

PERFIL DE AUTORREGULAÇÃO DE ESTUDANTES DE PIANO NA CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE

Self-regulation profile of piano students in performance development

Perfil de autorregulación de estudiantes de piano en el desarrollo del desempeño musical

ADRIANA AKEMI KIKUCHI CALZAVARA
Universidade Estadual de Londrina
adrianacalzavara.musica@gmail.com

PAULA MARIZA ZEDU ALLIPRANDINI
Universidade Estadual de Londrina
paulaalliprandini@uel.br

Resumo: Embasado na Teoria Social Cognitiva, este trabalho buscou compreender como os estudantes brasileiros nos diferentes níveis de formação (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) enfrentam os desafios da construção da performance musical ao piano, pelas lentes da Autorregulação da Aprendizagem. Dessa forma, objetivou estabelecer o perfil de autorregulação e uso de estratégias de estudo na construção da performance ao piano, verificar quais variáveis – dentre níveis de escolaridade, idade, anos de experiência e horas de estudo – respondiam por diferenças na autorregulação e elencar sugestões da literatura da Autorregulação da Aprendizagem referente à prática musical que pudessem ser aplicadas. Trata de uma pesquisa de campo, descritiva, onde a coleta de dados se deu de forma *online*, por meio do *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire*. Participaram 93 pianistas, estudantes de sete instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil. Os resultados mostraram o perfil de Autorregulação da Aprendizagem nos diferentes níveis de formação, com diferenças significativas na comparação por nível de escolaridade, idade e horas de estudo diárias. Os participantes se perceberam como inclinados a apresentar comportamento autorregulado e a utilizar estratégias de Autorregulação da Aprendizagem, além das estratégias de estudo, para resolver questões relacionadas à construção da performance.

Palavras-chave: Autorregulação. Performance musical. Ensino superior.

Abstract: Based on the Social Cognitive Theory, this work sought to understand how Brazilian students at different levels of education (undergraduate and graduate) face the challenges of building musical performance on the piano, through the lens of Self-Regulation of Learning. Thus, it aimed to establish the profile of self-regulation and the use of study strategies in the construction of piano performance, to verify which variables – among levels of education, age, years of experience and hours of study – accounted for differences in self-regulation and to list suggestions from the literature of Self-Regulation of Learning referring to musical practice that could be applied. It is outlined as field research, descriptive, where data collection took place online, through the Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire. There were 93 pianists, students from seven higher education institutions from different regions of Brazil. The results showed the profile of self-regulation of learning at different levels of education, with significant differences in comparison by level of education, age and hours of daily study. The participants perceived themselves as inclined to show self-regulated behavior and to use strategies of self-regulation of learning, in addition to study strategies, to solve questions related to the construction of performance.

Keywords: Self-regulation. Musical performance. Higher education.

Resumen: A partir de la Teoría Social Cognitiva, este trabajo buscó comprender cómo los estudiantes brasileños en diferentes niveles de educación (pregrado y posgrado) enfrentan los desafíos de construir la interpretación musical en el piano, a través de la lente de la Autorregulación del Aprendizaje. Así, tuvo como objetivo establecer el perfil de autorregulación y uso de estrategias de estudio en la construcción de la interpretación pianística, verificar qué variables –entre niveles de educación, edad, años de experiencia y horas de estudio– explicaban las diferencias en la autorregulación y enumere sugerencias de la literatura sobre Autorregulación del aprendizaje que se refieran a la práctica musical que podrían aplicarse. Se perfila como investigación de campo descriptiva, donde la recolección de datos se realizó *online*, a través del *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire*. Participaron 93 pianistas, estudiantes de siete instituciones de educación superior de diferentes regiones de Brasil. Los resultados mostraron el perfil de autorregulación del aprendizaje en los diferentes niveles educativos, con diferencias significativas al comparar los niveles educativos, la edad y las horas diarias de estudio. Los participantes se percibieron a sí mismos como propensos a exhibir un comportamiento autorregulado y a utilizar estrategias de aprendizaje autorregulado, además de estrategias de estudio, para resolver problemas relacionados con la construcción del desempeño.

Palabras clave: Autorregulación. Desempeño musical. Educación superior.

A performance, considerada como o momento de apresentação pública de uma obra musical, pressupõe um longo caminho anterior: o primeiro contato com a obra, leitura, processo de estudo com vistas a desenvolver domínio técnico e interpretativo da mesma, e questões como análise, memorização e automatização de movimentos são os elementos mais visíveis que costumam estar presentes nesta jornada. Ocorre que o vasto universo da construção da performance musical abrange ainda elementos que não são tão visíveis, mas respondem igualmente pela qualidade do resultado final.

É esperado que instrumentistas no ensino superior: a) estabeleçam uma rotina regular de prática instrumental conciliada com o tempo gasto com as outras atividades acadêmicas e compromissos familiares e profissionais; b) sejam capazes de avaliar e organizar a prática, levantando o que deve ser trabalhado, bem como estratégias que devem ser empregadas de forma a resolver as dificuldades técnicas e interpretativas trazidas pelo repertório, dentro de um prazo de tempo, a cada situação de performance; c) estudem de forma eficiente, pois extrapolar a capacidade física individual pode ocasionar dores e mesmo lesões; d) se preparem física e mentalmente para o momento da performance em si; e) lidem com componentes afetivas e psicológicas relacionadas a todo o processo, que não são poucas, incluindo falta de motivação e ansiedade na performance.

A situação onde o indivíduo consegue avançar, equilibrando todos esses elementos, seria a ideal, mas não acontece para todos os estudantes, podendo haver falhas mesmo entre músicos profissionais, pois se trata de um trabalho de construção de conhecimento, capacidades motoras, cognitivas e metacognitivas, de autoconhecimento e amadurecimento que vamos desenvolvendo e aprimorando ao longo de toda a nossa vida. À medida que caminhamos nessa construção, nos tornamos mais autônomos e automotivados.

A questão é: esse processo de desenvolvimento pode não ser rápido ou natural para todos, mas, a partir do momento em que ele for trazido à consciência, pode se tornar uma busca intencional. Se no ensino superior um estudante é apenas reativo – como os pianistas observados por McPherson, Osborne, Evans e Miksza (2019, p. 30), que confiam nas abordagens habituais sempre que se

sentam para praticar e raramente adotam os tipos de estratégias que podem otimizar o aprendizado – ou se está desmotivado e se sentindo impotente – como a pianista investigada na mesma pesquisa, que afirmou estar se sentindo muito mal, por não ter ido tão longe como pensou que iria –, a tendência é que permaneça reativo e desmotivado. Precisa acontecer algo que dê um *start*, que inicie um processo de transformação. Se esse “algo” não parte do próprio aluno, hoje sabemos que existem algumas ações que podem partir dos professores.

Conforme dito anteriormente, existem estratégias destinadas a resolver questões específicas dentro da performance musical: estratégias de estudo para questões técnicas e interpretativas, memorização, estudo mental, estratégias de preparação para o ato da performance em si, para a ansiedade na performance e outras.

