



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**JÂMISON SAMPAIO DE QUEIROZ SANTOS**

**AUTORREGULAÇÃO E PRÁTICA DELIBERADA:**  
**UM ESTUDO COM ALUNOS EM CURSOS DE BACHARELADO EM**  
**VIOLÃO**

Salvador  
2017

**JÂMISON SAMPAIO DE QUEIROZ SANTOS**

**AUTORREGULAÇÃO E PRÁTICA DELIBERADA:  
UM ESTUDO COM ALUNOS EM CURSOS DE BACHARELADO EM  
VIOLÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Música. Concentração em: Educação Musical.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Tourinho

Salvador  
2017

S237 Santos, Jâmison Sampaio de Queiroz

Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão/Jâmison Sampaio de Queiroz Santos. – Salvador, 2017. 118 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2017.

1.Música – instrução e estudo. 2.Violão – instrução e ensino. I. Título.

CDD 780.7

# **“AUTORREGULAÇÃO E PRÁTICA DELIBERADA: UM ESTUDO COM ALUNOS EM CURSOS DE BACHARELADO EM VIOLÃO”**

**JÂMISON SAMPAIO DE QUEIROZ SANTOS**

*Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.*

Aprovada em 11 de setembro de 2017

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho - Orientadora, UFBA

Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Marcos Vinicius de Araújo

Doutor em Universidade de Aveiro - Portugal

Diana Santiago da Fonseca

Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia

## LISTA DE ABREVIATURAS

Q1	Questão 1
Q2	Questão 2
Q3	Questão 3
Q4	Questão 4
Q5	Questão 5
Q6	Questão 6
Q7	Questão 7
Q8	Questão 8
Q9	Questão 9
Q10	Questão 10
Q11	Questão 11
Q12	Questão 12
Q13	Questão 13
Q14	Questão 14
Q15	Questão 15
Q16	Questão 16
Q17	Questão 17
Q18	Questão 18
Q19	Questão 19
Q20	Questão 20
Q21	Questão 21
Q22	Questão 22
Q23	Questão 23

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Estrutura com a cooperação entre o perfil motivacional, o tempo de prática e a prática formal. ....	48
<b>Figura 2</b> - Influência da faixa etária sobre a organização do estudo. ....	72
<b>Figura 3</b> - Influência do tempo diário de estudo sobre a organização do estudo. ....	72
<b>Figura 4</b> - Q16: Avalio o progresso em direção aos meus objetivos. ....	73
<b>Figura 5</b> - Influência do semestre sobre a organização do estudo. ....	73
<b>Figura 6</b> - Influência da faixa etária sobre os recursos pessoais. ....	77
<b>Figura 7</b> - Q7: Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo. ....	77
<b>Figura 8</b> - Q9: Sei quando e em quais contextos as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes. ....	78
<b>Figura 9</b> - Influência do tempo diário de estudo sobre os recursos pessoais. ....	78
<b>Figura 10</b> - Influência do semestre sobre os recursos pessoais. ....	79
<b>Figura 11</b> - Q17: Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo ....	82
<b>Figura 12</b> - Q18: Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas). ....	82
<b>Figura 13</b> - Influência da faixa etária sobre os Recursos Externos. ....	83
<b>Figura 14</b> - Q23: Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas. ....	83
<b>Figura 15</b> - Influência do tempo diário de estudo sobre os Recursos Externos ....	84
<b>Figura 16</b> - Influência do semestre sobre os Recursos Externos. ....	84

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Adaptação e tradução Dimensões da Autorregulação Musical. ....	32
<b>Tabela 2</b> - Faixa etária. ....	64
<b>Tabela 3</b> – Sexo. ....	64
<b>Tabela 4</b> - Estado onde mora. ....	65
<b>Tabela 5</b> - Há quanto tempo toca violão. ....	65
<b>Tabela 6</b> – Semestre. ....	66
<b>Tabela 7</b> - Tempo de estudo diário ....	66
<b>Tabela 8</b> - Medidas descritivas das questões do questionário de autorregulação da aprendizagem. ....	67
<b>Tabela 9</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas obtidas por faixas etárias. ....	69
<b>Tabela 10</b> - Medidas descritivas e teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas por tempo diário de estudo no violão. ....	70
<b>Tabela 11</b> - Medidas descritivas e teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas por semestre. ....	71
<b>Tabela 12</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas obtidas por faixas etárias. ....	74
<b>Tabela 13</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste ANOVA para a comparação das respostas obtidas por Tempo Diário de Estudo. ....	75
<b>Tabela 14</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas obtidas por diferentes semestres do curso. ....	76
<b>Tabela 15</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas obtidas por faixas etárias. ....	79
<b>Tabela 16</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das perguntas por Tempo Diário de Estudo. ....	80
<b>Tabela 17</b> - Medidas descritivas e aplicação do teste <i>Kruskal-Wallis</i> para a comparação das respostas obtidas por diferentes semestres do curso. ....	81
<b>Tabela 18</b> - Grupo A (1H-2H) ....	90
<b>Tabela 19</b> - Grupo B (3H-4H) ....	91
<b>Tabela 20</b> - Grupo C (>4H) ....	91

Ao meu querido tio,  
Antonio Possidonio Sampaio (*in memoriam*),  
inspiração maior desta caminhada poético-musical...

## AGRADECIMENTOS

Não se chega a lugar algum sozinho! Raul Seixas cantou: “sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só... mas sonho que se sonha junto, é realidade!”. Nesta caminhada, muitas pessoas foram de extrema importância.

Primeiramente, quero agradecer aos meus amados pais, Irandes e Manoelita, pelo incentivo, desde a minha partida de Iaqu-Ba para estudar música em Salvador; por terem me ensinado o respeito ao próximo, a honestidade e a acreditar em mim mesmo.

A Cléo, minha esposa e companheira amada. Sou grato por me escutar com atenção e paciência; por termos crescido juntos ao longo dos anos.

Agradeço também à minha irmã, Janylle, por ter sido, em vários momentos, uma segunda mãe! A Guima, seu esposo, excelente cunhado, por todo o carinho e atenção. À minha linda sobrinha, Luiza, que já disse querer se tornar uma violonista no futuro!

A toda minha família! Da parte materna: Isla, Flávia, Marcele, Kinara, Mayme, João Neto, Fernanda, Jonatas (Quinho), Tia Eliana, Telma, Tia Sueli, Tio Zéu, Tio José, Tio Ramon... Da família paterna: Alex, Daniele, Franciele, Danilo, André, Agnaldo, Tia Leninha, Tia Dai, Tia Lizete, Tio Bené e aos meus pequenos irmãos Iarlen e Ian Lucas... Enfim, são muitas pessoas queridas! Por isso, não poderei citar todos, ou então teria que escrever um capítulo a parte, dedicado somente a eles. Mas, desde já, afirmo que aprendi muito com todos, seja na felicidade, nos momentos não tão felizes, nos encontros e despedidas, principalmente aqueles ocorridos no São João, nosso período favorito, quando podemos estar (quase) todos juntos.

À minha avó Luiza, ou, simplesmente, Dona Neném que, com a sua bondade e serenidade, me ensinou tanto, desde pequenininho, sendo parte do que há de melhor em mim.

Ao meu tio Antonio Possidonio Sampaio (*in memoriam*), a quem dedico esta dissertação. Pessoa íntegra e honesta, que fez uma longa e solitária viagem a São Paulo, lá pelos anos de 1940, quando tinha apenas 18 anos, para se tornar o grande homem que foi. Agradeço pelos incentivos desde o início dos meus estudos musicais. Estará presente em nossas mais belas memórias.

Ao meu tio Wellington Sampaio, pelo incentivo e carinho desde a minha vinda a Salvador. Pelo apoio em momentos extremamente importantes, como quando me decidi pelo curso de música, e não pelo de história, ainda quando morava em Iaçu.

Aos amigos de infância da minha cidade natal, Iaçu, que foram e são presentes em momentos importantes da minha vida.

Aos amigos que conheci durante o curso de bacharelado em violão, com os quais aprendi muito.

À Orquestra de Violões da UFBA, que tive a honra de participar durante frutíferos anos, e que somou tantos conhecimentos valiosos.

Aos amigos do grupo de pesquisa VIEMUS, que possibilitaram enorme aprendizagem desde que ingressei no mestrado.

Aos professores de violão: Dr. Mario Ulloa, Dr. Robson Barreto e Dr. Ricardo Camponogara, pelos conhecimentos proporcionados ainda durante a graduação.

Ao Prof. Dr. Marcos Vinícius Araújo, que gentilmente autorizou a utilização do seu questionário neste trabalho e aceitou ser membro da banca.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diana Santiago por ter aceitado participar da banca de defesa.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Tourinho, pela orientação, atenção e valioso aprendizado ocorrido nos últimos dois anos.

A Isaías Lira, pela consultoria durante os testes estatísticos.

Finalmente, agradeço ao CNPq pela bolsa de estudos, que me proporcionou a realização desta pesquisa com tranquilidade.

Magnético saber  
Que (in)conscientemente  
Atrai

O Conhecimento  
Faz olhar  
Para dentro  
Reconhecendo o outro  
Em mim

Jamison Sampaio

SANTOS, Jâmison Sampaio de Queiroz. **Autorregulação e prática deliberada**: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

## RESUMO

Este trabalho investigou a influência da faixa etária, tempo diário de estudo e semestre sobre a autorregulação da aprendizagem (BANDURA, 1986 apud BANDURA et al, 2008; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN, 1989, 1990) em violonistas, estudantes em cursos de graduação em instrumento. Além disso, verificou as estratégias específicas utilizadas pelos participantes para resolver problemas em uma obra musical, durante a prática deliberada. Para isso, utilizamos uma abordagem metodológica mista: quantitativa e qualitativa. Na etapa quantitativa, realizamos uma pesquisa de levantamento (*Survey*), através de um questionário *online*, com 55 violonistas estudantes em universidades brasileiras. O questionário utilizado, intitulado *Atitudes no Processo de Estudo*, foi desenvolvido e validado por Araújo (2015). Para a análise estatística inferencial, foram utilizados os testes ANOVA e *Kruskal-Wallis*. O resultado da análise mostrou diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) todas as vezes que se verificou a influência do tempo diário de estudo sobre a autorregulação através da *organização do estudo*, dos *recursos pessoais* e dos *recursos externos*. O grupo de participantes que estudava mais horas diariamente tendeu a apresentar um comportamento mais autorregulado do que aqueles que estudavam menos. O mesmo não aconteceu com os outros dois fatores: faixa etária e semestre. Porém, houve uma diminuição da autorregulação através dos recursos externos à medida que a faixa etária aumentou. A análise qualitativa das estratégias utilizadas, obtidas a partir da resposta a uma questão aberta, inserida no questionário de autorregulação, mostrou que “tocar lento” foi a estratégia mais utilizada pelos participantes. Porém, outras estratégias relacionadas a habilidades metacognitivas, como dividir a peça em seções menores e utilizar imagens mentais também foram verificadas. Foram encontradas relações entre as estratégias utilizadas pelos participantes desta pesquisa com os seis estágios da prática instrumental (CHAFFIN *et al.*, 2002). A partir dos resultados desta pesquisa, destacamos a importância do estudante de violão manter uma quantidade razoável de horas de prática deliberada. Soma-se a isto a necessidade de que o comportamento autorregulado seja estimulado pelos professores de violão durante o curso de bacharelado.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, prática deliberada, violão, bacharelado em violão, graduação em música, aprendizagem em música, performance musical.

SANTOS, Jâmison Sampaio de Queiroz. **Self-Regulation and deliberate practice: a study with students in baccalaureate courses in classical guitar** 2017. 117 f. Dissertation (Music Master Degree) - Federal University of Bahia. 2017.

## ABSTRACT

This work investigated the influence of age, daily study time and semester on the self-regulation of learning (BANDURA, 1986 apud BANDURA et al, 2008; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN, 1989, 1990) in classical guitarists, students in undergraduate courses in musical instrument. In addition, this work verified the specific strategies used by the participants to solve problems in a musical work, during the deliberate practice. For this, we use a mixed methodological approach: quantitative and qualitative. In the quantitative stage, we conducted a survey, through an online questionnaire, with 55 guitarists students in Brazilian universities. The questionnaire used, entitled Attitudes in the Study Process, was developed and validated by Araújo (2015). For the statistical analysis, ANOVA and Kruskal-Wallis tests were used. The results of the analysis showed significant differences ( $p < 0.05$ ) every time the influence of daily study time on self-regulation was verified through study organization, personal resources and external resources. The group of participants who studied more hours daily tended to be more self-regulating than those who studied less. The same did not happen with the other two factors: age group and semester. However, there was a decrease in self-regulation through external resources as the age group increased. The qualitative analysis of the strategies used, obtained from the answer to an open question, inserted in the self-regulation questionnaire, showed that "playing slow" was the strategy most used by the participants. However, other strategies related to metacognitive abilities, such as dividing the piece into smaller sections and using mental images have also been verified. Relationships between the strategies used by the participants of this research with the six stages of instrumental practice (CHAFFIN *et al.*, 2002) were found. From the results of this research, we highlight the importance of the classical guitar student maintaining a reasonable amount of hours of deliberate practice. Added to this is the need for self-regulated behavior to be stimulated by classical guitar teachers during the baccalaureate course.

Keywords: self-regulation of learning, deliberate practice, classical guitar, baccalaureate in classical guitar, graduation in music, learning in music, musical performance.

# SUMÁRIO

1.	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
1.1.	DEMANDAS DE UM CURSO DE BACHARELADO EM INSTRUMENTO	18
1.2.	AUTORREGULAÇÃO E PRÁTICA DELIBERADA NO ESTUDO DO VIOLÃO	18
1.3.	METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA	20
1.4.	ESTRUTURA DO TRABALHO	21
2.	<b>OBJETIVOS</b>	22
2.1.	PERGUNTAS DE PESQUISA	22
2.2.	OBJETIVO GERAL	22
2.3.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
3.	<b>TEORIA SOCIAL COGNITIVA</b>	23
3.1.	SOBRE A TEORIA	23
3.1.1.	<b>Modelação</b>	23
3.1.2.	<b>Autoeficácia</b>	24
3.2.	AUTORREGULAÇÃO: UMA VISÃO GERAL	26
3.2.1.	<b>Processos de autorregulação</b>	27
3.2.2.	<b>Autorregulação no domínio acadêmico</b>	27
3.2.3.	<b>Definição de metas</b>	29
3.2.4.	<b>Dimensões da autorregulação musical</b>	31
3.3.	PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	34
3.3.1.	Autorregulação através dos recursos externos	41
4.	<b>PRÁTICA DELIBERADA</b>	45
4.1.	TEMPO DIÁRIO DE ESTUDO	46
5.	<b>EXPERTISE EM MÚSICA</b>	49
5.1.	ESCALA DE PROFICIÊNCIA	49
5.2.	ESTÁGIOS DA PRÁTICA INSTRUMENTAL	50
6.	<b>METODOLOGIA</b>	53
6.1.	METODOLOGIA MISTA: INTEGRANDO OS MÉTODOS QUANTITATIVO E QUALITATIVO	53
6.1.1.	<b>Justificativas para a utilização da metodologia mista</b>	54
6.1.2.	<b>Metodologia mista em psicologia e educação</b>	58
6.1.3.	<b>Conclusões a respeito da utilização da metodologia mista nesta pesquisa</b>	59
6.2.	PASSOS METODOLÓGICOS	60

6.2.1. Instrumento de coleta .....	60
6.2.2. Coleta de dados .....	61
6.2.3. Análise quantitativa.....	61
6.2.4. Análise qualitativa .....	62
7. <b>AMOSTRA</b> .....	64
7.1. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA .....	64
8. <b>RESULTADOS QUANTITATIVOS</b> .....	67
8.1. ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL .....	67
8.2. INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE ESTUDO DIÁRIO E SEMESTRE, SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO (PERGUNTAS: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q13, Q14, Q15, Q16) ....	69
8.2.1. <b>Influência da Faixa Etária</b> .....	69
8.2.2. <b>Influência do Tempo de Estudo Diário</b> .....	70
8.2.3. <b>Influência do Semestre</b> .....	71
8.3. INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE ESTUDO DIÁRIO E SEMESTRE, SOBRE OS RECURSOS PESSOAIS (PERGUNTAS: Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q19 E Q21).....	74
8.3.1. <b>Influência da Faixa Etária</b> .....	74
8.3.2. <b>Influência do Tempo Diário de Estudo</b> .....	75
8.3.3. <b>Influência do Semestre</b> .....	76
8.4. INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE ESTUDO DIÁRIO E SEMESTRE, SOBRE OS RECURSOS EXTERNOS (PERGUNTAS: Q17, Q18, Q20, Q22, Q23) .....	79
8.4.1. <b>Influência da Faixa Etária</b> .....	79
8.4.2. <b>Influência do Tempo Diário de Estudo</b> .....	80
8.4.3. <b>Influência do Semestre</b> .....	81
8.5. DISCUSSÃO.....	85
8.5.1. <b>Influência da Faixa Etária</b> .....	86
8.5.2. <b>Influência do Tempo Diário de Estudo</b> .....	87
8.5.3. <b>Influência do Semestre</b> .....	88
9. <b>RESULTADOS QUALITATIVOS</b> .....	90
9.1. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES .....	92
9.2. REPETIÇÃO .....	93
9.3. DIVISÃO EM SEÇÕES MENORES.....	94
9.4. IMAGENS MENTAIS E AQUISIÇÃO DE SENSAÇÕES .....	95
9.5. DIMINUIÇÃO DO ANDAMENTO, DEDILHADO E POSTURA DAS MÃOS.....	96
9.6. DISCUSSÃO.....	97
10. <b>CONCLUSÕES</b> .....	100

10.1. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR .....	104
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	106
<b>ANEXO A – Termo de aceite para participação na pesquisa .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO B – 1ª Parte do questionário .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO C - 2ª parte: Atitudes no Processo de Estudo .....</b>	<b>117</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os cursos superiores de música estão presentes em todo o mundo. Segundo Jørgensen (2014), existem mais de 1000 Instituições de Educação Superior (IES) com cursos de música, dentro da tradição da música clássica ocidental, em todos os continentes. O Brasil registrou um crescimento na área acadêmica, com a criação de diversos cursos, a partir, principalmente, do REUNI – Projeto de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – que foi instituído através do Decreto nº 6.096/2007.

No campo musical, foram criados cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical, Bacharelado em Música Popular, Licenciatura em Instrumento/Canto/Composição/Regência, Licenciatura em Música/Educação Musical à Distância (EAD), Bacharelado em Instrumento/Canto/Composição/Regência, Licenciatura em Instrumento da Música Popular, Bacharelado em Produção Musical, Bacharelado em Musicoterapia e Bacharelado em Ciências Musicais (CERQUEIRA, 2013). O curso que registrou maior crescimento foi Licenciatura em Música/Educação Musical, seguido de Bacharelado em Música Popular (Ibid., 2013). Notamos, portanto, um crescimento maior dos cursos com maior abertura à música popular. Porém, houve também um crescimento nos cursos de Bacharelado em Instrumento, onde o repertório estudado é, prioritariamente, o da música clássica ocidental. É nesse contexto, dos cursos de Instrumento/Violão, que a presente pesquisa está inserida.

Na ementa do curso de Instrumento/Violão da Universidade Federal da Bahia encontramos as seguintes informações:

O instrumentista pode exercer suas atividades como solista, recitalista, instrumentista de orquestra, camerista, músico de banda ou professor de instrumento. Pode numa estação de rádio ou TV, numa gravadora, participar de concertos e apresentações. (UFBA, 2017).

Apesar da possibilidade de trabalhar em estações de rádio e TV, ou numa gravadora – nestes casos incluindo o contato com a música popular – o repertório estudado pelos alunos dos cursos de Instrumento/Violão pode tender à música clássica ocidental. “Tradicionalmente, os currículos dos cursos de bacharelado priorizam aspectos qualitativos da performance instrumental de seus egressos, que são preparados para atuar como solistas, cameristas ou músicos de orquestra” (TOURINHO e AZZI, 2013, p.02).

### 1.1. DEMANDAS DE UM CURSO DE BACHARELADO EM INSTRUMENTO

Uma das principais demandas do estudante de violão, em um curso de bacharelado, talvez, seja a disciplina de Instrumento, pois, é a que o aluno cursa desde o primeiro até o último semestre. Porém, nos cursos superiores oferecidos pelas IES brasileiras, diferente dos feitos em conservatórios de música, há uma extensa grade curricular a ser cumprida pelos estudantes. No caso do curso Bacharelado em violão da Escola de Música da UFBA - no qual obtive o diploma de bacharel em instrumento/violão -, de acordo com o currículo de 2011.1, o aluno deve cursar um total de 1632 horas de componentes curriculares obrigatórios, 663 horas de componentes curriculares optativos/eletivos e 120 horas de atividade complementar, que totalizam 2415 horas, em um curso com duração mínima de três anos e máxima de seis anos (UFBA, 2017).

Basicamente, o violonista-estudante deve completar - no caso da universidade que adotamos como referência - 35 disciplinas obrigatórias, além das optativas e da atividade complementar. Portanto, é fundamental que o estudante saiba gerenciar o seu tempo de estudo, para completar as horas e créditos necessários à ascensão ao grau de bacharel em instrumento; além disso, alcançar um alto nível técnico-interpretativo ao violão. Para que isso ocorra, acreditamos que o estudante deve ter uma quantidade considerável de horas de estudo no instrumento. Diversos estudos mostraram que a prática deliberada é fundamental para alcançar a expertise em diversos domínios, incluindo a música (BONNEVILLE-ROUSSY e BOUFFARD, 2014; CAMPITELLI e GOBET, 2011; ERICSSON *et al.*, 1993; ERICSSON, 2006; MCNAMARA *et al.*, 2014; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002).

### 1.2. AUTORREGULAÇÃO E PRÁTICA DELIBERADA NO ESTUDO DO VIOLÃO

Apesar da importância da prática deliberada, os achados em algumas pesquisas apontam que apenas ela não é suficiente para alcançar um alto desempenho musical (BONNEVILLE-ROUSSY e BOUFFARD, 2014; MEINZ e HAMBRICK, 2010). É necessário que os estudantes estabeleçam metas e objetivos para serem alcançados em um curto e longo prazo, gerenciem o seu tempo de estudo e utilizem estratégias específicas direcionadas às tarefas realizadas. Bonneville-Roussy e Bouffard (2014), por exemplo, sugerem que o tempo de prática deliberada, o perfil motivacional, objetivo direcionado,

atenção focada e as estratégias de autorregulação, quando integrados, são fortes preditores do desempenho musical. Ou seja, segundo as autoras, existe uma forte relação entre o comportamento autorregulado e o acúmulo diário de horas de prática deliberada ao longo da vida do indivíduo.

A autorregulação da aprendizagem é um dos construtos da Teoria Social Cognitiva, formulada por Albert Bandura e desenvolvida por outros pesquisadores. É responsável por governar o comportamento, pensamentos e os sentimentos pessoais. A autorregulação funciona através de três processos: a auto-observação, julgamento e autorreação (BANDURA *et al.*, 2008). Através dela, os alunos participam de forma metacognitiva, motivacional e comportamental, regulando o seu próprio processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002). Para isso, o indivíduo utiliza estratégias para alcançar os seus objetivos (ZIMMERMAN, 1990).

Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, “o comportamento humano é expressão de uma relação de constante interação entre o indivíduo e o meio” (AZZI e POLYDORO, 2006, p.17). Essa relação se chama reciprocidade triádica e, nela, o comportamento, o ambiente e os fatores pessoais se influenciam mutuamente. Desta forma, os recursos externos são muito importantes. O desenvolvimento do comportamento autorregulado no domínio acadêmico se desenvolve através dos fatores sociais e, depois, desloca-se para os fatores pessoais (ZIMMERMAN, 1989). Por isso, a influência dos pais, amigos, professores, entre outros recursos como CD’s ou livros deve ser considerada no desenvolvimento do comportamento autorregulado. Nos achados da pesquisa de Volioti e Williamon (2016), estudantes de música – iniciantes – mostraram-se mais dependentes das recomendações dos seus professores e de gravações de músicos famosos do que os músicos profissionais. Sichivtsa (2007) verificou que os estudantes que tinham os pais envolvidos com a música, sentiam-se mais confortáveis durante a performance musical.

Definir metas é essencial para que o estudante tenha um comportamento autorregulado. As metas reforçam a autorregulação através da motivação, autoeficácia e autoavaliações do progresso do estudo. Além disso, elas ajudam os indivíduos a se concentrarem nas tarefas e selecionar as estratégias ideais para alcançá-las. Os objetivos, por sua vez, são responsáveis por direcionar a atenção das pessoas para as características mais importantes da tarefa que está sendo realizada (SCHUNK, 2001). Ainda segundo Schunk (2001), algumas maneiras de transformar os objetivos em um componente efetivo da

autorregulação é subdividindo os objetivos de longo prazo em objetivos menores, automonitorando o progresso do estudo e utilizando estratégias específicas ao objetivo estabelecido.

As estratégias também são um componente essencial da autorregulação da aprendizagem musical. Os músicos que apresentam um comportamento autorregulado utilizam mais estratégias dirigidas às tarefas (HALLAM, 2012; MCPHERSON, 1997; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002). É importante que o músico monitore o uso das estratégias para obter sucesso nas diversas tarefas que compõem a prática musical (NIELSEN, 1999). A utilização de estratégias pode ajudar o músico a gerenciar a sua prática evitando, por exemplo, a repetição da peça do início, sem identificar os trechos mais difíceis, utilizando o tempo de prática de forma incorreta.

Tocar a peça sempre do início ao fim pode significar a falta de estratégias apropriadas para resolver os problemas encontrados durante o estudo do instrumento (MIKSZA *et al.*, 2012). A falta de estratégias pode ser suprida através de instruções com conteúdos relacionados à autorregulação desde o ingresso do estudante-violonista na universidade. Nos achados de outra pesquisa, Miksza (2013) mostrou que as instruções contendo estratégias de práticas e princípios da autorregulação trouxeram desempenhos musicais significativos para um grupo de alunos colegiais, estudantes de instrumentos de sopro.

### 1. 3. METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

A metodologia empregada neste estudo foi mista: quantitativa e qualitativa. Na etapa qualitativa, foi realizado um estudo de levantamento (*Survey*), através de um questionário online. O questionário, que foi dividido em duas partes: uma para obter informações básicas da amostra, como faixa etária, sexo, entre outras; e a segunda relacionada à autorregulação da aprendizagem - *Atitudes no Processo de Estudo* (ARAÚJO, 2015) -, foi respondido por 55 estudantes em cursos de bacharelado em instrumento/violão, em universidades brasileiras. A análise inferencial, através dos testes *ANOVA* e *Kruskal-Wallis* verificou se existiam diferenças significativas na influência da *faixa etária*, *tempo diário de estudo* e *semestre* na autorregulação através da *organização de estudo*, *recursos pessoais* e *recursos externos*. Já na etapa qualitativa, foi realizada a análise - à luz de estudos sobre a prática formal de música -

de uma questão aberta sobre as estratégias utilizadas pelos estudantes para resolver um trecho difícil em uma obra musical.

#### 1.4. ESTRUTURA DO TRABALHO

O capítulo “Teoria Social Cognitiva” trata-se basicamente da fundamentação teórica e revisão da literatura. O capítulo “Prática Deliberada” faz uma contextualização do conceito à área musical, além de trazer uma revisão básica da literatura específica da área. No capítulo “Expertise em Música”, há uma revisão de trabalhos que investigaram a performance de alto nível em música. O capítulo “Metodologia” discute a utilização da metodologia mista – quantitativa e qualitativa –, trata dos passos metodológicos, instrumento de pesquisa, coleta de dados e sobre as abordagens quantitativa e qualitativa individualmente. O capítulo “Amostra” traz as informações demográficas dos participantes da pesquisa. Já em “Resultados Quantitativos”, podem ser encontrados os resultados obtidos com a análise estatística inferencial, além de uma discussão sobre os mesmos. O capítulo “Resultados Qualitativos” traz a análise qualitativa das respostas à questão 12, presente na segunda parte do questionário. O capítulo “Conclusão” resume o trabalho, discute os resultados e direciona à novas perspectivas que rendam novas pesquisas.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. PERGUNTAS DE PESQUISA

Este trabalho é guiado por duas perguntas de pesquisa:

- Fatores como *faixa etária*, *tempo diário de estudo* dedicado ao violão e *semestre* influenciam os comportamentos autorreguladores de estudantes de violão em cursos de bacharelado em Instrumento?
- Quais são as estratégias utilizadas por esses estudantes especificamente para resolver trechos difíceis em uma obra?

### 2.2. OBJETIVO GERAL

Investigar a autorregulação durante a prática deliberada no contexto dos estudantes em cursos de bacharelado em violão.

### 2.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Verificar a influência dos fatores *faixa etária*, *tempo diário de estudo* e *semestre* na autorregulação através da organização do estudo, recursos pessoais e recursos externos.
2. Conhecer as estratégias utilizadas pelos participantes para resolver problemas técnico-interpretativos ocorridos durante o estudo de uma obra ao violão.
3. Compreender a relação entre as estratégias utilizadas pelos participantes e o referencial teórico da pesquisa.

### 3. TEORIA SOCIAL COGNITIVA

#### 3.1. SOBRE A TEORIA

A Teoria Social Cognitiva ainda está em construção. As ideias de Bandura foram constantemente modificadas, compondo um conjunto mais complexo, até que, em meados de 1980, o autor estruturou-as sob o título de Teoria Social Cognitiva. Bandura continua publicando e contribuindo para a psicologia (BANDURA et al., 2008, p.10). A principal característica desta teoria é a agência humana e a sua intencionalidade, onde as pessoas constroem estratégias e planos de ação para por em prática as suas intenções. Além de planejadores e prognosticadores, os agentes são autorreguladores, adotando padrões pessoais, “monitorando e regulando seus atos por meio de influências auto-reativas” (BANDURA et al., 2008). O processo da reciprocidade triádica é fundamental na Teoria Social Cognitiva.

A centralidade da questão da agência humana encontra-se na explicação banduriana de que o comportamento humano é determinado por meio de interações recíprocas entre o indivíduo e o meio, interações que configuram o comportamento a partir da dinâmica triádica entre as características do indivíduo, do comportamento e do ambiente. Então, é o determinismo recíproco triádico que explica porque nos comportamos de determinadas maneiras em nosso dia a dia. (AZZI, 2015, p.10).

