

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

JESSÉ PIÑON SIQUEIRA MONTEIRO

**A AUTONOMIA DE ESTUDANTES DE BACHARELADO EM PIANO NO
CONTEXTO ACADÊMICO: APLICAÇÃO DA PRÁTICA DELIBERADA NA
PREPARAÇÃO DA OBRA “FESTA DO DIVINO” DE ALTINO PIMENTA (1921-2003)**

PORTO ALEGRE-RS

2024

JESSÉ PIÑON SIQUEIRA MONTEIRO

**A AUTONOMIA DE ESTUDANTES DE BACHARELADO EM PIANO NO
CONTEXTO ACADÊMICO: APLICAÇÃO DA PRÁTICA DELIBERADA NA
PREPARAÇÃO DA OBRA “FESTA DO DIVINO” DE ALTINO PIMENTA (1921-2003)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Práticas Interpretativas – Piano.

Orientadora: Profa. Dra. Any Raquel Carvalho.

PORTO ALEGRE-RS

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Siqueira Monteiro, Jessé Piñon

A autonomia de estudantes de bacharelado em piano no contexto acadêmico: aplicação da prática deliberada na preparação da obra "Festa do Divino" de Altino Pimenta (1921-2003). / Jessé Piñon Siqueira Monteiro.

-- 2024.

92 f.

Orientadora: Any Raquel Souza Carvalho.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Prática deliberada. 2. Autorregulação da aprendizagem. 3. Piano. 4. Graduação em música. I. Souza Carvalho, Any Raquel, orient. II. Título.

JESSÉ PIÑON SIQUEIRA MONTEIRO

**A AUTONOMIA DE ESTUDANTES DE BACHARELADO EM PIANO NO
CONTEXTO ACADÊMICO: APLICAÇÃO DA PRÁTICA DELIBERADA NA
PREPARAÇÃO DA OBRA “FESTA DO DIVINO” DE ALTINO PIMENTA (1921-2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Música.

Data da aprovação: 12/08/2024

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Any Raquel Souza de Carvalho – Orientadora (UFRGS)
Presidente da Banca

Prof. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS)
Examinadora Interna

Prof. Dra. Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling (UFRGS)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Leandro Veiga Soares (UFRJ)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a D'us pelo dom da vida e todas as boas dádivas que vêm de sua mão.

A meus pais, Raimundo Nonato de Albuquerque Monteiro (in memoriam) e Raquel Piñon Siqueira Monteiro (in memoriam), que são a mais bela expressão de amor que conheço. Agradeço pelo investimento na minha educação e por todo apoio emocional, físico e financeiro. Eu os amo por toda eternidade.

A minha família amada que assumiu o lugar dos meus pais quando eles deixaram esse mundo, destaco minhas tias-mãe: Loide, Esther e Eunice Piñon que me apoiaram de todas as maneiras possíveis nos dois anos de mestrado.

A meus amados amigos de Belém que participaram ativamente desse processo: Emanuele Monteiro e Joás Saraiva. E um agradecimento especial a meu eterno amigo Flávio Silva (in memoriam), que faleceu dois meses antes da minha defesa, mas que me deu apoio incondicional durante o mestrado.

A minha Família gaúcha, o grupo "Jas in Concert": Jeferson e Nathália Moreira, Pedro Vitor, Ricardo Cardoso, Lucas Bittencourt, Lauren Keller, e Louise Dornelles. Muito obrigado por fazerem minha caminhada ser leve e feliz, estar com vocês é uma dádiva!

Quero agradecer a UFRGS por me proporcionar um curso de qualidade do qual me orgulha ser fruto, e à CAPES pela bolsa que permitiu minha permanência nesses anos de estudo na cidade de Porto Alegre.

Por último, e não menos importante, a meus professores que foram grandes exemplos de músicos e de docentes: Prof. Dra. Cristina Gerling, Prof. Dra. Catarina Domenici, Prof. Dr. Fredi Gerling, Prof. Dr. Ney Fialkow, e minha orientadora acadêmica Prof. Dra. Any Raquel Carvalho que imergiu junto comigo nessa pesquisa tão instigante.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

RESUMO

Este trabalho investigou a aquisição de habilidades autorregulatórias (Bandura, 1986 *apud* Bandura *et al.*, 2008; McPherson; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 1990) através de estratégias de estudo específicas dentro do processo de construção da obra *Festa do Divino* (1992), de Altino Pimenta (1921-2003) em seus estágios iniciais. Os participantes desta pesquisa foram alunos do curso de bacharelado em piano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no ano de 2023. O processo abordou a prática deliberada como um catalizador de estratégias adequadas a cada situação performativa. Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo de casos. A seleção dos participantes ocorreu por um chamamento pelas redes sociais com três participantes selecionados. A primeira etapa investigou o nível de conhecimento de cada um sobre os códigos contidos na partitura e dos temas abordados: prática deliberada e autorregulação na aprendizagem. A segunda e terceira etapas avaliaram o processo de leitura e construção da obra através de entrevistas semiestruturadas e execuções ao piano. Cada encontro foi separado por duas semanas de estudo individual, durante as quais os participantes relataram suas experiências. Os encontros individuais ocorreram no Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS. A análise dos resultados e as discussões foram realizadas após o término das três etapas. Esse processo demonstrou que o índice de autoconhecimento e autogerência dos participantes mostrou um avanço significativo a cada encontro, e que o estudo direcionado e planejado alcançou resultados satisfatórios. Os resultados da pesquisa revelam a importância do estudo planejado e direcionado com estratégias de estudo adequadas a cada situação. Soma-se a isso a importância do papel do professor em estimular a prática musical autorregulada durante a graduação em música.

Palavras-chave: prática deliberada, autorregulação da aprendizagem; piano; graduação em música.

ABSTRACT

This work investigated the acquisition of self-regulatory skills (Bandura, 1986 *apud* Bandura *et al.*, 2008; McPherson; Zimmerman, 2002; Zimmerman, 1990) through specific study strategies within the construction process of the work *Festa do Divino* (1992), by Altino Pimenta (1921-2003) in its early stages. The participants in this study were undergraduate piano students at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) in 2023. The process approached deliberate practice as a catalyst for strategies appropriate to each performance situation. To do this, a qualitative approach was adopted, as it is a case study. The study began with a call on social media where three participants were chosen. The first stage investigated each participants' level of knowledge about the codes contained in the score, as well as the topics covered: deliberate practice and self-regulation in learning. The second and third stages evaluated the reading and construction process of the work through semi-structured interviews and piano performances. Each meeting was separated by two weeks of individual study, and each participant reported their experience during this period. The individual meetings were held at the Graduate Program in Music at UFRGS. At the end of the stages, the results were analyzed and discussed. This process demonstrated that the level of self-knowledge and self-management gained by the participants advanced significantly at each meeting, and that targeted and planned study can accelerate satisfactory results. The results of this study show the importance of planned and directed study with appropriate study strategies for each situation, in addition to the importance of the teacher's role in stimulating self-regulated musical practice during undergraduate study in music.

Keywords: deliberate practice, self-regulation of learning; piano; undergraduate music study.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – SUBFUNÇÕES DO SISTEMA DE AUTORREGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO	20
FIGURA 2 – MODELO CÍCLICO TRIFÁSICO, ZIMMERMAN (2000)	26
FIGURA 3 – ESTRUTURA PROPOSTA POR BONNEVILLE-ROUSSY E BOUFFARD (2014)	36
FIGURA 4 – SÍNTESE DO MODELO CÍCLICO TRIFÁSICO DE ZIMMERMAN REALIZADO POR POLYDORO E AZZI (2009)	40
FIGURA 5 – SÍNTESE DO ESTUDO.....	42
FIGURA 6 – PADRÃO MELÓDICO DISTRIBUÍDO ENTRE AS MÃOS	44
FIGURA 7 – SEÇÃO 2, PADRÃO DE ACORDES COM CRUZAMENTO DE MÃOS	45
FIGURA 8 – SEÇÃO 4, MELODIA ACOMPANHADA POR ARPEJOS	45
FIGURA 9 – A FESTA DO DIVINO (PIMENTA, 1994), COMPASSOS 71 AO 80.....	46
FIGURA 10 – FOTO DE ALTINO PIMENTA (1921-2003)	15
FIGURA 11 – PROTOCOLO PROPOSTO NA PRIMEIRA ETAPA	49
FIGURA 12 – DIVISÃO DOS PROCESSOS DA SEGUNDA ETAPA.....	50
FIGURA 13 – ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA LEITURA INICIAL DA OBRA.....	57
FIGURA 14 – AGRUPAMENTO NA MÃO ESQUERDA NA QUARTA SESSÃO DA OBRA	64
FIGURA 15 – PARTITURA DE ESTUDO DO P3.....	71
FIGURA 16 – ASPECTOS PERCEBIDOS NOS PARTICIPANTES NO DECORRER DO ESTUDO	74

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DADOS FORNECIDOS PELOS TRABALHOS DE BANDURA.....	26
QUADRO 2 – DIMENSÕES PSICOLÓGICAS E AUTORES	29
QUADRO 3 – ORGANIZAÇÃO FORMAL DA OBRA FESTA DO DIVINO (1994), DE ALTINO PIMENTA	43
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DOS PADRÕES ENCONTRADOS NA OBRA FESTA DO DIVINO (PIMENTA, 1994)	43
QUADRO 5 – NÍVEL ACADÊMICO E DOMÍNIOS MUSICAIS DOS PARTICIPANTES.....	48
QUADRO 6 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NO. 1: HORAS DE PRÁTICA E DE ESTUDO	52
QUADRO 7 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA NO. 2	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1: DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	20
1.1 Autorreulação na aprendizagem	23
1.2 Processos de autorregulação	25
CAPÍTULO 2: A PRÁTICA DELIBERADA	31
2.1 A prática deliberada: uma revisão	31
2.2 A prática diária	33
2.3 Expertise em música	35
CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS	40
3.1 A obra <i>Festa do Divino</i> (Pimenta, 1992)	42
3.2 A aplicação do protocolo	46
Capítulo 4: Resultados e Discussões das Entrevistas Semiestruturadas	52
4.1. Resultados da entrevista semiestruturada no. 1	52
4.2 Resultados da entrevista semiestruturada no. 2	54
4.3 Resultados da entrevista semiestruturada no. 3	60
4.4 Discussão dos resultados das etapas	63
4.4.1 Discussão da primeira etapa	63
4.4.2 Discussão da segunda etapa	65
4.4.3 Discussão da terceira etapa	66
CONCLUSÃO	73
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada	832
ANEXO A – Partitura manuscrita da obra Festa do Divino (Pimenta, 1992)	84
ANEXO B – Partitura digitalizada da obra <i>Festa do Divino</i> (Pimenta, 1994)	88

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória como pianista almejei ser um artista autossuficiente, aquele que detecta problemas e propõe soluções satisfatórias, porém a aquisição dessas habilidades é um processo que exige paciência, autoconhecimento e prática orientada. Nos últimos anos a pesquisa em música no âmbito da performance têm sido ampliada no Brasil e temas como a aquisição de habilidades denominadas autorregulatórias (Polydoro; Azzi, 2009; Soares, 2021; Santos, 2017) tem tomado um notório protagonismo nessas investigações.

Minha pesquisa foi motivada pelo propósito de investigar como alunos de piano podem se desenvolver ao ponto de tomarem suas próprias decisões técnico-interpretativas no seu repertório. Iniciei ao investigar, em um primeiro momento, sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). Percebi, no entanto, que as estratégias utilizadas no estudo eram limitadas, pois giravam em torno do estudo lento e com metrônomo, ignorando ou desconhecendo outras estratégias eficazes no processo de desenvolvimento artístico. A revisão literária levou-me até a prática deliberada, em especial Santos (2017) propõe que a prática deliberada aliada a autorregulação da aprendizagem pode trazer resultados significativamente positivos aos estudantes.

A prática deliberada é um conceito desenvolvido por Ericsson *et al.* (1993) ao investigar estratégias de estudo e a aplicação delas levando em conta fatores como concentração e tempo empregado. Ericsson *et al.* (1993), ao investigar diversos músicos de nível avançado, avaliaram suas histórias com a prática instrumental e a estrutura de suas sessões de estudo fazendo um apanhado de horas e estratégias utilizadas a partir dos resultados obtidos. A investigação de Ericsson *et al.* (1993) parte de resultados para investigar o processo de artistas autônomos em seu processo artístico performativo. A partir desse constructo, a minha investigação passou a utilizar o arcabouço teórico da prática deliberada para, juntamente com a autorregulação da aprendizagem, fazer um estudo de caso sobre o processo de aquisição de habilidades autônomas em estudantes de piano.

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar o processo de desenvolvimento da autonomia em alunos de piano nível intermediário tendo a prática deliberada como referencial teórico e a análise do desempenho performativo e de estudo individual como objeto de pesquisa.

Essa pesquisa surgiu de um questionamento que foi feito nos anos iniciais do meu estudo de piano: “Por que algumas obras são tão trabalhosas?” Iniciei minha vida musical ainda criança e percebia sempre nas provas semestrais eu e outros colegas apresentávamos algumas dificuldades específicas como velocidade, dedilhado, construção frasal, e mesmo memorização. Com o passar dos anos o repertório ia se ampliando, porém o questionamento permanecia.

Lembro-me de uma noite em que escrevi para um pianista que acompanhava pelas redes sociais e o questionei sobre como resolver dificuldades no piano, e ele me respondeu que com o passar dos anos os padrões pianísticos se tornariam cada vez mais familiares para mim. Bem, eu não sabia como definir com clareza o que eram os padrões, mas procurei entender o que ele quis me comunicar.

Na graduação, porém, eu me deparei com uma situação mais peculiar. Havia um desnível muito acentuado entre os alunos de piano. Esse desnível surgia/se revelava em diversas áreas performativas, desde mecânicas e motoras até a construção sonora. Entretanto, sempre acreditei em um comentário popular que dizia que o aprendizado consistia na repetição. Mas nessa afirmação há uma “solução”, a repetição, e um problema, como fazer essa repetição e o que repetir.

Como o estudo e a compreensão desse processo por parte de cada indivíduo parecia estabelecer pontos em comum, após muitas reflexões, relatei tanto as instâncias de facilidade como as de dificuldade com os processos iniciais de abordagem de cada obra. Saliento um caso específico que deu origem aos caminhos metodológicos desse estudo, o concerto de Edward Grieg (1843-1907). A organização sistemática do estudo, bem como a utilização de estratégia de prática deliberadas, me ajudaram a alcançar resultados mais satisfatórios nos dois primeiros movimentos do *Concerto em Lá menor* de Grieg (1843-1907).

Já no último movimento, encontrei desafios mecânicos e musicais que me impediram de alcançar o nível mínimo necessário. Não é por acaso que, por fator temporal, não usei as estratégias apropriadas para atingir o resultado desejado no terceiro movimento. Anos após esta experiência, vejo que a condução do estudo é um fator crucial para a obtenção do resultado satisfatório. Muitos alunos intermediários não demonstram um bom nível no domínio dos padrões mecânicos encontrados no repertório musical convencional e, por esse motivo, não desenvolvem sua autonomia musical. A este respeito, Melo e Gerling (2021) comentam:

A técnica pianística tem sido o foco de estudo de numerosos pedagogos e pianistas em uma considerável amplitude de tempo, idiomas, abordagens e opiniões. Entretanto, apesar dos esforços voltados para a sua discussão e compreensão, muitos educadores têm ensinado por meio da reprodução de ideias que mistificam o seu aprendizado. A precariedade no conhecimento necessário para a resolução de problemas de natureza mecânica, tanto pela falta de acesso quanto pela dificuldade de entendimento das demandas interpretativas, impede a realização musical e prejudica a plena satisfação artística do pianista (Melo; Gerling, 2021, p. 3).

Durante muito tempo procurei compreender de que maneira seria possível transpor essa fase, e alcançar a autonomia nos meus processos de aprendizagem e execução musical no piano. A conquista da autonomia é um processo que pode ser desenvolvido a partir do reconhecimento de padrões mecânicos básicos tais como escalas, arpejos, acordes, sequências harmônicas, vozes condutoras, e a linguagem adotada. Cabe ao professor orientar o aluno no processo de transferência do exercício mecânico para o repertório musical. Para isso, o estudo pode ser direcionado com estratégias adequadas a cada caso.

Ao ingressar no mestrado eu já estava decidido a investigar o processo cognitivo de alunos de piano, porém, ainda era uma ideia vaga. No entanto, com o passar do tempo foi tomando forma através das orientações que direcionaram as escolhas do referencial teórico, do objeto de pesquisa e do grupo a ser estudado. Escolhi investigar o nível intermediário. Esse nível é muito amplo na sua caracterização mesmo que os indivíduos do grupo pertençam a faixas etárias diferentes. Aplico nesse trabalho a compreensão de Chi (2006) sobre o nível intermediário de aprendizado, que destaca que esses participantes mostram um conhecimento razoável dos domínios estudados e está imerso nesses estudos, porém, supervisionado por um instrutor.

Ressalto que é comum encontrar alunos intermediários que estagnaram no processo de desenvolvimento artístico, talvez por se depararem com problemas que não conseguiram transpor, gerando baixos níveis de motivação. Sobre motivação Zimmerman e Moylan (2009) destacam que a autorregulação pode ser entendida como uma manifestação da interseção entre a metacognição e a motivação. Estudos mais recentes (Soares, 2022; Polydoro; Azzi, 2008) têm demonstrado que processos metacognitivos de aprendizagem não se restringem apenas a uma questão de competência, mas também uma questão de motivação para explicar sua disposição. Em conversa com uma professora de piano sobre esse tema, ela me relatou que seus alunos intermediários não apresentam a habilidade de tomar decisões mecânicas ou/e

interpretativas de maneira deliberada sem a intervenção de um instrutor. De fato, a autorregulação se apresenta como a capacidade alguém tem para regular suas próprias ações sem a interferência direta de um agente externo (Soares, 2021, p.24).

No primeiro capítulo deste trabalho abordo a autorregulação e seus processos cognitivos. Esse estudo é resultado da adaptação do conceito de autorregulação proposto por Albert Bandura da sua teoria social cognitiva (Bandura, 1986, 1997) para a música proposto por pesquisadores como McPherson e Zimmerman (2002) e McPherson e Renwick (2011). A literatura aponta a autorregulação como a prática de se autogerir, ou seja, um nível de autopercepção que conduz o indivíduo a resultados satisfatórios (Soares, 2021; Zimmerman, 2000; Schunk; Ertmer, 2000). O conceito de autorregulação é abrangente e utilizado em diversas áreas e diferentes contextos além da psicologia e da educação. Zimmerman (2005) destaca que a autorregulação é um processo motivacional, e inclui a iniciativa pessoal e persistência para vencer obstáculos.

O segundo capítulo apresenta os caminhos metodológicos resultantes da prática deliberada. No ano de 2022, entrei em contato com os primeiros artigos sobre a prática deliberada no laboratório de performance desenvolvido no programa de pós-graduação em música da UFRGS, e novas possibilidades se descortinaram/apresentaram na minha pesquisa. Esse conceito foi publicado por Ericsson *et al.* (1993) também com o nome de prática formal. Trata-se de um conjunto de atividades e estratégias de estudo cuidadosamente planejadas, e tem como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance (Santiago, 2006, p. 53).

Soares (2021) aponta que a prática deliberada participa ativamente da formação de um músico autorregulado, pois a prática autorregulada está baseada em um modelo cíclico trifásico proposto por Zimmerman (2000) que passa pelas seguintes fases: planejamento, execução e reflexão. Soares (2021) aponta que a prática deliberada atua ativamente na etapa de execução, embora dialogue com as outras fases também, sendo assim, a prática deliberada dialoga com a autorregulação propondo soluções e aumentando níveis de expertise musical.

Após abordar o referencial teórico e a revisão de bibliografia, o terceiro capítulo trata sobre como será realizado o estudo, suas fases e os participantes. Durante a pesquisa, foi proposto um primeiro encontro para investigar o nível de conhecimento dos participantes sobre os temas de autorregulação e prática deliberada, e outros dois

encontros subsequentes nos quais para avaliar o nível de desenvolvimento dos estágios iniciais de leitura da obra *Festa do Divino* (1992), de Altino Pimenta (1921-2003).