Já os processos de gerenciamento, monitoramento e avaliação relacionados à busca pelo objetivo do estudo – como a análise de tudo o que deve ser feito nas sessões de prática e seu planejamento estrutural e temporal, seleção de estratégias a serem utilizadas, sua aplicação mediante monitoramento metacognitivo, avaliações acerca da eventual necessidade de substituir uma ou outra estratégia que não esteja funcionando bem, atuação sobre o que for possível no ambiente em prol da concentração, busca de ajuda externa quando necessário, elementos responsáveis pela qualidade das tomadas de decisão referentes ao estudo, bem como os que comportam aspectos relacionados aos sentimentos e motivação para o mesmo – podem ser reunidos sob o constructo da Autorregulação da Aprendizagem.

Esse constructo foi abordado por diferentes perspectivas teóricas: comportamentalista, fenomenológica, volitiva, construtivista, vygotskiana e socio-cognitiva. Essas diferentes abordagens teóricas trazem pontos de convergência, como a influência da autoeficácia, elaboração de metas e objetivos de aprendizagem e compromisso com sua obtenção, uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais (Simão; Frison, 2013), bem como a existência de um *feedback* circular auto-orientado, referente ao processo cíclico que permite aos alunos monitorar a eficácia de seus métodos e estratégias. Diferentes autores desenvolveram modelos de aprendizagem autorregulada (Panadero, 2017, p. 2).

O presente estudo tem como referência o modelo de fases cíclicas, desenvolvido por Zimmerman (2000), e posteriormente ajustado por Zimmerman e Moylan (2009), com base na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986).

Essa teoria da aprendizagem se baseia no princípio da Agência Humana, que ocorre em uma dinâmica de Causalidade Recíproca Triádica, onde fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos), padrões comportamentais e eventos ambientais operam como determinantes de interação que se influenciam reciprocamente (Bandura, 1999, p. 23).

Outros princípios centrais são a Autoeficácia, que fornece suporte teórico para as questões de ordem motivacional, e a Autorregulação. Os sistemas autorreguladores medeiam os efeitos da maioria das influências externas e fornecem a base para a agência (Bandura, 1991, p. 249).

Com base na Teoria Social Cognitiva, Zimmerman (2000) propôs um modelo de Autorregulação da Aprendizagem, com fases cíclicas projetadas para explicar os resultados de esforços repetidos para aprender, prever diferenças quantitativas na aprendizagem e explicar diferenças qualitativas na autorregulação dos estudantes (Zimmerman, 2013, p. 143), conforme ilustrado na Figura 1.



Figura 1: Modelo cíclico da Autorregulação da Aprendizagem.
Fonte: adaptado de Zimmerman e Moylan (2009, p. 300).

O modelo considera o que ocorre antes, durante e depois da tarefa, sendo cíclico na medida em que o *feedback* de desempenho de uma fase serve de ajuste para a próxima, possibilitando um contínuo aprimoramento proativo (Zimmerman, 2000).

O nível de autorregulação de um estudante se refere a uma situação específica de aprendizagem, e pode ser estabelecido pelo uso de estratégias que incorporem as influências triádicas na obtenção de objetivos acadêmicos. Quando um estudante pode exercer controle estratégico sobre cada um dos três tipos de influência, pode ser descrito como autorregulado (Zimmerman, 1989, p. 332).

A literatura divulga os benefícios de se promover a autorregulação no âmbito educacional (Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 77) em todos os segmentos de escolarização (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020, p. 29) devido às evidências de sua associação a um melhor desempenho acadêmico (Costa; Fleith, 2019, p. 986; Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 71, 77; Menescal, 2018, p. 16-17; Polydoro; Fior; Pelissoni; Rosário, 2019, p. 24).

Os processos autorregulatórios e o uso de estratégias de aprendizagem podem ser fomentados através de intervenções, mesmo no ensino superior (Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020, p. 33-34; Ganda; Boruchovitch, 2018, p. 77; Maciel; Alliprandini, 2018, p. 19; Salgado; Polydoro; Rosário, 2018, p. 676).

Na literatura da autorregulação associada à prática musical/performance, processos de intervenção em autorregulação aplicados em estudantes cursando ensino superior ou músicos profissionais trouxeram ganhos significativos em elementos relacionados à tarefa. Miksza (2015) constatou que universitários em cursos de educação musical e performance obtiveram ganhos significativamente maiores em desempenho e eficiência na prática, com uma combinação entre instrução geral e instrução em autorregulação, comparados ao grupo que recebeu apenas instrução geral. Hatfield (2016) mostrou como uma intervenção em habilidades psicológicas relacionadas à autorregulação melhorou a concentração, auto-observação, autoeficácia, enfrentamento de adversidades, além de reduzir a ansiedade relacionada à performance de estudantes de bacharelado em música. Mornell, Osborne e McPherson (2020) desenvolveram um protocolo de prática baseado na estrutura de aprendizado autorregulado trifásico visando incentivar os músicos a se desvencilharem da prática não reflexiva habitual e adotar uma abordagem estratégica e desafiadora, e constataram benefícios em relação ao progresso individual dos participantes, alunos e professores de um curso de graduação em música. A intervenção de Miksza, Blackwell e Roseth (2018) com graduandos em educação musical trouxe efeitos apenas modestos, pelo que os autores sugeriram que era útil trazer à tona e abordar as deficiências autorregulatórias específicas dos indivíduos de uma maneira correspondente às suas necessidades.

Ocorre que a atividade de prática instrumental é um tipo de conhecimento procedural que se caracteriza pelo pensar-em-ação. No domínio de habilidades cognitivo-motoras complexas, a aprendizagem se desenvolve inicialmente a partir de fontes sociais, dependendo de modelação e emulação mediante orientação e *feedback*, e só posteriormente muda para fontes próprias (autocontroladas e depois autorreguladas), o que demanda tempo.

Os estudos em autorregulação associada à performance/prática instrumental realizados com estudantes do ensino superior brasileiro trazem como recomendação a importância de os professores fomentarem o desenvolvimento da autorregulação em seus alunos, auxiliando-os a se tornarem aprendizes independentes, capazes de refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem para uma prática mais efetiva (Zorzal, 2015, p. 94). Inclusive modelando deliberadamente e de forma sistematizada os comportamen-

tos autorreguladores (Alves, 2013, p. 58; Santos, J.; 2017, p. 104; Santos, L., 2017, p. 98; Zorzal, 2015, p. 104).

Cabe salientar que segundo os pressupostos da Teoria Social Cognitiva, o processo de Autorregulação da Aprendizagem não pode ser considerado de forma descontextualizada das determinantes socioculturais, já que cada cultura/comunidade tem uma estruturação e um conjunto de regras e valores, inclusive o microcosmo da sala de aula. Varela, Abrami e Upitis (2016, p. 70) apontam que embora os educadores musicais provavelmente não contestem a necessidade de autorregulação, o que é necessário é uma discussão de como a instrução em autorregulação pode ser respeitosamente integrada às práticas de ensino.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de mapear e compreender a forma como os estudantes brasileiros no ensino superior estão aplicando habilidades autorregulatórias e estratégias de aprendizagem na construção de suas performances, quais são suas fragilidades e fortalezas, com vistas a elencar na literatura sobre Autorregulação da Aprendizagem sugestões relevantes para suas necessidades. Pretende-se dessa forma contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em autorregulação e performance musical no Brasil, bem como trazer implicações relevantes para a pedagogia da performance.

