



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**Estratégias de estudo sob uma perspectiva da
aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática
instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas
da UFPB**

Mayra Carmeli Maia Sales

**João Pessoa
2020**



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**Estratégias de estudo sob uma perspectiva da
aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática
instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas
da UFPB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, na área de concentração em composição e interpretação musical e na linha de pesquisa “dimensões teóricas e práticas da interpretação musical”.

Orientador: Prof. Dr. Hermes Cuzzuol Alvarenga

Mayra Carmeli Maia Sales

João Pessoa
2020

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S163e Sales, Mayra Carmeli Maia.

Estratégias de estudo sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas da UFPB / Mayra Carmeli Maia Sales. - João Pessoa, 2020.

129 f. : il.

Orientação: Hermes Cuzzuol Alvarenga.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA/PPGM.

1. Prática Instrumental Individual. 2. Cordas Friccionadas. 3. Prática Efetiva. 4. Estratégias de Estudo. 5. Prática Deliberada. 6. Autorregulação da Aprendizagem Musical. I. Alvarenga, Hermes Cuzzuol. II. Título.

UFPB/BC



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

Título da Dissertação: "Estratégias de estudo sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas da UFPB".

Mestrando(a): Mayra Carmeli Maia Sales

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

**Dr. Hermes Cuzzuol Alvarenga
Orientador/UFPB**

**Dr. Jose Henrique Martins
Membro Interno do Programa/UFPB**

Sandra Kalina M. Cabral de Aquino
**Dr. Sandra Kalina Martins Cabral de Aquino
Membro Externo ao Programa/UFPB**

João Pessoa, 31 de Outubro de 2019

*Dedico este trabalho, com muito amor e carinho, a minha mãe,
Betânia Maia, por todo incentivo e dedicação à minha formação musical.*

Agradecimentos

À Deus, por ser minha proteção e fortaleza, e por todas as bençãos que tornaram possível essa conquista.

Aos meus pais, Alécio Francisco e Betânia Maia, e a André, meu irmão, que são minha base, meus maiores incentivadores e melhores amigos!

À Isabelle, minha noiva, amor da minha vida, por ser inspiração e por tornar minha vida mais leve e feliz.

Aos meus sogros, tia Neidinha e tio Neto, e aos meus cunhados, Vinícius e Anabelle, por serem minha segunda família, e não medirem esforços para me ajudar com muito amor e carinho.

Ao querido professor/orientador, Prof. Dr. Hermes Cuzzuol Alvarenga, pela confiança, paciência, orientação e ensinamentos que muito contribuíram para meu crescimento como instrumentista e pesquisadora, e a quem admiro por toda sua trajetória e dedicação à profissão.

À Ângela Perazzo, minha professora da graduação, por ter me mostrado a importância da disciplina nos estudos e por todo o apoio durante a minha preparação para a seleção de mestrado.

À CAPES por me conceder uma bolsa de estudos para o desenvolvimento e realização desta pesquisa.

Aos meus professores do PPGM da UFPB, pelos valiosos ensinamentos. Em especial ao professor Dr. Felipe Avellar de Aquino, pelas valiosas contribuições a este trabalho na etapa de qualificação

Ao pianista e amigo Daniel Seixas, por toda paciência e dedicação na preparação do meu Recital de Mestrado.

Aos colegas de classe, por todo companheirismo, apoio e incentivo.

Aos alunos das classes de cordas da UFPB que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade e contribuição.

“Só posso pensar na música como algo inerente a todo ser humano - um direito inato. A música coordena mente, corpo e espírito.”

(Yehudi Menuhin)

RESUMO

A otimização do tempo dedicado à prática individual do estudante instrumentista depende da maneira como ele conduz este processo. Desenvolver a autonomia no estudo é uma habilidade fundamental para fazer melhor uso do tempo disponível em busca do aperfeiçoamento musical. Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade da autorregulação no processo de aprendizagem musical favorece a independência do aluno em relação ao controle e às tomadas de decisões necessárias durante o estudo do instrumento. O objetivo principal deste trabalho foi investigar a prática instrumental individual dos alunos das classes de cordas friccionadas da Graduação em Música da UFPB, para verificar a possível utilização de estratégias de estudo, sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada, que favoreçam a efetividade da prática e o desenvolvimento de sua própria autonomia neste processo. Como resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental apresentamos um conjunto de estratégias e hábitos de estudo preconizados por autores da área musical, organizados dentro de um modelo cíclico de três fases da autorregulação da aprendizagem: fase de preparação, fase de execução e fase de autorreflexão. As informações obtidas nesta etapa foram utilizadas como base para a elaboração de um questionário que conduziu um estudo de levantamento, realizado com a participação de 38 alunos das classes de cordas friccionadas da Graduação em Música da UFPB. Os resultados indicaram que um número expressivo de alunos utiliza estratégias de estudo relacionados a processos autorregulatórios, o que favorece o desenvolvimento da autonomia na prática e a efetividade deste processo. As fases de preparação e execução apresentaram mais pontos positivos que a fase de autorreflexão. Percebemos que a fase de autorreflexão é dificultada pela baixa frequência na utilização de algumas estratégias das fases anteriores que necessitam de algum tipo de registro, seja através da escrita, como cronogramas de estudo e diário de atividades, ou de recursos audiovisuais. Além disso, observamos ainda que a literatura e o trabalho produzido por alguns autores utilizados como referência nesta pesquisa não são do conhecimento de boa parte dos alunos. Neste sentido, esta pesquisa pode oferecer aos discentes ferramentas e informações para que estes possam refletir sobre a maneira que praticam e, não só passem a conhecer, mas também a aplicar hábitos e estratégias consideradas efetivas para o aprendizado. Este estudo também poderá ser útil para que os docentes tenham um panorama dos hábitos recorrentes de estudo utilizados pelos alunos de instrumentos de cordas que

integram a Graduação em Música da UFPB e de como os alunos se comportam em relação à prática individual.

Palavras-chave: Prática Instrumental Individual. Cordas Friccionadas. Prática Efetiva. Estratégias de Estudo. Prática Deliberada. Autorregulação da Aprendizagem Musical.

ABSTRACT

The optimization of the time devoted by students to the individual practice as an instrumentalist depends on how they conduct this process. This is a fundamental skill for making better use of available time when pursuing musical improvement. In this sense, the development of self-regulation capacity in the musical learning process, promotes the student's independence in relation to the necessary control and decision all over the study of the instrument. The main objective of this research is to investigate the routine of practice by the string instrument students at the UFPB undergraduate program in music. It is intended to verify the use of study strategies, from a self-regulated learning perspective, which could improve the effectiveness of the practice and the developing of the student's own autonomy in this process. As a result of a bibliographic and documentary research, we present a set of strategies and study habits advocated by music authors and organized within a cyclic model of three steps of self-regulation in learning: preparation, execution and self-reflection. The information obtained at this stage was used as a start point for a questionnaire that conducted to a survey study with 38 students from the string department from the undergraduate program in music at UFPB. The results indicated that a significant number of students apply strategies related to self-regulatory processes, which favors the development of their autonomy and the effectiveness of this process as well. The preparation and execution steps have presented more positive points than the self-reflection one. It has been noticed that the progress on the self-reflection step is hindered by the lack of better attention to some details presented in the previous steps. We have also observed that some sources used as reference in this research are not known by many students. In this sense, this research can offer tools so that will allow the students not only to reflect on the way they practice, but also to apply habits and strategies which are effective for learning. This study may be also useful for teachers in the string department of the undergraduate program at UFPB and allow to them an overview of the recurring study habits used by this group of students and how they behave in relation to their individual practice.

Keywords: Individual Instrumental Practice. Strings Instruments. Effective Practice. Study Strategies. Deliberate Practice. Self-Regulation of Learning. Self-Regulation of Musical Learning.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo Cíclico de 3 fases da autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman (2000, 2002) Fonte: Santos (2017, p. 26).....	27
Figura 2. Modelo Cíclico da organização do estudo proposta por Sassmannshaus (2018).....	32
Figura 3. Modelo Cíclico da Autorregulação da Aprendizagem proposto por McPherson e Zimmerman (2011)	32
Figura 4. Cronograma de Estudo - Elementos de Técnica Básica – modelo em branco	41
Figura 5. Modelo de preenchimento do Cronograma de Estudos - Fundamentos de Técnica Básica.....	45
Figura 6. Cronograma de Estudos de Escalas proposto por Kurt Sassmannshaus	46
Figura 7. Cronograma de estudo semanal proposto por Kurt Sassmannshaus	48
Figura 8. Divisão do Material de Estudo tendo como base as propostas de Sassmannshaus (2018), Fischer (2018) e Leopold La Fosse (2013).	49
Figura 9. Tabela Base para definição de Cronograma.....	50
Figura 10. Cronograma de Estudos específico criado a partir da Tabela Base.....	51
Figura 11. Modelo de resolução de problemas da Prática Deliberada (Gráfico desenvolvido pela autora a partir do passo-a-passo proposto por Kageyama (2017)).....	60
Figura 12. Exemplos das questões elaboradas utilizando a Escala Likert	71
Figura 13. Exemplo de afirmação com direção positiva.....	71
Figura 14. Exemplo de afirmação com direção negativa.....	72
Figura 15. Faixa Etária.....	76
Figura 16. Sexo	76
Figura 17. Período de curso	77
Figura 18. Modalidade de Curso Anterior à Graduação em Música	78
Figura 19. Utilização do tempo.....	78
Figura 20. Conhecimento dos alunos em relação aos autores que abordam a prática instrumental e a aprendizagem musical	79
Figura 21. Percepção sobre a efetividade da prática	80
Figura 22. Percepção quanto a autonomia para a organização e controle do processo de prática.....	81
Figura 23. Quantidade de dias da semana em que os alunos dedicam tempo à prática instrumental.....	81
Figura 24. Tempo dedicado à prática diária.....	82
Figura 25. Resultado em relação à afirmação A1	82
Figura 26. Resultado em relação à afirmação A2	83
Figura 27. Resultado em relação à afirmação A3	83
Figura 28. Resultado em relação à afirmação A4	84
Figura 29. Resultado em relação à afirmação A5	85
Figura 30. Resultado em relação à afirmação A6	86
Figura 31. Resultado em relação à afirmação A7	86
Figura 32. Resultado em relação à afirmação A8	87

Figura 33. Resultado em relação à afirmação A9	88
Figura 34. Resultado em relação à afirmação A10	88
Figura 35. Resultado em relação à afirmação A11	89
Figura 36. Resultado em relação à afirmação A12	89
Figura 37. Resultado em relação à afirmação A13	92
Figura 38. Resultado em relação à afirmação A14	93
Figura 39. Resultado em relação à afirmação A15	94
Figura 40. Resultado em relação à afirmação A16	96
Figura 41. Resultado em relação à afirmação A17	97
Figura 42. Resultado em relação à afirmação A18	97
Figura 43. Resultado em relação à afirmação A19	97
Figura 44. Resultado em relação à afirmação A20	99
Figura 45. Resultado em relação à afirmação A21	100
Figura 46. Resultado em relação à afirmação A22	102
Figura 47. Resultado em relação à afirmação A23	103
Figura 48. Resultado em relação à afirmação A24	104
Figura 49. Resultado em relação à afirmação A25	105
Figura 50. Resultado em relação à afirmação A26	106
Figura 51. Resultado em relação à afirmação A27	108
Figura 52.	110
Figura 53.	111
Figura 54.	111
Figura 55.	112
Figura 56.	112
Figura 57.	113
Figura 58.	113
Figura 59.	114
Figura 60.	114
Figura 61.	115
Figura 62.	115
Figura 63.	116
Figura 64.	116

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	42
Tabela 2.....	42
Tabela 3.....	46
Tabela 4.....	47
Tabela 5. Afirmações relacionadas à Fase de Preparação	73
Tabela 6. Afirmações relacionadas à Fase de Execução.....	74
Tabela 7. Afirmações relacionadas à Fase de Autorreflexão.....	74
Tabela 8. Comparação de resultados da afirmação A12 em relação às afirmações A1, A2 e A3 da fase de preparação	91
Tabela 9. Comparação de resultados da afirmação A12 em relação à afirmação A15 da fase de execução	91
Tabela 10. Comparação de resultados da Afirmação A12 em relação à afirmações A24 e A27 da fase de autorreflexão	92
Tabela 11.....	94
Tabela 12.....	95
Tabela 13.....	95
Tabela 14. Relação entre local de estudo e distração durante a prática	98
Tabela 15.....	101
Tabela 16.....	101
Tabela 17.....	103
Tabela 18.....	106
Tabela 19.....	107
Tabela 20.....	109
Tabela 21.....	109
Tabela 22.....	109
Tabela 23.....	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
• METODOLOGIA	19
CAPÍTULO 1	21
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1. PRÁTICA.....	21
1.1.1. Prática Efetiva.....	21
1.2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	24
1.3. AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL	28
CAPÍTULO 2	34
ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA INDIVIDUAL DE INSTRUMENTISTAS DE CORDAS FRICCIÓNADAS.....	34
2.1. ESTRATÉGIAS DE ESTUDO EM UM MODELO DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL	35
2.1.1. Estratégias para a Fase de Preparação	35
2.1.1.1. Análise da Tarefa.....	35
2.1.1.2. Crenças Motivacionais	52
2.1.2. Estratégias para a Fase de Execução	53
2.1.2.1. Autocontrole	53
2.1.2.2. Auto-observação	66
2.1.3. Estratégias para a Fase de Autorreflexão.....	67
2.1.3.1. Autojulgamento e Autorreação.....	67
CAPÍTULO 3	70
INVESTIGAÇÃO DA ROTINA DE ESTUDO DOS ALUNOS DE CORDAS FRICCIÓNADAS DA UFPB	70
3.1. INSTRUMENTO DE COLETA	70
3.2. COLETA DE DADOS	75
3.3. ANÁLISE DOS DADOS	75
3.3.1. Primeira seção do questionário: descrição da amostra	76
3.3.2. Segunda seção do questionário: conhecimento teórico referente à prática instrumental	78
3.3.3. Terceira seção do questionário: características da prática individual dos alunos	80

3.3.3.1. Fase de Preparação	82
3.3.3.2. Fase de Execução.....	92
3.3.3.3. Fase de Autorreflexão.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A.....	125

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa originou-se de uma experiência pessoal, quando, ao concluir o curso de bacharelado em música com habilitação em violino, estabeleci o objetivo de ingressar no mestrado em música da Universidade Federal da Paraíba. Para isso, foi necessário passar por um processo de seleção em várias etapas, dentre elas a preparação em um determinado espaço de tempo de um recital com obras de diferentes compositores e estilos. Naquele momento eu já havia concluído o curso e não contava mais com a orientação de um professor nas aulas semanais do instrumento, a partir disso, entendi a importância de se ter autonomia em relação à disciplina, organização e método no estudo do instrumento associado ao gerenciamento do tempo disponível. A partir de uma reflexão sobre esta situação me interessei em pesquisar a rotina de estudo dos alunos de graduação em música na UFPB. O principal foco da pesquisa seria, portanto, avaliar a relevância dada por eles ao desenvolvimento da autonomia e estratégias usadas nos estudos quando ainda sob a tutela do professor. Entendo, portanto, que essa prática quando efetiva tem consequências positivas e é determinante no bom gerenciamento da rotina profissional do instrumentista.

A prática individual faz parte do processo de preparação do músico instrumentista para a performance. Para músicos em formação, a rotina de estudo é orientada e monitorada em encontros periódicos com o professor orientador. Embora a tutela periódica do professor seja importante, o tempo gasto sob sua orientação presencial é muito inferior àquele dedicado pelo aluno à prática individual. La Fosse aponta que:

Na vida de um músico, o tempo gasto com o estudo individual é muito maior do que o tempo que ele passa no palco. Para o aluno sério, a mesma relação existe entre estudo individual e tempo que passa em sala de aula com seu professor. (LA FOSSE, 2013, p. 42-44)

Sendo assim, é importante que os alunos desenvolvam autonomia no estudo para fazer melhor uso do tempo disponível para a prática e obtenham resultados positivos no aprendizado. É possível que o músico passe horas praticando seu instrumento, e ao concluir sua rotina de estudo não perceba avanço relevante no que estava trabalhando. Neste sentido, desenvolver boas estratégias metodológicas para antes, durante e após uma sessão de estudo é uma habilidade que também precisa de treinamento e requer do músico, dentre outras capacidades, organização, planejamento, disciplina, criatividade e otimização do tempo. Estas são

competências que geralmente não se desenvolvem de forma espontânea, mas, são construídas durante o período de formação com o auxílio do professor.

Santos (2017, p. 30-31) afirma que “fornecendo referências de como organizar o estudo, estabelecer objetivos e registrar o que tem feito, o professor pode incentivar os alunos ao planejamento e à reflexão”. Para estudantes de cursos de graduação em música, nos quais, além de disciplinas práticas com o instrumento, existem também disciplinas teóricas, desenvolver uma agenda de estudo que contemple a atividade instrumental e outros saberes pode levar a um melhor aproveitamento do ensino ofertado e tornar os futuros profissionais confiantes e preparados para assumir o comando de sua aprendizagem ao concluir o curso, quando já não estarão sob a orientação de um professor.

Uma das coisas mais importantes que um professor deve ensinar a seus alunos é, portanto, a técnica de boas práticas. Ele precisa tornar compreensível para seus alunos que a prática deve ser uma continuação da lição, que nada mais é do que um processo de autoinstrução no qual, na ausência do professor, o aluno deve atuar como um substituto do professor, designando para si mesmo tarefas bem definidas e supervisionar seu próprio trabalho.¹ (GALAMIAN, 2013, p. 93, tradução nossa)

Para Fischer (2018, p. 1) a arte da boa prática é a arte do autoensino e destaca que o professor pode auxiliar os alunos a desenvolverem esta habilidade:

Não é possível ensinar a ninguém como tocar violino em uma ou duas horas de aula por semana, mas se o estudante pratica bastante, ele pode ensinar a si mesmo como tocar. Portanto, uma das melhores formas de utilizar o tempo da aula é ensinando ao aluno como praticar de forma efetiva. (FISCHER, 2018, p. 1)

Segundo Barry e Hallam (2002, p. 160, tradução nossa) “à medida que se tornam mais experientes [os estudantes], é importante encorajar a autonomia na aprendizagem e a aquisição de uma série de estratégias que irão auxiliá-los a desenvolver prática efetiva e preparação para a performance”.² Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade da autorregulação no

¹ “One of the most important things that a teacher ought to teach his students is, therefore, the technique of good practice. He has to impress on his students that practice has to be a continuation of the lesson, that it is nothing but a process of self-instruction in which, in the absence of the teacher, the student has to act as the teacher’s deputy, assigning himself definite tasks and supervising his own work” (GALAMIAN, 2013, p. 93).

² “As their expertise increases, it is important to encourage autonomy in learning and the acquisition of a range of strategies that will assist in developing effective practice and preparation for performance” (BARRY; HALLAM, 2002 p. 160).

processo de aprendizagem musical favorece a independência do aluno em relação ao controle e às tomadas de decisões necessárias durante o estudo do instrumento. Zorral (2015, p. 104) coloca que:

[...] percebe-se um maior acordo sobre a importância da construção da autonomia do aluno frente à organização de sua prática musical. A construção do *self* [sic] no desenvolvimento musical do aluno deve ser um dos principais objetivos do professor de música. Ou seja, a autoconsciência, o autoensino, a autorregulação e a autoavaliação devem permear o processo educacional para a aprendizagem da performance musical. (ZORZAL, 2015, p. 104)

A partir da observação empírica de alunos da área de cordas nos programas de bacharelado e licenciatura em música do Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entendemos como plausível considerar a hipótese de que grande parte desses alunos tem dificuldade de conduzir seu próprio processo de aprendizagem instrumental e de utilizar estratégias que otimizem o tempo dedicado à prática. Essa percepção ocorreu em parte durante o convívio social com os alunos e, mais objetivamente, nas classes de instrumento frequentadas pela autora antes de seu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, durante aproximadamente dois meses. Nessa observação, ainda preliminar, verificamos relatos de alunos com dificuldades em preparar o repertório exigido pelo professor e com grau de ansiedade variável quanto ao sucesso de seus objetivos nos prazos finais para avaliação. Em vários casos, percebeu-se que poderia haver, além das dificuldades inerentes ao ofício, alguma deficiência no planejamento de suas sessões de prática. Identificamos que havia indivíduos com pouca familiaridade com processos metodológicos de planejamento de estudo, tanto no campo teórico, quanto na sua aplicação prática. Na observação informal foi possível perceber que alguns alunos sequer definiam um roteiro prévio para sua prática diária. Dessa forma, o estudo perdia objetividade e produtividade pela ausência de um planejamento e ou pela incapacidade de colocá-lo em prática.

La Fosse (2013, p. 43- 44) sugere que a falta de objetividade durante a prática pode estar relacionada à falta de conhecimento para solucionar problemas e adquirir bons hábitos e à ausência de um processo lógico para a construção de uma técnica eficaz. Isso posto, entendemos como oportuna e desejável, uma observação metódica desse grupo balizada tanto na própria experiência dessa pesquisadora, quanto na literatura de referência e na prática preconizada pelos diversos pedagogos e musicistas.

Portanto, esta pesquisa tem, como **objetivo geral**: Investigar a prática instrumental individual dos alunos das classes de cordas friccionadas da Graduação em Música da UFPB,

para verificar a possível utilização de estratégias de estudo, sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada, que favoreçam a efetividade da prática e o desenvolvimento de sua própria autonomia neste processo. Este desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Elucidar o conceito da autorregulação da aprendizagem e sua relação com a aprendizagem musical;
- Identificar estratégias de estudo, propostas pela literatura referente à prática instrumental individual, que se relacionem com os processos de um modelo de aprendizagem autorregulada;
- Identificar as estratégias utilizadas ou não pelos alunos durante o estudo individual;
- Analisar a possível incidência de processos autorregulatórios na rotina de estudos dos alunos;

Para alcançar tais objetivos, esta dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo buscamos apresentar a relação entre a autorregulação da aprendizagem e a prática instrumental individual efetiva. Neste sentido, esclarecemos os conceitos de prática efetiva e autorregulação da aprendizagem, e definimos um modelo de aprendizagem autorregulada que se aplica à aprendizagem musical.

O segundo capítulo apresenta uma seleção de estratégias de estudo que se relacionam com os processos da autorregulação da aprendizagem e podem contribuir para a efetividade da prática instrumental individual. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental investigando estratégias e hábitos de estudo que possam contribuir de forma positiva para a qualidade da prática, utilizando como referências, pesquisas na área de psicologia cognitiva e da prática instrumental, além de livros e materiais desenvolvidos por autores da área musical. Esse conteúdo foi organizado e apresentado dentro de um modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem musical.

O terceiro capítulo apresenta um levantamento de informações sobre a prática instrumental individual dos alunos, através da análise de um questionário estruturado fechado que foi aplicado com eles. Por meio da comparação dos comportamentos e procedimentos apontados pelos alunos com as recomendações dos autores de referência, buscamos detectar a possível incidência de estratégias de estudo que promovem a autorregulação da aprendizagem musical e, consequentemente, a autonomia no estudo e a otimização do tempo dedicado à prática do instrumento.

Esta pesquisa pretende oferecer aos discentes ferramentas e informações para que estes possam refletir sobre a maneira que estudam seus instrumentos e, não só passem a conhecer a teoria, mas a adotar hábitos e aplicar estratégias consideradas efetivas para o aprendizado. Da mesma forma, este trabalho também poderá ser útil para que os docentes tenham um panorama das práticas recorrentes na rotina de estudo dos alunos de instrumentos de cordas que integram o Curso de Graduação em Música da UFPB e de como estes se comportam em relação à prática individual.

• METODOLOGIA

Segundo Gil:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, o levantamento, o estudo de campo e o estudo de caso. (GIL, 2008, p. 50)

Este trabalho apresenta delineamentos de pesquisa pertencentes aos dois grandes grupos definidos por Gil: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e levantamento de campo (survey).

A pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p.50). Foram consultadas publicações indexadas em bases de dados como: Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), Scientific Electronic Library On-line (SciELO), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Portal de Periódicos da Capes e *ResearchGate*. Dos livros utilizados, as principais referências são: Gerle (2015), Fischer (2006, 2013), Galamian (2013), Klickstein (2009), Parncutt e McPherson (2002) e Williamon (2004).

A pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico (GIL, 2008, p. 51).

Consultamos *sites* de instrumentistas pedagogos com a intenção de encontrar informações sobre a prática instrumental individual fora do âmbito acadêmico. As principais referências neste sentido foram: Sassmannshaus (2018), Fischer (2018) e Kageyama (2017, 2019).

Segundo Gil, o levantamento de campo (survey) caracteriza-se “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.” (GIL, 2008, p. 55). Neste trabalho, tomando como base as metodologias de Cavalcanti (2010) e Veloso e Araújo (2017), a coleta de dados ocorreu através de um questionário estruturado em três seções, contemplando questões de múltipla escolha e tópicos desenvolvidos a partir de uma escala *Likert*.³

Esta pesquisa contou com uma amostragem não probabilística por tipicidade, que “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 2008, p. 94). A população investigada foi de 38 estudantes das classes de cordas friccionadas do Curso de Graduação em Música da UFPB, de um total de 40 alunos. Os dados coletados foram analisados, quantificados e considerados por intermédio de uma análise do percentual total dos resultados.

³ A escala *Likert* é um conjunto de itens apresentados como afirmações ou opiniões, para os quais se pede a reação dos participantes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 261).

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. PRÁTICA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos inicialmente referências teóricas na literatura nacional e internacional. Durante este processo de levantamento bibliográfico, constatamos que na maioria das vezes o termo “prática musical” utilizado nas pesquisas brasileiras, faz referência a diferentes ações, quando comparado ao termo *musical practice*⁴ da literatura em língua inglesa. No Brasil, prática musical refere-se regularmente ao fazer musical, seja individual ou coletivo, em ambientes formais ou não formais. Por outro lado, *musical practice*, presente na literatura internacional, é mais específico, pois, predominantemente, faz referência ao processo de desenvolvimento de habilidades ao instrumento musical. A prática, ou seja, as atividades desenvolvidas durante a prática têm como foco o aprimoramento da performance instrumental em suas nuances técnicas e artísticas. No Brasil, o termo mais utilizado é estudar, quando se pretende expressar a atividade realizada diretamente em contato com o instrumento no desejo de se elevar a habilidade de expressão técnico e ou artística. Ambos os termos estarão presentes neste trabalho e farão referência às ações realizadas com intenção de aprimoramento das habilidades no instrumento.

Gerle (2015, p. 11) diz que “Estudar ou praticar é ensinar a você mesmo a ser estudante e professor ao mesmo tempo; e o sucesso depende em grande parcela de quão bem você se ensina”. Além de conceituar os termos, Gerle enfatiza a importância da autoinstrução para o sucesso do processo de aprendizagem.

1.1.1. Prática Efetiva

A metodologia prática do músico deve ser feita de acordo com as necessidades, objetivos e prioridades de cada indivíduo. Kageyama (2017) coloca que existem basicamente duas abordagens durante a prática, ou seja, duas formas de como se comporta o músico ao

⁴ *Musical practice*, proveniente do inglês americano ou *musical practise* do inglês britânico.

estudar. A prática desatenta⁵ é mais instintiva, espontânea, e a prática deliberada é mais ativa e planejada. As duas abordagens levam a progressos com o tempo, o que as diferencia é a quantidade de melhorias alcançadas em um mesmo espaço de tempo de estudo, e o quanto efetivas são para a construção de performances consistentes e confiantes. Para Kageyama, a prática desatenta leva ao desperdício de tempo:

[...] Por um lado, muito pouco aprendizado produtivo ocorre quando praticamos dessa maneira. É assim que podemos praticar uma peça por horas, dias ou semanas e ainda não sentimos que melhoramos muito. Pior ainda, você está realmente se sabotando praticando dessa maneira, porque o que esse modelo de prática faz é fortalecer hábitos e erros indesejáveis [...] Isso torna mais difícil corrigir esses hábitos no futuro - portanto, você está realmente aumentando a quantidade de tempo de prática futura necessária para eliminar esses maus hábitos e tendências.⁶ (KAGEYAMA, 2017, tradução nossa)

Este tipo de prática não planejada pode levar a algum resultado desejado, mas sua inconsistência metódica dia após dia certamente produzirá efeitos pouco efetivos e poderá gerar frustrações pelo saldo insatisfatório entre resultados alcançados para o tempo dedicado, além de reforçar maus hábitos. Gerle também afirma que a prática desatenta e sem objetividade pode reforçar o erro:

Pense no que você vai realizar especificamente durante o seu dia de estudo: três minutos pensando sobre seu estudo antes de começar valem três horas gastas numa prática de repetição impensada, em que você acaba aprendendo o errado melhor. (GERLE, 2015, p. 17)

A prática deliberada, por outro lado, é definida por Kageyama como “uma atividade sistemática e altamente estruturada [...] Em vez de tentativa e erro desatentos, é um processo ativo e pensativo de experimentação, com objetivos e hipóteses claras”⁷ (KAGEYAMA, 2017, tradução nossa). Segundo Galamian (2013, p. 94), para que a prática aconteça com direção e controle, é necessário que o aluno mantenha seu ouvido e sua mente completa e constantemente alerta durante o estudo, evitando a repetição do erro e o desperdício de tempo e esforço. Por esse motivo, defendemos a prática planejada, regulada e atenta que começa antes mesmo de

⁵ *Mindless practice* (KAGEYAMA, 2017).

⁶ “*For one, very little productive learning takes place when we practice this way. This is how we can practice a piece for hours, days, or weeks, and still not feel that we've improved all that much. Even worse, you are actually digging yourself a hole by practicing this way, because what this model of practicing does do is strengthen undesirable habits and errors [...] This makes it more difficult to correct these habits in the future — so you are actually adding to the amount of future practice time you will need in order to eliminate these bad habits and tendencies.*” (KAGEYAMA, 2017)

⁷ “*Deliberate practice is a systematic and highly structured activity [...] Instead of mindless trial and error, it is an active and thoughtful process of experimentation with clear goals and hypotheses.*” (KAGEYAMA, 2017)

estarmos com o instrumento em mãos. Antes de iniciar o estudo, o músico dedica um intervalo de tempo para definir o que será trabalhado na sessão de prática que está para iniciar, estabelecendo assim uma metodologia de acordo com suas necessidades. A prática leva a perfeição, mas somente quando feita de forma deliberada, planejada e consciente. Uma das atividades mais presentes durante uma sessão de estudo de qualquer instrumento é a repetição de trechos ou exercícios com a finalidade de se obter proficiência motora e/ou artística. Não raramente, inúmeras repetições são necessárias, até que enfim, chegue-se a um resultado favorável. A repetição traz bons resultados, esse é ponto pacífico entre os principais autores e instrumentistas. Entretanto, ela é benéfica somente quando a fazemos de forma consciente, ou seja, a cada repetição, procuramos identificar o problema e buscar uma solução para resolvê-lo. Ao conseguir reproduzir o ideal, a repetição deve continuar para que a maneira correta seja fixada.

A repetição é a mãe do conhecimento somente se a passagem é repetida corretamente [...] É por isso que, depois de ter tocado a passagem adequadamente pela primeira vez, você deve continuar trabalhando-a certificando-se de que se torne natural para você, repetindo-a corretamente – arcadas e tudo mais – até que todos os traços dos erros cometidos estejam apagados. (GERLE, 2015 p. 19)

Segundo Ericsson et al. (1993, p. 363), o nível de expertise está diretamente ligado à quantidade de horas dedicadas à prática feita de forma deliberada. Para eles, a prática deliberada envolve atividades que são especialmente projetadas para melhorar o nível atual de desempenho que o indivíduo apresenta. A *performance* é monitorada para que novas sugestões possam ser dadas a fim de aprimorá-la cada vez mais. Em uma sessão de estudo, sabendo que dispõe de uma quantidade “x” de horas para praticar, o músico define a abordagem técnica, os elementos que precisam ser aperfeiçoados e quanto tempo irá dedicar a cada um deles. Durante as atividades com o instrumento, sua mente está sempre alerta para observar os movimentos, analisar possíveis erros e então, buscar soluções para os problemas identificados.

A prática efetiva é deliberada, atenta e alcança o resultado final desejado no menor tempo possível sem interferir negativamente nas metas a longo prazo. (BARRY; HALLAM, 2002, p. 160; HALLAM, 1997 apud SANTOS; HENTSCHKE, 2009). Galamian concorda com o conceito de prática efetiva de Hallam, quando diz que “não há nada mais precioso para um instrumentista do que a habilidade de trabalhar efetivamente – saber como obter o máximo de resultados benéficos enquanto o mínimo de tempo para fazê-lo” (GALAMIAN, 2013, p. 93).

De acordo com Barry e Hallam (2002, p. 151) a prática é mais efetiva quando músicos se envolvem com metacognição. A metacognição se refere ao conhecimento do aprendiz sobre a própria aprendizagem, refletindo sobre o próprio pensamento, o que é fundamental para a prática. As habilidades metacognitivas envolvem planejamento, monitoramento e avaliação do aprendizado, conhecimento pessoal de pontos fortes e fracos, dispor de estratégias (orientadas a tarefas ou pessoas) e domínio de conhecimento [neste caso musical] para identificar a natureza da tarefa e avaliar o progresso em direção às metas estabelecidas. (BARRY; HALLAM, 2002, p. 154).

Para Dantas e Rodrigues (2013, p. 227) a metacognição “é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos”. Santos (2017, p. 23) concorda quando diz que a habilidade de administrar o próprio estudo “está relacionada ao conceito da autorregulação, que vem da psicologia comportamental e tem sido visto como um importante elemento para a aprendizagem.”

Dessa forma, entendemos que o desenvolvimento da capacidade de autorregulação da aprendizagem pode possibilitar aos estudantes de música maior autonomia na prática instrumental individual e, assim, favorecer a efetividade desse processo.