A obra escolhida, *Festa do Divino* (Pimenta, 1992), homenageia o compositor paraense Altino Pimenta (1921-2003) que no ano de 2021 celebrou seu centenário de nascimento. Altino Pimenta, carrega em sua obra características das manifestações culturais do povo amazônico, povo esse que recebeu forte influência dos colonizadores europeus, da cultura originária indígena e dos povos africanos. A música de Altino também recebeu forte influência do jazz e da bossa nova, sendo que Vieira aponta Altino como “um renovador da linguagem musical na Amazônia” ao falar de suas canções (Pinto, 2003 *apud* Viana, 2008). Segundo Queiroz (2005), a obra de Altino Pimenta utiliza a harmonia funcional de uma forma próxima ao jazz e a bossa-nova e seus motivos contêm as práticas musicais costumeiras da Amazônia. Grande parte de sua obra é escrita para piano e dedicada à pianistas da cidade de Belém, com quem atuou e trabalhou durante sua vida musical.

Sobre a utilização da harmonia, o levantamento (pesquisa) reafirma a colocação do compositor no uso da harmonia funcional numa configuração que se aproxima do jazz e da bossa-nova. Sobre o uso dos motivos amazônicos, foi possível encontrar motivos rítmicos-melódicos diretamente relacionados a Amazônia [...] a palavra motivo muitas vezes esteja relacionada à ambiência amazônica, e às práticas musicais costumeiras, sem que essas práticas sejam necessariamente oriundas da região. Os títulos das peças, mais que os motivos estruturais provenientes do folclore paraense, evocam a Amazônia por excelência (Queiroz, 2005, p. 101).

O livro *Música e Músicos do Pará*, do musicólogo Vicente Salles, publicado em 2016 (terceira edição), aponta que Altino (Figura 10) nasceu em Belém do Pará em 1921, já no princípio do declínio do ciclo da borracha, mas ainda pode presenciar a efervescência cultural da capital paraense. Iniciou seus estudos musicais aos onze anos e teve como professores de piano os irmãos Mário e Beatriz Neves.

Figura 1 – Foto de Altino Pimenta (1921-2003)



Fonte: Salles (2016, p. 456)

Ainda sob a tutela de Beatriz Neves, Altino teve sua primeira apresentação como pianista, em 1935, no Theatro da Paz em Belém. Seus primeiros envolvimento musicais e radiofônicos ocorreram no Pará enquanto jovem. Também trabalhou com crítica musical local antes de se transferir para o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro atuou em estações de rádio enquanto deu continuidade aos seus estudos. Estudou harmonia e composição com Iberê Lemos, e outras matérias teóricas com Maria do Carmo Ney e Hermínia Roubaud. Porém, em 1951, Altino teve uma mudança em sua carreira após receber o convite de Janary Nunes, governador do então território do Amapá, para uma temporada em Macapá, da qual resultou na fundação do Conservatório Amapaense de Música, hoje Centro de Educação Profissional de Música Walkíria Lima (Salles, 2016).

A temporada de Altino Pimenta em Macapá durou quatro anos (1951-1955), período em que esteve na direção do Conservatório, iniciando o trabalho de desenvolvimento artístico e o desenvolvimento da rádio difusora local. A temporada em Macapá lhe proporcionou uma prática do magistério de música e da administração de estabelecimentos acadêmicos de música. Essa experiência foi fundamental e direcionou Altino para seu futuro, pois no ano seguinte, em 1956, ele se mudou para Belo Horizonte, onde permaneceu até 1971.

Na capital mineira fez novos estudos de teoria musical, harmonia, análise e musicologia. Foi aluno do professor vienense George Kulmann e do professor Ernest Schurmann. Em Belo Horizonte, Altino trabalhou como professor de estética e apreciação musical no Colégio Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de ser assistente da orquestra e do coral universitário.

Em 1972, voltou ao Rio de Janeiro, porém, no ano seguinte retorna ao Pará, a convite do reitor Aloysio Chaves, para assumir o cargo de diretor do Serviço de Atividades Musicais (SAM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvendo e ampliando as atividades pedagógicas desta escola. Fomentou o ensino de outros instrumentos, além do piano e violino, e criou diversos grupos instrumentais. Também idealizou o Encontro de Artes da Amazônia, o ENARTE. Sobre seu pioneirismo, Salles (1976) comenta:

Quero elogiar simplesmente a teimosia do maestro. [...] pelo sucesso do VI Encontro de Arte [ENARTE] de Belém [...] o teimoso maestro fez tudo isso com orçamento mais magro do que ele. Altino Pimenta está na resistência e todos nós que nos identificamos com ele devemos apoiá-lo [...] (Salles, 1976, p. 4).

A partir de 1973, Altino se dedicou à composição. Durante todo esse período de intensa atividade artística e estudantil, colecionou melodias, arranjos e adaptações ao voltar ao Pará. O Pará já possuía uma forte tradição musical, tradição essa que vem desde a colonização portuguesa. Vale destacar a presença de um órgão Cavallé-Coll¹ na Catedral Metropolitana de Belém, e a fundação do Conservatório Musical (1896) pelo Maestro Carlos Gomes (Arraes, 2021).

O universo da cultura musical que predominava no contexto no qual nasceu Altino Pimenta era dominado pela memória de um tempo no qual a vida cultural de Belém efervescia com a última moda em espetáculos artísticos internacionais, além da recente inauguração do Teatro da Paz. [...] A infância de Pimenta passa-se nesse clima de nostalgia, caracterizado por uma herança deixada pela vida cultura-musical que reproduzia na província o que se praticava nos principais teatros do mundo [...] (Viana, 2008, p. 10-11).

A forte tradição musical conservada na memória (Viana, 2008, p. 11) permaneceu produzindo frutos, pois a mãe do maestro Altino foi amigo de uma

¹ O francês Aristide Cavallé-Coll (1811–1899) é reconhecido como o maior construtor de órgão de tubos do século XIX.

pianista portadora de deficiência visual, e sempre se apresentava na residência Pimenta. Certo dia o pequeno Altino sentou-se ao piano e tocou uma obra que acabava de ser tocada pela pianista amiga de sua mãe (O Liberal, 2003 *apud* Viana, 2008, p. 12). Esse acontecido foi decisivo para a escolha de Altino pela música como carreira profissional. Sua escolha proporcionou-lhe o contato com músicos que inspiraram seu fazer musical, como a soprano Madalena Aliverti, a qual gravou diversas obras suas, uma delas, *Vela Morena*, gravada na série *Nos originais*, produzida pela UFPA na década de 1990. A série reuniu, além da soprano, diversos outros músicos, a quem Altino dedicou algumas de suas obras, como as pianistas: Lenora Brito, Helena Maia, Maria Helena Andrade, Nazaré Pinheiro, Jacqueline Gama Malcher, Luíza Camargo e Ana Maria Souza (Salles, 2016).

A obra escolhida, por ter em sua composição padrões mecânicos usuais na prática do piano foi considerada ideal para a pesquisa. Alguns padrões como melodia alternada entre as mãos, *ostinato* e cruzamento de mãos são encontrados repetidamente no repertório do instrumento, por exemplo; no *Estudo de concerto* nº3 de Franz Liszt (1811-1886).

Figura 2 – Trecho inicial do estudo de concerto nº 3 de F. Liszt

The image shows a musical score for the beginning of Franz Liszt's Concert Etude No. 3. The score is written for piano and consists of two systems. The first system includes the title 'Allegro affettuoso armonioso' and performance instructions 'legatiss. (p)' and 'poco agitato'. The second system includes 'cantando' and 'dolce con grazia'. The score features arpeggiated chords in the right hand and a more rhythmic bass line. There are first and second endings marked with '1.º' and '2.º'.

Fonte: 3 *Concert Etudes* de Franz Liszt (1811-1886)

O estudo previa desde a sua elaboração três fases com encontros individuais e entrevistas semiestruturadas com o objetivo de investigar o nível de expertise dos participantes durante o estudo. A primeira fase proposta contém a apresentação da

obra escolhida, e uma breve análise estrutural da obra mostrando os padrões, anteriormente citados, aos participantes, e a proposta de um pequeno protocolo de organização de estudo.

Como plano de ação para a segunda e a terceira fases, os participantes foram solicitados a apresentar uma performance da obra *Festa do Divino* e uma entrevista semiestruturada para investigar os resultados da aplicação do protocolo proposto, bem como de estratégias de estudo eleitas pelos participantes. Durante as entrevistas, os participantes foram questionados sobre o repertório pianístico de um modo geral, e também foram feitas outras perguntas sobre estratégias de estudo utilizadas pelos respondentes. Vale ressaltar que a obra escolhida contém elementos presentes no repertório dito padrão do instrumento (Reinert, 2007).

A análise dos resultados das entrevistas realizadas é apresentada no capítulo quatro, sendo o momento do balanço final do estudo contendo/apresentando uma reflexão sobre o processo, partindo da sua fundamentação teórica e seguindo para os processos de intervenção. A fundamentação teórica é o que embasa as práticas no campo aplicado da intervenção no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada (Polydoro; Azzi, 2009).

Este trabalho parte da proposta da aprendizagem musical autorregulada, ou seja, a gestão de planejamento, a preparação de sessões de estudo até a performance final. Essa proposta é embasada no aporte teórico da teoria social cognitiva proposta por Bandura (1986) em seu modelo triádico, a qual se modificou com o passar dos anos. Autores como Zimmerman (2000), por exemplo, propuseram o modelo cíclico trifásico que embasou a meta desse estudo.

Esse trabalho investiga o processo de desenvolvimento da autorregulação por meio da prática deliberada, proposta por Ericsson *et al.* (1993). É importante apontar que o aporte teórico das duas teorias, a autorregulação da aprendizagem e a prática deliberada, enfatizam que a ação do indivíduo é a força que move o processo de aprendizagem. Por outro lado, os caminhos mais eficientes a serem percorridos por cada indivíduo é um ponto que move esta pesquisa.

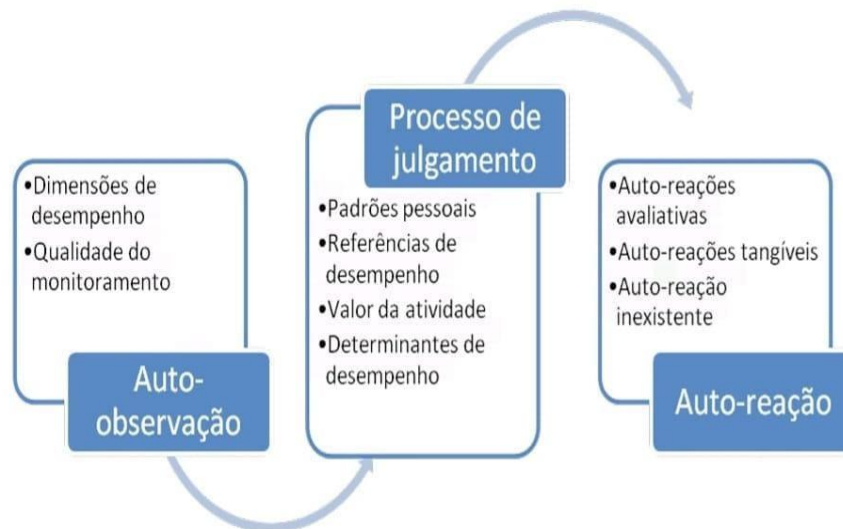
Proponho, por meio desse trabalho, um caminho de autoconhecimento que (1) planeje; analisando a tarefa, verificando recursos e estabelecendo metas; (2) execute, utilizando estratégias adequadas para atingir seus resultados; e (3) avalie, analisando o resultado obtido a partir do plano (Bandura, 1986). Espero que esse trabalho contribua com informações relevantes para a solução dos desafios envolvidos no

processo educacional próprio e/ou de um estudante que está sob nossa responsabilidade. Vale ressaltar que as informações, modelos e pesquisas precisam, ao serem aplicados, estar atentos às diferenças e especificidades da realidade dos participantes.

CAPÍTULO 1: DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA PARA A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A teoria social cognitiva tem como principal característica a agência humana e sua intencionalidade, onde os indivíduos traçam estratégias e planos de ação para colocar em prática suas intenções. Publicada por Bandura (1986, 1997), a teoria social cognitiva foi modificada constantemente, mas suas ideias permanecem, contribuindo para pesquisas atuais que investigam habilidades autorregulatórias. Bandura (1986) propõe um modelo triádico do comportamento do indivíduo em três esferas: pessoal, ambiental e comportamental.

Figura 3 – Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento



Fonte: Bandura (1978, 1991, 1996 *apud* Azzi; Polydoro, 2009, p. 76)

Segundo Azzi (2015, p. 10),

a centralidade da questão da agência humana encontra-se na explicação banduriana de que o comportamento humano é determinado por meio de interações recíprocas entre o indivíduo e o meio, interações que configuram o comportamento a partir da dinâmica triádica entre as características do indivíduo, do comportamento e do ambiente.

As expectativas de eficácia e de resultados esperados influenciam a ação das pessoas envolvidas, e os efeitos ambientais criados alteram suas expectativas (Bandura, 2008).

Como citado por Azzi (2015), a teoria social cognitiva desempenha um papel relevante no exercício da *agência humana*. Esse conceito está relacionado à capacidade do indivíduo de intervir intencionalmente em seu ambiente.

Tal intervenção compreende não apenas a reação do indivíduo ao ambiente externo, mas também a sua capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgar mais convenientes ou necessários, sendo, portanto, capaz de exercer um papel ativo em sua própria história (Polydoro; Azzi, 2008, p. 150; 2009, p. 75 *apud* Soares, 2021, p. 28).

Outra contribuição de Bandura foi a formulação do modelo com as três subfunções no sistema de autorregulação do comportamento: auto-observação, processo de julgamento e autorreação. Soares (2021), destaca que essas subfunções, termo utilizado por Bandura (1977, 1978, 1986), foram incorporados ao modelo proposto por Zimmerman (2000), com a inclusão, em ambos, de outros processos cognitivos subsidiários (Soares, 2021, p. 26). Bandura (1977; 1978; 1986) aponta que a teoria social cognitiva está baseada em um tripé formado pelos seguintes constructos: modelação, autoeficácia e a autorregulação.

A modelação pode ser vista de um modo geral como a imitação de comportamentos vistos rotineiramente observados, tais como gestos, ações e condutas (Santos, 2017). Entretanto, é importante observar que a modelação não gera somente mimetismo como resposta. Bandura classifica a modelação como o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Conforme Azzi (2008), Bandura comenta:

Modelos geralmente diferem em conteúdo e outros detalhes, mas expressam o mesmo princípio subjacente. Para citar um exemplo simples, a forma passiva de linguagem pode ser expressa em qualquer tipo de afirmação. Pesquisas sobre modelação abstrata (Bandura, 1986; Rosenthal e Zimmerman, 1978) mostram que a modelação social implica abstrair as informações transmitidas por certos modelos sobre a estrutura e os princípios subjacentes que governam o comportamento, em vez do simples mimetismo de resposta de exemplos específicos (Azzi, 2008, p. 19).

Já a autoeficácia está intimamente ligada à motivação. Bandura (1997) aponta que, em relação ao comportamento humano, as crenças do indivíduo influenciam o nível de motivação, os estados afetivos e as ações desse indivíduo. Essa crença motivadora é compreendida como a energia e impulso de um indivíduo para aprender

e trabalhar afim de alcançar seu potencial (Soares, 2021). Santos (2017) destaca que a forma de agir das pessoas será melhor prevista através das crenças em suas capacidades do que pelo que elas são capazes de fazer.

O conceito de autoeficácia desenvolvido por Bandura é um dos constructos centrais da teoria social cognitiva (Bandura, 1977). A formulação do constructo evoluiu durante os anos que se seguiram após o artigo “*Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*” de Bandura (1977), onde encontramos a seguinte definição: “Expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir resultados” (Bandura, 1977 *apud* Azzi; Polydoro, 2006, p. 12). Em 1997, Bandura define que a “Autoeficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (Bandura, 1977, *apud* Azzi; Polydoro, 2006, p. 12).

Bandura *et al.* (2003) afirmam que, nas diversas esferas do funcionamento psicossocial, a capacidade de autorregulação é uma das principais características da agência humana. Soares (2021) destaca que a “autoeficácia percebida desempenha um papel central nesse processo de autogestão, pois além de afetar diretamente as ações, impacta também os determinantes cognitivos, motivacionais, decisórios e afetivos” (Soares, 2021, p. 49). laochite (2022) comenta:

Acreditar que se é capaz de regular as próprias emoções nesse cenário de intensas e conflitantes mudanças pode favorecer a escolha de comportamentos mais proativos em relação à saúde, ao bem-estar e à convivência social (Mesurado; Vidal; Mestre, 2018). Há mais de três décadas, estudos fundamentados pela teoria social cognitiva (Bandura, 1986, 1997, 2006, 2015; Flores; Navarro; Ali, 2017) vem reiterando o papel da autoeficácia como um dos principais aspectos que afetam diretamente os processos cognitivos, motivacionais, de tomada de decisão e àqueles relacionados ao domínio afetivo (laochite, 2022, p. 32).

Bandura (1997) destaca quatro fontes principais na formação das crenças de autoeficácia: (1) as experiências de domínio, ações já realizadas pelo indivíduo; (2) experiências vicárias, vivenciadas pela observação da ação de outro indivíduo; (3) persuasões sociais, que envolve julgamentos verbais de outros indivíduos e; (4) estados somáticos e emocionais, tais como ansiedade, estresse, excitação e estados de humor.

1.1 Autorregulação na aprendizagem

Soares (2021) adota a concepção proposta por Bandura (1981, 1991) de que a aprendizagem autorregulada pode ser entendida como o processo relacionado aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados, de acordo com as necessidades, para influenciar a própria aprendizagem/motivação e possibilitar a consecução de objetivos pessoais (Soares, 2022, p. 479-480).

O tema da autorregulação vem sendo investigado por diversas abordagens da psicologia. No campo da educação as pesquisas têm observado o aspecto motivacional da aprendizagem autorregulada (Azzi; Polydoro, 2009). Polydoro e Azzi (2009, p. 75) destacam o papel relevante da autorregulação no exercício da agência humana, ou seja, “a capacidade do homem de intervir intencionalmente em seu ambiente, isto é, as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele”. Bandura (2001, 2005, 2008) destaca a antecipação cognitiva de cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma tal a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem convenientes e/ou necessários.

A teoria social cognitiva propõe um modelo triádico, mencionado anteriormente, que passa pelos processos de auto-observação, julgamento e por fim, autorreação, os quais devem ser ativados de forma integrada. A auto-observação permite que o indivíduo identifique seu próprio comportamento, e isso deve ocorrer em diversas dimensões do desempenho como: quantidade, originalidade, sociabilidade, desvio etc. Por isso, Polydoro e Azzi (2009) destacam que essa subfunção necessita ser precisa, consistente e temporalmente próxima, reguladora e informativa.

O modelo triádico foi fundamental para a elaboração do modelo cíclico trifásico proposto por Zimmerman (2000) que é utilizado de maneira ampla na abordagem da autorregulação nos âmbitos da educação e da música. Zimmerman (2000, p. 14) aponta que “a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, sentimentos, e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para a realização de metas pessoais”. Zimmerman (2000), ao formular seu modelo, partiu do constructo proposto por Bandura, vindo a acrescentar outras variáveis ao modelo relacionadas à aprendizagem.

Zimmerman e Cleary (2006) descrevem a autorregulação como cíclica, pois “o *feedback* de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em performances

atuais, o que oferece a possibilidade de um contínuo aprimoramento proativo que inclui elevação de metas e desafios” (Polydoro; Azzi, 2009, p. 82). Cada fase proposta inclui processos e subprocessos, sendo que a fase prévia prevê o estabelecimento de objetivos, planejamento de estratégias associado à análise de crenças motivacionais, ou seja, crenças de autoeficácia, expectativa de resultado, meta de realização e motivação intrínseca (Polydoro; Azzi, 2009, p. 82).

O segundo processo trata de realização de autorregistros e autoexperimentação. A terceira etapa de autorreflexão ou julgamento, envolve a autoavaliação e as atribuições causais e as reações ou autorreações realizadas por meio de subprocessos de satisfação ou insatisfação, visto que os resultados nem sempre serão positivos ou negativos. Essa fase é o momento exato de fazer esse balanço. Esse modelo é cíclico pois a última fase, a de autorreflexão, torna-se prévia para a seguinte, movimentando o processo maior de autorregulação do indivíduo.

Na década de 1990, a pesquisa acadêmica sobre performance e pedagogia musical ganhou grande destaque no âmbito internacional, porém a consolidação das pesquisas em autorregulação da aprendizagem em música ocorreu a partir de 2000, quando houve a publicação de obras referenciais na área, com destaque especial para McPherson e Miksza como um dos principais estudiosos atuais na área.