Sendo assim, a questão que se pretendeu responder nesta pesquisa foi: como os estudantes brasileiros nos diferentes níveis de formação (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) enfrentam os desafios da construção da performance musical ao piano, pelas lentes da Autorregulação da Aprendizagem?

Dessa forma, objetivamos estabelecer o perfil de autorregulação e uso de estratégias de estudo na construção da performance ao piano, verificar quais variáveis – dentre níveis de escolaridade, idade, anos de experiência e horas de estudo – respondiam por diferenças na autorregulação e elencar sugestões da literatura da Autorregulação da Aprendizagem referente à prática musical que pudessem ser aplicadas.

MÉTODO

Em virtude dos objetivos propostos, optou-se pela pesquisa de natureza descritiva, delineada como um levantamento de campo (Gil, 2008). A coleta de dados de forma *online* foi escolhida por permitir acesso ao máximo de indivíduos possível, e de regiões onde não se poderia ir de forma presencial.

Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: fizemos contato via *e-mail* com as instituições de ensino superior – que no momento da pesquisa ofereciam bacharelado com habilitação em piano e pós-graduação *stricto sensu* em linhas de pesquisa em práticas interpretativas – para apresentar o projeto de pesquisa e verificar o interesse em integrá-la como instituição coparticipante; as instituições que aceitaram participar formalizaram o aceite através da assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante. Após termos o primeiro aceite formalizado, enviamos o projeto para ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da

Universidade Estadual de Londrina, e obtivemos a aprovação, conforme parecer nº 2.419.665. Durante a avaliação e após a aprovação do projeto de pesquisa, outras instituições foram formalizando a coparticipação, sendo então adicionadas junto ao comitê através de protocolo de emenda ao projeto. O contato com os alunos foi exclusivamente por *e-mail*, sendo que algumas instituições optaram por encaminhar a seus alunos o *e-mail* com o convite para participar da pesquisa, enquanto outras preferiram passar os *e-mails* institucionais para que pudéssemos entrar em contato com eles. A coleta de dados foi realizada de forma *online*. O mesmo *e-mail* com o convite já continha ao final o *link* para participar da pesquisa. Este direcionava ao formulário no Google Drive que continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com opção de aceitar participar ou não da pesquisa; em caso afirmativo, os estudantes tinham acesso ao instrumento de coleta de dados.

Os participantes são alunos de música das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de São Paulo (USP).

Todos os alunos dessas instituições que cursavam bacharelado com habilitação em piano ou pós-graduação *stricto sensu* em linhas de pesquisa em práticas interpretativas – instrumento piano – foram convidados a participar da pesquisa, compondo um universo de 160 participantes. Destes, 93 responderam a pesquisa (cerca de 58% do total). Compuseram a amostra do estudo estudantes do 1º ao 4º do bacharelado (n=70) e pós-graduação (n=23). Em geral, a média de idade dos participantes foi de 24 ± 6 anos, sendo 41 do sexo feminino e 52 do sexo masculino. Quanto ao nível de formação, a maior parte dos voluntários estava cursando graduação (bacharelado-piano), sendo que 12,9% dos participantes cursava o 1º ano (1º ou 2º semestre) de bacharelado, 17,2% estavam no 2º ano (3º ou 4º semestre), 17,2% no 3º ano (5º ou 6º semestre), 28% no 4º ano (7º ou 8º semestre), 16,1% cursava mestrado e 8,6% doutorado, conforme apresentado na Tabela 1, a seguir.

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

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

Fonte: elaboração das autoras.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário *online* composto por: Ficha de Caracterização do Participante, para coletar dados pessoais considerados relevantes para a pesquisa, e SRPBQ – *Self-regulated Practice Behaviour Questionnaire* (Araújo, 2016).

Alguns motivos levaram à opção por esse instrumento. Consideramos que a escala foi desenvolvida especificamente para a atividade de prática instrumental, e para um público-alvo semelhante ao desta pesquisa. Esses dois aspectos são importantes, pois a autorregulação é referente a tarefas específicas, e porque “a força das evidências de validade de construto dos instrumentos de autorrelato de autorregulação é reduzida ao se buscarem amostras distintas daquelas às quais o instrumento foi planejado” (Polydoro; Fior; Pelissoni; Rosário, 2019, p. 37). Outro aspecto importante é que o instrumento capta comportamento autorregulado referente aos três componentes considerados interdependentes pela Teoria Social Cognitiva: fatores pessoais internos (eventos cognitivos, afetivos e biológicos), padrões comportamentais e ambiente/contexto social.

Consideramos também a robustez do instrumento. A escala foi desenvolvida por Araújo (2016) adaptando itens de outras duas escalas, uma referente à autoeficácia (Schwarzer; Jerusalem, 1995) e outra referente a estratégias metacognitivas (Schraw; Dennison, 1994), além de outros itens criados pelo pesquisador, visando a situação de prática instrumental. O instrumento passou por cinco passos – definição do construto, planejamento do questionário, estudo-piloto, gestão e análise dos itens e validação. O SRPBQ é uma escala de tipo Likert de 5 pontos, composta por 21 itens, referentes a três fatores: Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos. Os itens trazem afirmações acerca de comportamento autorregulado (ex.: Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo), fatores pessoais internos (ex.: Conheço minhas qualidades e dificuldades) e ambiente/contexto social (ex.: Busco informações de diversos referenciais para apoiar meu estudo). Para alguns itens, o participante deve assinalar a frequência com que se comporta, sente ou age conforme descrito no item, sendo 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – às vezes, 4 – muitas vezes e 5 – sempre. Nos outros itens, o participante deve assinalar o seu grau de concordância com o que está sendo afirmado, sendo: 1 – discordo plenamente, 2 – discordo, 3 – não concordo nem discordo, 4 – concordo, 5 – concordo plenamente.

Análise estatística

Para as variáveis categóricas, os dados estão apresentados em frequência absoluta (n) e relativa (%). As variáveis contínuas encontram-se em mediana (mínimo – máximo) ou média (desvio-padrão).

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória, com o objetivo de descrever os dados gerais do estudo e de identificar a melhor forma de apresentação dos dados. Para verificar a normalidade (comparação por pares) e homogeneidade (comparação múltipla), os testes de Shapiro-Wilk e Levene foram aplicados, respectivamente, de acordo com a característica de cada

conjunto de dados e das comparações (em pares ou múltiplas). Para as comparações em pares, os dados não apresentaram normalidade, dessa forma, o teste de Man-Whitney foi aplicado.

Por outro lado, para as comparações múltiplas (diferença de acordo com a idade, experiência e tempo de estudo), o teste de Levene identificou homogeneidade nos dados, sendo assim, a Anova One-way foi empregada, seguida do *post-hoc* HSD quando necessário.