1.2. AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A autorregulação refere-se à capacidade do indivíduo de controlar seus próprios comportamentos, sentimentos e pensamentos com a finalidade de alcançar objetivos pessoais guiados por padrões gerais de conduta. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75). Segundo a Teoria Social Cognitiva do psicólogo Albert Bandura:

o comportamento é determinado a partir da interação contínua e recíproca entre as influências ambientais, pessoais e comportamentais: o modelo triádico. [...] a autorregulação, como um processo individual, soma e interage com o ambiente na determinação do comportamento. (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151)

As ações de cada indivíduo são definidas a partir da interação de sua capacidade cognitiva, do ambiente e de seu próprio comportamento. A interação entre esses fatores é recíproca, ou seja, cada fator influencia os outros dois, mas também é influenciado por eles. A autorregulação é uma das capacidades humanas que tornam o indivíduo participante ativo da construção de sua própria história, “concepção formulada sob a denominação de agência pessoal.” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 150). O processo da autorregulação se dá em maior

ou menor grau de complexidade em cada indivíduo de acordo com seus comportamentos e interações com o ambiente. Esse processo opera por meio de três subprocessos cognitivos: a auto-observação, julgamentos autoavaliativos e autorreações. “É por meio destes subprocessos que os indivíduos exercem influência e dão direcionamento ao seu comportamento.” (AZZI, 2015, p. 11).

Segundo Polydoro e Azzi (2008, p. 158) existem várias pesquisas sobre o desenvolvimento da autorregulação em diferentes domínios, o que demonstra a amplitude de aplicação desse conceito. Na área da saúde, por exemplo, estuda-se a atuação da autorregulação na promoção do comportamento saudável, ou seja, que visa o bem-estar. No domínio acadêmico, investiga-se de que forma os alunos podem participar mais ativamente do seu próprio aprendizado. Para Zimmerman a autorregulação:

não é uma habilidade mental ou uma habilidade acadêmica, mas sim um processo autodiretivo pelo qual os alunos transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas. A aprendizagem é vista como uma atividade que os alunos fazem por si mesmos de maneira proativa, e não como um fenômeno que acontece com eles em reação ao ensino.⁸ (ZIMMERMAN, 2002, p. 65, tradução nossa)

Pesquisas têm demonstrado o impacto positivo dos procedimentos da autorregulação no processo de aprendizagem dos estudantes. Alguns deles são: formulação de metas, autossupervisão, uso de estratégias, autoavaliação e autorreações (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 159).

De acordo com Zimmerman (apud POLYDORO; AZZI, 2009, p. 78), “os estudantes que tiverem a oportunidade de serem submetidos à promoção para autorregular sua aprendizagem estarão mais aptos a assumir responsabilidade pela sua ascensão acadêmica”. Dessa forma, ao estimular o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, o professor prepara o aluno para assumir o controle de seu próprio aprendizado. Estudantes autorregulados são caracterizados por Zimmerman como:

[...] proativos em seus esforços para aprender porque são conscientes de seus pontos fortes e limitações, e porque são guiados por metas e estratégias relacionadas a tarefas definidas por eles mesmos [...]. Esses estudantes monitoram seus comportamentos em relação a suas metas e autorrefletem sobre sua crescente eficácia. Isso aumenta suas autossatisfação e motivação para continuar aperfeiçoando seus métodos de aprendizado. Por causa de sua

⁸ “*Self-regulation is not a mental ability or an academic performance skill; rather it is the self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills. Learning is viewed as an activity that students do for themselves in a proactive way rather than as a covert event that happens to them in reaction to teaching*” (ZIMMERMAN, 2002, p. 65).

motivação superior e métodos adaptativos de aprendizagem, alunos autorregulados não só têm mais chances de ter sucesso acadêmico, mas de verem seu futuro de maneira otimista.⁹ (ZIMMERMAN, 2002, p. 66, tradução nossa)

Para que um aluno se torne autorregulado, além de seu próprio engajamento, “cabe ao professor coordenar o processo educativo, incluindo estratégias de ensino e de avaliação fundamentadas na metacognição e na autorregulação” (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012, p. 633).

Na busca para compreender o funcionamento da autorregulação na aprendizagem, alguns modelos teóricos foram elaborados baseados na teoria social cognitiva de Bandura. Dentre eles, Polydoro e Azzi (2009, p. 81) citam os de Zimmerman (2000), Rosário (2004) e Pintrich (2000). Utilizaremos neste trabalho o modelo de Zimmerman¹⁰ (2000, 2002) que consiste em um processo cílico de três fases (ver Figura 1). A fase de preparação se refere aos processos de reflexão e crenças pessoais que precedem os esforços para se envolver em uma tarefa e, portanto, influenciam o aprendizado subsequente. A fase de execução envolve os processos que ocorrem durante o aprendizado e afetam a concentração e a ação. A fase de autorreflexão ocorre após o aprendizado e influencia a reação e subsequente resposta do aluno à experiência. O processo é cílico porque as autorreflexões do estudante influenciam os processos da fase de preparação e os futuros esforços para a aprendizagem (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011; ZIMMERMAN, 2000, 2002).

⁹ “These learners are proactive in their efforts to learn because they are aware of their strengths and limitations and because they are guided by personally set goals and task-related strategies, such as using an arithmetic addition strategy to check the accuracy of solutions to subtraction problems. These learners monitor their behavior in terms of their goals and self-reflect on their increasing effectiveness. This enhances their self-satisfaction and motivation to continue to improve their methods of learning. Because of their superior motivation and adaptive learning methods, self-regulated students are not only more likely to succeed academically but to view their futures optimistically.” (ZIMMERMAN, 2002, p. 66)

¹⁰ Autor que já desenvolveu pesquisa sobre a autorregulação no aprendizado musical (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011).

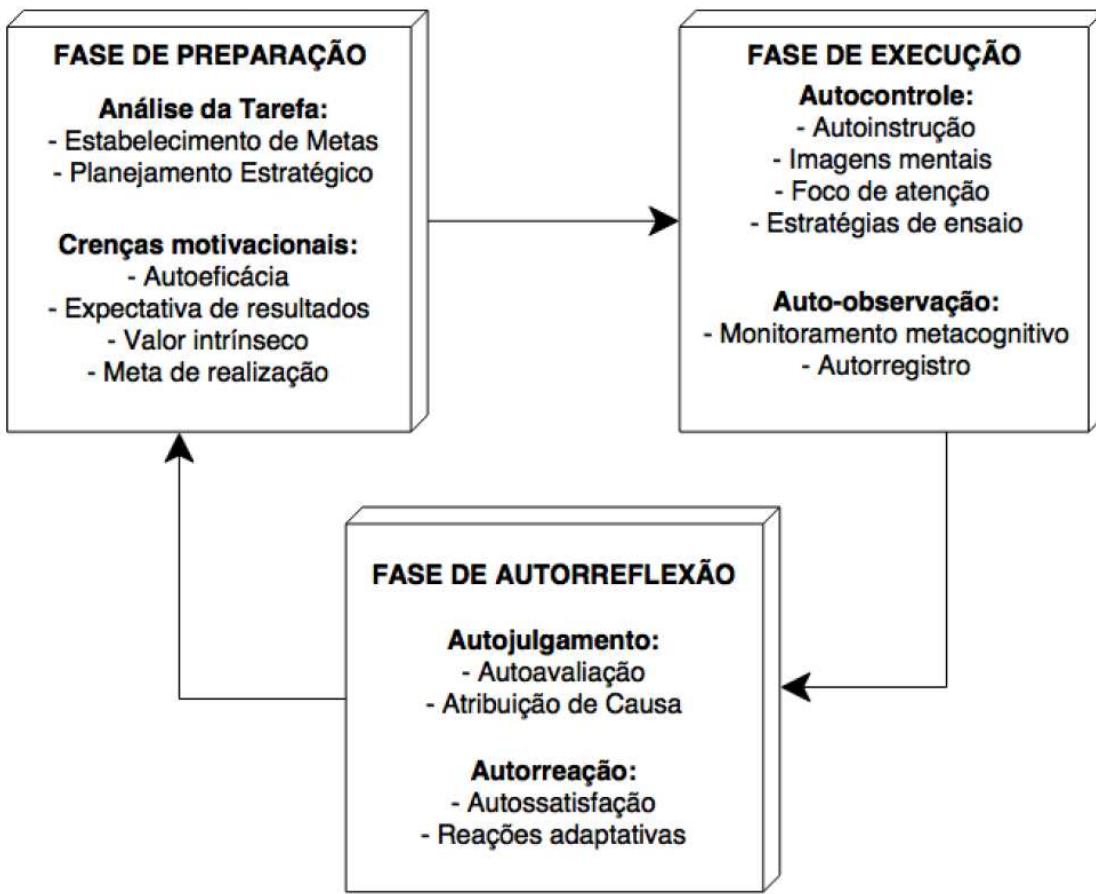


Figura 1. Modelo Cíclico de 3 fases da autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman (2000, 2002)
Fonte: Santos (2017, p. 26)

Na Fase de Preparação, a análise da tarefa acontece através do estabelecimento de metas e do planejamento estratégico. O estabelecimento de metas envolve definir resultados específicos de aprendizado ou performance. O planejamento estratégico acontece quando o aprendiz seleciona estratégias apropriadas para a execução de tarefas que possibilitem o aperfeiçoamento ou a melhor execução de uma habilidade. As crenças motivacionais envolvem crenças de autoeficácia, expectativas de resultados e motivação intrínseca (ZIMMERMAN, 2000, 2002).

A Fase de Execução envolve autocontrole e auto-observação. O autocontrole está relacionado ao foco na execução de tarefas, utilizando os métodos e estratégias previamente estabelecidos na fase de preparação. Os principais métodos de autocontrole já estudados são: imagens mentais, autoinstrução, foco de atenção e estratégias de ensaio. A auto-observação se refere ao autorregistro de eventos pessoais ou à autoexperimentação para descobrir a causa desses eventos. O monitoramento metacognitivo é uma forma interna de auto-observação e está

relacionado ao acompanhamento cognitivo do próprio trabalho (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011; ZIMMERMAN, 2002).

Na Fase de Autorreflexão ocorrem o autojulgamento e a autorreação. O processo de autojulgamento envolve a autoavaliação e a atribuição de causa. A autoavaliação consiste na comparação dos resultados obtidos através da auto-observação em relação a um padrão previamente estabelecido, o qual pode ser uma performance própria anterior, a performance de outra pessoa ou um padrão ideal de performance. As atribuições de causas referem-se ao que o indivíduo aponta como sendo a causa de seus erros ou sucessos, e se suas falhas são atribuídas a causas perceptíveis e que podem ser corrigidas através do esforço para progredir (ZIMMERMAN, 2002).

Esses autojulgamentos estão estreitamente relacionados às duas principais formas de autorreação: a autossatisfação e as reações adaptativas ou defensivas. Percepções positivas de autossatisfação elevam a motivação e o interesse na atividade, e incentivam o aluno a aumentar os esforços para aprender. As reações adaptativas direcionam o aluno a realizar ajustes designados a melhorar a efetividade de seu método de aprendizagem, como descartar ou modificar estratégias pouco eficazes. As reações defensivas se referem aos esforços do aluno para se proteger de novas falhas, levando-o a procrastinar e/ou evitar oportunidades de aprendizado (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011; ZIMMERMAN, 2000, 2002).

O comportamento do estudante na fase de autorreflexão irá influenciar diretamente nos processos da fase de preparação e, consequentemente, afetar todo o processo. Percepções positivas de autossatisfação fortalecem as crenças motivacionais, além de favorecer o engajamento no processo de aprendizagem, contudo, as percepções negativas reduzem o senso de autoeficácia e o interesse intrínseco de prosseguir na atividade (ZIMMERMAN, 2002).

1.3. AUTORREGULAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL

Como qualquer tarefa acadêmica ou motora, aprender a tocar um instrumento musical requer a capacidade de autorregulação (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 131). Alunos de graduação em música dispõem da orientação de um professor, contudo, a prática diária é individual, ou seja, na maior parte do tempo o aluno é responsável por conduzir ele mesmo sua rotina de prática do instrumento. Neste sentido, Cavalcanti (2010) considera que:

ao deixar a aula de instrumento, o aluno torna-se responsável por conduzir o próprio processo de aprendizagem, pois ele irá determinar quais estratégias

serão aplicadas, qual peça será estudada ou até mesmo quando e por quanto tempo irá praticar. (CAVALCANTI, 2010, p. 77)

Para Galamian, o professor precisa:

[...] enfatizar para seus alunos que a prática deve ser uma continuação da aula, que nada mais é do que um processo de autoinstrução no qual, na ausência de um professor, o aluno precisa agir como seu substituto, atribuindo a si mesmo tarefas bem definidas enquanto supervisiona seu próprio trabalho.¹¹ (GALAMIAN, 2013, p. 93, tradução nossa).

Por sua vez, Auer (2018, p. 41) enfatiza a importância do desenvolvimento da autonomia no controle da aprendizagem por parte do músico estudante através de um estudo consciente e dirigido:

Sem dúvida – seja qual for seu nível de talento e habilidades – o progresso do aluno depende muito da qualidade da orientação recebida e de sua própria capacidade de tirar proveito dos conselhos de seu professor. No entanto, é essencial que ele cultive o hábito da auto-observação e, sobretudo, que se acostume a direcionar e controlar seus esforços. Pois é nesse trabalho mental que está a verdadeira fonte de todo o progresso. (AUER, 2018, p. 41)

Dessa forma, entendemos que, para uma prática de qualidade, é importante que o professor atue no sentido de estimular e conscientizar seus alunos sobre os benefícios alcançados através do desenvolvimento da autonomia nos estudos. De acordo com Barry e Hallam:

Quanto mais novos eles [os alunos] são, mais precisam de supervisão direcionada. À medida que sua expertise se amplia, é importante encorajar a autonomia no aprendizado e a aquisição de um conjunto de estratégias que irão dar suporte ao desenvolvimento de uma prática efetiva e na preparação da performance.¹² (BARRY; HALLAM, 2002, p. 160, tradução nossa)

Considerando que alunos de nível superior estão em formação para se tornarem profissionais, estes já devem possuir expertise musical suficiente para possibilitar que seus professores os estimulem a desenvolver habilidades autorregulatórias. A autorregulação, na

¹¹ “*He has to impress on his students that practice has to be a continuation of the lesson, that it is nothing but a process of self-instruction in which, in the absence of the teacher, the student has to act as the teacher’s deputy, assigning himself definite tasks and supervising his own work*” (GALAMIAN, 2013, p. 93).

¹² “*The younger they are, the more directed supervision they need. As their expertise increases, it is important to encourage autonomy in learning and the acquisition of a range of strategies that will assist in developing effective practice and preparation for performance*” (BARRY; HALLAM, 2002, p. 160)

realidade, faz-se ainda mais necessária para alunos neste estágio, tendo em vista que ao concluirão o curso serão ainda mais responsáveis pela condução de sua própria carreira e de seu processo de aprendizagem.

Segundo McPherson e Zimmerman, a autorregulação não é uma característica fixa como traços de personalidade, mas sim “um conjunto de processos de contexto específico que estudantes delineiam conforme buscam promover seu próprio aprendizado. Estes processos afetam uma ou mais das seis dimensões da autorregulação musical”¹³ (MCPherson; ZIMMERMAN, 2011, p. 133, tradução nossa). São elas: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e fatores sociais.

- **Motivo (Por quê?)**: aspectos motivacionais que levam o estudante a valorizar seu aprendizado, escolher continuar a aprender e persistir com a prática musical. O aluno autorregulado define ele mesmo suas metas, busca ele mesmo a motivação para o engajamento na prática, é proativo e não dependente do incentivo de terceiros para que a prática ocorra (MCPherson; ZIMMERMAN, 2011, p. 133).
- **Método (Como?)**: procedimentos utilizados durante a prática, para a realização de tarefas, de acordo com as habilidades, estratégias e conhecimentos do músico. A frequência de utilização e a complexidade das estratégias aumentam de acordo com o nível de expertise musical (MCPherson; ZIMMERMAN, 2011; MADEIRA, 2014).
- **Tempo (Quando?)**: está relacionada com a administração e planejamento do tempo de estudo. O aluno autorregulado está apto a planejar e controlar seu tempo de prática de maneira mais eficiente. Para isso define a duração necessária e seleciona com equilíbrio o que será trabalhado no tempo disponível de acordo com seus objetivos (MCPherson; ZIMMERMAN, 2011, p. 147).
- **Comportamento (O que?)**: está relacionada à capacidade de entender as próprias dificuldades, escolher, modificar e adaptar a performance, através de autoavaliação, metacognição e orientações baseadas na motivação. (MCPherson; ZIMMERMAN, 2011, p. 149).
- **Ambiente Físico (Onde?)**: envolve a organização, aparelhamento e escolha de um ambiente de estudo favorável a um aprendizado mais efetivo. O aluno autorregulado é consciente de que

¹³ “[...] a context-specific set of processes that students draw on as they promote their own learning. These processes affect one or more of six dimensions of musical self-regulation [...]” (MCPherson; ZIMMERMAN, 2011, p. 133).

o ambiente de estudo pode afetar seu aprendizado, por isso, busca ele mesmo estruturar e controlar o local destinado para a prática. (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 149)

• **Fatores Sociais (Com quem?):** influência dos pais, irmãos, professores e colegas no desenvolvimento das habilidades autorregulatórias do estudante. Alunos autorregulados buscam eles mesmos ajuda e orientação. ((MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 155)

McPherson e Zimmerman (2011, p. 158) descrevem algumas características das fases da autorregulação em relação ao aprendizado musical. Na fase de preparação, definir metas de curto e longo prazo permite ao estudante estabelecer padrões para sua performance e, além disso, é um importante processo motivacional. A essência do estabelecimento de metas é estar apto a dividir objetivos maiores em pequenos desafios mais fáceis de serem alcançados, como por exemplo, trabalhar uma técnica específica do instrumento que possibilitará a performance de repertórios mais difíceis. Como as condições intrapessoais, interpessoais e contextuais são diversas e mutáveis, o músico autorregulado precisa constantemente ajustar suas metas e escolha de estratégias. As crenças pessoais motivam o músico autorregulado a utilizar suas habilidades para o aprendizado. Além da autovalorização como instrumentista o músico autorregulado também faz julgamentos claros, identificando as habilidades que ainda precisa adquirir ou aperfeiçoar (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 158).

Na fase de execução, o processo de autocontrole ajuda o músico a manter o foco na sua performance e a otimizar seus esforços através de meios como a autoinstrução, verbalizando instruções para guiar a execução de uma tarefa; imagens mentais, criando projeções mentais de objetivos e tarefas específicas; atenção focada, bloqueando distrações para concentrar-se mais efetivamente no que está fazendo; e estratégias de ensaio, isolando trechos mais difíceis para praticar separadamente. (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 160).

Na fase de Autorreflexão a autoavaliação pode envolver comparação com algum tipo de padrão ou meta pré-estabelecida, como julgar o *feedback* dado pelo professor ou até mesmo pelo maestro da orquestra, caso o músico faça esse tipo de prática, comparar sua própria performance com a dos colegas ou reagir à opinião escrita de um avaliador após uma performance ou recital. Essas autoavaliações geralmente levam a atribuições de causa, ou seja, à identificação dos motivos causadores dos resultados alcançados, sejam eles positivos ou negativos. Músicos autorregulados atribuem resultados positivos e negativos a causas corrigíveis, que podem ser aperfeiçoadas com maior esforço e dedicação à prática. Esses autojulgamentos em relação à performance podem gerar satisfação ou insatisfação. As percepções de satisfação podem levar a reações adaptativas, como buscar novas estratégias para

atingir as metas que não alcançou ou definir novos objetivos e desafios, ou defensivas, tais como evitar praticar, trocar de exercício, repertório ou tarefa. (MCPPERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 161).

O pedagogo violinista Kurt Sassmannshaus (2018) elaborou uma proposta para a organização e planejamento da prática instrumental que se dá em três etapas: preparação, prática e revisão do progresso. Na etapa de preparação, o autor orienta o aluno a montar um cronograma de estudos, para isso, com a ajuda do professor, o aluno define prioridades para a semana. Além disso, Sassmannshaus sugere que seja dedicado um tempo entre 3 a 10 minutos para cada exercício diário de técnica. No estudo do repertório, cada peça tem seu tempo de estudo e pode ser dividida em sessões mais administráveis. Ademais, pode ser determinada uma prioridade por dia para ser aperfeiçoada, como afinação, mudança de posição ou dinâmicas. Na etapa de prática, Sassmannshaus orienta o aluno a executar o planejamento realizado, utilizando um cronômetro para auxiliar no controle do tempo e o metrônomo, para o desenvolvimento de senso rítmico. Para a revisão do progresso, Sassmannshaus propõe que o aluno descanse 15 minutos a cada hora de prática, avalie os resultados alcançados e, caso seja necessário, escreva mudanças a serem realizadas em uma próxima sessão de estudo.

Observamos que a proposta de Sassmannshaus para a organização do processo de aprendizagem é um processo cíclico (Figura 2) que se assemelha ao processo cíclico da autorregulação da aprendizagem (Figura 3).

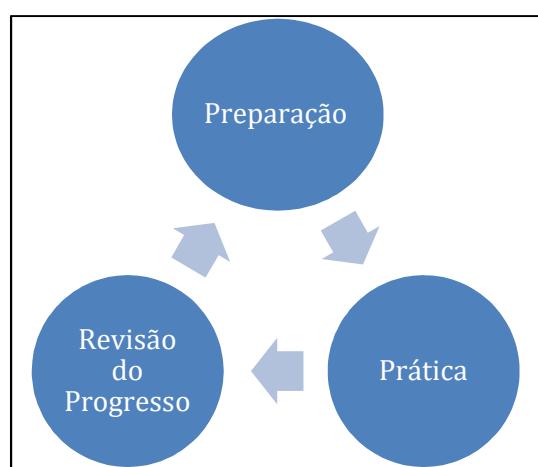


Figura 2. Modelo Cíclico da organização do estudo proposta por Sassmannshaus (2018)

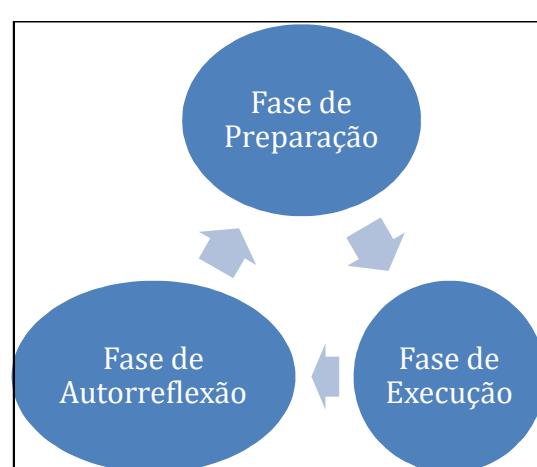


Figura 3. Modelo Cíclico da Autorregulação da Aprendizagem proposto por McPherson e Zimmerman (2011)

Não podemos afirmar que Sassmannshaus se baseou no modelo da autorregulação da aprendizagem de Zimmerman para elaborar sua proposta, contudo, a constatação desta

semelhança define um marco teórico para sua metodologia. Da mesma forma, a identificação do modelo da autorregulação da aprendizagem em um modelo estabelecido por um pedagogo musical respeitado, reforça a importância deste conceito para a aprendizagem musical.

CAPÍTULO 2

ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA INDIVIDUAL DE INSTRUMENTISTAS DE CORDAS FRICCIÓNADAS

Para Fischer (2006, p.8), quando o músico encontra várias maneiras de praticar e faz combinações delas a fim de encontrar novas rotinas e métodos de estudo individual, a prática torna-se um processo criativo com inúmeras possibilidades. Abordada dessa maneira, a prática torna-se estimulante, interessante e recompensadora, pois o músico consegue chegar a resultados significativos no menor tempo possível e assim, apresentar maior segurança no momento da performance.

Essas várias maneiras de estudar é o que chamamos de estratégias de estudo. Fica claro, pela colocação de Fischer, que a prática efetiva está diretamente ligada ao uso dessas estratégias, bem como da combinação e criação de novos métodos de acordo com as necessidades individuais de cada músico. Para Gerle (2015, p. 18), o músico precisa aprender a se ouvir de forma objetiva. É importante que ele conheça a si próprio, faça uma autoavaliação de seus pontos fortes e fracos para que assim possa adaptar seu método de estudo adequadamente.

Galvão et al. (2012, p. 634) afirmam que “as estratégias de aprendizagem visam [...] auxiliar os processos de aprendizagens dos estudantes, tendo como objetivo a melhoria do desempenho escolar. Nesse sentido, a palavra “estratégia” diz respeito a planejamento e procedimentos para alcançar a aprendizagem”. Direcionando esse conceito para a prática instrumental, as estratégias de aprendizagem, que chamamos de estratégias de estudo, auxiliam o processo de prática dos músicos, tendo como finalidade o desenvolvimento das habilidades no instrumento e, consequentemente, o aperfeiçoamento da performance.

Segundo Chaffin e Lemieux (2004, p. 28), para praticar de maneira efetiva, o músico precisa conhecer uma ampla gama de estratégias a serem utilizadas de maneira flexível, de acordo com os problemas que possam surgir e, desta forma, alcançar metas e resultados. Os autores alertam que, apesar do trabalho diário, a prática efetiva é tudo menos rotineira. Ao invés disso, é contínua, com soluções de problemas criativas, autoavaliação, além do máximo empenho do músico para alcançar os resultados desejados. (CHAFFIN; LEMIEUX, 2004, p. 24)

2.1. ESTRATÉGIAS DE ESTUDO EM UM MODELO DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL

Baseando-se na metodologia de Jorgensen (2004), esta seção do trabalho tem como objetivo apresentar estratégias de estudo preconizadas pela literatura musical¹⁴ relacionando-as com as etapas da autorregulação da aprendizagem e seus subprocessos. O conteúdo levantado, a partir desta literatura específica, será discutido e estruturado tendo como referência o modelo cílico de autorregulação da aprendizagem musical de Zimmerman (MCPPERSON; ZIMMERMAN, 2011; ZIMMERMAN 2000, 2002) e pesquisas sobre planejamento e controle da prática instrumental.

É importante destacar que “as etapas da autorregulação não ocorrem separadamente de modo claro: o processo é cílico e pode ocorrer em vários momentos, seja, por exemplo, na observação macro do estudo semanal ou no exato momento em que se está estudando” (SANTOS, 2017, p. 40). Portanto, informações presentes em uma fase podem estar relacionadas à outra.

A maioria dos autores escolhidos como referências na literatura musical são pedagogos voltados para o ensino do violino. Contudo, esses autores fornecem orientações que podem ser aplicadas também aos outros instrumentos de cordas friccionadas devido à semelhança técnica em relação ao violino. Além disso, os autores apresentam material teórico referente à prática instrumental individual que pode servir a instrumentistas em geral.

2.1.1. Estratégias para a Fase de Preparação

2.1.1.1. Análise da Tarefa

Com base na minha vivência e em relatos de alunos, na graduação em música, os discentes estão envolvidos em várias atividades durante o semestre letivo. Estas são relacionadas às disciplinas do próprio curso, mas também, atividades externas, uma vez que, a profissão de músico é uma das que possibilitam que o estudante tenha ocupação laboral mesmo antes de concluir seus estudos formais na universidade. Sendo o músico ainda estudante ou já um profissional, há necessidade de se ter tempo para a prática individual do instrumento. Gerle (2015, p. 17) recomenda que o músico organize o tempo de estudo para que se ajuste à sua realidade:

¹⁴ Literatura escrita por autores músicos que abordam a prática instrumental, com ênfase naqueles que tratam do estudo individual.

Planeje anteriormente a quantidade de tempo que você pretende gastar em cada componente do material que estudará, dependendo do que você está preparando e de quanto tempo tem disponível. O plano deve incluir programações diárias, semanais e de longo prazo. [...] O planejamento de uma programação também poderá ser influenciado por circunstâncias particulares. Você [o músico] pode ser:

- 1) Estudante sujeito a uma apertada grade de horários.
- 2) Estudante que está trabalhando meio período.
- 3) Um amador com tempo limitado para estudar.
- 4) Um profissional ocupado.
- 5) Aquela rara pessoa com tempo ilimitado para estudar (em férias, ou simplesmente sortuda). (GERLE, 2015, p. 17-18)

Galamian (2013, p. 94) alerta que não faz sentido o professor exigir que todos os alunos pratiquem por dia uma mesma quantidade de horas e sigam um cronograma rígido, pois as características e possibilidades individuais de cada aluno irão influenciar neste processo, seja durante a prática, onde alguns alunos conseguem se manter descansados por mais tempo do que outros, ou na sua organização, já que nem todos os alunos têm a possibilidade de planejar seu dia em torno da prática instrumental. “Tudo que pode ser afirmado em uma generalização é que, individualmente, o aluno precisa descobrir através de experimentação inteligente o que é melhor para si mesmo”¹⁵ (GALAMIAN, 2013, p. 94, tradução nossa). O engajamento neste processo de descoberta é característico do aluno autorregulado.

Como vimos anteriormente neste trabalho (p. 22), o aluno autorregulado é guiado por metas estabelecidas por ele mesmo. De acordo com Wilson e Roland (2002, p. 56) estabelecer metas de curto e longo prazo é uma estratégia cognitiva que promove a melhoria de desempenho de quem a utiliza. Metas podem ser divididas em:

- **Metas de Processo:** “incluem os aspectos da performance que o intérprete deseja alcançar para construir uma boa performance; por exemplo, estes podem estar relacionados à técnica ou interpretação de uma peça”¹⁶ (WILSON; ROLAND, 2002, p. 56, tradução nossa).
- **Metas de Resultado:** “estão relacionadas a conquistas mais perceptíveis como garantir uma posição em uma orquestra e aprender um determinado repertório”¹⁷ (WILSON; ROLAND, 2002, p. 56, tradução nossa).

¹⁵ “All that can be stated in a generalization is that individually the student has to find out by intelligent experimenting what is best for himself” (GALAMIAN, 2013, p. 94).

¹⁶ “Process goals include the aspects of the performance that the performer wishes to achieve to create a good performance; for example, these could relate to technique or the interpretation of a piece” (WILSON; ROLAND, 2002, p. 56).

¹⁷ “Outcome goals relate to more observable achievements such as securing a position in an orchestra and learning a certain repertoire” (WILSON; ROLAND, 2002, p. 56).

Estudantes universitários de música são constantemente expostos a situações em que precisam realizar a performance do repertório que estão preparando, seja em provas públicas, *masterclasses* ou nas aulas semanais com o professor. Assim, o planejamento da prática diária, bem como para períodos maiores, pode auxiliar o aluno a cumprir os prazos que lhe são impostos. O planejamento a curto e longo prazo também pode ser uma referência para a escolha do repertório de estudo. De acordo com Klickstein:

[...] a escolha de um novo material envolve três fatores: você deve avaliar suas preferências musicais, sua capacidade criativa¹⁸ e seus planos de curto e longo prazo. Os professores exploram esses mesmos critérios ao selecionar repertórios para os alunos. [...] Ao buscar músicas alinhadas com seu gosto e capacidade, você também deve manter uma série de objetivos em mente. A longo prazo, um músico com aspirações profissionais precisa dominar várias habilidades, armazenar um repertório amplo e tornar-se proficiente em vários estilos. No curto prazo, pode haver um concerto em algumas semanas. Sua melhor opção para atingir todos os seus objetivos é encontrar peças que atendam tanto aos seus objetivos imediatos quanto aos contínuos.¹⁹ (KLICKSTEIN, 2009, p. 14-15, tradução nossa)

Segundo Kageyama (2019), o músico possui pouco controle sobre metas de resultado. Por exemplo, em uma audição de orquestra:

Você pode fazer a audição de uma vida, mas não consegue ganhar o emprego porque outra pessoa estava ainda mais preparada e tocava um pouquinho melhor. Não podemos fazer muito sobre a performance dos outros. Além disso, a preocupação com as metas de resultados que não podemos controlar (como o que o público está pensando, o que acontecerá se tivermos um lapso de memória, quão bem um ou outro candidato soa na sala de aquecimento) afasta nosso foco dos aspectos de nossas performances e preparação, as quais podemos controlar.²⁰ (KAGEYAMA, 2019, tradução nossa)

Contudo, as metas de resultado também podem trazer benefícios. Segundo Kageyama:

¹⁸ “Sua capacidade criativa é determinada por suas habilidades musicais e técnicas, juntamente com seu tempo de prática disponível” (KLICKSTEIN, 2009, p. 14).

¹⁹ “[...] choosing new material involves three factors: you have to weigh your musical preferences, your creative capacity, and your short- and long-term plans. teachers exploit those same criteria when selecting repertoire for students. [...] As you search out music that lines up with your taste and capacity, you also have to keep an array of goals in mind. In the long term, a musician with professional aspirations needs to master numerous skills, stockpile an expansive repertoire, and become conversant in a range of styles. In the near term, a concert could be coming up in a few weeks. Your best bet for meeting all of your goals is to find pieces that serve both your immediate and your ongoing objectives” (KLICKSTEIN, 2009, p. 14-15).

²⁰ “You can have the audition of a lifetime, but fail to win the job because someone else was even more prepared and played just a wee bit better. Not much we can do about how others perform. Furthermore, worrying about outcome goals that we can't control (like what the audience is thinking, what will happen if we have a memory slip, how good so-and-so sounds in the warm-up room) takes our focus away from those aspects of our performances and preparation that we can control” (KAGEYAMA, 2019).

[...] as metas de resultados (como imaginar-se conquistando o emprego em Cleveland) podem ser extremamente motivadoras e podem ajudá-lo a manter o foco em fazer todas as pequenas coisas que ajudarão a colocá-lo em posição de conquistar o emprego quando o grande dia finalmente chegar.²¹ (KAGEYAMA, 2019, tradução nossa)

Dessa forma, as metas de resultado contribuem positivamente quando são consideradas um elemento motivador, que auxilia o músico a manter o foco em realizar as pequenas etapas, ou seja, as metas de processo. Logo, “a combinação de metas de resultado e metas de processo é mais efetiva, embora seja melhor se concentrar nas metas de processo, no momento da performance, e evitar focar a atenção nas metas de resultado”²² (KAGEYAMA, 2019, tradução nossa).