A revisão de literatura realizada por Soares (2021) aponta as seguintes obras de acordo com seu eixo temático:

- Revisão de literatura e referencial teórico (Soares, 2021, p. 74-81): McPherson e Zimmerman (2002), McPherson e Renwick (2011), Varela *et al.* (2017) e Miksza *et al.* (2018).
- Estudos com crianças e adolescentes (Soares, 2021, p. 81-85): McPherson e Renwick (2001), Leon-Guerrero (2008) e Miksza (2012).
- Estudos com alunos universitários (Soares, 2021, p. 85-93): Ritchie e Williamon (2013), Miksza (2015), Nielsen (2015), Hatfield e colegas (2017) e Mornell e colegas (2018, 2020).

No âmbito nacional, Soares (2021, p. 57-69) destaca uma progressiva ampliação da produção acadêmica embasada na aprendizagem musical autorregulada, não apenas em pesquisas de pós-graduação, mas também em publicações em revistas acadêmicas, fomentando e ancorando discussões sobre a prática musical e a pedagogia da performance. Dentre essa produção acadêmica em música (dissertações e teses defendidas no Brasil e em Portugal), Soares (2021)

destaca Célia Cavalcanti (2009), Cristiane Otutumi (2013), Kauanny Hippler (2017), Leandro Santos (2017), Luis Vieira Junior (2017), Alexandre Gonçalves (2018), Aglaê Frigeri (2019) e Flávio Veloso (2019). Sobre a extensa revisão bibliográfica que faz o aporte da teoria da autorregulação, Polydoro e Azzi comentam:

[...] o tema da autorregulação da aprendizagem é atrativo a muitas pessoas do campo educacional. No entanto, o cuidado em não adentrá-lo de forma superficial é um risco que precisa ser evitado. A fundamentação teórica exaustiva que sustenta determinadas práticas no campo aplicado da intervenção no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada de base sociocognitiva deve contemplar permanentemente a relação teoria-prática, ainda que se esteja 'atuando' no campo de um dos lados da díade (Polydoro; Azzi, 2009, p. 88).

O aporte teórico ajudou a solidificar estratégias de investigação no modelo proposto por Zimmerman (2000) na teoria da aprendizagem autorregulada. O processo de autorregulação apresentado por Bandura, por descrever o processo autorregulatório em si, é a base estruturadora de diversos modelos de investigação e de intervenção desenvolvido pelos pesquisadores da teoria social cognitiva. A coesão teórica revelou-se como uma sólida estratégia de investigação dando base aos modelos de investigação e intervenção na aprendizagem autorregulada (Polydoro; Azzi, 2006).

1.2 Processos de autorregulação

Bandura (1986) propõe três subprocessos pelos quais a autorregulação funciona: auto-observação, julgamento e a autorreação. Azzi (2014) destaca que os subprocessos operam por meio de um conjunto de subfunções que precisam ser desenvolvidas e mobilizadas para promover a mudança auto direcionada. Destaca ainda que a autorregulação ocorre por meio de um conjunto de subprocessos que precisam ser desenvolvidos e mobilizados para a mudança autodirigida, conforme o Quadro 1.

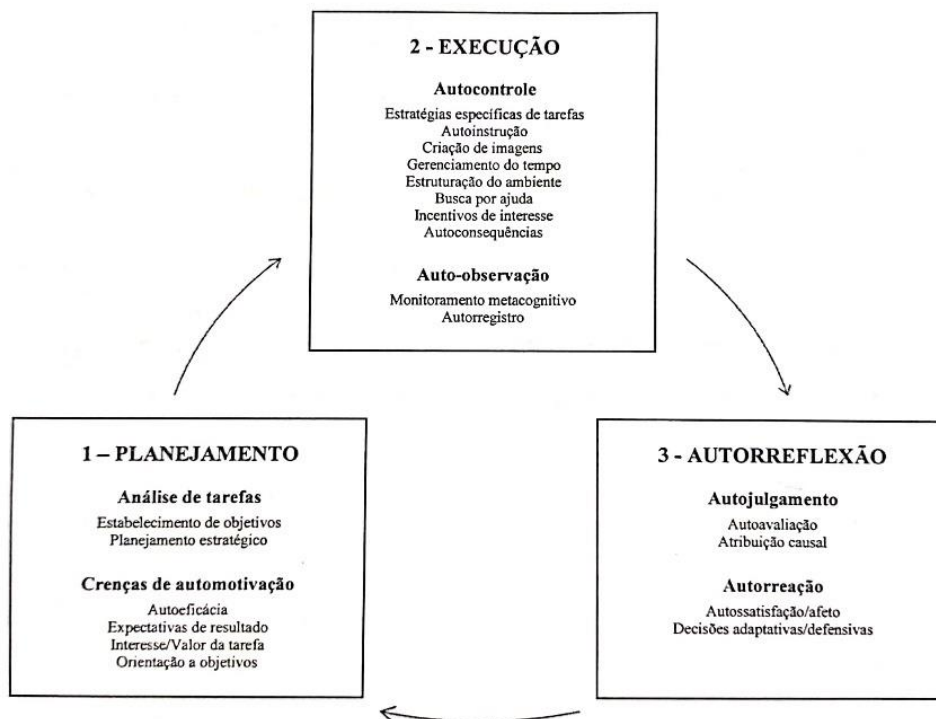
Quadro 1 – Dados fornecidos pelos trabalhos de Bandura

Auto-observação	Dimensões do desempenho e a qualidade do monitoramento.
Julgamento	Padrões pessoais, referências de desempenho, valor da atividade e determinantes de desempenho.
Autorreação	Autorreações avaliativas, autorreações tangíveis e autorreação inexistente.

Fonte: Bandura (1978, 1986, 1991 *apud* Bandura *et al.*, 2008)

O modelo proposto por Zimmerman (2000) é denominado como Modelo Cíclico Trifásico, e foi desenvolvido ao longo da década de 1990, sendo apresentado de forma consolidada em 2000 (Zimmerman, 2000). Esse modelo possui grande relevância na pesquisa da aprendizagem musical autorregulada (Zimmerman 2008, p. 179; Cleary; Callan, 2017, p. 340) por expor, em nível individual, a inter-relação dos processos metacognitivos e motivacionais. As três fases deste modelo são (Figura 2): planejamento (*forethought*), execução (*performance or volitional control*) e autorreflexão (*self-reflection*).

Figura 4 – Modelo Cíclico Trifásico, Zimmerman (2000)



Fonte: Soares (2021, p. 37)

Soares (2022) aponta que as fases foram representadas graficamente nos anos de 1998 e 2000. Os processos relacionados a cada fase foram apresentados em 2000, mas só foram incorporados ao gráfico em 2003 (Zimmerman; Campillo, 2003, p. 239). Em 2009, Zimmerman e Moylan realizaram alguns ajustes no modelo, incluindo novas estratégias metacognitivas e voluntárias na fase de execução (Zimmerman; Moylan, 2009, p. 300).

Pintrich (2000), ao descrever e analisar os diversos processos, indica a presença de quatro fases: planejamento e ativação, monitoração, controle/regulação e avaliação. Polydoro e Azzi (2009, p. 84) comentam que “apesar de serem sequenciais, estas fases não são hierarquicamente organizadas, podendo ocorrer de forma simultânea e integrada ao longo do processo”. Sobre a instrumentalidade da autorregulação que embasa as propostas de modelos autorreguladores, Polydoro e Azzi (2009) explicam:

Para que o estudante perceba a instrumentalidade da autorregulação e envolva-se neste processo, é preciso que o sistema de ensino esteja organizado em direção à aprendizagem autônoma do estudante, que valorize sua posição de agente. Isto é, não é suficiente possuir habilidade de autogerenciamento se os estudantes não puderem ou não necessitarem exercer suas habilidades no seu processo de ensino-aprendizagem (Polydoro; Azzi, 2009, p. 84).

No modelo de Pintrich (2000), a primeira fase envolve o planejamento e o estabelecimento de metas concretas em relação à aprendizagem, associado à ativação dos conhecimentos prévios, conhecimento metacognitivo e sobre o contexto. A segunda fase, de monitoração, propõe a percepção da condição pessoal de cognição, motivação, afeto, uso do tempo e esforço, acrescido pela análise das condições da tarefa do contexto (Polydoro; Azzi, 2009, p. 85).

Na fase três, o estudante colocará em prática as estratégias previamente selecionadas para controlar o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas. A relação entre as estratégias motivacionais, de controle emocional, com a regulação do tempo e do esforço é colocada em prática nesta fase, bem como o controle das diversas tarefas acadêmicas dentro do contexto em que o estudo está inserido. A quarta fase, semelhantemente ao modelo de Zimmerman (2000), prevê a autoavaliação, incluindo autojulgamento, avaliações realizadas sobre e durante o desempenho da tarefa, o contexto da tarefa, a percepção da casualidade sobre os resultados, sejam eles de fracasso ou de sucesso.

Pintrich (2000) oferece um modelo que permite analisar com maior detalhamento os processos que envolvem a aprendizagem autorregulada. Sobre os processos, o autor aponta que “é difícil separar os processos de auto-observação dos processos de regulação” (Pintrich, 2000, 2004 *apud* Polydoro; Azzi, 2009, p. 85). É notória a semelhança entre o modelo de Pintrich e o de Zimmerman, mas é importante observar que

a inclusão dos processos autorregulatórios voltados para as variáveis de contexto, demonstrando que os estudantes, assim que como referido no modelo triádico de Bandura, podem intervir no ambiente, como agentes que são (Polydoro; Azzi, 2009, p. 85).

No livro *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (Colwell *et al.*, 2002), McPherson e Zimmerman discutem o caminho das pesquisas sobre autorregulação em música. Azzi (2015) aponta que o texto de McPherson e Zimmerman (2002) auxilia na compreensão de que a autorregulação está baseada na teoria de Bandura, e a relevância dessa pesquisa na área musical. Azzi (2015) chama a atenção para o cuidado que deve haver com a “simples transposição dos achados no campo educacional para o musical” (Azzi, 2015, p. 13).

Partindo desse pressuposto, Zimmerman (2002) destaca a importância dos processos específicos nos quais os alunos se baseiam à medida em que eles promovem a própria aprendizagem, pois a autorregulação não é uma característica fixa como uma habilidade. McPherson e Zimmerman (2002) destacam que esses processos afetam uma ou mais das dimensões da autorregulação musical, questões científicas, dimensões psicológicas, processos de socialização e processos de autorregulação constituem as dimensões da autorregulação musical (McPherson; Zimmerman, 2002 *apud* Santos, 2017, p. 32). McPherson e Zimmerman (2002) apresentam seis dimensões da autorregulação musical pesquisadas dentro das seis dimensões psicológicas: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico, fatores sociais.

McPherson e Zimmerman (2002) realizaram uma revisão de pesquisas dentro das seis dimensões psicológicas com diversos autores (Santos, 2017). O Quadro 2 mostra uma síntese do esquema organizado por Santos (2017) destacando a dimensão psicológica e alguns de seus pesquisadores.

Quadro 2 – Dimensões psicológicas e autores

Dimensão	Autores
Motivo	Hoover-Dempsey <i>et al.</i> , Warton, McPherson e Renwick, Pitts, Lehmann;
Método	Nielsen, Williamon e Valentine, Eccles-Parsons e Miklaszewsky;
Tempo	McPherson e Renwick, Zimmerman e Davidson e Hallam;
Comportamento	Thomas Pogonowski, McPherson, Dweck e Legget, Henderson e Dweck e O'Neill.
Ambiente físico	McPherson e Renwick, Hallam, Barry e McArthur;
Fatores sociais	Hays, Minichiello e Wright, Moore, Sloboda e Howe, Davidson, Howe, Davidson, Howe e Sloboda e Newman.

Fonte: Santos (2017, p. 33)

A revisão dentro das dimensões da autorregulação musical, realizada pelos autores McPherson e Zimmerman (2002) mostrou em qual dimensão psicológica suas pesquisas se enquadram:

- Motivo: pesquisas sobre motivação e suporte familiar.
- Método: pesquisas sobre o desenvolvimento de estratégias orientadas, comparação da própria prática com a prática do professor, estratégias mentais e autoinstrução.
- Tempo de prática e/ ou estudo.
- Comportamento: metacognição, autoavaliação e orientações motivacionais.
- Ambiente físico: espaço de estudo e/ou prática.
- Fatores sociais: influência dos pais, irmãos e colegas.

Santos (2017) destaca que o estudo das seis dimensões da autorregulação musical forma um “quadro de estudo em busca da compreensão do ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos músicos iniciantes ou profissionais” (Santos, 2017, p. 33). McPherson e Zimmerman (2002) afirmam que a autorregulação pode ser vista como uma construção cognitiva incorporada socialmente, e Santos (2017)

acrescenta que “existe grande importância que haja um direcionamento, por parte do docente, para o desenvolvimento do comportamento autorregulado” (Santos, 2017, p. 33).

O presente trabalho procurou, através da revisão bibliográfica, a compreensão da construção de um aluno autorregulado. Como mencionado anteriormente, a motivação dessa pesquisa foi uma experiência pessoal na minha caminhada pianística com meu repertório, por isso reitero que a escolha de estratégias assertivas estava no centro do meu problema. Azzi e Polydoro (2009, p. 78) apontam que Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) “destacaram que os alunos autorregulados não são diferenciados somente na sua orientação proativa e performance, mas também por suas capacidades auto motivadoras”. A riqueza de informações que a pesquisa em autorregulação nos fornece formou as metas do estudo, que não tem como propósito a performance final, mas sim, uma leitura inicial sólida e a construção de sessões de estudo estruturadas com metas norteadoras.

CAPÍTULO 2: A PRÁTICA DELIBERADA

Neste capítulo apresento o conceito de prática deliberada e uma revisão de trabalhos que versam sobre o assunto.

2.1 A prática deliberada: uma revisão

Introduzida por Ericsson *et al.* (1993), o termo “prática deliberada” se aplica quando um indivíduo repete uma atividade intencionalmente para melhorar a performance (Campitelli; Gobet, 2011, p. 280), “[...] a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho. Tarefas específicas são criadas para superar fraquezas e o desempenho é cuidadosamente monitorado para fornecer indícios de maneiras de melhorar ainda mais [...]” (Ericsson *et al.*, 1993, p. 368) Em outras palavras, trata-se da repetição organizada para uma prática otimizada que busca melhorar a performance direcionando as seções de estudo aos objetivos.

Essa prática é prenunciadora do desempenho em domínios como a música e os esportes (Meinz; Hambrick, 2010, p. 914). Concertistas de alta performance investem tempo significativo em estudo a fim de obter um alto nível de desempenho ao instrumento. A prática deliberada pode fazer com que o músico atinja um alto nível de expertise (McPherson; Zimmerman, 2002), mas, ao mesmo tempo, a prática excessiva pode causar danos fisiológicos ou psicológicos, por isso, deve ser mantida com quantidade de tempo limitadas durante o dia (Lehmann; Gruber, 2006). Santiago comenta:

[...] a prática deliberada constitui-se de um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance; a realização de tais atividades requer esforço, não sendo, portanto, inerentemente prazerosa. Porém, os indivíduos se vêm motivados a empreendê-las pelo avanço eminente que elas podem proporcionar à sua performance (Santiago, 2006, p. 53).

Diferentes grupos de instrumentistas registram um número de horas distinto em relação a prática deliberada (Jørgensen, 1997 *apud* Lehmann; Gruber, 2006, p. 460). Pianistas, por exemplo, tendem a praticar mais, e são seguidos pelos instrumentistas da família das cordas, depois órgão, madeiras e metais. No fim da lista estão os

cantores (Jørgensen, 1997 *apud* Lehmann; Gruber, 2006, p. 460). Violinistas profissionais de nível de performance internacional, por exemplo, costumam ter mais de 10.500 horas de prática deliberada no seu instrumento, com apenas 20 anos de idade, enquanto os músicos profissionais praticam em média 8000 horas e os professores possuem aproximadamente 4.000 horas (Ericsson *et al.*, 1993).

Porém, a prática deliberada tem significado diferente nos diversos estilos musicais ou mesmo nas habilidades que formam a base de algumas práticas, como por exemplo, a habilidade de dedilhar que é a base da prática pianística. Existe uma escola pianística que estuda a função do dedo como a primordial no fazer música ao piano (Melo, 2019, p. 33-38). Para instrumentistas da música de concerto ocidental a prática deliberada é uma prática individual e solitária, tendo a figura central do professor que atua na orientação em prol da melhora na técnica instrumental, bem como de uma interpretação coerente, além da aquisição de repertório mais amplo. O jazz, por exemplo, tem uma parte da prática que é dividida com outros músicos, exemplo disso é o *jam session* em que os músicos se juntam para ouvir e copiar solos em gravações, o que ajuda substancialmente no desempenho da linguagem jazzística (Gruber *et al.*, 2004 *apud* Lehmann; Gruber, 2006, p. 460).

Santos (2017) aponta que Ericsson *et al.* (1993) consideram três tipos de prática, que classificaram como trabalho (*work*), tocar (*play*), e a prática deliberada (Santos, 2017, p. 46). Na música, o trabalho está relacionado a atividades como apresentações públicas e participação em concursos ou provas de performance instrumental. Tocar (*play*) entende-se por prática informal referindo-se a qualquer atividade que não possui um objetivo específico, mas que proporciona algum tipo de prazer ao músico; Santos (2017) aponta que a meta nesse caso é a própria atividade que está sendo realizada. A prática deliberada, por sua vez, está relacionada as atividades especificamente pensadas para elevar o nível de desempenho.

Estudos apontam que músicos com alto nível performativo são capazes de equilibrar a liberdade da prática informal, como por exemplo, improvisar ou tocar de ouvido e manter a disciplina da prática deliberada (Sloboda *et al.*, 1996). McPherson (1997) afirma que a prática informal contribui para o desenvolvimento do músico, por isso muitos autores concluíram que a prática informal é importante para o sucesso no desenvolvimento musical.

2.2 A prática diária

A construção musical de um indivíduo passa por diversos estágios, assim como por diferentes fatores, o que mostra que é um caminho transcorrido com mudanças provenientes de conhecimentos adquiridos em uma escala vertical. Vertical pela figura do professor dando todas as ferramentas para que esse estudo siga bem fundamentado (Chi, 2006). O tempo empregado para o estudo individual é tão importante quanto o chamado “período sensível” que, segundo Scott (1986), é o momento em que as expressões sensoriais como psicológicas, motoras, e motivacionais se apresentam pela primeira vez. O trabalho de Campitelli e Gobet (2011) sugere que apenas a prática deliberada não é suficiente para desenvolver plenamente a aprendizagem, mostrando a necessidade de outros fatores, que somados à prática deliberada, conduzem a um resultado satisfatório.

Em uma análise ampla em áreas distintas como música, esportes, profissões e educação foi constatado que há variações de prática diária entre essas áreas distintas, e que a prática deliberada é importante, mas não tanto quanto era imaginado. Segundo MacNamara *et al.* (2014), a visão da prática deliberada de Ericsson e seus colegas (1993), tem gerado grande interesse no desempenho dos especialistas, mas a alegação de que as diferenças individuais no desempenho seriam em sua maioria explicadas pelas diferenças individuais na quantidade de prática deliberada não recebe suporte dos dados empíricos disponíveis (MacNamara *et al.*, 2014, p. 1617).

Na área da música, os músicos empregam muitas horas no estudo individual a fim de atingir a excelência na performance. Grupos de instrumentos são estudados nesse sentido, e seus resultados, somados a sua prática diária, nos dão a dimensão da qualidade de tempo dedicado ao estudo como um todo. Mantovani e Antunes (2019) comentam:

Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) propuseram que é necessário acumular cerca de 10000 horas de prática deliberada ao longo da vida para ser um expert, isso é, uma prática que envolva atividades altamente estruturadas, com metas, resolução de erros, energia/concentração, períodos de descanso e tarefas para superar limites e melhorar o desempenho (Mantovanni; Antunes, 2019, p. 2).

Porém, alguns autores consideram que o tempo dedicado à prática individual é importante, mas não suficiente para a aquisição da expertise em diversos domínios

(MacNamara, *et al.*, 2014; Meinz; Hambrick, 2010; Bonneville-Roussy; Bouffard, 2014; Campitelli; Gobet, 2011). Campitelli e Gobet (2011) investigaram a quantidade de tempo necessária para atingir altos níveis na perícia de xadrez e quais as outras variáveis para adquirir expertise nesse determinado domínio. Segundo sua pesquisa, alguns trabalhos de prática deliberada rejeitam a hipótese de que outras variáveis são necessárias para a aquisição de expertise em determinados domínios, como habilidades cognitivas gerais, o período sensível, destreza manual e idade.