O comportamento, os fatores pessoais e as influências ambientais funcionam como determinantes, influenciando mutuamente uns aos outros. De acordo com Bandura *et al.* (2008): “As expectativas de eficácia e de resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados [...] alteram suas expectativas”. A Teoria Social Cognitiva é formada por construtos como a modelação, a autoeficácia e a autorregulação.

##### 3.1.1. Modelação

A modelação pode ser entendida como a imitação de comportamentos exibidos rotineiramente. Estes comportamentos podem ser: gestos, ações, condutas, dentre outros. Bandura define a modelação como: “o processo de aquisição de comportamentos a partir de modelos, seja este programado ou incidental. Também se nomeia como modelação a técnica de modificação de comportamento com o uso de modelos.” (BANDURA, 1965, 1972 apud BANDURA *et al.*, 2008, p.124).

Em um dos estudos de Bandura mais conhecidos dentro e fora do meio acadêmico, o autor investigou agressões feitas a um boneco João Bobo (AZZI, 2014, p.19). O estudo consistiu na observação de grupos de crianças que presenciaram adultos agredindo ou tendo comportamentos pacíficos com o boneco João Bobo. Bandura concluiu, a partir dessa pesquisa, que as crianças do grupo que presenciaram agressões tinham mais probabilidade em adquirir comportamentos agressivos do que os grupos de controle e não-agressão. Segundo Bandura (1963) esse resultado reforçou a hipótese inicial de que a imitação pode ocorrer mesmo sem recompensas ou punições, mas a partir da observação do comportamento de outras pessoas.

### **3.1.2. Autoeficácia**

O outro construto importante da Teoria Social Cognitiva é a autoeficácia. A discussão a respeito dela, sob a perspectiva de Bandura, teve início no artigo *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, escrito em 1977. O autor “aponta como objetivo a apresentação de um quadro teórico no qual o construto de autoeficácia tem um papel central para a análise das mudanças comportamentais e evitação por medo” (AZZI; POLYDORO, 2006, p.11).

Os trabalhos de Bandura apontam para uma evolução na formulação do construto da autoeficácia. Em 1977, a definição era: “Expectativa de eficácia é a convicção de alguém para realizar com sucesso a execução do comportamento requerido para produzir resultados” (BANDURA, 1977 apud AZZI; POLYDORO, 2006, p. 12). Em 1997, Bandura definiu da seguinte forma: “Auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações”. (BANDURA, 1997 apud AZZI e POLYDORO, 2006, p. 12).

Bandura (1997) argumenta que, em relação ao comportamento humano, o nível de motivação, os estados afetivos e as ações do indivíduo baseiam-se mais no que ele acredita do que no que é obviamente verdadeiro. Por isso, o meio como as pessoas agirão será melhor previsto através das crenças em suas capacidades do que pelo que elas são capazes de fazer.

As crenças de autoeficácia estão inseridas entre o indivíduo e a ação, exercendo influência sobre os processos comportamentais, cognitivos e motivacionais (BANDURA,

1997). As habilidades são fundamentais, por isso, não basta que o indivíduo possua crenças de autoeficácia robustas para um determinado domínio e tenha, porém, pouca habilidade. De forma inversa, o indivíduo pode demonstrar muita habilidade para uma tarefa, mas apresentar crenças de autoeficácia enfraquecidas. “É importante conhecer a natureza precisa das habilidades necessárias para realizar um determinado comportamento”. (BANDURA *et al.*, 2008, p.107). Isto significa que, quando existe discrepância entre as crenças e a habilidades para a realização de uma determinada ação, a pessoa pode acabar fazendo uma avaliação errônea das suas crenças de autoeficácia.

O contexto é muito importante. Desta forma, as crenças de autoeficácia modificam-se de acordo com ele. As pessoas podem ter desempenhos diferentes de acordo com a situação em que vão executar uma ação.

[...] mesmo pessoas muito auto-eficazes e habilidosas podem decidir não se comportar de acordo com suas crenças e habilidades porque simplesmente não tem incentivo para fazê-lo, pois não possuem os recursos necessários ou porque percebem limitações sociais para o caminho ou resultado que imaginam. Nesses casos, a eficácia não conseguirá prever o desempenho. (BANDURA *et al.*, 2008, p. 107).

A autoeficácia influencia na quantidade de esforço, estresse ou depressão frente a situações desgastantes. Quanto mais as crenças de autoeficácia estiverem fortalecidas, maior o esforço, persistência e resiliência em situações adversas. As escolhas das pessoas também podem ser influenciadas pelas crenças de autoeficácia, pois, geralmente, os indivíduos escolhem atividades em que se sintam confiantes, evitando outras que não se sintam da mesma forma (BANDURA, 1997).

De acordo com Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são formadas a partir de quatro fontes principais: as *experiências de domínio*, com base nas tarefas e atividades já realizadas pelo indivíduo; as *experiências vicárias*, que se dão a partir da observação do outro; as *persuasões sociais*, que incluem a exposição a julgamentos verbais feitos por outras pessoas; *estados somáticos e emocionais*, aos quais pertencem ansiedade, estresse, excitação e os estados de humor.

### 3.2. AUTORREGULAÇÃO: UMA VISÃO GERAL

Neste trabalho, investigamos a autorregulação da aprendizagem, durante prática musical de violonistas, em cursos de bacharelado em instrumento. A seguir, discutiremos o construto de forma holística para, logo adiante, explorar as suas particularidades, contextualizando-o à prática musical.

A autorregulação é um mecanismo interno responsável por governar o comportamento, pensamentos e sentimentos pessoais. É consciente e voluntário, tendo como referência as metas e padrões pessoais de conduta. A autorregulação é um processo motivacional, e inclui a iniciativa pessoal e persistência, principalmente para enfrentar obstáculos (ZIMMERMAN *et al.*, 2005 apud BANDURA *et al.*, 2008). As pessoas se autorregulam em direção a metas e, para que isso aconteça, é necessário que elas saibam o que estão fazendo e as condições cognitivas e ambientais em que ocorre o comportamento. (BANDURA *et al.*, 2008, p.153).

Faz-se necessário lembrar que a autorregulação é o comportamento autorregulado, portanto, quando se fala em comportamento na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, este é sempre produto da reciprocidade triádica. (BANDURA *et al.*, 2008, p. 157). Isto ocorre da seguinte forma:

1. O ambiente contribui para o desenvolvimento das subfunções que compõem o sistema de auto-regulação, oferecendo parte do suporte para a aderência aos padrões internos e facilita seletivamente a ativação ou desengajamento do processo de auto-regulação;
2. A experiência (direta ou vicária) possibilita a aprendizagem de como e o que observar no estabelecimento dos padrões pessoais de julgamento;
3. A experiência interfere na decisão do tipo e da força das auto-reações dirigidas à própria conduta. (BANDURA, 1986 apud BANDURA *et al.*, 2008, p. 157).

É importante frisar que a autoeficácia e a autorregulação influenciam-se mutuamente. A autoeficácia está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação, enquanto a autorregulação participa da construção das crenças de autoeficácia fornecendo informações sobre o progresso, esforço e tempo dedicado à realização da atividade. (ZIMMERMAN e CLEARY, 2006).

Segundo Bandura *et al.* (2008), a autorregulação é investigada em domínios como: saúde, para exercer o controle sobre o estado de saúde garantindo maior qualidade de vida

(BANDURA, 1999); acadêmico, fazendo referência aos pensamentos, sentimentos e ações dirigidos aos objetivos educacionais (ZIMMERMAN, BONNER E KOVACH, 2002); afeto, investigando contextos que envolvem situações mais estressantes, como a adolescência (BANDURA *et al.*, 2008).

### 3.2.1. *Processos de autorregulação*

Os três subprocessos pelos quais a autorregulação funciona, segundo Bandura (1986) apud Bandura *et al.* (2008), são: **auto-observação**, **juízo** e a **autorreação**. Sendo assim, a autorregulação

[...] opera por meio de um conjunto de subfunções que precisam ser desenvolvidas e mobilizadas para promover a mudança autodirecionada [...] a autorregulação não acontece por um ato de vontade apenas, e sim por meio de um conjunto de subprocessos que precisam ser desenvolvidos e mobilizados para a mudança autodirigida. (AZZI, 2014, p.49-51).

Na **auto-observação**, estão presentes as “dimensões do desempenho” e a “qualidade de monitoramento”. Nos processos de **juízo** constam: “padrões pessoais”, “referências de desempenho”, “valor da atividade” e “determinantes de desempenho”. Na **autorreação**, verificamos: “autorreações avaliativas”, “autorreações tangíveis” e “autorreação inexistente”. (BANDURA, 1978, 1986 e 1991 apud BANDURA *et al.*, 2008).

### 3.2.2. *Autorregulação no domínio acadêmico*

A autorregulação não é uma habilidade de desempenho acadêmico ou mental; ela é um processo dirigido pelos alunos, onde eles transformam as suas habilidades mentais em acadêmicas (ZIMMERMAN, 2002). Os alunos que apresentam um comportamento autorregulado participam ativamente de forma metacognitiva, motivacional e comportamental em seu próprio processo de aprendizagem. Para ser autorregulada, a aprendizagem também pode envolver o uso de estratégias para alcançar objetivos acadêmicos com base nas crenças de autoeficácia (ZIMMERMAN, 1989). Entretanto, é importante distinguir os processos de autorregulação das crenças de autoeficácia e das estratégias. (ZIMMERMAN, 1990).

As crenças de autoeficácia são importantes para a autorregulação, pois elas também incluem a capacidade de organizar e executar ações para realizar um desempenho competente. Na música, segundo McPherson e Zimmerman (2002), ela não só implica no autorreconhecimento de ser um bom instrumentista, como nos julgamentos sobre as habilidades necessárias para se apresentar em um recital ou concerto.

A aprendizagem autorregulada do aluno presume uma causalidade recíproca entre três processos de influência. Dessa forma, a aprendizagem autorregulada, em vez de ser determinada apenas por processos pessoais, é influenciada reciprocamente por eventos ambientais e comportamentais (ZIMMERMAN, 1989). Porém, de acordo com Bandura (1986) apud Zimmerman (1989), a reciprocidade não significa que exista igualdade na força ou padrão temporal de influência bidirecional. Por exemplo, as influências ambientais podem ser mais fortes do que as comportamentais ou pessoais, dependendo do contexto, ou em determinados pontos durante a interação comportamental.

Por exemplo, em escolas com um currículo altamente estruturado ou com um código restritivo para conduta em sala de aula, muitas formas de aprendizagem autorregulada, como o planejamento do aluno ou a auto-recompensa, podem ser sufocadas. Por outro lado, em escolas nas quais as restrições situacionais são limitadas, como escolas alternativas, fatores pessoais ou comportamentais podem ser a influência dominante que regula o funcionamento. (ZIMMERMAN, 1989).

A competência acadêmica se desenvolve inicialmente a partir dos **fatores sociais** e, posteriormente, desloca-se para os fatores pessoais. Os aprendizes adquirem as habilidades de autorregulação e estratégias de forma mais rápida através da modelação social, ensino, estruturação das tarefas e do encorajamento (ZIMMERMAN e ROSENTHAL, 1974; ZIMMERMAN, 1989; SCHUNK e ZIMMERMAN, 1997). Se um professor fornece orientação, *feedback* e reforço social durante a aula, ele pode contribuir para que o aluno melhore a precisão comportamental. (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1997). Comportamentos modelados que carregam resultados gratificantes serão mais prováveis de serem realizados do que os comportamentos que resultam em punição (ZIMMERMAN e KOUSSA, 1979 apud SCHUNK e ZIMMERMAN, 1997).

A transmissão da autorregulação acadêmica pode ocorrer através do planejamento e gerenciamento do tempo; atendendo e concentrando-se na instrução; organizando, ensaiando e codificando informações estrategicamente; estabelecendo um ambiente de trabalho produtivo; utilizando recursos sociais. Ao observar os modelos, alunos podem acreditar que eles também

podem planejar e gerenciar o tempo de forma eficaz, motivando-se e fortalecendo as crenças de autoeficácia para a autorregulação acadêmica (SCHUNK e ZIMMERMAN, 1997).

O comportamento autorregulado passa pelos seguintes níveis de desenvolvimento: observação, imitação, autocontrole e autorregulação (ZIMMERMAN, 1990). Na observação, ocorre uma indução vicária da habilidade de um modelo proeficiente; na imitação, acontece uma performance imitativa de um padrão geral das habilidades do modelo visto; no autocontrole, o indivíduo exibe de forma independente a habilidade do modelo sob condições estruturadas; na autorregulação, acontece a adaptação na utilização das habilidades, dependendo das condições pessoais e ambientais (BOEKAERTS *et al.*, 2000 apud MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002). Porém, segundo McPherson e Zimmerman (2002), a ordem dos níveis citados não se trata de um modelo de desenvolvimento, mas, de um modelo de aprendizagem hierárquico baseado na proposição de que, os alunos que seguem a sequência, aprenderão de forma mais efetiva e mais autorregulada.

Vale ressaltar que, na música, essa sequência de aprendizagem hierárquica, com quatro níveis, favorece as novas habilidades – por exemplo, na aprendizagem de novas técnicas instrumentais. Elas podem ser adquiridas através da observação, inclusive, ao escutar um modelo. Quando uma habilidade instrumental é vista e/ou ouvida, ela pode ser mais facilmente adquirida por meio da imitação, principalmente quando há o *feedback* do professor, permitindo, dessa forma, que o músico aprenda a controlar os seus esforços durante a prática. O autocontrole é necessário para praticar a nova habilidade quando ele estiver sozinho, em contextos estruturados, por exemplo, praticando diferentes exemplos da nova habilidade, a partir de um livro ou peça relevante. Finalmente, quando a habilidade se tornar automatizada, o músico pode praticar com variações, por exemplo, fazendo alterações na velocidade ou na dinâmica da peça (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002).

### **3.2.3. Definição de metas**

Estabelecer metas é relevante para o comportamento autorregulado. Segundo Schunk (2001), o estabelecimento de metas é um componente integral da autorregulação. A maioria das teorias de autorregulação enfatiza a forte ligação com as metas e objetivos. Os objetivos reforçam a autorregulação através dos seus efeitos sobre a motivação, a

aprendizagem, a autoeficácia e as autoavaliações do progresso. Os objetivos também são responsáveis por direcionar a atenção dos sujeitos às características relevantes das tarefas, aos comportamentos que devem ser realizados e aos possíveis resultados. Além disso, os objetivos podem interferir no modo como as pessoas processam as informações. Portanto, o estabelecimento de metas ajuda as pessoas a se concentrarem na tarefa, além de selecionar e aplicar as estratégias necessárias quando necessário. Vale ressaltar que, neste trabalho, compreendemos as metas como passos para alcançar um objetivo, embora, citaremos também os objetivos de longo e curto prazo.

De acordo com a Teoria Do Estabelecimento De Metas, desenvolvida por Locke e Latham, as pessoas selecionam de forma natural as metas baseadas em conquistas ocorridas no aprendizado de determinado domínio ou nas realizações que ocorrem no aprendizado (HRUSKA, 2011). Os princípios tradicionais da Teoria Do Estabelecimento De Metas são: os objetivos são motivacionais, quando as pessoas trabalham mais para cumprir objetivos desafiadores; as variações de habilidade impactam no ganho de desempenho de objetivos, por exemplo, se as metas não estiverem dentro da capacidade da pessoa, não serão alcançadas (LOCKE e LATHAM, 1990 apud WEST *et al.*, 2013); a autoeficácia e os sistemas de crenças influenciam a realização de objetivos; o *feedback* interage com o sucesso do objetivo; o compromisso com as metas minimiza o impacto do estabelecimento de metas; as metas direcionam a atenção e afetam a seleção de tarefas (WEST *et al.*, 2013).

Segundo Schunk (2001), com base na teoria e nas pesquisas, existem algumas maneiras de usar o estabelecimento de objetivos efetivamente como um componente da autorregulação:

- Subdividindo um objetivo de longo prazo em objetivos menores;
- Vendo os objetivos como “razoáveis” para comprometer-se e tentar alcançá-los. Uma forma de fazer isso é através do incentivo verbal (por exemplo: eu consigo fazer isso);
- Automonitorando o progresso. Ou seja, os alunos devem aprender a avaliar o seu progresso na aprendizagem ou no desempenho;
- Usando as estratégias para lidar com as dificuldades. Quando o progresso é pequeno, o estudante pode procurar ajuda; determinar uma estratégia mais eficaz; reavaliar o próprio objetivo e o seu histórico;

- Utilizando a capacidade de autoavaliação. Ao perceber o seu progresso, as suas crenças de autoeficácia serão fortalecidas em determinado domínio. Isto é de suma importância para a motivação e para o desenvolvimento da autorregulação.

Dois fatores afetam os objetivos que uma pessoa escolhe: a importância do objetivo para o indivíduo e a sua autoeficácia para saber se a meta específica é atingível. O estabelecimento de metas é mediado pela escolha, esforço, persistência e estratégia (LOCKE e LATHAM, 2007). Os objetivos, em conjunto com as crenças de autoeficácia, mediam os efeitos de outras variáveis potencialmente motivadoras, como traços de personalidade, *feedback*, participação na tomada de decisões e autonomia do trabalho (LOCKE e LATHAM, 2006). Durante a ação direcionada a objetivos, uma meta conscientemente realizada não precisa ser lembrada a cada momento. Geralmente, uma vez que a meta é aceita e compreendida, permanece na “periferia da consciência” como um ponto de referência que orienta o indivíduo e fornece a ele as ações mentais e físicas seguintes (idem, 2006).

Portanto, pode-se afirmar que as metas/objetivos são fundamentais para o desenvolvimento do comportamento autorregulado em qualquer domínio, devendo ser estimulado pelos professores, em sala de aula.

#### **3.2.4. Dimensões da autorregulação musical**

No capítulo intitulado “Autorregulação da Aprendizagem Musical”, presente no livro “*The new handbook of research on music teaching and learning*” (EVANS *et al.*, 2002), McPherson e Zimmerman discutem os rumos das pesquisas sobre autorregulação em música. De acordo com Azzi (2015), o texto de McPherson e Zimmerman (2002) ajuda a perceber que a autorregulação da aprendizagem, derivada da visão sociocognitiva de Bandura, é de grande importância para a área musical. “Entretanto, há que se tomar cuidado com a simples transposição dos achados no campo educacional para o musical” (AZZI, 2015, p.13).

A autorregulação não é uma característica fixa, como um traço de personalidade, habilidade ou estágio de desenvolvimento, sendo, em vez disso, um conjunto de processos específicos do contexto em que os alunos se baseiam à medida que eles promovem a própria aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002). Esses processos afetam uma ou mais das dimensões

da autorregulação musical. As questões científicas, dimensões psicológicas, os processos de socialização e processos de autorregulação constituem as dimensões da autorregulação musical (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002). Na tabela 1, podemos observar uma adaptação do quadro contendo as seis dimensões da autorregulação musical proposta pelos autores.

Olhando as seis dimensões da autorregulação musical de forma holística, notamos como elas podem servir para compreendermos as diversas linhas de pesquisas que compõem o quadro de trabalho dedicado a investigar a autorregulação no campo da música. Sendo assim, diversas pesquisas foram produzidas dentro de cada uma das dimensões psicológicas: “motivo”, “método”, “tempo”, “comportamento”, “ambiente físico” e “fatores sociais”. O trabalho de McPherson e Zimmerman (2002) traz uma detalhada revisão da literatura. Abaixo, segue uma adaptação da tabela com as dimensões da autorregulação musical:

**Tabela 1** - Adaptação e tradução Dimensões da Autorregulação Musical

Dimensões da Autorregulação Musical			
Questões científicas	Dimensões Psicológicas	Processos de Socialização	Processos de Autorregulação
Porquê?	Motivo	Vicário ou reforçado diretamente pelos outros	Metas autoestabelecidas, autorreforço e autoeficácia
Como?	Método	Estratégias de tarefas são modeladas ou orientadas socialmente	Imagens de conversão autoiniciadas e estratégias verbais
Quando?	Tempo	Uso do tempo é socialmente planejado e gerenciado	Uso do tempo é autoplanejado e gerenciado
O quê?	Comportamento	Desempenho é socialmente monitorado e avaliado	Desempenho é automonitorado e avaliado
Onde?	Ambiente físico	Ambiente é estruturado pelos outros	Ambiente é estruturado por si mesmo
Com quem?	Fatores sociais	Ajuda é fornecida pelos outros	Ajuda é buscada pessoalmente

Fonte: McPherson e Zimmerman (2002, p.329).

A revisão de pesquisas dentro das seis dimensões da autorregulação musical, feita por McPherson e Zimmerman (2002), traz diversos autores. Abaixo, selecionamos alguns autores

e os agrupamos de acordo com as dimensões psicológicas em que as suas pesquisas se enquadram<sup>1</sup>:

- Na dimensão “motivo”, estudos sobre a influência do suporte familiar e da automotivação foram realizados por pesquisadores como Hoover-Dempsey *et al.*, Warton, McPherson & Renwick, Pitts, Zdzinski, Lehmann, O'Neill, Hallam;
- Na dimensão “método”, pesquisas sobre o desenvolvimento de estratégias orientadas a orientadas, comparação da própria prática com a prática do professor, estratégias mentais e autoinstrução foram realizadas por autores como Nielsen, Williamon e Valentine, Eccles-Parsons e Miklaszewski;
- Na dimensão “tempo” pesquisas foram realizadas McPherson & Renwick, Zimmerman & Davidson e Hallam;
- No que tange à dimensão “comportamento”, pesquisas sobre metacognição, autoavaliação e orientações motivacionais foram feitas por autores como Thomas, Pogonowski, McPherson, Dweck & Legget, Henderson & Dweck e O'Neill;
- Na dimensão “ambiente físico” estudos foram feitos por autores como McPherson & Renwick, Hallam e Barry & McArthur;
- Já na dimensão “fatores sociais”, estudos sobre a influência dos pais, irmãos e colegas e outros foram realizadas por autores como Hays, Minichiello e Wright, Moore, Sloboda & Howe, Davidson, Howe e Sloboda & Newman.

As seis dimensões da autorregulação musical formam um vasto quadro de estudo em busca da compreensão do ensino, aprendizagem e desenvolvimento de músicos iniciantes ou profissionais. A “auto-regulação pode ser vista como uma construção cognitiva incorporada socialmente” (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002, p.343), por isso, existe grande importância que haja um direcionamento, por parte do docente, para o desenvolvimento do comportamento autorregulado. Apesar da vasta revisão da literatura feita por McPherson e Zimmerman (2002), que demonstra o interesse dos pesquisadores em investigar a

---

<sup>1</sup> Ver mais em: MCPHERSON, Gary E.; ZIMMERMAN, Barry J.. Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In: EVANS, R. et al (Ed.). **The new handbook of research on music teaching and learning**. London: Oxford University Press, 2002. Cap. 20. p. 327-347.

autorregulação da aprendizagem em música, os autores alertam sobre a pequena quantidade de trabalhos na área da música e sugerem que novos estudos podem ser conduzidos para investigar os processos de autorregulação em diferentes instrumentos (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002). Segundo os autores, futuras pesquisas podem focar em como os músicos que possuem um comportamento autorregulado se desenvolvem, servindo para adaptar e expandir as teorias existentes, integrando informações de outras áreas da psicologia educacional, permitindo que os educadores musicais desenvolvam teorias sofisticadas sobre o desenvolvimento musical para auxiliar o ensino e aprendizagem em música.

### 3.3. PESQUISAS SOBRE ESTRATÉGIAS E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

É imprescindível relatar que a literatura encontrada sobre autorregulação, apenas no contexto de violonistas, foi escassa. Por isso, esta revisão traz pesquisas que investigam o comportamento autorregulado em diversos instrumentistas, com faixas etárias distintas. Sendo assim, o foco da revisão são comportamentos observados no quadro de estudos sobre autorregulação no domínio da música.

O tempo de prática é importante para alcançar a expertise, porém, segundo Barry e McArthur (1994), apenas aumentá-lo não garante necessariamente melhoras no desempenho musical; a prática é mais eficaz, principalmente, quando está ligada diretamente à tarefa que está sendo praticada. A prática, no contexto musical do violão, ao qual pertence este trabalho, pode envolver o estabelecimento de dedilhados para uma peça; as estratégias para resolver um trecho difícil, como, por exemplo, tocar lento; dividir a peça em trechos menores, para depois juntá-los aos poucos; ou, até mesmo, utilizar apenas a mão direita, tocando as cordas soltas do violão, para racionalizar os movimentos e deixar o dedilhado automático.

Segundo Hallam (1997) apud McPherson e Zimmerman (2002), a prática musical só será determinada e autodeterminada quando o aluno adquirir estratégias orientadas às tarefas. É de suma importância que, para a compreensão do desenvolvimento do alto nível de perícia em determinados domínios, a utilização de estratégias específicas da prática seja relacionada ao tempo dedicado à prática, à organização da prática, bem como à motivação para realizá-la (HALLAM *et al.*, 2012). Por reunirem estas habilidades, os especialistas são mais bem-sucedidos em escolher as estratégias apropriadas do que os iniciantes (CHI, 2006, p. 24).

Diversas pesquisas têm investigado as estratégias utilizadas pelos músicos durante a prática deliberada (BARRY e MCARTHUR, 1994; MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002). Nos últimos 90 anos, grande parte dos estudos sobre a prática instrumental e vocal foram realizados com estudantes de música clássica ocidental. As pesquisas sobre o desempenho de especialistas em *jazz*, música popular e outros gêneros apontam resultados diferentes (BERLINER, 1994 apud LEHMANN e GRUBER, 2006). Enquanto os violinistas e pianistas da música clássica ocidental tipicamente começam o treinamento musical cedo, os guitarristas de *jazz* começam a tocar mais tarde (GRUBER *et al.*, 2004 apud LEHMANN e GRUBER, 2006).

Entretanto, é importante ressaltar que algumas pesquisas têm sido realizadas com músicos de outros gêneros musicais. É o caso do estudo realizado por Nielsen (2015), onde ela investigou estratégias de aprendizagem utilizadas por dois estudantes avançados de *jazz/improvisação* quando aprendiam solos pré-tocados de músicas de *jazz* conhecidas. Os achados mostraram que os estudantes utilizaram uma vasta gama de estratégias. Além disso, Sandgren (2009) realizou estudo com 96 músicos: 31 de *jazz*, 33 de música popular e 32 de música clássica ocidental. Os resultados apontaram que existem mais semelhanças do que diferenças entre esses músicos, inclusive, nos hábitos durante a prática musical.

No âmbito da música clássica ocidental, que é o contexto desta pesquisa, Nielsen (1999) realizou um estudo de caso com um estudante (21 anos) de órgão, durante a fase inicial de preparação de uma peça para uma apresentação posterior em público. A pesquisadora explorou o resultado das decisões regulatórias e a intensidade das atividades cognitivas que puderam ser identificadas na observação do comportamento durante a prática do instrumentista. A peça utilizada no estudo foi o “*Prélude*” do “*Prelúde et fugue*” em B maior (opus 7) para órgão de Marcel Dupré. O estudante tocou os 24 primeiros compassos da peça e, antes disso, escutou gravações da mesma. O comportamento do organista, durante a prática, praticando padrões do trecho escolhido, foi filmado em uma sala e instrumento familiares. Os padrões são transições dentro dos 24 compassos do *Prélude*; esses padrões foram nomeados da seguinte forma: domínio de padrões novos para padrões idênticos; domínio de padrões idênticos para padrões relacionados; domínio de padrões relacionados para padrões idênticos; domínio de padrões idênticos para padrões novos. Os resultados indicam que as transições entre domínio de padrões idênticos para novos padrões e entre domínio de padrões idênticos para padrões relacionados, fizeram com que o aluno aumentasse a intensidade e, conseqüentemente, diminuísse a velocidade das atividades cognitivas. Enquanto a transição

de dominar padrões novos para dominar padrões idênticos; e de dominar padrões relacionados para depois dominar padrões idênticos, fez com que ele diminuísse a intensidade e aumentasse as suas atividades cognitivas. Para Nielsen (1999), é necessário monitorar o uso das estratégias durante a prática como um pré-requisito para tornar-se capaz de regular o uso das mesmas frente às diferentes tarefas.

Entendemos que a pesquisa de Nielsen, por ter investigado a utilização de estratégias eficazes durante a prática musical, também trata da otimização do tempo de estudo, que pode significar o melhor aproveitamento possível das horas disponíveis para preparar uma obra. Isso pode ser imprescindível para os músicos que possuem diversas atividades e, por isso, dispõem de pouco tempo para aprimorar a sua performance ao instrumento.

Barry (1992) investigou os efeitos das estratégias de prática, diferenças individuais no estilo cognitivo e gênero sobre o desempenho instrumental de estudantes de música. A amostra foi formada por 57 estudantes de instrumentos de sopro – metais e madeiras –, com idade entre sete e dez anos; 34 participantes eram do sexo masculino e 23 do sexo feminino. Nenhum efeito significativo foi encontrado quando se verificou a influência dos diferentes estilos cognitivos individuais sobre a precisão rítmica, melódica ou musicalidade. Também não houve efeito significativo ao verificar o gênero. Porém, os resultados do estudo mostraram que os procedimentos utilizados no grupo de prática estruturada proporcionaram mais melhorias à performance e à musicalidade do que os procedimentos de prática utilizados no grupo de prática livre. “Os achados são consistentes com a literatura, sugerindo que o regime altamente organizado e sistemático de prática supervisionada é um meio eficaz de melhorar o desempenho musical” (BARRY, 1992, p. 112). Vale ressaltar que, diferente do contexto desta pesquisa – que tem como participantes alunos em cursos superiores de música –, o comportamento das crianças pode ser mais facilmente observado do que em faixas etárias maiores.