O estabelecimento de metas pode auxiliar o músico na administração do tempo, escolha de repertório e organização da prática de maneira a otimizar os resultados. Pode evitar por exemplo, que um repertório não esteja pronto no tempo necessário para uma competição, audição ou prova. Além disso, é um processo motivacional, pois o aluno que estabelece metas claras tanto a longo prazo, como a curto prazo consegue visualizar os resultados que pode alcançar através do seu engajamento com a prática. Segundo McPherson e Zimmerman:

Os alunos que estabelecem objetivos claros para si mesmos têm mais probabilidade de obter prazer e se sentirem confiantes em relação a suas habilidades, concentram seus esforços à medida que aprendem, trabalham mais e persistem com instruções, principalmente quando enfrentam dificuldades.²³ (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 158, tradução nossa)

À medida que alcançam metas, os estudantes sentem-se mais confiantes com suas habilidades, o que pode levá-los a concentrar mais esforços para a prática e a persistir no processo de aprendizagem mesmo diante de maiores desafios. “Relacionado à capacidade dos alunos de estabelecer metas para si mesmos e reforçar seu próprio aprendizado, está seu senso

²¹ “[...] outcome goals (like imagining yourself winning the Cleveland job) can be extremely motivating and might help you stay focused on doing all the little things that will help put you in a position to win the job when the big day finally arrives” (KAGEYAMA, 2019).

²² “the combination of outcome goals and process goals is most effective, though it’s best to focus on process goals when it’s performance time and avoid focusing on outcome goals.” (KAGEYAMA, 2019).

²³ “Students who set clear goals for themselves are more likely to gain pleasure and feel confident about their abilities, focus their efforts as they learn, work harder, and persist with instruction, particularly when faced with difficulties” (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 158).

de competência ou autoeficácia”²⁴ (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 140, tradução nossa).

Segundo Barry e Hallam, “a prática distribuída ao longo do tempo é geralmente mais efetiva para o aprendizado e performance do que a prática acumulada (isto é, uma prática intensa em um curto espaço de tempo, como um pouco antes da aula)”²⁵ (BARRY; HALLAM, 2002, p. 152, tradução nossa). Galamian (2013, p. 94) afirma que o aluno deve tornar a prática um hábito, pois o estudo diário e regular é mais efetivo do que esporádicos longos períodos de prática. Dessa forma, entendemos que um dos fatores determinantes para a efetividade da prática é a regularidade com que esta atividade é realizada. O aluno que estuda quatro horas diárias regularmente, pode alcançar resultados mais rápidos e consistentes que o aluno que estuda oito horas em um único dia, porém, de maneira esporádica.

Dedicar tempo para a prática é importante, porém, mais importante que a quantidade de horas estudadas é a qualidade da prática realizada. Por isso, em relação ao tempo que se deve estudar, Gerle coloca que:

Geralmente, não mais que o necessário para aprender um trabalho tão bem ao ponto de fazer música sem nenhuma preocupação técnica. Essa é a melhor recomendação para banir o medo de palco. Não há virtude em estudar oito horas diariamente somente por estar estudando oito horas: duas ou três horas de boa prática é muito melhor do que seis horas de estudo mal feito. (GERLE, 2015, p. 18)

La Fosse (2013, p. 46) diz que: “o esboço de um plano de estudos que ajude a dividir o tempo disponível entre seus diversos componentes (escalas, mecanismos [exercícios de técnica básica], estudos e repertório) pode ser muito útil e prático para que o aluno utilize seu tempo de forma eficiente”. De acordo com Fischer:

Prática que é planejada pode ser mais produtiva do que praticar aleatoriamente. Antes de começar, decida quanto tempo você irá praticar no total. Então, decida quantos minutos você irá dedicar a cada parte de sua prática – exercícios, escalas, estudos e peças.²⁶ (FISCHER, 2013, p. 330, tradução nossa)

²⁴ “Related to learners' ability to set goals for themselves and to reinforce their own learning is their sense of competence or self-efficacy” (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, p. 140).

²⁵ “Practice distributed over time is generally more efficient for learning and performance than massed practice (i.e., a great deal of practice in a limited time frame, such as cramming just before a lesson)” (BARRY; HALLAM, 2002, p. 152).

²⁶ “Practice which is planned in advance can be much more productive than practising at random. Before starting, decide how long you are going to practise in total. Then decide how many minutes you will give each part of your practice - exercises, scales, studies and pieces” (FISCHER, 2013, p. 330)

Sendo assim, o bom uso do tempo dedicado à prática está diretamente ligado à maneira como o músico faz o gerenciamento de seu material de estudo. Além de auxiliar na administração do tempo de prática, a organização do material de estudo também pode contribuir para a concentração do estudante durante a prática.

Segundo Galamian (2013, p. 94), ser flexível ao definir a sequência do material a ser estudado e não passar muito tempo trabalhando um mesmo tipo de material, são estratégias que muitas vezes colaboram para uma mente descansada e alerta por mais tempo. A prática regular é importante para a implementação do aprendizado, mas o estudante não precisa seguir rigidamente uma mesma rotina com um padrão definido para a sequência do material a ser estudado (exemplo: primeiro, escalas, depois estudos, e depois repertório). “Não há razão para que essa ordem não seja modificada e a prática inicie com peças [do repertório] e termine com escalas, desde que todo o trabalho seja realizado”²⁷ (GALAMIAN, 2013, p. 94, tradução nossa).

De acordo com Klickstein:

Um plano de prática bem elaborado divide seus materiais [de estudo] e tempo em unidades viáveis; [...] Para acompanhar o material nas cinco zonas²⁸ de prática, aconselho os músicos a documentar em papel ou em arquivos de computador. A documentação garante que você não perderá o controle de nenhum objetivo.²⁹ (KLICKSTEIN, 2009, p. 7-8, tradução nossa)

Assim como Klickstein, Fischer considera benéfico o uso de registros para o planejamento do tempo de prática. Segundo Fischer, “você pode fazer tudo isso sem caneta e papel. Mas se você planejar sua prática no papel apenas uma vez, isso ajudará você a se tornar sistemático e organizado, quer você faça isso no papel ou não, futuramente.”³⁰ (FISCHER, 2013, p. 330, tradução nossa)

Dessa forma, para evitar um desequilíbrio no tempo dedicado às várias categorias de material de estudo, músicos podem fazer uso de cronogramas, definindo previamente o tempo que será dedicado para cada material durante a prática. Sassmannshaus (2018) disponibiliza em seu site algumas tabelas que auxiliam músicos no estabelecimento de cronogramas de estudo

²⁷ “There is no reason why this order should not be modified and practice started with pieces and ended with scales as long as all of the work is done that should be accomplished.” (GALAMIAN, 2013, p. 94)

²⁸ Klickstein (2009, p. 6-7) propõe a divisão do material de estudo em cinco zonas: três delas abrangem o repertório, e as outras duas, atividades para o aperfeiçoamento de habilidades funcionais (técnica básica, leitura à primeira vista e improvisação).

²⁹ “A well-crafted practice plan divides your materials and time into viable units. [...] To keep abreast of material in the five practice zones, I advise student musicians to document in on paper or computer files. Documenting guarantees that you won't lose track of any goals” (KLICKSTEIN, 2009, p. 7-8).

³⁰ “You can do all this without pen and paper. But if you plan your practice on paper just once, it helps you to become systematic and organised, whether afterwards you do it on paper or not.” (FISCHER, 2013, p. 330)

para a prática de elementos da técnica básica, escalas e outro para planejamento semanal. Mais à frente, iremos apresentar essas ferramentas propostas por Sassmannshaus que, tanto podem ser utilizadas em seu formato original, como podem estimular os estudantes a elaborarem seus próprios mecanismos.

O cronograma de estudo da técnica básica proposto por Sassmannshaus (2018) (ver Figura 4) lista os principais fundamentos técnicos que podem ser trabalhados na prática diária. Sassmannshaus divide os fundamentos entre os que são relacionados à mão esquerda e os aplicáveis à mão direita.

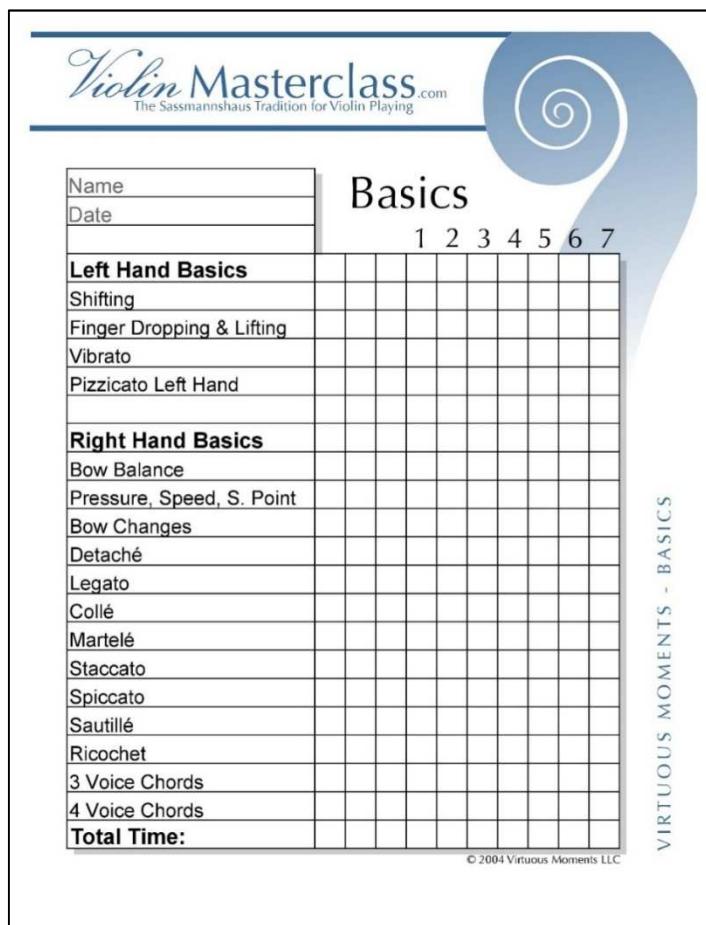


Figura 4. Cronograma de Estudo - Elementos de Técnica Básica – modelo em branco

A Tabela 1 apresenta a tradução dos fundamentos de técnica básica, listados por Sassmannshaus, referentes à mão esquerda. Na Tabela 2, temos a tradução dos fundamentos referentes à mão direita.

Left Hand Basics	Fundamentos da Mão Esquerda
Shifting	Mudança de posição
Finger Dropping & Lifting	Queda e elevação dos dedos
Vibrato	Vibrato
Pizzicato Left Hand	Pizzicato de mão esquerda

Tabela 1

Right Hand Basics	Fundamentos da Mão Direita
Bow Balance	Equilíbrio do arco
Pressure, Speed, S. Point	Pressão, velocidade e ponto de contato
Bow Changes	Mudanças de arco [direção: cima, baixo]
Detaché, Legato, Collé, Martelé, Staccato, Spiccato, Sautillé, Ricochet	Detaché, Legato, Collé, Martelé, Staccato, Spiccato, Sautillé, Ricochet [golpes de arco]
3 Voice Chords	Acordes de 3 vozes
4 Voice Chords	Acordes de 4 vozes

Tabela 2

Para preencher o cronograma da Figura 4, inicialmente, o músico escolhe quais elementos serão trabalhados durante a semana e anota quanto tempo em minutos pretende estudar por dia cada um deles. A cada dia de prática, o músico registra quantos minutos realmente passou praticando cada elemento. Dessa forma, consegue ter um controle de quanto tempo praticou em relação ao que planejou inicialmente, se conseguiu cumprir a meta ou se foi negligente em algum ponto. A partir disso, o músico pode fazer um novo planejamento buscando aperfeiçoar o que já foi feito ou compensar o que não foi praticado o suficiente anteriormente.

Além do cronograma em branco para que possa ser impresso e utilizado pelos músicos, Sassmannshaus disponibiliza também um modelo do cronograma preenchido para facilitar o entendimento da sua proposta (Figura 5). Podemos perceber no exemplo dado que alguns elementos estão em branco. Isso acontece porque não necessariamente o músico precisa praticar todos os fundamentos técnicos durante a semana, ele pode escolher o que praticar de acordo com suas necessidades técnicas e com o tempo disponível.

Em concordância com a proposta de Sassmannshaus, para aperfeiçoar as habilidades técnicas, Klickstein (2009, p. 95) sugere que o músico faça uma relação dos fundamentos técnicos próprios de seu instrumento e identifique quais deles precisam ser trabalhados. Em seguida:

[...] reúna materiais para aprimorar sua aptidão em cada área e defina metas atingíveis e de curto prazo. [...] Obtenha ajuda de seu professor para garantir que suas categorias [de elementos técnicos] estão completas, que seus objetivos sejam realistas e que seus materiais e estratégias de prática sejam adequados.³¹ (KLICKSTEIN, 2009, p. 95, tradução nossa)

Klickstein também sugere que o músico siga um cronograma, para que a partir dele:

- Pratique de forma consistente. Os ingredientes [fundamentos] técnicos são perecíveis. A prática regular permite que suas habilidades estabelecidas permaneçam vibrantes e que as emergentes se desenvolvam rapidamente.
- Varie amplamente. Mantenha um amplo conjunto de ingredientes [fundamentos], revisando várias técnicas em cada sessão de treinamento.
- Estabeleça limites. A prática técnica usa músculos selecionados repetidamente. Para evitar cansaço ou lesão, regule o quanto você trabalha em qualquer exercício. Algumas técnicas precisam apenas de minutos de revisão diária, enquanto outras são melhor praticadas em dias alternados.³² (KLICKSTEIN, 2009, p. 95, tradução nossa)

Dessa forma, entendemos que a reflexão do aluno sobre sua técnica - identificando seus pontos fortes e fracos – e o planejamento da prática, através de cronogramas, otimizam o tempo de estudo e possibilitam que o aluno tenha controle sobre a manutenção e/ou desenvolvimento de suas habilidades, além de diminuir as chances de lesões musculares. Este tipo de prática instrumental está de acordo com o conceito de prática efetiva definido por Hallam,³³ como visto anteriormente neste trabalho, onde há a otimização do tempo e a prevenção de problemas, como lesões, que possam interferir negativamente nas metas de longo prazo.

Para Fischer, “um ‘instrumento musical’ é um ‘instrumento da música’, e a produção direta da música é através do que as mãos e os dedos estão fazendo ao instrumento”³⁴ (FISCHER, 2013, p. 95, tradução nossa). Segundo Klickstein, “técnica representa a interface entre a imaginação e a criação. Quando você desenvolve habilidades técnicas sólidas, você pode preencher a lacuna entre o que você sente e o que é capaz de expressar por meio de seu

³¹ “[...] gather materials to upgrade your aptitude in each area, and set attainable, short-term goals. [...] Get help from your teacher to ensure that your categories are complete, your goals are realistic, and your materials and practice strategies are apt.” (KLICKSTEIN, 2009, p. 95)

• ³² “Practice consistently. Technical ingredients are perishable. Regular practice allows your established skills to remain vibrant and your emerging ones to sprout quickly.

• Range widely. Keep a broad set of ingredients sturdy by reviewing multiple techniques in each practice session.

• Set limits. Technique practice uses select muscles repeatedly. To avoid exhaustion or injury, regulate how much you work on any exercise. Some techniques need only minutes of daily review, whereas others are best practiced on alternate days.” (KLICKSTEIN, 2009, p. 95)

³³ A prática efetiva é deliberada, atenta e alcança o resultado final desejado no menor tempo possível sem interferir negativamente nas metas a longo prazo. (BARRY; HALLAM, 2002, p. 160; HALLAM, 1997 apud SANTOS; HENTSCHKE, 2009).

³⁴ “A ‘musical instrument’ is an ‘instrument of music’, and the direct making of the music is by way of what the hands and fingers are doing to the instrument.” (FISCHER, 2013, p. 95)

instrumento ou voz”³⁵ (KLICKSTEIN, 2009, p. 94, tradução nossa). Sendo assim, entendemos que, através da prática de exercícios de técnica básica, o músico desenvolve habilidades que ampliam suas possibilidades de expressão musical.

De acordo com Klicktein “não é provável que a proficiência amadureça apenas com o estudo do repertório, porque os componentes da técnica são muitos e precisam de atenção individual para desenvolver-se”³⁶ (KLICKSTEIN, 2009, p. 94, tradução nossa). Para Fischer:

Exercícios técnicos economizam infinitamente mais tempo do que levam para serem praticados. Apenas algumas sessões curtas por semana, regularmente, trazem resultados rápidos que melhoram sua proficiência no instrumento em todos os aspectos. [...] Se, digamos, você regularmente gasta algum tempo praticando exercícios de mudança de posição, afinação ou produção sonora, seu domínio técnico ganha em segurança e confiança, e então leva muito menos tempo para dominar qualquer passagem específica.³⁷ (FISCHER, 2013, p. 327, tradução nossa)

Entendemos que, segundo estes autores, é mais produtivo que o estudo de componentes técnicos aconteça de forma isolada, ou seja, em um momento diferente do estudo de repertório.

Fischer (2013, p. 327) ressalta a importância do estudante construir uma biblioteca de livros destinados à técnica básica de diferentes autores para que assim possa variar o material de estudo e escolher em cada método os exercícios que considera mais interessantes e relevantes no momento. Além disso, o autor incentiva a realização de registros para que o músico saiba quais exercícios foram realizados e evite a repetição não intencional.

³⁵ “Technique represents the interface between imagination and creation. When you develop robust technical skills, you can close the gap between what you feel and what you’re able to express through your instrument or voice” (KLICKSTEIN, 2009, p. 94)

³⁶ “Proficiency isn’t likely to mature from studying repertoire alone because the components of technique are many, and they need individual attention if they’re to flourish” (KLICKSTEIN, 2009, p. 94)

³⁷ “Technical exercises save infinitely more time than they take to practise. Just a few short sessions each week, on a regular basis, brings fast results which improves all of your playing. [...] If, say, you regularly spend a little time playing shifting, intonation or tone exercises, all of your playing gains in security and confidence, and it then takes far less time to master any particular passage” (FISCHER, 2013, p. 327)

Name Brittany		Basics						
Date April 10, 2004		1	2	3	4	5	6	7
Left Hand Basics								
Shifting	3		3	3	3	3	3	3
Finger Dropping & Lifting	3		3	3	3	3	3	3
Vibrato			3	3	3	3	3	3
Pizzicato L.								
		Write in the number of minutes you plan to practice this technique.						
Right Hand Basics								
Bow Balance	3		3	3	3	3	3	3
Pressure, Speed, S. Point	3							3
Bow Changes								
Detaché	3		3	3	3	3	3	3
Legato								
Collé	3		3	3	3	3	3	3
Martelé	3		3	3	3	3	3	3
Staccato	3		3	3	3	3	3	3
Spiccato	3		3	3	3	3	3	3
Sautillé								
Ricochet								
3 Voice Chords								
4 Voice Chords								
Total Time:	30	30	30	30	30	30	30	30
© 2004 Virtuous Moments LLC								
VIRTUOUS MOMENTS - BASICS								

Figura 5. Modelo de preenchimento do Cronograma de Estudos - Fundamentos de Técnica Básica

Uma outra tabela (Figura 6) sugerida por Sassmannshaus (2018) aborda o estudo de escalas (*scales*), arpejos (*arpeggios*) e lista os intervalos que podem ser estudados em cordas duplas (*double stops*) aplicados às escalas.

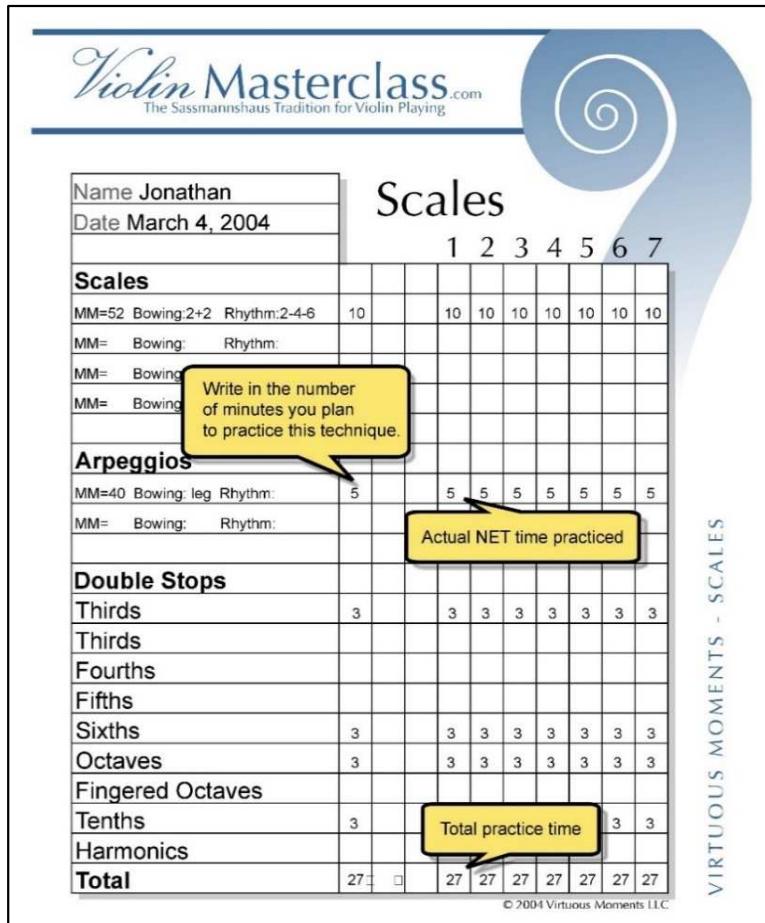


Figura 6. Cronograma de Estudos de Escalas proposto por Kurt Sassmannshaus

Para escalas e arpejos, o músico, além de definir o tempo que pretende praticar cada elemento, pode também registrar o tempo de metrônomo, o tipo de arcada e o ritmo que será aplicado. Para o estudo de cordas duplas, os intervalos sugeridos por Sassmannshaus podem ser observados na Tabela 3:

Double Stops	Cordas Duplas
Thirds	Terças
Fourths	Quartas
Fifths	Quintas
Sixths	Sextas
Octaves	Oitavas
Fingered Octaves	Oitavas dedilhadas
Tenths	Décimas
Harmonics	Harmônicos

Tabela 3

Processos semelhantes são também recomendados por outros pedagogos modernos. Para Fischer (2013, p. 302) após o trabalho feito com os elementos da técnica básica - mudança

de posição, mudança de corda, entre outros - o próximo passo é conectá-los através do estudo de escalas. “Não há simplesmente nada para substituir o que a prática regular de escalas produz”³⁸ (FISCHER, 2013, p. 302, tradução nossa). Galamian (2013, p. 102) diz que o estudo de escalas é importante, pois possibilita o desenvolvimento de um grande número de habilidades técnicas em ambas as mãos. Escalas contribuem para a construção da afinação, para o estabelecimento da forma da mão esquerda e possui ampla aplicabilidade no estudo de golpes de arco, qualidade sonora, distribuição de arco, dinâmicas e vibrato.

No cronograma para planejamento do estudo semanal (Figura 7) proposto por Sasmannshaus, o material de estudo está dividido em categorias. A Tabela 4 apresenta a tradução das categorias presentes na Figura 7.

Basics	Técnica Básica
Scales, Arp., Dbl.Stops	Escalas, Arpejos e cordas duplas
Etudes	Estudos
Bach	Bach
Concerto	Concerto
Sonata	Sonata
Other Works	Outras obras

Tabela 4

³⁸ “There is simply nothing to replace what regular scale-practice brings” (FISCHER, 2013, p. 302).

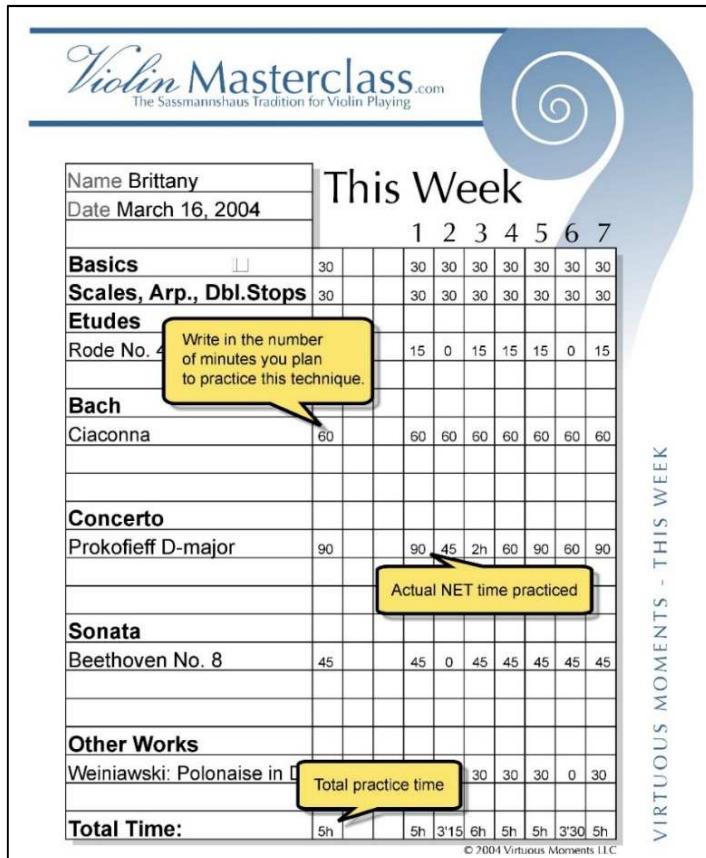


Figura 7. Cronograma de estudo semanal proposto por Kurt Sassmannshaus

Através do cronograma, o músico define quanto tempo pretende destinar por dia à prática de cada categoria e o tempo total de prática diária. O planejamento pode ocorrer em duas direções: o músico pode definir o tempo que acha necessário praticar cada material e ao final conhecer o tempo total que precisará dedicar diariamente à prática do instrumento, ou então, como sugerido Fischer (2018, p. 2), estabelecer o tempo total de prática diária e administrá-lo, destinando o tempo que acha necessário para cada categoria dentro do limite de horas estipulado.

De acordo com a proposta, o músico então planeja o que irá fazer em cada categoria. Os autores Fischer (2018), Sassmannshaus (2018) e La Fosse (2013) possuem propostas semelhantes em relação à divisão do material de estudo, com algumas particularidades. A Figura 8 apresenta as categorias comuns às propostas desses três autores:

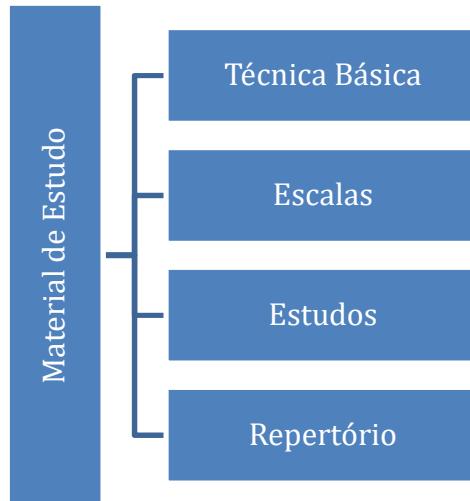


Figura 8. Divisão do Material de Estudo tendo como base as propostas de Sassmannshaus (2018), Fischer (2018) e Leopold La Fosse (2013).

Galamian (2013, l. 2090) propõe uma divisão do tempo de prática em três períodos:

- **Período de Construção:** Nesta etapa, o tempo deve ser distribuído entre a prática de escalas e exercícios para o aperfeiçoamento técnico, e o trabalho de problemas técnicos presentes em estudos e repertório.
- **Período de Interpretação:** neste estágio, o músico implementa suas próprias ideias interpretativas sobre as obras estudadas.
- **Período de Performance:** esta é a etapa de treinamento da performance, onde o repertório é executado integralmente, sem interrupções, simulando a situação real de performance.

Klickstein (2009, p. 6) sugere uma divisão do tempo de estudo em cinco zonas. Três delas são direcionadas ao estudo do repertório: repertório novo, repertório em desenvolvimento e repertório para performance. As outras duas zonas abrangem atividades que desenvolvem habilidades funcionais: técnica e musicalidade. Um ponto divergente entre as propostas de Klickstein e Galamian é que o primeiro estabelece uma categoria específica para o trabalho técnico, enquanto o segundo reúne o estudo técnico básico e o trabalho técnico de repertório em uma mesma categoria, ou seja, o período de construção.

Observamos que as propostas de Klickstein e Galamian se assemelham ao classificarem o repertório em categorias de acordo com o estágio de preparação em que se encontram. As categorias **repertório novo, repertório em desenvolvimento e repertório para performance**, definidas por Klickstein, relacionam-se respectivamente com os períodos de construção, interpretação e performance definidos por Galamian.

Sassmannshauss (2018) disponibiliza também em seu site uma tabela sem nenhuma indicação de material para que o músico defina, ele mesmo, um cronograma específico de acordo com suas necessidades (ver Figura 9). A Figura 10 apresenta um cronograma construído a partir da tabela base disponibilizada por Sassmannshaus. O músico define de forma bem específica o que pretende estudar durante a semana: escalas, mudanças de posição, os golpes de arco spiccato e collé, e como repertório, a Sonatina de Dvorak e a peça Prelúdio e Allegro.

Figura 9. Tabela Base para definição de Cronograma

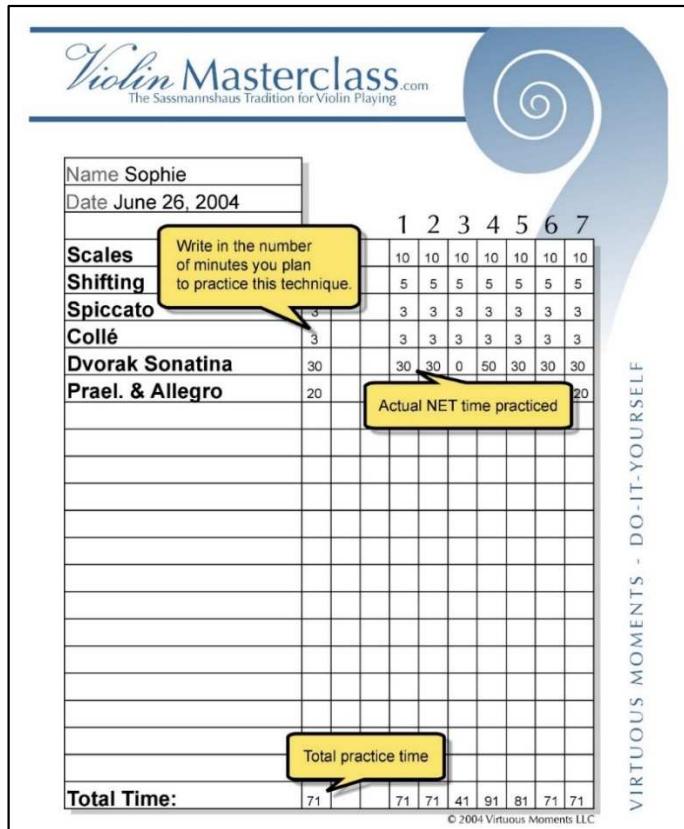


Figura 10. Cronograma de Estudos específico criado a partir da Tabela Base

Segundo McPherson e Zimmerman (2011, p. 154) alunos autorregulados sabem que o ambiente físico pode afetar o aprendizado e preocupam-se sempre em estruturar e controlar o ambiente de estudo. Klickstein afirma que o músico precisa organizar seu espaço de prática para otimizar sua produtividade. O local escolhido não precisa ser luxuoso, apenas precisa dispor de alguns equipamentos básicos que contribuam para a aprendizagem. (KLICKSTEIN, 2009, p. 5).

De acordo com La Fosse (2013, p. 45), o local escolhido para a prática deve ser calmo, confortável e livre de distrações e interferências externas. Alguns exemplos de problemas causados por salas mal equipadas são: cadeiras em tamanhos inapropriados podem gerar dores nas costas, ambientes com pouca iluminação provocam fadiga ocular e a falta de metrônomo pode contribuir para o desenvolvimento de um senso rítmico distorcido (KLICKSTEIN, 2009, p. 5). Klickstein (2009, p. 5) descreve uma sala de prática essencial, listando o que considera básico para uma sessão de estudos:

1. Cadeira adequada
2. Estante para partitura

3. Caderno e Lápis
4. Metrônomos e afinadores eletrônicos
5. Relógio
6. Espelho (para monitorar hábitos de movimento)
7. Gravador de áudio
8. Suporte para apoiar o instrumento
9. Garrafa de água
10. Iluminação adequada
11. Silêncio e privacidade

2.1.1.2. Crenças Motivacionais

As crenças motivacionais precedem os esforços do estudante para engajar-se com a prática e, portanto, influenciam o aprendizado. (MCPPERSON e ZIMMERMAN, 2011, p. 158).

Para Klickstein (2009, p. 105), a motivação é “o motor que impulsiona o crescimento musical” através da ação conjunta de fatores internos e externos. A motivação interna acontece quando o músico pratica movido pelo prazer de estar envolvido com o fazer musical ou busca aperfeiçoar uma habilidade por vontade própria. A motivação externa é proveniente das obrigações externas como estudar partes de orquestra, preparar-se para um recital ou prova, dentre outras. O autor sugere algumas estratégias para alimentar a motivação tanto externa como interna. Para a motivação interna, recomenda que o músico defina objetivos claros, utilize a autofala com afirmações positivas e estimulantes, ouça gravações, assista a concertos presencialmente e participe de festivais de música buscando inspiração, e equipe-se com ferramentas que otimizem sua prática, e que o tornem cada vez mais confiante em relação a sua capacidade de aprendizado. A escolha do repertório a ser estudado também exerce influência sobre a motivação interna.

Segundo O’Neill e McPherson (2002, p. 41), a motivação interna é maximizada quando estudantes recebem de seus professores um repertório que requer uma quantidade razoável de esforço para ser aprendido. Repertórios pouco desafiadores ou que causam confusão ou frustração podem resultar em pouco engajamento durante a prática. Sendo assim, o músico que tem poder de escolha do repertório de estudo deve buscar um material que lhe seja desafiador, mas que não esteja muito distante de suas habilidades.

