto-eficácia referentes a alguma subfunção pode fazer com que o instrumentista interrompa o processo cíclico da autorregulação, por isso, é importante que os professores de instrumento busquem fortalecer crenças de autoeficácia nos estudantes que as apresentam baixas (CAVALCANTI, 2009a, p.127-128). Na pesquisa de Veloso e Araújo (2017, p.411), os estudantes de bacharelado apresentavam bom domínio da autorregulação, incluindo a manutenção da motivação, refletida nas respostas à questão referente a este quesito.

A motivação na autorregulação é um dos subprocessos que influenciam a aprendizagem, afetando diretamente a escolha dos objetivos e a disposição para a realização das tarefas (SANTOS, L., 2017, p.49). Isto se torna fundamental quando surgem dificuldades comuns em situação de prática, como quando é preciso treinar por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem de uma peça musical (CAVALCANTI, 2009a, p.254).

As pesquisas relacionadas à construção da expertise a associaram à motivação de longo prazo (BRASIL; GALVÃO, 2015, p.121). Os experts demonstram conhecer seu próprio processo de motivação (Ibid., p.125). Experts afirmam que no início dos estudos (quando os níveis de autorregulação eram mais baixos), a motivação vinha principalmente de fontes externas, como pais e professores, mas ao longo do tempo esta passa a ser internalizada (ALVES, 2013, p.70), sendo considerada “um mecanismo para [...] minimizar os esforços exigidos na preparação da performance musical” (Ibid.,p.72). Também revelam uso de automonitoração da motivação, para lidar com adversidades na preparação da performance (Ibid, p.69).

Uma questão delicada em se tratando de performance é a questão do talento musical, considerado um “dom”. A autorregulação está relacionada a atribuições causais. Quando as crenças de autoeficácia e autorregulação são mais elevados, tende-se a atribuir mais as causas do fracasso com algum fator controlável (como eleição de estratégias equivocadas, por exemplo), que será diagnosticado e readaptado (corrigido), e menos a fatores sobre os quais não há controle, como a ideia de um dom inato. “O professor pode ajudar o aluno a compreender que suas falhas não são decorrentes de falta de inteligência ou capacidade” (CAVALCANTI, 2009a, p.130).

2.3 AUTORREGULAÇÃO E GERENCIAMENTO DA PRÁTICA/PERFORMANCE

Ao todo, treze trabalhos versaram sobre a relação entre a autorregulação e as etapas de gerenciamento da prática/performance (GALVÃO, 2006; SANTOS, 2007; CAVALCANTI, 2009a; ALVES, 2013; ALVES; FREIRE, 2013; ARAÚJO, M., 2015a; BRASIL; GALVÃO, 2015; ZORZAL, 2015; PICCOLI, 2016; SANTOS, L., 2017; VELOSO; ARAÚJO, 2017; SANTOS, J., 2017, SOARES, L. 2018).

Gerenciar a performance implica estabelecer metas e controlar o próprio progresso. Os trabalhos teóricos trazem que o modelo cíclico de autorregulação contempla três fases: a primeira, de planejamento, a segunda de monitoramento e a terceira de reflexões sobre a performance (ALVES; FREIRE, 2013, p.5). Estudo auto-regulado supõe uso de estratégias para organização, busca e transformação de informação, sequenciamento, ensaio e estratégias mnemônicas, auto-reforçamento, busca de padrão, adiamento de gratificação (GALVÃO, 2006, p.171). O automonitoramento a todo tempo serve para verificar se as estratégias escolhidas permanecem, ou devem ser adaptadas.

Comportamentos autorreguladores são comuns aos processos de estudo de músicos experientes (ARAÚJO, 2015a, p.150). Desta maneira, de acordo com Zorzal, 2015, p. 104, autorregulação tem sido associada ao melhor planejamento e melhor resultado de performance (ZORZAL, 2015, p.104). O ensino do comportamento autorregulado permite que o aluno consiga, de forma progressiva, regular sua prática, organizando suas ações e avaliando seus resultados, desde a

rotina diária de estudos até o momento da performance pública , sendo assim, “dentre as diversas teorias associadas ao estudo da aquisição de expertise [...], a aprendizagem autorregulada se apresenta como uma das mais relevantes para as discussões acerca do desenvolvimento da pedagogia da performance musical” (SOARES, L., 2018, p.732).

Dentre os trabalhos que investigaram estudantes do bacharelado, o de Santos (2007) trouxe que os estudantes apresentaram maior capacidade de gerenciamento das sessões de estudo (Ibid, p.245), bem como na qualidade das estratégias utilizadas (Ibid, p.257) conforme o nível de expertise, que se associava ao de autorregulação. Cavalcanti (2009a) investigou as crenças de autoeficácia em realizar diversas etapas do gerenciamento do estudo, obtendo resultados crescentes (o 4º ano se mostrava mais autoconfiante que o 1º em diversas subfunções) mas não lineares. Na pesquisa de Piccoli (2016, p.65) dos 7 alunos investigados, apenas um apresentou um comportamento mais autorregulado, em relação ao planejamento das sessões de estudo. Já no trabalho de Veloso e R. Araújo (2017, p.413) os estudantes apresentaram bom domínio da autorregulação, incluindo os quesitos referentes à gestão da prática.

Santos (2017, p.40-71) faz um levantamento de estratégias de estudo para violonistas e as associa às etapas da autorregulação, gerando um plano de estudo colocado em prática pelo autor no estudo de seu repertório violonístico para um recital. J. Santos (2017, p.105) reforça a importância de utilizar estratégias de prática deliberada, através do comportamento autorregulado, para o melhor gerenciamento da prática.

Todos os experts investigados por Alves (2013), Brasil e Galvão (2015) relataram sistemas elaborados de gerenciamento da performance. “Um aluno autorregulado e metacognitivamente eficiente poderá reconhecer melhor as suas dificuldades e adaptar-se de modo a alcançar o objetivo pretendido” (BRASIL; GALVÃO, 2015, p.125). O depoimento de músicos experts também traz a questão da aprendizagem por modelação, onde um comportamento é aprendido sem intenção deliberada do professor de ensinar (BRASIL; GALVÃO, 2015, p.122; ALVES, 2013).

2.4 AUTORREGULAÇÃO E EFICIÊNCIA DA PRÁTICA

Doze trabalhos analisados associam altas capacidades de autorregulação com a performance de alto nível, e portanto, mais eficiente (GALVÃO, 2006; SANTOS, 2007; CAVALCANTI, 2009a; ALVES, 2013; ALVES; FREIRE, 2013; ARAÚJO, 2015a; BRASIL; GALVÃO, 2015; ZORZAL, 2015; SANTOS, L., 2017; VELOSO; ARAÚJO, 2017; SANTOS, J., 2017, SOARES, L., 2018).

Em relação a este último constructo a ser analisado, a “eficiência na prática”, devemos ter em mente que o acúmulo de horas não garante por si só um ótimo desempenho, ou não haveriam diferenças individuais entre músicos que praticam com igualdade de tempo (ZORZAL, 2015, p.90). Ao contrário, a literatura indica que a forma como se conduzem essas sessões de prática pode proporcionar um melhor resultado. A qualidade final da performance pode ser predita, principalmente em curto prazo, pela organização da prática (ZORZAL, 2015, p.92). “Na área de música pode-se considerar a autoregulação como um processo cognitivo desenvolvido por meio de práticas estratégicas [...], têm por finalidade controlar os resultados da performance musical, e possibilitar que o músico atinja nível de excelência instrumental” (ALVES; FREIRE, 2013, p.6). A autorregulação pode ser considerada como uma das dimensões cognitivas relacionadas à performance musical em nível expert (GALVÃO, 2006, p.170).

Araújo (2015a, p.150) desenvolveu e validou um questionário que pode ser uma ferramenta de autoavaliação, ou ser usado por professores para localizar fragilidades na autorregulação de seus alunos, possibilitando trabalhar esses pontos para atingir objetivos de estudo com “maior eficiência”. O ensino da autorregulação, para que o aluno tenha condições de atingir a expertise, deve ser um dos “principais objetivos” dos professores de instrumento (ZORZAL, 2015, p.83), e deveria fundamentar as discussões sobre diretrizes curriculares para a formação de músicos em nível de graduação (SOARES, L., 2018, p.739).

Das pesquisas que investigaram bacharelados, Cavalcanti (2009a, p.126) afirma que “compreender o processo de auto-regulação da aprendizagem e aplicá-lo à sua prática pode significar sessões de prática mais eficientes e, conseqüentemente, um melhor desempenho”. Veloso e Araújo (2017, p. 414)

constatarem que a “aplicação dos mecanismos autorregulatórios nas sessões de estudo resulta em práticas instrumentais mais eficientes, melhorando o engajamento na realização das atividades e, conseqüentemente, o desempenho dos instrumentistas”.

A pesquisa de Santos (2007, p.213) não traz a associação entre autorregulação e eficiência na performance de forma direta, mas nas conclusões analíticas, o estudante que apresentou maiores disposições experienciais de autorregulação também foi classificado como o mais avançado. A pesquisa de L. Santos (2017, p.98) também não realiza essa associação direta, mas propõe “oferecer ferramentas para que o estudante saia do nível em que está e vá para outro, mais avançado, em diferentes aspectos da prática musical, de maneira consciente e objetiva”.

A expertise é caracterizada por um estudo autorregulado e metacognitivamente eficiente (BRASIL; GALVÃO, 2015, p.122). Todos os experts entrevistados, segundo Alves (2013, p. 33), afirmaram que “regular os processos de preparação musical contribui para a melhora efetiva da qualidade da prática e da performance musical” (ALVES, 2013, p.33).

Os trabalhos reforçam a importância dos professores no desenvolvimento da autorregulação em seus alunos. Sendo assim, emergem como tarefas do professor, auxiliar os alunos a se tornarem aprendizes independentes, capazes de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem para uma prática efetiva, no sentido de mais eficaz e com economia de tempo (ZORZAL, 2015, p.94) e ensinar deliberadamente e de forma sistematizada os comportamentos autorreguladores (ALVES, 2013, p.58, ZORZAL, 2015, p.104, SANTOS, L., 2017, p.98; SANTOS, J., 2017, p.104).

2.5 SÍNTESE

A análise realizada demonstra a associação positiva entre autorregulação e fatores de relevância para a performance musical, como são a autonomia, motivação/resiliência, gerenciamento da prática/performance e eficiência da prática. Os dados dos trabalhos deixam clara a importância do conhecimento de processos cognitivos, metacognitivos e emocionais associados à prática musical e

à performance. Este conhecimento pode ser sistematizado sob o construto da autorregulação, facilitando o seu ensino por parte dos professores de instrumento.

Os trabalhos também trouxeram a possibilidade de mensuração dos níveis de autorregulação e possibilidade dos professores ou dos próprios performers, dependendo do nível, nas disposições autorregulatórias que se apresentarem em níveis mais baixos.

Transparece também a constatação de que esse tipo de conhecimento não está sendo transmitido aos alunos com a frequência e sistematização dos outros conteúdos (estritamente musicais) relacionados à performance, o que pode ocorrer por desconhecimento dos professores e performers sobre a relevância dos processos cognitivos, metacognitivos e emocionais e sua interferência direta na construção da performance.

3. MÉTODO

A presente pesquisa se caracteriza como descritiva, de caráter quase exploratório, com uma abordagem quantitativa e qualitativa. Segundo Gil (2002, p.42), as pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então o estabelecimento de relações entre variáveis”, sendo uma de suas características mais significativas a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais o uso de escalas, caso da presente pesquisa.

A pesquisa descritiva assume um caráter quase exploratório quando proporciona uma nova visão do problema (GIL, 2002, p.42). No caso da presente pesquisa, podemos afirmar que essa nova visão se dá pelo fato de que a investigação ter sido realizada somente com pianistas, em diferentes níveis de formação, com a amostra distribuída em diferentes regiões e instituições de ensino superior do Brasil, investigando também as estratégias utilizadas na prática instrumental.

Quanto a abordagem quantitativa e qualitativa, Gonsalves (2001) reflete sobre ambas as abordagens e ressalta a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a abordagem qualitativa possibilita diversas compreensões e interpretações dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas.

3.1 PARTICIPANTES

Todas as instituições públicas brasileiras de ensino superior que ofertavam Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Música (instrumento – Piano) foram contactadas via e-mail, para apresentar o projeto de pesquisa e verificar o interesse da instituição em integrá-la como instituição coparticipante. Destas, sete demonstraram interesse e enviaram a documentação solicitada em tempo hábil. Sendo assim, os participantes são alunos de Música (Piano) das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual Paulista (UNESP),

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de São Paulo (USP).

Os níveis de formação investigados foram a Graduação - Bacharelado com habilitação em Piano (1º a 4º ano), e a pós-graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado (Piano).

Todos os alunos destas instituições, que atenderam a esses critérios foram convidados a participar da pesquisa, compondo um universo de 160 participantes. Destes, 93 responderam a pesquisa (cerca de 58% do total). Compuseram a amostra do estudo estudantes do 1º ao 4º ano do Bacharelado (n=70) e de Pós-graduação (n= 23). Em geral, a média de idade dos participantes foi de 24 ± 6 anos, sendo 41 do sexo feminino e 52 do sexo masculino.

As características dos respondentes (sexo e nível de estudo) de cada instituição de ensino estão descritos na Tabela 1, apresentada a seguir.

Tabela 1 – Frequência de respostas por sexo e nível de estudo dos participantes de acordo com as instituições de ensino pesquisadas. Dados apresentados em n (%)

	UFRGS (n=16)	UFMG (n=24)	UNESP (n=18)	UNICAMP (n=14)	UFPB (n=3)	UFPR (n=11)	USP (n=7)	TOTAL (n=93)
Sexo								
Feminino	5 (31,2)	7 (29,2)	11 (61,1)	9 (64,3)	0 (0,0)	7 (63,6)	2 (28,6)	41 (44,1)
Masculino	11 (68,8)	17 (70,8)	7 (38,9)	5 (35,7)	3 (100)	4 (36,4)	5 (71,4)	52 (55,9)
Formação								
Graduação	10 (62,5)	21 (87,5)	17 (94,4)	12 (85,7)	1 (33,3)	3 (27,3)	6 (85,7)	70 (75,3)
Stricto Sensu	6 (37,5)	3 (12,5)	1 (5,6)	2 (14,3)	2 (66,7)	8 (72,7)	1 (14,3)	23 (24,7)

Fonte: a própria autora (2019)

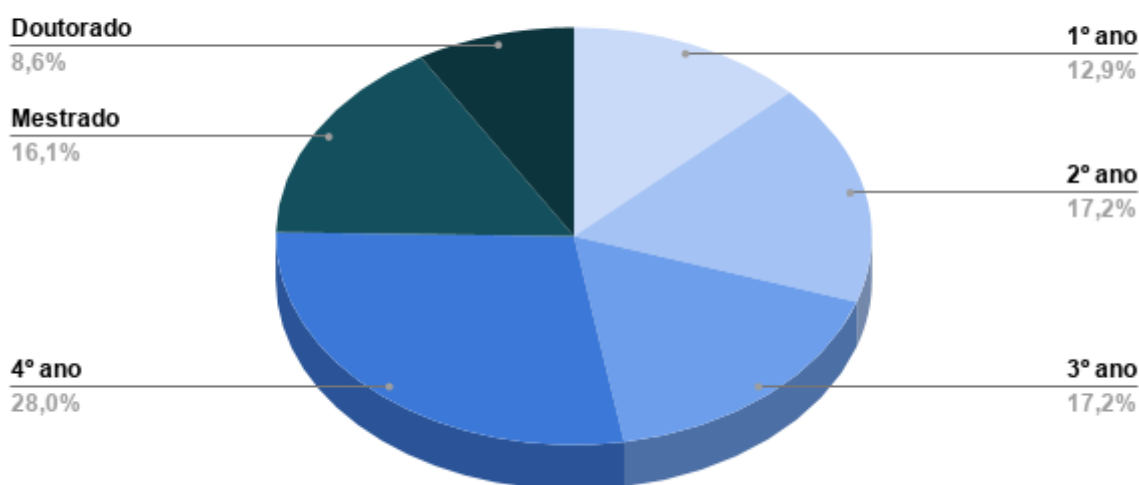
Como pode ser observado, com exceção da UNESP, UNICAMP e UFPR, a maior parte dos participantes do estudo era do sexo masculino, representando 55,9% da amostra total, enquanto as mulheres representaram 44,1% do total.

Quanto ao nível de formação, exceto para a UFPB e UFPR, a maior parte dos voluntários estava cursando graduação (Bacharelado-Piano). Neste sentido, observou-se que 12,9% dos participantes cursava o 1º ano (1º ou 2º semestre) de bacharelado, 17,2% estavam no 2º ano (3º ou 4º semestre), 17,2% no 3º ano (5º

ou 6º semestre), 28% no 4º ano (7º ou 8º semestre), 16,1% cursava mestrado e 8,6% doutorado, conforme apresentado no Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Composição da amostra quanto ao nível de estudo

Composição da amostra - Nível de estudo



Fonte: a própria autora (2019)

3.2 INSTRUMENTOS

O questionário enviado aos participantes foi composto por:

- a) Ficha de caracterização do participante (Anexo 1): para coletar dados pessoais, considerados como relevantes para a pesquisa (idade, sexo, nível de formação, frequência de estudo semanal, frequência de performances anuais e outras);
- b) Questão aberta: Cite ao menos uma estratégia/técnica/procedimento que você costuma utilizar ao estudar um trecho ou obra musical que você considera difícil;

c) Instrumento 1: SRPBQ - *Self-Regulated Practice Behavior Questionnaire* - Questionário de Comportamento Autorregulado de Prática (Anexo 2): Araújo (2015b) desenvolveu, validou e aplicou o instrumento a uma amostra de 212 cantores e instrumentistas (de diferentes países, incluindo o Brasil) cursando o ensino superior ou já atuando profissionalmente, e considerados de alto nível musical. Investiga a presença de comportamento autorregulado nas sessões de prática musical, através de questões referentes à autoeficácia, estabelecimento de metas, uso de estratégias de estudo, metacognição e autoavaliação.