Muitos autores apontam que as pesquisas sobre prática deliberada se concentram apenas na prática, ignorando fatores como o talento inato, por exemplo. Exatamente por isso existe pouca interação entre as atividades de prática deliberada com as diferenças propriamente individuais ao longo do caminho que leva à perícia da investigação dos resultados gerais. Meinz e Hambrick (2010) constataram que a prática deliberada foi responsável por quase a metade da variância total da performance ao piano em um estudo onde investigaram pianistas em diversas etapas, desde aprendizes até especialistas. No entanto, os autores apontaram que a memória muscular no processo de leitura à primeira vista, ou seja, o trabalho de reconhecimento de padrões musicais ao piano, foi responsável por um aumento positivo, não havendo, assim, nenhum sinal de que a prática deliberada pudesse reduzir esse efeito. Assim sendo, esses resultados questionam e refutam a ideia de que apenas a prática seguindo uma determinada quantidade de horas seria suficiente para especializar-se ao piano.

O que temos visto ao longo dos anos na história da música ocidental através de seus expoentes e dos relatos sobre suas práticas é que o resultado satisfatório e de excelência vem através das combinações de práticas e estratégias de estudo e a construção da prática performativa. Segundo Bonneville-Roussy e Bouffar (2014), a autorregulação, estratégias de prática deliberada e o tempo de prática, simultaneamente, são relevantes na predição do desempenho musical. Soares (2021) comenta:

[...] Entendo que a prática deliberada dialoga com a autorregulação da aprendizagem principalmente no que se refere ao seu caráter prático e à sua conexão com a esfera operacional do estudo e preparação da performance. Dessa forma, analisando sob a ótica do modelo cíclico trifásico de Zimmerman (2000), acredito que a prática deliberada poderia ser associada à fase de execução do ciclo trifásico, embora também possa ser relacionada, de forma secundária às outras duas fases (Soares, 2021, p. 55).

2.3 Expertise em música

As pesquisas em prática deliberada abrangem a questão da aquisição da expertise. Ericsson *et al.* (1993) apontam que o desempenho superior de crianças, sem instrução prévia, pode sugerir uma promessa excepcional. Isso, por sua vez, leva a um acúmulo maior de prática em relação aos indivíduos que começam mais tarde (Ericsson *et al.*, 1993, p. 365). Porém, Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) e Meinz e Hambrick (2010) afirmam que o acúmulo de horas de prática instrumental não é suficiente para o desenvolvimento musical.

As pesquisas mais recentes defendem que a utilização de práticas mais eficientes conduz à aquisição da expertise em música. Por exemplo, em vez de tocar uma peça do início ao fim, o músico seleciona trechos mais desafiadores e concentra seus esforços em solucionar essas seções mais difíceis. McPherson e Zimmerman (2002) defendem que o músico autorregulado utiliza uma variedade de recursos para focar a sua atenção, bloqueando distrações ao se concentrar nas tarefas.

A construção de um músico autorregulado passa pela fase do planejamento de suas sessões de estudo e a eleição de estratégias para cada trecho ou seção. A repetição é parte inerente da prática deliberada, mesmo sendo contestada o nível de importância atribuído por Ericsson e seus colegas. Para eles, ter as horas de prática é um fator consistente para o alcance de um desempenho satisfatório (Ericsson *et al.*, 1993). De fato, é inegável que a repetição traz benefícios. Chaffin *et al.* (2002), por exemplo, realizou um estudo de caso sobre o processo de aprendizagem de uma pianista do movimento “*Presto*” do Concerto Italiano de J. S. Bach (1685-1750), a pianista realizou 57 sessões de estudo, sendo que 45 foram gravadas. Um total de 33 horas foram necessárias para ela aprender a peça por completo e, assim realizar uma gravação profissional.

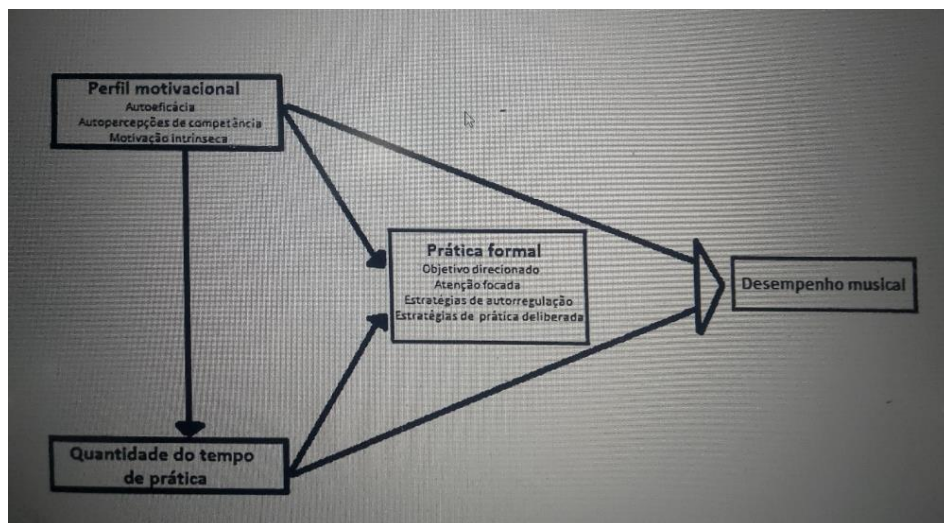
As 57 sessões foram divididas em três períodos distintos. O primeiro período durou quatro semanas com 12 sessões e 11 horas ao longo das semanas. O segundo período resultou na primeira performance da peça em público; esse período durou 14 dias. O terceiro período de aprendizagem teve 26 sessões, com 14 horas ao longo de 12 semanas, finalizando com duas performances do “*Presto*” durante a gravação.

Chaffin *et al.* (2002, p. 134) apontou que certamente a capacidade de tocar com fluência aumentou com a prática, isso pôde ser percebido a medida em que as sessões se tornavam cada vez mais curtas, as repetições diminuíram e as pausas

para fazer anotações e comentários diminuíram significativamente. A indicação metronômica para a gravação marcado pela pianista foi de 132 batidas por minuto (BPM), após ter aprendido a peça, mas utilizou o recurso de tocar devagar e ir aumentando progressivamente a velocidade até chegar à meta desejada chegando a 138 BPM, para em seguida voltar a 132.

O contexto da pesquisa de Chaffin *et al.*, (2002) é diferente deste trabalho, todavia julgo que os processos identificados pelos autores são importantes para compreender a prática deliberada dentro do contexto da formação de um pianista autorregulado. A pesquisa de Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) sugere um quadro conceitual integrado, onde a autorregulação, as estratégias de prática deliberada e o tempo de prática são simultaneamente relevantes na análise prévia e planejamento do desempenho musical. A estrutura proposta por Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 5 – Estrutura proposta por Bonneville-Roussy e Bouffard (2014)



Fonte: Bonneville-Roussy; Bouffard (2014, p. 690 *apud* Santos 2017, p. 48)

Esta pesquisa propõe-se a investigar alunos de nível intermediário, porém nivelar alunos é uma proposta ousada dado ao empirismo na prática da classificação dos níveis de expertise nos alunos de piano. Chi (2006) propõe uma adaptação da escala de proficiência proposta por Hoffman (1998). Essa adaptação amplia nossa visão de níveis de expertise possibilitando uma escolha assertiva das estratégias de estudo visando a aquisição de habilidades autorregulatórias, sendo que a autorregulação, como um todo, é desenvolvida em conjunto onde as habilidades mentais se transformam em acadêmicas (Zimmerman, 2002).

Chi (2006) aponta as seguintes classificações: nativo, indivíduo totalmente novo no domínio; o novato, aquele que teve uma exposição mínima ao domínio; o iniciante, o qual recebeu alguma instrução introdutória e passou por algum tipo de ritual iniciador; e o aprendiz, aquele que está inserido em um programa de instrução estruturado por níveis e imerso no domínio através da vivência ou observação da atuação de um especialista (Chi, 2006, p. 22).

O trabalhador é, na pesquisa de Hoffman (1998, p. 81-100), uma pessoa que pratica diariamente, sem supervisão, mas que, apesar da forte motivação, corre o risco de permanecer no mesmo nível de proficiência durante toda a vida. Já o especialista demonstra uma habilidade caracterizada pela economia de esforço, pelo desempenho preciso, e pela forma assertiva com que propõe resoluções para suas dificuldades. O mestre, último estágio da tabela de proficiência, é aquele habilitado a ensinar os que estão em níveis mais baixos determinados domínios.

Por domínio entende-se, segundo Chi (2006), domínios informais, como costura ou culinária, e domínios formais, como biologia e xadrez, por exemplo. Nesse estudo, Chi (2006) destaca o especialista como sendo aquele que melhor aproveita seu tempo, as oportunidades, o conhecimento, e a expertise em unir todos esses domínios a seu favor. Também é aquele que cria melhores soluções ao detectar padrões e recursos, analisa um problema qualitativamente, gastando um tempo relativamente longo nessa atividade.

Especialistas possuem habilidades mais precisas de automonitoramento, o que ajuda principalmente a reconhecer seus próprios erros, que naturalmente resulta em propostas de soluções mais rápidas na utilização de estratégias apropriadas para resolver tais problemas e dificuldades (Chi, 2006, p. 23). Além de que possuem uma capacidade de aproveitar melhor fontes e recursos, pela execução de suas habilidades com maior automaticidade, e a capacidade de exercer maior controle sobre aspectos de desempenho onde o controle é desejável (Chi, 2006).

Especialistas se destacam na geração da melhor solução, como a melhor jogada no Xadrez [...] ou a melhor solução na resolução de problemas, ou mesmo o melhor design em uma tarefa de design. Além disso, eles podem realizar essas ações mais rapidamente e com maior precisão (Klein, 1993 *apud* Chi, 2006, p. 23).

Chi (2006) aponta que especialistas utilizam estratégias para obter resultados rápidos e satisfatórios. Um conjunto de estratégias como análise prévia da obra a ser

estudada, o uso de metrônomo, o estudo das figurações rítmicas, estudo repetido de algumas seções da peça, estudo lento e verbalizado, dentre outras estratégias, constituem a prática deliberada utilizada pelos músicos. A prática deliberada - prática formal - introduzida por Ericsson *et al.* (1993), constitui-se, como um todo, de um conjunto de atividades e estratégias de estudo cuidadosamente planejadas, e tem como objetivo ajudar o indivíduo a superar suas fragilidades e melhorar sua performance (Santiago, 2006, p. 53), conduzindo o indivíduo ao desenvolvimento de habilidades autorregulatórias.

Autores como Barry Zimmerman (1942), dedicam-se à compreensão da autorregulação da aprendizagem e seus estudos mostram que a utilização de estratégias e ferramentas de estudos tornam o processo mais claro e o resultado cada vez mais satisfatório. Esse processo deve contemplar duas perspectivas complementares do processo educativo: a interpessoal, desenvolvida entre professor e aluno, o primeiro sendo o agente do processo de ensino, e o segundo sendo o agente do processo de aprendizado. E a segunda perspectiva abrange a perspectiva intrapessoal, entre o aluno e o seu processo; são fundamentais para uma performance exitosa. A perspectiva intrapessoal é o objeto final deste estudo e trata-se do processo de aprendizagem autorregulada em que o aluno desenvolve o autoensino, ou seja, ele será o professor de si mesmo, agindo como agente e paciente do processo de aprendizagem (Cleary, 2011; Cleary; Callan; Zimmerman, 2012).

A partir desses conceitos, elaborei o objetivo geral da pesquisa, qual seja, investigar estratégias que desenvolvessem as habilidades “autorregulatórias”, isto é, a capacidade de planejar o próprio estudo (autonomia) e de se tornar participante ativo do processo de aprendizado musical (Nielsen, 2001, p. 156). Para alcançar esse resultado elaborei objetivos específicos que nortearam os processos da pesquisa, que são:

- 1- Analisar a utilização de estratégias de estudo adequadas à tarefa em pontos específicos da obra, visando melhoras na resolução de problemas desafiadores para os participantes;
- 2- Investigar se o uso de estratégias de estudo pode contribuir para o entendimento dos seus processos de aprendizagem e sua transferência em outros repertórios;
- 3- Avaliar se o uso de estratégias de estudo pode contribuir para elevar o seu grau de satisfação e autoestima; e

4- Investigar se o estudo orientado da obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994) pode colaborar para o processo de autonomia dos estudantes de piano em nível intermediário.

CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante minha experiência como estudante de piano e como pianista percebi que existiam padrões que eram mais fáceis para mim e outros eram mais desafiadores. Essas vivências direcionaram os primeiros passos da pesquisa, entretanto não poderia usar minha experiência como único parâmetro para embasar um estudo, por isso se fez necessário fazer um estudo de caso com alunos da graduação em música. A escolha dessa etapa acadêmica se deu porque a graduação é uma fase de profissionalização que exige estudo e reflexão acadêmica além do estudo prático do instrumento gerando um ambiente mais próprio para as pretensões dessa investigação, que é compreender o processo inicial de preparação de uma obra e que estratégias seriam mais adequadas para aquisição de habilidades autorregulatórias.

O estudo teve três fases: um para investigar o nível de conhecimento dos participantes sobre os temas de autorregulação e prática deliberada, e outros dois encontros subsequentes para investigar o nível de desenvolvimento dos estágios iniciais de leitura da obra *Festa do Divino* (1992), de Altino Pimenta (1921-2003).

A abordagem adotada na pesquisa para a elaboração de instrumentos de avaliação e intervenção é o modelo cíclico trifásico: planejamento, execução, e autorreflexão, conforme a proposta de Zimmerman (2000). Utilizei neste trabalho a síntese do modelo proposto (Figura 4), que serviu para nortear as entrevistas semiestruturadas, pois através da organização do estudo de maneira prévia, ou seja, antes de chegar ao instrumento, é que cada participante poderá julgar o que utilizará como ferramenta para cada trecho a ser vencido.

Figura 6 – Síntese do Modelo Cíclico Trifásico de Zimmerman realizado por Polydoro e Azzi (2009)



Fonte: Polydoro e Azzi (2009)

As entrevistas semiestruturadas formaram a base para a escolha de ferramentas adequadas de estudo, e os instrumentos avaliativos foram construídos através de adaptações das respostas dos participantes a aplicação do modelo cíclico trifásico na primeira etapa. Esta etapa foi uma entrevista com o objetivo de investigar o conhecimento dos participantes em prática deliberada, autorregulação, e como aplicar esses conceitos na obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1992). Sobre as etapas falaremos mais à frente. Isto se verificará se a aplicação de estratégias de estudo adequadas ajuda os participantes a vencerem trechos desafiadores e alcançar níveis mais satisfatórios no seu desempenho. De um modo geral, mesmo que inconscientemente, os alunos de piano utilizam estratégias de estudo no seu processo de aprendizado. A proposta é utilizar as estratégias como uma fonte consciente de resultados.

Para alcançar o objetivo de ser um aluno autorregulado os participantes precisavam mostrar a sua compreensão sobre o tema e sobre o processo que conduz a esse resultado, ou seja, a prática deliberada. Nos últimos anos pesquisadores publicaram materiais que conceituam esses temas ligados a autorregulação, como a autonomia.

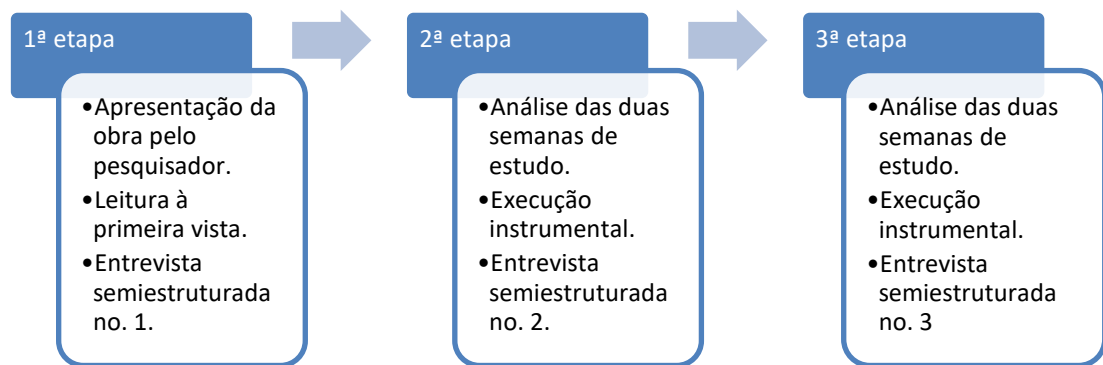
A autonomia é compreendida como a capacidade que algo, ou alguém tem para regular suas próprias ações (autorregulação), sem interferência de um agente externo, ou seja, se autogovernar (Soares, 2018). Assim, este estudo propõe que a aquisição desta condição autônoma de aprendizagem seja realizada através da adoção de estratégias e ferramentas pedagógicas informadas pela prática deliberada (Ericsson; Krampe; Tesch-Römer, 1993; Williamon; Valentine, 2000; Jørgensen, 2001; McPherson; Renwick, 2001) e resultando possivelmente no desenvolvimento de uma prática autorregulada (Soares, 2021; Zimmerman, 2000; Schunk; Ertmer, 2000).

O estudo foi previsto em três etapas (Figura 5), com o intervalo de duas semanas entre cada etapa. As três etapas foram programadas por encontros individuais dos participantes comigo de forma presencial na sala Armando Albuquerque, no prédio do Programa de Pós-graduação em Música da UFRGS, na cidade de Porto Alegre. O projeto de pesquisa previa a execução do estudo no primeiro semestre de 2023.

O primeiro encontro foi organizado para ter uma apresentação da obra *Festa do Divino* (1992), do compositor paraense Altino Pimenta (1921-2003), através de uma análise estrutural da obra, seguida por uma breve leitura à primeira vista. Por último,

uma entrevista sobre o conhecimento dos participantes a respeito das temáticas abordadas nesse estudo, a autorregulação e a prática deliberada. Foi programado, também, a proposta de um protocolo de estudos. A segunda etapa e a terceira foram estruturadas de uma análise das duas semanas de estudo, uma execução instrumental e uma entrevista semiestruturada com perguntas que seriam elaboradas a partir das respostas dos participantes no decorrer dos encontros presenciais.

Figura 7 – Síntese do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir comentarei sobre a obra.

3.1 A obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1992)

A obra *Festa do Divino* foi composta, em 1992, em homenagem à pianista e professora Luíza Camargo (1934-2017). Uma obra que contém três motivos distintos do estado do Pará. O primeiro motivo é da cultura africana. O segundo foi coletado das mulheres ao lavarem roupas no rio. Trata-se de uma canção que falava: “lavadeiras lavam a roupa sem sabão...”, uma dança folclórica antiga. E o terceiro motivo é “Canarinho, passarinho amarelo...”, uma antiga canção de roda. Entremendo esses dois motivos a dança é aplicada (Queiroz, 2005, p. 81). *Festa do Divino* (Pimenta, 1992), apesar de utilizar características comuns ao repertório padrão, apresenta aspectos não apenas musicais, mas um registro da cultura de um povo e de sua musicalidade (Salles, 2016; Queiroz, 2005).

A obra *Festa do Divino* (1992), de Altino Pimenta, carrega consigo a conotação de uma festa trazida para a Amazônia no período do ciclo da borracha. Essa festa

celebra o Espírito Santo que, segundo a tradição cristã, é a terceira pessoa da Trindade. Essa festa se popularizou no nordeste brasileiro desde a colonização portuguesa. Foi trazida para a região amazônica pela mão-de-obra nordestina que trabalhava nos seringais da região, e que também popularizou essa festa.

A obra de Altino Pimenta contém 111 compassos, tendo Dó como centro tonal e embasa os encadeamentos de acordes convencionais. Como ilustrado no Quadro 3, sua forma segue o Rondó.

Quadro 3 – Organização formal da obra Festa do Divino (1994), de Altino Pimenta

Seções	Número de Compassos	Localização	Centro tonal
1 ^a A	22	1-22	Dó Mixolídio
2 ^a B	28	23-50	Dó Maior
3 ^a A	22	51-72	Dó Mixolídio
4 ^a C	20	73-92	Dó Mixolídio
5 ^a A'	19	93-101	Dó Mixolídio

Fonte: Elaborado pelo autor

O Quadro 4 mostra a organização dos padrões encontrados e que estes têm características marcantes e que requerem soluções performáticas específicas.