Adicionalmente, para verificar a confiabilidade dos dados, foi aplicado o teste α de Cronbach, seguindo os seguintes critérios: 0,81 a 1,0 quase perfeita; 0,61 a 0,80 substancial; 0,41 a 0,60 moderada; 0,21 a 0,40 razoável e 0 a 0,21 pequena (Landis; Koch, 1977, p. 159-174).

O nível de significância estatística adotado foi $p < 0,05$ e os dados foram analisados no programa estatístico SPSS 20.0.

RESULTADOS

A Tabela 2 apresenta os resultados descritivos para cada um dos itens que compõem o instrumento SRBPQ, bem como a média e DP total de cada fator (Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos). Está sendo considerada nessa tabela a amostra total, não dividida por níveis de estudo. Adicionalmente, a tabela também apresenta os resultados de confiabilidade individuais para cada item e total para cada fator.

Tabela 2: Média, desvio-padrão (DP) e análise de confiabilidade (α de Cronbach) do instrumento SRPBQ. (continua)

Fator	Questão	Média	DP	α
Planejamento da Prática	1. Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo	3,95	0,96	0,76
	2. Estabeleço objetivos para serem atingidos em um curto prazo (minutos, horas, dias)	3,82	1,01	0,79
	3. Estabeleço objetivos para serem atingidos em um prazo mais alargado (semanas, meses, anos)	3,95	0,93	0,80
	4. Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo	3,91	0,97	0,78
	5. Percebo que meus objetivos apresentam desafio	4,09	0,84	0,79
	6. Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos	4,16	0,81	0,78
	7. Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo	3,45	1,10	0,78
	8. Planejo o tempo das minhas sessões de estudo	3,12	1,23	0,80
	9. Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo	3,59	1,09	0,79
	10. Avalio o progresso em direção aos meus objetivos	3,95	0,87	0,79
Total Fator Planejamento da Prática: 3,80 $\pm$ 0,63 – α=0,81				

Tabela 2: Média, desvio-padrão (DP) e análise de confiabilidade (α de Cronbach) do instrumento SRPBQ. (conclusão)

Fator	Questão	Média	DP	α
Recursos Pessoais	11. Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo	4,01	0,86	0,77
	12. Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado	4,24	0,74	0,83
	13. Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes	3,62	0,90	0,78
	14. Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades musicais	4,11	0,81	0,80
	15. Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória	3,52	0,80	0,78
	16. Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória	3,67	0,91	0,77
	17. Conheço minhas qualidades e dificuldades	4,08	0,89	0,79
Total Fator Recursos Pessoais: 3,89 $\pm$ 0,58 – $\alpha=0,81$				
Recursos Externos	18. Busco informações de diversos referenciais (livros, CDs, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo	3,78	1,00	0,35
	19. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas)	4,17	0,94	0,38
	20. Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos (colegas, professores, materiais, ambiente)	3,65	1,20	0,27
	21. Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais	4,67	0,56	0,39
	22. Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas	3,37	1,26	0,40
Total Fator Recursos Externos: 3,86 $\pm$ 0,63 $\alpha=0,43$				

Fonte: elaboração das autoras.

A maior média de pontuação observada foi para o fator Recursos Pessoais ($3,89 \pm 0,58$), seguido de Recursos Externos ($3,86 \pm 0,63$) e Planejamento da Prática ($3,80 \pm 0,63$). Na análise individual dos itens, os que apresentam menor pontuação são os itens 8 (Planejo o tempo das minhas sessões de estudo) e 15 (Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória), relativos aos fatores Planejamento da Prática e Recursos Pessoais, respectivamente. O item melhor pontuado (média 4,67) foi o de número 21 (Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais), relativo ao fator Recursos Pessoais.

A média acima de 3,80 (sendo 5 o valor máximo possível) para todos os fatores indica que a amostra estudada está mais inclinada a apresentar comportamento autorregulado e aplicar estratégias de autorregulação em sua prática musical do que a não fazer isso.

Quanto aos resultados de confiabilidade, trazidos pelo teste α de Cronbach, o bloco do fator Planejamento da Prática apresentou confiabilidade quase perfeita. Ao analisar cada pergunta individualmente, o nível de confiabilidade passou para substancial. Por outro lado, para o bloco de itens relativos a Recursos Pessoais, apenas os itens 12 e 15 apresentaram confiabilidade substancial, enquanto os outros foram classificados como confiabilidade quase perfeita, refletindo o valor de alfa total para este fator. Por fim, o bloco do fator Recursos Externos apresentou confiabilidade moderada, bem como a análise individual dos itens desse fator.

Com o intuito de verificar como a escolaridade influenciava o uso de estratégias de autorregulação na amostra estudada, realizamos a comparação entre resultados da graduação e pós-graduação, conforme apresentado na Figura 2.

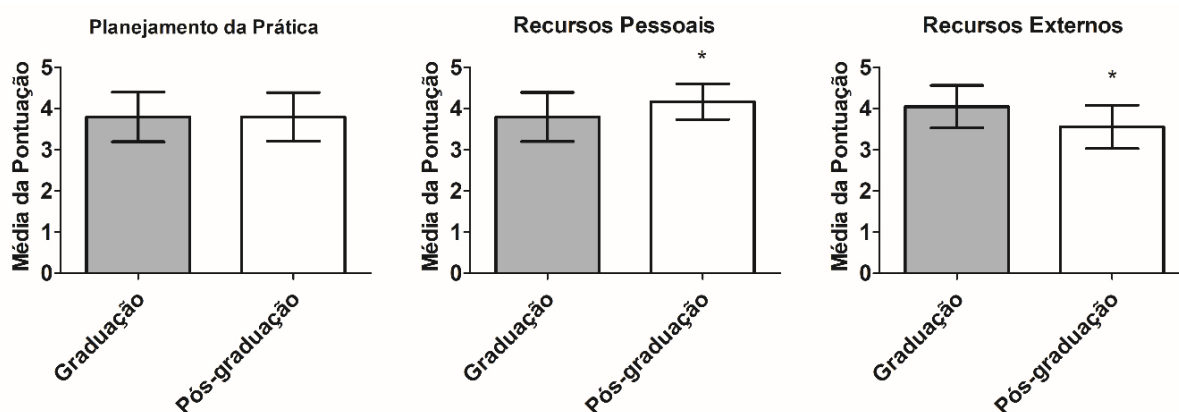


Figura 2: Comparação dos fatores da autorregulação de estudantes de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. * $p < 0,05$ vs. graduação (médias).

Fonte: elaboração das autoras.

A análise estatística não encontrou diferença significativa entre os dois grupos de estudantes no fator Planejamento da Prática ($p = 0,68$).

Ao analisar o fator Recursos Pessoais, observou-se uma média de $4,17 \pm 0,44$ para os estudantes da pós-graduação, enquanto para os alunos dos cursos de graduação a média foi de $3,79 \pm 0,60$, sendo essa diferença entre os dois grupos considerada estatisticamente significativa ($p = 0,008$). Dessa forma, considerou-se que os estudantes de pós-graduação apresentaram maior uso de estratégias de autorregulação relacionadas a Recursos Pessoais, comparados aos da graduação.