O questionário é composto por 21 questões fechadas, referentes a três fatores: organização do estudo, recursos pessoais e recursos externos. São dez questões relacionadas à organização da prática instrumental, incluindo o planejamento (tempo e espaço físico) e estabelecimento de metas para as sessões de estudo; sete questões buscam verificar o uso de recursos pessoais, (conhecimento e uso de estratégias) e o senso de autoeficácia para atingir os objetivos propostos; as outras quatro questões incluem itens relativos à influência de aspectos externos relacionados à eficiência da prática (atribuições causais externas, busca de ajuda de professores e colegas e uso de recursos). As respostas são classificadas em uma escala de tipo Likert de 5 pontos relacionada à frequência de comportamentos (1-nunca a 5-sempre) ou níveis de concordância (1 - completamente em desacordo com 5 - concorda completamente).

d) Instrumento 2: Inventário de Autoeficácia (Anexo 3): visa mensurar o nível de autoeficácia percebido pelos alunos para autorregular sua prática musical. O processo de construção e validação da escala pode ser encontrado em Cavalcanti (2009a). O inventário possui 16 questões com atividades, uso de estratégias e situações referentes ao estudo do instrumento/canto, que foram relacionadas às dimensões da autorregulação. São ao todo 16 questões, sendo cinco referentes ao Planejamento (das sessões de estudo), quatro referentes ao uso de Estratégias, três referentes à Motivação e quatro referentes ao Monitoramento (Cavalcanti, 2009a, p.86). As questões podem ser

respondidas com números de 1 a 10, divididos em cinco categorias: nada confiante (1); pouco confiante (2, 3, e 4); confiante (5 e 6); muito confiante (7,8 e 9) e totalmente confiante (10). Diferentes números em uma mesma categoria correspondem a graus crescentes de confiança.

3.3 PROCEDIMENTOS

a) A pesquisadora entrou em contato com as instituições de ensino superior que oferecem Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Música (instrumento – Piano), via e-mail, para apresentar o projeto de pesquisa e verificar o interesse da instituição em integrá-la como instituição coparticipante;

b) Após a concordância das instituições, formalizada por meio da assinatura da declaração de instituição coparticipante, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sendo aprovado em 6 de dezembro de 2017, conforme consta no parecer de número 2.419.665. Algumas instituições enviaram a documentação após o envio do projeto, sendo adicionadas ao processo por meio de emenda junto a Plataforma Brasil e também foram aprovadas pelo Comitê de ética.

c) Para a realização da pesquisa, o contato com os estudantes, para convidá-los a participar da pesquisa, foi feito pela própria pesquisadora ou através dos professores de piano (segundo opção das instituições). A coleta de dados se realizou de forma *online*, sendo que somente após leitura e aceite do TCLE os estudantes tiveram acesso ao questionário para responder à pesquisa. Cabe salientar que nos locais onde a pesquisadora entrou em contato com os estudantes, através de e-mail dirigido pessoalmente a cada um, e reiterando após um período o convite e a importância da participação na pesquisa, o índice de respostas foi mais alto do que nas instituições onde os professores enviaram o convite através das listas de contato dos alunos.

4. RESULTADOS

4.1 DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Os dados trazidos pela ficha sociodemográfica permitiram caracterizar a amostra quanto a número de dias e de horas de estudo por semana, número de performances públicas em situação de destaque e premiações em concurso, de acordo com as instituições de ensino, conforme descrito na Tabela 2 (a seguir).

Tabela 2. Características da amostra referentes a dias e horas de estudo por semana, performances públicas e premiações em concurso, de acordo com as instituições de ensino. Dados apresentados em n (%)

	UFRGS (n=16)	UFMG (n=24)	UNESP (n=18)	UNICAMP (n=14)	UFPB (n=3)	UFPR (n=11)	USP (n=7)	TOTAL (n=93)
Dias/semana de estudo								
1 a 2 dias	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (36,4)	0 (0,0)	5 (5,4)
3 a 4 dias	2 (12,5)	2 (8,3)	5 (27,8)	4 (28,6)	2 (66,7)	3 (27,3)	0 (0,0)	18 (19,4)
5 a 6 dias	11 (68,8)	17 (70,8)	9 (50,0)	6 (42,9)	0 (0,0)	2 (18,2)	2 (28,6)	47 (50,5)
Todo dia	3 (18,8)	5 (20,8)	3 (16,7)	4 (28,6)	1 (33,3)	2 (18,2)	5 (71,4)	23 (24,7)
Horas/ semana de estudo								
Até 1 hora	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (7,1)	0 (0,0)	3 (27,3)	0 (0,0)	4 (4,3)
1 a 2 horas	2 (12,5)	1 (4,2)	0 (0,0)	3 (21,4)	0 (0,0)	4 (36,4)	0 (0,0)	10 (10,8)
2 a 3 horas	3 (11,8)	9 (37,5)	7 (38,9)	3 (21,4)	3 (100)	1 (9,1)	1 (14,3)	27 (29,0)
3 a 4 horas	9 (56,2)	9 (37,5)	7 (38,9)	4 (28,6)	0 (0,0)	2 (18,2)	4 (57,1)	35 (37,6)
>4 horas	2 (12,5)	5 (20,8)	4 (22,2)	3 (21,4)	0 (0,0)	1 (9,1)	2 (28,6)	17 (18,3)
Performance pública de destaque								
Nenhuma	2 (12,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (7,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (3,2)
1 a 10	5 (31,2)	9 (37,5)	1 (5,6)	6 (42,9)	2 (66,7)	5 (45,5)	0 (0,0)	28 (30,1)
10 a 20	2 (12,5)	7 (29,2)	5 (27,8)	3 (21,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (28,6)	19 (20,4)
>20	7 (43,8)	8 (33,3)	12 (66,7)	4 (28,6)	1 (33,3)	6 (54,5)	5 (71,4)	43 (46,2)
Premiação em concurso de piano ou música de câmara								
Sim	5 (31,2)	3 (12,5)	5 (27,8)	5 (35,7)	1 (33,3)	1 (9,1)	3 (42,9)	23 (24,7)
Não	11 (68,8)	21 (87,5)	13 (72,2)	9 (64,3)	2 (66,7)	10 (90,9)	4 (57,1)	70 (75,3)

Fonte: a própria autora (2019)

Em relação à quantidade de dias por semana de estudo, 50,5% da população total relatou estudar entre 5 a 6 dias por semana, sendo que a maioria (37,6%) relatou estudar em média 3-4 horas por dia de estudo. Além disso, foi possível observar que poucos não realizaram apresentações públicas (3,2%) e que a maioria (46,2%) teve mais de 20 performances públicas em situação de destaque. Adicionalmente, 24,7% da população estudada já recebeu algum tipo de premiação em concurso de piano ou música de câmara.

4.2 ANÁLISE DESCRITIVA E INFERENCIAL DOS RESULTADOS OBTIDOS A PARTIR DOS INSTRUMENTOS APLICADOS

Para as variáveis qualitativas, os dados estão apresentados em número (n) e porcentagem (%). As variáveis quantitativas encontram-se em mediana (mínimo – máximo) e média (desvio padrão).

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória, com o objetivo de descrever os dados gerais do estudo e de identificar a melhor forma de apresentação dos dados. Posteriormente, o teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* foi aplicado. Em seguida identificou-se que a maior parte dos dados não apresentou uma distribuição normal, dessa forma, o teste de *Man-Whitney* foi aplicado para a comparação das médias de pontuação entre os grupos.

Para calcular se houve diferença significativa na autorregulação por idade, experiência e tempo de estudo, foi utilizada a Anova One-way seguida do post-hoc HSD quando necessário.

Por fim, a análise de *Spearman* foi aplicada para verificar o grau de associação entre os instrumentos *Self-regulated Practice Behaviour* e Inventário de Avaliação.

Para a análise de correlação, foi calculada a média de todos os fatores de cada instrumento. Para todas as análises o nível de significância estatística adotado foi de $p < 0,05$. Os dados foram processados e analisados no Software SPSS versão 2,0.

4.2.1 SRPBQ - *Self-regulated Practice Behavior Questionnaire* (Questionário de Comportamento Autorregulado de Prática)

A Tabela 3 apresenta o descritivo (média, moda e mediana) para cada uma das questões que compõe o instrumento SRBPQ, bem como a mediana (mínima – máxima) e média (desvio padrão) de cada fator (Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos). Está sendo considerada nesta Tabela a amostra total, não dividida por níveis de estudo.

Tabela 3. Estatística descritiva (média, moda e mediana) do instrumento SRPBQ

Fator	Questão	Média	Moda	Mediana
Planejamento da Prática	1. Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo	3,95	4	4
	2. Estabeleço objetivos para serem atingidos a um curto prazo (minutos, horas, dias)	3,82	4	4
	3. Estabeleço objetivos para serem atingidos a um prazo mais alargado (semanas, meses, anos)	3,95	4	4
	4. Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo	3,91	4	4
	5. Percebo que meus objetivos apresentam desafio	4,09	5	4
	6. Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos	4,16	4	4
	7. Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo	3,45	3	3
	8. Planejo o tempo das minhas sessões de estudo	3,12	3	3
	9. Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo	3,59	4	4
	10. Avalio o progresso em direção aos meus objetivos	3,95	4	4
Fator Planejamento da Prática: Mediana 4 (mínima: 2; máxima: 5), Média 3,80 (dp± 0,63)				
Recursos Pessoais	11. Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo	4,01	4	4
	12. Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado	4,24	4	4
	13. Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes	3,62	4	4
	14. Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades Musicais	4,11	4	4
	15. Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória	3,52	4	4
	16. Sou capaz de atingir os meus objetivos de	3,67	4	4

	maneira satisfatória			
	17. Conheço minhas qualidades e dificuldades	4,08	4	4
Fator Recursos Pessoais: Mediana 4 (mínima: 1,4; máxima: 5) Média 3,89 (dp± 0,58)				
Recursos Externos	18. Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo	3,78	3	4
	19. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas).	4,17	5	4
	20. Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos (colegas, professores, materiais, ambiente)	3,65	5	4
	21. Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais	4,67	5	5
	22. Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. Notas) e críticas	3,37	4	4
	Fator Recursos Externos: Mediana 4 (mínima: 2, máxima: 5), Média 3,86 (dp± 0,63)			

Fonte: a própria autora (2019)

A mediana para todos os fatores (Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos) apresentou o valor 4. Na análise individual das questões, as que apresentam menor pontuação (mediana 3) são as questões 7 (Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo) e 8 (Planejo o tempo das minhas sessões de estudo), do fator Planejamento da Prática.

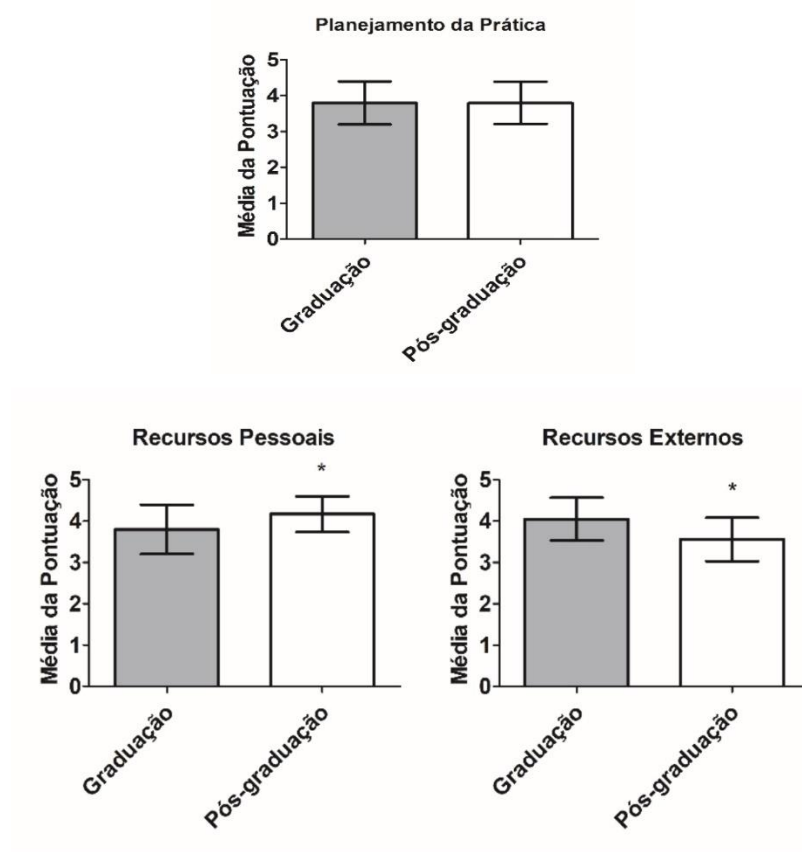
A Figura 2 apresenta a representação gráfica da pontuação dos fatores Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos dos diferentes níveis (estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu*).

Para o planejamento da prática, não houve diferença significativa entre os dois grupos de estudantes ($p=0,68$). Ao analisar os recursos pessoais, observou-se uma mediana de 4,14 (3,2 – 5,0) para os estudantes da pós-graduação, enquanto que para os alunos dos cursos de graduação a mediana foi de 3,85 (3,2 – 5,0), sendo essa diferença entre os dois grupos considerada estatisticamente significativa ($p=0,008$). Desta forma, considera-se que os estudantes de pós-graduação apresentam maior nível de autorregulação através de recursos pessoais, comparados aos da graduação.

Por outro lado, os estudantes de graduação apresentaram maior pontuação quanto à autorregulação através da utilização de recursos externos (mediana = 4; min=3; máx=5) quando comparados aos pós-graduandos (mediana = 3; min= 2; máx=4) ($p<0,001$).

Quanto ao nível geral de autorregulação da amostra estudada, a mediana de valor 4 para todos os fatores (Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos) demonstra que os estudantes tendem a um alto nível de autorregulação de sua prática instrumental.

Figura 2. Comparação dos fatores da autorregulação de estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. * $p<0,05$ vs. graduação (médias)



Fonte: a própria autora (2019)

Adicionalmente, foram verificados os níveis de autorregulação entre categorias por idade, experiência (considerando o intervalo entre a primeira

apresentação pública até a idade atual do participante) e tempo de estudo diário, conforme apresentado na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Média de autorregulação das categorias, divididas por idade, experiência e tempo de estudo

	Planejamento para a prática	Recursos Pessoais	Recursos Externos
Idade			
Até 20 anos (n=23)	3,69±0,76	3,68±0,57	4,17±0,57
21 a 30 anos (n=58)	3,86±0,57	3,94±0,56	3,78±0,62 ^a
31 anos ou mais (n=12)	3,75±0,62	4,02±0,62	3,67±0,65 ^a
Experiência			
Até 5 anos (n=17)	3,82±0,72	3,78±0,53	3,94±0,65
6 a 10 anos (n=23)	3,73±0,61	3,78±0,47	4,00±0,52
11 a 15 anos (n=31)	3,80±0,60	3,87±0,72	3,84±0,73
Mais de 15 anos (n=22)	3,86±0,63	4,10±0,46	3,68±0,56
Horas de Estudo			
Até 1 hora (n=4)	3,50±0,57	4,10±0,37	3,25±1,25
Entre 1 e 2 horas (n=10)	3,60±0,84	3,75±0,57	3,50±0,70
Entre 2 e 3 horas (n=27)	3,81±0,48	3,91±0,48	3,85±0,60
Entre 3 e 4 horas (n=35)	3,80±0,71	3,77±0,69	3,91±0,50 ^b
Mais de 4 horas (n=17)	4,00±0,50	4,10±0,48	4,12±0,60 ^{b,c}

^ap<0,05 vs. Até 20 anos; ^b p<0,05 vs. Até 1 hora; ^c p<0,05 vs. Entre 1 e 2 horas

Fonte: a própria autora (2019)

Não foram encontradas diferenças significativas entre as categorias de idade, para a autorregulação através do planejamento para a prática ($p=0,53$) e nem através de recursos pessoais ($p=0,14$). Entretanto, para os recursos externos, diferenças significativas foram encontradas em relação à idade ($p=0,01$). Assim, o teste de post-hoc demonstrou que os indivíduos com até 20 anos apresentaram maiores médias para esse fator quando comparados aos com 21 a 30 anos ($p=0,01$) e 31 anos ou mais ($p=0,02$). Contudo, não existe diferença significativa entre as categorias de 21 a 30 anos e 31 anos ou mais ($p=0,57$).

Quanto ao tempo de experiência, não foram encontradas diferenças significativas entre as categorias para o planejamento para a prática ($p=0,93$), recursos pessoais ($p=0,24$) e recursos externos ($p=0,37$).