Quadro 4 – Organização dos padrões encontrados na obra Festa do Divino (Pimenta, 1994)

Seções	Padrões Musicais	Busca por requerimentos técnicos.
Seção 1 – A (c. 1-22)	Troca de mãos	Busca por uma estabilização postural.
Seção 2 – B (c. 23-50)	Melodias alternada	Busca por dedilhação confiável tendo por base a configuração das mãos.
Seção 3 – A (c. 51-72)	Troca de mãos	Busca por uma estabilização postural.
Seção 4 – C (c. 73-92)	Ostinato rítmico	Busca por agilidade e precisão nos arpejos.
Seção 5 - A' (c. 93-101)	Ritmos sincopados	Busca por precisão rítmica no toque.

Fonte: Elaborado pelo autor

As seções 1, 3 e 5 apresentam padrões semelhantes, o que caracteriza a obra como um rondó, a Figura 6 mostra os quatro primeiros compassos da primeira seção, que são os mesmos nas seções três e cinco. Após o acorde inicial de Dó maior segue-se o padrão melódico distribuído entre as mãos, Queiroz (2005) aponta que embora a obra de Altino Pimenta tenha uma predominância de homofonia, a primeira sessão é uma das exceções. Nessa sessão, a melodia distribuída entre as mãos se faz presente até o final dela no compasso 20. A primeira sessão demonstra, como em outras obras

do compositor, sua preferência por ritmos brasileiros como o samba e o choro, que por sua vez possuem padrões rítmicos distintos (Queiroz, 2005, p. 64).

Figura 8 – Padrão melódico distribuído entre as mãos



Fonte: *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), compassos 1-2

Como explicitado nos Quadros 3 e 4, as seções 2 e 4 diferem em caráter e andamento. A segunda seção (c. 22-49) tem caráter lento e traz uma ambientação harmônica em Dó mixolídio ligada ao centro tonal da obra como um todo. Por ter acordes com cruzamento de mãos precisa ter uma coreografia cuidadosamente desenvolvida, como demonstrado na Figura 7, e tendo seu ponto de partida uma boa postura corporal.

Melo e Gerling (2021) comentam sobre a recomendação de diversos pedagogos sobre o cuidado com a postura corporal indicando que os antebraços, ao se alinharem com o teclado, se posicionem em paralelo ao chão, destacam também outro ponto importante; o papel do tronco na técnica pianística. Fink (1992, p. 13 *apud* Melo; Gerling, 2021, p. 5) “defende que o correto alinhamento propicia o uso econômico e balanceado dos músculos”. Segundo as considerações de Milanovic (2011, p. 103 *apud* Melo; Gerling, 2021, p. 5) seguindo rigorosamente a abordagem Taubman, a manutenção de uma postura adequada depende do apoio paralelo dos pés no chão.

Para obtenção de uma coreografia das mãos bem ordenada, Milanovic (2001, p. 107 *apud* Melo; Gerling, 2021, p. 6) declara que Taubman “advoga uma posição neutra e natural da mão” e para obtê-la deve-se deixar a mão cair naturalmente ao lado do corpo, o que provoca o arqueamento correto, com a nítida presença da união das bases proximais e das pontas distais do metacarpo, sem a quebra das articulações.

Figura 9 – Seção 2, padrão de acordes com cruzamento de mãos



Fonte: *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), compassos 22-24

Já a seção 4 (c. 73-92) exhibe o tema da seção 2 (c. 23-50) com variação, como explicitado na Figura 8. A partir do c. 73, a mão esquerda executa uma linha arpejada sendo que as semicolcheias do padrão requerem um andamento mais movido enquanto a mão direita apresenta uma linha melódica contendo acordes sincopados tendo por base a melodia da seção 2. Queiroz (2005, p. 70) comenta que a configuração rítmica dessa sessão é muito próxima ao choro, “contudo o ritmo da primeira frase não nos remete ao choro, mas ao samba, em virtude de toda a construção rítmica”.

Figura 10 – Seção 4, melodia acompanhada por arpejos



Fonte: *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), compassos 73 e 74

A Figura 9 contém uma redução de um trecho do *Samba do Arnesto*, composto pelo sambista João Rubinado, mais conhecido por seu nome artístico Adoniran Barbosa, onde encontramos uma configuração rítmica similar (Queiroz, 2005, p.71).

Figura 11 – A Festa do Divino (Pimenta, 1994), compassos 71 ao 80

Allegretto ♩ = 92

Redução:

Fonte: Queiroz (2005, p. 71)

Estas características e padrões podem ser encontrados em várias obras para piano, por exemplo, a obra “*Dança do Índio Branco*” de Villa-Lobos (1887-1959) também utiliza a melodia alternada entre as mãos. Trocas de mãos, inicialmente popularizada por Muzio Clementi (1752-1832), integram os recursos composicionais da segunda seção (c. 23-50) da obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994). Da mesma forma, *ostinatos* e ritmos sincopados compõem a quarta seção (c. 73-92).

Cada padrão mencionado está presente em várias obras da literatura pianística mundial, desde o século XVIII até os dias de hoje, exemplo disso é a extensa obra pedagógica para piano de Carl Czerny (1791-1857) que em cada opus (Op. 299, Op. 740, por exemplo) incrementa seus estudos com padrões cada vez mais desafiadores. O domínio desses códigos e a sua compreensão correta da resolução tornará o estudo mais consciente e satisfatório, levando o estudante a níveis mais elevados de performance.

3.2 A aplicação do protocolo

Este trabalho propõe a investigação da aplicação de estratégias de estudo com a finalidade de uma prática autorregulada por alunos de bacharelado em piano. Partimos do ponto das seis dimensões que determinam o nível da habilidade

autorregulatória do indivíduo propostas pelos pesquisadores McPherson e Renwick (2001, p. 170-171), que são: (1) motivação, organização do tempo de estudo; (2) método, planejamento e emprego de estratégias de estudo; (3) tempo, manejo do tempo de estudo; (4) performance, monitoramento, avaliação e controle da performance; (5) ambiente de estudo, local com poucas distrações; (6) fatores sociais, busca de conhecimento que favoreça seu estudo.

Até este ponto na minha trajetória como pianista e aluno de piano, vivi muitos momentos de questionamento das minhas performances, e a razão pela qual algumas não eram exitosas como outras. Com o passar do tempo, na graduação, me deparei com estratégias de estudo que me deram ferramentas para transpor minhas dificuldades. Pensava então que a prática deliberada era a chave, porém, apesar de sua importância, os achados em algumas pesquisas apontam que ela não é suficiente para alcançar o desempenho desejado, ou seja, a excelência musical (Bonneville-Roussy; Bouffart, 2014; Meinz; Hambrick, 2010).

É necessário estabelecer metas de curto, médio e longo prazo, gerenciar o tempo e construir um estudo consciente que permita que a prática deliberada seja exitosa e consciente. Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) sugerem alguns fatores como o tempo de prática deliberada unido ao perfil motivacional, objetivo direcionado, atenção focada, e as estratégias de autorregulação como elementos para um desempenho musical de excelência. As autoras afirmam que, ao longo da vida de um indivíduo, existe uma relação entre o comportamento autorregulado e o acúmulo diário de horas de prática deliberada.

Melo e Gerling (2021) propõem sete pilares da técnica pianística estruturados a partir da obra dos principais pensadores da técnica pianística, entre eles Matthey (1903, 1932, 1939, 1947) e Ortmann (1929 *apud* Melo; Gerling, 2021), e de alguns dos seus seguidores como, por exemplo, Dorothy Taubman, que são: postura corporal, coordenação dos movimentos, função do braço, movimentos semicirculares inferiores e superiores, movimentos rotatórios, deslocamento lateral progressivo no teclado e agrupamentos de leitura e realização. Como salientado pelas autoras, “esses pilares que foram nomeados a partir de situações reais, são flexíveis e interdependentes” (Melo; Gerling, 2021, p. 4).

Para dar início ao estudo, foi aberto um convite pelas redes sociais para pianistas participantes, tendo dois requisitos a cumprir: ser aluno do curso de bacharelado em música com ênfase em piano e, estar disponível para participar do

estudo, composto por três etapas. Dos seis inscritos somente três responderam que ficariam no estudo. Coincidentemente, estes três eram alunos do curso de bacharelado em piano na URGS. Todos os encontros foram realizados no Programa de Pós-graduação em música localizado na rua Prof. Annes Dias 112, 15º andar, sala Armando Albuquerque, em Porto Alegre. Os três escolhidos preenchiam os requisitos e assinaram um termo de consentimento para uso de imagens, vídeos e entrevistas. Para efeitos de anonimato, utilizarei o artigo masculino e me referirei a eles como participantes 1, 2 e 3. Conversei rapidamente com cada participante via *WhatsApp* para combinar horários de encontro da primeira etapa.

O estudo dividiu-se em três etapas com a seguinte organização:

- Primeira etapa: Apresentação da obra por meio de uma análise estrutural a cada participante individualmente, seguida de uma leitura à primeira vista. Após a leitura foi prevista a primeira entrevista semiestruturada.
- Segunda etapa: Após duas semanas de estudos individuais, o segundo encontro se iniciou por uma análise desse período de estudo através de um relato dos participantes. Ao concluir o relato cada participante iria ao piano para fazer uma execução da obra, evidenciando os pontos destacados no relato anterior; o encontro foi concluído pela aplicação da segunda entrevista semiestruturada.
- Terceira etapa: A cabo de mais duas semanas o terceiro encontro foi iniciado por uma nova análise do último período de estudo, semelhantemente à segunda etapa. Essa análise seria feita mediante a um relato dos participantes, seguido por uma execução instrumental onde seria mais facilmente evidenciado os pontos defendidos; ao concluir a execução instrumental, seria aplicada a última entrevista semiestruturada a fim de investigar o processo de maneira mais abrangente, fazendo uma análise desde o início do estudo até a sua conclusão.

Os participantes estavam em anos letivos distintos no início do estudo e apresentavam nível variado de domínio dos aspectos musicais e mecânicos do piano, como mostrado no Quadro 5, abaixo.

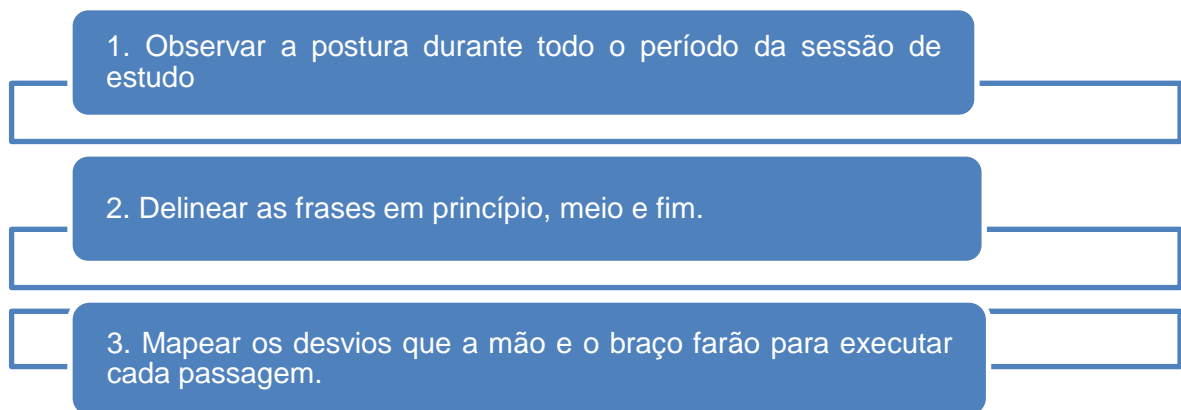
Quadro 5 – Nível acadêmico e domínios musicais dos participantes

Participante	Ano Letivo na Graduação	Domínio Mecânico	Domínio Musical
P. 1	4ª ano	Intermediário médio	Intermediário médio
P. 2	3ª ano	Intermediário baixo	Intermediário baixo
P. 3	2ª ano	Intermediário médio	Intermediário alto

Fonte: Entrevista semiestruturada no. 1

A primeira etapa transcorreu durante a terceira semana de maio de 2023 e incluiu a apresentação da proposta de pesquisa e da obra a ser estudada. Vale ressaltar que as etapas não foram executadas coletivamente, e sim, cada participante teve seu contato comigo individualmente. O ponto de partida consistiu no mapeamento da obra em um primeiro olhar e fora do instrumento, e depois no instrumento. Ainda na primeira etapa, foi realizada uma entrevista semiestruturada que investigou o nível de compreensão de cada participante sobre as teorias da autorregulação da aprendizagem e a prática deliberada, nortearam a pesquisa; e a proposta de um protocolo que sintetiza os sete pilares que embasaram tecnicamente a pesquisa (Melo; Gerling, 2021).

Figura 12 – Protocolo proposto na primeira etapa



Fonte: Elaborado pelo autor

Os participantes demonstraram domínios intermediários, pois para os três não foi estranho e nem dificultosa a execução de padrões básicos da performance pianística como dedilhado escalar, uso do pedal, funções harmônicas aplicadas no uso de dinâmica, tensão e resolução, segundo o relato deles mesmos. Porém, a fluência com que esses padrões eram empregados variava muito entre os participantes e se mostrava incompatível com o ano letivo em que se encontravam.

Após duas semanas, deu-se o início da segunda etapa, onde os participantes já estavam devidamente familiarizados com a obra e o mapeamento dos padrões. Em encontros individuais, cada participante relatou como foi seu estudo individual durante as duas semanas que separou a primeira da segunda etapa, e executou a obra ao piano. Os participantes apresentaram a sua segunda leitura da obra e relataram os trechos mais e menos desafiadores. A execução da obra estudada durante duas

semanas na primeira etapa mostraria os aspectos práticos do desenvolvimento dos participantes. Depois responderam a uma entrevista semiestruturada (Entrevista no. 2), a qual teve o papel de investigar as ideias de cada um em relação ao processo de construção da performance. É importante frisar que a construção do músico autorregulado tem como uma de suas bases a auto-observação e o autojulgamento (Zimmerman, 2000; Soares, 2022). Em seguida senti a necessidade de apresentar um protocolo de estratégias que poderiam ser usadas para vencer as dificuldades durante as duas semanas subsequentes. A Figura 12 mostra o que foi realizado nesta etapa.

Figura 13 – Divisão dos processos da segunda etapa



Fonte: Elaborado pelo autor

A terceira fase começou com o relato dos participantes do processo ocorrido nas duas semanas de estudo individual que separou a segunda da terceira etapa. Logo após esse relato cada participante executou a obra demonstrando o que haviam realizado durante o estudo. A terceira entrevista semiestruturada teve o intuito de investigar a aplicação do protocolo de estratégias proposto na segunda etapa, o tempo de estudo diário, e a qualidade desse tempo.

Nas etapas 2 e 3 foi planejada a abordagem de aspectos não tão ligados à prática musical (dedilhado, uso do pedal, por exemplo), mas sim, aspectos mais gerais da prática deliberada, como a dificuldade na organização de um estudo consciente e concentrado. A concentração é um fator que delimita a quantidade de horas de prática de profissionais, pois é definido, principalmente, pela incapacidade de manter o nível de concentração mínimo necessário para realizar o referido estudo (Ericsson, 2006, p. 701). É importante frisar que foi enfatizado desde o início a importância da constância no estudo. Segundo Ericsson, estudos científicos sobre prática deliberada

apontam que tanto atletas como músicos, de um modo geral, mostram uma redução no nível de desempenho quando reduzem ou param a prática regular (Ericsson, 2006, p. 701-702).

Os estudos científicos sobre prática deliberada podem trazer conhecimentos mais claros a respeito de como profissionais aperfeiçoam seu desempenho e motivação através de uma prática diária de nível elevado para sustentarem seus conhecimentos por dias, meses e anos (Ericsson, 2006, p. 701-702).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

A seguir apresento o resultado obtido por meio das entrevistas semiestruturadas das 2 etapas finais, a primeira etapa teve uma entrevista com o objetivo de compreender o nível de expertise de cada participante, já a segunda e a terceira etapas investigaram os aspectos investigados pelo estudo. Apresentarei as perguntas, resultados e discussões a seguir.²

4.1. Resultados da entrevista semiestruturada no. 1

A primeira fase iniciou-se com uma apresentação da obra resultando em uma leitura à primeira vista, seguida de uma entrevista. Individualmente, cada participante, apresentou um nível distinto de expertise. Questionados sobre o número de horas dedicadas à prática individual, cada participante destacou um número aproximado de horas. Além disso, percebi a diferenciação entre tempo de prática e tempo de estudo. O tempo de prática engloba todo o tempo com o instrumento sem um objetivo específico, e o tempo de estudo trata diretamente do estudo cuidadoso e direcionado. O Quadro 6 mostra as horas dedicadas a prática diária relatadas pelos participantes.

Quadro 6 – Entrevista Semiestruturada no. 1: horas de prática e de estudo

Participante	Tempo de prática	Tempo de estudo
P.1	2h	1h
P.2	3h	2h
P.3	2h	1h

Fonte: Elaborado pelo autor

Entretanto, a primeira etapa, o real ponto de partida foi o mapeamento da obra em um primeiro olhar e fora do instrumento, e depois no instrumento. Segundo o relato dos participantes, essa ação estruturou mentalmente a obra para cada um, fazendo com que as estratégias surgissem em suas mentes.

Após a primeira leitura ao piano, os pontos desafiadores mostraram-se mais evidentes. Então questionei-os sobre as soluções para esses empasses, como e o que eles empregariam. A resposta girou em torno do “estudo lento” e com “mãos separadas” com algumas poucas variações. Ao serem questionados sobre uma

² A perguntas realizadas nas entrevistas estão disponíveis no Anexo A.

possível ampliação das opções estratégicas os participantes fizeram alguns apontamentos.

P1 propôs uma leitura lenta, tendo por foco a fluência, enquanto P2 sugeriu a leitura lenta e a repetição para entender a sonoridade da obra. Já P3 apontou que utiliza a leitura lenta para marcar o dedilhado e compreender a direção das frases, e após essa compreensão usa o metrônomo para obter fluência.

Apesar das respostas serem muito semelhantes, de um modo geral careciam de outros fatores para a obtenção de um resultado satisfatório, como uma boa postura corporal e a organização da coreografia das mãos e dedos (Melo, 2019). Para objetivar as observações propus a aplicação de um protocolo básico, independente e sobretudo, flexível:

- 1- Observar a postura durante todo o período da sessão de estudo;
- 2- Delinear as frases musicais em: início, meio e fim.
- 3- Mapear os desvios que a mão e o braço farão para executar cada passagem.

Melo e Gerling (2021) apontam que a postura corporal é um assunto amplamente discutido e está presente desde a publicação dos primeiros tratados do instrumento. Segundo Torres (2017, p. 257 *apud* Melo; Gerling, 2021), para o pedagogo alemão Erwin Johannes Bach, a postura corporal ocupa um lugar central, pois se não estiver correta, a respiração torna-se mais laboriosa, ocasionando aumento do ritmo cardíaco, agravando, por consequência, o nervosismo.

A coordenação dos movimentos representa, sem dúvida, uma concepção que fez com que a compreensão dos requisitos necessários para a execução pianística desse um grande salto no sentido de atingir uma maneira mais racional e saudável de tocar (Melo; Gerling, 2021, p. 13).

O protocolo proposto embasou o estudo dos participantes para as etapas que se seguiram e apontou pontos da abordagem pianística que por motivos variados, não estavam claros para os participantes, como por exemplo, a execução da melodia alternada entre as mãos que, na obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), está presente em três sessões (1, 3, e 5; Quadro 4).

A minha intervenção foi apenas nesta etapa com a apresentação deste protocolo. Propus que então passassem duas semanas estudando a obra e anotando pontos que achassem importantes dividir comigo no próximo encontro ao aplicar este protocolo.

Como alunos do curso de graduação em música-piano da UFRGS, os participantes passam por avaliações semestrais. Um dos objetivos consistiu em investigar quais conhecimentos e estratégias adquiridas durante essa aplicação seriam utilizados no repertório estudado por eles.

Esse intuito embasou a elaboração das perguntas presentes nas entrevistas semiestruturadas e nas demais etapas, que foram pensadas de forma mais abrangente quanto à aplicação das ideias investigadas. Por exemplo, quando questiono os participantes sobre os processos de leitura, não se especifica a leitura da obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), mas sim, a leitura de uma obra, seja qual for.

