A prática instrumental diária de graduandos em Música: estratégias de aprendizagem e autorregulação

Camilla dos Santos Silva
Universidade Estadual de Campinas - Campinas – SP

Carlos Fiorini
Universidade Estadual de Campinas - Campinas – SP

Resumo: Partindo da tendência da literatura em investigar os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na aprendizagem e performance musical, este trabalho teve o objetivo de identificar as estratégias aplicadas na prática diária de alunos da Graduação em Música de uma universidade pública brasileira. O questionário desenvolvido por Araújo (2016a) foi usado como instrumento para discussão em duas sessões de grupo focal: a primeira com três participantes violonistas, dois flautistas e um contrabaixista; e a segunda com cinco violonistas. Os dados foram analisados por meio de transcrições completas das sessões. Resultados indicam que os alunos fazem uso de estratégias que cobrem as seis dimensões psicológicas da aprendizagem, entretanto apresentam dificuldade em processos como estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo e adaptação de estratégias ao iniciar um novo processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias de aprendizagem. Prática de instrumento musical. Performance musical. Grupo focal. Autorregulação da aprendizagem.

Daily instrument practice among music undergraduates: self-regulated learning strategies

Abstract: *Based on the literature's tendency to investigate the cognitive and metacognitive processes involved in learning and performing music, this work aimed to identify the learning strategies applied in the daily practice of undergraduate music students enrolled at a Brazilian public university. The questionnaire developed by Araújo (2016a) was administered as an instrument for discussion in two focus group sessions, the first comprising three guitarists, two flutists, and one double bassist. The second group had five guitarists. Data were analyzed using full transcripts of the sessions. Results indicate that students use strategies that cover the six psychological dimensions of learning, however, they have difficulty in processes such as goal setting, time management, and adapting strategies.*

Keywords: *Learning strategies. Music practice. Music performance. Focus group. Self-regulation.*

SILVA, Camilla dos Santos; FIORINI, Carlos. A prática instrumental diária de graduandos em Música: estratégias de aprendizagem e autorregulação. *Opus*, v. 27 n. 3, p. 1-20, set/dez. 2021. http://dx.doi.org/10.20504/opus2021c2702.

Recebido em 31/3/2021, aprovado em 15/7/2021

Desde o primeiro contato com um instrumento, a principal atividade de um músico é a prática diária. O intervalo de tempo entre as aulas de instrumento pode ser usado para aprender um novo repertório e desenvolver habilidades de técnica e leitura musical. No entanto, a quantidade de tempo destinada à prática não é o único fator que garante o sucesso na aprendizagem musical, mas sim elementos e ações aplicados na melhoria da performance, juntamente com a consciência sobre a estrutura deste estudo diário (BONNEVILLE-ROUSSY; BOUFFARD, 2014: 700. ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 366. SLOBODA *et al.*, 1996: 288. WILLIAMON; VALENTINE, 2000: 373). A prática deliberada refere-se ao estudo individual do instrumento musical direcionado por um professor qualificado (BONNEVILLE-ROUSSY; BOUFFARD, 2014: 697. ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 368). Nesta prática são incluídos processos como o estabelecimento de objetivos pessoais, a concentração durante realização da tarefa e a persistência em corrigir erros e resolver seções da música que apresentam dificuldades (ARAÚJO, 2016a: 2. ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993: 367).

Autores relacionam o nível avançado em performance musical com a grande quantidade de tempo dedicado à prática deliberada durante os anos de desenvolvimento técnico-musical. Esses músicos avançados tendem a esforçarem-se mais para manter a concentração durante sua prática diária do que músicos menos experientes e entendem que a qualidade de sua performance está relacionada com a qualidade do esforço empregado. Além disso, têm o hábito constante de monitorar e organizar a própria prática, colocando sua atenção no repertório que estão praticando e na maneira como pode ser melhorado, empregando estratégias de aprendizagem no tempo correto e de maneira adequada (ERICSSON, 2008: 991. MCPHERSON, 2005: 27. PIKE, 2017: 8).