De acordo com Gerle (2015, p. 116), outra ferramenta que aumenta a confiança do músico é o estudo mental. Isso acontece porque o estudo mental prepara o músico minuciosamente para uma situação de *performance*, melhorando sua autoimagem e o encorajando a alcançar objetivos maiores:

O cérebro humano tem uma maravilhosa e vívida capacidade para recriar ocorrências e ações do passado sem o acontecimento propriamente dito. Isso é verdadeiro também para *performances* musicais. Imaginar a *performance* de uma peça, completa ou em seções, imaginando-a vividamente (e corretamente) todos os seus elementos conectados sem exceção (afinação e ritmo, movimentos físicos da mão esquerda e arco, expressão musical, e assim por diante), melhorará o trabalho do controle central e, consequentemente, a *performance*. [...] Se você pode tocar uma peça mentalmente por inteiro no tempo, e sem qualquer lapso ou hesitação (julgando a sua habilidade honestamente), você pode dizer sem perigo que a música está segura e completamente memorizada. (GERLE, 2015, p. 30)

Para a motivação externa, Klickstein (2009, p. 108) sugere que o músico agende apresentações. Performances públicas têm um efeito motivador positivo quando as responsabilidades musicais do músico estão dentro de suas capacidades. Por exemplo, se o repertório escolhido não é compatível com as habilidades do músico ou o tempo até a apresentação é muito curto, ao invés de gerar motivação, o compromisso de performance pode causar ansiedade. Existem várias oportunidades de performances públicas para estudantes de diferentes níveis: performances em *masterclasses*, concertos em igrejas, competições, recitais em festivais de música, sessões de gravação, performances em restaurantes e cafeterias, entre outros. O estudante deve buscar situações desafiantes, mas ao mesmo tempo confortáveis, de acordo com suas possibilidades. Outra estratégia para a motivação externa é compartilhar música com a comunidade através de recitais benéficos em lares de idosos e hospitais, por exemplo. Da mesma forma, o estabelecimento de metas também é sugerido por Klickstein como uma estratégia de motivação.

2.1.2. Estratégias para a Fase de Execução

2.1.2.1. Autocontrole

Através da autoinstrução, músicos descrevem abertamente ou intimamente, como executar uma tarefa. Por meio do uso da autofala externa, conseguem instruir a si mesmos ao reforçar de que maneira é possível melhorar uma passagem difícil que precisa ser aprendida

durante uma sessão de prática. Este tipo de autoinstrução ajuda o estudante a monitorar e controlar sua concentração durante o processo de aprendizagem (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011). Para Gerle, “Não há nada mais frustrante do que gastar horas estudando sem nenhum sinal de progresso. Portanto, defina o problema, descreva em voz alta as razões para a dificuldade e elabore um remédio para a correção do problema” (GERLE, 2015, p. 17). Dessa forma, a autofala contribui também para um estudo mais objetivo e consequentemente para a otimização do tempo de prática.

Em outros casos, músicos podem usar um tipo de autofala interna como: “Eu posso fazer isso!”, para reforço psicológico positivo antes ou durante a performance, para fortalecer a habilidade de focar a atenção na performance e ao mesmo tempo aliviar a ansiedade. (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2011, p. 160). Segundo Nielsen (1999, p. 288), a autofala contribui para o foco de atenção na execução de tarefas através da ativação e manutenção da motivação. Barry e Hallam (2002, p. 153) colocam a habilidade do estudante em expressar tarefas verbalmente como um dos fatores determinantes para uma prática mental mais efetiva.

De acordo com Fischer (2013, p. 331), em certos estágios da prática, o músico pode trabalhar em diferentes aspectos técnicos e interpretativos ao mesmo tempo. Contudo, em alguns momentos pode ser melhor concentrar-se em um único aspecto por vez. O músico pode tocar uma peça do início ao fim com foco apenas na afinação, ou trabalhando a qualidade sonora, etc. Este tipo de estudo favorece o foco de atenção, que vem a ser um subprocesso da autorregulação da aprendizagem. Alguns dos principais aspectos que podem guiar este tipo de prática são listados por Fischer (2013, p. 331), acompanhados de sugestões de exercícios práticos:

- **Afinação:** checar cada nota Sol, Ré, Lá e Mi com as cordas soltas correspondentes; cada nota sustenida ou bemol em relação à nota natural mais próxima acima ou abaixo, etc;
- **Som:** escolher certos tipos de notas para praticar, por exemplo: notas longas em posições altas; passagens rápidas com arcadas separadas; arcadas lentas, cordas duplas, e trabalhar cada uma delas isoladamente, experimentando proporções de velocidade, pressão e ponto de contato;
- **Ritmo:** praticar algumas vezes com metrônomo para checar ou consolidar o ritmo. Usar variantes rítmicas combinadas. Após isso, retornar ao ritmo musical, onde há certa liberdade, mas tendo o ritmo do metrônomo como base;
- **Arcadas suaves:** praticar cada passagem tocando em uma corda enquanto executa o dedilhado em outra;

- **Inclinação do arco:** checar a quantidade de crina adequada para a dinâmica, timbre e características do som;
- **Posição da mão esquerda:** checar cada frase para observar se a postura da mão esquerda no braço do instrumento é favorável para a execução do trecho.
- **Relaxamento do polegar esquerdo:** produzir pressão mínima necessária dos dedos sobre as cordas e evitar tensão;
- **Articulação:** ação e velocidade do movimento dos dedos da mão esquerda;
- **Coordenação de movimentos:** sincronismo entre arco e mão esquerda;
- **Vibrato:** estudo da frequência e amplitude do vibrato;
- **Dinâmicas e fraseados:** uso dos princípios básicos da técnica de arco
- **Segurar o violino com uma angulação correta em relação com o chão** (estratégia válida apenas para violino e viola)

Para Auer (2018, 43), “é essencial que o aluno cultive o hábito da auto-observação e, sobretudo, que se acostume a direcionar e controlar seus esforços, pois é nesse trabalho mental que está a verdadeira fonte de todo o progresso”. Entendemos que trabalhar um aspecto musical por vez, como sugerido por Fischer, é uma forma de controlar e direcionar os esforços, bem como de favorecer o processo de auto-observação.

Galamian (2013, p. 94) coloca que o ensinamento mais importante que pode ser passado para estudantes é o da importância do alerta mental durante a prática. Segundo Galamian, uma situação comum é quando a mente leva a pensamentos que não se relacionam com a atividade musical que está sendo executada durante o estudo, tornando o estudo algo mecânico e com inúmeras repetições.

Práticas desse tipo, sem orientação e controle, são um desperdício de tempo e esforço. Não somente não realiza o que se propõe a fazer, mas também pode às vezes ser positivamente prejudicial. Os erros são repetidos repetidamente, e o ouvido se torna imune a sons defeituosos. Sempre que esse tipo de prática (onde mente e ouvido não estão no trabalho) se tornar um hábito profundamente enraizado, grande força de vontade é necessária para tornar a mente e o ouvido completa e constantemente alertas.³⁹ (GALAMIAN, 2013, p. 94, tradução nossa)

³⁹ “*Practice of this kind, lacking both direction and control, is a waste of time and effort. Not only does it not achieve what it sets out to do, but also it can sometimes be positively harmful. Mistakes are repeated over and over again, and the ear becomes impervious to faulty sounds. Whenever such a type of practicing (where mind and ear are not on the job) has become a deeply rooted habit, a great effort of the will must be made to make the mind and ear become completely and constantly alert*” (GALAMIAN, 2013, p. 94).

Quando a falta de atenção for resultante apenas do cansaço, Galamian sugere o que chama de “higiene da prática”⁴⁰ (GALAMIAN, 2013, p. 94, tradução nossa). Esta consiste em uma mudança na organização do tempo e do material de prática. Além disso, outra forma de manter a concentração é evitar ou administrar o cansaço. Para construir hábitos mentais focados, Klickstein (2009, p. 23) sugere que o músico defina com clareza seus objetivos de prática, e então mantenha uma disposição tranquila e alerta na execução das tarefas. Ao sentir que a atenção diminuiu, o músico deve parar para descansar, evitando sempre repetições sem objetivo.

Auer (2018, p. 44) e La Fosse (2013, p. 45), também aconselham que sejam feitos intervalos de descanso durante a prática e para definir por quanto tempo irá praticar até o descanso, o aluno deve ter como parâmetro o período em que ele consegue manter-se concentrado na execução dos exercícios. Para La Fosse:

O período de efetiva concentração varia de pessoa para pessoa, claro, mas muitos não são capazes de manter a concentração por mais de 35 ou 40 minutos. Apesar disso, não é incomum alguns alunos estudarem por várias horas sem intervalo. Esse é um的习惯 que pode resultar em trabalho improdutivo. (LA FOSSE, 2013, p. 45)

Podemos constatar que um pensamento comum entre os autores é de que cada músico precisa observar por quanto tempo é capaz de se manter concentrado na execução das tarefas e a partir disso definir a frequência e duração de intervalos de descanso durante a prática.

Para Klickstein (2009, p. 75), dependendo da forma como são cronometrados, os momentos de descanso, além de recarregar as energias e ajudar a prevenir lesões, podem fortalecer a capacidade de resolução de problemas. Por isso, o tempo de descanso precisa ser levado em consideração na fase de planejamento da prática. Neste sentido, Auer (2018, p. 45) alerta que o aluno precisa considerar o tempo de descanso para definir seu cronograma de estudos, pois quatro ou cinco horas de prática diária podem significar ter seis ou sete horas disponíveis.

Por outro lado, músicos podem se comportar de diferentes maneiras durante o intervalo de descanso. Klickstein (2009), define três tipos de pausas de acordo com as atividades que o músico realiza durante esse tempo:

⁴⁰ “*practice hygiene*” (GALAMIAN, 2013, p. 94).

- **Pausa Ativa:** durante as pausas ativas o músico descansa os músculos acionados durante a prática, mas continua envolvido com o material que estava sendo trabalhado. Por exemplo: solfea a peça, ouve gravações ou pesquisa informações extras que possam contribuir para a interpretação. Dessa forma, essas pausas devem ser feitas não apenas quando o músico achar necessário descansar fisicamente, mas também, quando precisar refletir sobre suas intenções musicais (KLICKSTEIN, 2009, p. 76).
- **Pausa Desviada:** pausas desviadas são aquelas em que o músico faz atividades que desviam sua mente do que estava sendo feito durante a prática. Por exemplo: sair para fazer uma caminhada, fazer um lanche ou assistir TV. Essas pausas são indicadas para quando o músico estiver praticando por um longo período e podem servir como recompensa após concluir tarefas durante o estudo. É importante garantir que os músculos ativos durante a prática realmente descansem. Instrumentistas devem evitar, por exemplo, atividades como digitar ao celular ou computador, jogar videogame, dentre outras (KLICKSTEIN, 2009, p. 76).
- **Pausa Restaurativa:** Nas pausas restaurativas o músico descansa ou faz exercícios de alongamento. Essas pausas contribuem para a revitalização do corpo, como também para a concentração mental. Existem vários tipos de exercícios de alongamento que podem ser feitos durante essas pausas, no entanto, o histórico de saúde do músico deve ser levado em consideração para que nenhum movimento executado possa vir a agravar algum problema, mas sim, favorecer a recuperação das condições físicas necessárias para a prática (KLICKSTEIN, 2009, p. 76).

A pausa ativa definida por Klickstein possui características da prática definida por Jorgensen (2004, p. 88) como “não tocada”, onde apesar de não estar com o instrumento, o músico realiza atividades com objetivos de aprendizado. Um tipo de prática não tocada é o ensaio mental. Segundo Jorgensen (2004, p. 92) o estudo mental estabelece e ativa imagens visuais, auditivas e cinestésicas da música. McPherson e Zimmerman (2011, p. 160) citam as imagens mentais como uma estratégia de ensaio mental que possibilita o autocontrole. Através delas, o músico cria projeções mentais de metas ou tarefas específicas de performance. Na maioria das vezes, as imagens mentais são utilizadas por músicos para planejar, aprimorar e modelar o que estão aprendendo para realizar uma performance fisicamente.

Para Klickstein (2009, p. 34) a técnica da imagem mental é uma ferramenta fundamental para a aprendizagem, memorização, e performance musical. Segundo Klickstein (2009, p. 35) o uso de imagens mentais não é uma estratégia exclusiva de músicos experientes, qualquer pessoa utiliza imagens mentais no dia-a-dia. Uma situação é descrita por ele para exemplificar esta afirmação:

[...] suponha que você esteja lendo um livro e decida sair da sala em que está. Qual é a probabilidade de você accidentalmente bater em uma parede? Nenhuma, espero. Quando você entra na sala, detecta onde está em relação à porta. Quando você vai embora, move-se em relação ao seu mapa mental do espaço. Assim como as pessoas utilizam mapas mentais para guiar sua caminhada, músicos especialistas dependem de mapas internos para direcionar suas performances.⁴¹ (KLICKSTEIN, 2009, p. 35, tradução nossa).

Contudo, segundo Ericsson e Pool (2017, p. 93), no campo do desempenho musical, o que diferencia músicos avançados dos menos experientes é a qualidade das representações mentais criadas por eles:

Quando estão praticando uma nova peça, os músicos iniciantes e intermediários geralmente carecem de uma boa e clara ideia de como a música deveria soar, enquanto os músicos avançados têm uma representação mental muito detalhada da música, que eles usam para orientar sua prática e, em última análise, sua execução da peça. Eles usam suas representações mentais especialmente para fornecer seu próprio *feedback*, de modo que sabem a proximidade que estão para conseguir executar a peça corretamente e o que precisam fazer para melhorar. (ERICSSON; POOL, p. 93)

Segundo Donoso (2014, p. 82), a utilização de imagens mentais de maneira deliberada tem se mostrado uma estratégia fundamental para a prática individual. O autor cita situações em que podemos identificar diferentes tipos de imagens mentais:

- Localização espacial no instrumento (**imagens mentais visuais**)
- A capacidade de realizar audições mentais de partes da peça ou peças inteiras, objetivando a experimentação de diferentes possibilidades interpretativas, simulando diferentes texturas harmônicas e contrapontísticas, relacionando o som do instrumento com texturas orquestrais ou de outros instrumentos (**imagens mentais auditivas**)
- Utilização de metáforas para aproveitar situações já vivenciadas que possam ajudar na construção dos movimentos e nas sensações motoras (**imagens mentais cinestésicas**)

⁴¹ “[...] suppose that you're reading a book, and then you decide to exit the room you're in. What's the likelihood that you would accidentally walk into a wall? Nil, I hope. When you enter a room, you detect where you are with respect to the door. When you leave, you move in relation to your mental map of the space. Just as people form mental maps to guide their walking, expert musicians depend on inner maps to steer their performances.” (KLICKSTEIN, 2009, p. 35)

Segundo Fischer (2013, p. 325), seja qual for o resultado que o músico alcance ao tocar é sempre acompanhado por uma imagem mental do mesmo. “Pense na sua performance, e essa é a imagem que você verá. Mude essa imagem e os resultados mudam com ela”⁴² (FISCHER, 2013, p. 325, tradução nossa). De acordo com Gerle (2015, p. 116), “quando alguém pratica movimentos físicos mentalmente, ou imagina uma atividade acontecendo, pequenas mudanças químicas podem ser detectadas nos músculos associadas à ação, mesmo não existindo sinal de movimento”. Assim, o processo de criação de imagens mentais de uma execução de performance, por exemplo, estabelece uma ligação com os músculos, de maneira que os movimentos são treinados mesmo que não estejam sendo executados naquele momento, o que pode levar a melhores resultados posteriormente na performance real.

De acordo com Donoso (2014, p. 82) outras estratégias da prática individual que envolvem a utilização de imagens mentais são:

- Imaginar situações de performance para diminuir a ansiedade no palco;
- Fazer audições mentais com o intuito de memorizar ou compreender peças musicais.

Estudantes autorregulados usam uma variedade de recursos para focar sua atenção, dessa forma, bloqueiam distrações e concentram-se mais efetivamente no que estão fazendo. A concentração é fundamental para a prática deliberada, esta que é um processo ativo e pensativo em que o músico define estratégias específicas para tarefas específicas. Kageyama (2017) fornece um passo-a-passo para resolução de problemas a partir da prática deliberada:

⁴² “Think about your playing, and that picture is the one you will see. Change that picture, and the results changes with it” (FISCHER, 2013, p. 325).

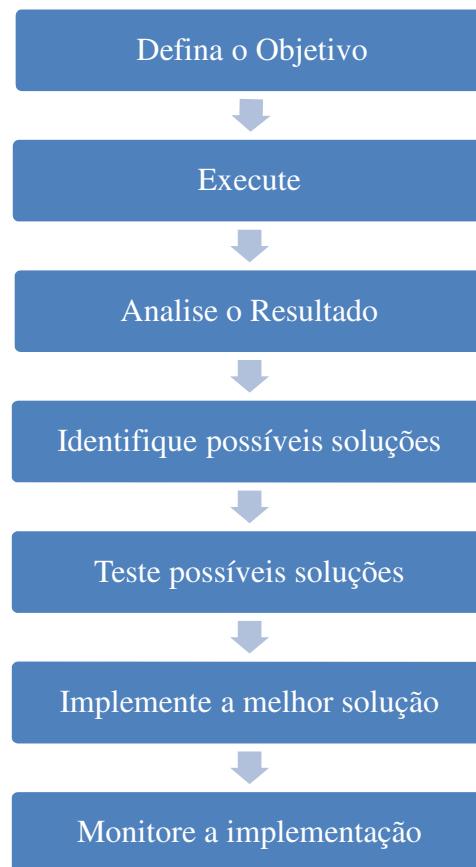


Figura 11. Modelo de resolução de problemas da Prática Deliberada (Gráfico desenvolvido pela autora a partir do passo-a-passo proposto por Kageyama (2017))

Kageyama (2017) exemplifica a aplicação deste processo:

- 1. Defina o Objetivo:** como eu quero que essa nota/frase soe?
- 2. Execute**
- 3. Analise o resultado:** eu alcancei meu objetivo? Se não, qual foi o problema? O que eu fiz para que a nota tenha soado como foi?
- 4. Identifique as possíveis soluções:** quais ajustes eu posso fazer para que a nota/frase soe mais como eu quero?
- 5. Teste possíveis soluções:** quais ajustes parecem funcionar melhor?
- 6. Implemente a melhor solução:** tornar esses ajustes permanentes através da repetição consciente.
- 7. Monitore a implementação:** Esses ajustes continuam a me dar resultados? Ou precisam ser refinados?

Através deste processo, a repetição ocorre de maneira inteligente. Na busca por uma solução satisfatória as repetições não são iguais. Elas funcionam como processos de experimentação de ajustes que possam contribuir para a resolução do problema. Ao escolher o método que considera mais eficiente, o músico deve continuar a fazer uso da repetição para implementá-lo e tornar permanente o bom resultado alcançado. Gerle (2015, p. 19) está de acordo com este pensamento e orienta que:

depois de ter tocado a passagem adequadamente pela primeira vez, você deve continuar trabalhando-a certificando-se de que se torne natural para você, repetindo-a corretamente – arcadas e tudo mais – até que todos os traços dos erros cometidos estejam apagados. (GERLE, 2015 p. 19)

O processo que ocorre no modelo de resolução de problemas proposto por Kageyama (Figura 11), onde o próprio músico seleciona opções de resolução do problema, as executa monitorando a ação e posteriormente avalia os resultados de acordo com os objetivos que pretende alcançar, é um exemplo do processo cíclico da autorregulação acontecendo no momento da prática. Kageyama (2019) exemplifica de que forma o modelo de três fases da autorregulação da aprendizagem pode ser aplicado na prática de uma passagem difícil:

Antes de tocar uma passagem: Planeje!

Como eu quero que soe? Quais estratégias técnicas utilizarei? Ou seja, levante mais a mão esquerda, relaxar o polegar, etc.

Enquanto estiver tocando: Automonitore!

Estou levantando a mão esquerda, relaxando o polegar?

Depois de tocar: Reflita e crie estratégias!

Eu fui bem sucedido? Ou seja, a mudança foi na afinação correta? Se não, por que não? Quais ajustes eu preciso fazer tecnicamente para conseguir mudar na afinação correta da próxima vez? ⁴³ (KAGEYAMA, 2019, tradução nossa)

Klickstein (2009, p. 55) propõe um modelo de resolução de problemas que se assemelha ao processo indicado por Kageyama, porém, é descrito por ele de maneira menos detalhada em apenas três partes:

⁴³ “*Before playing a passage: Plan!*

What do I want it to sound like? What technical strategies will I utilize? i.e. Lift up more with left hand, release with thumb, etc.

While playing: Self-monitor!

Am I lifting up with my left hand, releasing thumb?

After playing: Reflect and strategize!

Was I successful? i.e. Was the shift in tune? If not, why not? What adjustments do I need to make technically, to get it in tune the next time?” (KAGEYAMA, 2019)

1. Reconhecer que o problema existe.
2. Isolar e definir o problema.
3. Aplicar estratégias para solucionar o problema.

Identificar soluções envolve escolher estratégias de ensaio, que são procedimentos aplicados na execução de tarefas. Para McPherson e Zimmerman (2011, p. 160) uma prática musical eficiente parece depender de quanto bem o músico é capaz de observar sua performance e de escolher estratégias de ensaio adequadas. As estratégias de ensaio são denominadas por Fischer (2018, p. 4) como métodos de prática. Para Fischer⁴⁴, é sempre útil conhecer diferentes maneiras de praticar, pois, “o uso de vários métodos de prática diferentes permite analisar o mesmo problema de vários ângulos, e cada método aprimora todos os outros ao mesmo tempo”⁴⁵ (FISCHER, 2018, p. 4, tradução nossa). Algumas estratégias de ensaio são sugeridas por Klickstein (2009, p. 42) para as diferentes fases de preparação do repertório:

- **Repertório novo:** para aprender um novo repertório, Klickstein sugere que o músico comece obtendo uma visão global da peça. Isso envolve: estabelecer um modelo auditivo, pesquisar sobre o contexto histórico em que a obra foi escrita e preparar a partitura, traduzir elementos textuais em língua estrangeira, numerar compassos, dividir a peça em seções menores, identificar pontos de dificuldade e fazer uma estimativa do tempo final (KLICKSTEIN, 2009, p. 42). Essa visão global proposta por Klickstein é o que Chaffin e Lemieux (2004, p. 28) chamam de *the big picture* ou “a grande imagem”. De acordo com estes autores, uma característica da prática efetiva é a capacidade do músico de ter em mente uma imagem artística da peça como um todo. O músico precisa ter uma ideia geral dos aspectos expressivos da peça para a partir disso, tomar decisões iniciais em relação aos aspectos técnicos. Se essas decisões ocorrem sem que antes o músico tenha uma compreensão geral da peça, provavelmente a maioria das escolhas feitas será mudada posteriormente, o que pode levar à necessidade de mais tempo de prática.

O segundo passo é mapear a interpretação. Para isso, analisar e marcar a partitura buscando: compreender o caráter, estilo e tempo; fazer uma análise da forma composicional; com o modelo auditivo em mente, encontrar padrões melódicos, harmônicos e rítmicos;

⁴⁴ O material de Fischer é voltado para violinistas, contudo, muitas estratégias citadas por ele podem ser adaptadas para os outros instrumentos de cordas friccionadas e algumas para instrumentistas em geral.

⁴⁵ “Using many different practice methods enables you to look at the same problem from many angles, and each method improves all the others at the same time” (FISCHER, 2018, p. 4).

identificar fraseados. Com o mapa interpretativo definido, o mapeamento técnico precisa ser feito para estabelecer de que maneira as ideias interpretativas serão implementadas no instrumento. Definidos os mapas, interpretativo e técnico, o músico possui informações suficientes para começar a fazer música. (KLICKSTEIN, 2009, p. 45)

- **Repertório em desenvolvimento:** uma peça está em estágio de desenvolvimento quando o músico já é capaz de tocá-la com segurança do início ao fim em um andamento preliminar, ou seja, a tempo mais lento que o final. (KLICKSTEIN, 2009, p. 71) Esta é uma estratégia também sugerida por Fischer: “Toque do começo ao fim um pouco abaixo do tempo final”⁴⁶ (FISCHER, 2018, p. 4, tradução nossa). A zona de repertório em desenvolvimento tem como objetivo repertórios em fase de amadurecimento, o que envolve tarefas como: refinar ideias interpretativas, aumentar o andamento gradativamente, e, se for necessário, memorizar. (KLICKSTEIN, 2009, p. 71) Klickstein sugere ainda: “Ouça gravações e performances profissionais. Acesse gravações e performances não para copiá-las, mas para ouvir diferentes interpretações e estimular sua imaginação”⁴⁷ (KLICKSTEIN, 2009, p. 72, tradução nossa).
- **Repertório para performance:** quando a peça atinge o andamento final e encontra-se artisticamente completa, está madura o suficiente para avançar à zona de repertório para performance. Esta zona inclui atividades como: praticar a performance, manter a memória, renovar e inovar particularidades técnicas e interpretativas em repertórios antigos, quando achar necessário. (KLICKSTEIN, 2009, p. 7) Para praticar a performance, Klickstein sugere que o músico:
 - a) Tenha um grupo para desenvolvimento da performance: este tipo de grupo envolve dois ou mais músicos que executam performances uns para os outros, em um ambiente de aprendizagem solidário. O grupo deve buscar um local que possibilite uma simulação da situação real de performance. Após as performances é importante que haja compartilhamento de *feedbacks*, onde aqueles que ouvem, dão suas impressões em relação às performances que presenciaram. (KLICKSTEIN, 2009, p. 199)

⁴⁶ “Play through from beginning to end slightly under tempo.” (FISCHER, 2018, p. 4)

⁴⁷ “Listen to professional recordings and performances. Take in recordings and performances not to copy them but to hear disparate interpretations and to spur your imagination” (KLICKSTEIN, 2009, p. 72).

b) Execute o repertório do início ao fim em uma sessão individual: Executar a peça como em uma situação de performance real, mas sem ouvintes. Para isso, faça gravações, de áudio ou vídeo, para posteriormente avaliar e tomar medidas corretivas. (KLICKSTEIN, 2009, p. 201)

c) Organize performances públicas: performances em sessões individuais e para colegas são importantes, mas não se comparam a performances para um público real. Quando um evento importante estiver agendado, o músico pode buscar apresentar o mesmo repertório em apresentações com ambientes mais confortáveis, com menos pressão. (KLICKSTEIN, 2009, p. 201)

Algumas estratégias de ensaio são propostas pelos autores em relação ao andamento. Fischer sugere que o músico “toque bem devagar para resolver problemas técnicos - isso lhe dá tempo para pensar”⁴⁸ (FISCHER, 2018, p. 4, tradução nossa). Segundo Galamian (2013, p. 2) muita atenção é dada aos aspectos puramente físicos e mecânicos da técnica do violino, contudo, mais importante que os movimentos físicos é o controle mental sobre eles. Este processo em que a mente envia um comando e então os músculos respondem é chamado por Galamian de “correlação”⁴⁹ (GALAMIAN, 2013, p. 6, tradução nossa) e por Fischer de “comando-resposta”⁵⁰ (FISCHER, 2013, p. 105, tradução nossa). De acordo com Galamian (2013, p. 6), é o aperfeiçoamento da correlação que possibilita o domínio e controle técnico e não o treinamento e construção muscular. Fischer (2013, p. 106) sugere algumas estratégias para o aperfeiçoamento da correlação:

- Praticar em ritmos e com acentos: o processo para aprender como tocar esses padrões força os comandos mentais a se aperfeiçoarem, e os músculos a responderem mais rapidamente.
- Dividir a passagem em partes menores;
- Tocar mais lentamente;
- Tocar lentamente, mas exagerar a velocidade dos dedos da mão esquerda, movendo-os no último momento possível antes da nota ser tocada.

⁴⁸ “Play very slowly to sort out technical problems – it gives you time to think” (FISCHER, 2018, p. 4).

⁴⁹ “From here on this mental-physical relationship will be referred to as correlation” (GALAMIAN, 2013, p. 6).

⁵⁰ “‘Command-response’ is the process of the mind issuing a command and the muscles responding” (FISCHER, 2013, p. 105).

Auer (2018) alerta que a prática sempre em andamento rápido dificulta a auto-observação e o trabalho em que a mente controla os movimentos e direciona a prática:

O jovem aluno é propenso a se deixar levar pelo impulso de executar uma passagem em andamento precipitado, intoxicando-se com o puro prazer de sua velocidade de digitação. Isso o impossibilita de ouvir cada nota com atenção e ser criterioso com a afinação do que está tocando. Não consegue perceber sua afinação imperfeita; é incapaz de detectar irregularidades na rapidez da sua execução; não sabe se a produção de som é boa; se cada nota está claramente enunciada e se há ou não desigualdades nas passagens devido a movimentos incorretos dos dedos. O jovem violinista deve ser capaz de responder a quaisquer dessas perguntas, mas – devido ao hábito de praticar em um andamento muito rápido – infelizmente está completamente perdido quando se trata destes assuntos. (AUER, 2018, p. 41)

La Fosse (2013, p. 46) ratifica a importância do controle mental sobre os movimentos físicos durante a prática e acredita que é ao estudar lentamente que o músico favorece este processo e desenvolve maior precisão ao tocar:

Quando estudamos devagar, damos à mente a oportunidade de entender aqueles movimentos que são novos à nossa percepção. Qualquer movimento físico que envolva destreza muscular e precisão digital necessita ser “digerido” para que se torne “parte de nós”. Ao analisarmos uma passagem, devemos ouvir cada nota com clareza e distinção, pois a mente precisa ter um conceito claro da passagem. Sendo assim, estude sempre com precisão - de afinação, ritmo e dinâmica. (LA FOSSE, 2013, p. 46)

Gerle (2015, p. 19) ressalta também a importância do estudo lento, considerando-o “essencial para permitir que o cérebro decodifique corretamente os vários comandos que devem ser mandados aos músculos para executar uma determinada passagem – e também para julgar quão correta foi a resposta – e seu resultado.” Sendo assim, o estudo lento é uma estratégia comum entre os autores, visto que possibilita a auto-observação e a participação ativa da mente na execução das tarefas.

Contudo, Gerle (2015, p. 19) acredita que tão importante quanto o estudo lento é o estudo rápido. Para ele, é através do estudo rápido mesmo nos primeiros estágios de aprendizado de uma peça, que o músico pode ter realmente uma ideia da música e das dificuldades que pode encontrar ao tocá-la.

O tempo em que a passagem tem que ser tocada e a velocidade com que os movimentos devem ser executados são elementos específicos e essenciais da técnica envolvida e da sua performance. Isso tem que ser levado em conta nos primeiros estágios, quando arcadas e dedilhados são escolhidos, de outra forma não funcionarão posteriormente. Depois que essas arcadas e golpes de

arco estiverem solidificados pela prática lenta, a passagem e a peça toda deverão ser estudadas novamente no tempo final, para antecipar os movimentos físicos e impulsos mentais adequadamente na velocidade própria. (GERLE, 2015, p. 19-20)

Acreditamos que seja com este objetivo de antecipação que Fischer (2018, p.5) sugere o seguinte método de prática ou estratégia de ensaio: pratique também passagens rápidas em tempo de performance, mesmo que você ainda não possa tocá-las.

O uso do metrônomo é uma estratégia bastante recomendada pelos autores. Como visto anteriormente neste trabalho, os autores Sassmannshaus (p. 32) e Klickstein (p. 51) afirmam que o uso do metrônomo é fundamental para o desenvolvimento do senso rítmico. Para La Fosse (2013, p. 47) “o metrônomo é uma ferramenta indispensável para ajudar a corrigir aspectos relacionados a ritmo e andamento.” Fischer (2018, p. 4) sugere o uso do metrônomo para trabalhar passagens rápidas, começando muito devagar e aumentando a velocidade gradualmente.

2.1.2.2. Auto-observação

De acordo com McPherson e Zimmerman (2011, p. 161) a auto-observação é o processo da fase de execução que ajuda o estudante a ter informações sobre seu progresso ou a falta dele. Segundo os autores, o autorregistro possibilita a auto-observação através de gravações físicas, e apesar de ser pouco utilizado por músicos, é uma maneira efetiva de monitoramento do progresso. Uma das maneiras de realizar o autorregistro é por meio de um diário contendo relatórios de estudo. Além de definir um planejamento para prática com metas e objetivos a serem realizados durante o estudo, o aluno pode também, durante a execução dos exercícios, fazer anotações de eventuais problemas que precisem de maior atenção, bem como de estratégias utilizadas para solução de problemas que obtiveram bom resultado e que podem ser úteis posteriormente.

Outra forma de registro se dá através de gravações em áudio ou vídeo. Músicos que fazem gravações e analisam o repertório que estão preparando, têm a possibilidade de utilizar essas informações como um meio de avaliar quais seções da peça precisam trabalhar mais e o quanto conseguiram aperfeiçoar desde a última gravação. Klickstein (2009, p. 72) sugere:

- a. Grave a si mesmo. A autogravação fornece uma rota expressa para a excelência. Para avaliar sua interpretação de uma peça em desenvolvimento, grave a si mesmo tocando ou cantando [opção para alunos de canto] em um

tempo confortável; em seguida, ouça a gravação com um ouvido crítico.⁵¹ (KLICKSTEIN, 2009, p. 72, tradução nossa)

O monitoramento metacognitivo é uma forma de auto-observação interna, onde o músico acompanha sua performance mentalmente durante a execução das tarefas. Está relacionado com o alerta mental colocado por Galamian, conforme mencionado anteriormente nesta pesquisa (p. 46-47), onde mente e ouvido atentos fornecem um *feedback* imediato que possibilitam correções mais objetivas e rápidas de eventuais erros.

Klickstein (2009, p. 53), também ressalta a importância de uma avaliação contínua da performance, onde o músico ouve constantemente a si mesmo e faz pequenos ajustes em sua execução. Através desta avaliação ativa e inteligente o músico pode moldar sua música e a si mesmo, transformando sua prática em um exercício criativo.

2.1.3. Estratégias para a Fase de Autorreflexão

2.1.3.1. Autojulgamento e Autorreação

A autoavaliação refere-se à comparação de performances auto-observadas em relação à algum modelo padrão, bem como a alguma performance própria realizada anteriormente ou à performance de outras pessoas (ZIMMERMAN, 2002, p. 68). Para Klickstein (2009, p. 202), a capacidade de autoavaliação é a aptidão que, ao longo do processo de aprendizado, supera todas as outras em importância. Uma autoavaliação inteligente possibilita ao músico que ele trabalhe com seus pontos fortes e corrija alguma fraqueza. Sem esta habilidade, o músico não consegue identificar problemas, e, consequentemente, pode acabar reforçando maus hábitos ao se envolver em uma prática monótona e cansativa.