Para as horas de estudo, não houve diferença entre as categorias quanto ao planejamento para a prática ($p=0,46$) e quanto aos recursos pessoais ($p=0,31$). Para a utilização de recursos externos foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ($p=0,03$). Os estudantes que estudam até 1 hora, apresentaram menor pontuação comparado aos que estudam entre 3 e 4 horas ($p=0,04$) e mais de 4 horas ($p=0,01$). Adicionalmente, os alunos que estudam entre 1 e 2 horas também apresentaram menor pontuação comparados aos que estudam mais de 4 horas ($p=0,01$).

4.2.2 Inventário de Autoeficácia

A Tabela 5 apresenta o descritivo (média, moda e mediana) para cada uma das perguntas do instrumento Inventário de Avaliação, bem como a mediana (mínima – máxima) para cada subescala (Planejamento, Estratégia, Motivação e Monitoramento).

Tabela 5. Estatística descritiva (média, moda e mediana) do Inventário de Avaliação

Subescalas	Questão	Média	Moda	Mediana
Planejamento	1. Planejar meu estudo	6,87	8	7
	2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas	7,25	10	8
	3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	6,33	7	7
Planejamento: Mediana 6,6 (mínima: 1; máxima: 10), Média 6,82 (dp± 1,81)				
Estratégia	4. Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar	7,03	10	7
	5. Utilizar o ensaio mental como estratégia	6,47	8	7

	de preparação para a performance			
	6. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	7,58	10	8
	7. Estabelecer um horário para praticar diariamente	6,17	9	7
	8. Memorizar minhas peças	7,66	10	9
	9. Realizar sessões de estudo curtas e regulares	7,14	10	8

Estratégia: Mediana 7 (mínima: 2,1; máxima: 10), Média 7,00 (dp± 1,62)

Motivação	10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina	7,02	10	8
	11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	4,32	1	4
	12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando	5,80	8	6

Motivação: Mediana 5,6 (mínima: 1; máxima: 10), Média 5,71 (dp± 2,10)

Monitoramento	13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos	5,65	8	6
	14. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia a dia	6,32	8	7
	15. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses	6,70	8	7

Monitoramento: Mediana 6,3 (mínima: 1; máxima: 10), Média 6,22 (dp± 2,04)

Fonte: a própria autora (2019)

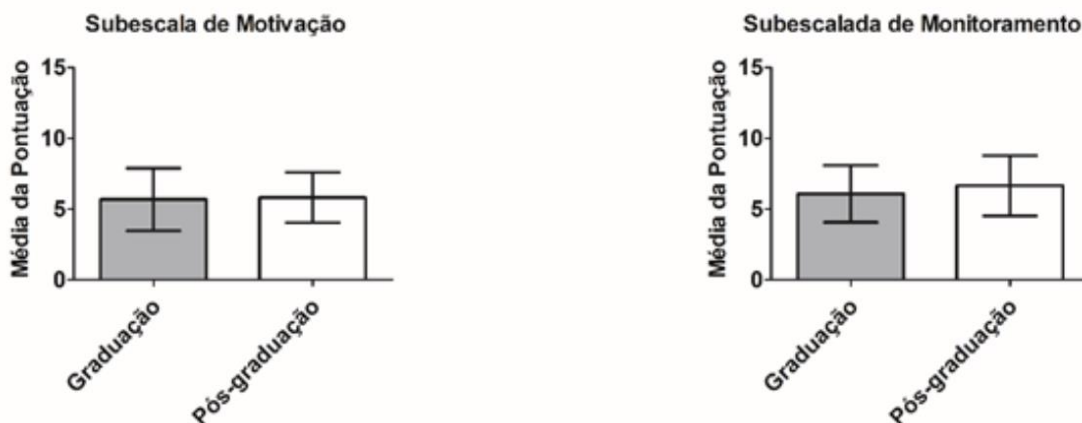
Está sendo considerada na Tabela 5 a amostra total, não dividida por níveis de estudo. As medianas para as subescalas (Planejamento, Estratégia, Motivação e Automonitoramento) variam de 5,6 a 7, indicando que a população estudada tende a sentir-se confiante (valores de 5 a 6) ou muito confiante (valores de 7 a 9) para autorregular sua prática instrumental. A subescala Estratégia apresentou a maior mediana (valor 7) e a subescala Motivação foi a que obteve a menor pontuação (mediana 5,6).

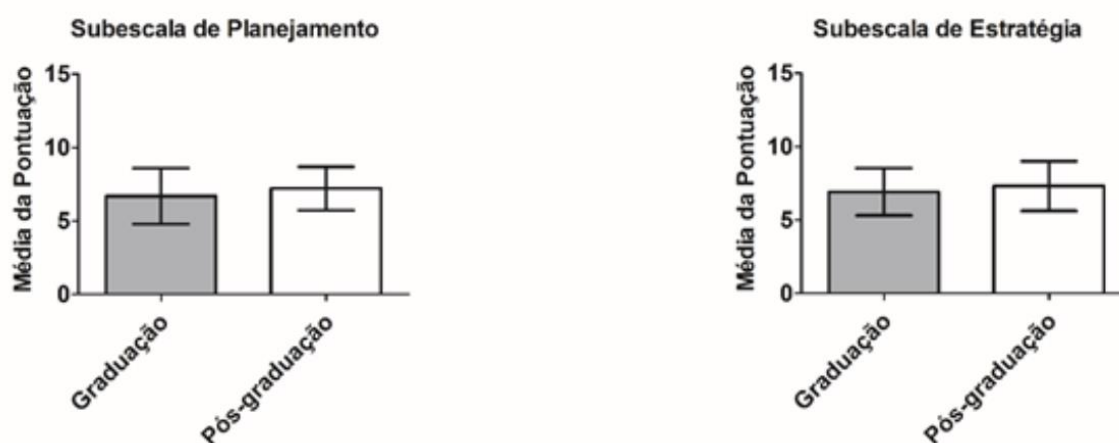
A análise individual das questões traz a questão 8 (Memorizar minhas peças) como a que obteve a maior pontuação (mediana 9). As questões menos pontuadas foram: questão 11 (Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde), que apresentou mediana de valor 4, e questões 12 (Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando) e 13 (Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos) com mediana de valor 6.

Pode-se observar também pelas medianas, mínimas e máximas das subescalas, uma grande variação nas crenças de autoeficácia dos estudantes. As subescalas de Planejamento, Motivação e Monitoramento apresentaram uma variação de mínima 1 a máxima 10, o que significa que alguns participantes se sentem totalmente confiantes (10) enquanto outros se sentem nada confiantes (1) em realizar o que foi questionado.

A Figura 3 apresenta a representação gráfica das pontuações obtidas por meio subescalas do Inventário de Avaliação (Planejamento, Estratégia, Motivação e Monitoramento), comparadas entre os estudantes de graduação e de pós-graduação. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois níveis de ensino nas subescalas.

Figura 3. Médias obtidas para cada subescala do Inventário de Avaliação entre os estudantes de graduação e pós-graduação de sete instituições de ensino





Fonte: a própria autora (2019)

4.3 RELAÇÃO ENTRE AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA

A Tabela 6 demonstra a mediana, os valores mínimo e máximo, e média (\pm desvio padrão) para cada um dos fatores e subescalas estudados, de acordo com as respostas dos participantes.

Tabela 6. Medianas (mínimo – máximo) e médias (com desvio padrão) na medida da autorregulação da aprendizagem e crenças de autoeficácia na construção da performance dos participantes

Instrumento:	Fator/subescala	Mediana (mín - máx)	Média \pm dp
<i>Self-regulated Practice Behavior</i>	Planejamento da prática	4 (2 - 5)	3,80 \pm 0,63
	Recursos pessoais	4 (1,4 - 5)	3,89 \pm 0,58
	Recursos externos	4 (2 - 5)	3,86 \pm 0,63
Inventário de Avaliação	Planejamento	6,6 (1 - 10)	6,82 \pm 1,81
	Estratégia	7 (2,1 - 10)	7,00 \pm 1,62
	Motivação	5,6 (1 - 10)	5,71 \pm 2,10
	Monitoramento	6,3 (1 - 10)	6,22 \pm 2,04

Fonte: a própria autora (2019)

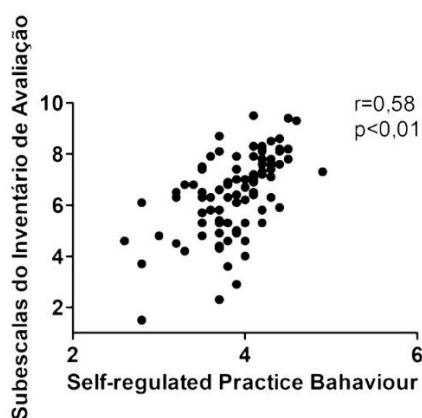
Para os fatores de autorregulação, por meio do planejamento da prática e dos recursos pessoais e externos, foi observada uma mediana moderadamente alta, o que demonstra a capacidade da população estudada de autorregular sua prática instrumental.

Quanto às crenças de autoeficácia, foi observada uma mediana relativamente alta para o planejamento, estratégia e monitoramento. No entanto, pode-se observar que as questões relacionados à motivação, que correspondem ao subfator motivação, do Inventário de Avaliação, obtiveram as pontuações mais baixas.

Adicionalmente, para cada um dos instrumentos foram avaliadas as médias e comparadas entre os diferentes anos de graduação (1º ao 4º ano). Para todos os fatores estudados, não foram encontradas diferenças significativas entre os diferentes anos do curso de graduação ($p > 0,05$ para todas as comparações). Nesse mesmo sentido, ao compararmos as médias de respostas entre os estudantes dos cursos de mestrado com os estudantes de doutorado, não foram encontradas diferenças significativas ($p > 0,05$ para todas as comparações).

A Figura 4 apresenta as correlações das médias entre cada instrumento estudado. Como pode ser observado, houve uma correlação moderada positiva ($r = 0,58$) e significativa ($p < 0,01$) entre o Inventário de Autoeficácia e o *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire*, indicando que conforme aumenta a capacidade de autoregulação, também aumentam as crenças de autoeficácia, e vice-versa.

Figura 4. Correlação entre os instrumentos SRBPQ e Inventário de Autoeficácia



Fonte: a própria autora (2019)

A Tabela 7 mostra as correlações entre os subfatores do *Self Regulate Behavior Practice Questionnaire* (SRBPQ) e subescalas do Inventário de Autoeficácia.

Tabela 7. Matriz de correlação entre os subfatores do instrumento SRBPQ e das subescalas do Inventário de Autoeficácia (*Correlação de Spearman* e valor do *p*)

		Inventário de Autoeficácia			
		Planejamento	Estratégias	Motivação	Monitoramento
SRBPQ	Planejamento da Prática	0,42 $p < 0,01^*$	0,39 $p < 0,01^*$	0,25 $p = 0,01^*$	0,26 $p = 0,01^*$
	Recursos Pessoais	0,42 $p < 0,01^*$	0,51 $p < 0,01^*$	0,37 $p < 0,01^*$	0,48 $p < 0,01^*$
	Recursos Externos	-0,002 $p = 0,98$	0,11 $p = 0,28$	0,16 $p = 0,10$	0,12 $p = 0,25$

Fonte: a própria autora (2019)

Por meio desta análise, pode-se observar que existem correlações fracas e significativas entre o subfator Planejamento da Prática (SRBPQ) e as subescalas Estratégia, Motivação e Monitoramento (Inventário de Autoeficácia), bem como entre o subfator Recursos Pessoais (SRBPQ) e a subescala Motivação (Inventário de Autoeficácia).

Há também correlações moderadas e significativas entre o subfator Planejamento da Prática (SRBPQ) e a subescala Planejamento (Inventário de Autoeficácia), bem como entre o subfator Recursos Pessoais (SRBPQ) e as subescalas Planejamento, Estratégia e Monitoramento (Inventário de Autoeficácia).

Não foram encontradas correlações significativas entre o subfator Recursos Externos (SRBPQ) e as subescalas do Inventário de Autoeficácia.

4.4 USO DE ESTRATÉGIAS

A partir da apresentação da seguinte questão: “Cite ao menos uma estratégia que você costuma utilizar ao estudar um trecho ou obra musical que você considera difícil”, as respostas dadas pelos estudantes foram organizadas e tabuladas em categorias de resposta, das quais emergiram 26 categorias diferentes de estratégias. Apesar de terem participado 70 estudantes (Bacharelado) e 23 (Mestrado e Doutorado), totalizando 93 participantes, o número de respostas foi maior, considerando que a maioria dos estudantes mencionou mais de uma estratégia.

A Tabela 8 apresenta as categorias de estratégias e a frequência relativa com que foram citadas pelos pianistas dos diferentes níveis de estudo (Bacharelado, Mestrado/Doutorado).

Tabela 8. Frequência relativa das categorias de estratégias por nível de estudo

Categorias	Graduação	Pós-grad.	Total
1) Estudar lento	32 (45,7%)	12 (52,2%)	44
2) Análise prévia da obra	6 (8,6%)	6 (26,1%)	12
3) Análise estrutural ou harmônica	6 (8,6%)	0	6
4) Decompor o trecho em segmentos menores	10 (14,3%)	5 (21,7%)	15
5) Fragmentação	4 (5,7%)	0	4
6) Repetição	5 (7,1%)	3 (13%)	8
7) Estudar com mãos separadas	11 (15,7%)	5 (21,7%)	16
8) Variantes rítmicas	24 (34,3%)	2 (8,7%)	26
9) Uso do metrônomo	14 (20%)	3 (13%)	17
10) Dedilhado	1 (1,4%)	2 (8,7%)	3
11) Divisão em “áreas de trabalho”	4 (5,7%)	1 (4,3%)	5
12) Estudo mental / imagem mental	2 (2,9%)	1 (4,3%)	3
13) Estudo fora do piano	1 (1,4%)	0	1
14) Atenção ao movimento	13 (18,6%)	5 (21,7%)	18
15) Solfejo	2 (2,9%)	1 (4,3%)	3
16) Separar/cantar vozes	3 (4,3%)	1 (4,3%)	4
17) Ouvir gravações de outros intérpretes	1 (1,4%)	0	1
18) Concentração	2 (2,9%)	2 (8,7%)	4
19) Motivação	2 (2,9%)	1 (4,3%)	3
20) Relaxamento	3 (4,3%)	0	3
21) Expressão	4 (5,7%)	4 (17,4%)	8
22) Memorização	3 (4,3%)	1 (4,3%)	4

23) Tocar de trás para frente	3 (4,3%)	0	3
24) Disciplina/Autoconhecimento	1 (1,4%)	0	1
25) Combinação	2 (2,9%)	4 (17,4%)	6
26) Automonitoramento	8 (11,4%)	4 (17,4%)	12

Fonte: a própria autora (2019)

4.4.1 Categorias de Estratégias

As estratégias elencadas acima estão descritas a seguir, e ilustradas com as falas dos estudantes.

1) Estudar lento

Trinta e dois estudantes da graduação e doze da pós-graduação (total quarenta e quatro estudantes) mencionaram esta estratégia, sendo que a maioria (trinta e sete) a utiliza em conjunto com outras:

“[...] caso haja passagens de muita dificuldade técnica, procuro estudar de forma lenta, e aos poucos vou aumentando o andamento e conciliando os reflexos” (graduando, autorregulação 5).

“Estudar devagar, mãos separadas” (graduando, autorregulação 3,5).

“Estudar lentamente com metrônomo” (graduanda, autorregulação 3,5).

“Lento com clareza na dissociação muscular” (pós-graduando, autorregulação 4).

“Fazer o mais lento e o mais perfeito, com consciência de todos os detalhes possíveis para mecanizar o movimento corretamente” (graduando, autorregulação 2,5).

Sete estudantes relataram combinar o andamento lento com variações no toque ou articulação, como “exagerar na articulação”, “marcar cada nota com um ataque”, “movimentos dos dedos rápidos e precisos”, “tocar forte”, “tocar sem som”, “tocar ágil”, “tocar leve”.

2) Análise prévia da obra

Seis alunos da graduação e seis da pós-graduação afirmaram realizar um exame prévio da partitura (de maneira visual ou tocando) para identificar possíveis problemas ou características que permitam decidir a melhor maneira de estudar:

“Primeiramente, busco entender a lógica usada pelo compositor para a construção da obra/trecho, assim poderei usar a maneira mais adequada para estudá-la” (graduando, autorregulação 4,5).

“Em primeiro lugar delimito o trecho a ser estudado, e identifico o problema técnico, pode ser uma questão (ou varias simultâneas) [...]” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

3) Análise estrutural ou harmônica

Seis estudantes de graduação trouxeram a análise harmônica ou estrutural da obra/trecho como estratégia utilizada:

“Analisar harmonicamente o trecho” (graduando, autorregulação 3).

“Análise harmônica, melódica, estrutural” (graduando, autorregulação 3).

“Separação das estruturas a partir da organização dos dedilhados estudados em blocos (ex: blocos de arpejos que formem acordes, escalas, etc.)” (pós-graduando, autorregulação 4).

4) Decompor o trecho estudado em segmentos menores

Dez alunos da graduação e cinco da pós-graduação mencionaram segmentar o trecho estudado, com base no problema apresentado, tipos de elementos musicais, ou mesmo por compassos:

“Separo compassos ou segmentos de compassos [...]” (graduando, autorregulação 3).