Por outro lado, os estudantes de graduação apresentaram maior pontuação quanto à autorregulação através da utilização de Recursos Externos ($4,01 \pm 0,55$) quando comparados aos pós-graduandos ($3,39 \pm 0,66$), diferença considerada significativa ($p < 0,001$).

A Tabela 3 apresenta os dados de comparações múltiplas para cada um dos fatores estudados, de acordo com a idade.

Tabela 3: Comparações múltiplas para os fatores Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos, de acordo com a idade.

	Planejamento da Prática	Recursos Pessoais	Recursos Externos
Idade			
Até 20 anos (n=23)	3,69 ± 0,76	3,68 ± 0,57	4,17 ± 0,57
21 a 30 anos (n=58)	3,86 ± 0,57	3,94 ± 0,56	3,78 ± 0,62*
31 anos ou mais (n=12)	3,75 ± 0,62	4,02 ± 0,62	3,67 ± 0,65*

*p<0,05 vs. Até 20 anos.

Fonte: elaboração das autoras.

Não foram encontradas diferenças significativas entre as categorias de idade, para a autorregulação referente ao Planejamento da Prática (p=0,53) e referente a Recursos Pessoais (p=0,14). Entretanto, para o fator Recursos Externos, diferença significativa foi encontrada em relação à idade (p=0,01). Assim, o teste de *post-hoc* demonstrou que os indivíduos com até 20 anos apresentaram maiores médias para esse fator quando comparados aos com 21 a 30 anos (p=0,01) e 31 anos ou mais (p=0,02). Contudo, não existe diferença significativa entre as categorias de 21 a 30 anos e 31 anos ou mais (p=0,57).

A Tabela 4 apresenta os dados de comparações múltiplas para cada um dos fatores estudados, de acordo com o tempo de experiência. Consideramos como tempo de experiência o intervalo de tempo entre a idade na primeira apresentação pública até a idade no momento da pesquisa.

Tabela 4: Comparações múltiplas para os fatores Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos, de acordo com o tempo de experiência.

	Planejamento da Prática	Recursos Pessoais	Recursos Externos
Experiência			
Até 5 anos (n=17)	3,82 ± 0,72	3,78 ± 0,53	3,94 ± 0,65
6 a 10 anos (n=23)	3,73 ± 0,61	3,78 ± 0,47	4,00 ± 0,52
11 a 15 anos (n=31)	3,80 ± 0,60	3,87 ± 0,72	3,84 ± 0,73
Mais de 15 anos (n=22)	3,86 ± 0,63	4,10 ± 0,46	3,68 ± 0,56

Fonte: elaboração das autoras.

Quanto ao tempo de experiência, não foram encontradas diferenças significativas entre as categorias no uso de estratégias de autorregulação relacionadas ao Planejamento da Prática ($p=0,93$), Recursos Pessoais ($p=0,24$) e Recursos Externos ($p=0,37$).

A Tabela 5 apresenta os dados de comparações múltiplas para cada um dos fatores estudados, de acordo com as horas dedicadas ao estudo.

Tabela 5: Comparações múltiplas para os fatores Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos, de acordo com o número de horas dedicadas ao estudo.

	Planejamento da Prática	Recursos Pessoais	Recursos Externos
Horas de Estudo			
Até 1 hora (n=4)	3,50 ± 0,57	4,10 ± 0,37	3,25 ± 1,25
Entre 1 e 2 horas (n=10)	3,60 ± 0,84	3,75 ± 0,57	3,50 ± 0,70
Entre 2 e 3 horas (n=27)	3,81 ± 0,48	3,91 ± 0,48	3,85 ± 0,60
Entre 3 e 4 horas (n=35)	3,80 ± 0,71	3,77 ± 0,69	3,91 ± 0,50*
Mais de 4 horas (n=17)	4,00 ± 0,50	4,10 ± 0,48	4,12 ± 0,60*/**

* $p<0,05$ vs. Até 1 hora; ** $p<0,05$ vs. Entre 1 e 2 horas.

Fonte: elaboração das autoras.

Para as categorias referentes a horas de estudo, não houve diferença quanto ao uso de estratégias de autorregulação relacionadas ao Planejamento da Prática ($p=0,46$) e Recursos Pessoais ($p=0,31$). Para a utilização de estratégias de estudo relativas aos Recursos Externos foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ($p=0,03$). Os estudantes que estudam até 1 hora apresentaram menor pontuação comparados aos que estudam entre 3 e 4 horas ($p=0,04$) e mais de 4 horas ($p=0,01$). Alunos que estudam entre 1 e 2 horas também apresentaram menor pontuação comparados aos que estudam mais de 4 horas ($p=0,01$).

DISCUSSÃO

Os itens do instrumento SRBPQ refletem como o comportamento autorregulado e uso de estratégias de autorregulação se manifestam na construção da performance dos participantes.

A média acima de 3,80 (sendo 5 o valor máximo possível) para todos os fatores indica que: a) a amostra estudada se percebe como mais inclinada a apresentar comportamento autorregulado do que comportamento regulado

por fontes externas; b) os participantes conhecem uma variedade de estratégias de autorregulação e são mais inclinados a aplicar essas estratégias em sua prática musical, e menos inclinados a não aplicar essas estratégias. No entanto, pelas características do instrumento, não é possível saber se os participantes que não aplicaram as estratégias de autorregulação o fizeram por desconhecimento das mesmas ou por terem optado por sua não utilização.

Os fatores considerados pelo questionário – Planejamento da Prática ($3,80 \pm 0,63$), Recursos Pessoais ($3,89 \pm 0,58$) e Recursos Externos ($3,86 \pm 0,63$) – oferecem um panorama de como essa autorregulação se dá, na forma de controle estratégico exercido ou não pelos participantes sobre os três elementos que operam como determinantes de interação e que se influenciam reciprocamente na obtenção de objetivos acadêmicos: eventos cognitivos, afetivos e biológicos; padrões comportamentais; eventos ambientais, dentro de cada fator. As médias se apresentam equilibradas, indicando que não houve percepção de maior dificuldade em autorregular algum fator específico da prática instrumental.

Os resultados de investigação das variáveis mostraram que o nível de escolaridade trouxe mais diferenças no uso de estratégias de autorregulação do que a idade e os anos de experiência. Conforme avançam na escolarização, os participantes tendem a aumentar o uso de estratégias relacionadas à autorregulação de Recursos Pessoais e diminuir o controle estratégico relacionado a Recursos Externos. Anos de experiência não trouxeram diferenças significativas. Diferenças de idade trouxeram diferenças somente no maior uso de estratégias de autorregulação relacionadas a Recursos Externos para indivíduos bem jovens, com até 20 anos. Não houve diferença nesse quesito entre as outras categorias de idade; a idade também não trouxe diferenças significativas no Planejamento da Prática nem no uso de estratégias relacionadas a Recursos Pessoais.

Para as análises estatísticas, foram consideradas as médias da amostra total. Mas se considerarmos a análise individual, aí teremos indivíduos muito autorregulados, bem como indivíduos que demonstraram muitas dificuldades em autorregular um ou mais aspectos de sua prática musical.