A avaliação da performance pode ocorrer durante a prática em andamento bem como ao final da sessão de estudo. A autoavaliação que ocorre durante a prática na execução de tarefas está relacionada com o monitoramento metacognitivo visto anteriormente, onde o músico faz julgamentos contínuos de sua performance e busca estratégias para solucionar os problemas no mesmo momento em que eles ocorrem. A autoavaliação ao final da sessão de prática é o momento em que o músico avalia o seu progresso, faz um diagnóstico de seus pontos fortes e fracos e define novos planos de prática.

⁵¹ “a. Record yourself. Self-recording provides an express route to excellence. To assess your interpretation of a developing piece, record yourself playing or singing it at a comfortable tempo; then listen to the recording with an analytical ear.” (KLICKSTEIN, 2009, p. 72)

É recomendado assistir vídeos de performances próprias anteriores para a autoavaliação, principalmente quando é combinado com registros escritos de autoavaliação (DANIEL, 2011 apud JORGENSEN, 2004, p. 96). Por isso, além dos autorregistros audiovisuais, podem funcionar também como ferramentas para a autoavaliação os autorregistros escritos, realizados na etapa de auto-observação, como tabelas e relatórios das atividades desenvolvidas durante a prática, bem como os cronogramas definidos na fase de preparação.

Para Leopold La Fosse (2013), o aluno pode buscar ajuda externa de aparelhos para monitorar e avaliar seu próprio estudo. Segundo o autor,

É fisicamente impossível ouvir-se a si próprio como os outros nos ouvem, por causa do envolvimento físico e concentração mental necessários para se tocar o instrumento. Ao gravar qualquer coisa - uma frase, a seção de uma peça, um estudo ou uma escala -, você será capaz de ouvir-se objetivamente, como se estivesse ouvindo outra pessoa. Passagens dadas como resolvidas poderão soar sujas ou desafinadas, ao passo que outras consideradas ruins poderão estar boas. (LA FOSSE, 2013, p. 47)

Klickstein (2009, p. 202) sugere ao músico que ao avaliar sua evolução como *performer*, perceba as coisas da maneira mais objetiva possível e considere os erros como informações valiosas.

Se você cometer falhas recorrentes durante uma performance, recuse-se a sentir-se triste com elas. Considere causas prováveis, obtenha ajuda, se necessário, e comprometa-se a praticar de maneira diferente. A avaliação objetiva suspende a névoa do pensamento distorcido. Ela te permite identificar deficiências e formular planos de ação.⁵² (KLICKSTEIN, 2009, p. 202, tradução nossa)

A proposta de Klickstein apresenta um exemplo de avaliação que direciona o aluno a reações adaptativas. Ao formular planos de ação, o aluno mantém o engajamento com o aprendizado. De outra forma, autojulgamentos depreciativos, como não se considerar capaz de solucionar os problemas encontrados, podem levar a reações defensivas, afetando o engajamento na prática. Neste sentido, Fischer (2013, p. 333) relata uma história sobre o inventor Thomas Edison que realizou mais de vinte mil experimentos antes de conseguir criar a primeira lâmpada elétrica.

Após cerca de cinco mil experimentos, Edison foi entrevistado por um jornalista que disse: 'Sr. Edison, todo mundo parece pensar que a luz elétrica

⁵² "If you had recurring slip-ups during a show, refuse to feel glum about them. Consider probable causes, get help if needed, and commit to practicing differently. Objective evaluation lifts the fog of distorted thinking. It empowers you to pinpoint shortcomings and formulate action plann" (KLICKSTEIN, 2009, p. 202).

não pode funcionar e você falhou 5.000 vezes. Quando você vai admitir e desistir? Aparentemente, Edison respondeu: 'Você não sabe como o mundo funciona, jovem. Não 'falhei' cinco mil vezes. Eu identifiquei com sucesso cinco mil maneiras pelas quais isso não funciona, por isso estou cinco mil passos mais perto de descobrir como funciona.'⁵³ (FISCHER, 2013, p. 333, tradução nossa)

Utilizando este fato como exemplo, Fischer aconselha músicos a não se desesperarem ao cometerem erros, ao contrário disso, devem enxergá-los como uma oportunidade de aprendizado e buscar novas estratégias para alcançar o resultado desejado. Dessa forma, evita-se a repetição dos métodos já constatados como falhos.

⁵³ "After about five thousand experiments Edison was interviewd by a journalist who said, 'Mr Edison, everyone else seems to think that eletric light cannot work, and you have failed 5,000 times. When are you going to admit it and give up?' Apparently Edison answered: 'You don't know how the world works, young man. I haven't 'failed' five thousand times. I have successfully identified five thousand ways in which it does not work, so I am five thousand steps closer to finding out how it does work'" (FISCHER, 2013, p. 333).

CAPÍTULO 3

INVESTIGAÇÃO DA ROTINA DE ESTUDO DOS ALUNOS DE CORDAS FRICCIÓNADAS DA UFPB

Para compreender como se dá a rotina de estudo dos alunos de cordas friccionadas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), elaboramos um questionário que foi aplicado a 40 alunos desta universidade, sendo obtido um retorno de 38 respostas. Escolhemos a UFPB devido a relação de proximidade da autora com a instituição, uma vez que é aluna do Programa de Pós-Graduação em Música da mesma, e com os alunos da área de cordas, com os quais convive no ambiente acadêmico. Dessa forma, buscamos viabilizar a aplicação do questionário e possibilitar o maior número de respostas.

Os participantes foram informados sobre o desenvolvimento da pesquisa e sua participação na coleta de dados foi opcional. Além disso, foi esclarecido que não seria necessário se identificar, assegurando o anonimato dos participantes.

3.1. INSTRUMENTO DE COLETA

O instrumento de coleta utilizado nesta etapa da pesquisa foi um questionário estruturado em três seções. A primeira seção possui perguntas de múltipla-escolha relacionadas às informações sociodemográficas dos alunos, como: idade, sexo, instrumento musical, período que está cursando na universidade e modalidade de curso (Bacharelado ou Licenciatura), modalidade de curso anterior à graduação e tipo de aula (individual ou coletiva), uso do tempo (apenas estuda ou estuda e trabalha). Essas informações objetivam a descrição do objeto de estudo (os alunos). As questões da segunda seção, também de múltipla-escolha, buscam sondar o conhecimento dos alunos em relação à literatura musical e às pesquisas que têm a prática instrumental como objeto de estudo. A terceira seção apresenta questões que provocam o aluno a refletir sobre sua prática instrumental individual. Uma parte da terceira seção contempla questões desenvolvidas a partir de uma escala *Likert*. A escala *Likert* é um conjunto de itens apresentados como afirmações ou opiniões, para os quais se pede a reação dos participantes (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 261). A escala utilizada no questionário desta pesquisa está dividida em cinco categorias: nunca, raramente, de vez em quando, quase sempre e sempre (Figura 12). As afirmações representam percepções em relação a prática, e estratégias de estudo da aprendizagem musical referentes às competências cognitivas relacionadas às três

fases da autorregulação da aprendizagem apresentadas pelo “Modelo de Autorregulação da Aprendizagem” proposto por McPherson e Zimmerman (2011):

- Fase de Preparação (análise da tarefa e crenças motivacionais): 12 questões;
- Fase de Execução (autocontrole e auto-observação): 10 questões;
- Fase de Autorreflexão (autoavaliação e autorreação): 5 questões.

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Sempre
Estabeleço metas a curto, médio e longo prazo.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Defino claramente meus objetivos de estudo diário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Figura 12. Exemplos das questões elaboradas utilizando a Escala Likert

Em uma escala *Likert*, as afirmações podem ter direção positiva ou negativa (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 262). No questionário desenvolvido por esta pesquisa há afirmações em ambas as direções. Responder “sempre” à uma determinada afirmação pode demonstrar um comportamento positivo do participante em relação à prática enquanto para outras questões, a mesma resposta “sempre” pode revelar um mau hábito de estudo. Por exemplo, na afirmação:

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Sempre
Defino claramente meus objetivos de estudo diário.	<input type="radio"/>				

Figura 13. Exemplo de afirmação com direção positiva

A estratégia de definição clara de objetivos para o estudo diário é considerada eficiente para o planejamento da prática e otimização do tempo de estudo. Assim, uma resposta “sempre” para esta afirmação representa a reação mais positiva possível que se possa esperar dos alunos. Uma resposta “nunca”, representa a reação mais negativa possível.

Por outro lado, a afirmação da Figura 14, apresenta um mau hábito de estudo, logo, uma resposta “sempre” seria a mais negativa possível, enquanto uma resposta “nunca” seria a mais positiva possível.

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Sempre
Distraio-me facilmente enquanto estudo.	<input type="radio"/>				

Figura 14. Exemplo de afirmação com direção negativa

As afirmações foram elaboradas tendo como base a pesquisa bibliográfica apresentada anteriormente nesta pesquisa. Foram dispostas no questionário de maneira agrupada, de acordo com as três fases da autorregulação da aprendizagem do modelo adotado, nesta ordem: fase de preparação, fase de execução e fase de autorreflexão. Este agrupamento não está exposto para os alunos no questionário, mas pode ser observado nas tabelas 1, 2 e 3. Para melhor compreensão das tabelas, onde houver “A1” leia-se Afirmação 1, “A2”, Afirmação 2, e assim por diante. A indicação (P) caracteriza a afirmação como sendo de direção positiva e (N) de direção negativa.

FASE DE PREPARAÇÃO	
Análise da Tarefa (Estabelecimento de Metas e Planejamento Estratégico)	A1. Estabeleço metas a curto, médio e longo prazo. (P)
	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário. (P)
	A3. Elabore cronogramas de estudo para administrar meu tempo de prática. (P)
	A4. Divido meu material de estudo em categorias (técnica básica, escalas, estudos, repertório, etc.) (P)
	A5. Pratico escalas e exercícios de técnica básica. (P)
	A6. Tenho um local adequado para estudar. (P)
	A7. Estudo o repertório de maneira progressiva e em fases distintas: técnica, depois interpretação e finalmente a performance. (P)

	A8. Escuto gravações e assisto vídeos para observar modelos de performances do repertório de estudo. (P)
Crenças Motivacionais	A9. Durante o estudo, falo para mim mesmo frases de motivação. (P)
	A10. Vou a concertos e recitais. (P)
	A11. Participo de <i>masterclasses</i> e festivais de música. (P)
	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo. (P)

Tabela 5. Afirmações relacionadas à Fase de Preparação

FASE DE EXECUÇÃO		
Autocontrole	Estratégias de Ensaio	A13. Estudo as seções difíceis lentamente. (P)
		A14. Utilizo o metrônomo para praticar. (P)
		A15. Quando vou aprender um novo repertório, antes de iniciar, faço um estudo para conhecer a peça como um todo (período, história, estilo, técnica envolvida) (P)
	Foco de Atenção	A16. Quando consigo tocar corretamente uma passagem pela primeira vez, após várias tentativas, entendo que finalmente o objetivo foi alcançado e não a repito mais vezes naquele momento. (N)
	Foco de Atenção	A17. Intercalo sessões de prática com pausas regulares. (Ex: praticar 45 min e descansar 15 min para voltar ao estudo) (P)
		A18. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo. (P)

		A19. Distraio-me facilmente enquanto estudo. (N)
	Imagens Mentais	A20. Quando estou me preparando para uma prova, simulo mentalmente o momento em que realizarei a performance. (P)
Auto-observação	Monitoramento Metacognitivo	A21. Enquanto estudo, observo atentamente o que estou fazendo para ter certeza de que não estou reforçando maus hábitos. (P)
	Autorregistro	A22. Mantenho um diário ou tabela de estudo onde faço anotações sobre minhas atividades durante a prática. (P)

Tabela 6. Afirmações relacionadas à Fase de Execução

FASE DE AUTORREFLEXÃO		
Autojulgamento	Autoavaliação	A23. Faço gravações em áudio ou vídeo da minha prática e depois as utilizo para avaliar meu desempenho. (P)
	Atribuição de Causa	A24. Quando cometo erros durante a prática, vejo-os como uma oportunidade de aprendizado e não como indicativo de incapacidade. (P)
Autorreação	Reações adaptativas	A25. Procuro tocar para professores e colegas para simular a performance, avaliar minha execução, identificar possíveis problemas e definir estratégias para corrigi-los. (P)
	Reações defensivas	A26. Quando tenho muitas dificuldades em um repertório, acabo evitando estudá-lo. (N)
	Autossatisfação	A27. Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática. (P)

Tabela 7. Afirmações relacionadas à Fase de Autorreflexão

A partir destas afirmações, buscamos identificar com que frequência os alunos aplicam estratégias de estudo que favorecem a autonomia na prática instrumental individual e a efetividade desse processo.

3.2. COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu entre os meses de maio e junho de 2019. O questionário foi criado na plataforma online *Google Forms* e compartilhado com os alunos através da rede social *Whatsapp*.

3.3. ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados, utilizamos como referência as metodologias de Cavalcanti (2010) e Veloso e Araújo (2017). A partir dos dados coletados na primeira parte do questionário foi realizada uma análise descritiva da comunidade investigada, buscando caracterizar os participantes e compreender aspectos de sua formação musical. Também foi realizada uma análise descritiva dos dados coletados na segunda seção do questionário, a fim de identificar o conhecimento dos alunos em relação à literatura musical e às pesquisas que têm a prática instrumental como objeto de estudo. Na terceira seção, as questões em escala *Likert* representavam processos cognitivos relacionados às fases do modelo cílico de autorregulação contextualizados na rotina de estudos dos alunos. As questões descreviam estratégias de estudos recomendadas ou não⁵⁴ pelos autores de referência. Dessa forma, foi possível constatar a frequência de utilização das estratégias, e, consequentemente, a incidência de elementos autorregulatórios na prática dos alunos. As questões em escala *Likert* de cinco pontos foram quantificadas por meio da soma das porcentagens dos pontos, a fim de criar resultados por grupos de itens: nunca/raramente; de vez em quando; quase sempre/sempre.

Os dados coletados nas duas primeiras seções foram considerados durante a análise da terceira questão e, dessa forma, contribuíram para a compreensão de algumas situações observadas em relação à prática dos alunos.

⁵⁴ Questões de direção positiva e negativa.

3.3.1. Primeira seção do questionário: descrição da amostra

Como dito anteriormente, estimava-se que aproximadamente 40 alunos pudessem responder ao questionário. Foram coletadas 38 respostas, o que consideramos favorável já que representa 95% do esperado. A partir das questões da primeira seção, foi feito um levantamento das informações sociodemográficas dos alunos.

O perfil desse grupo de estudo foi configurado com alunos matriculados no bacharelado e licenciatura nos instrumentos: violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Como resultado obteve-se um total de 38 alunos sendo: 19 violinistas, 9 violistas, 5 violoncelistas e 5 contrabaixistas. Os alunos matriculados no Curso de Bacharelado em Música eram grande maioria, representando 82% do corpo discente com 31 alunos, e os do Curso de Licenciatura em Música 18%, com apenas 7 alunos.

Em relação à faixa etária, a maior parte dos participantes possui entre 21 e 30 anos de idade, o que representa 50% da amostra (ver Figura 15) Alunos com 20 anos ou menos também representam uma parcela expressiva, logo, podemos constatar que o corpo discente dos alunos de cordas da UFPB é formado por jovens e jovens adultos.

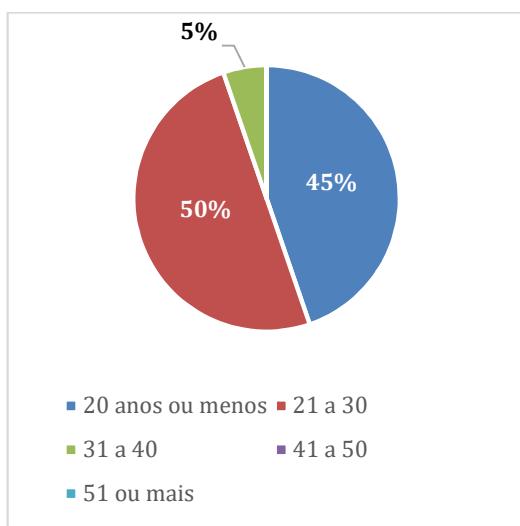


Figura 15. Faixa Etária

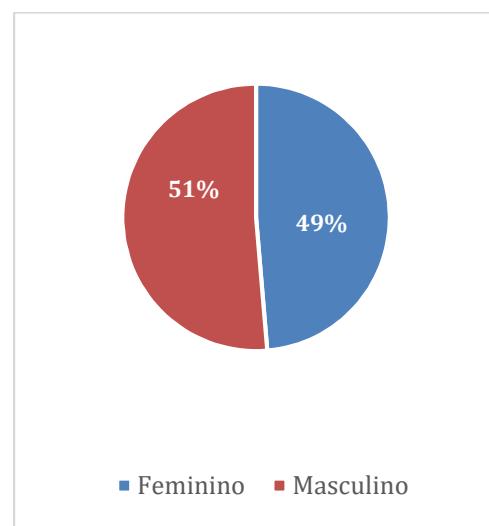


Figura 16. Sexo

Como pode ser visto na Figura 16, apesar dos alunos do sexo masculino representarem a maioria, a diferença em relação à população feminina foi muito pequena, o que mostra um equilíbrio nesta questão.

Em relação ao estágio que os alunos se encontram no andamento do curso, a menor parte da amostra encontra-se cursando o primeiro ano (1º ou 2º período). O gráfico na Figura 17 mostra que existe uma distribuição equilibrada entre os alunos cursando o segundo, terceiro e

quarto ano. Os alunos do segundo ano (3º ou 4º período) apresentam uma pequena maioria em relação aos demais.

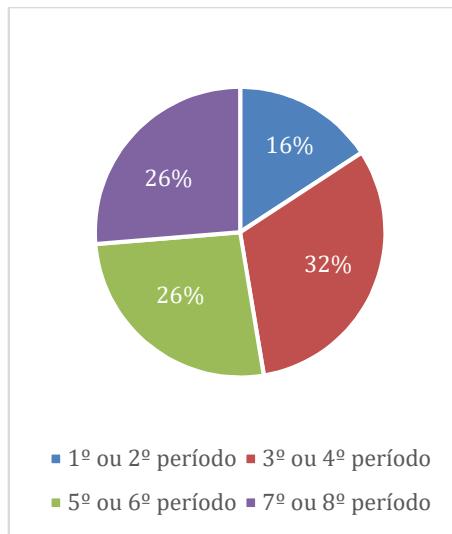


Figura 17. Período de curso

Através do gráfico da Figura 18, podemos observar as modalidades de curso frequentadas por mais tempo pelos alunos antes de ingressar na Graduação em Música da UFPB. A questão de múltipla escolha tem ainda uma opção aberta “Outros”, onde o aluno pode descrever a modalidade que lhe corresponde, caso esta não esteja relacionada nas opções da questão. O gráfico apresenta o número de alunos de cada modalidade e a porcentagem que representam no todo. Alunos provenientes de projetos sociais são maioria, representando 45% do total. Em seguida temos os alunos de escolas ou conservatórios de música, que equivalem a 31%. Alunos que estudaram com professor particular representam 10%, autodidatas, 5%, e os outros tipos de modalidade descritos pelos próprios alunos foram: Festivais de Música, simultaneamente aulas particulares e aulas em escolas de música, e curso de extensão na UFPB. O tipo de aula obtido antes de ingressar no curso foi informado em maioria como aula individual (32 alunos representando 84% do total).

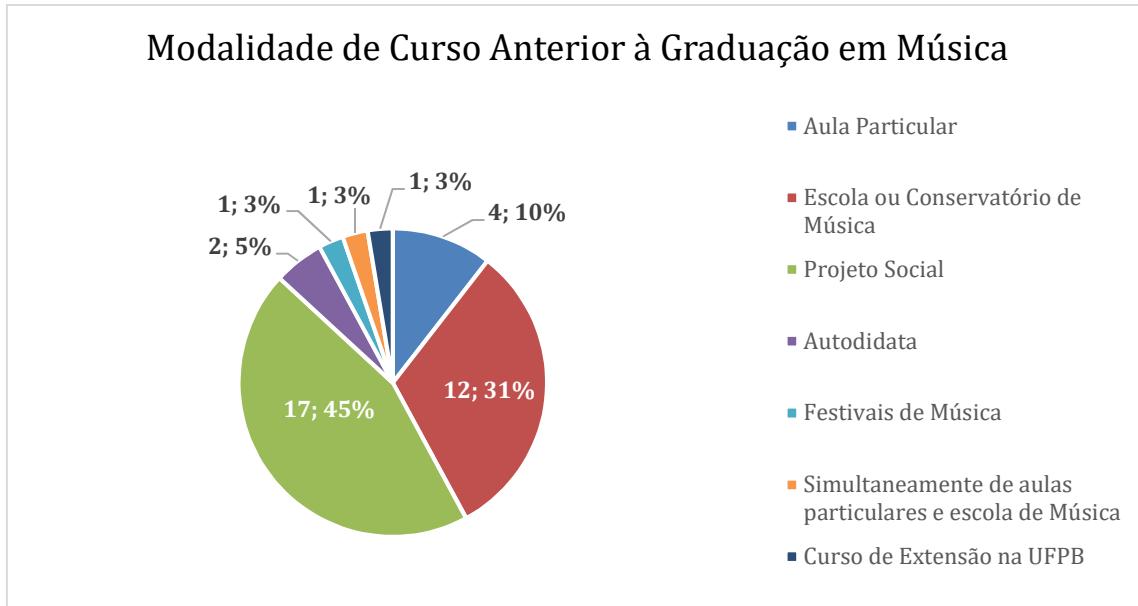


Figura 18. Modalidade de Curso Anterior à Graduação em Música

A pesquisa revelou ainda que a maioria dos alunos divide o tempo entre estudo e trabalho. Estes representam 71% do total, e aqueles que apenas se dedicam ao curso de música e ao estudo do instrumento correspondem a 29% (ver Figura19).

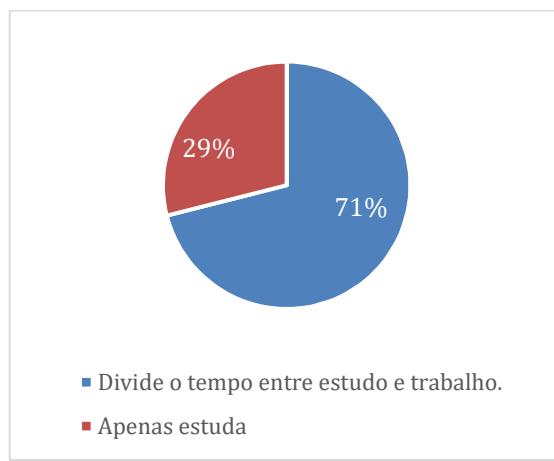


Figura19. Utilização do tempo

3.3.2. Segunda seção do questionário: conhecimento teórico referente à prática instrumental

A segunda seção do questionário tem como objetivo aferir o conhecimento dos alunos em relação à literatura musical e às pesquisas desenvolvidas tendo como objeto de estudo a prática instrumental individual e a aprendizagem musical.

Uma das questões colocadas relaciona alguns autores da literatura musical bem como pesquisadores mencionados nesta pesquisa. Solicitamos aos alunos que eles indicassem quais desses autores eles já haviam consultado e aplicado seus métodos e ideias em sua prática instrumental.

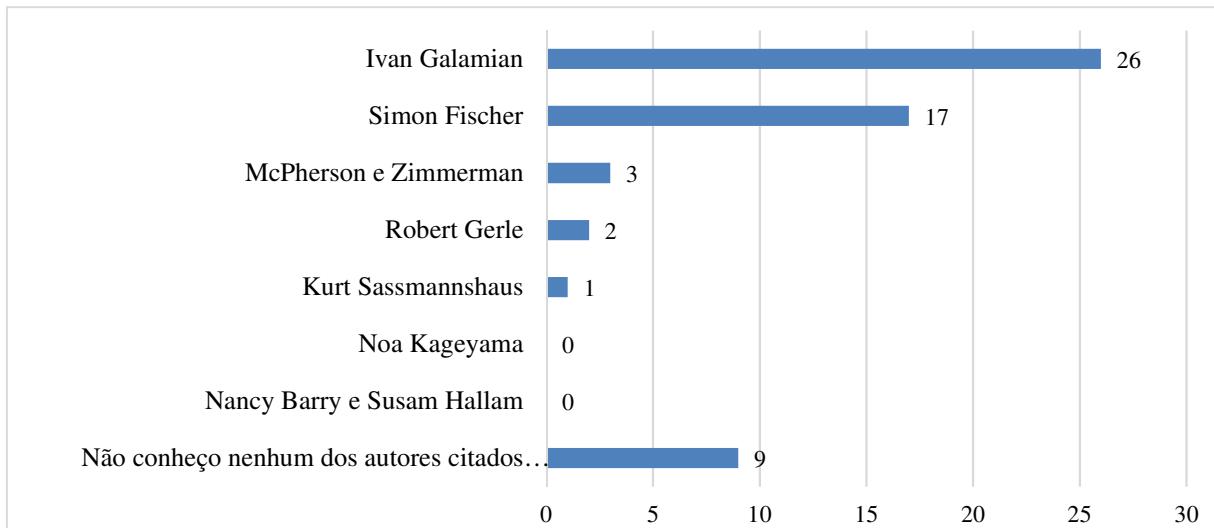


Figura 20. Conhecimento dos alunos em relação aos autores que abordam a prática instrumental e a aprendizagem musical

Como pode ser observado na **Erro! Fonte de referência não encontrada.**, o autor mais indicado pelos alunos foi o pedagogo violinista Ivan Galamian. É importante destacar que Galamian possui um método de escalas que é referência, indicado por muitos professores da área de cordas, o que pode facilitar o conhecimento dos alunos em relação ao autor. Existem versões deste método de escalas para violino, viola e violoncelo, mas ao que sabemos, não existe ainda uma versão para contrabaixo acústico. Isto pode explicar o fato de que nenhum dos contrabaixistas apontou consultar e aplicar os métodos de Galamian em sua prática. Pode não ser do conhecimento dos alunos, a existência de um material bibliográfico deste autor que aborda a prática instrumental individual, com orientações sobre planejamento e estratégias de estudo, material esse que pode contribuir com a aprendizagem musical de instrumentistas em geral.

O segundo autor mais apontado foi Simon Fischer. Dos 17 alunos que o citaram, 14 são violinistas. O que é compreensível, considerando que o material desenvolvido pelo autor é voltado para este público. Contudo, como pode ser observado ao longo do texto desta pesquisa, muitas ideias e estratégias de Simon Fischer podem ser adaptadas para os outros instrumentos

de cordas friccionadas, e algumas para instrumentistas em geral. O mesmo vale para Robert Gerle, citado apenas por dois alunos também violinistas.

Kurt Sassmannshaus, importante pedagogo violinista, foi citado por apenas um aluno, e este não é violinista, mas sim, violoncelista. O autor disponibiliza na internet, de forma gratuita, vasto material didático em formato de vídeos. Tal material já é conhecido por um grande público, pois, segundo Kakizaki (2014, p. 16), até 2013, já possuía um total de 6.033.696 visualizações. Assim, esse resultado é um demonstrativo de que os alunos participantes pouco conhecem e/ou se interessam em conhecer materiais didáticos que oferecem estratégias efetivas para o desenvolvimento de habilidades durante a prática.

Os autores que desenvolveram pesquisas sobre prática efetiva, prática deliberada e autorregulação da aprendizagem musical quase não foram citados. Quase a totalidade dos alunos informou não conhecer a teoria da autorregulação da aprendizagem musical.

3.3.3. Terceira seção do questionário: características da prática individual dos alunos

Os alunos mostraram ter boa percepção em relação à efetividade da prática realizada por eles, pois, em uma escala de 0 a 10 (pouco efetiva a muito efetiva) a maioria dos alunos (63,1% do total) avaliou com notas de 7 a 10 (ver Figura 21).

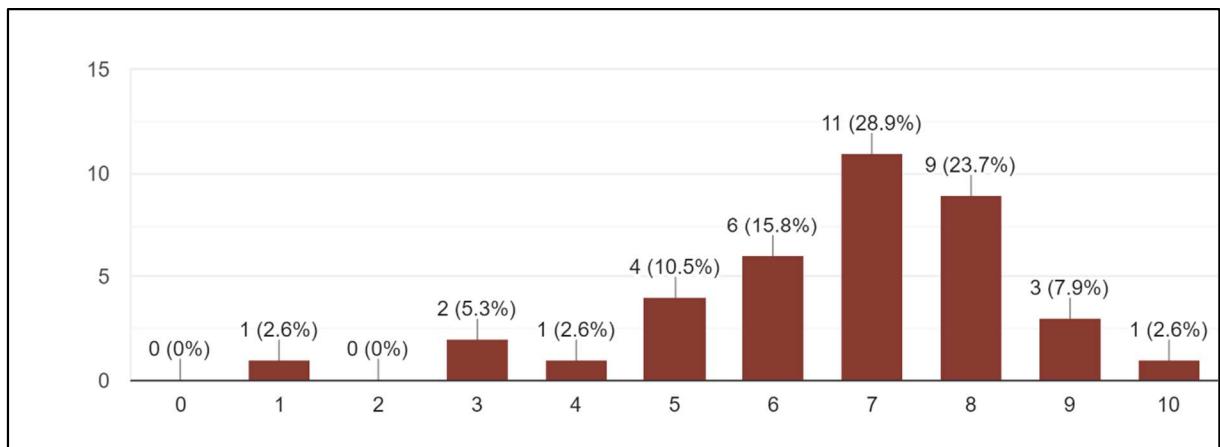


Figura 21. Percepção sobre a efetividade da prática

Observamos um equilíbrio entre o número de alunos que se sentem preparados o suficiente para assumir o controle total da prática ao concluirão o curso e os que demonstram ter dúvidas quanto a isso. Em uma escala de 0 a 10 (pouco preparado a bastante preparado),

vinte alunos deram notas de 7 a 10, representando 53% do total, enquanto 18 alunos deram notas de 6 a 1, representando 47% do total. (ver Figura 22).

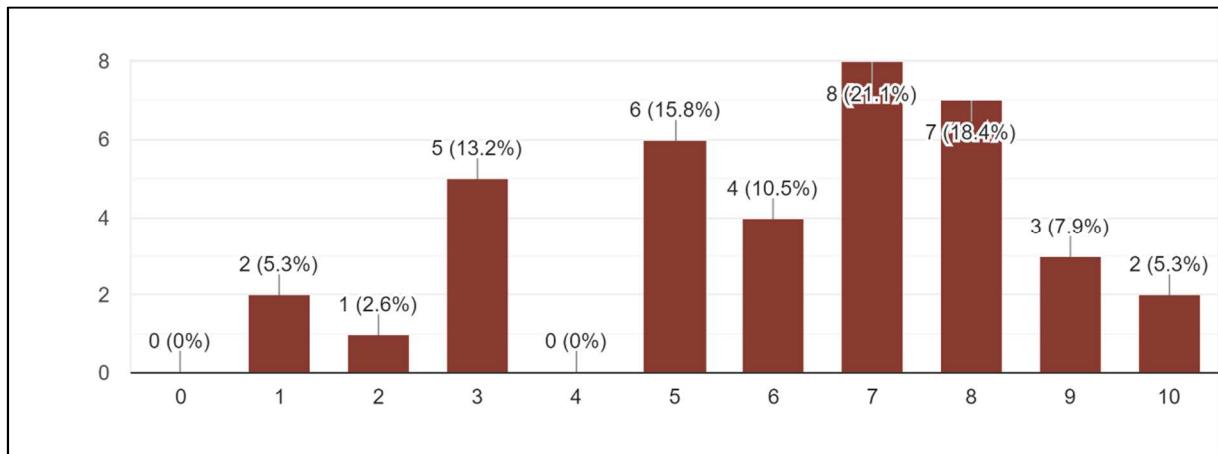


Figura 22. Percepção quanto a autonomia para a organização e controle do processo de prática

Como pode ser visto na Figura 23, apenas aproximadamente 26% dos alunos praticam o instrumento diariamente. A maioria dos alunos informou dedicar tempo ao estudo do instrumento em cinco dias da semana. A prática diária é o mais recomendável, contudo, consideramos os resultados positivos por haver certa regularidade.

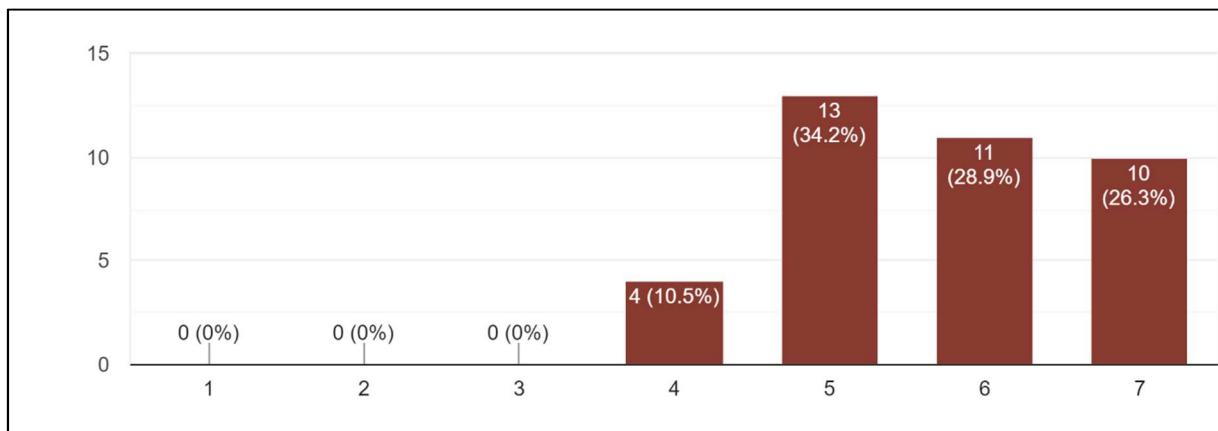


Figura 23. Quantidade de dias da semana em que os alunos dedicam tempo à prática instrumental

Quanto ao tempo dedicado à prática, uma minoria informou estudar mais de 3 horas por dia, representando 24% do total. A maioria dos alunos estuda entre 1 e 3 horas por dia (ver Figura 24).