Algumas perguntas das entrevistas semiestruturadas no. 2 e 3 também investigaram as informações contidas na partitura. A elaboração dessas perguntas partiu da necessidade de que os estudantes tivessem consciência das mais diversas informações contidas em um trecho musical e da necessidade de considerar o tempo que é requerido para que essas fossem assimiladas pela mente. Para Wildt, Carvalho e Gerling (2005, p. 34) “durante o aprendizado específico, o músico precisa adquirir diversos tipos de representações internas, necessárias para uma performance musical de categoria superior”.

4.2 Resultados da entrevista semiestruturada no. 2

O segundo encontro iniciou-se com um relato das duas semanas de estudo individual pelos participantes, que relataram melhoras significativas na compreensão e execução da obra.

A partir dessa segunda fase todos os participantes apresentaram um nível mais elevado de entendimento e execução da obra em relação a leitura à primeira vista realizada no primeiro encontro (primeira fase). A fluência avançou bastante, porém, os fatores que levaram a esse avanço ainda não estavam totalmente claros. Repetição foi o ponto principal, mas algumas vezes a repetição não foi planejada, ocorreu para corrigir um erro. Zimmerman e Cleary (2006) apontam a importância da autoeficácia em ação conjunta com a autorregulação, pois a autoeficácia está ligada à antecipação, seleção e preparação para a ação, e isso não acontece na maioria dos casos de repetição sem planejamento, ou seja, sem autoeficácia.

O Quadro 7 abaixo foi elaborado com informações extraídas da segunda entrevista semiestruturada e seus resultados são fruto da autoanálise de cada participante, como propõe a teoria social cognitiva (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000; Pintrich, 2000; Polydoro; Azzi, 2009; Azzi, 2015; Soares, 2022).

Quadro 7 – Entrevista Semiestruturada no. 2

Participante	Planejamento	Execução	Autoanálise
P1	Sessões de meia-hora	Boa	Alcançou resultados satisfatórios, porém a falta de controle do nervosismo prejudicou a corporeidade na execução da obra, atrapalhando a fluência.
P2	Sessões de meia-hora	Boa	Alcançou resultados satisfatórios, mas precisa de mais intimidade com a obra.
P3	Sessões de meia-hora	Boa	Alcançou resultados satisfatórios, porém o não domínio de alguns padrões atrasaram alguns resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os fatores desfavoráveis mais preponderantes desta fase foram o nervosismo e a falta de domínio de padrões musicais. P1 teve problemas com o fator nervosismo causado pelo medo do julgamento de uma plateia ou banca, levando-o a um enrijecimento corporal, ocasionando uma instabilidade de andamento na obra com esbarrões ocasionais. P2 apresentou um resultado próximo ao ideal por dominar com mais propriedade os padrões encontrados na obra, e por planejar seus estudos com metas realistas, executando-o com atenção. O problema encontrado por P2 foi quanto às mudanças de caráter da obra.

P3, por sua vez, ainda não tinha o domínio de padrões como a melodia distribuída entre as mãos, ocasionando interrupções na execução, esbarrões e notas equivocadas. Todavia, é importante pontuar que esses problemas foram apresentados desde o primeiro contato com a obra, mas a partir da segunda fase houve uma evolução exponencial positiva.

Tratarei da entrevista semiestruturada no. 2 a seguir, pontuando cada pergunta e trazendo seus resultados e discussões.

A entrevista no.2 foi realizada duas semanas após o primeiro encontro, como citado anteriormente, com as seguintes perguntas:

- 1- Como você estrutura a leitura de uma nova peça em geral (antes deste estudo)?

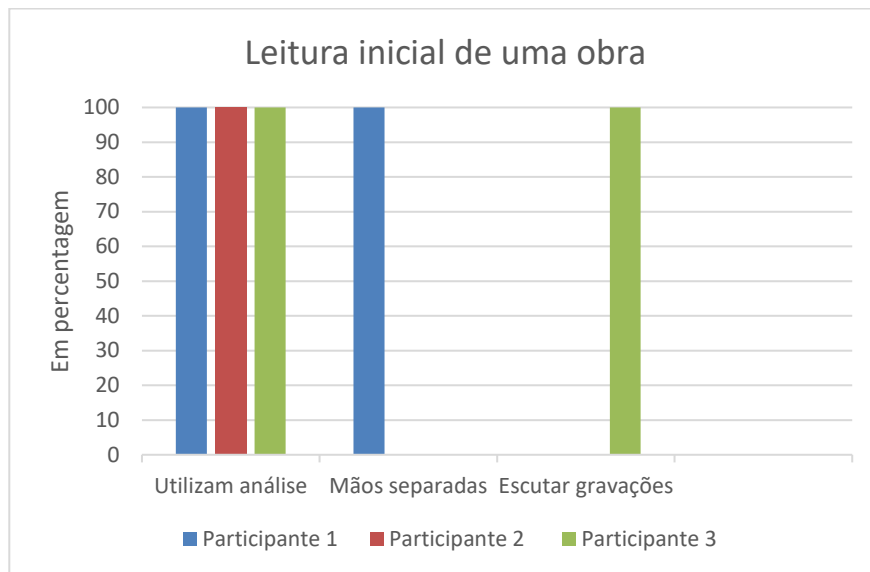
- 2- Na obra *A Festa do Divino*, o que você classificaria como um trecho desafiador?
- 3- Conforme expliquei no primeiro encontro sobre padrões utilizados nesta peça, o que o termo “padrão” remete a você?
- 4- Você acha que as informações anotadas na partitura pelo compositor são suficientes para você criar estratégias eficazes no processo de leitura?
- 5- Quais recursos musicais, técnicos e/ou extramusicais você utiliza para compreender uma obra?
- 6- Você estuda/estrutura as sensações corporais no processo de leitura de uma nova obra?
- 7- Como você elege estratégias de estudo para cada trecho desafiador de uma nova obra?

As perguntas foram elaboradas a partir do primeiro encontro, o qual contou com uma breve entrevista sobre os domínios que cada participante tinha dos temas que seriam abordados durante o estudo. Foquei-me principalmente na ação da leitura musical, visto que a obra escolhida traz uma breve síntese de padrões utilizados na literatura do piano, ou seja, as estratégias utilizadas nesse estudo estão no cerne da discussão, se seriam adequadas em outras obras que os participantes poderiam vir a estudar.

Os participantes apresentaram muita criatividade no seu estudo individual como a utilização de itens de papelaria (canetas coloridas e marcadores para demarcar trechos nas obras), assim como a utilização de gravações e improvisação. O uso do metrônomo como um instrumento de estudo também colaborou muito para um resultado exitoso.

Quando perguntados como cada participante estrutura a leitura de uma nova peça (Figura 13), de um modo geral os três participantes apontaram que já utilizavam a análise estrutural como ferramenta de estudo e a estruturação por sessões. P1 ainda destacou o uso do estudo com mãos separadas e P3 utiliza gravações para uma compreensão geral da obra.

Figura 14 – Estratégias utilizadas na leitura inicial da obra



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando indagados sobre o que classificariam como um trecho desafiador, os participantes responderam que são aqueles que na primeira leitura não é executado de maneira satisfatória. P1, porém, citou categorias de dificuldades, sendo elas:

- Leitura: A presença de muitas vozes, ritmo sincopado e polifonia.
- Análise: uma estrutura que não segue padrões mais comuns a prática pianística.
 - Execução: Aberturas extensas da mão (intervalos de 9^o em diferentes regiões topográficas do teclado), cruzamento de mãos, trechos mais rápidos que requerem maior agilidade e velocidade das mãos.
 - Memorização: Quando o contraponto é maior e mais longo (contraponto a 4 vozes ou mais), e quando a harmonia não é essencialmente tonal.

Sobre o que o termo “padrão” traz à mente e qual o papel que esse pode tomar na leitura de uma nova obra, os participantes responderam de maneira unânime no sentido de que o padrão é um agrupamento de estruturas semelhantes, e que o domínio de um padrão é, segundo o primeiro participante, age como um “colete salva-vidas” na leitura de uma obra.

Quando questionados se acreditavam que as informações anotadas na partitura pelo compositor eram suficientes para criar estratégias eficazes no processo de leitura, houve um resultado controverso entre os participantes.

- P1: Afirmou que necessita de pessoas com mais experiência para apontar caminhos interpretativos e acredita que a partitura não tem todas as informações para a criação de estratégias de leitura.
- P2: As informações contidas na partitura são suficientes para a construção das primeiras sessões de estudo, mas necessita de outros aportes técnicos para construir as sessões de estudo próximas do resultado final.
- P3: Acredita que o conhecimento musical que já adquirimos ao longo da vida fornece informações adjacentes à partitura, mas apontou que as gravações adiantam bastante o processo geral, e que a partitura em si não é suficiente para nortear o processo de construção da execução das obras.

Sobre os recursos musicais, técnicos e/ou extramusicais utilizados para compreender uma obra, questionei os participantes sobre quais utilizaram nesse processo. Todos em prontidão afirmaram que os recursos são variados. P1 utiliza itens como canetas coloridas, marcadores, e leitura de artigos e livros que contextualizem a obra e o compositor. Para P2 e P3 a utilização de gravações é um recurso extramusical, entretanto, apontaram que é o recurso mais utilizado e visto como um catalizador no processo de estabelecimento de metas mais objetivas quanto a execução final.

Questionei os participantes se no processo de estudo eles estudavam e estruturavam as sensações corporais no processo de leitura de uma nova obra. Percebi que o conhecimento corporal como um conceito geral era de conhecimento dos participantes, mas a utilização desse conceito, bem como o mapeamento das diversas respostas corporais, era algo relativamente novo para P3. Para P1 essa estratégia nem sempre foi uma prioridade, muitas vezes sendo esquecida. Porém, para P2 essa prática é uma prioridade como estratégia. Por conselho de seu instrutor ele realiza o que chama de “partitura corporal”, ou seja, esse mapeamento das sensações corporais durante o estudo da obra.

A sexta pergunta teve um impacto especial sobre os participantes, pois muitas vezes o aspecto corporal é, segundo as palavras de P1, “negligenciado no estudo individual”. P1 relatou que suas sensações são, na maioria das vezes, negativas ao estudar intervalos que passam de uma oitava por considerá-los grandes. Quando questionado sobre a negatividade dessas sensações ele relatou-me sobre a dificuldade de alcançar esses intervalos, que muitas vezes causam dor. Melo (2019, p. 21) aponta que há muitos relatos de estudantes e profissionais que sofrem de dores

físicas durante a execução, mas também tem percebido uma “crescente preocupação com a busca do bem-estar físico” durante performances.

A preocupação em construir um protocolo proposto para este estudo teve o propósito de racionalizar a movimentação corporal para a execução no teclado, e de uma forma não pretenciosa, analisar e sistematizar de maneira racional e saudável o fazer musical dos participantes (Melo; Gerling, 2021; Melo, 2019). Ao relatar sobre esses processos negativos, P1 acrescentou que ao observar seus movimentos de forma consciente pode perceber quais eram, ao seu ver, desnecessários para o resultado motor/sonoro almejado.

Sobre o processo de escolha de estratégias de estudo para cada trecho desafiador de uma nova obra, os participantes apontaram que suas estratégias variam entre estratégias mecânicas e analíticas.

- P1: Análise estrutural, solfejo, estudo com mãos separadas, e leitura lenta.
- P2: Isolamento de trechos desafiadores, estudo lento tendo como foco a organização da coreografia das mãos e compreensão dos gestos.
- P3: Fragmentação das linhas estabelecendo uma hierarquia harmônica com estudo lento demarcando tempos fortes e condução de frases.

Os participantes relataram um nível significativo de satisfação com os resultados obtidos nas sessões de estudo planejadas e executadas nas duas semanas entre a primeira e a segunda fase, e destacaram principalmente a auto-observação como uma ferramenta catalizadora desses resultados.

Sobre a auto-observação Azzi e Polydoro (2009) destacam que

a auto-observação permite ao indivíduo identificar seu próprio comportamento, o que deve ocorrer na amplitude das várias dimensões do desempenho: qualidade, quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio. E permite, também, perceber as condições pelas quais ele ocorre e os seus efeitos. Por isso, essa subfunção tem que ser precisa, consistente, temporalmente próxima, reguladora e informativa. Tais informações, ações e escolhas são, na subfunção processo de julgamento, avaliadas considerando o próprio comportamento, as circunstâncias em que ocorre, o valor atribuído à atividade, os padrões pessoais de referência e as normas sociais. Após o monitoramento e reflexão, a subfunção autorreação representa a mudança autodirigida no curso da ação com base em consequências autoadministradas. Esta terceira subfunção retroalimenta o processo, iniciando um novo fluxo de auto-observação, processo de julgamento e autorreação (Polydoro; Azzi, 2009, p. 76-77).

As autoras ainda apontam que, com base nos trabalhos de Zimmerman, esse processo ocorre de maneira gradual “em um contínuo entre a maior dependência de

apoio social que passa a ser sistematicamente reduzido. Este é o *modelo multinível* de Zimmerman, que apresenta quatro estágios sequenciais nos quais os alunos adquirem sua competência de autorregulação: 1) observação; 2) imitação/emulação; 3) autocontrole; e 4) autorregulação (Schunk; Zimmerman, 1997, p. 198-200; Zimmerman; Kitsantas, 1997, p. 29-30; Zimmerman, 2000, p. 29-31; Zimmerman, 2013, p. 140).

Incluindo quatro níveis: observação, emulação, autocontrole e autorregulação” (Polydoro; Azzi, 2009, p. 77). Zimmerman e Barry (1997) afirmam que estudantes que tiverem a oportunidade de serem submetidos à promoção para autorregular sua aprendizagem estarão mais aptos para assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento acadêmico.

Todos os participantes apresentaram a obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994) do princípio ao fim sem interrupções com boa fluência e com um discurso musical claro.

4.3 Resultados da entrevista semiestruturada no. 3

No terceiro encontro os participantes apresentaram resultados obtidos nas duas semanas que antecederam este encontro. Os resultados da terceira etapa foram construídos desde a etapa anterior ao diagnosticar trechos ainda problemáticos. O estudo foi direcionado à resolução desses trechos que por diversos motivos não foram superados no segundo encontro. Nessa etapa, cada participante trouxe soluções extras, fruto de suas vivências musicais. O protocolo foi usado de maneira rígida por alguns respondentes nos primeiros momentos de estudo; o que não se mostrou exitoso no processo de compreensão dos padrões. As informações relatadas pelos participantes demonstraram que o protocolo não deve ser usado de maneira rígida, mas sempre se adaptando às situações de cada pianista.

Nessa última fase foi possível visualizar o desenvolvimento de cada participante e perceber que cada informação aliada a uma meta clara e a uma organização de estudo gerou resultados satisfatórios para os participantes, e conseqüentemente para mim. Cada participante relatou que após o segundo encontro registrou em seu diário de estudo os trechos que ainda persistiam problemáticos e isolaram esses trechos para trabalhar nas sessões de estudo, aplicando as estratégias destacadas durante essa pesquisa.

Quero destacar as mudanças que aconteceram durante as duas semanas que separou a segunda fase da terceira. Primeiro, saliento o crescimento musical de cada participante. No início do experimento os três participantes se encontravam em níveis distintos de expertise musical. Na última fase essa diferença era significativamente menor pois adquiriram uma percepção melhor quanto aos caminhos para a resolução de diversos problemas, tanto mecânicos como interpretativos.

A última entrevista semiestruturada foi realizada após a execução da obra, concluindo a terceira etapa, e que conteve as seguintes indagações:

- O que você compreende por estudo lento?
- Como o metrônomo pode ser utilizado em um contexto de estudo lento?
- Como você compreende o estudo motor dentro de um estudo lento?
- Quando você escolhe um dedilhado você parte de padrões escalares, ou de outros padrões?
- Qual critério você utiliza para escolher a estratégia mais eficaz para vencer trechos desafiadores?
- Você leu uma peça desconhecida para você (*Festa do Divino*). Como você estruturou a leitura dela?
- Como você agrupa padrões para iniciar uma leitura?

Abaixo descrevo as perguntas com as respostas obtidas de cada participante.

Quando perguntados sobre sua compreensão de estudo lento, P1 destacou que fazia a separação de trechos específicos para: 1) destrinchar o entendimento neuro-motor para a execução; 2) para compreender a obra de forma analítica e harmônica; e 3), destacar que seu maior desafio é a ansiedade. Segundo o participante, a ansiedade impede que o estudo ocorra de maneira constante, e muitas vezes impede a interação entre teoria e prática.

Para P2 o estudo lento é uma parte crucial do estudo durante a qual ele se compromete a internalizar os movimentos necessários para a execução de uma peça, e a ouvir com clareza a harmonia e suas progressões. P3 destacou que o estudo lento é um estudo com um andamento abaixo do que é pedido para resolver um problema específico e prestar atenção em vários aspectos sonoros importantes na execução da obra. Salientou também que, sem esse estudo, pontos importantes podem passar despercebidos.

Sobre a utilização do metrônomo no contexto de estudo lento, P1 destacou que acredita que o metrônomo pode ser uma base externa que impede flutuações de métrica, sendo necessária para uma rigidez maior de estudo e execução, mas declara que não faz uso dele. Por outro lado, P2 compreende o metrônomo como um catalizador de estabilidade, e que seu uso precisa ser de forma saldável e consciente. Ressalta que o metrônomo é uma ferramenta, e como tal tem o papel único de auxiliar. P3, além de apontar as mesmas informações dadas por P2, acrescenta que o metrônomo no estudo lento regulariza o andamento da obra e potencializa a progressão de velocidade.

Ao serem questionados sobre sua compreensão do estudo motor dentro do contexto do estudo lento, P1 apontou que sempre tenta compreender a relação entre os membros e o tronco, braços, costas, pescoço, além do papel dos ísquios e das pernas para uma boa postura, e a partir daí eleger quais membros serão fundamentais na realização do movimento. Esse participante procura, também, os pontos de tensão, e como essa tensão pode ser resolvida. Embora ao seu ver, suas escolhas sejam focadas nos princípios anatômicos, nem sempre o favorecem no sentido musical e estilístico.

P2 enxerga o estudo motor dentro de um contexto lento como uma oportunidade de organizar a coreografia do seu corpo em relação ao que a música pede, além de poder estruturar uma interpretação saudável, uma sonoridade satisfatória e uma memorização eficaz. P3 aponta que o estudo motor aplicado no contexto lento precisa focar no andamento final, ou seja, os movimentos precisam simular os gestos que poderão ser feitos no andamento final da obra. P3 destaca ainda que não possui expertise suficiente para mapear todos os movimentos necessários para alcançar altas velocidades, mas percebe um desenvolvimento significativo em seu processo.

Sobre dedilhado, os participantes foram questionados sobre o processo de escolha de um dedilhado, essa escolha parte de padrões escalares, ou de outros padrões? P1 discordou dos demais ao afirmar que não utiliza padrões escalares; utiliza unicamente o dedilhado do contexto da obra, ou seja, o dedilhado sugerido pelo editor da partitura. P2 destacou que estrutura seus dedilhados partindo de dois pontos: organização padrão e funcionalidade. Escolhe dedilhados que estejam próximos aos dedilhados escalares e que possibilitem velocidade e agógica na interpretação. P3 destacou que os padrões escalares são primordiais na escolha, mas que há

adaptações como no caso de notas repetidas. Para P3, a escolha de dedos mais fortes, como os dedos 2 e 3, possibilitam fluência desde os primeiros estágios de leitura de uma obra.

Sobre os critérios utilizados para escolher a estratégia mais eficaz para vencer trechos desafiadores, P1 declarou que embora estude diariamente e tenha um certo ritual de estudo, ainda não considera que possui clareza de estratégias, e por isso recorre sempre a colegas e professores. P2 aponta que a escolha de estratégias depende do problema que se apresenta. Por exemplo, quando se trata de problemas como coordenação motora, o estudo lento mostra-se um grande aliado para compreender o direcionamento dos movimentos e das frases. Outro exemplo é no caso de linhas melódicas – sejam muitas vozes ou mesmo melodias acompanhadas – P1 destaca o estudo separado de cada voz e, de forma isolada, toca uma voz e canta outra, compreendendo de forma mais ampla a disposição das vozes.

Já para P3, a estrutura harmônica é fundamental para sua escolha de estratégias: se a harmonia da obra segue a tradição tonal, P3 estrutura a obra por sessões, aplicando o estudo lento, uso de metrônomo e estudo com mãos separadas. Se a obra não segue a estrutura tonal, P3 recorre à estruturação de agrupamentos rítmicos fazendo estudo isolado e muitas vezes fora do instrumento. Segundo P3, essa prática o ajuda a memorizar as sessões, dando a ele segurança para obter fluência.