Em outro estudo, com participantes de faixas etárias menores do que os que compõem a amostra desta pesquisa, McPherson (1997) fez um estudo longitudinal com um grupo de instrumentistas – estudantes colegiais –, durante três anos. A amostra foi formada por dois grupos de estudantes: o primeiro, com 53 adolescentes, entre 12 e 15 anos; o segundo, com 48, entre 15 e 18 anos. O estudo buscou, durante esse período, examinar quatro tipos distintos de habilidades musicais: leitura na pauta, “tocar de ouvido”, “tocar de memória” e improvisação. Através de entrevistas semiestruturadas e dos comentários dos alunos, logo

após completar cada uma das quatro medidas, foram obtidos dados adicionais sobre uma série de fatores que influenciam o desenvolvimento das habilidades citadas anteriormente. As reflexões dos alunos mostraram diferentes tipos de estratégias utilizadas pelos instrumentistas para a performance em cada uma das medidas. Os resultados do estudo sugerem que o desenvolvimento das habilidades de tocar de memória, tocar de ouvido e improvisar pode ocorrer informalmente, tal como quando os alunos realizam essas atividades fora das suas aulas de instrumento. Para McPherson (1997), atividades auditivas, criativas, “tocar de ouvido”, “tocar de memória” e improvisar podem ser muito importantes para o desenvolvimento musical.

Miksza *et al.* (2012) investigaram o comportamento autorregulado, durante a prática instrumental, de 30 estudantes de música, integrantes de bandas filarmônicas, com aproximadamente 12 anos de idade. Os alunos gravaram vídeos, com duração de 20 minutos, de si mesmos, enquanto praticavam os seus instrumentos sozinhos. A frequência de prática dos alunos foi variada, mas, a duração média dos “quadros”, isto é, o momento em que tocavam ininterruptamente, foi de 2 minutos e 45 segundos. Apesar disso, os participantes tinham a tendência de iniciar as sessões com “quadros” de prática com durações maiores. Para Miksza *et al.*, (2012), o fato de começar tocando períodos maiores pode significar a falta de estratégias priorizadas ou a tentativa de diagnosticar pontos problemáticos no repertório. Vale ressaltar que, ao longo da sessão de estudo, os “quadros” eram cada vez menores. Isso pode ter como consequência a perda de atenção ou foco no final da sessão, que pode ser causada, por exemplo, pela fadiga. Entretanto, alguns alunos foram observados praticando “quadros” mais curtos, aparentemente revisando áreas estratégicas do repertório, o que pode indicar a utilização de abordagens estratégicas. Os resultados do estudo mostraram a tendência da amostra de músicos, em nível intermediário, para trabalhar quase que exclusivamente na correção de notas, tocar passagens com durações muito longas e iniciar as sessões com “quadros” relativamente longos. Esses resultados têm implicações no ensino, de forma que os professores orientem os seus alunos a utilizarem estratégias cognitivas eficientes e pratiquem maior autorregulação e eficiência.

Em outro estudo, Miksza (2013) investigou os efeitos de instruções autorreguladoras em 28 alunos colegiais, que tocavam instrumentos de sopro da família das madeiras. Os alunos foram expostos a uma condição experimental que incluía instruções sobre estratégias para a prática (tocar lento ou rápido ou tocar apenas uma parte) e princípios de autorregulação (concentração, estabelecimento de objetivos, planejamento, autoavaliação, repouso e

reflexão). As instruções foram dadas ao longo de cinco dias. Os vídeos consistiam de descrições auditivas e modelos visuais de cada abordagem. Foram feitas gravações da performance dos instrumentistas nos dias 1 e 5. Além disso, os estudantes foram submetidos a avaliações de autoeficácia, também nos dias 1 e 5. Os resultados do estudo mostraram que as instruções contendo estratégias de práticas e princípios de autorregulação, dadas aos estudantes, trouxeram ganhos significativos no desempenho musical.

Hallam *et al.* (2012) realizaram uma pesquisa com 3.225 jovens do nível iniciante ao exigido para a entrada em conservatórios para explorar o desenvolvimento de estratégias de prática e motivação para a prática à medida que a perícia se desenvolve. Os jovens preencheram um questionário que consistia em uma série de itens relativos à prática de estratégias, organização da prática e motivação para a prática, com uma escala de classificação de sete pontos. Os dados foram avaliados em relação aos nove níveis de perícia dos jovens. A análise fatorial revelou sete fatores:

[...] adoção de estratégias de prática sistemática; organização da prática; uso de gravações, feedback e uso do metrônomo; uso de estratégias analíticas; adoção de estratégias ineficazes; concentração; e correção imediata de erros. Houve relações estatisticamente significativas entre o grau e quatro dos fatores, mas não para a organização da prática; uso de estratégias analíticas; e concentração.

Os resultados da pesquisa mostraram ainda que os iniciantes no instrumento tendem a tocar músicas que são obrigados a aprender, o que pode ser bom inicialmente. Porém, as evidências da pesquisa sugerem que, para os níveis médios de perícia, alguns alunos podem não ser capazes de fazer a transição para a utilização de estratégias necessárias para aprender em repertório mais difícil. Porém, é evidente que o apoio do professor é necessário para que eles trabalhem de maneira mais eficaz (HALLAM *et al.*, 2012). Existem indícios de que a motivação dos alunos é maior quando eles podem escolher o que aprendem e como aprenderem (RENEWICK & MCPHERSON, 2002 apud HALLAM *et al.*, 2012).

Já em um contexto mais próximo do que a presente pesquisa se encontra – pelo menos no que tange à faixa etária e ambiente de aprendizagem dos participantes –, Gregg, Clark e Hall (2008) investigaram a utilização de imagens mentais por 159 músicos clássicos, estudantes da *University of Western Ontario*. O questionário<sup>2</sup> (GREGG *et al.*, 2008)

---

<sup>2</sup> The Functions of Imagery in Music Questionnaire (FIMQ).

desenvolvido para o estudo foi adaptado a partir de outro questionário<sup>3</sup> (HALL *et al.*, 1998) utilizado com esportistas. Os resultados mostraram que, assim como a hipótese inicial da pesquisa, músicos com mais anos de experiência reportaram utilizar mais imagens mentais do que aqueles que possuem menos experiência, mas não foi gerado nenhum suporte para essa hipótese. Segundo Gregg, Clark e Hall (2008), as imagens mentais podem ser usadas tanto para um propósito cognitivo quanto motivacional resultando, dessa forma, num desempenho positivo, por exemplo, para tocar uma peça difícil, regulando a excitação do músico durante a prática e tornando-o mais confiante.

Hallam (1995) investigou as abordagens de músicos profissionais para aprender e interpretar música. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com 22 performances de vários instrumentos de orquestra, abrangendo uma vasta gama de faixas etárias. Os resultados tiveram como base teórica o modelo psicológico de aprendizagem e desenvolvimento intelectual de adultos (PASK, 1976), além do esquema de desenvolvimento intelectual proposto por Perry (1970), que forneceu fundamentação para considerar os diferentes níveis de desenvolvimento musical. O trabalho de Hallam (1995), segundo a própria autora, produziu implicações e critérios para a formulação de futuros modelos que podem contribuir para a discussão sobre aprendizagem e interpretação musical. Os resultados de Hallam (1995) mostraram que surgiram quatro áreas de comportamento diferencial. Primeiro, foi possível identificar o uso de estratégias holísticas e serialistas e instâncias da operação, compreensão e aprendizagem versátil. Segundo, havia evidências de abordagens analíticas distintas e intuitivas de interpretação. Além disso, diferenças nos níveis de espontaneidade adotados durante a performance poderiam ser identificadas. Por fim, os músicos tinham diferentes níveis de desenvolvimento intelectual, em relação ao esquema de Perry (1970).

Araújo (2015) investigou a frequência da experiência de fluxo em 168 performers avançados, de formação clássica, com idade entre 18 e 74 anos. Além disso, verificou se esta frequência está associada a comportamentos reguladores ocorridos na prática musical. Os achados da pesquisa sugeriram que, na prática musical, existem muitas disposições para a experiência de fluxo, porém, elas não estiveram associadas às características demográficas da amostra. Outra experiência considerada relevante pelo autor foi encontrada: a *experiência ótima* de prática. Os recursos pessoais e a organização da prática estiveram relacionados

---

<sup>3</sup> The Sport Imagery Questionnaire (SIQ).

positivamente como engajamento na prática, porém, o mesmo não aconteceu com os recursos externos. Segundo o autor, a capacidade de definir metas dos participantes foi associada à autorregulação da aprendizagem e também a imersão do estado de fluxo. Os resultados da pesquisa de Araújo (2015) também mostraram que houve um aumento no ANOVA da autorregulação através dos recursos pessoais de acordo com o fator faixa etária. Houve uma diminuição no ANOVA da autorregulação através dos recursos externos de acordo com o fator idade. Foi notado também um aumento no ANOVA da autorregulação através da organização do estudo de acordo com o tempo diário de estudo. Alguns desses resultados são semelhantes aos achados desta pesquisa, e serão discutidos logo adiante, no capítulo que trata dos resultados quantitativos e na conclusão. Vale ressaltar que a primeira parte do questionário utilizado por Araújo (2015), denominado “Atitudes no Processo de Estudo”, foi utilizado nesta pesquisa. Além disso, com a devida autorização do autor, foi adicionada uma questão aberta, analisada qualitativamente, sobre as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa.

Um modelo de aprendizagem autorregulada no contexto da educação superior (ZIMMERMAN, 1989) foi testado por Hatfield *et al.* (2016) em estudantes de música (n=204). O estudo mostrou que as habilidades psicológicas (auto-observação, imagens, regulação da excitação, concentração e autocontrole) sofreram alteração pelo uso de metas específicas e autoeficácia. “A autoeficácia influenciou o uso de estratégias de prática deliberada pelos estudantes (ou seja, autocontrole)” (HATFIELD *et al.*, 2016, p.19). O gerenciamento de tempo não afetou as variáveis de estratégia mental. Segundo os autores, essas descobertas indicam que a organização do tempo teve pouca influência sobre as estratégias de prática deliberada. Porém, o uso de estratégias de prática deliberada previu moderadamente o uso do tempo. As estratégias de prática deliberada foram responsáveis por influenciar a percepção dos alunos sobre o seu progresso. De acordo com Hatfield *et al.* (2016), o planejamento específico do curso de ação antes da prática instrumental pareceu beneficiar os estudantes, facilitando, aparentemente, o uso de estratégias apropriadas e o nível de autoconsciência durante a prática. Os achados de desses autores (2016) mostraram ainda que os alunos do mestrado e doutorado estavam moderadamente mais envolvidos com a autorregulação do que os alunos do bacharelado, talvez pelo tempo de experiência com a prática musical.

### 3.3.1. Autorregulação através dos recursos externos

Diversos estudos têm sido empreendidos para investigar o papel do ambiente social – recursos externos – na prática e motivação individual dos músicos. Recentemente, muitos dos avanços na compreensão do funcionamento psicológico das crianças aconteceram em decorrência de pesquisas focadas nos processos de socialização ocorridos em casa com resultados, por exemplo, que apontam para o efeito positivo da influência dos pais sobre o desempenho, aprendizagem, atitudes e comportamento dos estudantes. Outras pesquisas apontam os benefícios do apoio de colegas, familiares e professores no desenvolvimento dos conhecimentos de alunos (BARRY AND MACARTHUR, 1994; SLOBODA *et al.*, 1996; MCPHERSON, 2008; LÄNGLER *et al.*, 2017). Os pais são muito importantes para o sucesso das crianças em diversas áreas do conhecimento, bem como na música. Através da influência dos pais, a criança adquire resiliência frente às dificuldades, assim como crenças e expectativas sobre o seu potencial de aprender música (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002; MCPHERSON, 2009).

Para Pomerantz *et al.* (2005), os pais contribuem para o sucesso dos filhos em três modalidades: comportamental, que diz respeito às práticas dos pais; afetiva, ou seja, perspectivas e expectativas dos pais; e através do sentimento de parentesco entre pais e filhos. No entanto, o papel do professor na aprendizagem de uma criança não deve ser desconsiderado em função da influência dos pais, mas, esses últimos têm importância especial no desenvolvimento dos filhos. A respeito disso, McPherson (2008) relata que a sua experiência como professor o fez pensar que a influência mais importante para o desenvolvimento das crianças era a do professor, porém, acrescenta:

[...] nos últimos anos, percebi o quão limitada é essa visão quando comecei a entender melhor como o clima emocional dentro das famílias influencia profundamente a educação musical das crianças. Obviamente, muitos aspectos contextuais afetam o desenvolvimento musical das crianças, mas não há nenhuma razão para duvidar, dada a extensa pesquisa agora disponível, de como os pais são importantes para o desenvolvimento musical de seus filhos (MCPHERSON, 2008, p. 105).

Längler *et al.* (2016) investigaram a percepção do suporte dado pelos colegas, pais e professores ao desenvolvimento de guitarristas de música popular. O conceito “Pessoas nas Sombras” (GRUBER *et al.*, 2008 apud LÄNGLER *et al.*, 2016) é utilizado para designar as pessoas que exercem alguma influência no desenvolvimento de algum domínio, guiando a prática e motivando o indivíduo. O conceito pode ser utilizado para explicar como

instrumentistas de alto nível desenvolvem as suas habilidades a partir do seu ambiente social. Um estudo de caso com nove guitarristas, entre 23 e 62 anos, divididos entre especialistas, subespecialistas e amadores, foi realizado para entender como eles diferem em sua descrição sobre o papel do apoio de colegas, pais e professores no desenvolvimento das suas habilidades musicais. Os resultados da pesquisa de Längler *et al.* (2016) mostraram que, para os especialistas, as habilidades musicais dos pais foram mencionadas como um dos pontos iniciais para eles aprenderem música. Eles, enquanto jovens, foram confrontados com performances musicais em casa e, dessa forma, foi lhes dada uma espécie de consciência e educação de como executar música. Os especialistas mencionaram também o encorajamento dado pelos seus pais, na infância, que foi crucial para posterior desenvolvimento das suas carreiras. Os subespecialistas também mencionaram que seus pais eram musicalmente capazes. Eles também relataram que tiveram o primeiro contato com o instrumento no ambiente familiar de casa. Os amadores, assim como os especialistas e subespecialistas, também mencionaram que o ambiente familiar foi importante para o primeiro contato com o instrumento.

No que diz respeito ao papel dos professores, os especialistas descreveram o seu relacionamento com eles como ambivalente. Quando perguntados sobre as pessoas mais importantes nas suas carreiras musicais, nenhum dos especialistas mencionou os seus professores. Nenhum dos subespecialistas mencionou os professores como a pessoa mais importante para as suas carreiras. No caso dos amadores, dois deles que tiveram aulas não mencionaram os seus professores como as pessoas mais importantes para a sua aprendizagem musical. Os especialistas mencionaram os seus colegas como influência e suportes sociais mais importantes para as suas carreiras, especificamente no início delas. Dois subespecialistas também perceberam os colegas como o fator social mais importante para as suas carreiras, enquanto, para o outro subespecialista, os pais eram mais importantes. Os amadores também relataram que os colegas eram a maior influência para começar a tocar e aprender o instrumento. O estudo utilizou uma amostra pequena de guitarristas – com idades distintas – da música popular, por isso, deve-se levar em consideração o histórico e contexto social dos participantes. Novas pesquisas devem ser empreendidas para indicar quais fatores são importantes para a prática e aprendizagem musical (LÄNGLER *et al.*, 2016).

No estudo empreendido por Volioti e Williamon (2016), 204 músicos foram investigados enquanto utilizam gravações como recursos de aprendizagem na preparação para a performance. A amostra era dividida entre 147 estudantes avançados e 47 músicos

profissionais. Os estudantes reportaram utilizar mais gravações, seja por restrição de tempo, pela demanda da situação ou pela curiosidade de explorar outras interpretações. Os resultados sugerem que as gravações funcionam como agentes mediadores no planejamento e gerenciamento do tempo; além de servirem como busca de autoajuda, facilitando a exploração de outras opções estilísticas para a performance (VOLIOTI e WILLIAMON, 2016). Os estudantes foram mais dependentes das recomendações dos seus professores; também pareceram ser mais influenciados pela reputação dos artistas ao escolherem as gravações.

Em outro estudo, Sichivtsa (2007) examinou as influências de fatores sociais – pais, professores e colegas – na motivação de estudantes de música, além da integração acadêmica e social nas classes de música. A amostra foi constituída por 130 membros de um coral. Os resultados mostraram que os estudantes cujos pais estavam envolvidos na música, além de apoiá-los nas suas rotinas musicais, sentiam-se mais confortáveis academicamente e socialmente no coro, valorizando mais a música e desenvolvendo maior motivação para participar em diversas atividades no futuro.

Os estudos de Längler *et al.* (2016) e Volioti e Williamon (2016) mostram a influência dos recursos externos sobre o desempenho de músicos avançados – estudantes avançados, amadores, e músicos profissionais, especialistas e subespecialistas. Na pesquisa dos primeiros autores, foi investigada a influência das “Pessoas nas Sombras”, ou seja, as pessoas que influenciaram o desenvolvimento dos músicos. Os autores verificaram que os pais, colegas e professores foram citados pelos músicos especialistas, subespecialistas e amadores, porém, os pais e colegas foram os mais citados. Já Volioti e Williamon investigaram a importância das gravações como um recurso para a preparação de uma performance musical. Foi verificado que as gravações e a reputação influenciaram mais os estudantes do que os músicos profissionais. Portanto, ficou demonstrado que os recursos externos exercem influência sobre a aprendizagem de forma distinta nos diferentes contextos em que são investigados.

Porém, nas pesquisas de Längler *et al.* (2016) e Volioti e Williamon (2016), os participantes são agrupados em grupos de acordo ao seu tempo de prática e, conseqüentemente, às diferentes faixas etárias. Portanto, pode-se observar que a faixa etária pode ser uma variável a influenciar as respostas dos participantes.

Nesta pesquisa, verificamos a correlação entre a organização do estudo, tempo diário de estudo e semestre e os recursos externos. O semestre também pode ser entendido como uma variável do tempo de estudo a longo prazo e, de certa forma, também está relacionado à

faixa etária, embora, não necessariamente, os participantes que estão no oitavo semestre sejam mais velhos do que os que estão no primeiro. Porém, os que estão em semestres mais avançados podem ter tido mais contato com uma prática organizada, visando o alto nível de desempenho musical ao instrumento.

As pesquisas que investigaram o efeito da utilização de estratégias no desenvolvimento musical, por músicos iniciantes ou avançados, direcionam, por conseguinte, à otimização do tempo diário de estudo. Notamos que as horas diárias dedicadas ao estudo do instrumento é um fator importante para atingir a expertise no domínio musical. No que tange a esta pesquisa, basicamente, foi verificada a correlação entre a qualidade e a quantidade do tempo de estudo. A quantidade, ou seja, o acúmulo de horas – na perspectiva de Ericsson *et al.* (1993) – é pensada como principal fator para o desenvolvimento da expertise. Já em relação à qualidade do tempo, de acordo com autores como Meinz e Hambrick (2010), Bonneville-Roussy e Bouffard (2014), Campitelli e Gobet (2011) e Macnamara *et al.* (2014), além do acúmulo de horas, outros fatores como a motivação, a autorregulação podem influenciar o desempenho. Esses fatores serão discutidos no próximo capítulo, intitulado “Prática deliberada”

#### 4. PRÁTICA DELIBERADA

O termo “prática deliberada” - prática formal - foi introduzido por Ericsson *et al.* (1993). Ela acontece “quando um indivíduo repete uma atividade [de forma organizada] intencionalmente para melhorar a performance” (CAMPITELLI e GOBET, 2011, p. 280). Este tipo de prática é forte preditora do desempenho em domínios como a música e os esportes (MEINZ e HAMBRICK, 2010, p. 914). Porém, de acordo com Lehmann e Gruber (2006), a prática excessiva pode causar danos fisiológicos ou psicológicos, por isso, deve ser mantida com quantidades de tempo limitadas durante o dia. Diferente de apenas “tocar”,

“[...] a prática deliberada é uma atividade altamente estruturada, cujo objetivo explícito é melhorar o desempenho. Tarefas específicas são criadas para superar as fraquezas, e o desempenho é cuidadosamente monitorado para fornecer indícios de maneiras de melhorar ainda mais. [...] a prática deliberada requer esforço e não é inerentemente agradável. Os indivíduos são motivados a praticar porque a prática melhora o desempenho. Além disso, o envolvimento na prática deliberada não gera nada de imediato.” (ERICSSON *et al.*, 1993, p. 368).

A prática deliberada pode fazer com que o músico atinja um alto nível de expertise (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002). Concertistas de nível internacional investem muito tempo para ter um alto desempenho ao instrumento. Os violinistas virtuosos, por exemplo, costumam ter mais de 10.500 horas de prática deliberada no seu instrumento, com apenas 20 anos de idade, enquanto os músicos profissionais praticam uma média de 8000 horas e os professores possuem aproximadamente 4000 horas (ERICSSON *et al.*, 1993). Entretanto, segundo Lehmann e Gruber (2006, p.460), deve-se levar em consideração que a quantidade de horas não é a mesma para todos os instrumentos. Diferentes grupos instrumentais registram números distintos de horas de prática deliberada. Os pianistas, por exemplo, tendem a praticar mais, seguidos pelos músicos de outros instrumentos de cordas, órgão, madeiras e metais; no final da lista, estão os cantores (JØRGENSEN, 1997 apud LEHMANN e GRUBER, 2006, p. 460).

Vale ressaltar também que, dependendo dos estilos musicais ou das sub-habilidades, a prática deliberada pode ter outros significados. Por exemplo, para os instrumentistas de música clássica ocidental, a prática é solitária, destinada à melhora da técnica instrumental ou aquisição de novas peças, levando em consideração a figura do professor (LEHMANN e GRUBER, 2006). Enquanto, para os músicos de *jazz*, além da prática solitária, uma parte da

prática é dividida com outros músicos. Por exemplo, frequentar *jam sessions*, ouvir e copiar solos em gravações de músicos famosos são atividades que melhoram o desempenho no domínio em questão (GRUBER *et al.*, 2004 apud LEHMANN e GRUBER, 2006, p. 460). Portanto, “a prática deliberada é uma prática otimizada e direcionada a objetivos; e responde às demandas típicas impostas pelo domínio”. (LEHMANN e GRUBER, 2006, p. 460).

Ericsson et al. (1993) consideram três tipos de prática: trabalho, tocar e prática deliberada. Na música, o *trabalho* está relacionado, por exemplo, a apresentações públicas ou participações em concursos de performance ao instrumento. O *jogo*, ou prática informal, se refere a atividades que não possuem um objetivo específico, mas que proporcionam algum tipo de prazer ao músico; a meta, neste caso, é a própria atividade que está sendo realizada. A *prática deliberada*, como já foi citado anteriormente, está relacionada a atividades especialmente pensadas para elevar o nível de desempenho.

Os objetivos, custos e recompensas desses três tipos de atividades diferem, assim como a frequência com que os indivíduos os perseguem. O desempenho público e as competições são limitadas ao tempo; essas atividades, bem como a prestação de um serviço remunerado, exigem que os indivíduos deem o melhor desempenho [...] (ERICSSON et al., 1993, p. 368).

Alguns benefícios foram observados na prática informal. Os achados de Sloboda et al. (1996) mostraram que músicos com alto nível de expertise são capazes de equilibrar a liberdade da prática informal – por exemplo, improvisar ou tocar de ouvido - e a disciplina da prática deliberada. Por isso, os autores concluíram que a prática informal também é importante para o sucesso no desenvolvimento musical. McPherson (1997), através dos seus achados, também sugere que a prática informal contribui no desenvolvimento musical.

#### 4.1. TEMPO DIÁRIO DE ESTUDO

Para alguns autores, a quantidade de tempo de prática deliberada é importante, mas não é suficiente para a aquisição da expertise em diversos domínios (MACNAMARA et al., 2014; MEINZ e HAMBRICK, 2010; BONNEVILLE-ROUSSY e BOUFFARD, 2014; CAMPITELLI e GOBET, 2011). Em uma meta-análise de estudos em áreas distintas como música, esportes, educação e profissões, MacNamara et al. (2014) constataram variações entre as áreas citadas e, por fim, concluíram que a prática deliberada é importante, mas não tanto quanto era imaginado. MacNamara et al. (2014) destacam ainda que

“a visão da prática deliberada de Ericsson e seus colegas (1993) tem gerado grande interesse no desempenho dos peritos, mas a alegação de que as diferenças individuais no desempenho são em grande parte explicadas pelas diferenças individuais na quantidade de prática deliberada não é suportada pelos dados empíricos disponíveis” (MACNAMARA et al., 2014, p. 1617).

Campitelli e Gobet (2011) investigaram, através de uma revisão de literatura, se a quantidade de tempo de prática deliberada é necessária para atingir altos níveis de perícia no xadrez e quais são as outras variáveis que podem influenciar na aquisição de expertise no domínio em questão. Segundo eles, alguns trabalhos sobre prática deliberada rejeitam a hipótese de que outras variáveis também são necessárias para atingir altos níveis de performance, enquanto outros afirmam que essas variáveis são mediadas pela prática deliberada. As variáveis em questão, segundo os autores, são: as habilidades cognitivas gerais, o período sensível, destreza manual e idade. O período sensível, por exemplo, segundo Scott (1986), é o momento em que as expressões sensoriais: psicológicas, motoras, sensoriais e motivacionais, se apresentam pela primeira vez. Porém, para Ericsson et al. (1993), crianças que começam a jogar xadrez cedo, tendem a desenvolver maiores habilidades, devido ao acúmulo de horas de prática deliberada. O trabalho de Campitelli e Gobet (2011) sugere que apenas a prática deliberada não é suficiente para a aprendizagem. Os autores apontam que as pesquisas sobre prática deliberada tenderam a se concentrar apenas na prática, sem levar em consideração fatores como talento inato, por exemplo. Por isso, segundo eles, sabemos pouco sobre como as atividades de prática deliberada interagem com as diferenças individuais ao longo do caminho que leva à perícia. Além disso, existem poucas informações sobre a influência das diferenças genéticas em relação à aquisição de conhecimentos e como eles afetam a prática deliberada.

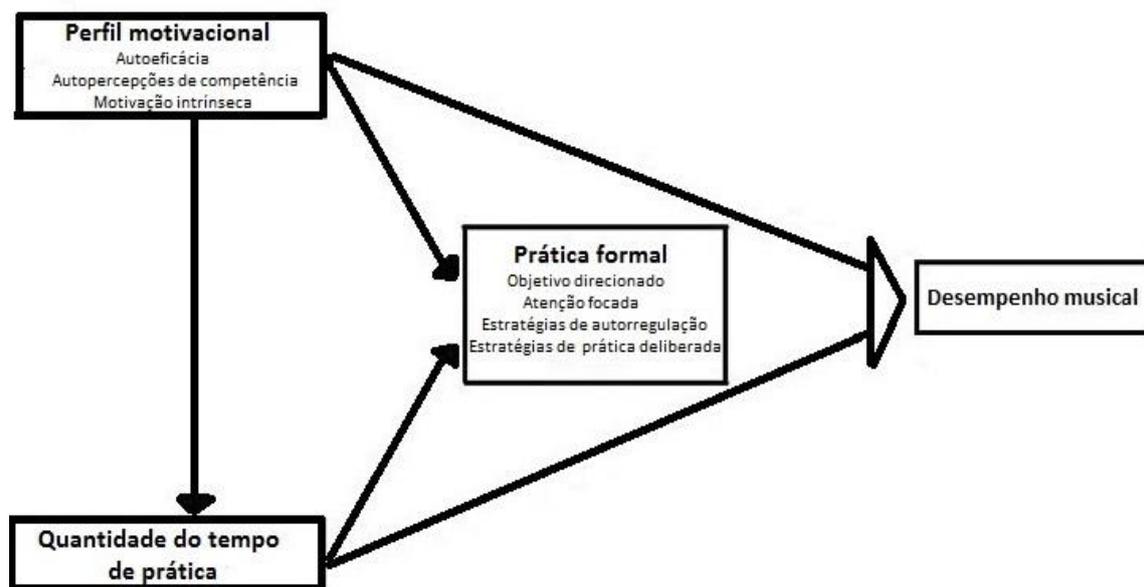
Meinz e Hambrick (2010) investigaram o papel da memória de trabalho na leitura à primeira vista de pianistas, desde aprendizes até os especialistas. Eles constataram que a prática deliberada foi responsável por quase metade da variância total da performance ao piano. Porém, a memória de trabalho foi responsável por um aumento positivo, não havendo nenhum sinal de que a prática deliberada possa reduzir este efeito. Portanto, estes resultados refutam a ideia de que apenas a quantidade de horas de prática deliberada seja suficiente para tornar-se um músico especialista ao piano.

Em outra pesquisa, Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) sugerem, através de um quadro conceitual integrado, que autorregulação, estratégias de prática deliberada e o tempo de prática são, simultaneamente, relevantes na predição do desempenho musical. O quadro

conceitual propõe que a prática formal deve ser definida como um período de objetivo dirigido e focado de prática que inclui a autorregulação e a prática deliberada. A estrutura proposta por Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) pode ser visualizada na figura 1.

Segundo as autoras, as investigações empíricas não foram capazes de demonstrar associações consistentes entre o tempo de prática e o desempenho musical. Eles sugerem que só a prática deliberada não é suficiente para atingir uma performance de alto nível; é necessário que haja uma integração simultânea entre a autorregulação, estratégias de prática deliberada e a quantidade de tempo investido nela. Porém, Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) afirmam que, até o momento, não há pesquisas que integrem adequadamente os componentes citados.

**Figura 1** - Estrutura com a cooperação entre o perfil motivacional, o tempo de prática e a prática formal.



Fonte: Bonneville-Roussy e Bouffard (2014, p.690).

## 5. EXPERTISE EM MÚSICA

De acordo com Ericsson et al. (1993), as pesquisas que buscam características estáveis para explicar o desempenho superior de indivíduos eminentes não têm obtido êxito. Segundo ele, embora os fatores genéticos tenham pouco impacto sobre o desempenho final dos adultos, vale destacar que a história do desenvolvimento de um indivíduo deve ser levada em consideração.

O desempenho superior de crianças muito jovens, sem instrução prévia, pode sugerir uma promessa excepcional, levando ao início precoce do treinamento. Isso, por sua vez, leva a um acúmulo consistentemente maior de prática (e, portanto, por nossa estrutura, desempenho) em relação aos indivíduos que começam mais tarde. (ERICSSON et al., 1993, p. 365).