Se um estudante é autônomo, proativo, motivado e está satisfeito com a sua construção pessoal relacionada à performance, apenas deixe-o se desenvolver em paz. A literatura traz que tentativas de regulação externa nesses casos atrapalham o processo de autorregulação e automotivação.

Mas é verdadeiro que tanto um aluno pode se sentir “amarrado” pelos seus professores quanto sentir-se desamparado e sem apoio por parte deles (Varela; Abrami; Upitis, 2016, p. 66).

Nos casos de indivíduos que apresentam baixo desempenho, estão reativos, desmotivados e apresentam dificuldades de autorregulação em alguma área, o professor pode intervir modelando o comportamento desejado e ajudando o estudante a construir sua autonomia. Não se trata de sobrecarregar ainda mais o professor, ou ocupar o tempo já restrito das aulas, mas sim de pequenos ajustes que podem ser feitos para fomentar a autorregulação.

Habilidades autorregulatórias relacionadas à música podem ser complexas demais para serem aprendidas por ensino direto. Nesses casos, a sequência de eventos ideal para a aprendizagem passa pelos seguintes níveis: no primeiro nível, de modelação social, o estudante apenas observa (é o modelo que executa a tarefa, verbalizando pensamentos e processos metacognitivos acionados); num segundo nível, imitativo, o aprendiz executa pessoalmente a habilidade/estratégia, emulando o padrão geral ou o estilo de funcionamento do modelo, que deve fornecer orientação e *feedback*; num terceiro nível, auto-controlado, o aluno manifesta a capacidade de desempenhar a habilidade ou utilizar a estratégia de forma independente do modelo (internalização), mas permanece dependente das representações pessoais dos padrões de desempenho modelados – o contexto da tarefa precisa ser o mesmo –; nesse momento a fonte primária de motivação se desloca de reforço externo para o autorreforço, mediante constatação da correspondência das representações do modelo pelo aprendiz; e num quarto nível (autorregulação) o aprendiz desempenha a habilidade cognitivo-motora e/ou inicia o uso de estratégias, incorporando ajustes com base em características contextuais da situação e mantendo a automotivação por meio de percepções de autoeficácia do sucesso. Dessa maneira, o aluno escolhe quando usar uma estratégia e varia suas características de forma autônoma, com pouca ou nenhuma dependência residual do modelo durante essa fase (Schunk; Zimmerman, 1997, p. 6; Zimmerman; Kitsantas, 1997, p. 30).

Não havendo na amostra dificuldades gritantes relacionadas a um fator específico da autorregulação, vamos às possibilidades de fomentar a autorregulação em todas as fases do ciclo autorregulatório. A descrição das fases se faz necessária na medida em que pode servir como referencial do que pode ser considerado comportamento reativo ou proativo em cada situação.

A Fase Prévia é anterior à ação, envolvendo os subprocessos de análise da tarefa e as crenças automotivacionais. Estudantes proativos demonstram altas habilidades na análise de tarefas, e tendem a estabelecer para si metas específicas, próximas no tempo, e que apresentem desafio. Uma estratégia particularmente eficaz para alcançar metas de longo prazo envolve estabelecer metas intermediárias, que devem ser bem específicas e ter nível de dificuldade adequado (Zimmerman, 1989, p. 333). Dessa forma, as metas de longo prazo servem como ponto de referência e as metas mais concretas e próximas funcionam como reguladoras a curto prazo. A análise efetiva da tarefa também permite planejar estratégias mais eficazes para auxiliar a cognição e o controle da emoção. Em contrapartida, estudantes reativos apresentam análises superficiais das tarefas e estabelecem objetivos vagos, distantes no tempo ou não desafiadores para si mesmos, e apresentam falhas no planejamento (Zimmerman, 2013, p. 143).

Os itens de número 1 (Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo) e 4 (Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo), 2 (Estabeleço objetivos para serem atingidos em um curto prazo – minutos, horas, dias), 3 (Estabeleço objetivos para serem atingidos em um prazo mais alargado – semanas, meses, anos), 7 (Planejo a ordem das ativida-

des das minhas sessões de estudo) e 8 (Planejo o tempo das minhas sessões de estudo) refletem as intenções dos estudantes de exercer controle estratégico referente ao Planejamento da Prática, realizados na Fase Prévia.

O item de número 5 (Percebo que meus objetivos apresentam desafio) se refere a eventos internos relacionados a processos automotivadores. Para fomentarem a automotivação, os objetivos devem ser percebidos como desafios, difíceis de serem atingidos (expectativa-valor), mas não inatingíveis (percepção de autoeficácia).

O item 17 (Conheço minhas qualidades e dificuldades) orienta o planejamento na medida em que pode fornecer direção à seleção de estratégias de estudo e destinação de tempo para as diferentes atividades.

Caso os estudantes apresentem dificuldades de autorregulação referentes ao planejamento, sugestões como as seguintes poderiam ser realizadas, se necessárias e dependendo do grau de dificuldade do aluno:

- a) o professor realiza um plano geral de trabalho junto com o aluno, elencando as variáveis que devem ser levadas em consideração: sendo o objetivo de longo prazo a avaliação/performance do repertório, quantas semanas se dispõe até lá, quais peças devem ser estudadas; realizar uma análise prévia para o avaliar o grau de dificuldade percebido e trechos potencialmente problemáticos, aos quais provavelmente terá que haver maior dedicação de tempo; orientação de como estabelecer alguns marcos no tempo e definir quais questões deveriam estar resolvidas até estes, incluindo memorização e preparação para o ato da performance em si, para que esses marcos sirvam de monitoramento da dimensão tempo;
- b) a cada aula o professor pode deliberadamente pedir ao aluno: que relate de forma muito breve as dificuldades que enfrentou durante as sessões de estudo, eleja as que podem servir como objetivos específicos realistas a serem trabalhados durante a aula, avalie ao final se foram atingidos, e defina os tópicos a serem trabalhados até a próxima aula, não perdendo de vista o plano geral. O professor orienta e fornece *feedback* acerca desse planejamento. Assim, cada aula fornece um pequeno ciclo de autorregulação completo, que o estudante pode ir internalizando.

O item 9 (Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo) também relacionado à Fase Prévia, parece óbvio, mas em alguns casos é bom fornecer esclarecimentos em relação a esse aspecto, pois um ambiente disfuncional que não favoreça a concentração, com iluminação ou acústica inadequados, com um banco fixo que não favoreça a ergonomia, certamente terá algum impacto negativo, além de adicionar estresse desnecessário ao processo de construção da performance. E a preparação para o momento da avaliação/performance em si deve contemplar ensaio no próprio local ou simulando condições acústicas parecidas.