“Divido por seções [...]” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

“Minhas estratégias variam conforme o tipo de dificuldade, mas costumam partir da divisão de um problema em problemas menores e buscar o máximo de qualidade e consistência, e procurar agregar outros elementos sem perder o progresso conquistado separadamente. O elemento separado pode ser uma frase musical, uma progressão harmônica, um elemento de uma passagem polifônica, um acorde, um ritmo, etc” (graduando, autorregulação 4,5).

5) Fragmentação

Quatro graduandos mencionaram utilizar a fragmentação do trecho estudado como uma estratégia:

“Fragmentação (mãos separadas, ritmo em ação combinada, apenas um compasso, etc)” (graduando, 3,5).

6) Repetição

Cinco estudantes de graduação e três de pós-graduação afirmaram utilizar a repetição como estratégia:

“Concentração e repetir várias vezes o mesmo trecho” (pós-graduanda, autorregulação 2,5).

“Minhas estratégias variam conforme o tipo de problema, [...] acho importante a repetição [...]” (graduando, autorregulação 4,5).

7) Estudar com mãos separadas

Esta estratégia foi citada por onze estudantes de graduação e cinco de pós-graduação, e sempre acompanhada de outras estratégias, como tocar lento, usar metrônomo ou outras:

“Usar metrônomo, estudar muito com mãos separadas” (graduando, autorregulação 4).

“Depende do contexto, mas de forma geral, iniciar o estudo com mãos separadas e andamento lento” (pós-graduando, autorregulação 5).

8) Variantes rítmicas

Este recurso foi mencionado por vinte e quatro estudantes da graduação e dois da pós-graduação:

“Executar o trecho com ritmo pontuado” (graduando, autorregulação 3). “Mudança no ritmo das figuras do trecho em questão” (graduando, autorregulação 4).

“Crio ritmos para a passagem [...]” (graduanda, autorregulação 4).

“Variações a fim de minimizar as dificuldades técnicas” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

9) Uso do metrônomo

Quatorze graduandos e três pós-graduandos afirmaram que estudar com metrônomo está entre as estratégias que eles utilizam na abordagem de peças novas e consideradas difíceis. A maioria relatou iniciar com velocidade lenta e aumentar gradativamente até chegar na velocidade desejada para a performance:

“Utilizar o metrônomo para, aos poucos, aumentar o andamento” (pós-graduando, autorregulação 4,5).

“Repetição lenta para estimular coordenação da mão. Subir andamento aos poucos” (graduando, autorregulação 4,5).

Um dos estudantes afirmou colocar uma velocidade ainda maior do que a final, como estratégia de estudo:

“Tenho o costume de estudar com metrônomo, subindo a pulsação de 1 em 1 tempo, ou de 3 em 3, conforme a dificuldade do trecho musical, se necessário repito a parte na mesma velocidade. Então quando chego na velocidade correta da música ainda adiciono pelo menos mais 10 ao andamento original” (graduando, autorregulação 4).

Outro estudante relatou usar o metrônomo como estratégia de relaxamento:

“Relaxamento corporal através do metrônomo em um tempo mais lento” (graduando, autorregulação 4,5).

10)Dedilhado

Um estudante de graduação e dois de pós-graduação afirmaram se preocupar com a escolha do dedilhado do trecho estudado, em conjunto com outras estratégias:

“Escolher um dedilhado adequado” (pós-graduando, autorregulação 4,5).

11)Divisão em “áreas de trabalho”

Quatro estudantes de graduação e um de pós-graduação mencionaram que a divisão da peça ou trecho por seções constitui uma estratégia utilizada por eles:

“Se a dificuldade for uma grande parte da música ou na música inteira, eu divido em pequenas seções e depois as junto, variando conforme a peça” (graduando, autorregulação 4).

“Separo os trechos curtos que necessitam de maior atenção, seja no nível mecânico ou expressivo, mas acho importante perceber, mais que a prática do trecho isolado, como ele se conecta com seu entorno no contexto da obra em que está inserido, como se chega e como se sai do trecho "problemático" (pós-graduando, autorregulação 3,5).

12) Estudo mental / imagem mental

Um estudante de graduação citou como estratégia o estudo mental. Um graduando e um pós-graduando mencionaram o uso de uma “imagem mental” ou “ouvir mentalmente” ao estudar:

“Às vezes treino apenas o movimento do corpo, sem notas, ou treino lembrar do tipo de imagem mental que quero ter ao tocar uma passagem” (graduando, autorregulação 4,5).
 “Tentar ouvi-lo (o trecho musical) mentalmente” (pós-graduando, autorregulação 2).

13) Estudo fora do piano

Uma graduanda afirmou estudar fora do piano, não no sentido de estudo mental, mas para vencer questões rítmicas:

“Estudo fora do piano (ritmo)” (graduanda, autorregulação 3,5).

14) Atenção ao movimento

Treze estudantes de graduação e cinco de pós-graduação mencionaram utilizar alguma questão relativa ao movimento como uma estratégia na prática instrumental.

Nove estudantes relataram que a escolha do movimento a ser utilizado depende da música/trecho estudado:

“Análise cuidadosa do gesto [...]” (graduando, autorregulação 2,5)
 “Estudar o movimento corporal pedido pela partitura e de acordo com minhas opções musicais” (graduando, autorregulação 3,5).

Sete estudantes se referiram de alguma forma à automatização do movimento:

“Fazer o mais lento e o mais perfeito, com consciência de todos os detalhes possíveis para mecanizar o movimento corretamente” (graduando, autorregulação 2).
 “Também costume tentar tocar de olhos fechados e/ou luz apagada” (graduando, autorregulação 4).
 “Estudar o espaço geográfico do teclado” (graduando, autorregulação 4,5).
 “Lento com clareza na dissociação muscular” (pós-graduando, autorregulação 4,5).
 “Relativo a saltos, posicionamento da mão sem pressionar a tecla. Consciência corporal. Não executar repetidas vezes sem

consciência até o movimento estar dominado” (graduando, autorregulação 3,5).

“Para técnica de salto, utilizo movimentação rápida para posicionar minha mão para cima das teclas alvo, sem tocá-las, depois de adquirir certa segurança no movimento, toco de olhos fechados para obter a memória física do movimento realizado” (graduando, autorregulação 5).

“Separo o trecho em pequenos blocos correspondentes a cada gesto da mão. Estudo com interrupções entre eles ou cada um separadamente, dependendo da dificuldade. Faço isso de modo que eu consiga executar cada gesto com precisão e sem gerar, mantendo certa regularidade rítmica e de som. Controlo a velocidade para que eu tenha um controle satisfatório de cada um dos gestos” (graduando, autorregulação 2).

Um estudante mencionou a preocupação em não forçar demais o corpo:

“Estudo técnico progressivo e estável, sem forçar meu corpo a assimilar algo mais rápido do que ele consegue/se dispõe no momento” (graduando, autorregulação 2).

15) Solfejo

Dois graduandos e um pós graduando afirmaram utilizar a estratégia de solfejar uma das vozes ao mesmo tempo em que toca as outras, no estudo de obras polifônicas:

“Para polifonias complexas, canto as vozes separadamente enquanto toco outras” (graduando, autorregulação 5).

“No caso de polifonia solfejo voz a voz, mas sempre tocando uma simultaneamente” (pós-graduanda, autorregulação 4,5).

16) Separar/cantar vozes

Três estudantes de graduação e um de pós-graduação utilizam a estratégia de separar ou cantar vozes:

“Estudar mãos separadas e/ou por vozes separadas” (graduando, autorregulação 4,5).

“Voicing” (graduando, autorregulação 3,5).

17) Ouvir gravações de outros intérpretes

Apenas uma estudante de graduação mencionou a estratégia de ouvir gravações de outros intérpretes:

“Ouço algum intérprete para ter parâmetro, tentando compreender fraseado e articulação, enquanto bato o pulso/rejo a métrica” (graduanda, autorregulação 3).

18) Concentração

Dois estudantes de graduação e dois de pós graduação revelaram utilizar algum tipo de estratégia para ativar ou manter a concentração:

“Concentração e ter o maior proveito no horário de estudo” (graduando, autorregulação 3,5).

“Variação de trechos da mesma peça/peças diferentes como maneira de manter o estímulo do cérebro evitando que o estudo se torne apenas uma atividade mnemônica” (graduando, autorregulação 3).

“ [...] trabalho sempre na menor velocidade possível, focando-me em cada um dos movimentos que devo fazer, tentando "me explicar" didaticamente, em voz alta ou na mente, como devo resolver e que devo fazer a continuação. Respirar fundo e não ultrapassar os limites do trecho escolhido sempre ajudam a manter a concentração” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

19) Motivação

Dois estudantes de graduação e uma de pós-graduação afirmaram fazer uso de algum tipo de estratégia relacionada à motivação:

“Paciência, persistência para entender que não é em um dia que se resolve um trecho difícil [...]” (graduando, autorregulação 3,5).

“[...] não focar no que não consigo fazer mas no que consigo, e a partir de então o que não consigo se torna fácil” (graduanda, autorregulação 2,5).

“Estar emocionalmente equilibrada. Aprender com cada tentativa. Pensar antes de tocar” (pós-graduanda, autorregulação 4,5).

20) Relaxamento

Três estudantes de graduação afirmaram recorrer a algum tipo de estratégia de relaxamento:

“Encontrar os pontos de tensão anatômica desnecessário que estou criando por motivos puramente psicológicos, e logo em seguida trabalhar para extingui-los” (graduando, autorregulação 2).

“Meditar [...]” (graduanda, autorregulação 2,5).

“Relaxamento corporal através do metrônomo em um tempo mais lento” (graduando, autorregulação 4,5).

21) Expressão

Quatro estudantes de graduação e quatro de pós-graduação trouxeram estratégias relacionadas à expressão musical:

“Variação de andamento; exploração de possibilidades no que diz respeito à dinâmica, articulação ou outros aspectos musicais” (graduando, autorregulação 4,5).

“[...] fluência musical (pensar em tocar já com o sentimento musical, sensibilidade, transcender à alma, já separando de um termo técnico e sim emotivo), pois música além de quesitos técnicos é alma, coração, vivencia não só musical, mas pessoal, acredito muito nisto que há influência no estudo” (graduando, autorregulação 3).

“Busco estabelecer um discurso musical com o trecho estudado, compreender e passar claramente a mensagem que a passagem quer demonstrar e baseado nisso busco escolher o toque correto” (graduando, autorregulação 5).

22) Memorização

Três graduandos e um pós-graduando mencionaram estratégias relacionadas à memorização:

“Geralmente eu começo o estudo da música pelos trechos mais difíceis, e os decoro primeiro, pois penso que facilita o estudo técnico, caso a peça inteira seja muito difícil, eu procuro decorá-la o mais rápido possível” (graduando, autorregulação 4).

“[...] memorização de trechos "chave" em partes de maior dificuldade” (pós-graduando, autorregulação 3,5).

23) Tocar de trás para frente

Três estudantes da graduação afirmaram fazer uso desta estratégia:

“Estudar o trecho começando da última nota até chegar no início dele, ou seja, de trás para frente” (graduando, autorregulação 3).

24) Disciplina/Autoconhecimento

Um estudante trouxe a questão da disciplina como estratégia para obter o autoconhecimento necessário, que permita planejar o estudo em termos de tempo:

“[...] uma vez que você se submete a estudar determinada obra ou trecho, será necessário um bom grau de autoconhecimento (em relação as limitações de cada um) que envolve diretamente o

quão disciplinado você é. Com esse autoconhecimento, a pessoa saberá quantas horas por dia dedicar ao estudo (repetição). Então, costumo utilizar do meu autoconhecimento para saber a quantidade de horas que devo estudar determinado trecho da obra ou a obra como um todo” (graduando, autorregulação 4).

25) Combinação

Dois estudantes de graduação e quatro de pós-graduação relataram utilizar sequências de procedimentos para compor uma estratégia visando atingir determinado objetivo:

“Estudo devagar, marcando cada nota com ataque, caso seja um trecho de muitas notas rápidas, e agrupando em células de 2 e 3 notas” (graduando, autorregulação 2).

“Para técnica de velocidade utilizo divisão rítmica do trecho de duas em duas notas (sendo os grupos de dois tocados velozmente, como apojaturas), com apoio na primeira nota de cada grupo e, depois, na segunda. Divisão rítmica de três em três notas, seguindo o mesmo esquema da divisão anterior. Desta vez, apoio nas primeiras notas de cada grupo, depois nas segundas e, enfim, terceiras. Depois toco o trecho inteiro lento e aumento a velocidade progressivamente (no máximo 5bpm por vez). Para técnica de salto, utilizo movimentação rápida para posicionar minha mão para cima das teclas alvo, sem tocá-las, depois de adquirir certa segurança no movimento, toco de olhos fechados para obter a memória física do movimento realizado. Para polifonias complexas, canto as vozes separadamente enquanto toco outras e utilizo diferentes articulações para cada voz na peça inteira com objetivo de perceber possíveis nuances e identificar ideias musicais” (graduando, autorregulação 5).

“Em primeiro lugar delimito o trecho a ser estudado, e identifico o problema técnico, pode ser uma questão (ou várias simultâneas) de dedilhado, regulamento do pedal, da dinâmica, voicing, etc. Uma vez que eu identifiquei o "problema" trabalho sempre na menor velocidade possível, focando-me em cada um dos movimentos que devo fazer, tentando "me explicar" didaticamente, em voz alta ou na mente, como devo resolver e como devo fazer a continuação. Respirar fundo e não ultrapassar os limites do trecho escolhido sempre ajudam a manter a concentração” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

"Inicialmente, fazer uma pequena análise do trecho em questão para visualizar as dificuldades. Escolher um dedilhado adequado Estudar mãos separadas e/ou por vozes separadas Estudar em andamento lento, pensando no fraseado musical. Utilizar o metrônomo para, aos poucos, aumentar o andamento" (pós-graduanda, autorregulação 4,5).

“Separo os trechos curtos que necessitam de maior atenção, seja no nível mecânico ou expressivo, mas acho importante perceber, mais que a prática do trecho isolado, como ele se conecta com seu entorno no contexto da obra em que está inserido, como se

chega e como se sai do trecho problemático" (pós-graduando, autorregulação 3,5).

26) Automonitoramento

As respostas de oito estudantes de graduação e quatro estudantes de pós-graduação revelaram que durante o processo de estudo eles têm o cuidado de se monitorar, em termos de concentração, uso do tempo ou outros, o que também constitui uma estratégia:

“Pensar porque não está funcionando” (graduanda, autorregulação 3).

“Fazer o mais lento e o mais perfeito, com consciência de todos os detalhes possíveis para mecanizar o movimento corretamente” (graduando, autorregulação 2,5).

“Cronometrar 10 minutos de estudo por trecho (principalmente os que tenho dificuldade) e gravar áudio (tanto das orientações da professora em aula, quanto do estudo) e ouvi-lo” (graduando, autorregulação 4,5).

“Consciência corporal. Não executar repetidas vezes sem consciência até o movimento estar dominado”.

“[...] ter o maior proveito no horário de estudo” (graduando, autorregulação 3,5).

“Uma vez eu identifiquei o "problema" trabalho sempre na menor velocidade possível, focando-me em cada um dos movimentos que devo fazer, tentando "me explicar" didaticamente, em voz alta ou na mente, como devo resolver e que devo fazer a continuação. Respirar fundo e não ultrapassar os limites do trecho escolhido sempre ajudam a manter a concentração” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

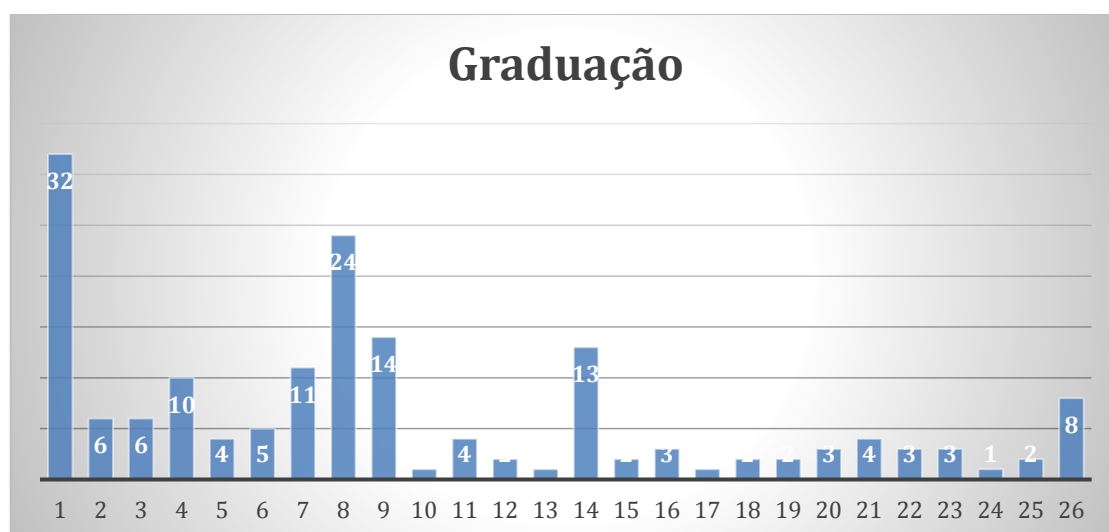
“Pensar antes de tocar” (pós-graduanda, autorregulação 3,5).