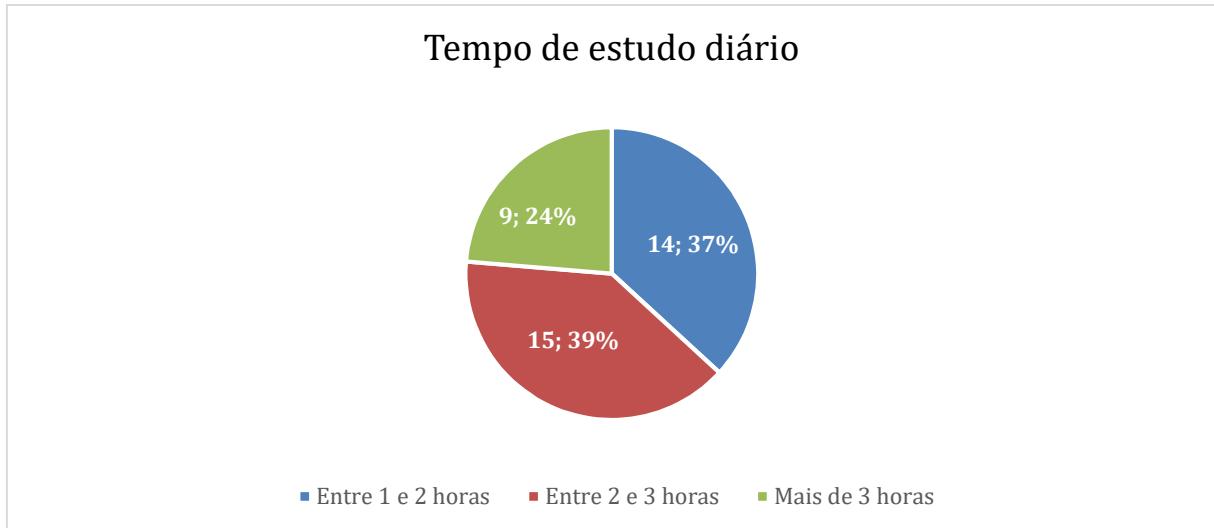


Figura 24. Tempo dedicado à prática diária

A seguir iremos avaliar os resultados das questões em escala *Likert* da terceira seção do questionário.

3.3.3.1. Fase de Preparação

3.3.3.1.1. Análise da Tarefa

As afirmações de A1 a A8 estão relacionadas com o subprocesso análise da tarefa, da fase de preparação. Esse subprocesso envolve estabelecimento de metas e planejamento estratégico.

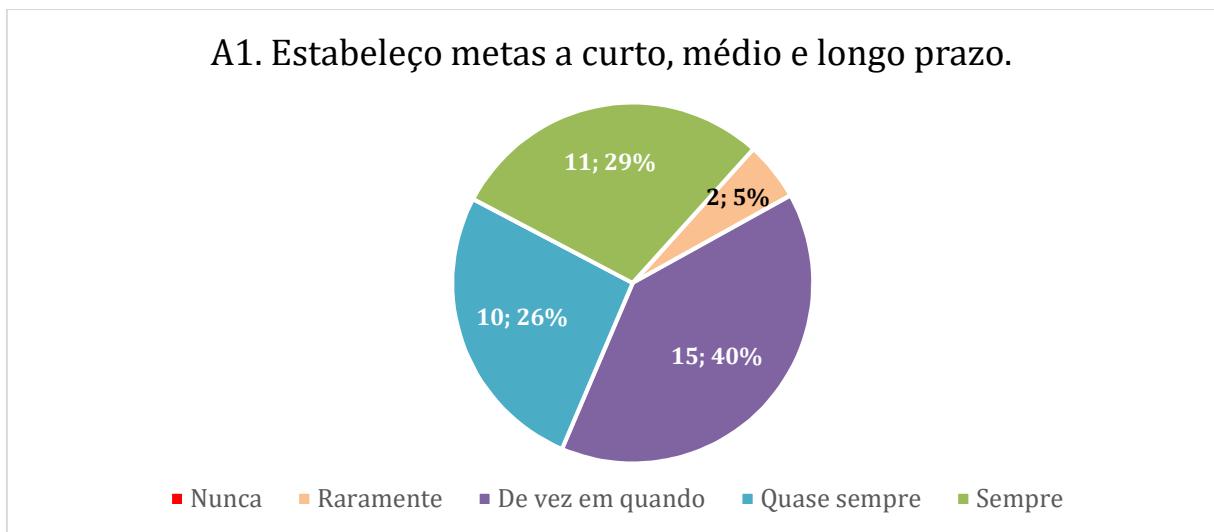


Figura 25. Resultado em relação à afirmação A1

A2. Defino claramente meus objetivos de estudo diário.

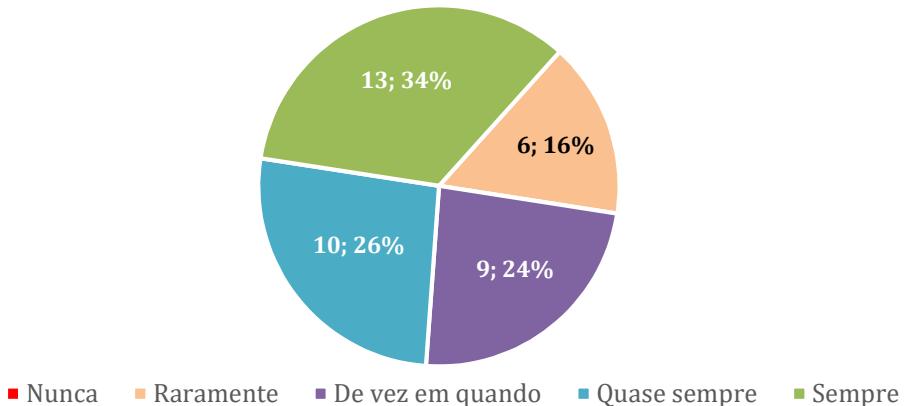


Figura 26. Resultado em relação à afirmação A2

Um dos subprocessos da fase de preparação envolve o estabelecimento de metas. Em relação à afirmação A1 (ver Figura 25), 55% dos alunos afirmaram estabelecer metas a curto, médio e longo prazo, apenas 5% disseram raramente fazer, enquanto 40% optaram por um meio termo. Em relação à afirmação A2 (ver Figura 26) a maioria dos alunos (60%) define claramente os objetivos para o estudo diário, apenas 16% disseram raramente utilizar esta estratégia enquanto 24% optaram por um meio termo. Os resultados em relação a essas duas afirmações (A1 e A2) apontam que o estabelecimento de metas é um aspecto autorregulatório presente na rotina de estudos da maioria dos alunos. Foi observado que 4 dos 6 alunos que informaram raramente definir objetivos para a prática diária também disseram raramente ou nunca sentirem que alcançaram objetivos ao final da prática. A prática intuitiva, sem objetividade, pode gerar julgamentos negativos de autossatisfação.

A3. Elaboro cronogramas de estudo para administrar meu tempo de prática.

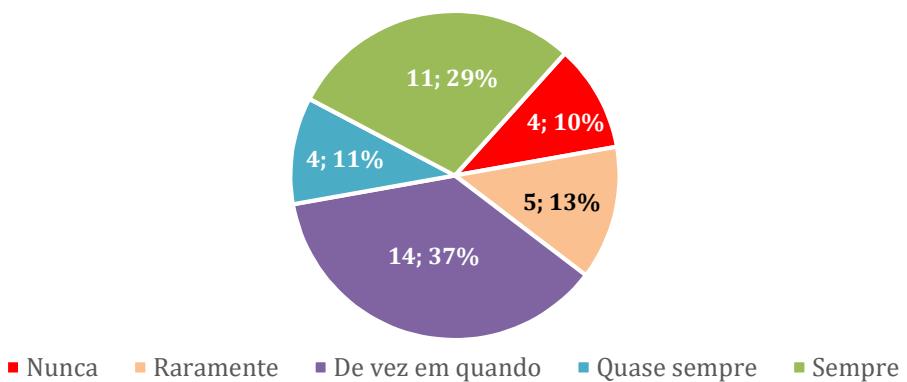


Figura 27. Resultado em relação à afirmação A3

Os cronogramas de estudo auxiliam na distribuição do tempo de prática entre os diversos materiais de estudo, evitando-se assim que algum deles seja pouco ou nunca praticado. Além disso, o controle sobre o tempo de prática, proporcionado pelo uso dos cronogramas, aumenta as chances de que o planejamento e as metas estabelecidas sejam cumpridos dentro dos prazos correspondentes.

Em relação à afirmação A3, um número de 15 alunos, que representam 40% do total, afirmou quase sempre ou sempre fazer uso desta estratégia. Os que usam apenas de vez em quando são 37% do total. Aqueles que raramente ou nunca fazem uso de cronogramas de estudo totalizaram 9 alunos, 23% (ver Figura 27).

Ocorre que desses 9 alunos, 8 dividem o tempo entre trabalho e estudo, e para estudantes com esta realidade, a otimização do tempo disponível para a prática é ainda mais importante do que para aqueles que apenas estudam. A ausência do uso de uma ferramenta que auxilie na administração do tempo dedicado à prática pode comprometer o cumprimento de metas estabelecidas e dos prazos a que estes estudantes são submetidos no curso.

Dentre aqueles que informaram fazer uso dos cronogramas de vez em quando, 4 apenas estudam enquanto 10 dividem-se entre trabalho e estudo. A inconsistência na utilização dos cronogramas de estudo não é positiva para aqueles que além de estudar, trabalham, pois, as atividades na graduação em música não envolvem apenas a aprendizagem instrumental, mas de diversos outros tipos de conhecimentos e habilidades. Planejar o uso do tempo de prática deveria ser um hábito, ou seja, uma atividade realizada com frequência e regularidade.

A4. Divido meu material de estudo em categorias (técnica básica, escalas, estudos, repertório, etc.)

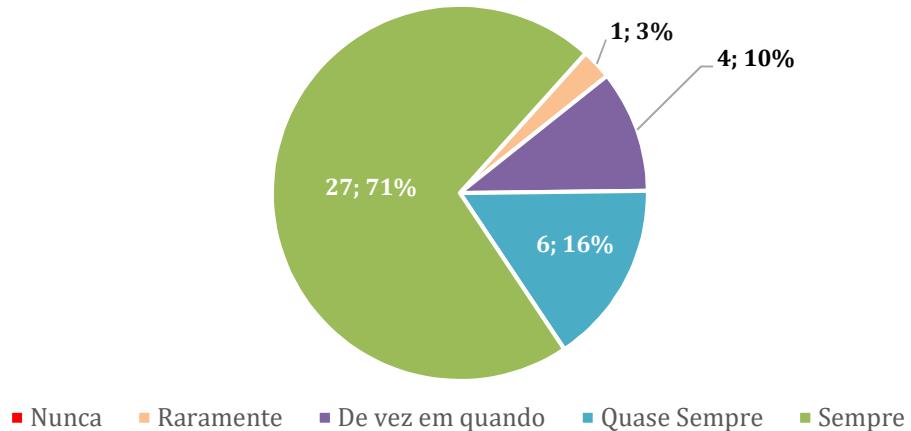


Figura 28. Resultado em relação à afirmação A4

Em relação à afirmação A4 (ver Figura 28), a maioria dos alunos disse dividir o material de estudo em categorias de acordo com suas características e finalidades, o que envolve a capacidade de planejamento e organização da prática. Cerca de 87%, quase sempre ou sempre se utilizam desta estratégia. Apenas 3% disseram raramente utilizar (um aluno) e 10% disseram utilizar “de vez em quando”.

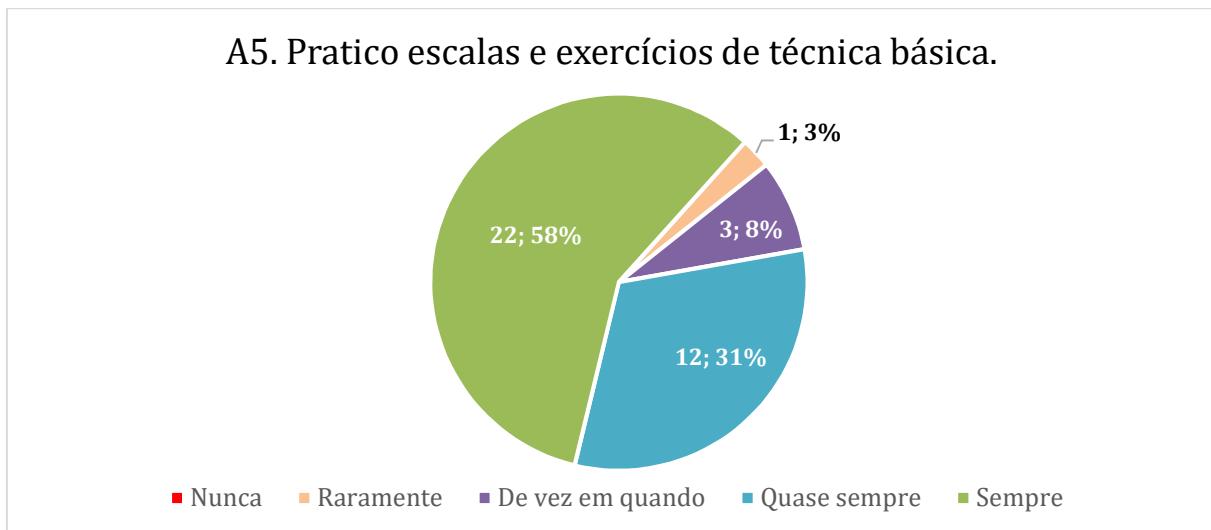


Figura 29. Resultado em relação à afirmação A5

A regularidade na prática de escalas e exercícios de técnica básica pode significar economia de tempo e geração de confiança. De acordo com os resultados em relação à afirmação A5 (ver Figura 29), a maioria dos alunos pratica escalas e exercícios de técnica básica com regularidade. Os que disseram praticar sempre ou quase sempre representam 89% do total, os que praticam de vez em quando 8%. Apenas um aluno disse raramente praticar este tipo de material. Este mesmo aluno informou que apenas de vez em quando se sente confiante e capaz de preparar um novo repertório. A ausência de regularidade na prática de exercícios técnicos pode ser um dos fatores causadores da redução da confiança deste aluno em relação às habilidades no instrumento.

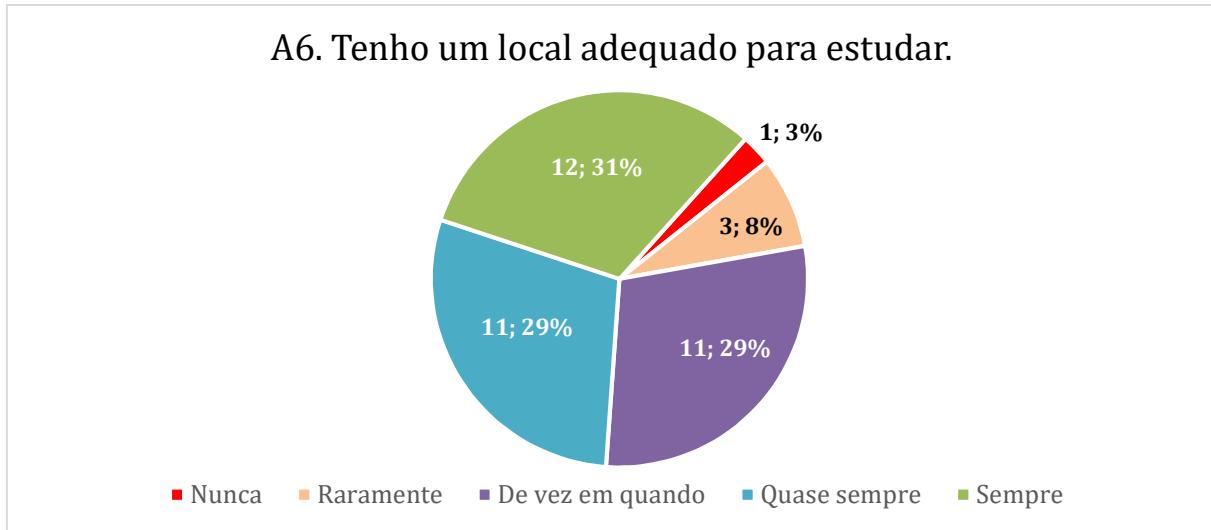


Figura 30. Resultado em relação à afirmação A6

A preparação para a prática envolve também a escolha de um local de estudo adequado. Os resultados em relação à afirmação A6 (ver Figura 30) mostram que a maioria dos alunos não enfrenta problemas em relação a esta questão: 60% dos alunos quase sempre ou sempre têm acesso a um local adequado para a prática, apenas 11% nunca ou raramente dispõem dessa estrutura e 29% de vez em quando.

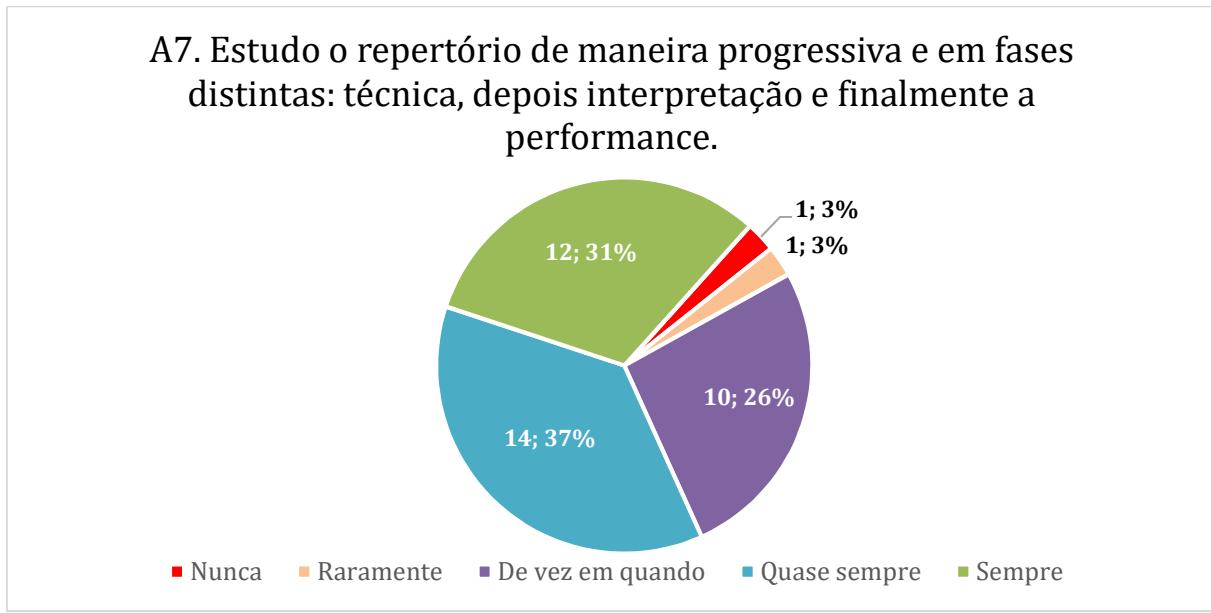


Figura 31. Resultado em relação à afirmação A7

A estratégia colocada pela afirmação A7 envolve capacidades de planejamento e organização. De acordo com os resultados (ver Figura 31), a maioria dos alunos apresentou um comportamento positivo em relação a essa estratégia. Cerca de 68% dos alunos disseram quase

sempre ou sempre utilizá-la, apenas 6% disseram raramente ou nunca utilizar e 26% disseram utilizar de vez em quando.

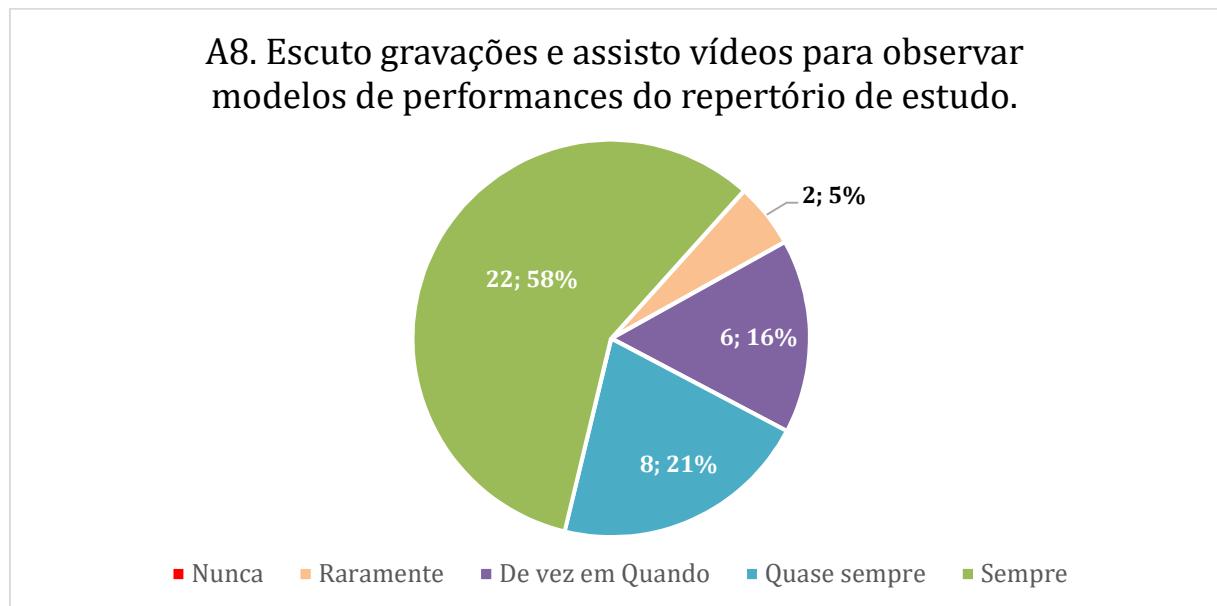


Figura 32. Resultado em relação à afirmação A8

Em relação à afirmação A8 (ver Figura 32), 79% dos alunos disseram quase sempre ou sempre utilizar a estratégia de escutar gravações e assistir vídeos para observar modelos de performances do repertório que estão estudando. O uso dessa estratégia contribui para o estabelecimento de modelos auditivos dos materiais a serem estudados, como também, para gerar inspiração e estimular a motivação interna. Apenas 5% dos alunos disseram raramente utilizar esta estratégia e 16%, de vez em quando.

3.3.3.1.2. Crenças Motivacionais

As afirmações de A9 a A12 estão relacionadas com o subprocesso crenças motivacionais, da fase de preparação.

A9. Durante o estudo, falo para mim mesmo frases de motivação.

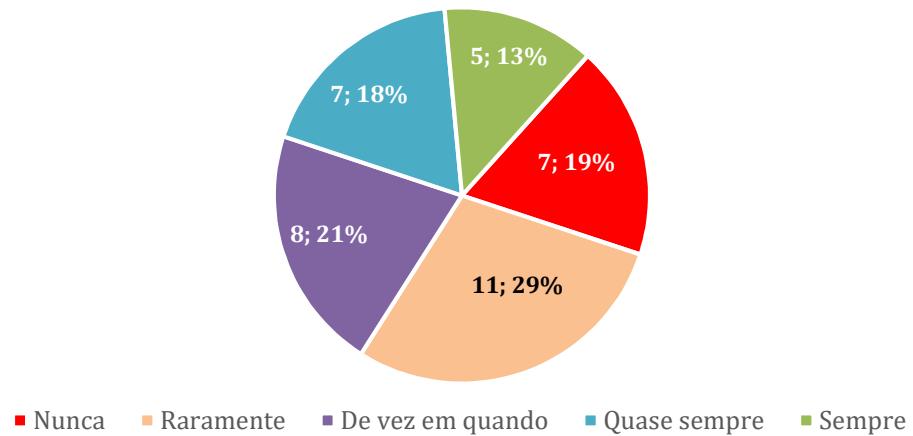


Figura 33. Resultado em relação à afirmação A9

Em relação à afirmação A9 (ver Figura 33), apenas 31% dos alunos disse quase sempre ou sempre utilizar a estratégia de falar para si mesmo frases de motivação durante o estudo. Cerca de 21% disse utilizar de vez em quando, enquanto 48% dos alunos disse nunca ou raramente utilizar. Percebemos que o uso da autofala como estratégia para reforçar a motivação interna não é comum entre os estudantes.

A10. Vou a concertos e recitais.

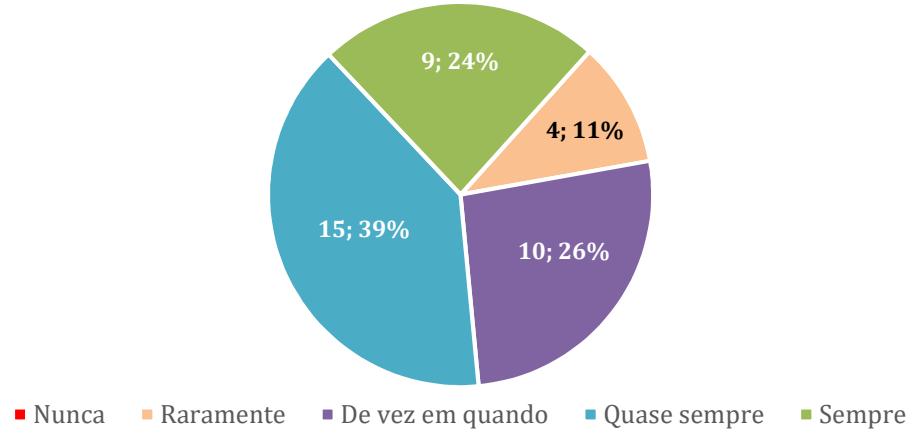


Figura 34. Resultado em relação à afirmação A10

Em relação à afirmação A10 (ver Figura 34), 63% dos alunos disseram quase sempre ou sempre ir a concerto e recitais, apenas 11% disseram raramente ir e 26% afirmaram ir de vez

em quando. Como vimos anteriormente neste trabalho (p. 44), assistir eventos musicais presencialmente é uma estratégia considerada estimulante para a motivação interna.

A11. Participo de masterclasses e festivais de música.

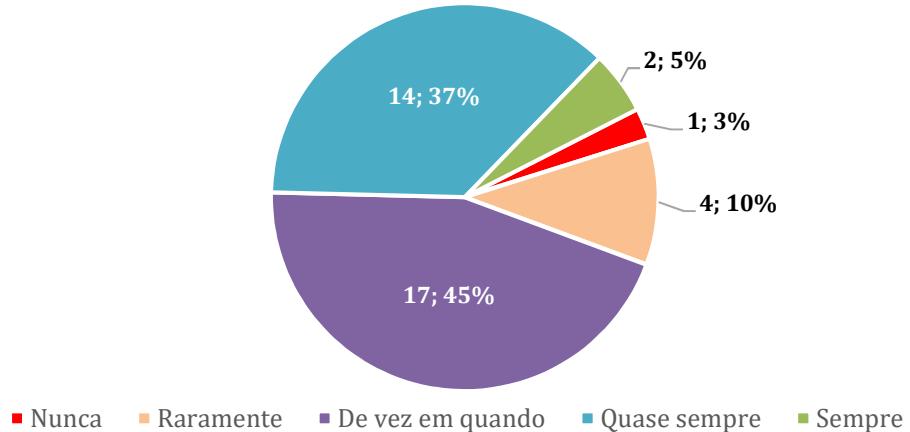


Figura 35. Resultado em relação à afirmação A11

Em relação à afirmação A11 (ver Figura 35), cerca de 42% dos alunos disseram quase sempre ou sempre participar de *masterclasses* e festivais de música, apenas 13% dos alunos disseram nunca ou raramente participar de eventos deste tipo e a maioria dos alunos, 45% do total, disse participar de vez em quando. A utilização dessa estratégia estimula a motivação externa. Considerando que eventos desta natureza não acontecem com regularidade (festivais, por exemplo, costumam ocorrer em períodos de férias), a frequência resultante das respostas dos alunos pode ser considerada positiva.

A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.

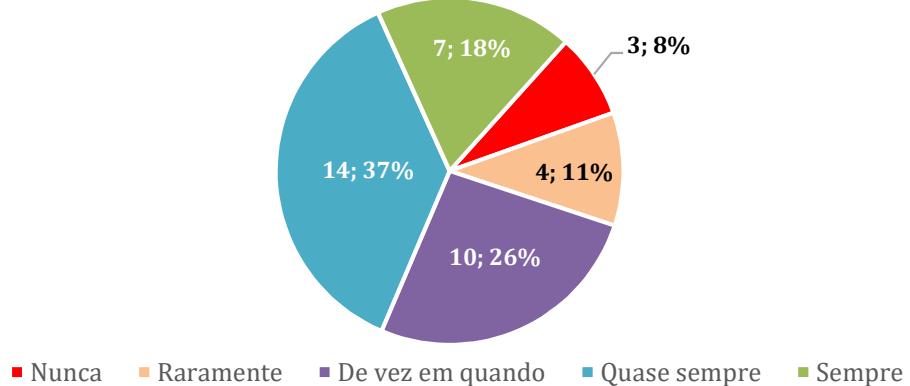


Figura 36. Resultado em relação à afirmação A12

Em relação à afirmação A12 (ver Figura 36), a maioria dos alunos, cerca de 55%, disse quase sempre ou sempre sentir-se confiantes e capazes de preparar um novo repertório. Aqueles que raramente ou nunca sentem confiança neste processo representam 19% do total e os que apenas de vez em quando apresentam segurança diante de um novo desafio musical, 26%. Este resultado aponta que a maioria dos alunos apresenta um bom nível de autoeficácia.

Contudo, o número de alunos que apresentam inconstância nas percepções de autoeficácia é expressivo e inspira preocupação. Os estudantes que responderam raramente ou nunca se sentirem confiantes e capazes de preparar um novo repertório apresentaram pouca frequência na utilização de algumas estratégias relacionadas a outros aspectos autorregulatórios.

Como pode ser observado na Tabela 8, a maioria desses alunos apresenta baixa regularidade no estabelecimento de metas, definição de objetivos diários para a prática, como também na elaboração de cronogramas. O estabelecimento de metas, seja para a prática diária ou para prazos maiores, além de promover a organização e planejamento da prática é um processo motivacional. A irregularidade na utilização de estratégias neste sentido pode afetar diretamente as percepções de autoeficácia e gerar poucos resultados ao final da sessão de prática. De fato, como pode ser visto na Tabela 10, a frequência com que esses alunos sentem que alcançaram objetivos ao final de uma sessão de prática é muito baixa.

A maioria também apresentou baixa frequência na realização de um estudo para identificar o contexto histórico e as características estilísticas e técnicas do novo material (ver Tabela 9). Ter conhecimento dessas informações pode fazer com que os estudantes se sintam mais capacitados para direcionar esforços no aprendizado de um novo repertório. Reconhecer os principais fundamentos técnicos presentes na obra, por exemplo, possibilita ao estudante identificar quais deles precisa aperfeiçoar ou não.

Como pode ser visto na Tabela 10, a maioria desses alunos também vê os erros como indicativos de incapacidade o que afeta diretamente a continuidade do processo de aprendizado e as percepções de autoeficácia.

AFIRMAÇÕES				
ALUNO	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.	A1. Estabeleço metas a curto, médio e longo prazo.	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário.	A3. Elaboro cronogramas de estudo para administrar meu tempo de prática.
Aluno 01	Raramente	De vez em quando	Raramente	De vez em quando
Aluno 02	Raramente	Quase sempre	De vez em quando	Raramente
Aluno 03	Raramente	De vez em quando	Raramente	De vez em quando
Aluno 04	Nunca	De vez em quando	Raramente	De vez em quando
Aluno 05	Nunca	Raramente	Raramente	Nunca
Aluno 06	Nunca	De vez em quando	De vez em quando	Sempre
Aluno 07	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Raramente

Tabela 8. Comparação de resultados da afirmação A12 em relação às afirmações A1, A2 e A3 da fase de preparação

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.	A15. Quando vou aprender um novo repertório, antes de iniciar, faço um estudo para conhecer a peça como um todo (período, história, estilo, técnica envolvida)
Aluno 01	Raramente	Nunca
Aluno 02	Raramente	Quase sempre
Aluno 03	Raramente	Nunca
Aluno 04	Nunca	Nunca
Aluno 05	Nunca	Nunca
Aluno 06	Nunca	De vez em quando
Aluno 07	Raramente	De vez em quando

Tabela 9. Comparação de resultados da afirmação A12 em relação à afirmação A15 da fase de execução

ALUNO	AFIRMAÇÕES		
	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.	A24. Quando cometo erros durante a prática, vejo-os como uma oportunidade de aprendizado e não como indicativo de incapacidade.	A27. Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.
Aluno 01	Raramente	Nunca	Raramente
Aluno 02	Raramente	Quase sempre	De vez em quando
Aluno 03	Raramente	Raramente	Raramente
Aluno 04	Nunca	Raramente	Raramente
Aluno 05	Nunca	Nunca	Nunca
Aluno 06	Nunca	De vez em quando	De vez em quando
Aluno 07	Raramente	Quase sempre	De vez em quando

Tabela 10. Comparação de resultados da Afirmação A12 em relação à afirmações A24 e A27 da fase de autorreflexão

3.3.3.2. Fase de Execução

3.3.3.2.1. Autocontrole

As afirmações de A13 a A20 são relacionadas ao subprocesso de autocontrole da fase de execução. Esse subprocesso envolve a utilização de estratégias de ensaio e as afirmações de A13 a A17 representam algumas delas.