Entretanto, trabalhos mais recentes como o de Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) e Meinz e Hambrick (2010) sugerem que o acúmulo de horas de prática ao instrumento por si só não é suficiente para o desenvolvimento musical. McPherson e Zimmerman (2002), por sua vez, afirmam que músicos que têm comportamento autorregulado utilizam uma variedade de recursos para focar a sua atenção, bloqueando as distrações para se concentrar mais efetivamente no que estão fazendo. Práticas eficientes exigem, por exemplo, que o instrumentista não toque peça sempre do início ao fim, mas, que concentre os seus esforços em selecionar as seções que lhes são mais difíceis.

### 5.1. ESCALA DE PROFICIÊNCIA

Segundo Chi (2006), uma adaptação da escala de proficiência foi feita por Hoffman (1998). Nela, o *nativo* é totalmente novo no domínio; o *novato* é alguém que teve uma exposição mínima ao domínio; o *iniciante* passou por alguma cerimônia de iniciação e recebeu alguma instrução introdutória; o *aprendiz* é alguém que está aprendendo em um programa de instrução estruturado em níveis – geralmente está imerso no domínio através da vivência ou assistindo a um especialista; o *trabalhador* é uma pessoa que pratica diariamente sem supervisão – apesar da forte motivação, pode continuar no mesmo nível de proficiência durante toda a vida; o *especialista* demonstra uma habilidade caracterizada pela economia de

esforço e pelo desempenho preciso, vasta experiência com os subdomínios, além da capacidade de lidar de forma eficaz com as dificuldades; o *mestre*, tradicionalmente, é um especialista preparado para ensinar determinado domínio àqueles que estão num nível mais baixo.

Segundo Chi (2006), os especialistas se sobressaem de algumas maneiras: eles podem, por exemplo, criar melhores soluções para resolver problemas do que aqueles que não são especialistas; eles também podem, ao contrário dos principiantes, detectar padrões e recursos; os especialistas gastam um tempo relativamente grande analisando um problema qualitativamente, ou seja, optando por uma representação de problemas no seu domínio específico; eles possuem habilidades mais precisas de automonitoramento, por exemplo, detectando os seus próprios erros. Além disso, os especialistas obtêm mais sucesso ao utilizarem estratégias apropriadas para resolver problemas. Eles também são mais oportunistas do que os novatos, ao aproveitar melhor as fontes ou recursos. Os especialistas ainda podem recuperar os conhecimentos e as estratégias de um domínio com esforço mínimo (ALEXANDER, 2003 apud CHI, 2006), executar suas habilidades com maior automaticidade (SCHNEIDER, 1985 apud CHI, 2006), além de serem capazes de exercer maior controle cognitivo sobre os aspectos de desempenho onde o controle é desejável (ERICSSON, 2006 apud CHI, 2006).

## 5.2. ESTÁGIOS DA PRÁTICA INSTRUMENTAL

Chaffin et al. (2002) realizaram um estudo de caso sobre uma pianista especialista enquanto ela aprendia o *Presto* do Concerto Italiano de Johann Sebastian Bach. A pianista realizou 57 sessões de estudo, das quais, 45 foram gravadas. Um total de 33 horas foi necessário para ela aprender a peça por completo e, em seguida, realizar uma gravação profissional. As 57 sessões foram divididas em três períodos distintos: o primeiro período de aprendizagem consistiu em 12 sessões, totalizando 11 horas, ao longo de quatro semanas; o segundo período durou 14 dias e foi concluído com a primeira performance da peça em público; o terceiro período de aprendizagem consistiu em 26 sessões, com 14 horas, ao longo de 12 semanas, finalizando com duas performances do *Presto* durante a gravação.

Esse estudo conduzido por Chaffin e colaboradores identificou seis estágios que integraram a prática deliberada para preparar uma obra musical. No **primeiro estágio**, a

pianista fez um grande reconhecimento da peça, identificando a sua estrutura, para depois trabalhar cada seção individualmente. No **segundo estágio**, as seções foram trabalhadas separadamente. A divisão foi baseada na estrutura formal da peça. “A principal tarefa desta etapa foi o estabelecimento da memória motora” (CHAFFIN et al., 2002, p.240). O **terceiro estágio** teve como objetivo tornar as decisões da etapa anterior automáticas. Foi uma fase de transição onde nem tudo estava automático, por isso, algumas coisas requerem atenção e controle. A resolução das dificuldades técnicas é uma característica do terceiro estágio. Outro objetivo desse estágio é ligar as sessões que haviam sido estudadas separadamente. É importante salientar que, de acordo com Chaffin et al. (2002), é no terceiro estágio que a memorização começa a ocorrer. No **quarto estágio**, denominado “juntando tudo”, a pianista passou a tocar a peça completa de memória. No **quinto estágio** se deu o polimento. Nele, a musicista utilizou dois tipos de prática: a prática lenta e tocar para um público-alvo. A prática lenta fortalece a memória, enquanto tocar para um público-alvo possibilita a verificação da performance em uma situação parecida com um recital. Uma das etapas dentro do quinto estágio é o repolimento, que foi reiniciado após um intervalo de dois meses do terceiro período de aprendizagem. Essa etapa teve como objetivo reaprender a peça, assim como relembrar as decisões ocorridas na etapa anterior. Na outra etapa do quinto estágio, denominada “aumentando o tempo”, a pianista aumentou o tempo para trazer mais excitação e energia à peça, além de alcançar outros objetivos como destacar vozes, sínopes e novas características dinâmicas (CHAFFIN et al., 2002, p. 245-246). Por fim, no **sexto estágio**, após a tarefa de aumentar o andamento da peça, o que aconteceu basicamente foi o aperfeiçoamento da peça ao longo de, aproximadamente, duas semanas que antecederam a sessão de gravação.

Segundo Chaffin et al. (2002, p.134), “a capacidade de tocar fluentemente certamente aumentou com a prática”. Isso pôde ser percebido porque, dentre outros fatores, as repetições diminuíram, as pausas para fazer anotações e comentários ocorreram em menores proporções. Após ter aprendido a peça, a pianista fixou o tempo para a gravação em 132 batidas por minuto, mas utilizou o recurso de tocar lento e ir aumentando progressivamente até, inclusive, ultrapassar o tempo escolhido, chegando a 138, ou até mais, para então retornar a 132. As sessões se tornaram cada vez mais curtas, à medida que a expertise na execução da peça se desenvolvia.

Vale ressaltar que o contexto da pesquisa de Chaffin et al., (2002) é diferente do que este trabalho está inserido. Porém, julgamos que os estágios identificados pelos autores são

importantes para compreender a prática dos músicos - tanto dos *aprendizes*, quanto dos *especialistas* (CHI, 2006). Os estágios da prática instrumental Chaffin e colaboradores foram fundamentais para fazer a análise qualitativa realizada neste trabalho.

## 6. METODOLOGIA

### 6.1. METODOLOGIA MISTA: INTEGRANDO OS MÉTODOS QUANTITATIVO E QUALITATIVO

Esta pesquisa possui uma metodologia mista, por isso faremos, a seguir, uma discussão em relação à sua utilização em algumas áreas da pesquisa científica.

Muitas vezes, a análise qualitativa é descrita apenas como uma abordagem de pesquisa que possui ênfase relativamente aberta e que frequentemente produz surpresas, novos conhecimentos e mudanças de direção. Entretanto, a pesquisa quantitativa também resulta em novos conhecimentos, porque não é apenas uma aplicação mecânica de ferramentas neutras (BRYMAN, 2006). As duas formas de análise são, muitas vezes, vistas como incompatíveis na investigação científica (SHAFFER e SERLIN, 2004 apud MORAIS e NEVES, 2007). Porém, ambas são úteis, pois são direcionadas a tipos de questões distintas. Por isso, as abordagens quantitativa e qualitativa passaram a ser usadas simultaneamente (MORAIS e NEVES, 2007).

Em relação à confiabilidade por parte da comunidade científica, deve-se levar em consideração que, ao longo das duas últimas décadas,

[...] houve grande debate em todas as ciências sociais/ comportamentais sobre a viabilidade da pesquisa de métodos mistos. Entre os obstáculos percebidos, os estudiosos apontaram para a impossibilidade de ter múltiplas perspectivas, a dificuldade de adquirir ambos os conjuntos de habilidades metodológicas, a disparidade da linguagem e a inconsistência dos padrões de qualidade. A maioria desses obstáculos identificados tem sido tratada com êxito em vários projetos, de diferentes maneiras. (TASHAKKORI *et al.*, 2012, p. 448).

Alguns autores chamam a atenção para os cuidados que se deve ter para utilizar os métodos mistos, ou, até mesmo, os qualitativos. Porém, de acordo com Ribeiro (2008), do ponto de vista epistemológico, a abordagem quantitativa não é mais científica do que a qualitativa, ou vice-versa. Em relação à utilização das duas abordagens simultaneamente, Bryman (2006) chegou à conclusão, após analisar 232 artigos na área de ciências sociais, que nem sempre elas correspondem.

Para Bryman (2006), a prática de pesquisa que combina recursos quantitativos e qualitativos tornou-se excepcional e despreocupada nos últimos anos. Passando a ser vista, de acordo com alguns autores, como uma abordagem distinta. Desta forma, pode-se considerar a existência de três abordagens distintas de pesquisa: quantitativa, qualitativa e a que pode ser chamada de “**multi-métodos** (BRANNEN, 1992), **multi-estratégia** (BRYMAN, 2004), **métodos mistos** (CRESWELL, 2003; TASHAKKORI e TEDDLIE, 2003) ou **metodologia mista** (TASHAKKORI E TEDDLIE, 2003)” (BRYMAN, 2006, p.98). Julgamos importante informar que **metodologia mista** será o termo adotado para se referir à abordagem metodológica desta pesquisa.

### **6.1.1. Justificativas para a utilização da metodologia mista**

Para entender a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, Greene *et al.* (1989) diferenciaram os propósitos para a utilização da metodologia mista em avaliações de programas educacionais e sociais, através da análise empírica de 57 trabalhos. Foi criado, então, um esquema que isola as cinco justificativas/propostas e as suas respectivas racionalidades, que pode ser observado logo abaixo:

- **Triangulação:** busca a convergência, corroboração a partir de diferentes resultados. Por exemplo, o uso tanto de uma entrevista qualitativa quanto de uma análise quantitativa.
- **Complementaridade:** elucidação dos resultados de um método através dos resultados de outro.
- **Desenvolvimento:** uso sequencial de métodos quantitativos e qualitativos, onde o primeiro método é utilizado para relatar o desenvolvimento do segundo.
- **Iniciação:** É utilizado para descobrir o paradoxo e contradição, novas perspectivas de quadro de estudos. Além disso, serve para buscar resultados e questões a partir de resultados advindos de outros métodos.
- **Expansão:** “para aumentar o escopo do inquérito, selecionando os métodos mais adequados para múltiplos componentes de pesquisa” (GREENE *et al.*, 1989, p.259).

Em outro trabalho, influenciado pelo que foi mostrado logo acima, encontramos o esquema feito por Niglas (2004), onde a autora fez uma extensa revisão dos tipos de justificativas presentes em trabalhos que utilizam a combinação entre métodos quantitativos e qualitativos. Para Bryman (2006), o esquema elaborado por Niglas (2004) foi mais detalhado do que o de Greene *et al.* (1989), apesar de haver vantagens e desvantagens nos dois. A vantagem em Greene *et al.* (2006), de acordo com Bryman (2006), se dá porque o seu esquema é mais econômico, por resumir os possíveis motivos para a realização de uma pesquisa, utilizando metodologia mista em apenas cinco justificativas. Entretanto, uma desvantagem é que só permite codificar o raciocínio primário e o secundário.

Já o esquema de Niglas (2004) é mais detalhado, porém menos econômico, pois a autora se baseou em uma vasta revisão de justificativas que são frequentemente utilizadas em pesquisas. A seguir, veremos algumas justificativas encontradas por Niglas (2004), a partir da síntese realizada por Bryman (2006):

- **Triangulação ou maior validade** - refere-se à tradicional visão de que a pesquisa quantitativa e qualitativa podem ser combinada para triangular achados para que possam ser mutuamente corroborados [...]
- **Compleitude** – refere-se à noção de que o pesquisador pode reunir uma descrição mais abrangente sobre a área de pesquisa em que ele ou ela está interessado, quando tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa estiverem empregadas.
- **Diferentes questões de pesquisa** – este é o argumento de que a pesquisa quantitativa e a pesquisa qualitativa podem responder a diferentes questões de pesquisa [...]
- **Explicação** – é usado para explicar os resultados gerados pelo outro.
- **Resultados inesperados** – refere-se à sugestão de que as pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser combinadas com sucesso quando se gera resultados surpreendentes que podem ser entendidos empregando outro método.
- **Credibilidade** – [...] empregar ambas as abordagens aumenta a integridade dos dados.
- **Ilustração** – refere-se ao uso de dados qualitativos para ilustrar achados quantitativos [...]
- **Confirmar e descobrir** – envolve o uso de dados qualitativos para gerar hipóteses e uso de pesquisa quantitativa para testá-los dentro de um único projeto. (NIGLAS, 2014 apud BRYMAN, 2006, p.105-106).

A abordagem pode ser mista desde o início da pesquisa, perpassando por todos os processos da pesquisa (NIGLAS, 2004). Ou seja, os métodos mistos não precisam necessariamente ser combinados apenas na análise dos dados. Em relação às etapas da pesquisa, Niglas (2004) sugere que podem ser divididas em sete estágios. Segundo a autora,

estes estágios envolvem decisões metodológicas e etapas práticas, como pode ser observado a seguir:

- **Decisão metodológica:** estabelecer o(s) objetivo(s) da pesquisa. **Etapa prática:** descobrir necessidades particulares em alguma área de conhecimento.
- **Decisão metodológica:** definir o(s) problema(s) ou pergunta(s) de pesquisa. **Etapa prática:** estudar o conhecimento disponível, realizar revisão da literatura, escolher o quadro teórico.
- **Decisão metodológica:** ambientes de planejamento, situações, (experimento, pesquisa, estudo de caso, tratamentos para estudo, pesquisa-ação, teoria fundamentada). **Etapa prática:** tomar medidas para evitar tendências.
- **Decisão metodológica:** escolher a amostra/caso(s).- **Etapa prática:** acessar a amostra ou caso a ser estudado.
- **Decisão metodológica:** preparação do instrumento de coleta. **Etapa prática:** coletar os dados.
- **Decisão metodológica:** sistematização preliminar e/ou codificação (estatísticas inferenciais, descritivas, discurso). **Etapa prática:** interpretação dos resultados, análises.
- **Conclusões:** descrições, generalizações empíricas, inferências teóricas.

Para Niglas (2004), as decisões presentes em todas as etapas são importantes e, o que é decidido pelo pesquisador na etapa anterior, influencia a próxima. Reiterando o que foi já foi discutido anteriormente: “existe a possibilidade de combinar elementos quantitativos e qualitativos em qualquer uma das etapas citadas descritas” (NIGLAS, 2004, p.12). Em relação às implicações da utilização da metodologia mista na qualidade da pesquisa, os autores dos artigos revisados por Niglas (2004) não relataram problemas ao utilizarem abordagens metodológicas de natureza combinada. A única exceção relatada foi em relação à incompatibilidade entre dados quantitativos e qualitativos. Porém, isso “não foi considerado um problema pelos autores, mas sim uma vantagem deste tipo de estudo” (NIGLAS, 2004, p.23).

Uma reflexão acerca da utilização da metodologia mista pode ser feita sob o prisma dos 232 estudos, revisados por Bryman (2006), que utilizam a abordagem metodológica em questão. Esta reflexão, de acordo com Bryman (2006), revela dois focos diferentes. O

primeiro, diz respeito a uma possível tendência em que a utilização da metodologia mista não é pensada de maneira suficiente. Bryman (2006) aponta que, em apenas em 10 dos 232 artigos revisados, havia uma indicação clara de que a combinação dos métodos de pesquisa havia sido projetada para contemplar a resolução de diferentes perguntas de pesquisa. A segunda forma de analisar os achados é “sugerir que a pesquisa multi-estratégia fornece uma riqueza tão grande de dados que os pesquisadores descubram os usos dos achados subsequentes que eles não previram” (BRYMAN, 2006, p.110). Alguns autores como Deacon et al. (1998) e Smith (1986) apud Bryman (2006) apontam que a triangulação pode ser um resultado imprevisto da utilização da metodologia mista.

De acordo com as conclusões de Bryman (2006), a utilização da metodologia mista (pesquisa multi-estratégia) pode tanto proporcionar mais profundidade à pesquisa, respondendo a questionamentos diferentes, como também pode causar inconsistência entre os achados quantitativos e qualitativos. O autor afirma que “existe um argumento para encorajar os pesquisadores a serem explícitos sobre os motivos pelos quais a pesquisa multi-estratégia é conduzida, mas reconhecer que, ao mesmo tempo, os resultados podem não ser previsíveis” (BRYMAN, 2006, p.111). Por isso, o pesquisador deve ser guiado sempre pela lógica e racionalidade quanto à utilização da metodologia mista.

Ao escolher a combinação de metodologias distintas para a pesquisa, o pesquisador passa a ter um leque de possibilidades, por exemplo:

[...] coleta e analisa de modo persuasivo e rigoroso tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos (tendo por base as questões de pesquisa); mistura (integra ou vincula) as duas formas de dados concomitantemente, combinando-os (ou misturando-os) de modo sequencial, fazendo um construir o outro ou incorporando um no outro; dá prioridade a uma ou a ambas as formas de dados (em termos do que a pesquisa enfatiza); usa esses procedimentos em um único estudo ou em múltiplas fases de um programa de estudo; estrutura esses procedimentos de acordo com visões de mundo filosóficas e lentes teóricas; e combina os procedimentos em projetos de pesquisa específicos que direcionam o plano para a condução do estudo (CRESWELL e PLANO CLARK, 2007, p. 22).

No contexto da pesquisa de avaliação, Greene et al. (1989) enfatizam - apesar do seu estudo ter sido realizado no ano de 1989 - que a utilização da metodologia mista é problemática para projetos de pesquisa com triangulação ou cuja finalidade é a complementariedade; aceitável, porém, com alguma ressalva, para os projetos que têm a intenção de desenvolvimento ou expansão; e muito indicado para projetos com a intenção de iniciação. Ela “induz novas interpretações, sugere áreas para uma exploração mais

aprofundada [...] a iniciação traz consigo uma nova visão e um sentimento de salto criativo, ao invés de procurar evidências confirmatórias” (ROSSMAN & WILSON, 1985, p. 633 apud GREENE et al., 1989, p. 257).

A partir de um estudo para identificar a quantidade de trabalhos publicados que integram metodologia mista de pesquisa e da conseguinte pesquisa eletrônica na literatura de saúde, avaliação crítica de uma amostra aleatória de documentos, e busca manual em cinco revistas, Kinn e Curzio (2005) observaram que os resultados foram mais convincentes onde diferentes partes do estudo – quantitativa e qualitativa - foram integradas. Isto pode ser adequado a algumas das justificativas vistas em Niglas (2004), por exemplo, a *completude*: quando o pesquisador pode juntar uma quantidade maior de informações na área de pesquisa, através da combinação dos métodos quantitativo e qualitativo.

### ***6.1.2. Metodologia mista em psicologia e educação***

Após discutir a utilização da metodologia mista a partir das referências nas áreas da avaliação e das ciências sociais, julgamos imprescindível discutir a utilização de tal abordagem metodológica em pesquisas na área da **psicologia** e da **educação**, já que este trabalho – no campo da educação musical – utiliza como fundamentação teórica a Autorregulação da Aprendizagem, construto inicialmente formulado por Bandura e sistematizado no livro “Social foundations of thought and action: a social cognitive theory”, em 1986.

De acordo com Tashakkori *et al.* (2012), as pesquisas na área da **psicologia** são majoritariamente baseadas em estudos experimentais ou quase-experimentais, coletando e analisando dados numéricos. Os dados ainda não estruturados como vídeos, observações ou notas de campo, geralmente, são convertidos em indicadores numéricos, logo após a análise. As pesquisas em psicologia também têm sido voltadas para a hipótese, a partir de um processo que prevê os possíveis relacionamentos, resultados ou comportamentos, tendo como base o quadro de estudos e o quadro teórico. Desta forma, as hipóteses são testadas e sofrem ajustes nas estruturas teóricas, tendo como base os resultados do estudo. Geralmente, os estudos com orientação metodológica quantitativa são realizados quando a amostra é grande, utilizando grupos maiores para compreender conjuntos específicos de construções (direção/magnitude). Por outro lado, os estudos com orientação qualitativa são mais utilizados

com pequenas amostras, preocupados com o processo e o contexto do comportamento individual. Com o aumento da popularização desta abordagem metodológica, pesquisadores de áreas como do aconselhamento psicológico têm ampliado as suas metodologias “para incluir projetos de métodos mistos. Esses projetos envolvem a coleta, análise e integração de dados quantitativos e qualitativos em um estudo único e multifásico.” (HANSON et al., 2005, p.224).

O mais importante em qualquer estudo é a interpretação dos dados coletados e a realização de inferências, portanto um potencial da pesquisa de métodos mistos “é que a mistura pode ocorrer no estágio meta-inferência do estudo, tentando comparar e contrastar os achados de diferentes vertentes” (TASHAKKORI et al., 2012, p.445). Além disso, Tashakkori et al. (2012) afirmam que as múltiplas interpretações, inferências plausíveis e achados complementares que ocorrem frequentemente nas pesquisas que utilizam metodologia mistas são resultados valiosos. Os dados complementares também podem ter valor heurístico para outras pesquisas futuras.

A combinação de abordagens quantitativa e qualitativa, que resulta na metodologia mista, tem proporcionado ganhos importantes na área da **educação** (POWELL et al., 2008; PONCE e PAGÁN-MALDONADO, 2015). A utilização da metodologia mista permite abordar fenômenos educacionais complexos como, por exemplo, o processo de ensino e aprendizagem ou o estresse de trabalho que ocorre no sistema público de ensino (PONCE e PAGÁN-MALDONADO, 2015). Para que isso aconteça, o pesquisador deve ter em mente alguns pressupostos antes de utilizar a metodologia mista. O ponto de partida, segundo Ponce e Pagán-Maldonado (2015, p.14), “é compreender os pressupostos, os fundamentos e as características dos estudos mistos, como um terceiro modelo de pesquisa”. Sendo assim, nota-se que a utilização da metodologia mista pode proporcionar resultados que atendem às perguntas de pesquisa em muitas áreas do conhecimento.

### ***6.1.3. Conclusões a respeito da utilização da metodologia mista nesta pesquisa***

Julgamos que a discursão a respeito da utilização da metodologia mista é relevante para qualquer estudo em que o pesquisador considere o seu uso, como é o caso deste trabalho. É necessário que os prós e contras sejam balanceados e que o pesquisador tenha em mente o porquê da sua utilização. Além disso, vale ressaltar que este trabalho faz uma aproximação de duas áreas de pesquisas: a educação musical e a psicologia. O objeto de pesquisa estudado é

visto a partir da lente (macro) da Teoria Social Cognitiva e da lente mais apurada, que é a autorregulação da aprendizagem, um dos construtos da teoria anteriormente citada; além de fazer aproximação com outros quadros de estudo, como a Prática Deliberada. Por conseguinte, acreditamos que a utilização da metodologia mista possibilitou um entendimento mais aprofundado sobre o nosso objeto estudado: a prática formal de violonistas, estudantes em cursos de bacharelado de instrumento/violão. Portanto, consideramos que o propósito para a utilização da metodologia mista é fazer uma complementação (*completude*) dos dados encontrados, através da análise quantitativa e qualitativa, para, assim, responder às perguntas de pesquisa.

## 6.2. PASSOS METODOLÓGICOS

### 6.2.1. *Instrumento de coleta*

O instrumento de coleta utilizado nesta pesquisa foi um questionário dividido em duas partes. A primeira parte contém perguntas relacionadas às informações sociodemográficas da amostra, tais como: idade, sexo, universidade em que o aluno (a) estuda, estado onde mora, tempo de estudo diário ao violão, entre outras informações que visam descrever a amostra. Na segunda parte, utilizamos o questionário de autorregulação “Atitudes no Processo de Estudo” desenvolvido e validado por Araújo (2015). O questionário é dividido em três grupos de perguntas: autorregulação através da organização do estudo, autorregulação através dos recursos pessoais e autorregulação através dos recursos externos. As questões podem ser respondidas em uma escala Likert de cinco pontos. Foi adicionada uma pergunta aberta (Questão 12 da segunda parte) ao questionário para identificar as estratégias utilizadas pelos participantes durante a prática deliberada e, posteriormente, realizar uma análise qualitativa da questão.

A escolha do questionário “Atitudes no Processo de Estudo” se deve ao fato dele ter sido construído para investigar o comportamento autorregulado de instrumentistas adultos, no contexto da música clássica ocidental. O questionário de Araújo (2015) foi pensado para ser aplicado a diversos tipos de musicistas, não sendo focado em algum instrumento específico. Por isso, julgamos que o instrumento atendeu aos objetivos desta pesquisa e ao contexto dos participantes: violonistas, estudantes em cursos de bacharelado em violão.

### 6.2.2. Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2017. O questionário foi criado através do *Google Form* e foi distribuído (*online*) em redes sociais (*Whatsapp* e *Facebook*), em um fórum de violão<sup>4</sup> e via *e-mail*. Inclusive, o questionário foi enviado para professores e coordenadores de diversos cursos de violão em universidades brasileiras, para que eles encaminhassem para os alunos.

### 6.2.3. Análise quantitativa

Tendo em vista a utilização da metodologia mista, na primeira parte da análise dos dados foi feita uma análise estatística inferencial. Em relação à análise estatística, Lakatos e Marconi (2003) afirmam que

[...] o papel do método estatístico é, antes de tudo, fornecer uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado. Por exemplo, definem-se e delimitam-se as classes sociais, especificando as características dos membros dessas classes, e após, mede-se a sua importância ou a variação, ou qualquer outro atributo quantificável que contribua para o seu melhor entendimento. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p.108).

Utilizou-se o SPSS, versão 20, para analisar as respostas de uma amostra de 55 alunos de graduação a um questionário com 23 perguntas. Realizou-se, inicialmente, uma análise das variáveis sociodemográficas e das respostas obtidas em cada um das perguntas do questionário. Nesta etapa, as variáveis qualitativas foram estudadas através de suas frequências absolutas e percentuais. Por outro lado, para as variáveis quantitativas, foram estudadas as medidas de dispersão e posição.

Para estudar o efeito da idade nos níveis das respostas, inicialmente compararam-se as medidas descritivas a fim de se obter tendências de possíveis diferenças destas respostas quando se comparam os grupos de faixa etária. Para confirmar a significância destas diferenças, realizaram-se os testes ANOVA (paramétrico, para os casos onde o teste *Shapiro-Wilk* indicou normalidade, ou seja, valor-p >0,05 e também homogeneidade de variâncias no

---

<sup>4</sup> (<http://violao.org>)

teste de *Levene*) e o teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis* (para os casos onde o teste *Shapiro-Wilk* indicou ausência de normalidade, ou seja, valor-p <0,05).

Neste sentido, tanto o ANOVA quanto o *Kruskal-Wallis* testaram a hipótese nula de que não existem diferenças significativas nos níveis das respostas quando se comparam as diferentes **faixas etárias**, contra a hipótese alternativa de que tais diferenças existem e são significativas em pelo menos um dos grupos. A decisão por uma das hipóteses se baseia no valor-p, onde foi fixado o nível de significância de 5%. Se o valor-p for <0,05 conclui-se haver diferenças significativas em pelo menos um dos grupos. Por outro lado, se o valor-p for >0,05 indica que não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos para aquela variável. Para as variáveis (perguntas) onde ocorreram diferenças significativas entre os grupos, foi feito o teste “Par a Par” para identificar quais grupos estariam causando tais diferenças. Nos casos onde se utilizou o ANOVA, o teste par a par se daria por meio dos testes *PosHoc Tukey*, porém, não foi necessário o seu uso. Por outro lado, nos casos onde o teste *Kruskal-Wallis* foi utilizado, o par a par do próprio teste foi aplicado. O mesmo procedimento realizado para as **faixas etárias**, também foi aplicado para estudar as diferenças nas respostas em relação aos diferentes **semestres** e também para as diferentes quantidades **tempo de estudo diário** ao violão. Para todos os testes estatísticos utilizou-se o nível de 5% de significância.

Caso o leitor queira verificar mais detalhes teóricos sobre os testes estatísticos utilizados, pode consultar Bussab e Morettin (1987) ou Siegel e Castellan (2008).

#### **6.2.4. Análise qualitativa**

Na segunda fase da análise dos resultados, foi feita uma apreciação qualitativa da questão 12, localizada na segunda parte do questionário utilizado na coleta de dados. Esta questão foi adicionada posteriormente, conforme explicado no item 6.2.1., pois não fazia parte do questionário desenvolvido por Araújo (2015). É importante salientar que o autor do questionário foi avisado sobre a questão extra, adicionada ao seu instrumento de coleta.

A questão 12 é aberta e diz respeito à utilização de estratégias específicas para resolver trechos difíceis encontrados pelos alunos durante a prática deliberada. Ela está formulada da seguinte forma: “*Cite ao menos uma estratégia que você usa regularmente para resolver*

*trechos difíceis em uma obra musical*”. Julgamos que a análise deste dado é importante para conhecer os tipos de estratégias utilizadas pelos estudantes de violão, em cursos de bacharelado, principalmente, à luz do estudo conduzido por Chaffin et al. (2002), onde os autores identificaram seis estágios que ocorreram na prática formal de uma pianista, durante a preparação de uma obra para gravação.

Para a análise, o fator escolhido para formar os grupos foi o **Tempo Diário de Estudo**, em virtude dos resultados da análise quantitativa. As perguntas foram escolhidas de acordo à clareza, para facilitar a compreensão dos leitores; e para atender ao objetivo de mostrar uma quantidade razoável de estratégias. Uma parcela significativa dos estudantes (49,1% - 27 participantes) relatou um tempo de prática de estudo do violão maior do que quatro horas (>4h); 10 participantes relataram estudar violão entre 3h-4h apenas (18,2%); enquanto 13,3% (oito participantes) informaram que tocavam entre uma e duas horas (1h-2h) diariamente. A partir de tais informações, foram formados três grupos, cada um com cinco participantes. Portanto, no total, 15 respostas foram utilizadas na análise qualitativa, formando os grupos **A** (1h-2h), **B** (3h-4h) e **C** (>4h). Cada grupo tem 5 participantes.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), à técnica qualitativa se dá a importância de não se preocupar “com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Reiterando o que foi dito no item 6.1.3., acreditamos que a integração entre os métodos quantitativos e qualitativos pode enriquecer a compreensão dos comportamentos autorregulados durante a prática deliberada, além de proporcionar uma compreensão mais aprofundada da população estudada.