Os Gráficos 2 e 3, apresentados a seguir, permitem visualizar a frequência das respostas de graduandos e pós-graduandos para cada estratégia.

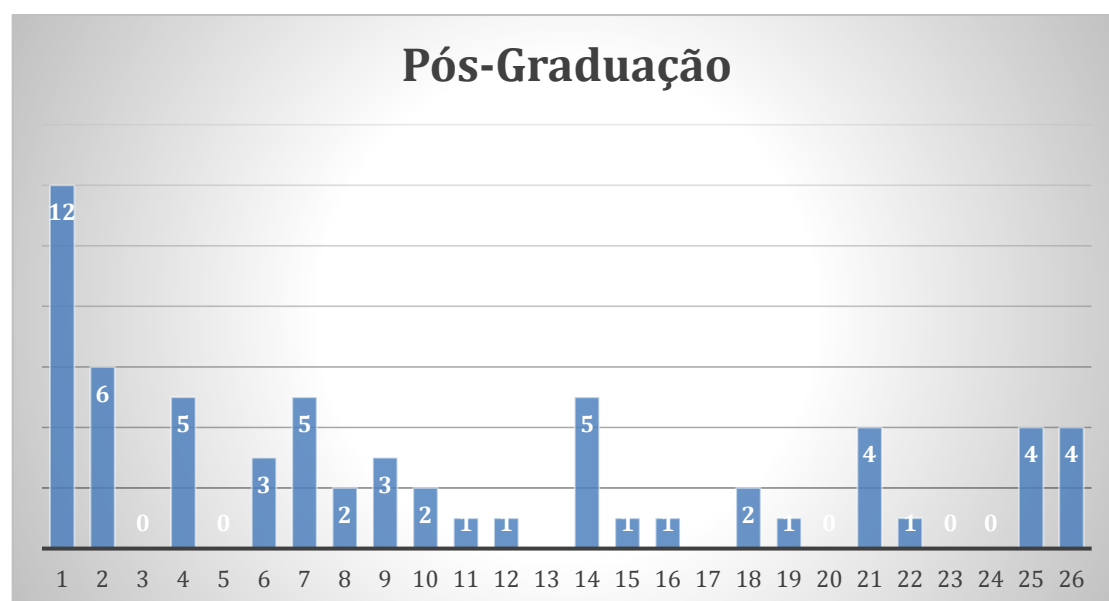
Categorias de Estratégia:

- | | |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1) Estudar lento | 14) Atenção ao movimento |
| 2) Análise prévia da obra | 15) Solfejo |
| 3) Análise estrutural ou harmônica | 16) Separar/cantar vozes |
| 4) Decompor o trecho em segmentos menores | 17) Ouvir gravações de outros intérpretes |
| 5) Fragmentação | 18) Concentração |
| 6) Repetição | 19) Motivação |
| 7) Estudar com mãos separadas | 20) Relaxamento |
| 8) Variantes rítmicas | 21) Expressão |
| 9) Uso do metrônomo | 22) Memorização |
| 10) Dedilhado | |
| 11) Divisão em “áreas de trabalho” | |
| 12) Estudo mental / imagem mental | |
| 13) Estudo fora do piano | |

- 23) Tocar de trás para frente
- 24) Disciplina/Autoconhecimento
- 25) Combinação
- 26) Automonitoramento

Gráfico 2. Número de graduandos que mencionaram cada estratégia

Fonte: A própria autora (2019)

Gráfico 3. Número de pós-graduandos que mencionaram cada estratégia

Fonte: A própria autora (2019)

Conforme pode ser observado, das respostas dos estudantes emergiu um vasto número de estratégias. A estratégia mais utilizada foi “estudar lento”, mencionada por 44 estudantes (47,3% da amostra total). Este número de menções se destaca, visto que a estratégia seguinte, uso de “variantes rítmicas”, apresentou 26 citações (28% da amostra), um número bem inferior, e a terceira mais utilizada, “atenção ao movimento”, foi citada por 18 estudantes (19,4%).

5. DISCUSSÃO

A discussão apresentada foi organizada a partir dos resultados obtidos por meio da aplicação de cada um dos instrumentos e posteriormente a partir dos resultados da correlação entre os constructos analisados. Logo após, estão apresentadas as evidências de eficácia das estratégias mencionadas pelos estudantes, frente a pesquisas publicadas no Brasil que investigaram “estratégias de estudo” relacionadas à performance musical.

5.1 QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO AUTORREGULADO DE PRÁTICA (SRPBQ - SELF-REGULATED PRACTICE BEHAVIOR QUESTIONNAIRE)

Os dados trazidos por este instrumento se referem à capacidade dos participantes de autorregular a sua prática musical através de três fatores: Planejamento da Prática (média $3,80 \pm 0,63$), Recursos Pessoais (média $3,89 \pm 0,58$) e Recursos Externos (média $3,86 \pm 0,63$).

Outros estudos que aplicaram o mesmo instrumento em contexto semelhante ao da presente pesquisa (instrumentistas adultos, profissionais ou em formação) foram os de Araújo (2015b) e J. Santos (2017), cujos participantes também demonstraram alta capacidade de autorregular sua prática musical.

Considerando os níveis de autorregulação da amostra total, os resultados dos estudos de de Araújo (2015b) e J. Santos (2017) se assemelham aos desta pesquisa, no fator Planejamento da Prática, em relação às questões mais e menos pontuadas: “Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo” e “Planejo o tempo das minhas sessões de estudo” (mais pontuadas); “Percebo que meus objetivos apresentam desafio” e “Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos” (menos pontuadas). No fator Recursos Pessoais, os resultados se assemelham se ao considerar que as três questões menos pontuadas foram: “Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes”, “Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória” e “Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória”. Ressalta-se que nesta pesquisa e nos estudos de de Araújo (2015b) e J. Santos (2017), a questão com a menor pontuação

dentre todos os fatores foi: “Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas”, e a de maior pontuação, foi: “Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais”, ambas do fator Recursos externos.

A análise do nível de autorregulação por nível de escolaridade, realizada na presente pesquisa, indica que conforme aumenta o nível de escolaridade (graduação para pós-graduação *stricto sensu*) a regulação por recursos externos diminui, ao passo que a regulação por recursos pessoais aumenta, o que pode ser um indicativo de que nesta fase o estudante já possui um nível de conhecimento musical que permite a compreensão e interpretação da obra com menor auxílio de referencial complementar (como buscar informações de diversos referenciais para apoiar o estudo) e um repertório de estratégias e vivências que possibilitam maior liberdade e autoconfiança na tomada de decisões e resolução de problemas (menor solicitação de ajuda a outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas, menor sensação de dependência externa para atingir objetivos de estudo). Mas estratégias de regulação por recursos externos constituem um recurso valioso para ser utilizado pelos estudantes, sempre que se fizer necessário. Ao contrário, imaginar que “depende” de ajuda externa é desabonador, constitui uma crença desadaptadora que pode vir a ser prejudicial.

Na análise do nível de autorregulação por categorias de idade, os resultados trazidos pela presente pesquisa indicam que enquanto a autorregulação através do Planejamento da Prática e por Recursos Internos independe da idade, o fator Recursos Externos apresenta diferença significativa, indicando que conforme aumenta a idade, diminui a regulação por recursos externos. As mesmas considerações feitas acima servem a este caso. Os resultados trazidos por Araújo (2015b) e J. Santos (2017) se assemelham ao não encontrar diferenças significativas no fator autorregulação através do Planejamento da Prática. No fator autorregulação através de Recursos Pessoais, esta pesquisa e o estudo de J Santos (2017) não encontraram diferenças significativas, porém o estudo de Araújo (2015b) diverge, apresentando diferenças entre as categorias <20 anos para 31-40 anos. No fator autorregulação através de Recursos Externos, as três pesquisas apontam para uma diminuição conforme aumenta a idade, sendo que no estudo de J. Santos (2017) essa diminuição

aparece em duas questões do fator, na análise par a par, mas não na média geral do fator.

Na análise do nível de autorregulação por categorias de horas de estudo diário da presente pesquisa também traz diferença significativa no fator Recursos Externos, indicando que quanto mais horas dedicadas ao estudo, maior a busca por estes recursos. Isto pode indicar que estudantes que têm pouco tempo de estudo preferem dedicar este momento à prática no instrumento, o que pode ser prejudicial em alguns casos (quando o estudante substitui o auxílio do professor por uma abordagem de tentativa e erro, por exemplo). Mas também pode indicar simplesmente que os estudantes não consideram a busca por recursos externos como “estudo” (e sim a prática no instrumento), e por isso não contabilizaram esse tempo na contagem das horas de estudo diárias. O estudo de J. Santos (2017), à semelhança da presente pesquisa, não encontrou diferenças significativas no fator Planejamento da Prática, enquanto que o estudo de Araújo (2015b) diverge, ao trazer que a organização da prática aumenta conforme aumentam as horas de estudo. No fator autorregulação por meio de Recursos Pessoais, a presente pesquisa e o estudo de Araújo (2015b) não encontraram diferenças significativas entre as diferentes categorias, e o estudo de J. Santos (2017) diverge deste resultado ao apontar correlação entre os participantes que estudam mais horas diariamente com o comportamento autorregulado neste fator. No fator autorregulação por meio de Recursos Externos, os três estudos se assemelham ao afirmar que quanto maior a duração da prática diária, maior a Autorregulação por Recursos Externos.

À semelhança da presente pesquisa, o estudo de J. Santos (2017) também não encontrou diferenças significativas entre fatores no nível de autorregulação de estudantes de diferentes semestres (na graduação).

A presente pesquisa adicionalmente analisou se a experiência dos participantes (intervalo de tempo entre a primeira apresentação pública e a idade atual) traria diferenças nos níveis de autorregulação, sendo que não foram encontradas diferenças significativas em nenhum fator da escala.

Não foram encontrados estudos desta natureza com estudantes de mestrado e doutorado, no contexto brasileiro.

5.2 INVENTÁRIO DE AUTOEFICÁCIA

Os dados trazidos por este instrumento se referem à autoeficácia percebida pelos participantes em tarefas relacionadas à autorregulação da prática instrumental.

Os resultados trazidos pela presente pesquisa informam que as subescalas de autoeficácia para Motivação (mediana 5,6), para Monitoramento (mediana 6,3) e para Planejamento (mediana 6,6) foram menos pontuadas do que a subescala de autoeficácia para uso de Estratégias (mediana 7), sendo a questão menos pontuada a de número 11 (mediana 4), pertencente à subescala Motivação. O estudo de Cavalcanti (2009a) se assemelha, ao apontar crenças de autoeficácia mais frágeis em atividades relativas ao “planejamento do estudo, questões correspondentes à motivação e ao monitoramento dos procedimentos relacionados à prática instrumental” (CAVALCANTI, 2010, p.84).

Na presente pesquisa a questão mais pontuada (mediana 9) pertence à subescala de Estratégias, convergente com o estudo de Cavalcanti (2009a), onde 83,72% dos estudantes apresentaram crenças de autoeficácia mais robustas em selecionar estratégias para auxiliar o processo de aprendizagem (CAVALCANTI, 2010, p.82).

Não foram encontrados outros estudos mensurando as crenças de autoeficácia de instrumentistas (relativas à construção da performance do solista) na graduação, nem na pós-graduação *stricto sensu*, em contexto brasileiro.

5.3 AUTORREGULAÇÃO E AUTOEFICÁCIA

Os processos de autorregulação acadêmica incluem planejar e gerenciar o tempo; utilizar estratégias e recursos sociais de maneira eficaz; estabelecer um ambiente produtivo e concentrar-se na atividade; e envolvem processos motivacionais, como definir metas; manter crenças positivas sobre suas capacidades; valorizar a aprendizagem e esperar resultados; e experimentar

sentimentos positivos (por exemplo, orgulho, satisfação) com os próprios esforços (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p.1).

Os dados trazidos pelos instrumentos *Self Regulated Behavior Practice Questionnaire* (SRBPQ) e Inventário de Autoeficácia (IA) se complementam e oportunizaram uma boa visão sobre o comportamento dos estudantes na construção de suas performances, frente aos processos da autorregulação apontados acima por Schunk e Zimmerman. A pontuação do instrumento SRBPQ vai de 1 a 5, e a do IA vai de 1 a 10.

Os participantes desta pesquisa demonstraram alta capacidade de autorregular o *planejamento* de sua prática instrumental (SRBPQ, fator Planejamento da Prática: mediana 4), e apontaram se sentir confiantes ao fazê-lo (IA, questão 1 - média 6,87). Mas não são tão constantes ao planejar a ordem das atividades em cada sessão de estudo (SRBPQ, questão 7 - média 3,45).

O *gerenciamento do tempo* também não pareceu ser uma dificuldade, pois apesar de muitas vezes não estipularem o tempo das sessões de estudo (SRBPQ, questão 8 - média 3,12), indicaram serem confiantes em manter uma rotina de estudos quase diária (IA, questões 7 - média 6,17; 9 - média 7,14) em horários regulares (IA, questão 7 - média 6,17), mesmo quando porventura dispõe de menos tempo devido a outras responsabilidades ou atividades do dia-a-dia (IA, questões 2 - média 7,25; 3 - média 6,33; 14 - média 6,32). A maior parte dos estudantes também se julgou capaz de manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e a família, amigos, lazer, trabalho ou outros interesses (IA, questão 15 - média 6,70).

Os estudantes, em geral, relataram conseguir *estabelecer um ambiente produtivo* ao organizar o local de estudo (SRBPQ, questão 9 - média 3,59) e buscar um local livre de distrações (IA, questão 6 - média 7,58), bem como apresentaram confiança em sua capacidade de se *concentrar nos estudos* sem permitir que algo os afaste de seus objetivos (IA, questão 13 - média 5,65).

A maior parte dos estudantes afirmou conhecer a natureza e as exigências das suas atividades musicais (SRBPQ, questão 14 - média 4,11), bem como suas próprias qualidades e dificuldades (SRBPQ, questão 17 - média 4,08). Isso facilita o *estabelecimento de metas* mais realistas e em acordo com as capacidades individuais e as dificuldades encontradas. Os estudantes informaram autorregular

sua prática por meio do estabelecimento de objetivos de longo prazo - semanas, meses, anos (SRBPQ, questão 3 - média 3,95), bem como objetivos de curto prazo (SRBPQ, questão 2 - média 3,82) e objetivos específicos para as sessões de estudo (SRBPQ, questão 4 - média 3,91).

Quanto ao uso de *estratégias* de estudo, os estudantes relataram se sentirem muito confiantes (IA, subescala Estratégias - mediana 7) em usar estratégias específicas relacionadas aos objetivos que estabeleceram (SRBPQ, questão 6 - média 4,16), e em utilizar estratégias que já funcionaram no passado (SRBPQ, questão 12 - média 4,24). Os estudantes afirmaram também ter noção das estratégias que utilizam (SRBPQ, questão 11 - média 4,01), apesar de ser um pouco menor o número de estudantes que afirmou ter clareza sobre quando e em que contexto as estratégias de estudo seriam mais eficazes (SRBPQ, questão 13 - média 3,62).

A *motivação* dos estudantes em construir suas performances apresentou uma tendência a ser de alta qualidade. Na Teoria Social Cognitiva, Bandura (1994, p.4) considera que a maior parte da motivação humana é gerada cognitivamente, e considera três tipos diferentes de motivadores cognitivos, que são as atribuições causais, as expectativas de resultado (Teoria Expectativa-Valor) e estabelecimento de metas a atingir (Teoria de Metas de Realização). O fato da questão mais pontuada de todo o instrumento SRPBQ ter sido a de número 21 (Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) e a menos pontuada a de número 22 (Estudo para conseguir obter boas avaliações - ex. notas - e críticas) possibilita algumas considerações. Ao afirmarem que estudam para melhorar suas competências musicais, os estudantes demonstraram atribuir a causa do sucesso da prática instrumental (construção da expertise, tornar-se um músico melhor) a um *locus* interno, não estável (pois pode ser modificado/melhorado) e controlável, o que gera expectativa positiva e motiva à ação. Também pode-se inferir que em relação às metas a atingir (Teoria de Metas de Realização), essas duas questões em conjunto predizem a mais elevada qualidade motivacional, através da combinação de meta Domínio-aproximação alta (21-Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) com meta Performance-aproximação baixa (22-Estudo para conseguir obter boas avaliações - ex. notas - e críticas). Isto significa que os estudam para

atingir plena compreensão dos conteúdos (meta Domínio), e menos pelo propósito de aparecer competente ou melhor que os outros (meta Performance) . Em relação às expectativas de resultado (Teoria Expectativa-Valor), Bandura (1991, p.249) afirma que no caso de uma performance de qualidade elevada, só as expectativas de resultados não são suficientes para motivar o comportamento, mas uma interação entre três componentes: valor (importância que o indivíduo atribui à tarefa); expectativa (crença na própria competência para ser bem-sucedido no desempenho da tarefa); e componentes afetivas (sentimento do indivíduo para consigo próprio, relacionado à atividade). No caso, pode-se perceber que a tarefa (prática instrumental) é valorizada pelos estudantes (21-Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) ao mesmo tempo em que é vista como desafiadora (SRBPQ, questão 5 - média 4,09). Ao mesmo tempo, os estudantes se sentem confiantes ou muito confiantes de que serão bem sucedidos na realização da tarefa (IA, mediana das subescalas – 5,6 a 7). Ao superar o desafio com esforço, o estudante se sente mais competente e experimenta emoções positivas de orgulho e satisfação.