4.4 Discussão dos resultados das etapas

4.4.1 Discussão da primeira etapa

Como já amplamente descrito, na primeira fase desse estudo os participantes receberam uma análise estrutural da obra, porém, destaco que o processo de leitura foi individual e sem intervenção externa em todas as etapas. Quando questionados sobre o processo de leitura da obra, *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), os participantes apresentaram como ocorreu a estruturação da leitura. P1 destacou a compreensão dos agrupamentos, depois a distribuição de vozes entre as mãos, e logo após mapeou as separações em grandes sessões, e destacou as progressões harmônicas.

P2 partiu da organização estrutural apresentada na primeira fase, onde a destaca como um rondó. Partindo dessa constatação, estudou cada sessão

separadamente de forma lenta e subindo a velocidade pouco a pouco. P3 destacou o estudo de mãos separadas, principalmente na primeira sessão, que se repete na terceira e na sexta, por ser um rondó, sendo que a sexta sessão tem uma pequena variação de agrupamentos. Nas sessões dois e quatro, P3 estudou a direção das frases, pois contrastando das sessões 1, 3 e 6, as 2 e 4 não possuem melodia alternada entre as mãos. P3 destaca o estudo de pequenos agrupamentos na mão esquerda em forma de arpejos que exigiam dele maior velocidade (Figura 14). Esses agrupamentos estão presentes na sessão 4, que tem como andamento *Allegretto* com a indicação de 92 BPM (figura 7). A Figura 14 mostra esse padrão escalar desenvolvido em agrupamentos de semicolcheias na mão esquerda. P3 destaca que seu estudo, de um modo geral, parte de micro para as macroestruturas da obra.

Figura 15 – Agrupamento na mão esquerda na quarta sessão da obra



Fonte: Obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), compasso 72

Quando questionados sobre como agrupam padrões rítmicos e melódicos para iniciar uma leitura formando trechos maiores, obtive respostas diversas, mas que de alguma maneira convergiam no sentido de mapear as semelhanças entre os padrões. P1 trabalha primeiramente os padrões já conhecidos e depois marca os mais difíceis, os quais não possuem o domínio para trabalhar isoladamente. P2 mapeia os padrões rítmicos e melódicos por semelhança ou igualdade em toda a peça, trabalhando fora do instrumento para compreender a execução do ritmo, no caso dos padrões cada um separadamente.

P3, por sua vez, identifica as semelhanças rítmicas e melódicas, isola as figurações e faz um estudo fora do instrumento. Ao relatar seu processo de organização destaca que o faz ora por direção (quando a linha está em sentido ascendente ou descendente), ora por semelhança. Por semelhança, como no caso de fugas onde os temas são bastante similares, o participante toca as vozes separadamente para identificar a construção contrapontística em relação ao tema, e depois junta com os outros elementos da sessão.

4.4.2 Discussão da segunda etapa

A segunda etapa começou com um relato das duas semanas de estudo individual e de um modo geral os participantes relataram que as horas de estudo formaram a base dos resultados, P1 relatou que a quantidade de horas de estudo foi fundamental para a fluência da obra, já para P2 as horas de estudo foram importantes para acostumar o corpo às necessidades mecânicas da obra. Para P3, as horas dedicadas ao estudo somadas ao tempo de descanso fizeram com que a compreensão fosse mais rápida dos padrões musicais da obra, que como já relatados, eram novos para esse respondente. Algumas pesquisas discordam da importância devotada às horas de estudo individual. Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) propõem uma prática combinada, envolvendo a cooperação entre o perfil motivacional (autoeficácia, autopercepção de competência e motivação intrínseca) e a quantidade de tempo de prática formal (atenção focada, estratégias de autorregulação e estratégias de prática deliberada). A quantidade de horas em si, como ponto central, é questionada por algumas pesquisas, porém, existe um fator importante quanto ao número de horas de estudo, e esse tema não deve ser negligenciado.

Ericsson *et al.* (1993) apontam que violinistas de nível internacional costumam acumular mais de 10.500 horas de prática ao instrumento, aos 20 anos de idade, mas essa quantidade de prática deliberada não é unânime em outros instrumentos. Pelo tempo que os pianistas passam dentro da universidade, que em média é de quatro anos, no contexto dos cursos de graduação, considero que pelo tempo curto é imprescindível que o quadro conceitual de Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) seja posto em prática. Os alunos de piano precisam ter domínio sobre seu próprio aprendizado.

Hallam (2001, p. 21) aponta que músicos profissionais “aprendem a aprender” de fato, pois isso é necessário pra que possam sobreviver em uma profissão competitiva. Ela ainda aponta que eles demonstram habilidades metacognitivas consideráveis, podendo identificar seus pontos fortes e fracos, avaliar requisitos de tarefas e desenvolver estratégias par superar dificuldades e otimizar o desempenho. Hallam reforça o objetivo desse estudo ao propor que os alunos precisam adquirir conhecimentos sobre estratégias específicas de aprendizagem, representações auditivas das obras que estão aprendendo e outras representações relacionadas com as habilidades musicais, cognitivas e técnicas simultaneamente aos estágios iniciais

do aprendizado de um instrumento, no caso dessa pesquisa, nos estágios iniciais de aprendizado de uma nova obra.

Outro ponto importante a destacar nessa etapa é a importância da repetição, destacada pelos participantes. P1 declarou que a repetição aliada a um bom planejamento trouxe fluência aos trechos estudados de maneira mais rápida que o usual. P2 aponta que ao repetir de maneira planejada e com metas a compreensão foi imediata. Já para P3, a repetição precisou de uma rotina mais longa, pois os padrões da obra estudada ainda estavam em processo de compreensão e desenvolvimento. P3 ainda destaca que a repetição trouxe a ele conhecimento e desenvolvimento tanto na parte mecânica quanto na interpretativa pois, ao dominar padrões, as ideias interpretativas tornavam-se viáveis.

4.4.3 Discussão da terceira etapa

A terceira etapa iniciou-se com um relato das duas semanas de estudo individual que separou a segunda da terceira etapa. Nesta última fase do estudo, quero destacar as mudanças que aconteceram durante esse período. Primeiro, o crescimento musical de cada participante. No início do estudo os três participantes se encontravam em níveis distintos de expertise musical. Na última fase essa diferença era significativamente menor e todos tinham plena consciência de qual caminho tomar para a resolução de diversos problemas, tanto mecânicos como interpretativos.

O segundo ponto é a mecânica dos participantes: estava clara e saudável³ (Melo, 2019, p. 21), ou seja, a movimentação corporal. No primeiro encontro os participantes demonstraram um conhecimento mecânico padrão, ou seja, conheciam os dedilhados escalares e arpejos, assim como algumas das formas utilizadas para a execução de oitavas. Durante o estudo todas as intervenções realizadas tinham dois alvos: uma performance saudável (Melo, 2019) e uma execução artística satisfatória. Ao executarem a obra completa nessa última etapa, percebi que os movimentos corporais estavam coordenados e fisicamente confortáveis. Os movimentos dos dedos resultavam em uma sonoridade clara e fluida.

Melo (2019) aponta que a coordenação dos movimentos representa uma concepção que fez com que a compreensão dos requisitos necessários para a

³ Por “saudável” entendo conforme Melo (2019, p. 21) por “bem estar físico”.

execução pianística desse um grande salto no sentido de atingir uma maneira mais racional e saudável de tocar. Essa coordenação ligada à compreensão da execução dos padrões levou cada participante a uma execução satisfatória. Destaco, também, que cada participante apresentou o entendimento prático de agrupamentos em suas anotações na partitura.

A compreensão de agrupamento de estruturas musicais é uma das chaves para o desenvolvimento técnico (Melo, 2019, p. 89). Consiste na subdivisão da passagem em unidades menores que tenham semelhanças entre si para facilitar a automação dos movimentos (Kogan, 1971 *apud* Melo, 2019, p. 89). É importante notar que os agrupamentos têm uma semelhança muito tênue com os padrões de execução de cada instrumento, diferenciando-se apenas na amplitude de sentido. O padrão refere-se a um modelo que se repete por elementos semelhantes. O agrupamento pode ser feito com diversas relações como a disposição intervalar, o sentido da passagem ou o direcionamento da nota mais curta para a mais longa (Melo, 2019, p. 89).

Neste encontro os participantes apresentaram resultados obtidos nas duas semanas que antecederam este encontro, os quais foram construídos desde a etapa anterior ao diagnosticar trechos ainda problemáticos. O estudo foi direcionado à resolução desses trechos que, por diversos motivos, não foram superados no segundo encontro. Nessa etapa, cada participante trouxe soluções extras, fruto de suas vivências musicais. O protocolo foi usado de maneira rígida por dois respondentes nos primeiros momentos de estudo, o que não se mostrou exitoso no processo de compreensão dos padrões. As informações relatadas pelos participantes demonstraram que o protocolo não deve ser usado de maneira rígida, mas sempre se adaptando às situações de cada pianista.

Nessa última fase foi possível visualizar o desenvolvimento de cada participante e perceber que cada informação aliada a uma meta clara e a uma organização de estudo gerou resultados satisfatórios para eles, e consequentemente para mim. Cada participante relatou que após o segundo encontro, registrou em seu diário de estudo os trechos que ainda persistiam problemáticos e os isolaram para trabalhar nas sessões de estudo, aplicando as estratégias destacadas durante essa pesquisa.

A discussão dos resultados gerais deste estudo aborda aspectos tratados nas fases do estudo e aqueles relacionados ao tempo de prática dos participantes. As informações trazidas nesses resultados foram extraídas das entrevistas

semiestruturadas e dos encontros previstos em cada fase. Nos encontros houve execuções instrumentais que aconteceram antes das entrevistas, porém, as entrevistas foram registradas em vídeo e as execuções não, de modo a deixá-los mais à vontade.

Percebi através das respostas obtidas e discutidas acima que o tempo de estudo associado à organização das sessões de estudo resultou em um nível maior de satisfação, tanto através das execuções instrumentais, mas principalmente pelo relato dos participantes. O tempo de prática foi um dos pontos discutidos na primeira etapa do estudo. Os participantes, ao serem inquiridos sobre o seu tempo de estudo diário, destacaram que o número de horas era aproximadamente o que estavam relatando (Quadro 6).

O tempo de prática refere-se a estar tocando seu instrumento, sem intenções específicas. O tempo de estudo é o momento planejado e organizado de praticar com a finalidade de apontar e vencer dificuldades. O tempo de estudo está dentro do tempo de prática, já que em dado momento do estudo, os participantes tocam as obras completas com o intuito de praticá-la, às vezes de maneira despreziosa, segundo suas palavras. É importante destacar que os participantes não seguem efetivamente essa rotina durante a semana, mas na maioria dos dias esse tempo é empregado para sua prática.

Por motivos diversos os participantes não praticam todos os dias. Todos relataram que descansam aos fins de semana. Entretanto, P3 apontou que estava mudando os hábitos da prática semanal e reservando um dia na semana para descansar e utilizando os fins de semana para praticar com mais calma e silêncio nas salas do Departamento de Música da universidade.

Sobre a organização do estudo, os participantes apontaram que o planejamento do estudo promove resultados positivos, mas que a organização em si nem sempre era clara a ponto de estabelecerem estratégias mais assertivas:

- P1: relatou que consegue perceber pontos a melhorar, mas que não consegue eleger as melhores estratégias por acreditar que não escolherá as mais efetivas.
- P2: relatou que escolhe boas estratégias de estudo de acordo com sua necessidade, mas se sente mais seguro tendo a supervisão de seu instrutor.
- P3: Pontuou que ainda era algo novo para ele, pois anteriormente notava que precisava melhorar, mas não tinha consciência do que fazer para se desenvolver. Hoje

se percebe como um estudante que se desenvolveu no caminho da autorregulação e para ele, suas estratégias têm surtido efeitos significativamente efetivos, pois compreende a execução dos padrões musicais.

É importante mencionar dois aspectos trazidos pelos participantes no primeiro contato: a falta de crenças motivacionais e o desconhecimento dos padrões musicais. Panadero e Tapia (2014) apontam que as crenças motivacionais são a chave para a autoeficácia, o que fará com que o estudante “esteja mais motivado e use estratégias necessárias frente as dificuldades durante a performance” (Panadero; Tapia, 2014, p. 453). P3, ao relatar que no princípio da sua graduação não dominava os padrões musicais apontados na presente pesquisa, mostrou que a falta desse domínio impossibilitou seu progresso na autorregulação. Admite que a aquisição desse conhecimento através de aulas e laboratórios de performance mudaram esse quadro. Na escala de proficiência proposta por Chi (2006) fica claro o papel do instrutor como um ator imprescindível na evolução de proficiência do indivíduo. O instrutor como condutor de conhecimento dará ao seu aprendiz as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento na escala de proficiência de um determinado domínio, no caso dessa pesquisa, o piano.

Na segunda fase os participantes relataram resultados significativos ao planejarem melhor suas sessões de estudo utilizando o protocolo sugerido no primeiro encontro. As horas de prática foram redimensionadas, pois essas tomaram mais tempo do que a prática despreziosa. Além disso, a auto-observação conferiu-lhes um maior índice de autoconhecimento que possibilitou detectar problemas e propor soluções, sem a interferência de agentes externos, segundo o relato dos participantes.

Quanto ao uso de estratégias, os participantes elegeram as seguintes nesta ordem:

- Repetição;
- Divisão em sessões menores;
- Diminuição do andamento.

Também apontaram a utilização das seguintes ações durante as sessões de estudo:

- Mapeamento das sensações;
- Organização da coreografia das mãos na execução de cada sessão.

O dedilhado foi apontado como algo outrora negligenciado, mas que durante o processo de auto-observação se revelou como um dos canalizadores de fluência no processo de preparação de uma obra. É importante notar que algumas estratégias são mais gerais, como por exemplo, a repetição e a divisão em sessões menores, mas estratégias como a coreografia das mãos podem ser consideradas mais específicas ao piano, tendo diversos trabalhos e metodologias de aplicação desse conceito (Melo, 2019).

O uso de recursos externos mostrou-se cada vez mais um forte aliado, mas, destaque principalmente o uso de gravações como um catalizador de metas. As gravações foram analisadas pelos seguintes pontos:

- Forma: compreender a obra musical como um todo, como ela está organizada.
- Harmonia: seus centros tonais, ou se ela não está baseada no tonalismo.
- Melodia: Linhas melódicas e condução de frases.
- Ritmo: pulsação, métrica, duração e agógica.
- Expressão: articulação, dinâmica e qualidade sonora ligada ao toque.

Os participantes apontaram que a gravação da obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), aliada à sua análise estrutural realizada no primeiro encontro, possibilitou um crescimento exponencial das suas performances, visto que tanto a obra quanto o compositor eram, para os participantes, totalmente desconhecidos. Gerling (2008) aponta que gravações fornecem um apoio valioso no processo de compreensão da mudança de gestos e convenções ao longo do tempo, além de estudar características individuais de um executante, ou mesmo elementos comuns de uma escola de execução, estilo ou de um determinado período.

Se uma partitura expressa “certas características do estímulo musical” para o ouvinte, gravações como mídia têm a mesma função. A questão não é se o ouvinte gosta da interpretação de um artista mais do que a de outro; ao invés disto, o que nos interessa nas gravações é que, sendo “uma representação do som musical” de uma obra, também podem ser usadas como ferramenta complementar para a leitura da partitura (Gerling, 2008, p. 8).

Na terceira fase os participantes já demonstravam intimidade com a obra, com cada sessão claramente demarcada, além das sessões de estudo organizadas e avaliadas, resultando em uma performance que segundo a avaliação de cada participante, foi satisfatória.

Figura 16 – Partitura de estudo do P3



Fonte: *Festa do Divino* (Pimenta, 1994) compassos 91-93

A discussão na terceira etapa girou muito em torno das habilidades mecânicas e sua relação com a leitura e preparação da obra. Todos os respondentes apontaram uma relevante importância no domínio mecânico, mas apenas P1 relatou problemas com dores físicas de certos padrões na execução. A compreensão da coreografia dos movimentos de forma individualizada também se mostrou uma forte aliada na execução da obra por parte dos participantes nesta última etapa.

Vale ressaltar que o estudo incentivou a auto-observação em relação à movimentação corporal necessária para a execução de cada padrão, porém, não foi passado aos participantes um protocolo específico de movimentação corporal. Foi indicado que cada um propusesse para si mesmo movimentos que julgasse necessário para a execução de cada padrão para alcançar a sonoridade desejada por eles.

A utilização do metrônomo foi apontada pelos participantes como importante, mas sua utilização foi controversa para P1, o qual indicou que o metrônomo é importante, mas julga que a função demarcadora de tempo deve ser individual, e não depender do pulso eletrônico do metrônomo.

Deve-se considerar também a influência do semestre. Na ocasião do estudo os participantes não estavam pareados nos semestres da graduação, assim como o semestre não estava pareado com o índice de expertise musical de cada um.

Ao término desse estudo questionei-os sobre como estudavam antes de entrarem no curso superior. Cada um teve uma história com a música completamente diferente. P1 realizou aulas particulares de piano de forma não sequenciada. A disciplina de teoria musical e suas ramificações foram vistas de maneira não aprofundada e, na graduação, muitas disciplinas e seus conteúdos eram novidade e desafiadores para P1. P2 teve aulas em um estúdio de piano durante a adolescência, assim como aulas de teoria musical. No entanto, disciplinas como canto coral,

percepção e história da música só fizeram parte do seu currículo na graduação. P3, por sua vez, veio de uma formação religiosa, tendo estudado música na igreja durante a infância. Realizou aulas no Curso de Extensão da universidade de sua cidade natal durante um ano antes de ingressar no curso superior.

De forma geral, os participantes apontaram que até o momento do estudo, o semestre letivo teve influência no índice de desenvolvimento da aprendizagem autorregulada deles. Ressalto que, no entanto, a presente pesquisa não conseguiu verificar com precisão a influência do semestre letivo, pois ao continuarem no programa de graduação, os professores ou o curso deixam de influenciar tanto quanto no início da vida acadêmica no desenvolvimento de um comportamento autorregulado. Todos acham que o indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento e suas escolhas. Ao concluir a análise de resultados destaco que o estudo formal antes do curso superior pode ser levado em consideração como um fator importante no aprendizado autorregulado durante os anos da graduação. Essas ponderações podem estruturar futuras indagações e pesquisas.

CONCLUSÃO

O fazer musical ao piano, ao longo de aproximadamente três séculos, vem tecendo uma arte apaixonante que tem marcado a vida de inúmeras pessoas, sejam intérpretes ou amantes dessa arte. Simultaneamente, a arte de ensinar acompanha o piano de maneira tão apaixonante quanto a de fazer música em suas teclas. Ao longo do tempo, inúmeros compositores, pianistas e professores deixaram suas marcas nessa arte. Materiais e tratados foram deixados como uma prova inequívoca de que o piano sempre despertou a curiosidade e o desejo de desvendar sua sonoridade e maneiras de organizar seus sons (Melo, 2019).

A produção artístico-pedagógica desenvolveu-se à medida que o instrumento foi sendo modificado. Melo (2019) destaca escolas de execução pianística distintas por seu modo individual de execução: as escolas de dedo (Melo, 2019, p. 33), do peso de braço (Melo, 2019, p. 44), abordagem científicista (Melo, 2019, p. 48) e a escola psicomotora (Melo, 2019, p. 51). Todas essas escolas têm algo em comum: o propósito de uma boa execução ao piano. Foi este propósito que embasou o presente trabalho. Percebo, através de minhas próprias vivências e as que tive com os participantes, que de modo geral, o desejo de tocar bem permanece como fio condutor na vida dos estudantes de música.

Os respondentes destacaram nas entrevistas e nos relatos sobre as semanas de estudo individual, o processo de transposição das dificuldades que acontecia em cada fase do estudo. Percebi, através dos relatos comentados nesse trabalho que, a cada dificuldade transposta, crescia o nível de confiança dos participantes em si mesmos. As crenças motivacionais movem o indivíduo a crescer e a procurar maneiras de transpor dificuldades (Soares, 2022; Santos, 2017; Polydoro; Azzy, 2009). A partir disso outros aspectos foram surgindo durante a investigação. Abaixo destaco os aspectos que percebi através dos relatos dos participantes desde a primeira etapa, até o final do estudo.