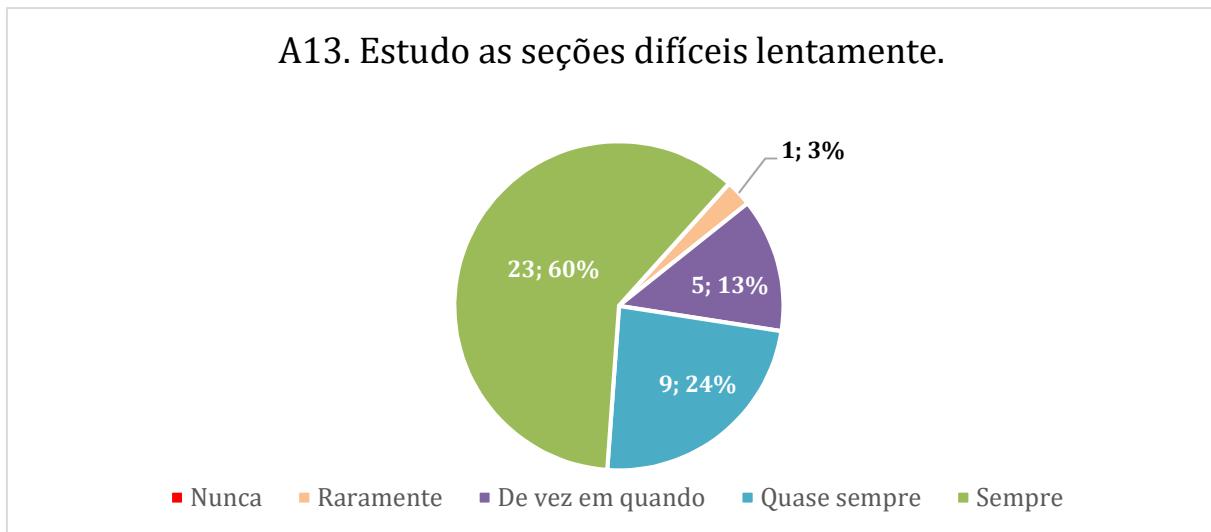


Figura 37. Resultado em relação à afirmação A13

Em relação à afirmação A13 (ver Figura 37), a maioria dos alunos, representando 84% do total, disse quase sempre ou sempre estudar as partes difíceis lentamente. Os que de vez em quando utilizam essa estratégia foram 13% e apenas um aluno disse raramente aplicar esta estratégia, representando 3% do total. O estudo lento de passagens difíceis favorece o controle mental sobre os movimentos físicos, bem como a avaliação constante dos resultados alcançados durante a execução.

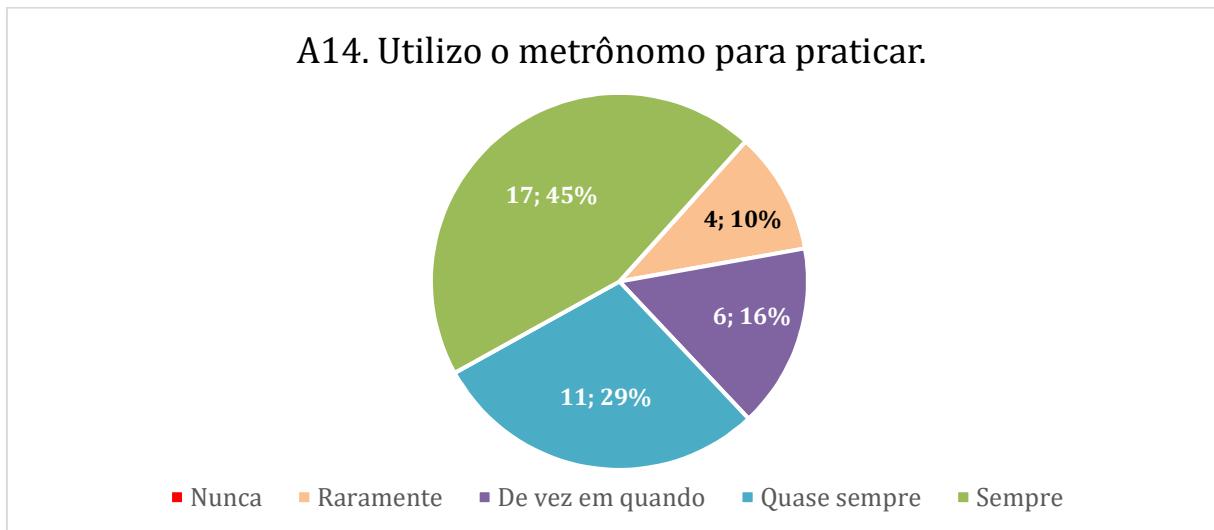


Figura 38. Resultado em relação à afirmação A14

Em relação à afirmação A14 (ver Figura 38), a maioria dos alunos, 74% do total, disse quase sempre ou sempre utilizar o metrônomo durante a prática, apenas 10% disseram raramente utilizar e 16% disseram usar de vez em quando. O uso do metrônomo é fortemente aconselhado, mas existem momentos durante o estudo, na prática de performance, por exemplo, em que o metrônomo não é sempre utilizado. Assim, o fato de alguns estudantes informarem utilizar o metrônomo apenas de vez em quando não necessariamente significa que eles ignorem a importância do uso dessa ferramenta.

Quatro alunos informaram raramente fazer o uso do metrônomo durante a prática. Observamos que estes alunos também não possuem o hábito de estudar o repertório de maneira progressiva: técnica, interpretação e performance (ver Tabela 11). O metrônomo é frequentemente utilizado na resolução de problemas técnicos do repertório e menos utilizado no estudo da performance, logo, essa relação pode indicar que esses alunos tendem a praticar executando o repertório em tempo de performance, de maneira intuitiva, sem definir objetivos claros para a sessão de prática. Isto se confirma ao observarmos as respostas desses alunos em

relação à afirmação A2 (ver Tabela 11), em que eles dizem raramente definir objetivos claros para o estudo diário.

ALUNO	AFIRMAÇÕES	
	A8. Estudo o repertório de maneira progressiva e em fases distintas: técnica, depois interpretação e finalmente a performance.	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário.
Aluno 01	Raramente	Raramente
Aluno 02	De vez em quando	Raramente
Aluno 03	Nunca	Raramente
Aluno 04	De vez em quando	Raramente

Tabela 11.

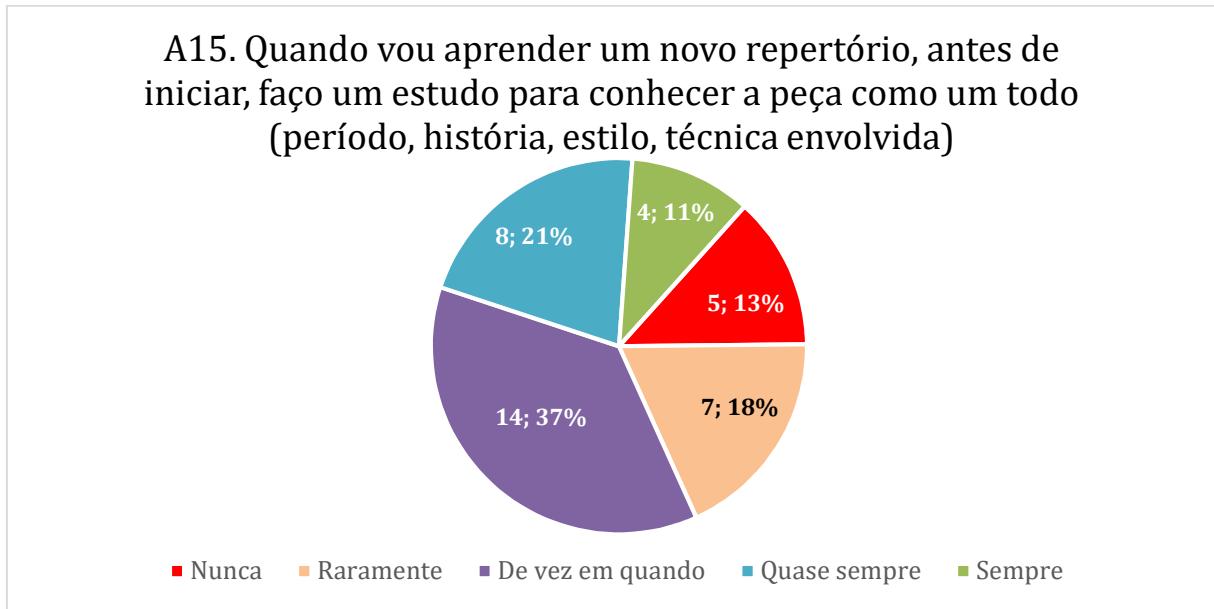


Figura 39. Resultado em relação à afirmação A15

Em relação à afirmação A15, apenas 33% dos alunos afirmaram “quase sempre” ou “sempre” realizar um estudo para conhecer as características históricas, estilísticas e técnicas do repertório a ser praticado, 31% disseram raramente ou nunca utilizar essa estratégia e 37% informaram utilizar “de vez em quando” (ver Figura 39). Esse tipo de estudo prévio ao abordar um novo repertório pode evitar a prática intuitiva, sem objetivos, e afetar positivamente as percepções de autoeficácia.

Como pode ser observado na Tabela 12, dos cinco alunos que disseram nunca realizar esse tipo de estudo, a maioria informou raramente definir objetivos para a prática diária e

raramente ou nunca se sentirem confiantes e capazes de preparar um novo repertório, apenas um aluno foi exceção. Por outro lado, a Tabela 13 mostra que dos quatro alunos que disseram sempre realizar esse estudo prévio a maioria informou quase sempre ou sempre definir objetivos para o estudo diário e quase sempre ou sempre se sentir capacitada a preparar um novo repertório.

ALUNO	AFIRMAÇÕES		
	A15. Quando vou aprender um novo repertório, antes de iniciar, faço um estudo para conhecer a peça como um todo (período, história, estilo, técnica envolvida)	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário.	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.
Aluno 01	Nunca	Raramente	Raramente
Aluno 02	Nunca	Raramente	Raramente
Aluno 03	Nunca	Raramente	Nunca
Aluno 04	Nunca	Raramente	Nunca
Aluno 05	Nunca	Sempre	Quase sempre

Tabela 12.

ALUNO	AFIRMAÇÕES		
	A15. Quando vou aprender um novo repertório, antes de iniciar, faço um estudo para conhecer a peça como um todo (período, história, estilo, técnica envolvida)	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário.	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.
Aluno 01	Sempre	Quase sempre	Sempre
Aluno 02	Sempre	De vez em quando	Quase sempre
Aluno 03	Sempre	Quase sempre	Quase sempre
Aluno 04	Sempre	Sempre	Quase sempre

Tabela 13.

A16. Quando consigo tocar corretamente uma passagem pela primeira vez, após várias tentativas, entendo que finalmente o objetivo foi alcançado e não a repito mais vezes naquele momento.

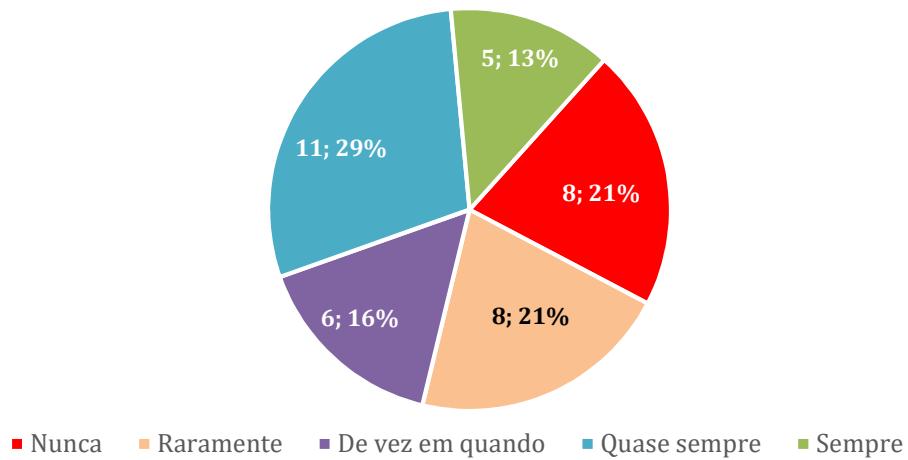


Figura 40. Resultado em relação à afirmação A16

Os resultados em relação à afirmação A16 (ver Figura 40), que é de direção negativa, apresentaram uma equivalência entre a porcentagem de alunos que nunca ou raramente cessam as repetições ao conseguirem tocar corretamente pela primeira vez e aqueles que quase sempre ou sempre agem dessa maneira. Considerando que outros 16% de vez em quando utilizam esse tipo de prática, os resultados apontam que um número expressivo de alunos apresenta dificuldades na utilização do recurso da repetição. Ao conseguir tocar corretamente uma passagem pela primeira vez, após várias tentativas, o mais indicado pela literatura é que a repetição continue a ocorrer naquele momento para que a solução encontrada seja implementada. Caso contrário, será assimilado o método que não estava retornando um resultado satisfatório, pois foi executado um maior número de vezes. Posteriormente, o aluno pode deparar-se com a mesma dificuldade e precisar dedicar mais tempo à prática do mesmo trecho, retardando a aprendizagem do repertório em estudo.

A17. Intercalo sessões de prática com pausas regulares. (Ex: praticar 45 min e descansar 15 min para voltar ao estudo)

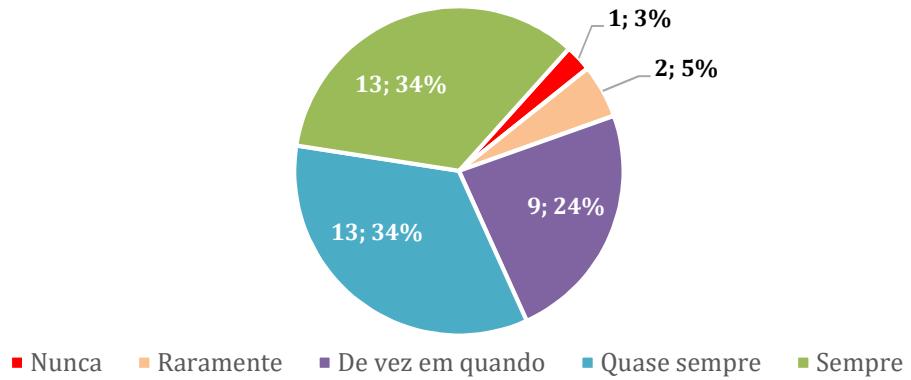


Figura 41. Resultado em relação à afirmação A17

A18. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo.

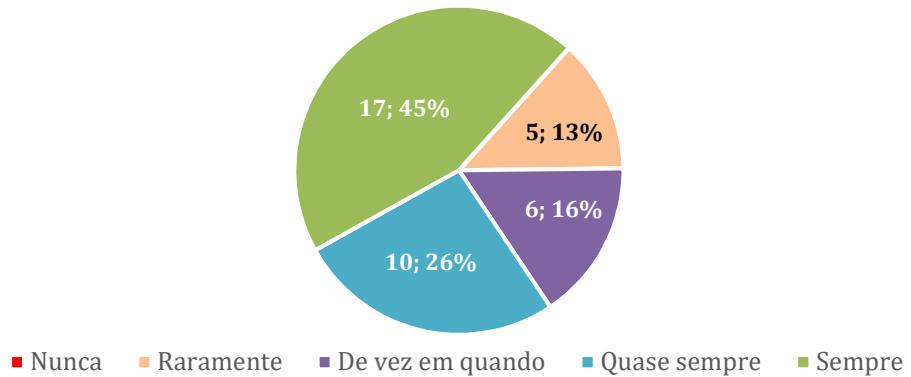


Figura 42. Resultado em relação à afirmação A18

A19. Distraio-me facilmente enquanto estudo.

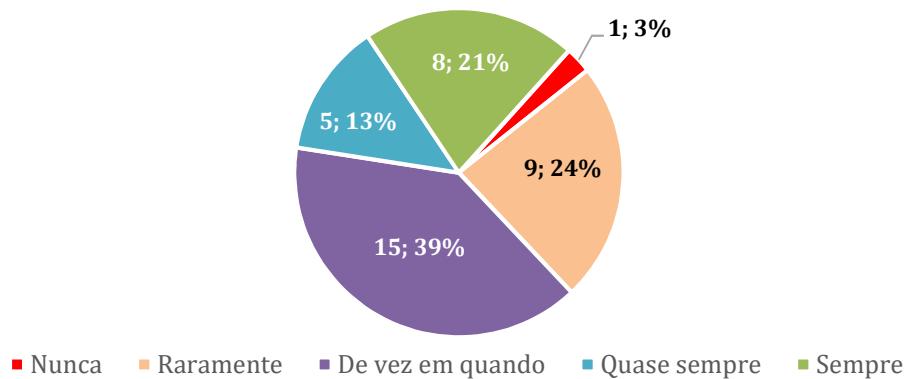


Figura 43. Resultado em relação à afirmação A19

As afirmações A17, A18 e A19 estão relacionadas ao aspecto autorregulatório “foco de atenção”. As afirmações A17 e A18 são positivas e representam estratégias que contribuem para o foco de atenção. A afirmação A19 é negativa e representa um comportamento que aponta deficiência na capacidade de foco de atenção.

Os resultados da afirmação A17 mostram que a maioria dos alunos, cerca de 64% (ver Figura 41), disse intercalar as sessões de prática com pausas regulares, estratégia que contribui para uma mente descansada e atenta durante a prática. Apenas 8% dos alunos disseram “nunca”

ou “raramente” utilizar esta estratégia, e outros 24% optaram por um meio termo. Os resultados da afirmação A18 (ver Figura 42) mostram que 71% dos alunos têm o hábito de parar de tocar ao identificar um erro, para então refletir sobre o mesmo e buscar uma forma de solucioná-lo. Esses alunos disseram quase sempre ou sempre utilizar esta estratégia, onde através da auto-observação, o estudante favorece o foco de atenção durante a prática. Apenas 13% disseram raramente ter este comportamento e outros 16% disseram agir desta maneira de vez em quando. Em relação a afirmação A19 (ver Figura 43), os resultados apontam que boa parte dos alunos está sujeita a distrações durante as sessões de prática. Cerca de um terço dos alunos, 34%, disse quase sempre ou sempre se distrair facilmente durante a prática. Apenas 27% disseram nunca ou raramente perder a concentração com facilidade durante o estudo e 39% dos alunos informaram de vez em quando estar com a concentração comprometida durante a prática.

Como visto anteriormente na Figura 30, quatro alunos disseram nunca ou raramente ter um local de estudo adequado para praticar. Observamos que esses alunos também informaram ter problemas com distrações durante a prática. Essa relação pode ser vista na tabela a seguir:

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A6. Tenho um local adequado para estudar.	A19. Distráio-me facilmente enquanto estudo.
Aluno 1	Nunca	Sempre
Aluno 2	Raramente	De vez em quando
Aluno 3	Raramente	De vez em quando
Aluno 4	Raramente	Quase sempre

Tabela 14. Relação entre local de estudo e distração durante a prática

Esse resultado ressalta a importância de um local de estudo não só com uma estrutura física adequada para a prática musical, mas que também contribua para bloquear distrações que possam comprometer a concentração do estudante durante a prática.



Figura 44. Resultado em relação à afirmação A20

A estratégia apresentada na afirmação A20 está relacionada com a utilização de imagens mentais. De acordo com resultados (ver Figura 44), 79% dos alunos disseram quase sempre ou sempre simular mentalmente o momento de performance como estratégia de preparação para uma prova. Apenas 8% disseram raramente ou nunca utilizar essa estratégia e 13% utilizam de vez em quando.

3.3.3.2.2. *Auto-observação*

As afirmações A21 e A22 são relacionadas ao subprocesso de auto-observação da fase de execução. Esse subprocesso envolve monitoramento metacognitivo e a utilização de autorregistros.

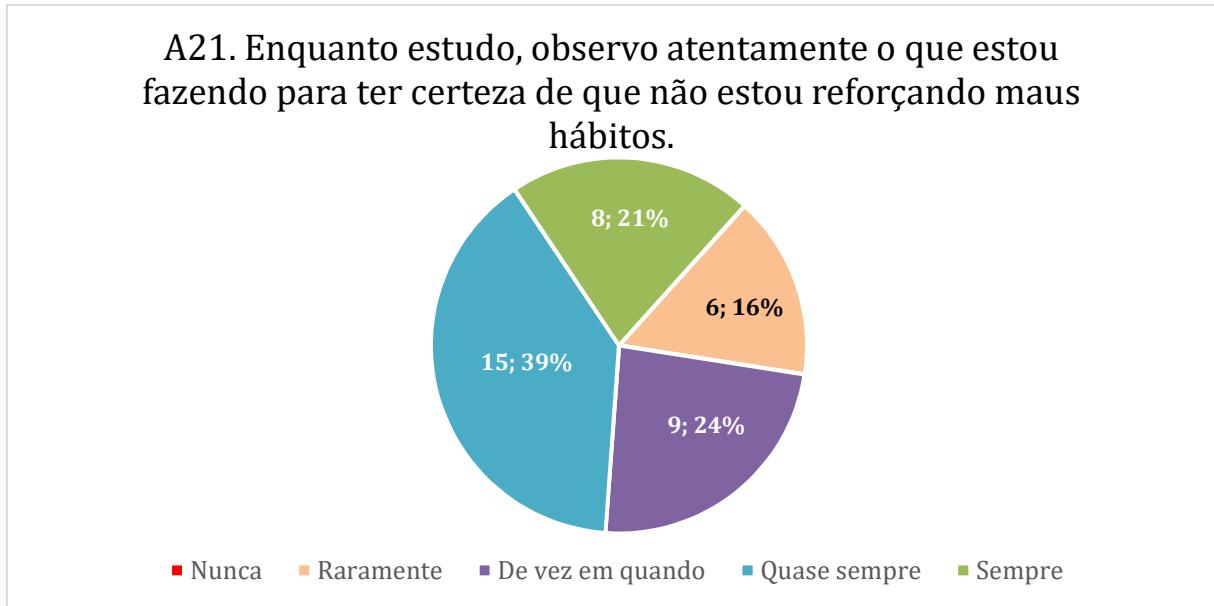


Figura 45. Resultado em relação à afirmação A21

A afirmação A21 está relacionada com o monitoramento metacognitivo. Através desse processo, o músico acompanha mentalmente sua performance. De acordo com os resultados em relação a afirmação A21 (ver Figura 45), a maioria dos alunos, 60% do total, disse quase sempre ou sempre observa suas ações durante a prática com atenção, buscando evitar que maus hábitos sejam fortalecidos. Dezesseis por cento dos alunos disseram raramente agir dessa forma e 24%, apenas de vez em quando.

Dos seis alunos que responderam raramente estar atentos às ações durante a prática, cinco disseram raramente parar de tocar ao encontrar um problema, para então buscar uma maneira de resolvê-lo (ver Tabela 15. Essa relação pode indicar que esses alunos tenham dificuldade de detectar erros enquanto estão executando as tarefas de estudo. Por outro lado, a maioria daqueles que estão sempre atentos às próprias ações enquanto tocam, também disse parar de tocar quando comete erros para corrigi-los. (ver Tabela 16).

AFIRMAÇÕES		
Aluno	A21. Enquanto estudo, observo atentamente o que estou fazendo para ter certeza de que não estou reforçando maus hábitos.	A18. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo.
Aluno 1	Raramente	Raramente
Aluno 2	Raramente	Raramente
Aluno 3	Raramente	Raramente
Aluno 4	Raramente	Raramente
Aluno 5	Raramente	Quase sempre
Aluno 6	Raramente	Raramente

Tabela 15.

AFIRMAÇÕES		
Aluno	A21. Enquanto estudo, observo atentamente o que estou fazendo para ter certeza de que não estou reforçando maus hábitos.	A18. Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo.
Aluno 1	Sempre	De vez em quando
Aluno 2	Sempre	Quase sempre
Aluno 3	Sempre	Quase sempre
Aluno 4	Sempre	Sempre
Aluno 5	Sempre	Sempre
Aluno 6	Sempre	Sempre
Aluno 7	Sempre	Sempre
Aluno 8	Sempre	Sempre

Tabela 16.

A22. Mantenho um diário ou tabela de estudo onde faço anotações sobre minhas atividades durante a prática.

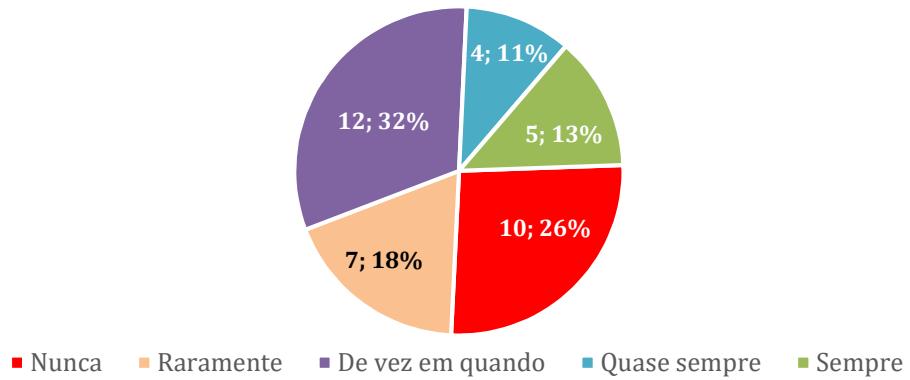


Figura 46. Resultado em relação à afirmação A22

Em relação à afirmação A22 (ver Figura 46), a maioria dos alunos, cerca de 44%, informou nunca ou raramente manter um registro escrito das atividades realizadas durante a prática, 32% disseram utilizar essa estratégia de vez em quando e apenas 24% dos alunos afirmaram quase sempre ou sempre utilizá-la.

Observamos que os alunos que afirmaram nunca realizar registros sobre as atividades realizadas durante a prática também apontaram não ter o hábito de elaborar cronogramas de estudo para administrar o tempo de prática (ver Tabela 17). Sendo assim, esses alunos parecem apresentar dificuldade em realizar registros escritos tanto para o planejamento da prática quanto para o monitoramento e avaliação das atividades realizadas durante o estudo.

As respostas desses alunos em relação a afirmação A23 (ver Tabela 17) indicam que a maioria não possui o hábito de realizar autorregistros, ou seja, não utilizam estratégias que possibilitem registros da prática com muita frequência, demonstrando uma deficiência no processo de auto-observação.

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A3. Elaboro cronogramas de estudo para administrar meu tempo de prática.	A23. Faço gravações em áudio ou vídeo da minha prática e depois as utilizo para avaliar meu desempenho.
Aluno 01	Sempre	De vez em quando
Aluno 02	Raramente	Raramente
Aluno 03	Nunca	Raramente
Aluno 04	De vez em quando	Nunca
Aluno 05	De vez em quando	Sempre
Aluno 06	De vez em quando	Nunca
Aluno 07	De vez em quando	Nunca
Aluno 08	Nunca	Raramente
Aluno 09	Raramente	Nunca
Aluno 10	Nunca	Sempre

Tabela 17

3.3.3.3. Fase de Autorreflexão

3.3.3.3.1. Autojulgamento e Autorreação

As afirmações A22 e A23 são relacionadas ao subprocesso de autojulgamento da fase de autorreflexão. Esse subprocesso envolve autoavaliação e atribuições de causas.

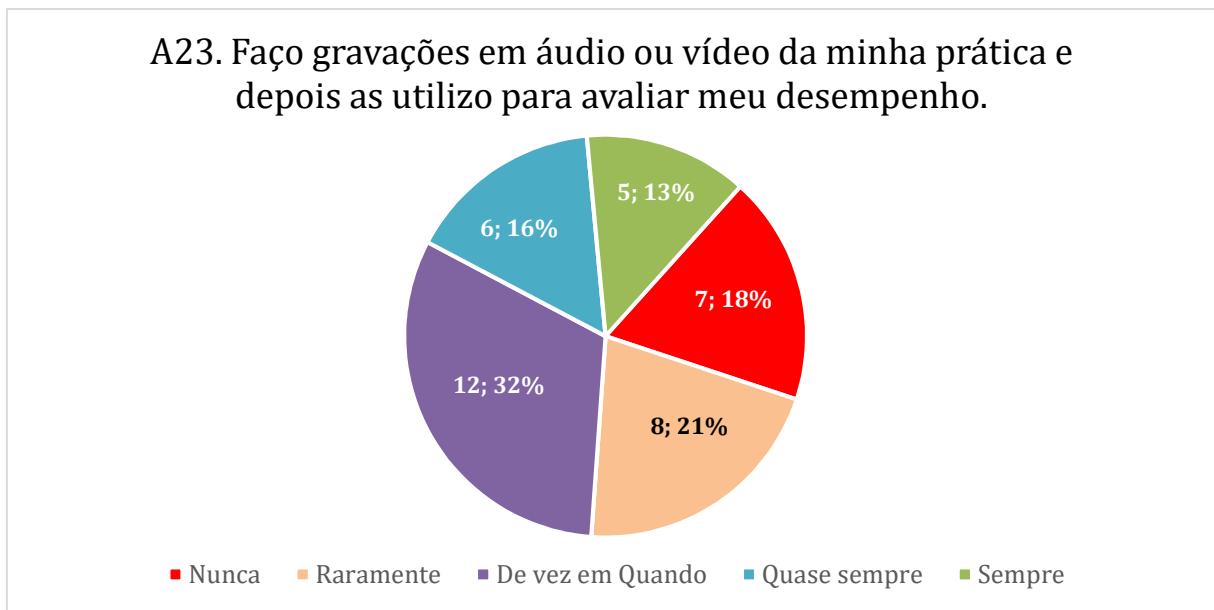


Figura 47. Resultado em relação à afirmação A23

A afirmação A23, apesar de ter sido relacionada com a fase de autorreflexão, também se relaciona com a fase de execução. Fazer gravações da prática em áudio ou vídeo é uma forma auto-observação através do autorregistro. A auto-observação é um processo da fase de execução. A posterior análise dessas gravações é uma forma de autoavaliação, processo da fase de autorreflexão. Os resultados em relação a esta afirmação demonstram que a estratégia apresentada é pouco utilizada, pois apenas 29% dos alunos disseram quase sempre ou sempre realizar gravações para avaliar a prática, enquanto 39% disseram nunca ou raramente utilizar esta estratégia. Os outros 32% optaram por um meio termo a este respeito (ver Figura 47). Este resultado indica que os alunos talvez não façam uso dos recursos de gravação, um dos meios considerados eficientes para a realização da auto-observação e posterior autoavaliação. Mas pode indicar também que eles realizam o autorregistro através das gravações, contudo, não as utilizam em uma etapa posterior para a autoavaliação do desempenho. O que há de comum nas duas situações é que, de toda forma, o processo de autoavaliação apresenta uma deficiência.

A24. Quando cometo erros durante a prática, vejo-os como uma oportunidade de aprendizado e não como indicativo de incapacidade.

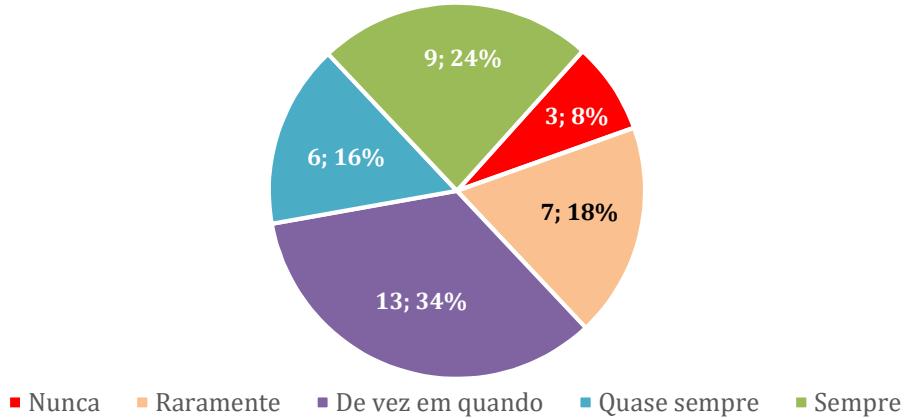


Figura 48. Resultado em relação à afirmação A24

Em relação às atribuições de causas, ao responderem à afirmação A24 (ver Figura 48), 40% dos alunos disseram tratar erros como oportunidade de aprendizado, e não como indicativo de incapacidade, ou seja, atribuindo aos erros causas corrigíveis e mostrando também ter reações adaptativas, pois buscar o aprendizado a partir do erro requer um novo planejamento estratégico para a resolução dos problemas encontrados. Outros 26% disseram raramente ou nunca fazer este tipo de autojulgamento e 34% optaram por um meio termo. A porcentagem de alunos que optou por um meio termo foi relativamente alta, o que pode ser um indicativo de

que os alunos, frequentemente, passam por momentos de falta de confiança em relação à sua capacidade como instrumentistas.

As afirmações de A 25 e A 27 são relacionadas ao subprocesso de autorreação da fase de autorreflexão. Esse subprocesso envolve percepções de autossatisfação.

A25. Procuro tocar para professores e colegas para simular a performance, avaliar minha execução, identificar possíveis problemas e definir estratégias para corrigi-los.

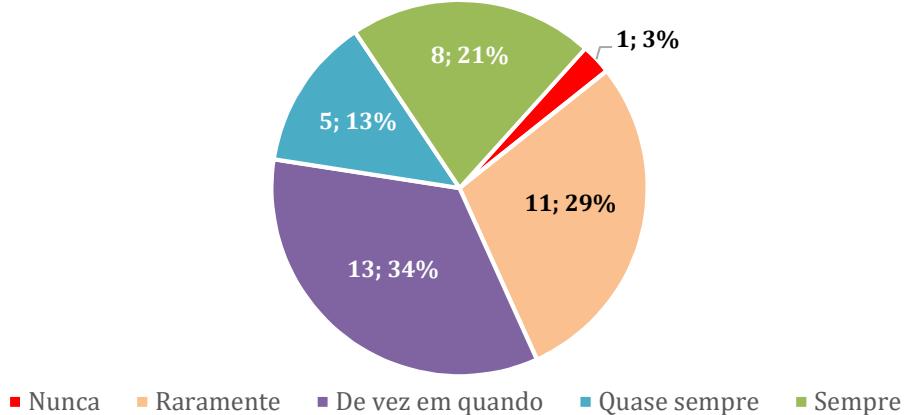


Figura 49. Resultado em relação à afirmação A25

O estudante autorregulado busca, ele mesmo, auxílio e orientações que possam contribuir para seu processo de aprendizagem. Além disso, a partir de um *feedback* externo ou de autoavaliação, traçam novos objetivos e buscam medidas corretivas para os problemas encontrados.