Em relação ao *monitoramento* metacognitivo, temos que a maioria dos estudantes afirmou ser capaz de avaliar o próprio progresso em direção aos objetivos que se propôs (SRBPQ, questão 10 - média 3,95). Um número pouco menor de estudantes afirmou que sabe o que deve fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória (SRBPQ, questão 15 - média 3,52) e se considera capaz de atingir seus objetivos de forma satisfatória (SRBPQ, questão 16 - média 3,67). Os estudantes também indicarem se sentem confiantes em manter-se concentrados (IA, questão 13), e manter a rotina de estudos (IA, questões 9 e 14). Estas afirmações indicam que há um rastreamento mental de processos e resultados de desempenho, em busca da readequação de comportamentos e estratégias que não estejam alinhados aos objetivos. As dificuldades são maiores em manter o comportamento autorregulado nas situações que envolvem a motivação, como estudar quando se sente cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (IA, questão 11 - média 4,32), que foi a questão menos pontuada do Inventário de autoeficácia; e manter-se disposto para estudar quando não gosta da obra que está tocando (IA, questão 12 - média 5,80). Contudo, os estudantes se consideram muito confiantes em

manter a motivação para estudar em dias ou horários que não fazem parte da rotina (IA, questão 10 - média 7,02).

Uma questão delicada relacionada à autoeficácia percebida é a ansiedade na performance. Papageorgi, Hallam e Welch (2018) fizeram uma revisão da literatura acerca da ansiedade na performance e elaboraram um modelo conceitual para sua compreensão. A ansiedade na performance se manifesta de forma adaptadora (facilita o crescimento na performance ao impulsionar os processos preparação individual para a tarefa a ser realizada e pelo estímulo à concentração e atenção) ou mal adaptadora (prejudica a performance, provocando desde pequenos deslizes até o colapso de uma performance bem preparada). A excitação fisiológica é um parâmetro importante para medir como a ansiedade na performance influencia na percepção de autoeficácia e na qualidade da apresentação, sendo que um nível mediano de ansiedade na performance é saudável e necessário, e níveis muito baixos ou altos de ansiedade são considerados prejudiciais.

No modelo proposto, crenças de autoeficácia mais robustas estão relacionadas à manutenção de níveis de ansiedade adequados e adaptativos na performance. No caso da presente pesquisa, a maior parte dos estudantes se sente confiante ou muito confiante em planejar e monitorar sua prática, aplicar diferentes estratégias e manter a motivação, e não apresenta dificuldade de memorizar suas peças (IA, questão 8 - média 7,66). Fatores que poderiam levar à ansiedade mal adaptativa e/ou em níveis muito altos também não estão presentes, como preparação inadequada, motivação relacionada ao medo do fracasso (vimos que a motivação da amostra estudada é de alta qualidade) e alta dificuldade da tarefa associada ao alto valor (vimos que a atividade é valorizada pelos estudantes, mas ao mesmo tempo se sentem confiantes em seu desempenho).

Cabe salientar que as grandes diferenças entre os valores máximo e mínimo das medianas para cada fator do instrumento Inventário de Autoeficácia, significam que enquanto alguns estudantes se sentem totalmente confiantes em planejar seu estudo (máxima = 10) alguns não se sentem nada confiantes (mínima = 1). Bandura (1994, p.2) afirma, sobre crenças de autoeficácia frágeis, que as pessoas que duvidam de suas capacidades evitam tarefas difíceis

(interpretam como ameaças pessoais), têm baixas aspirações e comprometimento, se debruçam sobre suas deficiências, pensam nos obstáculos e todos os tipos de resultados adversos em vez de se concentrar em como executar a tarefa com sucesso, afrouxam seus esforços e desistem rapidamente diante de dificuldades, bem como demoram a se recuperar falhas ou contratempos, vêem o desempenho insuficiente como falta de aptidão e pequenos fracassos já são capazes de fazê-las perder a fé em suas capacidades. Considerando também a avaliação individual dos participantes no instrumento *Self-regulated Practice Behavior Questionnaire*, os resultados apresentados trazem pontuações a partir de 2,40 para o fator Planejamento da Prática, 1,43 para o fator Recursos Pessoais e 2,60 para Recursos externos, ou seja, na amostra existem indivíduos com níveis de autorregulação baixos ou médios. Da mesma maneira, o Inventário de Autoeficácia traz pontuações a partir de 1,00 para Planejamento, 2,17 para Estratégia, 1,00 para Motivação e 1,00 para Monitoramento. Estes indivíduos se sentem pouco ou nada confiantes em autorregular sua prática em relação aos quesitos mencionados. Nestes casos, existem estratégias a serem utilizadas pelos professores para impulsionar a autorregulação e autoeficácia de seus alunos.

Os professores podem ensinar por modelação, aproveitando o tempo da aula e tendo o cuidado de modelar as abordagens comportamentais e metacognitivas que considerem importantes para a prática (MIKSZA; TAN, 2015, p.20). Podem utilizar diferentes comportamentos e estratégias de aprendizagem autorregulados no ensino, abordagem hierárquica que inclua metas e pensamento analítico estruturado, além de fazer um esforço conjunto para transmitir os mecanismos dos processos aos alunos (RITCHIE; WILLIAMON, 2013, p.115). Professores de instrumento podem fortalecer as crenças de autoeficácia de seus alunos, como apontado por Cavalcanti (2009b, p.128-130), que traz sugestões relacionadas a este tópico. Os próprios alunos também podem trabalhar para fortalecer sua autoeficácia, conforme Bzuneck e Boruchovitch (2016, p.81) que indicam que a regulação da autoeficácia pode ser realizada por meio de diálogo interno (ex. “eu sei que posso realizar essa tarefa”), apoiado com evocação de experiências passadas de domínio, verificação do próprio progresso e

parcelamento de uma tarefa maior em metas menores, mais próximas e sucessivas, específicas e com nível adequado de desafio.

5.4 USO DE ESTRATÉGIAS

Ao averiguar o uso de estratégias pelos participantes, a intenção não foi de associar o nível de autorregulação e de autoeficácia com as estratégias utilizadas, pois como a aplicação de cada estratégia depende dos objetivos almejados e da individualidade do estudante, não há uma lista de estratégias “certas” ou “erradas”. O que se pretendeu foi verificar se os estudantes conheciam uma variedade de estratégias com evidências de eficácia.

Das respostas dos estudantes à questão aberta “Cite ao menos uma estratégia que você costuma utilizar ao estudar um trecho ou obra musical que você considera difícil”, emergiram 26 estratégias de estudo. Cada categoria foi apresentada anteriormente e ilustrada com a fala dos estudantes. Este resultado mostrou que os estudantes conhecem uma vasta gama de estratégias, convergindo com os resultados trazidos pelos instrumentos SRPBQ e Inventário de Autoeficácia referentes ao uso de estratégias: os estudantes se sentem muito confiantes em usar estratégias específicas relacionadas aos objetivos que estabeleceram, em utilizar estratégias que já funcionaram no passado, afirmaram ter noção das estratégias que utilizam, e uma boa parte afirmou ter clareza sobre quando e em que contexto as estratégias de estudo serão mais eficazes.

Nesta seção, serão discutidas as evidências de eficácia de cada estratégia, utilizando dados trazidos por pesquisas publicadas no Brasil que investigaram o uso de estratégias de estudo relacionadas especificamente à performance do Piano (embora muitas dessas estratégias sejam aplicáveis ao estudo de outros instrumentos). Algumas recomendações dos autores acerca da forma mais eficiente de utilizar algumas destas estratégias serão destacadas, pois a fala dos participantes da presente pesquisa revela que em alguns casos o estudante conhece a estratégia, mas falha em sua aplicação ou na monitorização de seus resultados.

Dentre as estratégias mencionadas pelos participantes da presente pesquisa, Barros (2008) apresentou evidências de eficácia (baseadas nos dados trazidos por pesquisas empíricas) das seguintes (a numeração corresponde às categorias de análise): 1. Estudar lento; 3. Análise estrutural ou harmônica; 4. Decompor o trecho estudado em segmentos menores (Estudo de seções difíceis); 6. Repetição; 7. Estudar com mãos separadas; 9. Uso do metrônomo; 10. Dedilhado; 11. Divisão em “áreas de trabalho” (Estudo através de seções musicais); 12. Estudo mental / imagem mental; 18. Concentração; 20. Relaxamento; 21. Expressão 22. Memorização; 23. Tocar de trás para frente (Estudo invertido de seções).

Barros (2008, p.162-165) considera que estudar lento (estratégia 1) e depois ir aumentando gradualmente o andamento com o metrônomo nem sempre é produtor, e traz a observação de que os movimentos de mãos e braços requeridos na tarefa em questão podem ser muito diferentes dependendo do andamento. Neste caso, estudar um pequeno trecho escolhido variando abruptamente o andamento (ex. tocar em andamento 66 e depois em 138), e monitorando para não haver erros, permite chegar à velocidade final progressivamente, mas já tendo a experimentação da velocidade final. “Geralmente, a primeira vez que se toca rápido o resultado não é bom, mas à medida que se retorna a este andamento após o estudo lento, costuma haver um significativo progresso”.

Uma forma de aplicar a estratégia 3 (Análise estrutural ou harmônica) seria utilizar a estrutura formal da peça para organizar a prática de estudo, de forma que as repetições sejam iniciadas nos mesmos segmentos musicais, e ao longo da prática, passar a estudar as transições entre essas seções. Alguns elementos musicais podem servir como direcionamento (tonalidade, tempo e andamentos principais e suas mudanças, estrutura fraseológica e temática ou os padrões rítmicos e motores). A estrutura da obra pode servir também como guia para manter a concentração durante a execução (BARROS, 2008, p.140). Cardassi (2006, 2010), Ferreira (2017), Costa (2018) e N. Soares (2018), que realizaram trabalhos com foco na preparação da performance de uma obra específica, trouxeram a análise harmônica/estrutural como estratégia de estudo inicial.

Na divisão de “áreas de trabalho” e na decomposição destas áreas em segmentos ainda menores (no caso de um problema técnico de difícil resolução), como as estratégias 4 e 11, as partes selecionadas devem continuar tendo um sentido musical para o intérprete. Destaca-se ainda a importância de estudar também as conexões entre as partes e não pensá-las de forma desvinculada do contexto geral (BARROS, 2008, p.152). Cardassi (2006, p.45) defende que após o contato inicial com a obra, deve-se realizar um trabalho de leitura minucioso, “subdividindo a música em partes menores, fazendo-a mais simples. Somente após o estudo exaustivo dessas partes deve-se fazer o caminho inverso, o de execução de partes maiores até a obra na sua totalidade”.

Na presente pesquisa, optou-se por manter a estratégia 5 (Fragmentação) como uma estratégia à parte, pois embora ela também signifique a segmentação em trechos menores, a fala dos alunos que citaram seu uso, trouxe o termo como referente ao trabalho minucioso de decodificação de um trecho especialmente problemático, onde é necessário selecionar partes muito pequenas (por vezes menores que um compasso) e trabalhar na resolução de dificuldades técnicas. Da mesma forma, a estratégia 13 (Estudo fora do piano) foi mantida como estratégia à parte, pois a fala da graduanda que a mencionou deixou clara sua diferenciação do estudo mental e a caracterizou como uma espécie de fragmentação, onde o problema (dificuldade de execução rítmica) foi dissociado de outros elementos (ex: notas, técnica, dedilhado) e trabalhado à parte, fora do piano.

A estratégia 6 (Repetição) é necessária para a automatização dos movimentos, compreensão e consolidação da memória cinestésica. Para maior eficiência, os trechos selecionados devem ser curtos e dotados de significado musical. A repetição se torna um problema quando é realizada de forma desatenta ou não consciente, sem corrigir eventuais falhas (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p.102).

Quanto ao estudo com mãos separadas (estratégia 7) e uso de variantes rítmicas (estratégia 8), experts participantes da pesquisa de Brasil e Galvão (2015, p.126) os apontam como uma das estratégias de estudo responsáveis pela qualidade de suas performances. Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p.101-102) indicam ambas as estratégias como ferramentas apropriadas para resolução de problemas, em sua proposta para fundamentação da prática musical. Ferreira

(2017) faz uma descrição detalhada do procedimento de estudo com mãos separadas que utilizou para vencer dificuldades técnicas da obra *Études op.33* de Karol Szymanowsky (FERREIRA, 2017, p.46), bem como do processo de estudo utilizando variações rítmicas em outros trechos da mesma obra (FERREIRA, 2017, p.51-54), nos quais obteve bons resultados. Barros (2008, p.168) traz da literatura argumentos a favor e contra o uso do estudo com variantes rítmicas.

A utilização intensiva do metrônomo (estratégia 9) pode gerar automatização da interpretação (ao não permitir as flutuações de tempo) e também o problema da repetição mecânica e sem concentração, evitáveis se o estudante estiver atento e monitorando resultados (BARROS, 2008, p.167).

A escolha do dedilhado (estratégia 10) muitas vezes não é simples, mas um processo bastante elaborado, com vistas a atingir o objetivo técnico-pianístico (CARDASSI, 2010, p.67) e por isso deve-se ter em mente as questões técnicas que se apresentam e o andamento pretendido. Essa estratégia também foi destacada por pianistas experts da pesquisa de Brasil e Galvão (2015, p.126), e aparece como uma das ferramentas indicadas por Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p.101) em sua proposta para fundamentação da prática musical.

A estratégia 12 (Estudo mental/Imagem mental), serve para relacionar o material de aprendizagem ao conhecimento existente (NIELSEN, 1999, p.288), seja ele cinestésico (estudo mental) auditivo ou visual (formação de imagens mentais do som desejado, ou do visual além da partitura para a realização da peça).

A estratégia de número 14 (Atenção ao movimento) apareceu na fala dos estudantes servindo a objetivos distintos. À semelhança de participantes da presente pesquisa, que mencionaram “Análise cuidadosa do gesto [...]” e “Estudar o movimento corporal pedido pela partitura e de acordo com minhas opções musicais”, as apresentadas por Santana (2018) e Brito (2018) trazem evidências de eficácia do trabalho do movimento como gesto musical, a serviço da conscientização corporal, da interpretação e da fluência. A modelação gestual é apresentada como uma forma de abordar a obra musical de forma holística, “buscando integrar a organização do movimento e a consciência corporal aos conceitos de frase, período e forma musical, ao caráter, ao andamento e estilo da peça, à realização das articulações e [...] dinâmicas” (SANTANA, 2018, p.74). A

estratégia é capaz de promover crescimento no engajamento e conexão com a música, clareza no delineamento das frases, condução melódica, definição das articulações e sensibilização para os apoios métricos, definição de intenções expressivas para cada momento da música, e caracterização mais clara da peça (BRITO, 2018, p.93). Além disso, pode contribuir com o problema de ansiedade na performance, ao direcionar a atenção para o corpo e o gesto (BRITO, 2018, p.100).

Já em relação à otimização de movimentos, Amaral (2009, p.86) utilizou os Ciclos de Movimentos de Póvoas (1999) como estratégia de estudo de duas obras minimalistas e ressalta sua eficácia ao permitir atingir os resultados em menos tempo de estudo, na realização técnica do design musical e na prevenção de lesões. Para o autor, a estratégia permitiu minimizar a tensão no braço, antebraço e punho (causada pela repetição de movimentos característica do minimalismo) através da flexibilização do gesto e pelo aproveitamento do impulso dos movimentos para a realização de acentuações, fraseados e dinâmicas.

As estratégias 15 (Solfejo) e 16 (Separar/cantar vozes) foram mencionadas pelos participantes da presente pesquisa como referentes a objetivos relativos ao estudo de trechos polifônicos, ou trechos onde é necessário ressaltar uma determinada voz (*voicing*). Costa (2018) traz procedimentos de estudo utilizados na preparação de uma obra polifônica (Sonata nº2 opus 35 de Chopin) que se aplicam a esses casos e podem ser adotados em contextos semelhantes, explicados de forma bem detalhada.

Em relação à estratégia 17 (Ouvir gravações de outros intérpretes), Barros (2008, p.175) afirma a indicação de utilizá-la somente antes do estudo da obra (mesmo assim, ouvir diversas interpretações e não uma só) e ao final, quando já foram tomadas as decisões interpretativas, para que não haja influência e o estudante possa desenvolver sua personalidade artística. Já Freitas (2013) e Freitas e Gerling (2015a, 2015b, 2016) realizaram estudos onde a modelagem de recursos expressivos (através da audição de gravação de outros intérpretes) foi utilizada como estratégia, e obtiveram resultados como a ampliação de recursos expressivos dos participantes, desenvolvimento de ideias artísticas individualizadas, e a promoção do uso de estratégias de manipulação de parâmetros temporais no estudo do piano (FREITAS; GERLING, 2015b, p.90). N.

Soares (2018) realizou uma pesquisa com objetivo de investigar empiricamente as decisões interpretativas quanto ao *timing*, dinâmica e articulação de quatro execuções do primeiro movimento da *Sonata para piano n.1* de Francisco Mignone, por meio da comparação de gravações, onde a partir desta experiência, a autora pôde refletir sobre as próprias decisões interpretativas, especialmente nos trechos selecionados.