## 7. AMOSTRA

### 7.1. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A seguir, as informações sociodemográficas da população, a partir dos dados coletados na primeira parte do questionário.

**Tabela 2 - Faixa etária.**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	20 anos ou menos	7	12,7	12,7	12,7
	21 – 30	33	60,0	60,0	72,7
	31 – 40	11	20,0	20,0	92,7
	41 – 50	2	3,6	3,6	96,4
	51 ou mais	2	3,6	3,6	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Em relação à faixa etária, que pode observada na tabela 2, a maior parte dos participantes tinha entre 21 e 30 anos de idade, o que representa 60% da amostra.

**Tabela 3 – Sexo.**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	Feminino	4	7,3	7,3	7,3
	Masculino	51	92,7	92,7	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

Como pode ser visto na tabela 3, 51 participantes são do sexo masculino e apenas quatro são do sexo feminino. Este resultado, apesar do tamanho reduzido da amostra, mostra que, nos cursos de violão em universidades, parece predominar a presença de pessoas do sexo masculino.

**Tabela 4 - Estado onde mora.**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	Alagoas – AL	1	1,8	1,8	1,8
	Amazonas – AM	2	3,6	3,6	5,5
	Bahia – BA	17	30,9	30,9	36,4
	Goiás – GO	1	1,8	1,8	38,2
	Minas Gerais – MG	5	9,1	9,1	47,3
	Pará – PA	1	1,8	1,8	49,1
	Paraná – PR	1	1,8	1,8	50,9
	Pernambuco – PE	1	1,8	1,8	52,7
	Rio de Janeiro – RJ	1	1,8	1,8	54,5
	Rio Grande do Norte - RN	1	1,8	1,8	56,4
	Rio Grande do Sul – RS	14	25,5	25,5	81,8
	Santa Catarina – SC	1	1,8	1,8	83,6
	São Paulo – SP	9	16,4	16,4	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

O estado com maior número de participantes foi a Bahia (17 participantes), seguido pelo Rio Grande do Sul (14 participantes) e São Paulo (nove participantes). (ver tabela 4).

**Tabela 5 – “Há quanto tempo toca violão?”**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	Menos de 5 anos	5	9,1	9,1	9,1
	Entre 5 e 10 anos	18	32,7	32,7	41,8
	Mais de 10 anos	32	58,2	58,2	100,0
	Total	55	100,0	100,0	

A maioria dos participantes relatou tocar violão há mais de 10 anos (n=32 participantes) (ver tabela 5).

**Tabela 6 – Semestre.**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	Até o 3º	12	21,8	30,0	30,0
	4º ao 6º	13	23,6	32,5	62,5
	7º ou mais	15	27,3	37,5	100,0
	Total	40	72,7	100,0	
Faltando		15	27,3		
Total		55	100,0		

A maior parte dos participantes estava cursando a partir do 7º semestre letivo (15%) quando responderam ao questionário, como pode ser visto na tabela 6. Como pode ser observado, 15 estudantes não responderam a questão.

**Tabela 7 - Tempo de estudo diário**

		Frequência	Percentual	Percentual Válido	Percentual Cumulativo
Válido	1h - 2h	2	3,6	4,4	4,4
	2h - 3h	6	10,9	13,3	17,8
	3h - 4h	10	18,2	22,2	40,0
	> 4h	27	49,1	60,0	100,0
	Total	45	81,8	100,0	
Faltando		10	18,2		
Total		55	100,0		

Uma quantidade maior dos participantes da pesquisa relatou estudar violão por mais de 4 horas diariamente (48%), seguido pelos que praticam entre 3h-4h (18,2%), entre 2h-3h (10,9%) e entre 1h-2h (3,65%) (ver tabela 7). Na coluna “faltando”, pode ser observado que 10 participantes não responderam à questão.

É necessário esclarecer que algumas informações<sup>5</sup>, colhidas no questionário, não foram utilizadas na análise estatística. Esses dados não aparecem neste capítulo, mas podem servir para pesquisas futuras.

---

<sup>5</sup> Ver o ANEXO B na seção de anexos deste trabalho.

## 8. RESULTADOS QUANTITATIVOS

### 81. ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL

**Tabela 8** - Medidas descritivas das questões do questionário de autorregulação da aprendizagem.

Questões	Média	DP	CV(%)	Mediana
<b>Q1.</b> Estabeleço objetivos gerais para as minhas sessões de estudo	3,96	,981	24,7%	4,00
<b>Q2.</b> Estabeleço objetivos para serem atingidos a um curto prazo (minutos, horas, dias)	3,73	1,008	27,1%	4,00
<b>Q3.</b> Estabeleço objetivos para serem atingidos a um prazo mais alargado (semanas, meses, anos)	4,00	1,036	25,9%	4,00
<b>Q4.</b> Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo	3,76	,999	26,6%	4,00
<b>Q5.</b> Percebo que meus objetivos apresentam desafio	4,20	,826	19,7%	4,00
<b>Q6.</b> Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos	4,15	,803	19,4%	4,00
<b>Q7.</b> Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo	4,20	,730	17,4%	4,00
<b>Q8.</b> Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado	4,04	,860	21,3%	4,00
<b>Q9.</b> Sei quando e em quais contextos as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes	3,64	,950	26,1%	4,00
<b>Q10.</b> Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades musicais	4,15	,870	21,0%	4,00
<b>Q11.</b> Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória	3,96	,881	22,2%	4,00
<b>Q13.</b> Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo	3,71	1,100	29,7%	4,00
<b>Q14.</b> Planejo o tempo das minhas sessões de estudo	3,40	1,256	36,9%	3,00
<b>Q15.</b> Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo	3,82	1,090	28,6%	4,00
<b>Q16.</b> Avalio o progresso em direção aos meus objetivos	3,84	,877	22,9%	4,00
<b>Q17.</b> Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo	3,95	,989	25,1%	4,00
<b>Q18.</b> Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas)	3,75	1,004	26,8%	4,00
<b>Q19.</b> Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória	3,75	,844	22,5%	4,00
<b>Q20.</b> Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos (colegas, professores, materiais, ambiente)	3,58	1,228	34,3%	4,00
<b>Q21.</b> Conheço minhas qualidades e dificuldades	4,18	0,669	16,0%	4,00
<b>Q22.</b> Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais	4,56	0,601	13,2%	5,00
<b>Q23.</b> Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas	3,36	1,176	35,0%	4,00

A análise estatística inferencial verificou a influência dos fatores **Faixa Etária**, **Tempo Diário de Estudo** e **Semestre** sobre a autorregulação através da Organização do Estudo (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q13, Q14, Q15, Q16), Recursos Pessoais (Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q19 e Q21) e Recursos Externos (Q17, Q18, Q20, Q22 e Q23).

Primeiro, pode ser vista a tabela 8 com as medidas descritivas e aplicação dos testes ANOVA e *Kruskal-Wallis*. Em seguida, os gráficos das questões onde foram encontradas diferenças significativas. Por fim, os gráficos com a média das questões, independentemente de haver diferenças significativas ou não.

Ao observar as **médias** e **medianas** das questões, ainda na tabela 8, percebemos que, em tese, devido a mediana da maioria das questões ser 4,00 ou mais, os indivíduos aparentemente reportaram ter um comportamento autorregulado durante o estudo do violão. Porém, as médias das questões 14, 20 e 23 foram inferiores a 4,00 – respectivamente, 3,40, 3,58 e 3,36. Especificamente em relação à questão 14, que se trata da organização do estudo, notamos que uma parte considerável dos participantes reportou que nem sempre planejam o tempo das suas sessões de estudo.

Nas questões sobre recursos externos, podem ser observadas médias mais baixas do que a maioria das questões. Na questão 20, que teve a média 3,58, a maioria dos participantes foi indiferente quanto a buscar ajuda de professores, colegas, professores, musicólogos ou especialistas para auxiliar no seu estudo. No que tange à questão 23, que teve uma média relativamente baixa (3,36), a maior parte da amostra reportou não estudar para conseguir boas avaliações, notas ou críticas. Porém, na questão 22, onde a média é 4,56, ocorre o inverso: os estudantes relataram estudar para conseguir ampliar as competências musicais. Notamos nas questões 22 e 23 que, enquanto a primeira trata de uma motivação intrínseca, a segunda é extrínseca, pois está relacionada a dependência de fatores externos como avaliação ou críticas vindas de outras pessoas.

Entretanto, informamos que o foco desta pesquisa não é analisar as médias e medianas, mas, sim, a correlação dos fatores: faixa etária, tempo diário de estudo e semestre com a autorregulação.

## 8.2. INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE ESTUDO DIÁRIO E SEMESTRE, SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO (PERGUNDAS: Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q13, Q14, Q15, Q16).

### 8.2.1. Influência da Faixa Etária

**Tabela 9** - Medidas descritivas e aplicação do teste *Kruskal-Wallis* para a comparação das respostas obtidas por faixas etárias.

	Faixa Etária										p-valor
	20 anos ou menos		21 - 30		31 - 40		41 - 50		51 ou mais		
	Média	DP	Média	DP	Média	SD	Média	DP	Média	DP	
<b>Q1</b>	3,57	1,40	4,00	0,90	3,91	0,94	4,00	1,41	5,00	0,00	,527
<b>Q2</b>	3,71	1,38	3,73	1,04	3,55	0,69	4,00	1,41	4,50	0,71	,654
<b>Q3</b>	3,71	1,50	4,09	0,84	3,91	0,94	3,00	2,83	5,00	0,00	,565
<b>Q4</b>	3,86	1,21	3,85	0,94	3,45	1,13	3,50	0,71	4,00	1,41	,848
<b>Q5</b>	4,43	0,79	4,12	0,89	4,18	0,75	4,50	0,71	4,50	0,71	,876
<b>Q6</b>	3,86	1,07	4,12	0,82	4,27	0,65	4,50	0,71	4,50	0,71	,845
<b>Q13</b>	3,57	1,62	3,64	1,08	3,91	0,83	4,00	1,41	4,00	1,41	,972
<b>Q14</b>	3,29	1,50	3,30	1,31	3,45	1,04	4,00	1,41	4,50	0,71	,689
<b>Q15</b>	3,43	1,40	3,94	1,09	3,91	0,54	2,00	1,41	4,50	0,71	,203
<b>Q16</b>	4,00	0,82	3,70	0,95	4,00	0,77	4,00	0,00	4,50	0,71	,663

a. *Kruskal Wallis Test*

b. Grouping Variable: Faixa Etária

Acima, na tabela 9, a descrição das questões relacionadas à autorregulação através da organização do estudo. No canto superior direito, o p-valor, que indica se há diferenças significativas entre os grupos de faixa etária. O teste *Kruskal Wallis* não encontrou diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) nas questões isoladas.

Considerando a média das questões, constatamos também que não existem diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) em relação à influência da faixa etária sobre a autorregulação através da organização de estudo. O gráfico com a média das questões, relacionadas à faixa etária, pode ser visto na figura 2. Esta figura pode ser encontrada nas páginas adiante, junto com outras figuras que trazem resultados sobre a Organização do Estudo.

### 8.2.2. Influência do Tempo de Estudo Diário

**Tabela 10** - Medidas descritivas e teste *Kruskal-Wallis* para a comparação das respostas por tempo diário de estudo no violão.

	Tempo Diário de Estudo								p-valor	
	1h - 2h		2h - 3h		3h - 4h		> 4h			Total
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		Mean
<b>Q1</b>	2,50	0,71	3,83	1,17	4,00	0,82	4,30	0,78	4,09	,103
<b>Q2</b>	2,50	0,71	3,50	1,05	3,60	0,70	4,00	0,92	3,78	,069
<b>Q3</b>	3,00	0,00	4,33	0,82	4,10	0,88	4,15	0,91	4,11	,312
<b>Q4</b>	3,00	0,00	3,50	1,38	3,30	0,82	4,11	0,85	3,80	,050
<b>Q5</b>	4,00	1,41	4,17	0,98	3,90	0,88	4,30	0,78	4,18	,623
<b>Q6</b>	3,50	0,71	4,33	0,82	4,20	0,42	4,30	0,78	4,24	,382
<b>Q13</b>	2,00	1,41	3,33	1,51	3,70	0,95	4,07	0,78	3,80	,108
<b>Q14</b>	2,00	1,41	3,83	1,33	3,10	1,20	3,70	1,17	3,51	,180
<b>Q15</b>	4,00	1,41	4,17	0,41	4,30	0,67	3,96	0,94	4,07	,813
<b>Q16</b>	3,50	0,71	4,00	0,89	3,70	0,95	3,78	0,89	3,78	,845

- Kruskal Wallis Test*
- Grouping Variable: Tempo Diário de Estudo

Não foram encontradas diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) quando se considera a influência do tempo de estudo diário na organização do estudo.

Porém, ao verificar a média das questões relacionadas à organização de estudo verificou-se uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) em relação ao tempo diário de estudo. A comparação Par a Par (*Pairwise*) mostrou que a diferença ocorre entre os participantes que estudam entre 1 e 2 horas e os que estudam mais de 4h. O gráfico pode ser visualizado na figura 3.

### 8.2.3. Influência do Semestre

**Tabela 11** - Medidas descritivas e teste *Kruskal-Wallis* para a comparação das respostas por semestre.

	Semestre						p-valor
	Até o 3º		4º ao 6º		7º ou mais		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q1</b>	3,42	1,00	4,15	0,99	4,20	0,94	,095
<b>Q2</b>	3,42	1,00	4,15	0,90	3,87	0,92	,173
<b>Q3</b>	3,75	0,75	4,46	0,78	3,93	1,22	,122
<b>Q4</b>	3,33	1,07	4,00	0,91	3,87	1,06	,257
<b>Q5</b>	3,92	1,08	4,31	0,48	4,33	0,82	,545
<b>Q6</b>	3,67	0,98	4,15	0,55	4,40	0,83	,066
<b>Q13</b>	3,50	1,17	3,85	0,99	3,67	1,11	,800
<b>Q14</b>	3,17	1,19	3,46	1,13	3,27	1,44	,799
<b>Q15</b>	3,83	1,11	4,00	0,82	3,60	1,12	,619
<b>Q16*</b>	3,50	0,80	4,23	0,60	3,67	0,82	<b>,045</b>

- a. *Kruskal Wallis Test*  
 b. Grouping Variable: Semestre

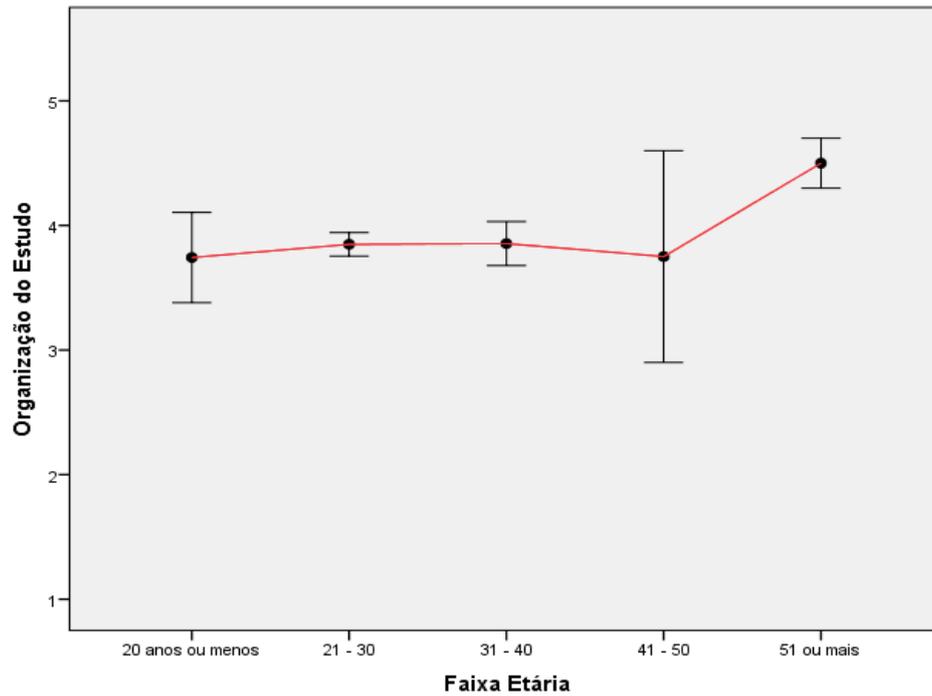
O *Kruskal Wallis* encontrou uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) na questão 16, quando se compara o semestre letivo cursado pelos alunos no momento em que responderam à pesquisa (ver figura 4).

A comparação Par a Par constatou que a diferença se encontra entre os alunos que cursam até o 3º semestre e os cursam entre o 4º e o 6º.

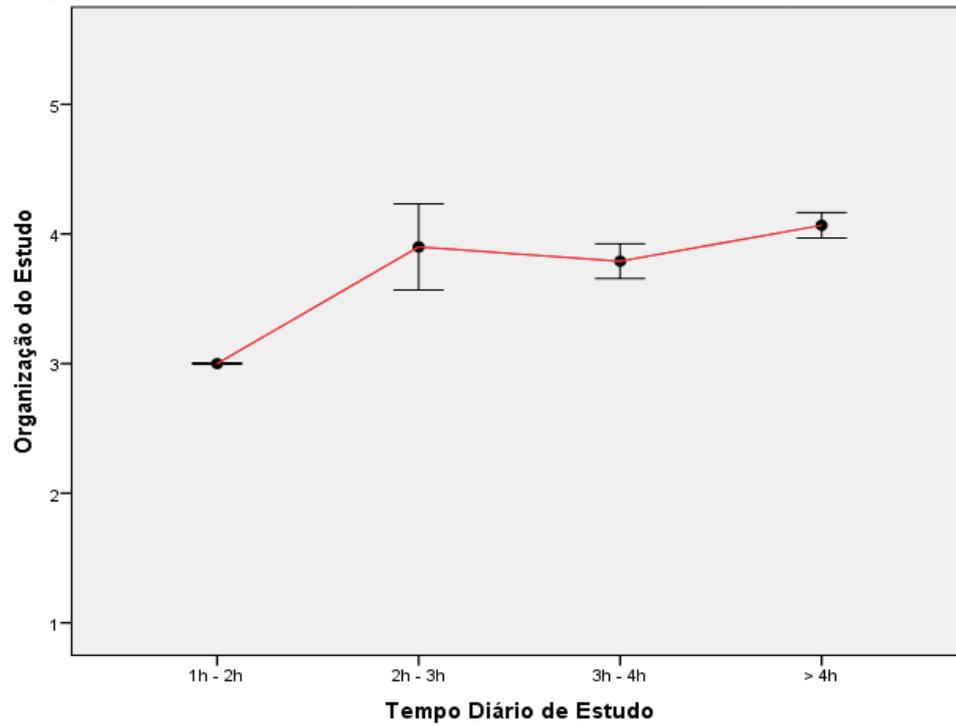
O *Kruskal Wallis* não encontrou nenhuma diferença significativa ( $p > 0,05$ ) na média de todas as questões (ver figura 5).

As figuras 2, 3, 4 e 5 podem ser vistas nas páginas seguintes.

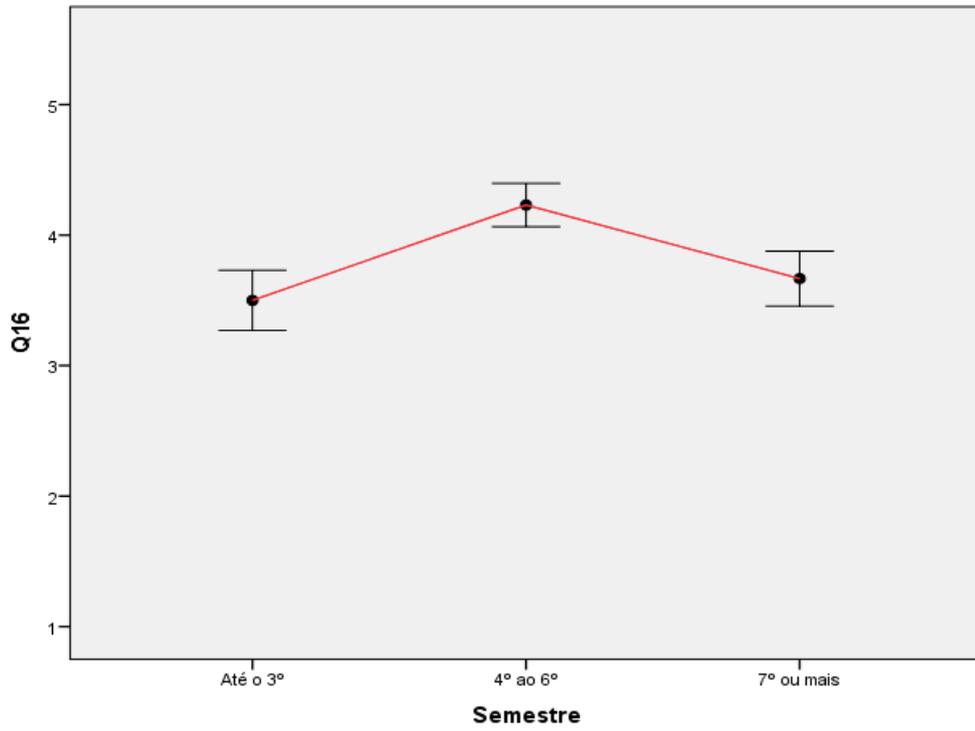
**Figura 2** - Influência da faixa etária sobre a organização do estudo.



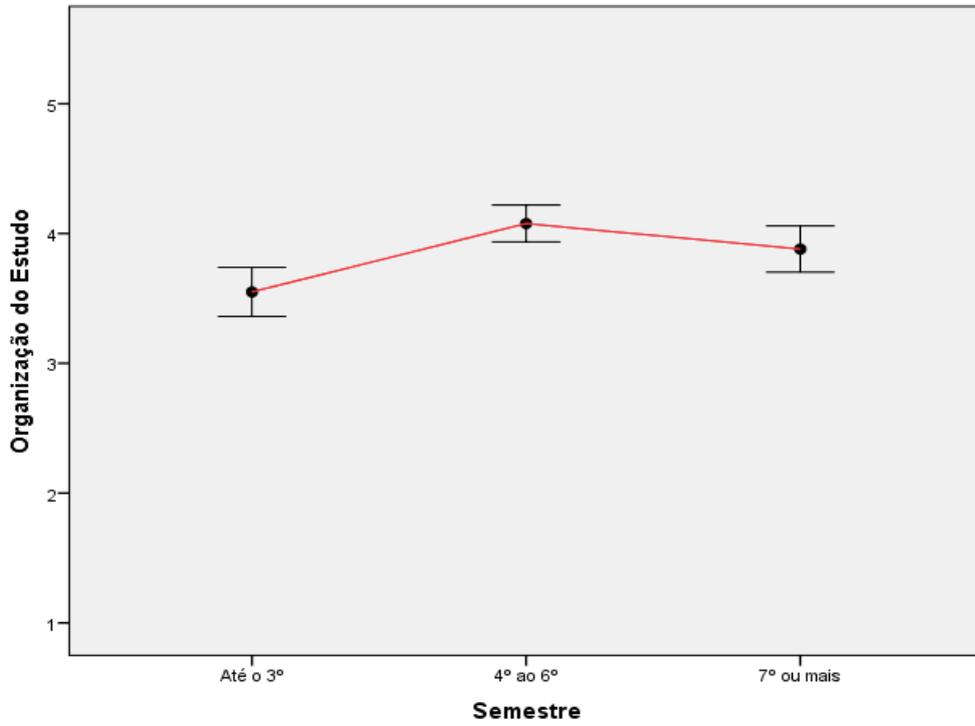
**Figura 3** - Influência do tempo diário de estudo sobre a organização do estudo.



**Figura 4 - Q16: Avalio o progresso em direção aos meus objetivos.**



**Figura 5 - Influência do semestre sobre a organização do estudo.**



### 8.3. INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE ESTUDO DIÁRIO E SEMESTRE, SOBRE OS RECURSOS PESSOAIS (PERGUNTAS: Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q19 E Q21).

#### 8.3.1. Influência da Faixa Etária

**Tabela 12** - Medidas descritivas e aplicação do teste *Kruskal-Wallis* para a comparação das respostas obtidas por faixas etárias.

	Faixa Etária										p-valor
	20 anos ou menos		21 - 30		31 - 40		41 - 50		51 ou mais		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q7</b>	3,86	0,90	4,09	0,72	4,55	0,52	4,50	0,71	5,00	0,00	,121
<b>Q8</b>	3,86	0,69	4,06	0,93	4,00	0,77	4,00	1,41	4,50	0,71	,852
<b>Q9</b>	3,29	1,11	3,58	0,75	4,27	0,79	3,50	2,12	2,50	2,12	,129
<b>Q10</b>	3,86	0,90	4,00	0,94	4,55	0,52	4,50	0,71	5,00	0,00	,185
<b>Q11</b>	4,00	0,58	3,85	0,91	4,18	0,98	4,00	1,41	4,50	0,71	,682
<b>Q19</b>	4,14	0,69	3,67	0,74	4,00	0,89	3,50	0,71	2,50	2,12	,274
<b>Q21</b>	4,00	0,58	4,18	0,68	4,18	0,75	4,50	0,71	4,50	0,71	,829

a. *Kruskal Wallis Test*

b. Grouping Variable: Faixa Etária

Não existem diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) nas respostas para estas perguntas, quando se comparam as diferentes faixas etárias, como pode ser observado na figura 6. Esta figura pode ser encontrada nas páginas adiante, junto com outras figuras que trazem resultados sobre os recursos pessoais.

### 8.3.2. Influência do Tempo Diário de Estudo

**Tabela 13** - Medidas descritivas e aplicação do teste ANOVA para a comparação das respostas obtidas por Tempo Diário de Estudo.

	Tempo Diário de Estudo								p-valor
	1h - 2h		2h - 3h		3h - 4h		> 4h		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q7*</b>	3,00	0,00	4,67	0,52	3,90	0,57	4,30	0,67	<b>0,016</b>
<b>Q8</b>	3,50	0,71	4,33	0,52	3,90	0,57	4,22	0,80	0,312
<b>Q9*</b>	3,00	0,00	4,00	0,89	3,10	0,88	3,89	0,70	<b>0,035</b>
<b>Q10</b>	2,50	0,71	4,50	0,55	3,90	0,88	4,22	0,80	0,076
<b>Q11</b>	3,00	0,00	4,00	0,89	3,40	0,97	4,11	0,70	0,064
<b>Q19</b>	3,00	0,00	4,17	0,75	3,30	1,16	3,81	0,62	0,082
<b>Q21</b>	3,50	0,71	4,50	0,84	3,90	0,74	4,19	0,56	0,162

a. *Kruskal Wallis Test*

b. Grouping Variable:Tempo Diário de Estudo

Existem diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas respostas para as perguntas Q7 e Q9, quando se compara o tempo de estudo diário.

Os estudantes que estudam entre 2h e 3h diariamente possuem maiores níveis na Q7 do que os que estudam entre 1h e 2h por dia (ver figura 7).

Os estudantes que estudam mais de 4h diariamente possuem maiores níveis na Q9 do que os estudantes que estudam entre 3h e 4h por dia (ver figura 8).

O ANOVA encontrou diferenças significativas na influência do tempo diário de estudo sobre os recursos pessoais (ver figura 9). O *PostHoc test* (comparação par a par) trouxe os seguintes resultados:

- O grupo 1h a 2h difere significativamente do grupo 2h a 3h e do grupo >4h;
- O grupo 2h a 3h difere significativamente do grupo 3h a 4h;
- O grupo >4h difere significativamente do grupo 3h a 4h;

Os testes apontaram a correlação entre os participantes que estudam mais horas diariamente com o comportamento autorregulado. O mesmo não aconteceu com os participantes que reportaram estudar menos, ou seja: houve menos correlação entre eles com o comportamento autorregulado.

### 8.3.3. Influência do Semestre

**Tabela 14** - Medidas descritivas e aplicação do teste *Kruskal-Wallis* para a comparação das respostas obtidas por diferentes semestres do curso.

	Semestre						p-valor
	Até o 3º		4º ao 6º		7º ou mais		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q7</b>	3,92	0,79	4,15	0,69	4,20	0,77	0,595
<b>Q8</b>	4,17	0,58	3,69	0,63	4,27	0,88	0,100
<b>Q9</b>	3,67	0,98	3,77	0,93	3,60	0,74	0,881
<b>Q10</b>	3,92	1,08	4,23	0,83	4,33	0,72	0,623
<b>Q11</b>	3,83	0,94	3,92	0,86	3,87	0,99	0,967
<b>Q19</b>	3,67	0,98	3,85	0,69	3,67	0,72	0,687
<b>Q21</b>	4,00	0,74	4,00	0,58	4,20	0,77	0,654

a. *Kruskal Wallis Test*

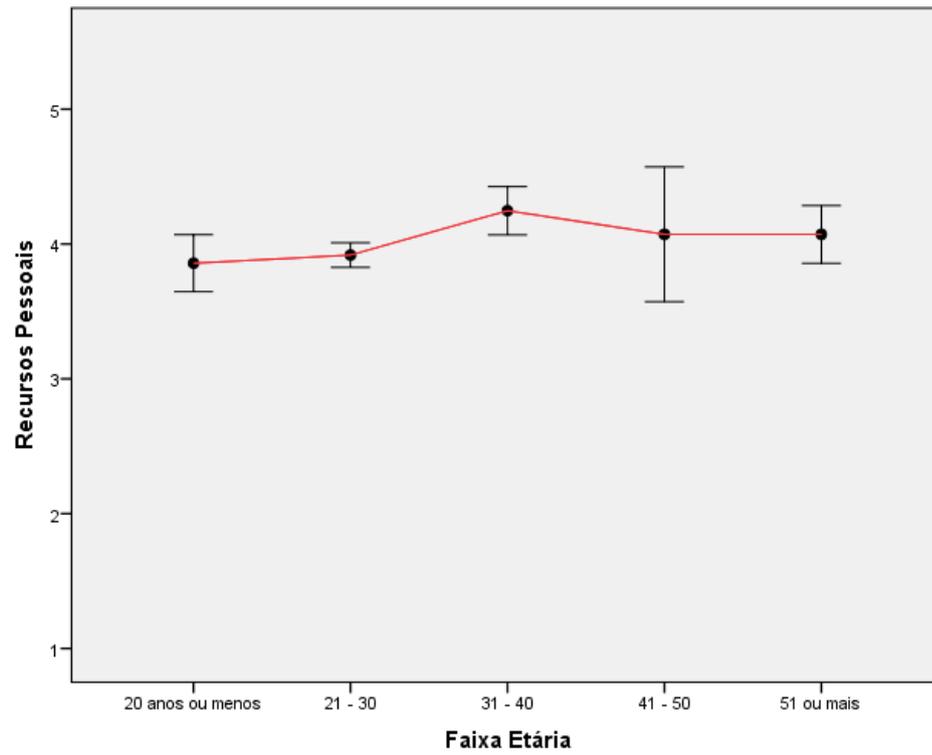
b. Grouping Variable:Semestre

Não existem diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) nas respostas para estas perguntas quando se comparam os diferentes semestres do curso. Também não existem diferenças significativas ( $p > 0,05$ ) nos recursos pessoais quando se comparam estudantes em diferentes semestres (ver figura 10).