Figura 17 – Aspectos percebidos nos participantes no decorrer do estudo



Fonte: Elaborado pelo autor

Destaco que alguns dos aspectos que impedia um resultado satisfatório nem sempre eram problemas musicais, mas problemas principalmente relacionados às crenças motivacionais. Diversos autores citados no presente trabalho corroboram à crença de que o aluno desmotivado não terá determinação para procurar soluções. Aqui destaco P3, que além participar do estudo como voluntário, foi meu aluno em um estágio supervisionado. Uma mudança drástica ocorreu no momento exato da transposição da primeira dificuldade dentro do estudo da obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994), quando ele se percebeu como um indivíduo plenamente capaz de propor soluções viáveis para os problemas recorrentes de seu repertório.

A partir do desenvolvimento das crenças motivacionais foi sendo construído o processo para a aquisição de autonomia. A autonomia, “entendida como a capacidade que um agente tem de se autogovernar” (Soares, 2022, p.14), foi se desenvolvendo a cada fase, resultando no relato da última fase em que os participantes trouxeram propostas empregadas no seu estudo individual; e que, segundo seus relatos, trouxeram resultados satisfatórios. Esse estudo se propôs a analisar os processos iniciais de preparação de uma obra, logo a autonomia investigada foi nos estágios iniciais. O participante 3, ao concluir o estudo, permaneceu com a obra em seu repertório e a executou no seu recital de conclusão do bacharelado em Música, tendo

apenas este estudo como base preparatória da obra, demonstrando que a autonomia desenvolvida no presente trabalho embasou sua performance musical.

Outro aspecto a se destacar é a auto-observação. No decorrer da vida artística, algumas vezes negligenciamos esse aspecto fundamental. Ser o professor de si mesmo, ou seja, ser um artista autorregulado, depende da sua capacidade de se auto-observar e isso envolve tanto a análise geral das sessões de estudo, como a observação de aspectos físicos ligados a uma performance saudável (Melo, 2019; Soares, 2022). P1 relatou que não possuía por hábito a auto-observação nos primeiros momentos de leitura de uma obra, restringindo essa prática para os momentos finais de sua preparação. Mas, durante o estudo, percebeu a importância de se auto-observar já nas primeiras etapas e sessões de estudo, aplicando o modelo cíclico trifásico de Zimmerman (2000) em todas as sessões de estudo.

Melo e Gerling (2021) destacam que a precariedade de conhecimento que resulta na resolução de problemas de ordem mecânica impede a realização musical e prejudica a satisfação plena artística do pianista. As autoras destacam também que muitos educadores têm ensinado por meio da repetição. Partindo dessas afirmações, esta proposta manteve-se estimulando os participantes à autocrítica e à reflexão de um modo geral das práticas musicais quando foi proposto o conhecimento dos padrões musicais encontrados na obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994) e os pilares da técnica pianística (Melo; Gerling, 2021). As respostas baseadas na prática única de observação do seu professor foram ampliadas para uma compreensão maior de como “eu” funciono anatomicamente para o que esse repertório exige “de mim”.

Como dito anteriormente, a prática deliberada se mostra eficiente para a aquisição do desempenho superior na música instrumental (Ericsson *et al.*, 1993), entretanto, apenas estudar muitas horas ao instrumento não é suficiente para melhorar o desempenho (Hallam, 2012; Bonneville-Roussy; Bouffard, 2014). Um dos objetivos deste trabalho era que os participantes adquirissem hábitos autorregulatórios durante a prática deliberada, o que segundo os participantes, aconteceu por meio da compreensão da aquisição de hábitos autorregulatórios durante o estudo. Zimmerman destaca que a autorregulação da aprendizagem tem se mostrado fundamental para que os estudantes obtenham êxito em diversos domínios (Zimmerman, 1989), pois músicos autorregulados geram melhor seu tempo de estudo, fortalecem suas crenças de autoeficácia e aumentam seus esforços para resolver situações difíceis encontradas durante o estudo (McPherson; Zimmerman, 2002).

O presente estudo mostra que o tempo diário despendido ao estudo foi a maior influência na autorregulação, por isso destaco a sua importância, porém, considerando-se tempo de prática deliberada com autorregulação. Os resultados desta pesquisa demonstraram que estratégias refinadas de estudo e autorregulação, através dos recursos pessoais e da organização de estudo, fez com que os participantes conseguissem superar as dificuldades na execução da obra selecionada em menos tempo, otimizando as horas de estudo para alcançar um resultado satisfatório ao piano.

Sobre as estratégias de estudo utilizadas pelos participantes, observamos a presença marcante do estudo lento. Algumas maneiras de reestruturar o estudo lento ajudou os participantes neste quesito, como estudar uma frase e não a obra inteira lentamente. Essa informação foi dada no primeiro encontro através do protocolo proposto. Além disso, outras estratégias como a corporeidade se mostraram muito eficazes. A “partitura corporal”, denominada assim pelo segundo participante, mapeia sensações corporais em cada parte da obra.

Um dado importante para futuras pesquisas, deixado por esse trabalho, é se existe uma média diária de estudo adotado por pianistas profissionais e como estas horas seriam organizadas. Os processos autorregulatórios de grandes pianistas nem sempre são tão claros, e um objeto de pesquisa instigante que fica desse questionamento: Quais os caminhos que o pianista deve tomar para adquirir habilidades autorregulatórias? Quais processos cognitivos acontecem para uma maior liberdade técnico interpretativa?

Como este trabalho é um estudo composto por três participantes independentes, a intenção foi verificar como cada um percebe sua maneira de estudar. Os três participantes são oriundos de estados diferentes e possuem origem musical distintas, o que dá a esse estudo a relevância devida ao investigar processos iniciais de estudo de uma obra.

Ressalto a importância do professor de piano como uma figura central no aprendizado. Chi (2006), em sua tabela de proficiência, aponta graus de expertise, todavia no alto desta tabela está a figura do mestre – o professor – aquele que, além de deter o domínio da habilidade, consegue de forma coesa repassar conhecimento, fazendo com que haja uma evolução dos indivíduos tipificados nesta tabela. O professor é aquele que apresenta as estratégias de estudo ao seu aluno e é um agente imprescindível no processo de aquisição de autonomia. Julgo necessário a aquisição

de autonomia nos anos de formação do bacharelado em música. Destaco a necessidade de se otimizar o tempo da melhor forma possível, isso por conta das demandas durante o curso de graduação, por exemplo, e aquelas que podem surgir após a formatura, mesmo em cursos de aperfeiçoamento, mestrado e/ou doutorado. O ingresso no mercado de trabalho e fatores pessoais podem limitar significativamente o tempo de estudo diário, o que torna imprescindível a utilização combinada da prática deliberada e da autorregulação na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARRAES, J. M. **Tão longe e tão distante**: a presença de Antônio Carlos Gomes na belle époque de Belém do Pará. 2021. 284 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2021.
- AZZI, R. G. Autorregulação em música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 9-19, nov. 2015.
- _____. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Macmillan, 1997.
- _____. Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy. *In*: FLAVELL, J. H.; ROSS, L. **Social cognitive development: frontiers and possible futures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- _____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual review of psychology**, San Mateo, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.
- _____. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, Amsterdam, v. 50, n. 2, p. 248-287, 1991.
- _____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Hoboken: Prentice Hall, 1986.
- _____. The evolution of social cognitive theory. *In*: SMITH, K. G.; HITT, M. A. **Great minds in management**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- BARRY, N. H.; HALLAM, S. Practice. *In*: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. **The Science e Psychology of Music Performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002.
- BONNEVILLE-ROUSSY, A.; BOUFFARD, T. When quantity is not enough: disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. **Psychology of Music**, [s. l.], v. 43, n. 5, p. 686-704, 2014.
- CAMPITELLI, G.; GOBERT, F. Deliberate Practice. **Current Directions in Psychological Science**, [s. l.], v. 20, n. 5, p. 280-285, out. 2011.
- CHI, M. T. H. Two approaches to the study of expert's characteristics. *In*: ERICSSON, K. A. *et al.* **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. New York: Cambridge University Press, 2006.

CLEARY, T. J.; CALLAN, G. L. Assessing self-regulated learning using microanalytic methods. *In*: SCHUNK, D. H.; GREENE, J. A. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2. ed. New York: Routledge, 2017.

CLEARY, T. J.; CALLAN, G. L.; ZIMMERMAN, B. J. Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: overview and analysis of SRL microanalytic protocols. **Education Research International**, London, v. 2012, jun. 2012.

COLWELL, R.; RICHARDSON, C. **The new handbook of research on music teaching and learning**: a project of the music educators national conference. Oxford: Oxford University Press, 2002.

ERICSSON, K. A. The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. *In*: Ericsson, K. A. *et al.* (Eds.) **The Cambridge handbook of expertise and expert performance**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-RÖMER, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological review**, v. 100, n. 3, p. 363, 1993.

GERLING, F. V. O tempo rubato na Valsa de Esquina N.º 2 de Francisco Mignone. **Claves**, João Pessoa, v. 5, p. 7-19, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

HALLAM, S. The development of metacognition in musicians: Implications for education. **British Journal of Music Education**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 1-29, mar. 2001.

HOFFMAN, R. R. How can expertise be defined? Implications of research from cognitive psychology. *In*: WILLIAMS, R.; FAULKNER, W.; FLECK, J. (Eds.). **Exploring expertise**. New York: MacMillan, 1998.

IAOCHITE, R. T. *et al.* Autoeficácia para Regulação Emocional e Autoeficácia Social: Busca de evidências de validade de construtos relacionados. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 27, n. 1, p. 31-43, jan./mar. 2022.

LISZT, F. **3 Concert Etudes**: no. 1, Ab Major. Mineola: Dover Publications, 1988, 1 partitura.

MANTOVANI, M. R. **Perspectivas de deliberação do fenômeno da prática pianística em diferentes níveis de expertise**. 2018. 336 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MANTOVANI, M. R.; SANTOS, R. A. T. Perspectivas de deliberação na prática pianística de um iniciante avançado. *In*: XXIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, Pelotas, 29, 2019.

MCNAMARA, B. N.; HAMBRICK, D. Z.; OSWALD, F. L. Deliberate practice and performance in music, games, sports education, and professions. **Psychological Science**, [s. l.], v. 25, n. 8, p. 1608-1618, jul. 2014.

MCPHERSON, G. E.; RENWICK, J.M. A Longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. **Music Education Research**, London v. 3, n. 2, p. 169-186, 2001.

_____. Self-regulation and mastery of musical skills. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (Eds.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation of musical learning. COLWELL, R.; RICHARDSON, C. **The new handbook of research on music teaching and learning**: a project of the music educators national conference. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MELO, Laura Boaventura; GERLING, Cristina Maria Pavan Capparelli. Os sete pilares da técnica pianística. **Orfeu: Revista de Estudos em Música. Florianópolis, SC. Vol. 6, n. 1 (2021), p. 1-34**, 2021.

MEYER, R. K.; PALMER, C. Temporal and motor transfer in music performance. **Music Perception**, Berkeley, v. 21, n. 1, p. 81-104, 2003.

NIELSEN, S. G. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. **Music Education Research**, London, v. 3, n. 2, p. 155-167, 2001.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de psicología**, [online], v. 30, n. 2, p. 450-462, 2014.

_____. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología educativa**, Amsterdam, v. 20, n. 1, p. 11-22, jun. 2014.

PIMENTA, A. R. S. **Festa do divino**. Piano. Belém: [s. n.], 1992, 1 partitura.

_____. Festa do Divino. *In*: PIMENTA, A. R. S. **Música para piano e outros instrumentos**. Belém: Editora Universitária UFPA, 1994.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: **Handbook of self-regulation**. Cambridge: Academic Press, 2000.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. *In*: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, Editora Artmed, 2008.

_____. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009.

QUEIROZ, R. M. **As peças para piano de Altino Pimenta**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

RUSSO, G. A.; AZZI, R. G.; FAVERI, C. Confiança nas instituições políticas: diferenças e interdependência nas opiniões de jovens e população brasileira. **Opinião Pública**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 365-404, mai./ago. 2018.

SALLES, V. Altino Pimenta Rosauro Salazar. *In*: SALLES, V. **Música e músicos do Pará**, 3. ed. Belém: Secult-Pará, 2016.

_____. Elogio do maestro teimoso e outros elogios. **A Província do Pará**. Belém, 11 nov. 1976. 3^a Caderno, p. 4.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 13, p. 52-62, 2006.

SANTOS, J. S. de Q. **Autorregulação e prática deliberada**: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SOARES, L. T. A abordagem microanalítica como ferramenta metodológica de avaliação da aprendizagem musical autorregulada. **Anais do SIMPOM**, [online], n. 7, p. 478-490, 2022.

_____. **Protocolo de Microanálise da Prática Musical (PMPM)**: um instrumento de avaliação da aprendizagem musical autorregulada. Orientador: Marcos Vinício Cunha Nogueira. 2021. 290 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

_____. Relações dialógicas e transversais entre aprendizagem autorregulada e teorias da aquisição de expertise. **PERCEPTA-Revista de Cognição Musical**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 93-116, jan./jun. 2018.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational psychologist**, v. 32, n. 4, p. 195-208, 1997.

VIANA, E. F. **O cancioneiro de Altino Pimenta (Belém 1921-2003)**. 2008. 85 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

WILDT, F. K.; CARVALHO, A. R.; GERLING, C. C. O uso de mapeamento na memorização do *Allegro Moderato* da Sonatina No. 3 de Juan Carlos Paz: uma abordagem prática. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 5, n. 1, 2005.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Eds.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2000.

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

_____. From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. **Educational psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

_____. Investigating self-regulated learning and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. **American Education Research Journal**, Thousand Oaks, v. 45, n. 1, p. 166-183, 2008.

ZIMMERMAN, B. J.; CAMPILLO, M. Motivating self-regulation problem solvers. *In*: DAVIDSON, J. E.; STERNBERG, R. J. **The psychology of problem solving**. 1. ed. New York: Cambridge University Press, 2003.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulation skills. *In*: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Charlotte: Information Age Publishing, 2006.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, Anastasia. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of educational psychology**, v. 89, n. 1, p. 29, 1997.

ZIMMERMAN, B. J.; MOYLAN, A. R. Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. *In*: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. **Handbook of metacognition in education**. New York: Routledge, 2009.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada

Entrevista semiestruturada – Segunda etapa

- 1) Como você estrutura da leitura de uma nova peça?
- 2) O que você classificaria como um trecho desafiador?
- 3) O que o termo “padrão” remete a você? E como um padrão pode te ajudar na leitura de uma nova obra?
- 4) Você acha que as informações notadas na partitura são suficientes para você criar estratégias eficazes no processo de leitura?
- 5) Quais recursos musicais, técnicos e/ou extramusicais você utiliza para compreender uma obra?
- 6) Você estuda/estrutura as sensações corporais no processo de leitura de uma nova obra?
- 7) Como você elege estratégias de estudo para cada trecho desafiador de uma nova obra?

Entrevista semiestruturada – Terceira etapa

- 1) O que você compreende por estudo lento?
- 2) Como o metrônomo pode ser utilizado em um contexto de estudo lento?
- 3) Como você compreende o estudo motor dentro de um estudo lento?
- 4) Quando você escolhe um dedilhado você parte de padrões escalares, ou de outros padrões?
- 5) Qual critério você utiliza para escolher a estratégia mais eficaz (para vencer trechos desafiadores)?
- 6) Você leu uma peça desconhecida para você (Festa do Divino). Como você estruturou a leitura dela?
- 7) Como você agrupa padrões para iniciar uma leitura?

ANEXO A – Partitura manuscrita da obra Festa do Divino (Pimenta, 1992)

Festa do Divino

Altino Pimenta
Teatro da Paz
Jan./1992

Allargo molto

(Após uma leitura de Bruno de Menezes)
Para Luiza Camargo

The first system of musical notation consists of two staves (treble and bass clef). It begins with a forte dynamic marking 'f' and a fermata over the first measure. The music features a steady eighth-note accompaniment in the bass and a more melodic line in the treble.

The second system continues the musical piece with similar rhythmic patterns and dynamics, maintaining the eighth-note accompaniment.

The third system shows the continuation of the piece, with the accompaniment becoming more active and the melodic line more prominent.

The fourth system continues the piece, showing a slight increase in the intensity of the accompaniment.

The fifth system includes the instruction 'cresc. e accell...' (crescendo and acceleration) written in the bass staff towards the end of the system.

The sixth system begins with a forte dynamic 'f' and a fermata. It includes the instruction 'lento' (slowly) above the staff and 'p' (piano) below the staff. The music transitions to a slower tempo and ends with a fermata over the final chord.

First system of musical notation, consisting of a grand staff with treble and bass clefs. It features a series of chords and some melodic fragments in the right hand, while the left hand plays a simple bass line.

Second system of musical notation, continuing the piece. It includes a piano (*p*) dynamic marking in the right hand.

Third system of musical notation, showing further development of the musical ideas.

Fourth system of musical notation, featuring a *dim.* (diminuendo) marking in the right hand.

Fifth system of musical notation, including a *rall.* (ritardando) marking and a *pp* (pianissimo) dynamic marking in the right hand.

Allegro molto

Sixth system of musical notation, starting with a forte (*f*) dynamic marking and featuring a more active, rhythmic texture in both hands.

First system of musical notation, consisting of a grand staff with treble and bass clefs. The music features a series of eighth and sixteenth notes, with some accidentals (sharps and flats) and a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte).

Second system of musical notation, continuing the piece with similar rhythmic patterns and dynamics.

Third system of musical notation, showing further development of the melodic and harmonic lines.

Fourth system of musical notation, ending with the instruction *cresc. e accel...* (crescendo and acceleration).

Fifth system of musical notation, starting with the tempo marking *Allegretto* and a metronome marking of $\text{♩} = 92$. It includes a dynamic marking of *f* (forte) and a *rit.* (ritardando) marking.

Sixth system of musical notation, concluding the piece with a final cadence.

First system of musical notation, piano score. It consists of a grand staff with a treble and bass clef. The music features a complex rhythmic pattern with many sixteenth notes. A dynamic marking of *f* (forte) is present in the bass staff, and a *rit.* (ritardando) marking is in the treble staff.

Second system of musical notation, piano score. It continues the complex rhythmic pattern from the first system. The notation includes various accidentals and rests.

Third system of musical notation, piano score. The tempo marking *Allegro molto* is centered above the staff. The music continues with a dynamic marking of *f* in the bass staff.

Fourth system of musical notation, piano score. The rhythmic pattern continues with consistent dynamics.

Fifth system of musical notation, piano score. The music continues with a dynamic marking of *f* in the bass staff.

Sixth system of musical notation, piano score. It includes a *cresc.* (crescendo) marking in the bass staff, followed by a *f* (forte) marking. A *8^a* (octave) marking is placed above the treble staff. The system concludes with a *p* (piano) marking in the bass staff and a *f* (forte) marking in the treble staff.

ANEXO B – Partitura digitalizada da obra *Festa do Divino* (Pimenta, 1994)

Partitura

Festa do Divino

(Após uma leitura de Bruno de Menezes)
Para Luiza Camargo

Altino Pimenta
Transc. Homero Augusto

Allegro Molto

Piano

5

9

13

17

21

Lentamente

f

p *docemente*

m.e.

cresc. e accel.

2 Festa do Divino

Pno.

Musical notation for measures 26-30. The right hand features a series of chords and moving lines, while the left hand provides a steady accompaniment with quarter notes.

Pno.

Musical notation for measures 31-35. Measure 31 begins with a piano (*p*) dynamic. The right hand continues with complex chordal textures.

Pno.

Musical notation for measures 36-40. The right hand shows a continuation of the chordal patterns, with some chromatic movement.

Pno.

Musical notation for measures 41-45. Measure 43 includes a *dim.* (diminuendo) marking. The right hand features a mix of chords and melodic fragments.

Pno.

Musical notation for measures 46-50. Measure 48 includes a *rall.* (ritardando) marking. The piece concludes with a *pp* (pianissimo) dynamic and a final chord.

51 Allegro Molto

Pno.

Musical notation for measures 51-54. The right hand has a melodic line with accents, and the left hand has a rhythmic accompaniment. Measure 51 starts with a forte (*f*) dynamic.

Festa do Divino

3

55

Pno.

59

Pno.

63

Pno.

67

Pno.

cresc. e accel.

71

Allegretto ♩ = 92

f

Pno.

76

Pno.

4
81

Festa do Divino

Pno.

f *rit.*

86

Pno.

91

Allegro Molto

Pno.

f

96

Pno.

101

Pno.

106

Pno.

f *p* *f*

rit.