O uso de estratégias relacionadas à expressão (estratégia 21) foi investigado por Benetti Jr. (2013, p.165-166), por meio de entrevistas semi-estruturadas aplicadas a 20 pianistas experts de 7 países. Os resultados trazem diferentes estratégias relacionadas a elementos responsáveis pela expressividade musical: articulação, rubato, pedal e fraseado, além de estratégias gerais de preparação de uma obra desde o contato inicial até a performance. Barros (2008, p.144-145) traz que “a excelência de uma execução musical é uma simbiose entre as habilidades técnicas e expressivas do intérprete” e alerta que “as decisões iniciais sobre a técnica devem ser embasadas sobre a idéia musical e os objetivos expressivos finais da execução”.

A estratégia 22 se refere à memorização. Além de Barros (2008, p.111-128) e Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012, p.99) que abordaram diferentes tipos de memória, outros três autores realizaram pesquisas empíricas utilizando a memorização através de Guias de Execução, de Chaffin e Imreh (2001). Gerber (2012) realizou um estudo de caso com três pianistas, Aquino (2011) e Bragagnolo (2014) verificaram a eficácia da aplicação das guias na preparação de seu próprio repertório. As três pesquisas trouxeram resultados que confirmaram a eficiência da utilização desta estratégia para otimização do estudo e recuperação de informações musicais durante a performance.

Algumas das estratégias mencionadas pelos participantes da presente pesquisa, para além de ferramentas de resolução de questões técnicas e interpretativas, são estratégias que favorecem e são imprescindíveis ao processo de autorregulação. Ao contrário das outras estratégias mencionadas, que são circunstanciais (sua aplicação e eficácia dependem das características da obra e da individualidade do estudante), o domínio e aplicação de estratégias como Análise prévia da obra (estratégia 2), Concentração (estratégia 18), Motivação (estratégia 19), Autoconhecimento (estratégia 24), Combinação (estratégia 25) e

Automonitoramento (26) é essencial para que o processo de autorregulação se inicie e prossiga.

A análise prévia da obra (estratégia 2) seria o contato inicial, de leitura à primeira vista, ou mesmo uma pré leitura, na qual o intérprete “procura compreender a notação, desvendar os problemas técnicos e definir estratégias para resolvê-los” (CARDASSI, 2006, p.45). A identificação de problemas e flexibilidade no uso de estratégias aparece como característica do comportamento de pianistas experts (BRASIL; GALVÃO, 2015, p.126). A escolha de estratégias de aprendizado é fundamental e influirá certamente no resultado dessa fase, ou seja, na performance da obra (CARDASSI, 2010, p.60), e deve partir de uma “imagem” do som desejado:

as estratégias de aprendizado e a técnica utilizada para se encontrar esse som ideal dependerão de cada instrumentista e de sua capacidade perceptiva. Entretanto, “sem a conceitualização de uma imagem desejada, não existe imagem alguma; não se pode materializá-la mesmo que sejam boas as intenções [...]” (SHERMAN, 1996, p.30). Sherman sugere ainda que o pianista “mantenha seus dedos sobre as teclas e sua mente no som. A imagem do som iminente, embalado na visão do todo, é motivação e agente catalisador do corpo, que oscila serenamente antes do [movimento] se concretizar através das mãos”. (CARDASSI, 2006, p.45).

A Combinação (estratégia 25) trata do uso conjunto e sequencial de procedimentos escolhidos visando a resolução de algum problema. Diferentes autores reportaram o uso estratégico de combinações de procedimentos para vencer dificuldades técnicas ou interpretativas de uma obra que prepararam para a performance. Cardassi (2006) descreve as combinações de estratégias utilizadas para resolver cada camada da polifonia de texturas presente na obra *Sequenza IV* de Luciano Berio: camada de ressonância (formada pelos acordes sustentados pelo pedal sostenuto) e camada virtuosística (composta por acordes em staccato, arpejos, passagens em filigrana, trêmulos e clusters) somadas a mudanças frequentes de andamento. A mesma autora (CARDASSI, 2010) também detalha o uso estratégico de combinações de procedimentos na preparação da obra *Night Fantasies* de Elliott Carter, desde a pré-leitura, para dominar elementos tais como justaposição de caracteres contrastantes,

independência das linhas melódicas, melodias com grandes saltos intervalares, variedade de texturas, polirritmias e modulação métrica, bem como a necessidade de alternar episódios em primeiro plano e em segundo plano.

A concentração é um elemento básico para qualquer processo de aprendizagem. O controle voluntário da atenção é uma função do subprocesso de autocontrole, que torna possível a realização da tarefa de aprendizagem na fase de desempenho do ciclo autorregulatório, e está diretamente relacionada à qualidade da aprendizagem e à qualidade do desempenho musical. Os participantes da presente pesquisa mencionaram como estratégia para manter a concentração: identificar o melhor horário para estudar. E mencionaram a concentração como estratégia para atingir os demais objetivos da preparação para a performance. O referencial teórico traz ainda as sugestões de realizar a automonitoração frequente dos níveis de energia (BARROS, 2008, p.137) e estabelecer momentos de pausa ou descanso quando não conseguir mais manter-se concentrado, bem como preparar-se fisicamente para a prática instrumental, possibilitando manter a concentração por intervalos de tempo mais longos (NIELSEN, 1999).

A motivação é uma questão-chave na preparação da performance, conforme mencionado anteriormente, pela quantidade de tempo que consome, por perdurar ao longo de toda a vida do músico, e pelo fato de que estudar mantendo níveis elevados de concentração não é uma tarefa exatamente “agradável”. Autorregulação envolve o autocontrole da motivação e sentimentos, com a finalidade de atingir objetivos de performance, o que inclui manter um conjunto de crenças adaptadoras e emoções positivas para as tarefas, bem como implementar uma série de estratégias voluntárias, visando evitar as distrações externas e internas, para manter sua concentração, seu esforço e sua motivação durante o estudo.

Os participantes da presente pesquisa relataram como estratégias para manter a motivação: ter paciência e persistência para entender que alguns problemas da prática instrumental não se resolvem em um único dia; evitar focar no que não consegue fazer e direcionar a atenção para tudo o que consegue realizar; estar emocionalmente equilibrado, aprender com as tentativas e pensar antes de tocar, para evitar erros desnecessários. O referencial teórico traz ainda

as sugestões de manter uma conversa interna construtiva e contar com a ajuda de outros (NIELSEN, 1999).

Bzuneck e Boruchovitch (2016, p.80-81) realizaram uma revisão de literatura acerca da autorregulação da motivação e mencionam as seguintes estratégias: Regulação pelo interesse situacional (aumentar a motivação em uma tarefa tediosa buscando torná-la mais interessante); Regulação pelo refinamento da significância pessoal (evocar o valor como significado da tarefa); Regulação pelas metas de realização (retomar o foco na orientação à meta domínio); Regulação pela autoconsequência ou autorreforçamento (recompensar-se pela realização da tarefa, com algo significativo, ou privar-se de algo enquanto não cumprir a tarefa); Regulação da autoeficácia (através de diálogo interno, ex. “eu sei que posso realizar essa tarefa”, apoiado com evocação de experiências passadas de domínio, verificação do próprio progresso e parcelamento de uma tarefa maior em metas menores, mais próximas e sucessivas, específicas e com nível adequado de desafio) e Regulação pela estruturação do contexto (evitar possibilidades de distração).

O autoconhecimento se faz imprescindível, pois não basta conhecer diversos procedimentos/técnicas de estudo, mas sim ter a habilidade de aplicá-los estrategicamente, que depende da avaliação que o indivíduo faz da adequação destes procedimentos a dois fatores: circunstancial (situação ou problema que pretende resolver) e pessoal (a individualidade, em termos de características físicas, cognitivas e psicológicas). O estudante que mencionou essa estratégia, afirmou que o autoconhecimento adquirido pela disciplina é que possibilita calcular quanto tempo irá precisar para resolver questões técnicas de determinadas obras, e assim planejar seu estudo.

O automonitoramento é um dos fatores determinantes da eficiência com que caminhamos em direção às metas estabelecidas. A autorregulação ocorre dentro de uma perspectiva triádica que contempla influências recíprocas entre fatores pessoais, ambientais e comportamentais. “A precisão e a constância do automonitoramento dessas fontes triádicas de autocontrole pelos alunos influenciam diretamente a efetividade de seus ajustes estratégicos e a natureza de suas crenças de autoeficácia” (ZIMMERMAN, SCHUNK, 2004, p.327).

Estratégias para controlar a ansiedade na performance não foram mencionadas pelos participantes da presente pesquisa, mas constam nas publicações selecionadas para a presente discussão. Barros (2008) e Mendes (2014) trazem como estratégias relevantes para amenizar o risco da ansiedade influenciar negativamente a performance: concentração e relaxamento; planejamento do estudo; amadurecimento do repertório; preparação física; criar o hábito de tocar e receber *feedback* de outras pessoas; utilizar objetivos expressivos como fio condutor; estabelecer pontos de recuperação na estrutura da obra (de onde se possa continuar caso ocorra algum problema, ao invés de voltar ou parar de tocar); visualização mental do momento da performance; tocar o repertório completo nos ensaios finais, para adaptação mental e física; simulação do recital e pré-recital; testar o piano e acústica do ambiente onde se realizará a performance, se possível; manter expectativas e sentimentos positivos, evitando focar em aspectos e autoavaliações negativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As demandas desta pesquisa partiram de algumas constatações baseadas na minha trajetória pessoal como pianista e professora, da observação e do contato com músicos performers profissionais ou em formação, e de reflexões sobre o processo de construção da performance musical, que me levaram ao estudo do constructo da autorregulação da aprendizagem, e posteriormente, da autoeficácia. Diante das evidências de associação positiva entre autorregulação e autoeficácia e fatores de relevância para a performance musical - como autonomia, motivação/resiliência, gerenciamento da prática/performance e eficiência da prática - e da possibilidade de sistematização, sob este constructo, do conhecimento de processos cognitivos, metacognitivos e emocionais associados à prática musical e à performance, configurou-se a relevância da pesquisa ao desvendar as relações entre autorregulação (que inclui o uso flexível de estratégias) e autoeficácia, considerados no referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, disponível em pesquisas no contexto brasileiro.

O objetivo geral foi analisar possíveis relações entre o nível de autorregulação, as crenças de autoeficácia e o uso de estratégias na construção da performance de alunos de graduação (Bacharelado - Piano) e pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado - Piano) de instituições públicas de Ensino Superior de diferentes regiões do Brasil.

Os resultados trouxeram que a população estudada tende a um nível alto de autorregulação na construção de sua performance musical. O fator de maior interferência nos níveis de autorregulação foi a escolaridade. Graduandos e pós-graduandos são capazes de autorregular o planejamento do seu estudo. Graduandos utilizam menos recursos pessoais e são mais dependentes de recursos externos se comparados aos pós-graduandos.

Considerando apenas a comparação entre categorias por idade, independentemente da escolaridade, a amostra estudada apresentou uma tendência a um nível alto de autorregulação na construção da performance, e que conforme a idade avança, diminui a dependência de recursos externos para autorregular o estudo musical.

O mesmo ocorre na comparação entre categorias de tempo de estudo, sem levar em consideração idade nem escolaridade: quanto mais tempo diário dedicado ao estudo, maior o uso da autorregulação por meio de recursos externos.

Considerando apenas a experiência (intervalo de tempo entre a primeira apresentação pública e a idade atual do participante), sem levar em conta a idade e a escolaridade, não foram evidenciadas diferenças significativas nos níveis de autorregulação, ou seja, há indivíduos com pouco tempo de experiência mas bastante autorregulados, bem como indivíduos bastante experientes, mas com menor nível de autorregulação.

Em relação à autoeficácia, os estudantes informaram se sentir, em geral, confiantes ou muito confiantes em autorregular sua prática instrumental. Entretanto, ao considerar que a diferença entre o valor máximo e mínimo das medianas apresentou uma grande variação, há tanto indivíduos que se sentem totalmente confiantes, como indivíduos que se sentem pouco ou nada confiantes em planejar, utilizar estratégias, manter a motivação e monitorar seu estudo.

Na análise de correlação entre autorregulação e autoeficácia, aferidas pelos instrumentos *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire* (SRBPQ) e Inventário de Autoeficácia, aparecem correlações fracas e significativas entre o subfator Planejamento da Prática (SRBPQ) e as subescalas Estratégia, Motivação e Monitoramento (Inventário de Autoeficácia), bem como entre o subfator Recursos Pessoais (SRBPQ) e a subescala Motivação (Inventário de Autoeficácia). Também foram encontradas correlações moderadas e significativas entre o subfator Planejamento da Prática (SRBPQ) e a subescala Planejamento (Inventário de Autoeficácia), bem como entre o subfator Recursos Pessoais (SRBPQ) e as subescalas Planejamento, Estratégia e Monitoramento (Inventário de Autoeficácia). Não foram encontradas correlações significativas entre o subfator Recursos Externos (SRBPQ) e as subescalas do Inventário de Autoeficácia.

Cabe salientar que a amostra estudada tende a uma elevada qualidade motivacional, considerando as crenças motivacionais, além da autoeficácia, interferentes na autorregulação. Em relação às metas de realização, combinam meta Domínio-aproximação alta e meta Performance-aproximação baixa.

Também apresentaram boas expectativas de resultado combinadas à valorização da tarefa (Performance), crenças de competência e componentes afetivas positivas. Apresentam atribuições causais que geram expectativa positiva e motivam à ação.

Em relação ao uso de estratégias, emergiram das respostas dos estudantes 26 categorias de estratégias, mencionadas na literatura como eficazes. Esse achado é condizente com os resultados trazidos pelos outros dois instrumentos utilizados, em questões referentes ao uso de estratégias, onde os participantes obtiveram boa pontuação. O conhecimento e uso flexível de estratégias é interferente na autorregulação e na qualidade da performance.

Cabe ressaltar que ao considerar as avaliações individuais, temos participantes que apresentaram índices baixos ou médios de autorregulação para determinados fatores, bem como indivíduos que se sentem pouco ou nada confiantes em autorregular sua prática instrumental. Nestes casos o professor de piano pode auxiliar, e mesmo os próprios estudantes mais avançados podem adotar estratégias específicas para melhorar seus níveis de autorregulação e autoeficácia, como mencionado anteriormente.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi adequada frente ao objetivo proposto, e conseguiu-se um panorama das relações entre autorregulação, autoeficácia e uso de estratégias nas universidades investigadas. Mas algumas considerações podem ser traçadas. A aplicação dos instrumentos no formato *online* foi uma forma de cobrir uma população maior, pois permitiu a participação de indivíduos de regiões onde o pesquisador não poderia ir pessoalmente. Porém, o índice de respondentes em relação ao total de pessoas convidadas a participar da pesquisa foi de 58%.

A possibilidade de tratamento anônimo dos dados e ausência de contato com o pesquisador, permitida pela aplicação *online*, também foi uma variável relevante ao considerar que na performance musical ainda são fortes as questões como a ideia de dom, talento, a sensação de ser um processo muito íntimo e a intenção de preservar um certo mistério, como se esforço demais indicasse capacidade insuficiente, o que pode mascarar as respostas dos participantes.

Além disso, há que se considerar que por se tratar de instrumentos de autorrelato, as respostas apresentadas ainda podem ter sido mascaradas por

aquelas socialmente aceitas. Assim, sugere-se que outras formas de investigação possam ser utilizadas, como aplicação de entrevistas, observação e filmagens.

Esta pesquisa evidenciou a relevância da autorregulação e da autoeficácia, associadas ao conhecimento e uso flexível de estratégias na construção de uma performance musical de maior qualidade com menor desgaste físico e emocional dos estudantes. Ressalta-se a importância do professor de instrumento inicialmente modelar e fomentar o comportamento autorregulado dos estudantes, ajudá-los a manter crenças robustas de autoeficácia e provê-los do conhecimento e adequação de diversas estratégias de estudo, buscando desde o início a expressividade, para que os alunos se tornem proativos e autônomos e possam enfrentar os desafios da performance musical.

REFERÊNCIAS

ALVES, Anderson César. **Expertise na clarineta: possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14689/1/2013_AndersonCesarAlves.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ALVES, Anderson César; FREIRE, Ricardo Dourado. Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical. In: INTERNACIONAL CONFERENCE ON PERFORMANCE STUDIES, 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309714870_Aspectos_cognitivos_no_deenvolvimento_da_expertise_musical>. Acesso em: 01 nov. 2018.

AMARAL, Guilherme Ferreira. **Relações entre meios composicionais e meios de execução técnico-interpretativa em obras com características pós-minimalistas: Brasil 2000, Amanduá e Meio Bossa para piano solo de Dimitri Cervo**. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

AQUINO, Selva Viviana Martínez. **Guias de execução na memorização do segundo movimento da Sonata nº de Dmitri Shostakovich**. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes. **Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 1, p.145-152, jan. 2015a. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39604/20164>>. Acesso em 01 nov.2018.

_____. **Comportamentos autorreguladores e experiências de fluxo na prática musical: um inquérito com performers de nível avançado**. 2015b. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15836/1/Comportamentos%20autorreguladores%20e%20experi%C3%Aancias%20de%20fluxo%20na%20pr%C3%A1tica%20musical_um%20inqu%C3%A9rito%20com%20performers%20de%20n%C3%ADvel.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Percepta**, Curitiba, v. 1, n. 1, p.55-66, nov. 2013.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p.34-44, set. 2010.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Etd: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. , p.249-272, out. 2009.

AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação em música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p.9-19, nov. 2015.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

_____. Self-Efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press, 1994. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p.

_____. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p.248-287, 1991.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p.1-26, 2001. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2001ARPr.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, n. 1, p.21-41, abr. 1999.

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

BARROS, Luís Cláudio. **A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso**. Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 265 p.

BENETTI JR., Alfonso. Expressividade e performance: estratégias práticas aplicadas por pianistas profissionais na preparação de repertório. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p.149-172, 2013.

BORÉM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Unirio, 2012. p. 121 - 168. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/8033/6901>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.401-409, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRAGAGNOLO, Bibiana Maria. **Guias de execução para memorização aplicados à interpretação das Variações Abegg de Robert Schumann**. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

BRASIL, Ana Isabel Cartaxo Guimarães; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 35, p.120-132, jul. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/545>>. Acesso em: 01 nov.2018.

BRITO, Mariana do Socorro da Silva. **A construção da performance das seis danças romenas de Béla Bartók**: memorial de um processo criativo centrado no corpo. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: ensino & formação**, [s.l.], v. 7, n. 2, p.73-84, ago. 2016.

CANTWELL, Robert H. et al. A metacognitive account of musical knowledge and musical processing. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 6., 2000, Keele. **Proceedings...** . Keele: European Society For The Cognitive Sciences Of Music, 2000. Disponível em: <<https://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Mon/Cantwell.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

CARDASSI, Luciane. Night Fantasies de Elliott Carter: estratégias de aprendizagem e performance. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 21, p.60-73. 2010.

CARDASSI, Luciane. Sequenza IV de Luciano Berio: estratégias de aprendizagem e performance. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p.44-56, jul. 2006.

CARIZIO, Bethânia Graick et al. Distúrbios musculoesqueléticos relacionados à atividade de músicos violinistas: estudo de revisão. In: CONGRESSO NACIONAL CONGRESSO DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-TECNOLOGIA E CONGRESSO INTERNACIONAL DE ERGONOMIA E USABILIDADE DE INTERFACES HUMANO-COMPUTADOR, 15, 2015, Recife. **Anais**. Pernambuco: UFPE, 2015. p. 1 - 11. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/15ergodesign/42-E069.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. 2009a. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01 nov.2018.

_____. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p.93-102, mar. 2009b.

_____. Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. **Música em Perspectiva**, [curitiba], v. 3, n. 2, p.74-86, mar. 2010. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/21983>>. Acesso em 01/01/2019.

CERQUEIRA, Daniel Lemos; ZORZAL, Ricieri Carlini; ÁVILA, Guilherme Augusto de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 26, p.94-109. 2012.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula; VON HOHENDORFF, Jean (Org.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70.

COSTA, Diana Daher Lopes da. **Polifonia em f. Chopin: Análises e procedimentos de estudo para a interpretação da sonata nº 2 opus 35**. 2018. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós-graduação Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf Th.; TESCH-ROMER, Clemens. The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. **Psychological Review**, [s.l.], v. 100, n. 3, p.343-406, 1993. Disponível em: <<http://projects.ict.usc.edu/itw/gel/EricssonDeliberatePracticePR93.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FERREIRA, Regiane Alves. **Estratégias de estudo aplicadas na construção da performance de seis Études op.33 de Karol Szymanowsky**. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FREITAS, Stefanie Grace Azevedo de. **Modelagem como estratégia para o desenvolvimento de recursos expressivos na performance pianística: Três estudos de caso**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FREITAS, Stefanie; GERLING, Cristina Capparelli. Implicações do processo de modelagem na manipulação de parâmetros temporais e na definição do caráter no Ponteio 46 de Camargo Guarnieri. **Debates**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p.225-255, jun. 2015a.

FREITAS, Stefanie; GERLING, Cristina Capparelli. Modelagem como estratégia de estudo para a manipulação das inflexões rítmicas e definição de íntimo no Ponteio 46 de Camargo Guarnieri: dois estudos de caso. **Revista da Abem**, Londrina, v. 24, n. 36, p.85-104, jan. 2016.

FREITAS, Stefanie; GERLING, Cristina Capparelli. Reflexões sobre a modelagem como estratégia de estudo: relatos de duas investigações com estudantes de graduação e pós-graduação. **Arteriais**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.90-106, ago. 2015b.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação Puc Campinas**, Campinas, v. 21, n. 1, p.1-17, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2992>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GABRIELSSON, Alf. Music Performance Research at the Millennium. **Psychology Of Music**. [s.l.], p. 221-272. jul. 2003. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Gabrielson-Music_Performance_Research_Millennium.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p.169-174, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p.627-644, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 46, n. 1, p.71-80, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GERBER, Daniela Tsi. **A memorização musical através dos guias de execução**: um estudo de estratégias deliberadas. 2012. 329 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.395-411, jan. 2014.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001. p. 61-73.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. Autorregulação da aprendizagem: uma perspectiva holística. **Ciências & Cognição**, [s.l.], v. 21, n. 1, p.33-51, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1037>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MENDES, Dayse Christina Gomes da Silva. **Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital**: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

MIKSZA, Peter; TAN, Leonard. Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing. **Journal Of Research In Music Education**, [s.l.], v. 63, n. 2, p.162-179. 2015.

NIELSEN, Siw G. Learning strategies in instrumental music practice. **British Journal of Music Education**, v.16 n.3, p.275-91, 1999. Disponível em: <<https://static.cambridge.org/resource/id/urn:cambridge.org:id:binary:2017021403>>

0431145-0482:S0265051799000364:S026505179900036Xa.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

_____. Self-Regulated Use of Learning Strategies in Instrumental Practice. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 6., 2000, Keele. **Proceedings...** . Keele: European Society For The Cognitive Sciences Of Music, 2000. Disponível em: <<https://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/Mon/Nielsen.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

PANADERO, Ernesto. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. **Frontiers In Psychology**, [s.l.], v. 422, n. 8, p.1-28, abr. 2017.

PAPAGEORGI, Ioulia; HALLAM, Susan; WELCH, Graham. Modelo conceitual para a compreensão da ansiedade na performance musical. **Orfeu**, [florianópolis], v. 3, n. 1, p.116-144, jul. 2018. Tradução de Fernanda T. Zanon.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 12, n. 3, p.351-359, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300010>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PIANCA, Humberto José Cardoso; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Estratégias de aprendizagem: Definições e classificações. In: MELLO, Diene Eire de; FRANCO, Sandra Aparecida Pires (Org.). **Educação Superior: Cenários e perspectivas**. Londrina: Uel, 2016.

PICCOLI, Lucas Ferreira. **Aprendizagem musical e prática individual: um estudo de caso e o esboço de um modelo próprio de engajamento pessoal**. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22645/1/LucasFerreiraPiccoli_DISSERT.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p.75-94, jul. 2009.

RITCHIE, Laura; WILLIAMON, Aaron. Measuring Musical Self-Regulation: Linking Processes, Skills, and Beliefs. **Journal Of Education And Training Studies**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.106-117, abr. 2013.

SALES, Ana Teresa Almeida. **Prevalência de Lesões Músculo-esqueléticas em Profissionais de Artes Musicais**. Escola Superior de Saúde. Viseu: Instituto

Politécnico de Viseu, 2015. 121 p. Disponível em:
<<http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/3208>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SANTANA, Jailton Paulo de Jesus. **Uma proposta de abordagem gestual no ensino de piano no curso de licenciatura em música da universidade estadual de londrina**: um estudo de caso. 2018. 222 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Bennatan Ferreira dos; FRAGELLI, Thaís Branquinho Oliveira. Prevalência de distúrbios da articulação temporomandibular e cervicalgias em músicos instrumentistas: uma revisão sistemática. **Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 30, n. 4, p.839-848, out. 2017.

SANTOS, Jâmison Sampaio de Queiroz. **Autorregulação e prática deliberada**: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em:
<<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/25369/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Jamison%20Sampaio.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SANTOS, Leandro Quintério dos. **Estratégias para a rotina de estudos do violonista**: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Artes, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-26022018-105629/en.php>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. **Mobilização de conhecimentos musicais na preparação do repertório pianístico ao longo da formação acadêmica**: três estudos de casos. 2007. 330 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8977/000592734.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 01 nov.2018.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 19, p.72-82, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-75992009000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J.. Social Origins of Self-Regulatory Competence. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 32, n. 1, p.195-208. 1997.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as

práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p.2-20, maio/ago. 2013.

SOARES, Leandro Taveira. Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 5., 2018, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: Unirio, 2018. p. 731 - 741. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7774/6716>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SOARES, Nayane Nogueira. **Sonata para piano n. 1 de Francisco Mignone**: comparação de gravações e decisões interpretativas. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SOUSA, Lúcia de Fátima Azevedo Lima de. **Lesões por esforço repetitivo em instrumentistas de cordas friccionadas**. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro. Aveiro: UA, 2010. 104 p. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/3988>> . Acesso em 01 nov. 2018.

SOUSA, Pedro Miguel Lopes de. **Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar**: uma abordagem motivacional. 2006. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0295.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2018.

SUETHOLZ, Robert John; MACIENTE, Meryelle Nogueira. Cuidados essenciais de saúde física e psicológica para músicos: em busca do aperfeiçoamento da performance e da qualidade na produção artística.. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 26, 2016, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Anppom, 2016. p. 1 - 8. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/4292>>. Acesso em 01 nov. 2018.

SULLIVAN, Yvette; CANTWELL, Robert H. The Planning Behaviours of Musicians Engaging Traditional and Non-Traditional Scores. **Psychology Of Music**, v. 27, n. 1, p.245-266,1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/247733194_The_Planning_Behaviours_of_Musicians_Engaging_Traditional_and_NonTraditional_Scores>. Acesso em: 01 nov. 2018.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre a autorregulação de alunos de percussão em cursos de bacharelado em música. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: Ufpr, 2017. p. 390 - 397. Disponível em: <https://www.academia.edu/33692338/Um_estudo_sobre_a_autorregula%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_de_percuss%C3%A3o_em_cursos_de_bacharelado_em_m%C3%BAgica>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ZIMMERMAN, Barry J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal Of Educational Psychology**, [s.l.], v. 81, n. 3, p.329-339. 1989.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (Ed.). **Handbook of Self-Regulation**. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-40.

_____. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 48, n. 3, p.135-147, jul. 2013.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/263080929_From_Cognitive_Modeling_to_Self-Regulation_A_Social_Cognitive_Career_Path>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ZIMMERMAN, Barry J.; KITSANTAS, Anastasia. Developmental Phases in Self-Regulation: Shifting From Process Goals to Outcome Goals. **Journal Of Educational Psychology**, [s.l.], v. 89, n. 1, p.29-36, 1997.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKY, John; GRAESSER, Arthur C. (Ed.). **Handbook of Metacognition in Education**, New York: Routledge, 2009. p. 299-315.

ZORZAL, Riciéri Carlini. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. **Opus**, v. 21, n. 3, p.83-110, dez. 2015.

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/545>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ANEXO 1 - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Idade: _____
2. Gênero: _____
3. Nível de formação:
Bacharelado:
 - a) 1º ano (1º ou 2º semestre)
 - b) 2º ano (3º ou 4º semestre)
 - c) 3º ano (5º ou 6º semestre)
 - d) 4º ano (7º ou 8º semestre)
Pós-graduação *stricto sensu*
 - e) Mestrado
 - f) Doutorado
4. Idade em que iniciou o estudo do piano: _____
5. Quantos dias por semana você estuda piano?
 - a) 1 a 2 dias
 - b) 3 a 4 dias
 - c) 5 a 6 dias
 - d) Todos os dias
6. Nestes dias, quantas horas em média você dedica ao estudo?
 - a) Até 1 hora
 - b) Entre 1 a 2 horas
 - c) Entre 2 a 3 horas
 - d) Entre 3 a 4 horas
 - e) Mais de 4 horas
7. Com qual idade teve sua primeira apresentação pública? _____
8. Número de performances públicas em situação de destaque (audições obrigatórias, recitais, música de câmara, concertos como solista, dentre outros):
 - a) Nenhuma
 - b) Menos de 10
 - c) De 10 a 20
 - d) Mais de 20
9. Já ganhou algum concurso de piano ou música de câmara?
 - a) Não
 - b) Sim. Qual? _____

10. Cite ao menos uma estratégia/técnica/procedimento que você costuma utilizar ao estudar um trecho ou obra musical que você considera difícil

ANEXO 2: SRPBQ (SELF-REGULATED PRACTICE BEHAVIOR QUESTIONNAIRE)

ATITUDES NO PROCESSO DE ESTUDO

Por favor, leia com atenção os itens abaixo e responda especificamente considerando suas atitudes no processo de estudo de uma obra musical. Não há respostas certas ou erradas. Seja aberto e honesto em suas respostas. As perguntas a seguir têm natureza confidencial e seu tratamento é feito de forma global, não havendo análise individualizada, garantindo desta forma o seu anonimato.

No meu estudo, eu:

1=Nunca 2=Raramente 3=Às vezes 4=Muitas vezes 5=Sempre

Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Estabeleço objetivos para serem atingidos a um curto prazo (minutos, horas, dias)	1	2	3	4	5
Estabeleço objetivos para serem atingidos a um prazo mais alargado (semanas, meses, anos)	1	2	3	4	5
Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Percebo que meus objetivos apresentam desafio	1	2	3	4	5

No meu estudo, eu:

1=Discordo plenamente 2=Discordo 3=Nem concordo nem discordo 4=Concordo 5=Concordo plenamente

Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos	1	2	3	4	5
Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo	1	2	3	4	5
Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado	1	2	3	4	5
Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo	1	2	3	4	5

serão mais eficazes					
Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades Musicais	1	2	3	4	5
Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória	1	2	3	4	5

No meu estudo, eu:

1=Nunca 2=Raramente 3=Às vezes 4=Muitas vezes 5=Sempre

Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Planejo o tempo das minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Avalio o progresso em direção aos meus objetivos	1	2	3	4	5
Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo	1	2	3	4	5
Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas)	1	2	3	4	5

Ao refletir sobre minhas características como intérprete, eu acredito que:

1=Discordo plenamente 2=Discordo 3=Não concordo nem discordo 4=Concordo 5=Concordo plenamente

Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória	1	2	3	4	5
Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos (colegas, professores, materiais, ambiente)	1	2	3	4	5
Conheço minhas qualidades e dificuldades	1	2	3	4	5
Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais	1	2	3	4	5

Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. Notas) e críticas	1	2	3	4	5
--------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

ANEXO 3: INVENTÁRIO DE AVALIAÇÃO

As situações apresentadas neste inventário de avaliação estão relacionadas ao seu estudo individual do piano.

Por favor, examine cada uma delas e indique quanto você está confiante de que é capaz de realizar essas atividades com sucesso. Para descrever seu grau de confiança você irá utilizar uma escala que tem início em 1 e segue ao ponto máximo ou 10. Você poderá usar qualquer número entre 1 e 10 para avaliar seu grau de confiança.

Lembre-se de que não existe uma resposta certa ou errada, por favor, seja sincero ao responder, pois futuros alunos e professores poderão se beneficiar do conhecimento adquirido por meio de suas respostas.

Esta escala foi elaborada com esta pontuação para lhe proporcionar uma possibilidade maior de escolhas.

(Observação: Você pode perceber que está *pouco confiante* em realizar uma das atividades sugeridas neste inventário e deverá escolher seu grau de confiança entre 2, 3 ou 4 observando que é uma escala crescente em grau de confiança. Portanto, ao escolher, por ex. o 4, demonstrará maior confiança em sua capacidade de realizar a tarefa do que se, por exemplo escolher o 2 ou o 3. O mesmo se dá ao julgar-se *confiante* - 5 ou 6 - ou *muito confiante* - 7, 8 ou 9).

ESTOU...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Nada confiante</i>		<i>Pouco confiante</i>		<i>Confiante</i>		<i>Muito confiante</i>		<i>Totalmente confiante</i>	

DE QUE SOU CAPAZ DE...

Confiança
(1 a 10)

<p>1. Planejar meu estudo (Por exemplo, <i>semanalmente</i>: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça irei estudar todo o repertório; na quarta somente as passagens mais difíceis... ou <i>diariamente</i>: hoje irei estudar as passagens que tenho mais dificuldade ou as peças que mais aprecio, etc.)</p>	
<p>2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas</p>	
<p>3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção</p>	
<p>4. Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar</p>	

<p>5. Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a performance (Por exemplo: imaginar a presença do público)</p>	
<p>6. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações</p>	
<p>7. Estabelecer um horário para praticar diariamente</p>	
<p>8. Memorizar minhas peças</p>	
<p>9. Realizar sessões de estudo curtas e regulares (Por exemplo: três horas de estudo com pausa de dez minutos a cada hora)</p>	
<p>10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina (Por exemplo: aos sábados, domingos, feriados, pela manhã, à noite, etc.)</p>	
<p>11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde</p>	
<p>12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando</p>	
<p>13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos (Por exemplo: problemas familiares, financeiros, etc.)</p>	
<p>14. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia a dia (Por exemplo, outros cursos ou outras atividades em áreas de interesse pessoal)</p>	
<p>15. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses.</p>	