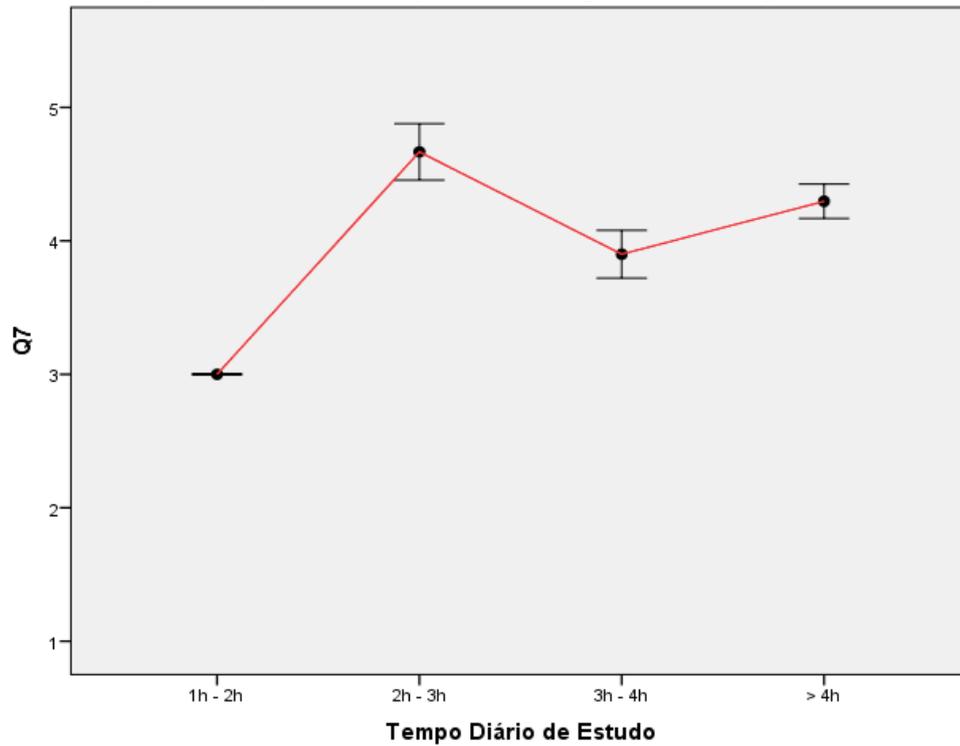
Portanto, os resultados mostram que a autorregulação através dos recursos pessoais foi constante e independente do semestre. Isso pode implicar que a autorregulação não aumenta tão simplesmente com o desenrolar do curso.

As figuras 6, 7, 8, 9 e 10 podem ser vistas nas próximas páginas.

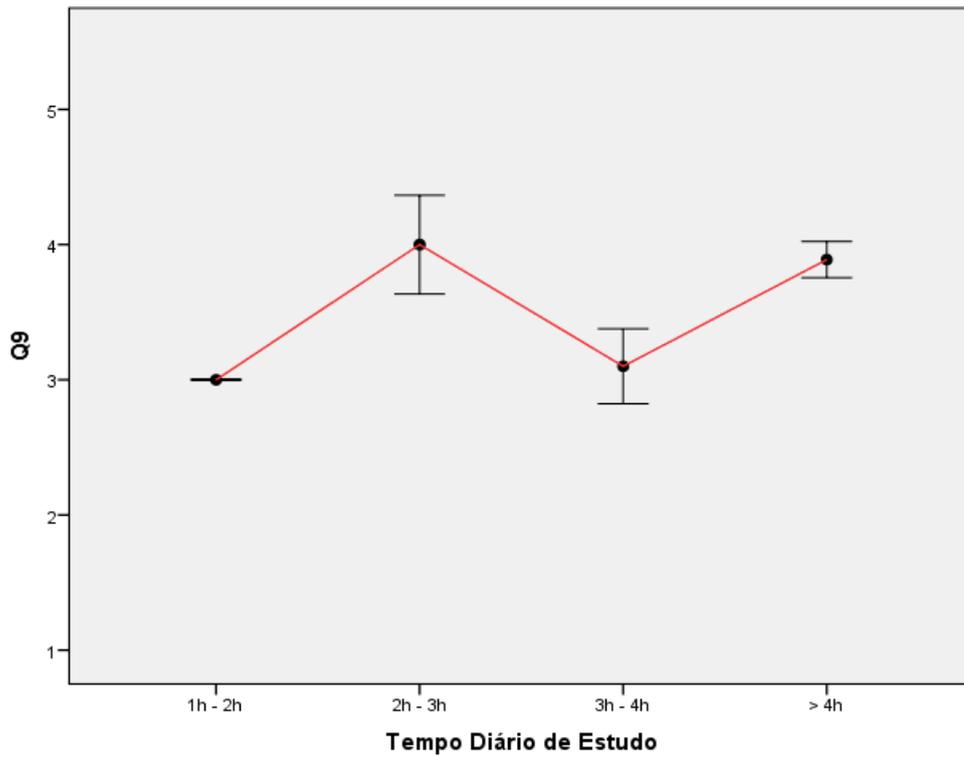
**Figura 6 -** Influência da faixa etária sobre os recursos pessoais.



**Figura 7 - Q7:** Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo.



**Figura 8 - Q9:** Sei quando e em quais contextos as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes.



**Figura 9 -** Influência do tempo diário de estudo sobre os recursos pessoais.

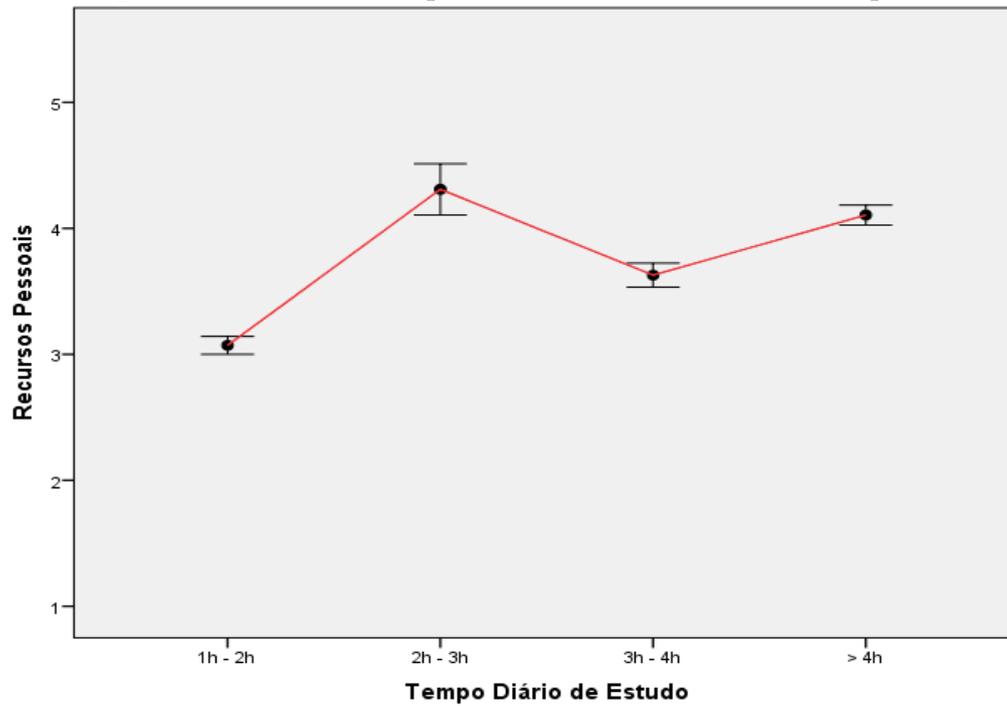
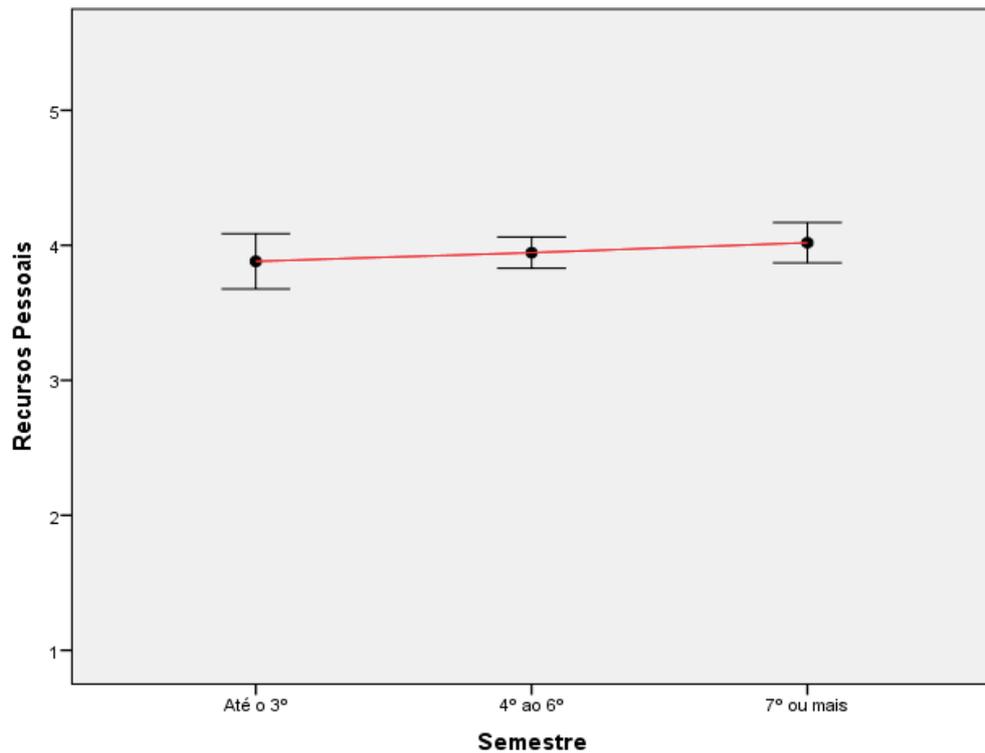


Figura 10 - Influência do semestre sobre os recursos pessoais.



#### 8.4. INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA, TEMPO DE ESTUDO DIÁRIO E SEMESTRE, SOBRE OS RECURSOS EXTERNOS (PERGUNTAS: Q17, Q18, Q20, Q22, Q23)

##### 8.4.1. Influência da Faixa Etária

**Tabela 15** - Medidas descritivas e aplicação do teste Kruskal-Wallis para a comparação das respostas obtidas por faixas etárias.

	Faixa Etária										p-valor
	20 anos ou menos		21 - 30		31 - 40		41 - 50		51 ou mais		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q17*</b>	2,86	0,69	4,09	0,91	4,27	0,79	2,50	0,71	5,00	0,00	<b>0,003</b>
<b>Q18*</b>	3,57	0,79	4,03	0,92	3,45	1,13	2,50	0,71	2,50	0,71	<b>0,035</b>
<b>Q20</b>	3,71	1,50	3,45	1,15	3,82	1,47	3,50	0,71	4,00	1,41	0,812
<b>Q22</b>	4,71	0,49	4,55	0,56	4,82	0,40	3,50	0,71	4,00	1,41	0,104
<b>Q23</b>	3,86	0,90	3,48	1,09	3,18	1,33	2,00	1,41	2,00	1,41	0,180

a. *Kruskal Wallis Test*

b. Grouping Variable: Faixa Etária

Foram encontradas diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) nas perguntas Q17 e Q18 (ver figuras 11 e 12).

A comparação Par a Par para a Q17 mostrou que as diferenças estavam entre os participantes com 20 anos ou menos e os que tinham entre 21 e 30; e entre os que tinham 20 anos ou menos e 51 anos ou mais. Na figura 11, pode ser observado um crescimento da autorregulação à medida que a idade aumenta.

Já na Q18, as diferenças ( $p < 0,05$ ) encontradas foram entre os participantes que tinham entre 21 e 30 anos e os que tinham entre 41 a 50 anos; e entre os participantes que tinham entre 21 e 30 anos e 51 ou mais. Os participantes solicitam menos ajuda à medida que a faixa etária aumenta (ver figura 12). Nesta figura, pode ser observado o oposto do que acontece com a questão 11: uma diminuição da autorregulação à medida que a faixa etária aumenta.

Porém, a faixa etária não influenciou significativamente ( $p > 0,05$ ) os Recursos Externos. O gráfico com a média de todas as questões pode ser visto na figura 13.

#### 8.4.2. Influência do Tempo Diário de Estudo

**Tabela 16** - Medidas descritivas e aplicação do teste Kruskal-Wallis para a comparação das perguntas por Tempo Diário de Estudo.

	Tempo Diário de Estudo								p-valor
	1h - 2h		2h - 3h		3h - 4h		> 4h		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q17</b>	4,00	0,00	4,17	0,98	3,60	0,84	4,15	0,99	0,370
<b>Q18</b>	3,50	0,71	3,83	0,41	3,30	0,95	4,07	0,87	0,123
<b>Q20</b>	4,00	1,41	4,00	1,10	3,60	1,35	3,81	1,08	0,943
<b>Q22</b>	4,50	0,71	4,83	0,41	4,40	0,70	4,63	0,56	0,533
<b>Q23*</b>	3,50	0,71	4,33	0,52	2,80	1,03	3,48	1,01	<b>0,025</b>

a. *Kruskal Wallis Test*

b. Grouping Variable: Tempo Diário de Estudo

Uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) foi encontrada na Q23 (ver figura 14). A comparação Par a Par para esta questão mostrou que a diferença significativa está entre o grupo que tocava entre 2 e 3 horas e o que tocava entre 3 e 4 horas diariamente. O grupo que tocava entre 2 e 3 horas foi mais incisivo em reconhecer que estuda para conseguir boas avaliações e críticas.

Também foi encontrada uma diferença significativa ( $p < 0,05$ ) na média das questões - recursos externos - quando se compara as diferentes quantidades de tempo diário de estudo. A

comparação Par a Par mostrou que a diferença estava entre os participantes que tocavam de 3 a 4 horas por dia e os que tocavam mais de 4 horas. Nota-se uma diminuição da autorregulação através dos recursos externos à medida que o tempo diário de estudo aumenta (ver figura 15). Isso pode implicar que, à medida que o aluno aumenta a quantidade de estudo diário, a motivação deixa de ser extrínseca e passa a ser mais intrínseca. Enquanto os participantes que relataram tocar por menos tempo diariamente, demonstraram uma maior ligação com a motivação extrínseca.

#### 8.4.3. Influência do Semestre

**Tabela 17** - Medidas descritivas e aplicação do teste Kruskal-Wallis para a comparação das respostas obtidas por diferentes semestres do curso.

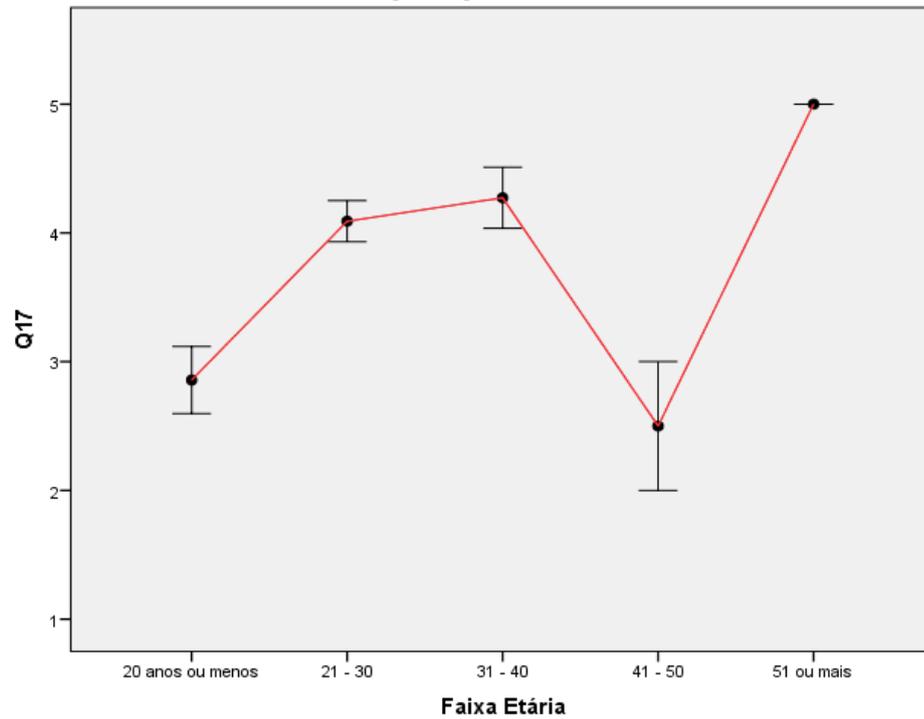
	Semestre						p-valor
	Até o 3º		4º ao 6º		7º ou mais		
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
<b>Q17</b>	3,58	1,08	3,85	0,99	4,07	0,88	0,494
<b>Q18</b>	3,75	0,75	4,00	0,82	3,80	0,94	0,735
<b>Q20</b>	3,42	1,31	3,85	0,99	3,60	1,24	0,738
<b>Q22</b>	4,58	0,67	4,46	0,66	4,53	0,52	0,830
<b>Q23</b>	3,75	1,06	3,62	1,04	3,33	1,05	0,552

- a. *Kruskal Wallis Test*
- b. Grouping Variable:Semestre

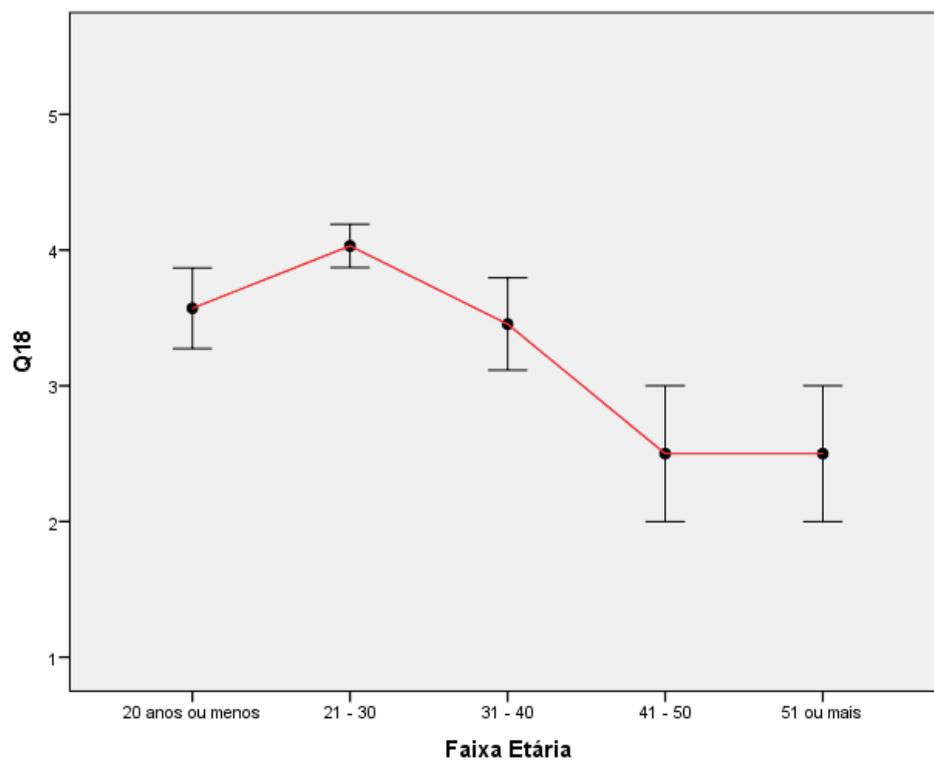
Não foram encontradas diferenças significativas na influência do semestre sobre as questões referentes aos recursos externos ( $p > 0,05$ ). Também não há diferença significativa na média de todas as questões (ver figura 16).

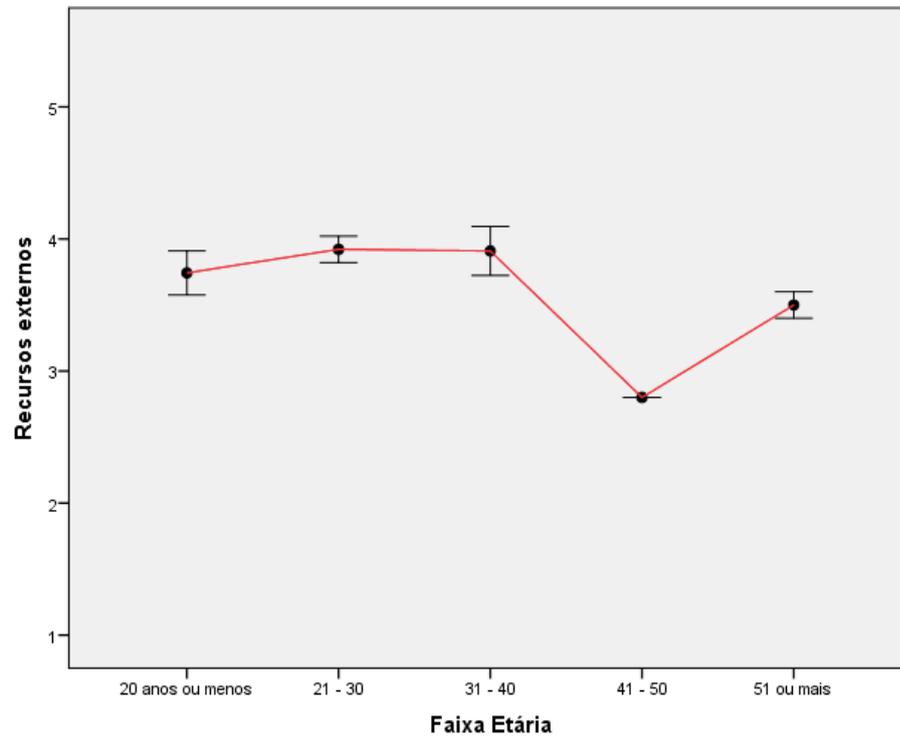
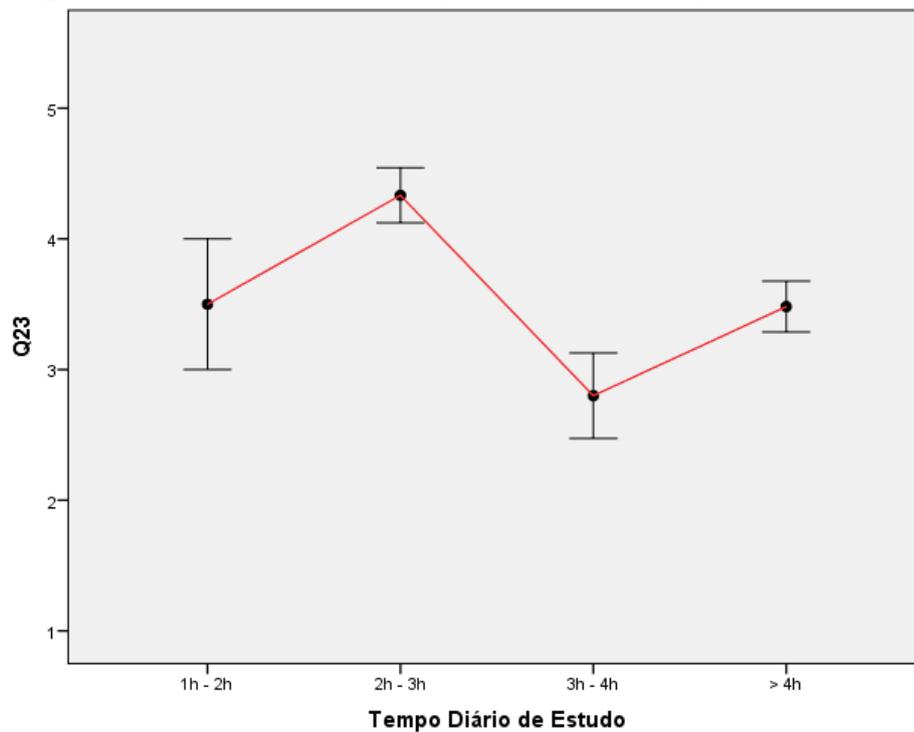
Nas páginas abaixo, podem ser verificadas as figuras 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

**Figura 11 - Q17:** Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo.

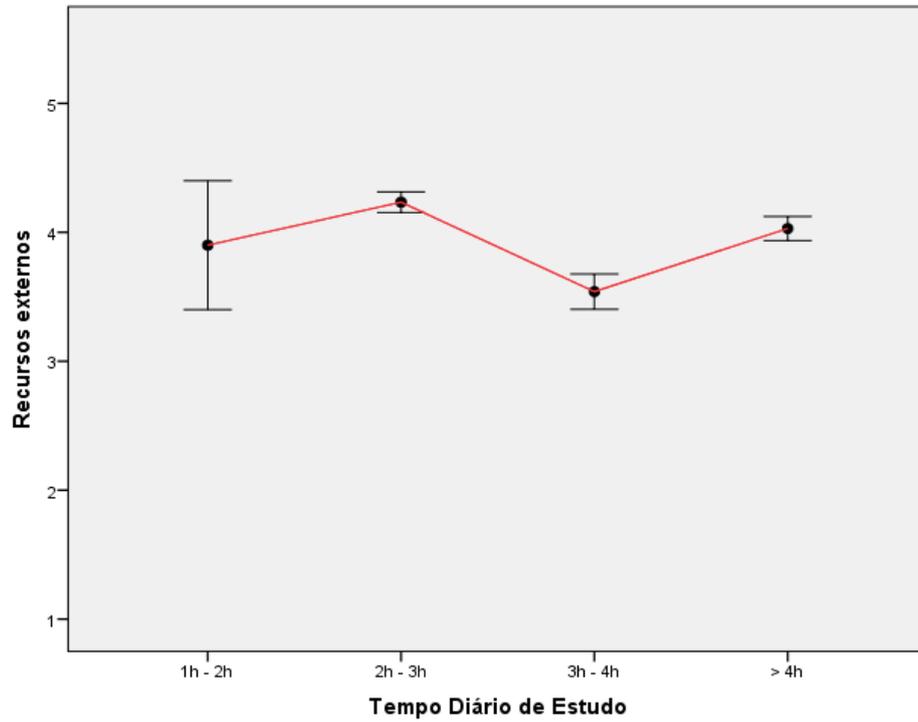


**Figura 12 - Q18:** Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas).

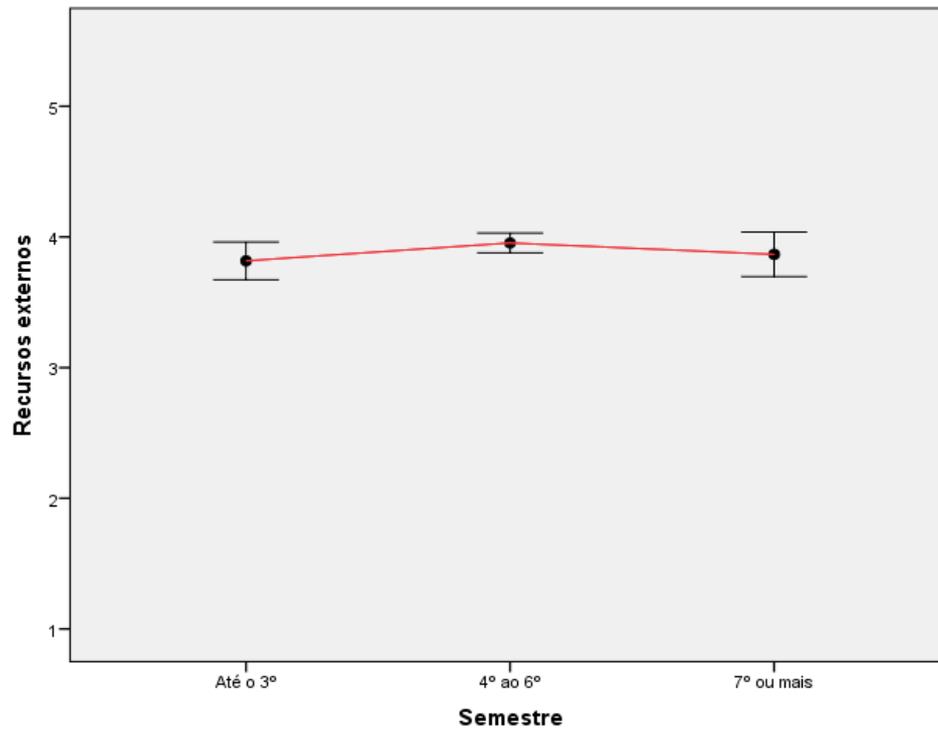


**Figura 13** - Influência da faixa etária sobre os Recursos Externos.**Figura 14** - Q23: Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas.