Em relação ao quesito preparação para o momento da avaliação/performance em si, cabem algumas observações traçadas por Hatfield (2016, p. 13) em sua proposta de intervenção. Os participantes eram orientados a se guiarem por metas de processo durante a construção da performance, pois isso traz à consciência os ganhos consecutivos em controle motor e habilidades automatizadas, o que favorece a alegria e senso de desempenho com menos esforço nos participantes. Somente próximo ao concerto final rotinas diferentes foram aplicadas, onde os participantes trabalharam em guias de performance que enfatizavam as mensagens musicais que queriam transmitir ao público, sendo orientados por metas de resultado. Essas metas realmente promoveram ganhos de desempenho, mas, se aplicadas muito cedo, durante o processo de construção, têm impacto negativo na autoeficácia, ansiedade e enfrentamento dos participantes – que podem responder alterando seus esforços, em um tipo de reação não adaptativa que pode levar ao excesso de prática e lesões. Essas observações nos levam aos itens 21 (Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) e 22 (Estudo para conseguir obter boas avaliações e críticas), que se relacionam à motivação para a prática musical.

A Fase de Desempenho (ou Controle de Desempenho) diz respeito às ações e comportamentos realizados durante o processo de aprendizagem e aos processos que afetam a atenção dedicada ao curso das ações em execução (Zimmerman; Moylan, 2009, p. 302). Nesse momento, as estratégias de estudo selecionadas são aplicadas e monitoradas. Estudantes proativos colocam em prática processos de autocontrole que foram planejados durante a Fase Prévia, e utilizam formas sistemáticas de auto-observação para se orientar, como o monitoramento metacognitivo (rastreamento mental informal de processos e resultados) e autorregistro (ou autogravação) de processos de aprendizagem ou resultados.

Os itens 6 (Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos), 11 (Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo), 12 (Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado), 13 (Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes), 14 (Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades musicais) e 15 (Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória), referentes ao fator Recursos Pessoais, refletem as percepções de autoeficácia dos estudantes, relacionadas ao quanto eles se sentem capazes de realizar uma boa análise da tarefa e selecionar estratégias de estudo eficazes para resolver as questões técnico-interpretativas específicas do repertório trabalhado na prática instrumental, na Fase Prévia, e aplicar, monitorar e avaliar o uso das mesmas na Fase de Desempenho.

O item 16 (Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória) reflete a capacidade de autoinstrução frente à tarefa.

O item 10 (Avalio o progresso em direção aos meus objetivos), do fator Planejamento da Prática, pode se referir aos objetivos tanto próximos quanto distantes no tempo. No caso de objetivos próximos – como os objetivos a serem atingidos durante a sessão de estudo –, deve-se fixar a atenção no monito-

ramento constante a ser realizado na aplicação das estratégias escolhidas, para verificar evidências de eficácia frente ao objetivo a que se destina. Caso a estratégia não esteja funcionando, por inadequação ao contexto ou devido à individualidade do estudante, deve ser substituída. A avaliação do progresso também não pode perder de vista os marcos de tempo estabelecidos (objetivos de médio prazo), bem como o objetivo final, mais longe no tempo.

Em relação às estratégias de estudo, o professor pode modelar sua seleção, aplicação, monitoramento e avaliação – caso seja necessário – seguindo a sequência de níveis, conforme a situação: modelação social, na qual o professor seleciona a estratégia a ser utilizada para determinada dificuldade técnica e demonstra como é a sua aplicação no trecho selecionado, verbalizando a conversa interna que corresponde ao monitoramento e avaliação de eficiência da estratégia escolhida; nível imitativo, em que o estudante executa pessoalmente a estratégia, sendo que o professor fornece orientação e *feedback*; nível autocontrolado, onde o aluno já conhece e internalizou estratégias que se aplicam a determinados contextos de tarefas; até chegar ao comportamento de autoinstrução que caracteriza o estudante autorregulado (autônomo), capaz de selecionar e iniciar o uso de estratégias, incorporando ajustes com base em características de sua individualidade ou do contexto.

Mikszá (2015, p. 230) ressalta que aspectos metacognitivos da aprendizagem autorregulada são valiosos, mas ao mesmo tempo difíceis de internalizar, sendo importante que os músicos em desenvolvimento sejam expostos a demonstrações e recebam orientação explícita sobre como e quando se envolver com eles. Atitudes como a instrução de monitorar o próprio nível de concentração; realizar pausas periódicas para descansar e para realizar autoavaliações do progresso realizado – verificando a se deve persistir em direção ao objetivo ou mudar uma estratégia – são sugestões do autor nesse quesito.

Os itens de número 18 (Busco informações de diversos referenciais para apoiar meu estudo) e 19 (Solicito ajuda de outras pessoas – professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas) refletem as iniciativas de controle estratégico de Recursos Externos (fatores ambientais e sociais) para atingir os objetivos de estudo. O item 20 (Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos – colegas, professores, materiais, ambiente) reflete sentimentos e percepções relacionados à autorregulação através de Recursos Externos.

A respeito desse quesito, a análise estatística mostrou que com o aumento no nível de escolaridade os estudantes começam a utilizar mais estratégias de autorregulação através de Recursos Pessoais, e menos estratégias relacionadas aos Recursos Externos, o que pode ser um indicativo de que nessa fase o estudante já possui um nível de conhecimento musical que permite a compreensão e interpretação da obra com menor auxílio de referencial complementar (como buscar informações de diversos referenciais para apoiar o estudo) e um repertório de estratégias e vivências que possibilitam maior liberdade e autoconfiança na tomada de decisões e resolução de problemas, com menor solicitação de ajuda a outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas) para atingir objetivos de estudo. Mas estratégias

de regulação por Recursos Externos constituem um recurso valioso para ser utilizado pelos estudantes, sempre que se fizer necessário. Ao contrário, imaginar que “depende” de ajuda externa é desabonador, constitui uma crença desadaptativa que pode vir a ser prejudicial.

Na Fase de Autorreflexão, os estudantes se autoavaliam quanto à realização das metas e eficácia das estratégias empregadas. Estudantes proativos tendem a se autoavaliar com base em seu domínio frente às metas estabelecidas na Fase Prévia, atribuem seus erros a causas controláveis (o que sustenta seus esforços para aprender) e fazem inferências adaptativas (escolhendo estratégias mais adequadas ou mudando metas quando necessário).

Estudantes reativos muitas vezes tiveram problemas em estabelecer objetivos na Fase Prévia; com isso, podem deixar de se autoavaliar por não terem clareza do que foi conseguido ou não; podem recorrer à comparação social (em detrimento da autocomparação) com os colegas para avaliar sua eficácia pessoal. Também tendem a atribuir seus erros a causas não controláveis (falta de habilidade ou inteligência, por exemplo), o que gera inferências desadaptativas ou defensivas na tentativa de se protegerem de futuras insatisfações e emoções negativas: procrastinação, evitação de tarefas, desengajamento cognitivo e apatia (Zimmerman, 2013, p. 144).

Os resultados das avaliações realizadas na Fase de Autorreflexão irão ajustar as ações na Fase Prévia do próximo ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados trouxeram que a população estudada se percebeu como mais inclinada a apresentar comportamento autorregulado do que comportamento regulado por fontes externas; e indicaram que os participantes conhecem uma variedade de estratégias de autorregulação, estando mais dispostos a aplicar essas estratégias em sua prática musical do que a não o fazer.