Os resultados em relação à afirmação A25 (ver Figura 49) mostram que 34% dos alunos quase sempre ou sempre buscam criar a oportunidade para adquirir *feedback* sobre sua performance ou se autoavaliar, para que assim possam identificar problemas (se houver) e definir estratégias para superá-los. Esses alunos mostram ser proativos quanto ao aprendizado e reagirem de forma adaptativa em relação aos autojulgamentos realizados através da autoavaliação.

Também 34% dos alunos disseram utilizar a estratégia de simulação para colegas e professores de vez em quando e 32%, raramente ou nunca. Os alunos que responderam “de vez em quando” podem fazer uso de outras estratégias para simulação de performance que também possibilitam a autoavaliação e reações adaptativas diante da análise feita (gravações em vídeo, por exemplo).

Observamos que a maioria dos 12 alunos que responderam nunca ou raramente em relação à afirmação A25 reage defensivamente com considerável frequência ao encontrar dificuldades em um repertório (ver Tabela 18). Este fato pode indicar que esses alunos possuem dificuldade em manter o engajamento na prática do instrumento.

ALUNO	AFIRMAÇÕES	
	A25. Procuro tocar para professores e colegas para simular a performance, avaliar minha execução, identificar possíveis problemas e definir estratégias para corrigi-los.	A26. Quando tenho muitas dificuldades em um repertório, acabo evitando estudá-lo.
Aluno 01	Raramente	Nunca
Aluno 02	Raramente	Nunca
Aluno 03	Raramente	Raramente
Aluno 04	Raramente	Raramente
Aluno 05	Raramente	De vez em quando
Aluno 06	Raramente	De vez em quando
Aluno 07	Raramente	De vez em quando
Aluno 08	Raramente	De vez em quando
Aluno 09	Raramente	Quase sempre
Aluno 10	Raramente	Quase sempre
Aluno 11	Nunca	Quase sempre
Aluno 12	Raramente	Sempre

Tabela 18.

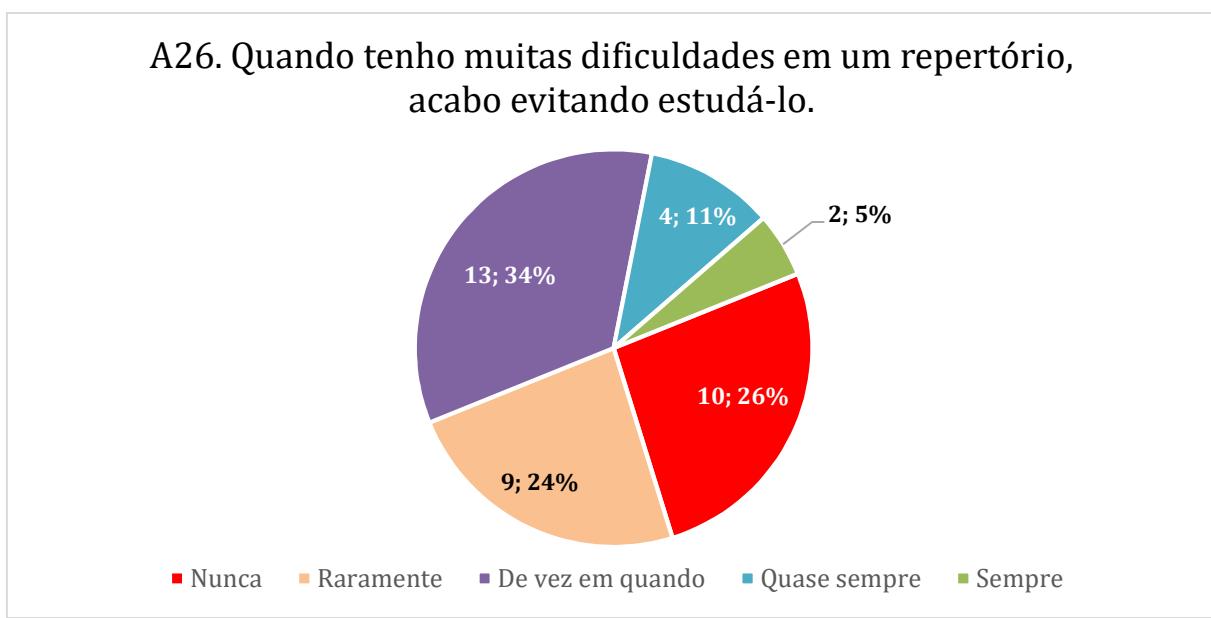


Figura 50. Resultado em relação à afirmação A26

Os resultados em relação à afirmação A26 (ver Figura 50) mostram que 50% dos alunos disseram raramente ou nunca evitar estudar um repertório ao deparar-se com dificuldades. Contudo, 16% disseram quase sempre ou sempre evitar e 34% de vez em quando, apontando que 50% dos alunos apresentam reações defensivas em algum momento. Considerando que os prazos e cobranças permanecem ativos, diminuir o engajamento na prática não resolve os problemas encontrados no repertório e ainda pode criar outros diante dos compromissos existentes.

Cinco dos seis alunos que informaram quase sempre ou sempre evitar estudar quando enfrentam muitos problemas em um repertório, disseram raramente ou nunca procurar tocar para professores e colegas (ver Tabela 19), estes que poderiam compartilhar com os estudantes possíveis estratégias para a resolução dos problemas encontrados, incentivando-os a manter o engajamento na prática, ao mesmo tempo em que promovem a continuidade do processo de aprendizagem.

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A26. Quando tenho muitas dificuldades em um repertório, acabo evitando estudá-lo.	A25. Procuro tocar para professores e colegas para simular a performance, avaliar minha execução, identificar possíveis problemas e definir estratégias para corrigi-los.
Aluno 01	Quase sempre	Raramente
Aluno 02	Quase sempre	Nunca
Aluno 03	Quase sempre	Raramente
Aluno 04	Quase sempre	De vez em quando
Aluno 05	Sempre	Raramente
Aluno 06	Sempre	Sempre

Tabela 19.

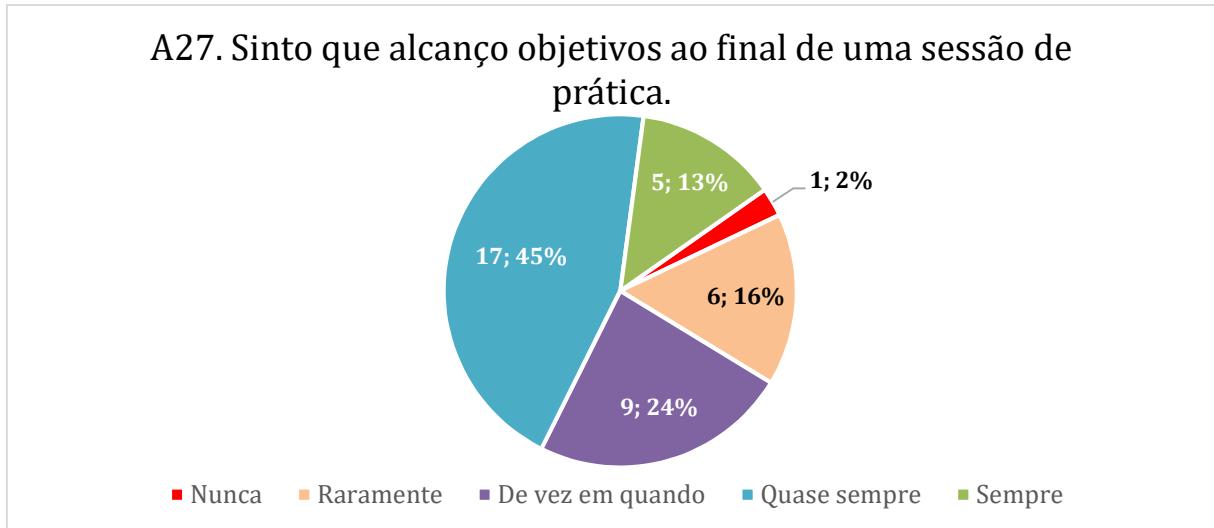


Figura 51. Resultado em relação à afirmação A27

Os resultados em relação à afirmação A27 (ver Figura 51) mostram que 58% dos alunos disseram quase sempre ou sempre acreditar que alcançaram objetivos ao concluir uma sessão de estudo, obtendo assim, percepções positivas de autossatisfação. Dezoito por cento disseram raramente ou nunca sentir que alcançou objetivos ao finalizar os estudos e 24%, apenas de vez em quando. A maioria dos alunos que responderam raramente ou nunca alcançar objetivos mostrou não ter o hábito de definir objetivos claros para o estudo diário (ver Tabela 20), ao contrário dos que responderam quase sempre ou sempre alcançar (ver Tabela 21). Essas observações ressaltam a importância da realização de um planejamento com objetivos claros e tangíveis para que os estudantes tenham percepções positivas de autossatisfação em relação aos resultados obtidos na sessão de prática.

A satisfação em alcançar objetivos pode aumentar a confiança do estudante e levar a um maior engajamento com o processo de prática. Como pode ser visto na Tabela 22, os alunos que responderam sempre alcançar objetivos durante a prática também demonstraram confiança em suas habilidades para estudar um novo repertório. Por outro lado, a maioria dos que responderam raramente ou nunca alcançar objetivos durante o estudo apresentou inconstância em relação à confiança para a preparação de um novo repertório (ver Tabela 23).

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A27. Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário.
Aluno 01	Sempre	Quase sempre
Aluno 02	Sempre	Quase sempre
Aluno 03	Sempre	Sempre
Aluno 04	Sempre	Sempre
Aluno 05	Sempre	Sempre

Tabela 20

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A27. Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.	A2. Defino claramente os meus objetivos de estudo diário.
Aluno 01	Raramente	Raramente
Aluno 02	Raramente	Raramente
Aluno 03	Raramente	Raramente
Aluno 04	Raramente	De vez em quando
Aluno 05	Raramente	Quase sempre
	Raramente	Sempre
Aluno 06	Nunca	Raramente

Tabela 21

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A27. Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.
Aluno 01	Sempre	Quase sempre
Aluno 02	Sempre	Sempre
Aluno 03	Sempre	Sempre
Aluno 04	Sempre	Sempre
Aluno 05	Sempre	Sempre

Tabela 22

AFIRMAÇÕES		
ALUNO	A27. Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.	A12. Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.
Aluno 01	Raramente	Nunca
Aluno 02	Raramente	Raramente
Aluno 03	Raramente	Raramente
Aluno 04	Raramente	De vez em quando
Aluno 05	Raramente	De vez em quando
Aluno 06	Raramente	De vez em quando
Aluno 07	Nunca	Nunca

Tabela 23

A partir da análise dos dados, podemos obter um panorama das estratégias que regularmente são utilizadas pelos alunos em sua rotina de estudo e daquelas que são pouco aplicadas. As figuras 52 e 53 apresentam os resultados em relação ao subprocesso análise da tarefa, da fase de preparação:



Figura 52.

Fase de Preparação - Análise da Tarefa

ESTRATÉGIA NÃO UTILIZADA REGULARMENTE

Elaboro cronogramas de estudo para administrar meu tempo de prática.

Figura 53.

As figuras 54, 55 e 56 apresentam os resultados em relação ao subprocesso crenças motivacionais, da fase de preparação:

Fase de Preparação – Crenças Motivacionais

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS REGULARMENTE

Vou a concertos e recitais.

Participo de *masterclasses* e festivais de música.

Escuto gravações e assisto vídeos para observar modelos de performances do repertório de estudo.

Figura 54.

Fase de Preparação – Crenças Motivacionais

PERCEPÇÕES POSITIVAS

Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.

Figura 55.

Fase de Preparação – Crenças Motivacionais

ESTRATÉGIA NÃO UTILIZADA REGULARMENTE

Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.

Figura 56.

As figuras 57, 58 e 59 apresentam os resultados em relação ao subprocesso autocontrole, da fase de execução:

Fase de Execução - Autocontrole

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS REGULARMENTE

Estudo as seções difíceis lentamente.

Utilizo o metrônomo para praticar.

Intercalo sessões de prática com pausas regulares. (Ex: praticar 45 min e descansar 15 min para voltar ao estudo)

Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo.

Quando estou me preparando para uma prova, simulo mentalmente o momento em que realizarei a performance.

Figura 57.

Fase de Execução – Autocontrole

ESTRATÉGIA NÃO UTILIZADA REGULARMENTE

Quando vou aprender um novo repertório, antes de iniciar, faço um estudo para conhecer a peça como um todo (período, história, estilo, técnica envolvida)

Figura 58.

Fase de Execução - Autocontrole

PONTOS NEGATIVOS

Distraio-me facilmente enquanto estudo.

Quando consigo tocar corretamente uma passagem pela primeira vez, após várias tentativas, entendo que finalmente o objetivo foi alcançado e não a repito mais vezes naquele momento.

Figura 59.

As figuras 60 e 61 apresentam os resultados em relação ao subprocesso auto-observação, da fase de execução:

Fase de Execução – Auto-observação

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS REGULARMENTE

Enquanto estudo, observo atentamente o que estou fazendo para ter certeza de que não estou reforçando maus hábitos.

Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo.

Figura 60.

Fase de Execução – Auto-observação

ESTRATÉGIAS NÃO UTILIZADAS REGULARMENTE

Mantenho um diário ou tabela de estudo onde faço anotações sobre minhas atividades durante a prática.

Faço gravações em áudio ou vídeo da minha prática e depois as utilizo para avaliar meu desempenho.

Figura 61.

As figuras 62, 63 e 64 apresentam os resultados em relação aos subprocessos autojulgamento e autorreação, da fase de autorreflexão:

Fase de Autorreflexão – Autojulgamento e Autorreação

PERCEPÇÃO POSITIVA

Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.

Figura 62.

Fase de Autorreflexão – Autojulgamento e Autorreação

ESTRATÉGIAS NÃO UTILIZADAS REGULARMENTE

Faço gravações em áudio ou vídeo da minha prática e depois as utilizo para avaliar meu desempenho.

Quando cometo erros durante a prática, vejo-os como uma oportunidade de aprendizado e não como indicativo de incapacidade.

Figura 63.

Fase de Autorreflexão – Autojulgamento e Autorreação

PONTOS NEGATIVOS

Quando tenho muitas dificuldades em um repertório, acabo evitando estudá-lo.

Figura 64.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi fazer um levantamento de estratégias e hábitos de estudo que favoreçam a efetividade da prática instrumental individual e o desenvolvimento da autonomia do estudante neste processo, além de investigar a prática instrumental individual dos alunos das classes de cordas friccionadas da Graduação em Música da UFPB, afim de verificar a presença dos procedimentos relacionados.

Através de pesquisa bibliográfica e documental, encontramos valiosas orientações e recomendações de autores da literatura voltada para a prática instrumental e, mais especificamente, para a prática de instrumentos de cordas friccionadas. Para estruturar este conteúdo, utilizamos um modelo cílico de três fases da autorregulação da aprendizagem e seus subprocessos. A aprendizagem autorregulada considera que o aluno tem papel ativo no controle e direcionamento de seu próprio estudo. Agindo de maneira proativa em busca do aprendizado, o aluno reflete sobre seus pontos fortes e limitações, e planeja sua prática de acordo com suas necessidades. Essa autonomia torna o estudo mais consciente e objetivo, otimiza o tempo dedicado à prática do instrumento e amplia as chances de resultados positivos na performance, consequente produto final da prática. Sendo assim, enfatizamos as estratégias e hábitos que se relacionam com os processos da autorregulação que podem contribuir para o aperfeiçoamento da prática individual.

Tendo como base as informações obtidas através da pesquisa bibliográfica e documental, elaboramos um questionário que foi aplicado a uma amostra constituída por 38 alunos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música da UFPB, através do qual pudemos identificar características da prática individual dos mesmos. Comparando as informações fornecidas pelos estudantes às recomendações dadas pelos autores de referência, detectamos estratégias e hábitos, preconizados pela literatura, que são aplicados pelos alunos em sua prática individual, além de outros que são negligenciados. Da mesma forma, encontramos ainda práticas que se caracterizam como ineficientes ou prejudiciais.

Na fase de preparação, as estratégias relacionadas ao subprocesso de análise da tarefa, que a maioria dos alunos informou utilizar regularmente foram: estabelecer metas a curto, médio e longo prazo; definir objetivos claros para a prática diária; dividir o material de estudo em categorias; dedicar tempo à prática de escalas e exercícios de técnica básica; estudar o repertório de maneira progressiva: técnica, interpretação e então performance; acessar

gravações e vídeos para obter modelos de performance do repertório; estudar em um local adequado para a prática instrumental. Uma estratégia não utilizada regularmente por boa parte dos alunos é a de elaborar cronogramas de estudo para administrar o tempo de prática. Assim, é possível que um número expressivo de alunos estabeleça metas, elabore um planejamento, mas acabe não conseguindo cumprir o que foi planejado dentro dos prazos. As estratégias relacionadas ao subprocesso crenças motivacionais, que a maioria dos alunos informou utilizar regularmente foram: ir a concertos e recitais, participar de masterclasses e festivais de música, escutar gravações e assistir vídeos para observar modelos de performances do repertório de estudo. A maioria também mostrou ter boas percepções de autoeficácia, pois frequentemente sentem-se confiantes e capazes diante de um novo repertório, no entanto, um número expressivo de alunos (17 alunos – 45% do total) poucas vezes ou nunca se sente dessa forma. Esses alunos não utilizam estratégias como: fazer um estudo sobre as principais características do novo repertório antes de tocá-lo, estabelecer metas de curto, médio e longo prazo, definir objetivos claros para o estudo diário, utilizar cronogramas de estudo e atribuir erros a causas corrigíveis. Além disso, ou por causa disso, poucas vezes ou nunca enxergam progresso ao final de uma sessão de prática o que pode implicar em percepções negativas de autoeficácia. Também foi observado que o uso da autofala com frases de estímulo é pouco utilizada pelos estudantes.

Na fase de execução, as estratégias para autocontrole que a maioria dos alunos informou utilizar regularmente foram: utilizar o metrônomo, estudar passagens difíceis lentamente, fazer pausas durante o estudo, utilizar imagens mentais ao simular mentalmente o momento em que realizarão a performance e parar de tocar, para através do foco de atenção, buscar soluções para os erros ao invés de apenas repeti-los sem objetividade. Os pontos negativos detectados foram a dificuldade de um número expressivo de alunos em bloquear distrações durante a prática e de utilizar de maneira adequada o recurso da repetição, ou seja, sem interrompê-la após tocar corretamente pela primeira vez a passagem em estudo. Além disso, observamos a pouca utilização da estratégia que envolve fazer um estudo para conhecer como um todo o novo repertório (período, história, estilo, técnica envolvida), antes de praticá-lo no instrumento. As estratégias relacionadas ao subprocesso auto-observação, que a maioria dos alunos informou utilizar regularmente foram: ter atenção constante durante a execução das tarefas para evitar que maus hábitos sejam reforçados e ao encontrar um problema, parar de tocar e buscar a melhor forma de solucioná-lo. Com isso, observa-se que a maioria dos estudantes tem um comportamento favorável ao monitoramento metacognitivo. Estratégias pouco utilizadas pela maioria dos alunos são as que ocorrem por meio de autorregistros como: fazer gravações em

áudio e vídeo para avaliação da performance e manter um diário ou tabela de estudo com anotações sobre as atividades realizadas durante a prática.

Na fase de autorreflexão, o processo de autoavaliação é dificultado pela maioria dos alunos, devido à baixa frequência na utilização de estratégias como: manter um registro escrito das atividades realizadas durante a prática, fazer gravações audiovisuais do estudo para avaliar posteriormente o desempenho e elaborar cronogramas para registrar o tempo gasto com cada material de estudo. Um bom número de alunos informou ter o hábito de atribuir erros a causas corrigíveis, vendo-os como oportunidades de aprendizado ao invés de se julgarem incapazes de corrigi-los. Contudo, a maioria apresentou inconstância em relação a esta estratégia, realizando, portanto, autojulgamentos depreciativos, além de demonstrar fragilidade na confiança em relação às suas habilidades. Observamos que metade dos alunos não possui o hábito de evitar estudar um repertório com muitos desafios a serem superados, e a outra metade apontou reagir dessa forma com alguma frequência. Sendo assim, um número expressivo de alunos reage de maneira prejudicial à continuidade do processo de aprendizado do repertório em questão, o que pode ocasionar descumprimento de prazos.

De modo geral, os alunos mostraram utilizar boas estratégias e hábitos de estudo em sua prática instrumental individual. As fases de preparação e execução apresentaram mais pontos positivos que a fase de autorreflexão. Percebemos que a fase de autorreflexão é dificultada pela baixa frequência na utilização de algumas estratégias nas fases anteriores que necessitam de algum tipo de registro, seja através da escrita, como cronogramas de estudo e diário de atividades, ou de recursos audiovisuais. Observamos ainda que a literatura e o trabalho produzido por alguns autores utilizados como referência nesta pesquisa não são do conhecimento de boa parte dos alunos, o que pode apontar baixa procura e oferta de materiais dessa natureza. Sendo assim, é importante que professores incentivem - e que os próprios alunos busquem - a leitura e pesquisa de informações que proporcionem a ampliação do conhecimento em relação aos processos envolvidos na prática, como também aos caminhos que possam gerar resultados cada vez mais favoráveis.

O envolvimento com esta pesquisa proporcionou um crescimento pessoal, pois muitas recomendações dos autores consultados passaram a fazer parte da minha própria rotina de estudos. Espero que a seleção de estratégias apresentadas e a reflexão feita sobre as práticas dos alunos possam incentivar os estudantes a (re)avaliarem a forma que estão conduzindo seus estudos e realizar as ações necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia e otimização da prática instrumental, tornando-os cada vez mais confiantes e capacitados para a etapa

profissional posterior à conclusão do curso. Ao apresentar um panorama das estratégias utilizadas ou não pelos alunos durante a prática, bem como dos bons e maus hábitos de estudo desenvolvidos por eles, buscamos colaborar para que professores possam direcionar mais objetivamente os alunos no desenvolvimento de uma prática autônoma e efetiva. Esperamos que novas pesquisas dessa natureza possam ser realizadas no sentido de auxiliar os estudantes e profissionais da área de música e ampliar a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da performance musical.

REFERÊNCIAS

- AUER, Leopold. **O violino segundo meus princípios**. Tradução: Luiz Amato e Robert Suetholz. 1. ed. Curitiba: Editora Prismas, 2018. 149 p. ISBN 9788555079344.
- AZZI, R. G. Autorregulação em música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p. 9-19, nov. 2015.
- BARRY, N. H.; HALLAM, S. Practice. In: PARNCUTT, R., & McPHERSON, G. E. (Eds.) **The science and psychology of music performance**. Oxford: University Press, 2002, p. 151-165.
- CAVALCANTI, C. R. P. Um estudo sobre a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. **Música em Perspectiva**, [S.l.], v. 3, n. 2, out. 2010.
- CHAFFIN, R; LEMIEUX, A. F. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, A. **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 19-39.
- DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do auto monitoramento. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 226-235, 2013.
- DONOSO, P. P. **Utilização de imagens mentais na prática diária de estudantes de violão da UFPB**. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.
- 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. 363-406, July 1993.
- ERICSSON, Anders; POOL, Robert. **Direto ao ponto**: os segredos da nova ciência da expertise. Tradução de Cristina Antunes. 1^a ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2017.
- FISCHER, S. **Practice: 250 Step-by-Step Practice Methods for the Violin**. London: Peters Edition, 2006.
- _____. **The violin lesson**: A manual for teaching and self-teaching the violin. London: Peters Edition Limited, 2013.
- _____. **Some thoughts on practising**. European String Teachers Association, 1996. Disponível em: <https://www.simonfischeronline.com/uploads/5/7/7/9/57796211/thoughts_on_practice.pdf> Acesso em: 29 nov. 2018.
- GALAMIAN, Ivan. **Principles of violin playing and teaching / with a new introduction by Sally Thomas; Ivan Galamian: A Biographical Sketch by Stephanie Chase**. New York: Dover Publications, 2013.

GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michele. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

GERLE, Robert. **A arte de praticar violino.** Tradução: João Eduardo Titton. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

JORGENSEN, H. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, A. **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance.** Oxford: Oxford University Press, 2004. P. 85-103.

_____. **How many hours a day should you practice?** Disponível em: <<https://bulletproofmusician.com/how-many-hours-a-day-should-you-practice/?hilite=%27expert%27%2c%27practice%27%2c%27looks%27%2c%27like%27>> Acesso em: 11 de novembro de 2017.

KAGEYAMA, Noa. **Goal-setting strategies that work.** Disponível em: <<https://bulletproofmusician.com/goal-setting-strategies-that-work/?hilite=%27goal-setting%27%2C%27strategies%27%2C%27work%27>> Acesso em: 25 mar. 2019.

_____. **Having a bad practice day? turn it around with this 3-phase self-regulation strategy.** Disponível em: <<https://bulletproofmusician.com/having-a-bad-practice-day-turn-it-around-with-this-3-phase-self-regulation-strategy/>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

KAKIZAKI, Valter Eiji. **Aspectos gerais e técnicos do violino/viola sob a perspectiva de carl flesch e ivan galamian** – suas influências na era digital. Dissertação de Mestrado em Música, UNICAMP. Campinas - SP, 2014.

KLICKSTEIN, G. **The musician's way:** a guide to practice, performance, and wellness. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LA FOSSE, Leopold. **A arte do estudo do violino.** Tradução: Leonardo Lacerda; Moacyr Laterza Filho. **A arte do estudo do violino.** Modus: Revista da Escola de Música da UEMG, v. 13, p. 41-49, 2013.

MADEIRA, Lígia Raquel Brito. **Estratégias de auto-regulação da aprendizagem no ensino instrumental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Universidade de Aveiro, [S. l.], 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/12925>. Acesso em: 13 maio 2018.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B. J. Self Regulation of musical learning. In: COLWELL, R.; WEBSTER P. (eds). **MENC Handbook of Research on Music Learning.** Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 130-175

NIELSEN, S. G. **Learning strategies in instrumental music practice.** British Journal of Music Education, v. 16, n. 3, p. 275-291, 1999.

O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R., & McPHERSON, G. E. (Eds.) **The science and psychology of music performance**. Oxford: University Press, 2002. p. 31-46.

PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (ed.). **The science and psychology of music performance**. Oxford: University Press, 2002.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008. p. 149-164.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. 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

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Leandro Quintério dos. **Estratégias para a rotina de estudos do violonista: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada**. 2017. 117 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos e HENTSCHKE, Liane. **A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais**. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 19, 2009, p. 72-82

SASSMANNSHAUS, Kurt. **Violinmasterclass.com: The Sassmannshaus tradition for violin playing**. Disponível em: <<http://violinmasterclass.com/>>. Acesso em: 12 set. 2018.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussãoistas**. Revista Vortex, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-19

WILLIAMON, Aaron. **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance**. Oxford: Oxford university Press, 2004.

WILSON, G. D.; ROLAND, D.; Performance anxiety. In: PARNCUTT, R., & McPHERSON, G. E. (Eds.) **Practice. The science and psychology of music performance**. Oxford: University Press, 2002. p. 47-61.

ZIMMERMAN, B. J. e KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. **Journal of Educational Psychology**. Março 1997, p. 29-36.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). **Handbook of self-regulation**. 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into practice**. v. 41, n.2, 2002, p. 64-70.

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

APÊNDICE A

25/06/2019

Questionário sobre Hábitos e Estratégias de Estudo

Questionário sobre Hábitos e Estratégias de Estudo

Prezado(a) Participante, Meu nome é Mayra Carmeli Maia Sales, sou Bacharel em violino pela Universidade Federal de Campina Grande e, atualmente, estou cursando o mestrado em Práticas Interpretativas, sob a orientação do Prof. Dr. Hermes Cuzzuol Alvarenga, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Esta pesquisa pretende investigar o comportamento autorregulado de instrumentistas de cordas friccionadas (Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo Acústico), alunos do Curso de Música da Universidade Federal da Paraíba, durante a rotina de estudos no instrumento. A sua participação é muito importante para o avanço de pesquisas sobre a aprendizagem instrumental da área de cordas friccionadas. Não será necessário identificar-se para responder este questionário; nenhum dado pessoal dos participantes será utilizado nesta pesquisa.

Ao concordar em participar, declaro que fui informado sobre os objetivos e justificativa da presente pesquisa; e estou de acordo em participar da mesma.

Este questionário pode ser respondido em aproximadamente 7 minutos.

* Required

1. *

Check all that apply.

Concordo que minhas respostas a este questionário sejam utilizadas para a pesquisa.

Parte 1

2. Qual a sua idade? *

Mark only one oval.

- 20 anos ou menos
- 21 a 30
- 31 a 40
- 41 - 50
- 51 ou mais

3. Sexo

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino

4. Instrumento: *

Mark only one oval.

- Violino
- Viola
- Violoncelo
- Contrabaixo Acústico

25/06/2019

Questionário sobre Hábitos e Estratégias de Estudo

5. Período: **Mark only one oval.*

- 1º ou 2º Período
- 3º ou 4º Período
- 5º ou 6º Período
- 7º ou 8º Período

6. Modalidade: **Mark only one oval.*

- Bacharelado
- Licenciatura

7. Antes de ingressar na Graduação em Música da UFPB, qual modalidade de curso você participou por mais tempo? **Mark only one oval.*

- Aula Particular
- Escola ou Conservatório de Música
- Projeto Social
- Autodidata
- Other: _____

8. Qual o tipo de aula? **Mark only one oval.*

- Aula Individual
- Aula Coletiva

9. Você é um estudante que: **Mark only one oval.*

- Divide o tempo entre estudo e trabalho.
- Apenas estuda.

Parte 2**10. Marque abaixo os autores que você já consultou e aplicou seus métodos e ideias em sua prática instrumental. ****Check all that apply.*

- Simon Fischer
- Ivan Galamian
- Robert Gerle
- Kurt Sassmannshaus
- Noa Kageyama
- Nancy Barry e Susam Hallam
- McPherson e Zimmerman
- Não conheço nenhum dos autores citados.

25/06/2019

Questionário sobre Hábitos e Estratégias de Estudo

11. Ao se deparar com materiais bibliográficos em língua estrangeira, como você tem acesso ao conteúdo? (permido marcar mais de uma opção) *

Check all that apply.

- Domínio da língua
- Tradução através de ferramentas da internet
- Auxílio de tradutores
- Consulta em dicionário
- Nenhuma das opções

12. Você conhece a teoria da Autorregulação da Aprendizagem Musical? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

Parte 3

13. De acordo com seus resultados de performance, como você avalia sua prática instrumental atualmente? *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pouco Efetiva Muito Efetiva

14. Ao concluir a Graduação em Música, você será totalmente responsável pela organização e controle da sua prática instrumental. Quão preparado você se sente para esta etapa? *

Mark only one oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Pouco Preparado Bastante Preparado

15. Quanto tempo você dedica ao seu estudo diário? *

Mark only one oval.

- Menos de 1 hora
- Entre 1 e 2 horas
- Entre 2 e 3 horas
- Mais de 3 horas

16. Quantos dias na semana você dedica tempo à prática instrumental? *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5 6 7

-

25/06/2019

Questionário sobre Hábitos e Estratégias de Estudo

17. Reflita sobre a sua prática e indique com que frequência ocorre cada uma das afirmações a seguir: *

Mark only one oval per row.

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Sempre
Estabeleço metas a curto, médio e longo prazo.	<input type="radio"/>				
Defino claramente meus objetivos de estudo diário.	<input type="radio"/>				
Elaboro cronogramas de estudo para administrar meu tempo de prática.	<input type="radio"/>				
Divido meu material de estudo em categorias (técnica básica, escalas, estudos, repertório, etc.)	<input type="radio"/>				
Pratico escalas e exercícios de técnica básica.	<input type="radio"/>				
Tenho um local adequado para estudar.	<input type="radio"/>				
Escuto gravações e assisto vídeos para observar modelos de performances do repertório de estudo.	<input type="radio"/>				
Estudo o repertório de maneira progressiva e em fases distintas: técnica, depois interpretação e finalmente a performance.	<input type="radio"/>				
Durante o estudo, falo para mim mesmo frases de motivação.	<input type="radio"/>				
Vou a concertos e recitais.	<input type="radio"/>				
Participo de masterclasses e festivais de música.	<input type="radio"/>				
Quando vou estudar um novo repertório, sinto-me confiante e capaz de prepará-lo.	<input type="radio"/>				
Estudo as seções difíceis lentamente.	<input type="radio"/>				
Utilizo o metrônomo para praticar.	<input type="radio"/>				
Quando vou aprender um novo repertório, antes de iniciar, faço um estudo para conhecer a peça como um todo (período, história, estilo, técnica envolvida)	<input type="radio"/>				
Quando consigo tocar corretamente uma passagem pela primeira vez, após várias tentativas, entendo que finalmente o objetivo foi alcançado e não a repito mais vezes naquele momento.	<input type="radio"/>				
Intercalo sessões de prática com pausas regulares. (Ex: praticar 45 min e descansar 15 min para voltar ao estudo)	<input type="radio"/>				
Quando encontro um problema, paro de tocar e tento pensar na melhor maneira de resolvê-lo.	<input type="radio"/>				
Distraio-me facilmente enquanto estudo.	<input type="radio"/>				

25/06/2019

Questionário sobre Hábitos e Estratégias de Estudo

	Nunca	Raramente	De vez em quando	Quase sempre	Sempre
Quando estou me preparando para uma prova, simulo mentalmente o momento em que realizarei a performance. Enquanto estudo, observo atentamente o que estou fazendo para ter certeza de que não estou reforçando maus hábitos.	<input type="radio"/>				
Mantenho um diário ou tabela de estudo onde faço anotações sobre minhas atividades durante a prática.	<input type="radio"/>				
Faço gravações em áudio ou vídeo da minha prática e depois as utilizo para avaliar meu desempenho.	<input type="radio"/>				
Quando cometo erros durante a prática, vejo-os como uma oportunidade de aprendizado e não como indicativo de incapacidade.	<input type="radio"/>				
Procuro tocar para professores e colegas para simular a performance, avaliar minha execução, identificar possíveis problemas e definir estratégias para corrigi-los.	<input type="radio"/>				
Quando tenho muitas dificuldades em um repertório, acabo evitando estudá-lo.	<input type="radio"/>				
Sinto que alcanço objetivos ao final de uma sessão de prática.	<input type="radio"/>				

Powered by
 Google Forms