**Figura 15** - Influência do tempo diário de estudo sobre os Recursos Externos.



**Figura 16** - Influência do semestre sobre os Recursos Externos.



## 8.5. DISCUSSÃO

Inicialmente, a discussão abordará as diferenças significativas encontradas nos testes feitos com o ANOVA e o *Kruskal-Wallis*, tanto nas questões isoladas, quanto na média das questões. Todas as vezes que a significância for baixa ( $p < 0,05$ ), considera-se que há uma diferença significativa entre as respostas dos participantes. O fator *tempo diário de estudo* influenciou a autorregulação através da organização do estudo, recursos pessoais e recursos externos, por isso, foi constatada uma forte relação entre a o tempo de estudo diário e a autorregulação. O mesmo não foi verificado nos outros dois fatores: *faixa etária* e *semestre*.

Na autorregulação através da **organização do estudo**, os respondentes que estudavam mais de 4 horas concordaram significativamente mais com as afirmações do questionário de autorregulação do que os que estudavam entre 1 e 2 horas. Este resultado mostra que os estudantes com mais horas de estudo diário demonstraram um comportamento mais autorregulado através da organização do estudo. No que tange à autorregulação através dos **recursos pessoais**, foram encontradas diferenças significativas quando se verificou a influência do *tempo diário de estudo*. O grupo que estuda entre 1 e 2 horas concordou significativamente menos com as afirmações do questionário do que o grupo que estuda entre 2 e 3 horas, 3 e 4 horas e mais de 4 horas diariamente. Na autorregulação através dos **recursos externos**, uma diferença significativa foi encontrada: os participantes que estudam entre 2 e 3 horas relataram depender mais dos recursos externos do que os que estudam entre 3 e 4 horas.

Também foram encontradas diferenças significativas nas seguintes questões:

- *Questão 7* (Organização do Estudo), ao testar a influência do *tempo diário de estudo* sobre a seguinte afirmação: “Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo.”;
- *Questão 16* (Organização do Estudo), quando se verifica a influência do *semestre* sobre a seguinte afirmação: “Avalio o progresso em direção aos meus objetivos.”;
- *Questão 9* (Recursos Pessoais) ao investigar a influência do *tempo diário de estudo* sobre a afirmação: “Sei quando e em quais contextos as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes.”;

- *Questão 17* (Recursos Externos) quando se testa a influência da *faixa etária* sobre a afirmação: “Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo.”;
- *Questão 18* (Recursos Externos), ao verificar a influência da *faixa etária* sobre a seguinte afirmação: “Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas).”;
- *Questão 23* (Recursos Externos), também ao verificar a influência da *faixa etária* afirmação: “Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas”.

Porém, consideramos que as diferenças significativas encontradas na análise da média das questões que compõem a *organização do estudo, recursos pessoais e recursos externos* são mais importantes do que as diferenças encontradas nas questões isoladas. A seguir, discutiremos a existência do aumento ou diminuição da autorregulação através da organização de estudo, recursos pessoais e recursos externos de acordo com a influência da faixa etária, tempo diário de estudo e semestre.

### **8.5.1. Influência da Faixa Etária**

Não foram encontradas diferenças significativas na influência da faixa etária sobre a autorregulação através da **organização do estudo**. A **figura 2** mostra uma linha linear, que significa que os participantes responderam de forma semelhante, com exceção dos que possuem 51 anos ou mais. Entretanto, deve-se levar em consideração que uma das limitações desta pesquisa é o tamanho da amostra (55 participantes). Destes participantes, apenas dois tinham 51 anos ou mais. Em que pese à pequena quantidade dos participantes com a faixa etária citada, sua influência sobre os resultados é considerável.

O fator faixa etária também não influenciou significativamente os **recursos pessoais**, porém, houve um aumento sutil entre os participantes que tinham entre 31 e 40 anos de idade (ver figura 6). O resultado é semelhante aos achados da pesquisa de Araújo (2015), quando o aumento é verificado justamente no grupo de participantes que tinham entre 31 e 40 anos.

Em relação aos **recursos externos**, notamos uma diminuição do comportamento autorregulado à medida que a idade aumenta. Ou seja, os participantes com idade mais

avançado discordaram mais do grupo de questões responsável por identificar a autorregulação através dos recursos externos. Isto significa que, quanto mais a idade avançada, menos os participantes solicitam a ajuda de colegas, professores, compositores, livros, entre outros. Da mesma forma, na pesquisa de Araújo (2015), houve uma diminuição na autorregulação através dos recursos externos entre os participantes mais velhos, especificamente no grupo que tinha entre 41 e 50 anos e 51 anos ou mais.

A influência dos recursos externos - seja dos pais, colegas, livros ou gravações – depende de muitos fatores, como pode ser visto em alguns estudos. De acordo com McPherson e Zimmerman (2002), estudantes de música que demonstram comportamentos autorregulados procuram ativamente por informações através dos recursos externos. Os músicos procuram, por exemplo, ouvir gravações ou procurar informações em livros para clarear aspectos relacionados à técnica instrumental e a expressão da obra. Além disso, o fato de o estudante ter contato com a música em casa pode influenciar no seu desenvolvimento musical (SICHIVTSA, 2007), os novatos tendem a depender mais da utilização de gravações de músicos famosos e das recomendações do professor (VOLIOT e WILLIAMON, 2016).

O fato de haver uma diminuição da autorregulação à medida que a faixa etária aumenta, pode ter relação com uma maior experiência dos mais velhos. Porém, nesta pesquisa, isso pode não fazer sentido por causa do contexto da população investigada. Todos os participantes são estudantes em cursos de graduação, portanto, por mais que existam violonistas em diferentes níveis de expertise, presumimos que esta diferença não seja tão acentuada como, por exemplo, quando comparamos um músico amador com um profissional. Desta forma, o maior acesso aos recursos externos, por parte dos estudantes mais jovens, pode ter relação com a hipótese de que a pouca idade lhes garante menos timidez para buscar ajuda dos colegas, do que os estudantes mais velhos. Por outro lado, a experiência prévia dos estudantes, antes de ingressar no curso de bacharelado, pode ser um fator importante a ser considerado em futuros estudos.

### ***8.5.2. Influência do Tempo Diário de Estudo***

Os resultados desta pesquisa mostraram também que o comportamento autorregulado, através da **organização de estudo**, cresce à medida que o tempo diário de estudo aumenta. Ao observar a figura 3, nota-se que o aumento ocorre quando o participante estuda por mais

tempo diariamente. Isto sugere que os respondentes que estudam mais tendem a organizar mais o estudo, utilizando mais estratégias específicas direcionadas aos objetivos, estabelecendo metas ou gerenciando o tempo. Este resultado é semelhante aos achados de Araújo (2015), quando também houve um crescimento de autorregulação através da organização do estudo à medida que a quantidade de horas diárias de estudo aumentava.

Existe também um aumento quando se verifica a influência do tempo diário de estudo sobre os **recursos pessoais** (ver figura 9). Ou seja, os participantes que estudam mais tendem a fazer mais autoavaliações acerca da sua prática, utilizando habilidades metacognitivas para, por exemplo, reconhecer os contextos em que as estratégias serão mais eficazes; além de saber, de forma clara, quais são as estratégias utilizadas durante a prática deliberada.

Porém, ao observar a influência do tempo diário de estudo sobre a autorregulação através dos **recursos externos**, notamos que existe uma diminuição à medida que quantidade de horas estudadas diariamente aumenta. Este resultado sugere que os participantes da amostra que estudam menos de 4 horas buscam mais ajuda através de colegas, professores, livros, cds ou internet. Isto contrasta com o resultado da pesquisa de Araújo (2015), quando foi constatado um aumento de autorregulação paralelamente ao aumento do tempo de estudo diário.

### ***8.5.3. Influência do Semestre***

O semestre foi o fator que menos influenciou a autorregulação, seja através da organização do estudo (figura 5), dos recursos pessoais (figura 10), ou dos recursos externos (figura 16). Um pequeno aumento foi observado na **organização do estudo**, particularmente no grupo que estudava entre o 4º e o 6º semestre, mas não foi considerado substancial. Na autorregulação através dos recursos pessoais e dos recursos externos, os participantes também responderam de forma muito parecida, independente do semestre que estavam cursando. Porém, novamente alertamos para a necessidade de realizar outros estudos futuros, com amostras maiores, para verificar se os resultados aumentarão ou se serão atenuados.

Algumas suposições podem ser sobre o porquê do semestre não influenciar a autorregulação: de alguma forma, com o decorrer do tempo que os alunos passam na universidade, os professores ou cursos não influenciam no desenvolvimento do comportamento autorregulado; ou, o próprio agrupamento feito nesta pesquisa não conseguiu

verificar com precisão a influência do semestre, por isso, seria necessário um número maior de participantes em cada semestre; por fim, o estudo formal antes do curso pode ser levado em consideração. Essas ponderações podem servir para estruturar futuras pesquisas.

## 9. RESULTADOS QUALITATIVOS

Este capítulo trata da análise qualitativa de dados, a partir das respostas à questão 12. Para isso, as respostas foram organizadas em três grupos (A, B e C), que podem vistos nas tabelas abaixo. Vale salientar, que tal análise não tem como objetivo a classificação dos participantes em níveis de expertise ao instrumento de acordo com as suas respostas. Deve-se levar em consideração que apenas uma pergunta pode não ser suficiente para trazer informações claras no que diz respeito às estratégias que são, de fato, utilizadas durante o estudo do violão. Soma-se a isso, o fato de que diversos motivos podem influenciar a resposta de um participante a uma questão aberta. Isto pode ser percebido no fato de que alguns participantes são “econômicos” em suas respostas, enquanto outros são mais detalhistas, ou citam mais de uma estratégia.

Esta análise qualitativa não tem como objetivo identificar os níveis de expertise em que os participantes da pesquisa se encontram. Porém, acreditamos que ajuda a compreender a amostra; e como se dá a prática deliberada (formal) ao instrumento, através do conhecimento de que estratégias específicas - contextualizadas à natureza técnica do violão - são utilizadas. Portanto, acreditamos que, indiretamente, esta análise qualitativa agrega um valor pedagógico à pesquisa.

**Tabela 18** - Grupo A (1H-2H)

GRUPO A (1H-2H)		
Participante	Horas de prática	Estratégia(s)
A1	2h	"Mudança de andamento, repetição ou a troca de dedilhado."
A2	1h	"Repetir, repetir, dificilmente consigo algum resultado treinando do devagar ao rápido"
A3	2h	"Estudo sempre muito lento e forte. Estudo trechos pequenos (de duas a 6 notas) até ficar 100% limpo. Depois toco lento com a dinâmica pretendida. Depois toco próximo do andamento pretendido e por último no andamento pretendido. Só avanço para a etapa seguinte e/ou para o trecho seguinte se eu acertar perfeitamente 5 vezes seguidas."
A4	2h	"Se é um trecho de, por exemplo, 6 compassos, começo pelo 6º compasso. Depois junto com o 5º compasso, depois com o 4º até conseguir juntar com o 1º."
A5	2h	"Estudo as partes específicas semanas antes da apresentação."

Tabela 19 - Grupo B (3H-4H)

GRUPO B (3H-4H)		
Participante	Horas de prática	Estratégia(s)
B1	4h	“Tocar com somente uma das mãos/ Tocar bem lentamente/ Fazer um plano mental das movimentações e posições antes de pegar o instrumento”
B2	4h	“Alterar ritmo da passagem”
B3	4h	“Procurar diminuir a tensão das mãos”
B4	3h	“Repetir o mesmo trecho várias vezes.”
B5	3h	“Aquisição da sensações necessária para que eu toque esta passagem da maneira mais cômoda corporalmente, aliada à análise da mecânica necessária (quando, a partir desta, percebo que a passagem é inviável, analiso outras digitações e possibilidades). Após, repetição guiada desta sensação visando seu refinamento.”

Tabela 20 - Grupo C (&gt;4H)

GRUPO C (>4H)		
Participante	Horas de prática	Estratégia(s)
C1	8h	“Estudo lento pensando em todos os movimentos e para onde os dedos das mãos direita e esquerda estão indo. Lento o suficiente para que seja possível pensar em ambas as mãos simultaneamente, dessa forma ir direcionando os dedos com calma para os "locais" designados.”
C2	6h	"Estudar o trecho com o ritmo modificado para compreender melhor o movimento das mãos."
C3	8h	“Em um trecho específico eu primeiro indentifico o problema, procuro soluções com digitações (mão esquerda e direita), passo bem lento e com várias possibilidades rítmicas. “
C4	8h	"Estudar muito lento, procurando o melhor dedilhado de ambas as mãos, e as vezes tirando notas para que a música flua"
C5	9h	“Quando há dificuldades de mão direita, geralmente toco em um andamento muito mais lento e especificando cada gesto que a mão faz, elaborando um processo de memorização do padrão e eficiência do dedilhado.”

## 9.1. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES

Ao verificar todas as respostas válidas para a questão 12, notamos que a **prática lenta** foi a estratégia mais citada pelos participantes, um total de 43,14% (22 das 51 respostas válidas). Isso pode significar que este tipo de prática é amplamente estimulada pelos professores. Ainda numa visualização macro, podemos verificar que a **repetição** foi citada por 15,68% (8 das 51 respostas válidas). Em cinco dessas respostas, ela foi citada juntamente com a alteração do andamento, na maioria das vezes “tocar lento”.

Nas respostas que foram selecionadas, podemos observar a utilização de estratégias distintas. A questão 12, presente na segunda parte do questionário, foi redigida da seguinte forma: “*Cite ao menos uma estratégia que você utiliza regularmente para resolver trechos difíceis em uma obra musical*”. A questão foi formulada para colher informações a respeito das estratégias utilizadas durante a prática deliberada, especificamente quando o instrumentista se depara com alguma dificuldade técnico-interpretativa. A apreciação qualitativa, através das respostas à questão, atende ao objetivo de conhecer as estratégias utilizadas pelos estudantes de violão e, por conseguinte, a eles mesmos. Isto será feito à luz do referencial teórico da pesquisa.

Nas tabelas apresentadas anteriormente, podem ser vistas as respostas que foram selecionadas para análise – um total de 15 -, divididas em três grupos, de acordo com a quantidade de horas diárias informadas pelos participantes. O motivo de escolher 15 participantes foi que algumas respostas eram muito semelhantes. Por isso, muitas delas acabariam sendo repetidas, caso o número total fosse analisado.

Após organizar os participantes em grupos, de acordo com o tempo diário de estudo, podem-se notar semelhanças entre as estratégias citadas por eles. Por exemplo, as estratégias reportadas pelos participantes A2, e B4 referem-se à repetição; as estratégias citadas pelos participantes A1, B3, C1, C2, C3, C4, C5 foram tocar lento, mudança de dedilhado e/ou observação dos movimentos das mãos esquerda e direita; já os participantes A3, A4, A5 e B2 relataram dividir a peça em trechos menores e/ou estabelecer objetivos de curto prazo para conectar estes trechos; e os participantes B1 e B5 reportaram, entre outras estratégias, a utilização de “planos mentais” ou “aquisição de sensações necessárias” para tocar um trecho difícil.

Os 15 participantes foram, em seguida, agrupados de acordo com os seguintes conteúdos das suas respostas:

- Repetição;
- Imagens mentais e aquisição de sensações;
- Divisão em seções menores;
- Diminuição do andamento;
- Dedilhado;
- Postura das mãos;

Podemos notar que algumas estratégias podem ser consideradas gerais, pois em diversos instrumentos: “repetição”, “imagens mentais”, “aquisição de sensações” e “divisão em seções menores”. Outras, podem ser consideradas mais específicas do instrumento: dedilhado e postura das mãos.

## 9.2. REPETIÇÃO

As estratégias reportadas pelos participantes A2, B4 foram, respectivamente: "Repetir, repetir, dificilmente consigo algum resultado treinando do devagar ao rápido" e “Repetir o mesmo trecho várias vezes”. Esta informação pode ser interpretada como a repetição de um trecho - ou da peça inteira - e, por conseguinte, o aumento progressivo de andamento para alcançar fluidez técnico-interpretativa. Músicos em níveis de expertise mais elevados tendem a utilizar estratégias direcionadas às tarefas, enquanto os músicos iniciantes tendem a repetir a peça do início ao fim, ou repetir o erro sem utilizar estratégias específicas (GRUSON’S, 1988; MCPHERSON e RENWICK’S, 2001 apud MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002).

Os participantes A2 e B4 disseram tocar violão há menos de cinco anos e aproximadamente cinco anos, respectivamente; o A2 cursava o 2º semestre e o B4 cursava o 4º semestre; e tempo de prática relatado pelos dois foi 1h (A2) e 3h (B4). Portanto, existem semelhanças entre os dois participantes nos fatores mostrados: tempo que tocam violão (cinco anos ou menos), semestre cursado e tempo de prática diária.

### 9.3. DIVISÃO EM SEÇÕES MENORES

No caso dos participantes A3, A4, e A5 e B2, predominam estratégias relacionadas à divisão da peça em seções menores. Por exemplo, a estratégia reportada pelo participante A3 é a seguinte: "*Se é um trecho de, por exemplo, 6 compassos, começo pelo 6º compasso. Depois junto com o 5º compasso, depois com o 4º até conseguir juntar com o 1º.*". Esta estratégia pode ser verificada no *Estágio 2: seção por seção*, descrito por Chaffin et al. (2002). Segundo os autores, de acordo com os dados obtidos com o estudo realizado,

[...] o principal objetivo desse estágio foi o estabelecimento da memória motora. Os padrões familiares de notas tiveram que ser combinados para formar padrões novos maiores. No processo, as decisões sobre o dedilhado e as dificuldades técnicas tiveram que ser feitas e praticadas. (CHAFFIN et al., 2002, p.240).

Segundo os autores, durante o *Estágio 2*, existiram também interrupções devido ao dedilhado ou dificuldades técnicas que ainda não haviam se tornado automatizadas o suficiente para proporcionar fluidez, exigindo, por consequência, que a musicista investigada repetisse antes de continuar (CHAFFIN et al., 2002). A prática através sessões musicais menores pode estar relacionada à subdivisão de um objetivo de longo prazo em objetivos menores, citado por Schunk (2001) como uma das formas em que o estabelecimento de objetivos pode ser componente da autorregulação da aprendizagem. Além disso, para Miksza et al., (2012), iniciar o estudo de uma peça tocando trechos muito grandes pode indicar a falta de estratégias para resolver os trechos difíceis. Por outro lado, isso pode indicar que a peça não tem demandas significativas, ou , até mesmo, estar relacionado à facilidade de leitura à primeira vista.

O participante A5 reportou a seguinte estratégia: "Estudo as partes específicas semanas antes da apresentação". Ou seja, o estudante relatou estudas seções específicas da peça antes do recital. Isto pode ter relação com o *Estágio 5: polimento* (CHAFFIN, 2002). Os aspectos desse estágio, para a pianista foram: a prática lenta e a prática em público. Além disso, um aspecto importante do polimento é refinar a interpretação. Isto acontece através da verificação e do ajuste da forma geral da peça, o que se dá pela certificação de que as diferentes seções estão em equilibradas entre si (CHAFFIN et al., 2002, p.244).

As estratégias citadas são, de acordo com a literatura sobre a autorregulação no estudo musical, são típicas de músicos que apresentam um comportamento autorregulado. Porém,

vale a pena ressaltar que os participantes A3, A4 e A5 relataram estudar violão entre 1h-2h diariamente, com exceção do B2 que reportou estudar por 3h diárias. Além disso, os participantes em questão tocam há aproximadamente 10 anos, com exceção do B2 que toca há mais de 10 anos; e estudavam no 7º semestre, com exceção do A3, que estudava no 4º semestre, e do B2 que estudava além do 10º semestre.

Apesar dos resultados quantitativos terem mostrado que os participantes que reportaram estudar mais horas diariamente, tenderam a apresentar um comportamento mais autorregulado através da organização do estudo, recursos pessoais e recursos externos, não podemos afirmar que apenas a quantidade do tempo de estudo diário define se um estudante é autorregulado ou não. Portanto, não podemos negar a possibilidade que todos os participantes possuam procedimentos para a resolução de problemas que sirvam especificamente no seu contexto individual.

#### 9.4. IMAGENS MENTAIS E AQUISIÇÃO DE SENSações

As respostas dos participantes B1 e B5 têm relação com a utilização de imagens mentais. Como pode ser observado nas tabelas acima, algumas respostas contêm mais de uma estratégia. Porém, a resposta do participante B1, por exemplo, além de trazer estratégias relacionadas à diminuição do andamento, que foi amplamente citado, traz a utilização de um “plano mental”. O participante B5 reportou a necessidade de aquisição de sensações, do ponto de vista corporal, para que consiga tocar uma passagem musical de maneira mais cômoda.

Estas habilidades estão relacionadas à capacidade metacognitiva. Segundo Flavell (1976), a metacognição é o conhecimento que uma pessoa possui a respeito dos próprios processos cognitivos. Pesquisas apontam que quanto mais maduras são as habilidades metacognitivas, melhores são os resultados dos estudantes de música (MCPHERSON, 1997; NIELSEN, 1999). As habilidades metacognitivas em música, segundo Chaffin et al. (2002), incluem autoavaliação, processo de aprendizagem, pesquisa, planejamento/estratégia, prática lenta, utilização do metrônomo, entre outras.

Segundo Gregg, Clark e Hall (2008), a utilização das habilidades metacognitivas pode servir para o propósito cognitivo ou motivacional, como no caso das aquisições de sensações necessárias para tocar um trecho difícil, reportada pelo participante B5. Isto pode acontecer quando o músico se torna mais confiante ao regular a sua própria excitação durante a prática.

## 9.5. DIMINUIÇÃO DO ANDAMENTO, DEDILHADO E POSTURA DAS MÃOS

Os participantes A1, B3, C1, C2, C3, C4, C5, além de citar estratégias como tocar lento ou mudar o dedilhado/digitação, referiram-se à postura das mãos ou, simplesmente, à diminuição da tensão das mãos (participante B3). No caso da diminuição do andamento, observamos que ela está presente em diversos estágios identificados por Chaffin et al. (2002), inclusive no “estágio 5: polimento”, quando a peça está sendo preparada para ser tocada pela primeira vez em público. Para os autores, “a prática lenta verifica e fortalece a memória conceitual diminuindo a contribuição da memória motora” (CHAFFIN et al., 2002, p.234). A memória conceitual (de curto prazo) ocorre quando os estímulos são representados brevemente, permitindo criar estruturas significativas e padrões (POTTER, 1993).

Quando o músico toca lento, o que pode ocorrer é que a prática aconteça de forma menos “mecânica”, fazendo com que ele direcione a sua atenção aos detalhes que podem ser importantes, mesmo depois da música aprendida por completo. Entretanto, o que deve ser levado em consideração é que a prática lenta por si só não garante muitos resultados quando ocorre sem que o músico reflita sobre o que está tocando (MATTHAY, 1926 apud LEHMANN e GRUBER, 2006). Além disso, acreditamos que tocar lento também pode proporcionar o aumento do *feedback* auditivo e corporal.

As decisões sobre o dedilhado podem surgir em qualquer etapa do estudo, porém, no estudo feito por Chaffin et al. (2002), elas ocorrem principalmente no Estágio 2: *seção por seção*, junto com as dificuldades técnicas encontradas durante a prática. No Estágio 3: *o estágio cinza*, os dedilhados começam a se tornar automáticos. Segundo Chaffin et al. (2002, p.241), o estágio cinza é uma fase de transição onde alguns eventos – inclusive o dedilhado – requerem atenção e controle, por isso, o objetivo é fazer com que todas as decisões ocorridas nas fases anteriores se tornem automáticas. As decisões sobre digitação e dedilhado no violão são extremamente importantes. Em relação à digitação – mão esquerda –, o instrumento oferece a possibilidade de tocar o mesmo trecho musical em diversas regiões do braço – casas –, o que pode acabar dificultando ou facilitando uma seção. Somam-se a isso as diferenças de timbre que podem ocorrer quando se muda o local do braço do ou as cordas onde se toca. O mesmo ocorre em relação ao dedilhado, associado à mão direita, no caso dos destros, que é responsável por emitir o som.

A estratégia de observar os movimentos das mãos, ou “*procurar diminuir a tensão das mãos*”, citada pelo participante B3, pode ser importante principalmente para os novatos, ao buscar destreza na coordenação motora fina. Porém, não é descartado que, mesmo para os músicos mais experientes, direcionar a atenção ao movimento das mãos, pode ser uma forma de manter uma técnica instrumental fluente e a serviço da música.

Isto pode ser verificado no fato de que, os participantes que citaram “observar os movimentos das mãos” – B3, C1, C3 e C4 –, relataram tocar violão há mais de 10 anos, estarem no 10º semestre e estudar violão mais de quatro horas diariamente, com exceção do participante B3, que cursava o 8º e relatou estudar 4h diariamente. Consideramos que estas informações podem revelar um nível de expertise maior com o instrumento, além de criar uma unidade entre os participantes, devido às semelhanças nas informações.

## 9.6. DISCUSSÃO

A utilização de estratégias e o *feedback* contínuo se dão durante a influência decorrente da forma triádica da autorregulação (ZIMMERMAN, 1989). Comportamento (autorregulação comportamental), ambiente (autorregulação ambiental) e pessoa (autorregulação pessoal) sofrem influência recíproca.

A auto-regulação comportamental envolve auto-observação para ajustar estrategicamente os processos de desempenho ou método de aprendizagem, enquanto a auto-regulação ambiental se refere à observação e ajuste de condições e resultados ambientais. A auto-regulação oculta ocorre como resultado do monitoramento e ajuste de estados cognitivos e afetivos, como conscientemente focando a atenção na música em vez do público, para relaxar e melhorar. (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002, p.328).

De acordo com Bandura (1986) apud Zimmerman (1989), a reciprocidade não significa necessariamente simetria entre as forças, por isso, as influências ambientais podem ser mais fortes do que as comportamentais ou pessoais. Isso implica que as estratégias citadas pelos estudantes ao responder à questão 12 são resultado, também, da reciprocidade triádica, e podem sofrer mais influência pessoal do que ambiental ou comportamental, dependendo do contexto em que eles se encontram, ou de como eles imaginaram a situação de estudo para responder à pergunta do questionário. Além disso, julgamos que os três fatores - faixa etária,

tempo diário de estudo e semestre cursado – são fundamentais para as respostas dos participantes da pesquisa.

Algumas similaridades foram encontradas no perfil dos participantes. Isto ocorreu, por exemplo, com os participantes A3, A4 e A5, que reportaram dividir a peça em seções menores. Eles informaram estudar violão entre 1h e 2h diariamente e não tinham recitais marcados para os três próximos meses. No caso dos participantes A2 e B4, que reportaram ser a repetição uma estratégia amplamente usada, ambos tocavam violão há cinco anos e menos de cinco anos, respectivamente. Já no caso dos participantes B3, C1, C3 e C4, que informaram utilizar planos mentais, ou aquisição de sensações necessárias para resolver trechos difíceis, todos tocavam violão há 10 anos ou mais; e, com exceção do participante B3, que relatou estudar 4 horas, todos os outros disseram tocar mais de 5 horas diariamente. Porém, uma explicação contrária é que as estratégias específicas, direcionadas a objetivos específicos, junto com a própria autorregulação, podem contribuir para uma economia do tempo gasto na resolução de problemas, fazendo com que os participantes estudem violão por menos tempo diariamente.

Outro dado relevante é que, entre os participantes que relataram não estudar violão diariamente e os que informaram estudar entre 1h e 2h (13 participantes), apenas um relatou ter um recital marcado para os próximos três meses (questão 14 da primeira parte do questionário). Por outro lado, entre os estudantes que disseram estudar acima de 4 horas por dia (12 participantes), seis deles informaram que teriam um recital nos próximos três meses. Em relação à influência que um recital pode exercer sobre a prática deliberada, pesquisas apontam que músicos tendem a aumentar a quantidade e qualidade de estudo semanas antes de uma prova ou de alguma apresentação importante (HALLAM, 2000; SLOBODA et al., 1996). Acreditamos que, em pesquisas futuras, utilizando uma amostra maior ou metodologia distinta, esse dado poderá ser verificado mais profundamente.

Os resultados acadêmicos são melhores quando os estudantes são motivados e possuem um comportamento autorregulado (ZIMMERMAN, 2000). Os achados em música estão de acordo com os resultados da área acadêmica. Pode-se considerar que os músicos que demonstram comportamentos autorregulados tendem a utilizar ativamente estratégias orientadas às tarefas, imagens mentais e autoinstrução (MCPHERSON E ZIMMERMAN, 2002).

Estratégias consideradas mais avançadas, como a habilidade de criar representações auditivas internas da música são um grande diferencial para os músicos e, geralmente, estão presentes nos músicos mais avançados (HALLAM, 1995). Nos estágios iniciais do aprendizado de uma nova peça, os alunos devem ser incentivados a buscar uma visão geral da peça. Esse tipo de estratégia holística de exame da obra também foi vista em Chaffin et al. (2002) - no primeiro estágio - quando foi feito um reconhecimento de toda a obra para depois trabalhar seções menores separadamente. “Embora possa ser impraticável dominar os aspectos técnicos de uso de todo o trabalho simultaneamente, isso não impede análises da estrutura, frases, harmonia e dinâmica, ou uma consideração de interpretação” (HALLAM, 1995, p. 127). Portanto, é desejável que os estudantes de violão, em cursos de bacharelado, desenvolvam habilidades para criar estratégias específicas e eficazes - como as supracitadas - desde o seu ingresso na universidade.

É importante refletir sobre a influência do contexto em que os estudantes investigados nesta pesquisa se encontram. A partir disso, pode ser realizado um estudo mais aprofundado para compreender, de fato, quais estratégias os estudantes de violão utilizam durante a prática deliberada. Faz-se necessário ressaltar que o estudo realizado por Chaffin et al. (2002), por exemplo, é muito diferente desta pesquisa. Primeiro, os autores citados realizaram um estudo de caso longitudinal com uma pianista – concertista internacional – com alto nível de expertise ao instrumento. Enquanto isso, a população investigada nesta pesquisa é formada por estudantes de violão em cursos de bacharelado, tendo sido analisada – qualitativamente – através de apenas uma resposta à questão aberta sobre as estratégias específicas utilizadas.

Em decorrência das realidades distintas, as etapas identificadas por Chaffin et al. (2002) não podem ser entendidas como absolutas dentro da prática musical. Porém, acreditamos que, juntamente com o quadro de estudos sobre autorregulação e prática deliberada, o estudo empreendido por Chaffin *et al.* (2002) torna-se um referencial teórico importante para a compreensão de que estratégias são utilizadas durante a prática deliberada em algum instrumento musical.