A investigação das variáveis mostrou que o nível de escolaridade trouxe mais diferenças no uso de estratégias de autorregulação do que a idade e os anos de experiência. Com o avanço na escolarização, os participantes tenderam a aumentar o uso de estratégias relacionadas à autorregulação de Recursos Pessoais e diminuir o controle estratégico relacionado a Recursos Externos. Anos de experiência não trouxeram diferenças significativas. Diferenças de idade trouxeram diferenças somente no maior uso de estratégias de autorregulação relacionadas a Recursos Externos para indivíduos bem jovens, com até 20 anos. Não houve diferença nesse quesito entre as outras categorias de idade; a idade também não trouxe diferenças significativas no Planejamento da Prática nem no uso de estratégias relacionadas a Recursos Pessoais.

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

A metodologia utilizada nesta pesquisa se mostrou adequada frente ao objetivo proposto, e traçou um panorama de como os participantes, estudantes brasileiros nos diferentes níveis de formação (graduação e pós-graduação *stricto sensu*) enfrentam os desafios da construção da performance musical ao piano, pelas lentes da Autorregulação da Aprendizagem.

Algumas considerações podem ser traçadas. A aplicação do instrumento no formato *online* foi uma forma de cobrir uma população maior, pois permitiu a participação de indivíduos de regiões onde não se poderia ir pessoalmente. A possibilidade de tratamento anônimo dos dados e ausência de contato com o pesquisador, permitida pela aplicação *online* e pelo formato de questionário, foi uma variável relevante ao considerar que na performance musical ainda são fortes as questões como a ideia de dom, talento, a sensação de se tratar de um processo muito íntimo e a intenção de preservar um certo mistério, como se esforço demais indicasse capacidade insuficiente, o que pode mascarar as respostas dos participantes.

Contudo, há que se considerar que por se tratar de instrumentos de autorrelato, as respostas apresentadas ainda podem ter sido mascaradas por aquelas socialmente aceitas, além da condição de ter que se rememorar de atitudes ocorridas no passado, o que pode levar a um floreamento onde supostas ideias relacionadas ao que deveria ter sido feito se sobrepõem ao que foi efetivamente realizado. A literatura sugere que a melhor forma de se conseguir capturar todas as nuances da autorregulação individual, em termos de comportamentos (ações), cognição (pensamentos) e afeto (sentimentos), minimizando os vieses mencionados, é a microanálise apoiada por gravações da sessão de estudo.

Ressalta-se a importância de se reconhecer que o professor pode e deve realizar ações em sala de aula para auxiliar os estudantes a melhorar aspectos da sua autorregulação; isso não significa tirar a autonomia do aluno, pelo contrário, trata-se da construção dessa autonomia, pois, como vimos, havendo habilidades complexas que não permitem o ensino direto – como as presentes na prática instrumental –, esse percurso é modelado passo a passo a partir de fontes sociais. Fomentar o comportamento autorregulado dos estudantes e provê-los do conhecimento e adequação de diversas estratégias de estudo colabora com a formação de alunos proativos e autônomos capazes de enfrentar os desafios da performance musical.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Anderson César. *Expertise na clarineta: possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ARAÚJO, Marcos Vinícius. *Comportamentos autorreguladores e experiências de fluxo na prática musical: um inquérito com performers de nível avançado*. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

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

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

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 21-41, abr. 1999.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no ensino superior. *Revista E-psi*, Coimbra, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020.

COSTA, Bianca Cristine Gomide; FLEITH, Denise de Souza. Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: revisão sistemática da literatura. *Trends in Psychology*, Ribeirão Preto, v. 27, n. 4, p. 977-991, out./dez. 2019.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HATFIELD, Johannes Lunde. Performing at the Top of One's Musical Game. *Frontiers in Psychology*, [s. l.], v. 7, p. 1-16, set., 2016. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01356/full>. Acesso em: 19 abr. 2021.

LANDIS, J. Richard; KOCH, Gary G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 159-174, Mar.1977. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2529310>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MACIEL, Aline Guilherme; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. *Revista Cocar*, Belém, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan./jul. 2018.

MCPHERSON, Gary E.; OSBORNE, Margaret S.; EVANS, Paul; MIKSZA, Peter. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology Of Music*, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 18-32, Jan. 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0305735617731614>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MENESCAL, Natália Rodovalho Garcia. *Instrumentos de aferição da autorregulação da aprendizagem em universitários*. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MIKSZA, Peter. The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 219-243, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735613500832>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MIKSZA, Peter; BLACKWELL, Jennifer; ROSETH Nicholas E. Self-regulated music practice: microanalysis as a data collection technique and inspiration for pedagogical intervention. *Journal of Research in Music Education*, [s. l.], v. 66, n. 3, p. 295-319, Oct. 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429418788557?journalCode=jrma>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MORNELL, Adina; OSBORNE, Margaret S.; MCPHERSON, Gary E. Evaluating practice strategies, behavior and learning progress in elite performers: an exploratory study. *Musicae Scientiae*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 130-135, Mar. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1029864918771731>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PANADERO, Ernesto. A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, Lausana, v. 422, n. 8, p. 1-28, abr. 2017.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; FIOR, Camila Alves; PELISSONI, Adriane Martins Soares; ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. *Educação em Análise*, Londrina, v. 4, n. 1, p. 21-42, jan./jul. 2019.

SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Programa de promoção da autorregulação da aprendizagem de ingressantes da Educação Superior. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 667-679, out./dez. 2018.

SANTOS, Jâmison Sampaio de Queiroz. *Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

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

SCHRAW, Gregory; DENNISON, Rayne Sperling. Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, [s. l.], v. 19, p. 460-475, 1994.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, Washington, v. 32, n. 1, p. 195-208, 1997.

SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias. Generalized self-efficacy scale. In: JOHNSTON, Marie; WEINMAN, John; WRIGHT, Stephen C. (ed.). *Measures in health psychology: a user's portfolio*. Windsor: NFER-Nelson, 1995. p. 33-35.

SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, p. 2-20, maio/ago. 2013.

VARELA, Wynnypaul; ABRAMI, Philip C.; UPITIS, Rena. Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 55-74, 2016.

ZIMMERMAN, Barry J. a social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, [s. l.], v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe (ed.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-40.

_____. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, [s. l.], v. 48, n. 3, p. 135-147, jul., 2013.

ZIMMERMAN, Barry J.; KITSANTAS, Anastasia. Developmental phases in self-regulation: shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 89, n. 1, p. 29-36, 1997.

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

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

Recebido em 12/06/2020, aprovado em 18/05/2021

Adriana Akemi Kikuchi Calzavara é mestre em Educação, especialista em Performance-Piano e graduada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Principais temáticas: autorregulação da aprendizagem, autoeficácia e uso de estratégias de estudo na prática musical. <https://orcid.org/0000-0002-3806-550X>

Paula Mariza Zedu Alliprandini é pós-doutora junto ao Departamento de Psicologia da Cornell University, mestre e doutora em Psicobiologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). É professora associada A junto ao Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Líder do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação. Membro da ADIPSIEDU (Braga, Portugal). Principais temáticas: autorregulação da aprendizagem e sua contribuição frente ao processo de aprendizagem em contextos escolares. <http://orcid.org/0000-0003-4677-4258>