## 10. CONCLUSÕES

Esta pesquisa investigou a influência de três fatores: faixa etária, tempo diário de estudo e semestre sobre a autorregulação da aprendizagem. Além disso, foi feito um levantamento das estratégias utilizadas por 45 integrantes da amostra, que foi formada por estudantes em cursos de bacharelado em violão. A pesquisa contou com participantes de 13 estados brasileiros.

A análise estatística inferencial demonstrou uma forte relação entre o tempo diário de estudo e o comportamento autorregulado através da organização do estudo, recursos pessoais e recursos externos. Foram encontradas diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) todas as vezes que a influência deste fator foi verificada. O mesmo não foi constatado quando se verificou a influência dos outros dois fatores: faixa etária e semestre.

A prática deliberada é importante para a aquisição do desempenho superior na música instrumental (ERICSSON et al., 1993). Porém, outras pesquisas sugerem que, apenas dedicar muitas horas de estudo ao instrumento, não é suficiente para melhorar o desempenho (BARRY e MCARTHUR, 1994; MEINZ e HAMBRICK, 2010; HALLAM, 2012; BONNEVILLE-ROUSSY e BOUFFARD, 2014). É desejável que haja um comportamento autorregulado durante a prática deliberada. A autorregulação da aprendizagem, por sua vez, é fundamental para que o estudante obtenha êxito em diversos domínios (ZIMMERMAN, 1989). Músicos cujo os comportamentos são entendidos como autorregulados desenvolvem habilidades metacognitivas, gerenciam o tempo de estudo e, ao fortalecerem as crenças de autoeficácia, aumentam os seus esforços para resolver situações difíceis encontradas durante o estudo (MCPHERSON e ZIMMERMAN, 2002).

Segundo Bonneville-Roussy e Bouffard (2014), a estrutura de um quadro conceitual integrado (ver figura 1), que envolve a cooperação entre o *perfil motivacional* (autoeficácia, autopercepções de competência e motivação intrínseca), *quantidade do tempo de prática* e *prática formal* (objetivo direcionado, atenção focada, estratégias de autorregulação e estratégias de prática deliberada), pode ser favorável ao desempenho musical.

O tempo que um aluno passa estudando violão em um curso de graduação – em média cinco anos – é relativamente curto para tornar-se um concertista de nível internacional. De acordo com Ericsson *et al.*, (1993), os violinistas de nível internacional costumam acumular mais de 10.500 horas de prática ao instrumento, aos 20 anos de idade. Esta quantidade prática

deliberada não é unanimidade em outros instrumentos. Segundo Jørgensen (1997) apud Lehmann e Gruber (2006), os pianistas estudam mais do que os músicos de outros instrumentos de corda, órgão, madeiras, metais e cantores, respectivamente. Por conseguinte, para os violonistas, no contexto dos cursos de graduação, acreditamos que, em razão do curto tempo dentro da universidade, é imprescindível que o quadro conceitual de Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) seja posto em prática. O próprio professor pode orientar os alunos nesta perspectiva, dentro da sala de aula. Porém, para que os docentes tenham conhecimento do que é investigado no campo da autorregulação da aprendizagem, no campo da música, é necessário um esforço significativo para que a pesquisa e as práticas pedagógicas – teoria e prática – estejam alinhadas, objetivando sempre o desenvolvimento discente.

É necessário que os estudantes de violão tenham domínio sobre o seu próprio aprendizado. Os achados de Hallam (2001) indicam que

[..] os músicos profissionais realmente "aprendem a aprender". Isso pode ser necessário para que possam sobreviver em uma profissão competitiva. Eles demonstraram habilidades metacognitivas consideráveis, podendo identificar seus próprios pontos fortes e fracos, avaliar requisitos de tarefas e desenvolver estratégias para superar dificuldades de tarefas específicas e otimizar o desempenho. (HALLAM, 2001, p.21).

Ainda de acordo com Hallam, os alunos precisam adquirir conhecimentos sobre as estratégias específicas de aprendizagem, representações auditivas internas precisas das obras novas que estão aprendendo, além de outras representações relacionadas com as habilidades musicais, cognitivas e técnicas simultaneamente aos estágios iniciais do aprendizado de um instrumento. Uma vez que estas habilidades são estabelecidas, os “alunos podem ser encorajados a ‘aprender a aprender’. Este processo pode ser facilitado pelos processos de aprendizagem de modelação docente na aula” (HALLAM, 2001, p.21). Isto, contextualizando com a população estudada nesta pesquisa, deve ser pensado no âmbito de um curso de graduação. Portanto, o professor deve estimular os estudantes de violão a adquirirem habilidades metacognitivas que integram o comportamento autorregulado desde o seu ingresso no curso universitário.

Os achados deste estudo mostraram que o fator *tempo diário de estudo* foi a maior influência na autorregulação, por isso, foi verificada uma forte relação entre a quantidade de tempo de prática deliberada e a autorregulação da aprendizagem. Em relação à influência do *semestre*, pôde ser observado que este foi o fator com menos influência na autorregulação através da organização de estudo, recursos pessoais e recursos externos. Este resultado sugere

que, independentemente do semestre cursado pelo estudante, é importante que ele mantenha uma rotina de estudos organizada, com uma quantidade de horas de prática deliberada razoável. A *faixa etária* também não influenciou significativamente a autorregulação. Apenas percebemos uma diminuição da dependência dos recursos externos à medida que a idade aumentou. Este é resultado semelhante aos achados de Araújo (2015).

Apesar do resultado desta pesquisa ter mostrado mais correlação entre o maior tempo de estudo diário e a autorregulação, do que os outros fatores – faixa etária e semestre –, pensamos que o inverso também pode ocorrer: as estratégias refinadas e a autorregulação, através dos recursos pessoais e da organização do estudo, fazem com que o violonista consiga superar as dificuldades de uma peça em menos tempo, diminuindo, assim, a quantidade horas de estudo para alcançar um alto desempenho no violão.

Porém, Hatfield *et al.* (2016) verificaram que os estudantes de mestrado e doutorado tinham mais contato com a autorregulação da aprendizagem do que os alunos em cursos de graduação, o que pode indicar um aumento do comportamento autorregulado à medida que a faixa etária e a experiência aumentam, em decorrência do maior temp. Além disso, os resultados dessa mesma pesquisa de Hatfield *et al.* (2016) mostraram que o gerenciamento do tempo de estudo não afetou as estratégias de prática deliberada dos estudantes. Entretanto, o uso de estratégias de prática deliberada previu a utilização do tempo. Isso pode significar que, de fato, as estratégias mais eficazes podem interferir na quantidade – ou mesmo na diminuição – tempo de estudo diário. Nesse caso, o tempo seria uma variável afetada por outras variáveis.

Em relação às estratégias específicas utilizadas pelos participantes desta pesquisa, observamos que, apesar da variedade de tipos de estratégias direcionadas a resolver um trecho difícil em uma obra musical, houve a predominância da resposta “tocar lento”. Porém, alguns participantes citaram estratégias relacionadas a imagens mentais, divisão da obra em seções menores ou, simplesmente, citaram a repetição. É possível que as respostas sofram interferências das diferentes escolas, métodos de violão, ou, até mesmo, do professor. Estas respostas foram analisadas qualitativamente, principalmente sob a perspectiva dos estágios encontrados no estudo de Chaffin *et al.* (2002). Foram encontradas relações entre as estratégias citadas pelos participantes e as que integram os estágios identificados pelo autor citado acima.

Os participantes, agrupados de acordo à quantidade do tempo de estudo diário – Grupo A(1h-2h), Grupo B (3h-4h) e Grupo C (>4h) –, relataram estratégias distintas, independente

do grupo que pertenciam. Embora alguns tenham apresentado semelhanças nas respostas e, conseqüentemente, no tempo de estudo diário, como é o caso dos participantes A3 A4 e A5, que relataram tocar entre 1h e 2h diariamente; ou no caso dos participantes B3, C1, C3 e C4, que relataram estudar 4h ou mais, acreditamos que a quantidade de horas estudadas diariamente não pode ser considerada um fator decisivo para explicar as estratégias reportadas.

Um dado importante para ser pesquisado futuramente se há uma média diária de estudo ideal para um estudante de violão em curso de graduação. Para isso, deve-se considerar o contexto de cada estudante e as suas individualidades. Em seguida, a pesquisa pode ser realizada, utilizando uma amostra grande de estudantes. Por fim, as informações sobre a quantidade de horas estudadas diariamente, comportamento autorregulado – verificado a partir de um questionário de autorregulação – e o nível de refinamento das estratégias citadas podem ser cruzadas. O objetivo seria verificar a existência de uma média específica de horas diárias para o estudo do violão durante o curso de graduação. Acreditamos que isso seja possível caso a amostra seja ampla o suficiente.

Segundo Lehmann e Gruber (2006), a quantidade de horas de estudo para alcançar um alto desempenho não é igual para todos os instrumentos, por isso, uma pesquisa que investigue especificamente esta quantidade de horas de estudo ao violão pode ser importante para a área em questão. Além disso, deve-se levar em consideração o contexto de um curso universitário, pois, além da disciplina de instrumento, com o professor de violão, existe uma grade curricular a ser cumprida. Esta grade curricular exige diferentes modos de estudo para agregar os variados conhecimentos propostos pela universidade e que compõem a formação de um bacharel em instrumento.

Apesar de trabalhos como o de MacNamara *et al.* (2014), Mainz e Hambrick (2010), Bonneville-Roussy e Bouffard (2014) e Campitelli e Gobet (2011) sugerirem que a quantidade de horas de prática deliberada não é suficiente para predizer o desempenho, os resultados desta pesquisa demonstraram que, ao menos no contexto dos estudantes de violão em cursos de bacharelado em /instrumento, houve uma forte relação entre o tempo diário de estudo e o comportamento autorregulado.

Uma hipótese surge a partir dos resultados desta pesquisa: as situações de êxito no estudo diário, proporcionadas através do comportamento autorregulado, fazem com que o

estudante continue motivado para estudar mais horas. Essa hipótese pode ser verificada futuramente em outras pesquisas.

Quanto às limitações deste estudo, deve-se destacar que o tamanho da amostra – 55 participantes – foi relativamente pequeno. Porém, os questionários enviados por e-mail, redes sociais e para um fórum de violão hospedado na *Internet*, conseguiram alcançar participantes de 13 estados brasileiros. Em que pese os diferentes locais alcançados pela pesquisa, acreditamos que os resultados estatísticos sejam mais expressivos caso a amostra seja aumentada.

### 10.1. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR

Ressalto a importância do professor de violão para que, desde o início do curso de bacharelado, os alunos adquiram um comportamento autorregulado para o estudo do instrumento. Segundo Hallam (1995), os professores de música precisam identificar a forma preferida de aprendizado dos seus alunos; adaptar a sua didática ao estilo do aluno para facilitar a sua aprendizagem efetiva; incentivar o desenvolvimento de estratégias alternativas por parte do aluno. Para Barry (1992), a prática organizada e sistemática, quando supervisionada, é eficaz no desenvolvimento musical.

Souza (2015) identificou 37 estratégias utilizadas por um professor de violão, em um curso de bacharelado em instrumento, durante aulas coletivas no formato de máster-classe. As estratégias foram divididas em cinco grupos: gerenciamento da aula, detecção e exposição de problemas, correção e orientação, avaliação e interação com a classe. Segundo o autor, as estratégias utilizadas tinham forte relação com o modelo instrucional SRSD (*Self-regulated Strategies Development*), de Graham e Harris, que tem como objetivo o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem em estudantes. Estratégias como as identificadas por Souza (2015) podem ser utilizadas pelos professores de violão para estimular os alunos a desenvolverem um comportamento autorregulado para o estudo do instrumento.

É necessário que os níveis de desenvolvimento – sequência hierárquica – do comportamento autorregulado: observação, imitação, autocontrole e autorregulação (ZIMMERMAN, 1990), ocorram durante as aulas de violão. Acreditamos que a modelação

ocorrida dentro da sala de aula, quando o professor estimula a utilização de estratégias direcionadas, estabelecimento de objetivos de curto e longo prazo, gerenciamento do tempo de estudo, autoavaliação contínua, entre outras habilidades da autorregulação, pode fazer com que o violonista obtenha êxito na sua rotina de estudos, fortaleça as suas crenças de autoeficácia e invista mais esforços para aumentar a quantidade de horas de prática deliberada.

De uma forma mais holística, pensando na carreira profissional, julgamos necessário que o violonista adquira autonomia durante o curso de bacharelado e, a partir dela, otimize o seu estudo e gerencie o tempo de prática deliberada da melhor forma possível. Isso se torna necessário em decorrência das diversas demandas que podem surgir depois da sua formatura. Os cursos de aperfeiçoamento – por exemplo, especializações, mestrado ou doutorado –, o ingresso no mercado de trabalho, ou até mesmo outros fatores pessoais podem limitar a quantidade de tempo para o estudo do violão após a conclusão do bacharelado, tornando imprescindível a utilização de estratégias de prática deliberada, que são possíveis principalmente através da autorregulação da aprendizagem.

## 11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Marcos Vinícius. **Comportamentos autorreguladores e experiências de fluxo na prática musical: um inquérito com performers de nível avançado**. 2015. 211 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.

AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. 130 p.

\_\_\_\_\_. Autorregulação em música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p.9-19, set. 2015. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/modus/article/view/1073/776>>. Acesso em: 10 maio 2017.

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Auto-eficácia Proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In: AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. Cap. 1. p. 9-24. (1).

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Clifts: Prentice Hall, 1986, 617 p.

BANDURA, A.. A evolução da Teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J.. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy in changing societies**. 2. ed. Nova York: Cambridge University Press, 1997. 334 p.

\_\_\_\_\_. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.21-41, abr. 1999. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-839x.00024>.

\_\_\_\_\_. The Role of Imitation in Personality Development. **The Journal Of Nursery Education**. Londres, p. 1-9. abr. 1963.

BARRY, Nancy H.. The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance. **Psychology Of Music**, [s.l.], v. 20, n. 2, p.112-123, out. 1992. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735692202002>.

BARRY, Nancy H.; MCARTHUR, Victoria. Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers. **Psychology of Music**, [s.l.], v. 22, n. 1, p.44-55, abr. 1994. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735694221004>.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; BOUFFARD, Thérèse. When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. **Psychology of Music**, [s.l.], v. 43, n. 5, p.686-704, 29 maio 2014. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735614534910>.

BRYMAN, Alan. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?. **Qualitative Research**, [s.l.], v. 6, n. 1, p.97-113, fev. 2006. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1468794106058877>.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A.. **Estatística básica**. 4. ed. São Paulo: Atual Editora, 1987. 321 p.

CAMPITELLI, Guillermo; GOBET, Fernand. Deliberate Practice. **Current Directions in Psychological Science**, [s.l.], v. 20, n. 5, p.280-285, out. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721411421922>.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O curso de Bacharelado em Música na Universidade Federal do Maranhão. In: DESAFIOS DE UMA NOVA PROPOSTA, 23., 2013, Natal. **XXIII Congresso da ANPPOM**. Natal: Xxiii Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música, 2013. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/1975/326>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela; CRAWFORD, Mary. **Practicing perfection: Memory and piano performance**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. 303 p.

CHI, Michelene T. H.. Two approaches to the study of experts' characteristics. In: ERICSSON, K. Anders et al. **The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance**. Nova York: Cambridge University Press, 2006. Cap. 2. p. 21-30.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. **International Journal of Music Education**. Florida, p. 94-106. 01 maio 2009. Disponível em: <<http://ijm.sagepub.com>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CRESWELL, J; CLARK, V. Plano. **A natureza da pesquisa de métodos mistos**. 2007. Disponível em: <[http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/C/CRESWELL\\_John\\_W/Pesquisa\\_Metodos\\_Mistos\\_2ed/Lib/Cap\\_01.pdf](http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/C/CRESWELL_John_W/Pesquisa_Metodos_Mistos_2ed/Lib/Cap_01.pdf)>. Acesso em: 03 maio 2017.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf T.; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, [s.l.], v. 100, n. 3, p.363-406, 1993. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037//0033-295x.100.3.363>.

ERICSSON, Karl Anders. the influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: ERICSSON, Karl Anders et al (Ed.). **The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance**. Nova York: Cambridge University Press, 2006. Cap. 38. p. 685-705. (1).

FLAVELL, J. H.. Metacognitive aspects of problem solving. In: B., Resnick L. (Ed.). **The nature of intelligence**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. Cap. 12. p. 231-235.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GREENE, J. C.; CARACELLI, V. J.; GRAHAM, W. F.. Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.255-274, 1 jan. 1989. American Educational Research Association (AERA). <http://dx.doi.org/10.3102/01623737011003255>.

GREGG, Melanie J.; CLARK, Terry W.; HALL, Craig R.. Seeing the Sound: An Exploration of the Use of Mental Imagery by Classical Musicians. **Musicae Scientiae**, [s.l.], v. 12, n. 2, p.231-247, jul. 2008. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/102986490801200203>.

HALLAM, Susan et al. The development of practising strategies in young people. **Psychology of Music**, [s.l.], v. 40, n. 5, p.652-680, 20 ago. 2012. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735612443868>.

HALLAM, Susan. Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music. **Psychology of Music**, [s.l.], v. 23, n. 2, p.111-128, out. 1995. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735695232001>.

\_\_\_\_\_. The development of metacognition in musicians: Implications for education. **British Journal of Music Education**, [s.l.], v. 18, n. 01, p.1-29, mar. 2001. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.1017/s0265051701000122>.

HANSON, William E. et al. Mixed methods research designs in counseling psychology. **Journal of Counseling Psychology**, [s.l.], v. 52, n. 2, p.224-235, 2005. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.224>.

HATFIELD, Johannes L.; HALVARI, Hallgeir; LEMYRE, Pierre-Nicolas. Instrumental practice in the contemporary music academy: A three-phase cycle of Self-Regulated Learning in music students. **Musicae Scientiae**, [s.l.], v. 21, n. 3, .316-337, 5 jul. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1029864916658342>.

HRUSKA, Bradley J.. Using mastery goals in music to increase student motivation. **Update: Applications of Research in Music Education**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.3-9, 24 ago. 2011. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123311418477>.

JØRGENSEN, Harald (Org.). Western Classical Music Studies in Universities. In: PAPAGEORGI, Ioulia; WELCH, Graham. **Advanced Musical Performance: Investigations in Higher Education Learning**. Burlington: Ashgate Publishing Limited, 2014. Cap. 1. p. 3-21. (2).

KINN, Sue; CURZIO, Joan. Integrating qualitative and quantitative research methods. **Journal Of Research In Nursing**, [s.l.], v. 10, n. 3, p.317-336, maio 2005. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/174498710501000308>.

LATHAM, Gary P.; LOCKE, Edwin A.. New developments in and directions for goal-setting research. **European Psychologist**, [s.l.], v. 12, n. 4, p.290-300, jan. 2007. Hogrefe Publishing Group. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.290>.

LEHMANN, Andreas C.; GRUBER, Hans. Music. In: ERICSSON, K. Anders et al. **The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance**. Nova York: Cambridge University Press, 2006. p. 457-470.

LOCKE, Edwin A.; LATHAM, Gary P.. New directions in goal-setting theory. **Current Directions In Psychological Science**, [s.l.], v. 15, n. 5, p.265-268, out. 2006. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x>.

LÄNGLER, Manuel; NIVALA, Markus; GRUBER, Hans. Peers, parents and teachers: A case study on how popular music guitarists perceive support for expertise development from “persons in the shadows”. **Musicae Scientiae**, [s.l.], p.1-20, 3 jan. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1029864916684376>.

MACNAMARA, Brooke N.; HAMBRICK, David Z.; OSWALD, Frederick L.. Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions. **Psychological Science**, [s.l.], v. 25, n. 8, p.1608-1618, jul. 2014. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614535810>.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

MCPHERSON, Gary E.. **Cognitive strategies and skill acquisition in musical performance**. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ598206>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. The role of parents in children's musical development. **Psychology of Music**, [s.l.], v. 37, n. 1, p.91-110, 12 ago. 2008. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735607086049>.

MCPHERSON, Gary E.; ZIMMERMAN, Barry J.. Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In: EVANS, R. et al (Ed.). **The new handbook of research on music teaching and learning**. London: Oxford University Press, 2002. Cap. 20. p. 327-347.

MEINZ, Elizabeth J.; HAMBRICK, David Z.. Deliberate practice is necessary but not sufficient to explain individual differences in piano sight-reading skill. **Psychological Science**, [s.l.], v. 21, n. 7, p.914-919, 9 jun. 2010. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797610373933>.

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, 8 out. 2013. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735613500832>.

MIKSZA, Peter; PRICHARD, Stephanie; SORBO, Diana. An observational study of intermediate band students' self-regulated practice behaviors. **Journal Of Research In Music Education**, [s.l.], v. 60, n. 3, p.254-266, 18 set. 2012. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0022429412455201>.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. **Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a04.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

NIELSEN, Siw G.. Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. **Research Studies In Music Education**, [s.l.], v. 37, n. 2, p.233-246, 6 nov. 2015. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1321103x15615661>.

\_\_\_\_\_. Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert Performance. **Psychology Of Music**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.218-229, out. 1999. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0305735699272015>.

NIGLAS, Katrin. **The combined use of qualitative and quantitative methods in educational research**. 2004. 39 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Educacionais, Tallinn Pedagogical University, Tallinn, 2004.

PONCE, Omar A.; PAGÁN-MALDONADO, Nellie. Mixed methods research in education: capturing the complexity of the profession. **International Journal Of Educational Excellence**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.111-135, 1 jun. 2015. Universidad Metropolitana. <http://dx.doi.org/10.18562/ijee.2015.0005>.

POTTER, Mary C.. Very short-term conceptual memory. **Memory & Cognition**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.156-161, mar. 1993. Springer Nature. <http://dx.doi.org/10.3758/bf03202727>.

POWELL, Heather et al. Mixed methods research in School Psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. **Psychology In The Schools**, [s.l.], v. 45, n. 4, p.291-309, 2008. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20296>.

RIBEIRO, Cristina Mendes Gomes. **Mixed methodology in psychological research**. 2008. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04260.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

SANDGREN, Maria. **more similarities than differences among elite music students in jazz, folk music and classical genre: Personality, Practice Habits and Self-rated Music-related Strengths and Weaknesses**. 2009. Disponível em: <[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20914/urn\\_nbn\\_fi\\_jyu-2009411315.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20914/urn_nbn_fi_jyu-2009411315.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SCHUNK, Dale H.. **Self-Regulation through Goal Setting**. 2001. Disponível em: <<https://www.ericdigests.org/2002-4/goal.html>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J.. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 32, n. 4, p.195-208, set. 1997. Informa UK Limited. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1).

SICHIVITSA, Veronica O.. The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. **Research Studies In Music Education**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.55-68, dez. 2007. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1321103x07087568>.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, Jr.. **Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008. 448 p.

SLOBODA, John A. et al. The role of practice in the development of performing musicians. **British Journal Of Psychology**, [s.l.], v. 87, n. 2, p.287-309, maio 1996. Wiley-Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x>.

SOUZA, Luan Sodré. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na gradua o**. 2015. 95 f. Disserta o (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles; SINES, Marylyn C.. Utilizing mixed methods in psychological research. In: WEINER, Irving B. et al (Ed.). **Handbook of Psychology, Volume 2, Research Methods in Psychology**, 2. ed. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 2012. Cap. 15. p. 428-451.

TOURINHO, Cristina, AZZI, Roberta. **Perspectivas de ingresso no mercado de trabalho por formandos e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão**. In Trânsito entre Fronteiras na Música. Belém, Editora da UFPA, 2013, p. 95-114.

UFBA. **Ementa do curso de Instrumento - Violão - Salvador**. 2011. Disponível em: <<https://siac.ufba.br/SiacWWW/ListarDisciplinasEmenta.do?cdCurso=509441&nuPerCursoInicial=20111>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

VOLIOTI, Georgia; WILLIAMON, Aaron. Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music students and professionals. **Musicae Scientiae**, [s.l.], p.1-25, 21 out. 2016. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/1029864916674048>.

WEST, Robin L.; EBNER, Natalie C.; HASTINGS, Erin C.. Linking Goals and Aging: Experimental and Lifespan Approaches. In: LOCKE, Edwin A.; LATHAM, Gary P.. **New Developments in Goal Setting and Task Performance**. Nova York: Routledge, 2013. Cap. 27. p. 439-459.

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. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>.

\_\_\_\_\_. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, [s.l.], v. 41, n. 2, p.64-70, maio 2002. Informa UK Limited. [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2).

\_\_\_\_\_. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. **Contemporary Educational Psychology**, [s.l.], v. 25, n. 1, p.82-91, jan. 2000. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>.

\_\_\_\_\_. Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 25, n. 1, p.3-17, jan. 1990. Informa UK Limited. [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2).

ZIMMERMAN, Barry J.; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. Understanding the principles of self-regulated learning. In: LEARNING, Understanding The Principles Of Self-regulated; BONNER, Sebastian; KOVACH, Robert. **Developing self-regulated learners: beyond achievement to self-efficacy**. Washington: American Psychological Association, 2006. p. 5-24.

ZIMMERMAN, Barry J.; CLEARLY, Timothy J.. Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (Ed.). **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. Charlotte: Information Age Publishing, 2006. Cap. 2. p. 45-69.

ZIMMERMAN, Barry J.; ROSENTHAL, Ted L.. Observational learning of rule-governed behavior by children. **Psychological Bulletin**, [s.l.], v. 81, n. 1, p.29-42, 1974. American Psychological Association (APA). <http://dx.doi.org/10.1037/h0035553>.

## ANEXO A – Termo de aceite para participação na pesquisa

# Estudo sobre o comportamento autorregulado de violonistas durante a prática instrumental.

Prezado(a) Participante,

Meu nome é Jamison Sampaio, sou graduado em violão pela UFBA e, atualmente, estou cursando o mestrado em Educação Musical, sob a orientação de Profa. Dra. Cristina Tourinho, também na Universidade Federal da Bahia. Esta pesquisa pretende investigar o comportamento autorregulado de violonistas, estudantes em cursos de graduação (Instrumento - Violão), durante a rotina de estudos no instrumento. A sua participação é muito importante para o avanço de pesquisas sobre a aprendizagem do violão. 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.

\*Obrigatório

\*

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

PRÓXIMA

**ANEXO B – 1ª Parte do questionário**

1. Qual a sua idade? \*

Escolher ▼

2. Sexo \*

Escolher ▼

3. Em qual estado você mora? \*

Escolher ▼

4. Em qual universidade você estuda? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

5. Você está cursando qual semestre (período) atualmente? \*

Escolher ▼

6. Você toca violão há quanto tempo? \*

- Menos de 5 anos
- Aproximadamente 5 anos
- Aproximadamente 7 anos
- Aproximadamente 10 anos
- Mais de 10 anos
- Outro: \_\_\_\_\_

7. Caso você lembre, informe o ano que você começou a tocar violão: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

8. Você teve aulas de violão antes de entrar na universidade? \*

- Sim, com um professor particular
- Sim, numa escola ou conservatório de música
- Não, aprendi com amigos
- Não, aprendi em sites da Internet
- Outro: \_\_\_\_\_

9. Antes de entrar na universidade, você já tocava alguma peça do seu repertório atual? \*

- Sim
- Não

10. Você participou de algum concurso de violão nos últimos seis meses? \*

- Sim
- Não

11. Você participou de algum festival de violão nos últimos seis meses? \*

- Sim
- Não

12. Você já teve aulas de violão em master-classes? \*

Sim

Não

13. Você fez algum recital nos últimos três meses? \*

Sim

Não

14. Você tem algum recital previsto para os próximos três meses? \*

Sim

Não

15. Você costuma manter uma rotina diária de estudos no violão? \*

Sim

Não

16. Você consegue lembrar aproximadamente a quantidade de horas dedicadas ao estudo do violão diariamente? \*

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Não tenho certeza

Não estudo violão diariamente

## ANEXO C - 2ª parte: Atitudes no Processo de Estudo

No meu estudo, eu:

	<b>1 = Nunca</b>	<b>2 = Raramente</b>	<b>3 = Às vezes</b>	<b>4 = Muitas vezes</b>	<b>5 = Sempre</b>
Q1. Estabeleço objetivos gerais para as minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Q2. Estabeleço objetivos para serem atingidos a um curto prazo (minutos, horas, dias)	1	2	3	4	5
Q3. Estabeleço objetivos para serem atingidos a um prazo mais alargado (semanas, meses, anos)	1	2	3	4	5
Q4. Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Q5. Percebo que meus objetivos apresentam desafio	1	2	3	4	5

No meu estudo, eu:

	<b>1 - Discordo plenamente discordo</b>	<b>2 = Discordo</b>	<b>3 = Nem concordo nem discordo</b>	<b>4 = Concordo</b>	<b>5 = Concordo plenamente</b>
Q6. Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos	1	2	3	4	5
Q7. Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo	1	2	3	4	5
Q8. Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado	1	2	3	4	5
Q9. Sei quando e em quais contextos as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes	1	2	3	4	5
Q10. Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades musicais	1	2	3	4	5
Q11. Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória	1	2	3	4	5

Q12. Cite ao menos uma estratégia que você usa regularmente para resolver trechos difíceis em uma obra musical:

---



---



---



---



---

No meu estudo, eu:

<b>1 = Nunca</b>	<b>2 = Raramente</b>	<b>3 = Às vezes</b>	<b>4 = Muitas vezes</b>	<b>5 = Sempre</b>	
Q13. Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Q14. Planejo o tempo das minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Q15. Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo	1	2	3	4	5
Q16. Avalio o progresso em direção aos meus objetivos	1	2	3	4	5
Q17. Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo	1	2	3	4	5
Q18. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas)	1	2	3	4	5

No meu estudo, eu:

<b>1 - Discordo plenamente</b>	<b>2 = Discordo</b>	<b>3 = Nem concordo nem discordo</b>	<b>4 = Concordo</b>	<b>5 = Concordo plenamente</b>	
Q19. Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória	1	2	3	4	5
Q20. Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos (colegas, professores, materiais, ambiente)	1	2	3	4	5
Q21. Conheço minhas qualidades e dificuldades	1	2	3	4	5
Q22. Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais	1	2	3	4	5
Q23. Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas	1	2	3	4	5