Para alcançar este estágio de eficiência, as estratégias de prática musical devem ser transmitidas aos estudantes de música para que estes tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente como músicos (LEON-GUERRERO, 2008: 93. MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 369). O pensamento metacognitivo, isto é, o conhecimento sobre quais fatores e de que maneira afetam nosso processo de aquisição de conhecimento, deve ser estimulado desde o início da trajetória de aprendizagem, pois vai além da capacidade de aprender cognitivamente uma nova informação, levando à reflexão sobre o processo de aprendizado em si (BORUCHOVITCH, 1993: 23. FLAVELL, 1979: 907).

Em complemento às pesquisas que trabalham com o estudo da performance de músicos avançados, é necessário também conhecer os processos que são adquiridos pelos alunos durante o período inicial de aprendizagem até se tornarem estudantes de música independentes (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 131). Os processos que ativam as qualidades necessárias para que um músico seja independente em sua prática musical possuem características semelhantes aos processos de aprendizagem autorregulada. A Autorregulação da Aprendizagem ligada à Teoria Social Cognitiva refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações que são planejados e sistematicamente adaptados, quando necessário, para otimizar a motivação e a aprendizagem (ZIMMERMAN, 1989: 329, 2000: 14). A produção de McPherson e de seus colaboradores tem contribuído substancialmente para o avanço do conhecimento na área, sobretudo ao relacionar e aplicar a visão sociocognitiva da Autorregulação da Aprendizagem na música (MCPHERSON; RENWICK, 2001. MCPHERSON, 2005. MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011. VARELA, 2014: 3.).

O aprendizado musical investigado à luz deste construto pode permitir a compreensão da trajetória de aprendizagem na direção de uma construção de conhecimento mais eficiente: a interação entre os processos sociais, cognitivos, afetivos e motivacionais pode ser a base do aprendizado musical (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 133). A autorregulação é descrita como um processo cíclico e recíproco, e seu papel na trajetória de aprendizagem pode ser distribuído de maneira temporal, como organizado por Zimmerman (1990: 190, 1998: 82, 2000) em um modelo de aplicação que nos auxilia a compreender a atuação dos processos autorregulatórios

antes (fase de antecipação), durante (fase de controle volitivo) e depois (fase de autorreflexão) da execução de uma tarefa.

Na primeira fase do modelo (antecipação), o aprendiz emprega ações e estratégias de análise da tarefa e de estabelecimento de objetivos, motivado pelas suas crenças de autoeficácia, pelas suas expectativas de resultado e pela valoração da tarefa em questão. Na fase de controle volitivo, o autocontrole e a auto-observação são processos-chave para o correto emprego das estratégias de aprendizagem, manutenção do foco, automonitoramento, entre outros subprocessos. Já na terceira fase, de autorreflexão, o aprendiz realiza sua autoavaliação e lida com suas autorreações, que vão retroalimentar o próximo ciclo de aprendizagem, influenciando a seguinte fase de antecipação do modelo (ZIMMERMAN, 2000: 24).

Esta abordagem pode auxiliar os alunos a autoestabelecer objetivos, desenvolver o pensamento metacognitivo, planejar e gerenciar o tempo, controlar o ambiente, exercitar a autoavaliação e procurar ativamente por recursos e ajuda de seus professores e colegas (ARAÚJO, 2016a: 2. MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 132), processos estes que estão incluídos em seis dimensões psicológicas e nos auxiliam a compreender pontos específicos de observação e aplicação de estratégias de aprendizagem.

1. Dimensões da Aprendizagem Autorregulada

A autorregulação refere-se a um conjunto de processos que os alunos selecionam com o objetivo de cumprir uma tarefa, não sendo somente uma característica fixa que um indivíduo possui ou não, mas uma habilidade que pode ser ensinada e aprendida (ZIMMERMAN, 1998: 74). O grau em que esses processos são empregados está apoiado em seis dimensões que podem ser aplicadas em diversas disciplinas do conhecimento, inclusive na música (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 359. MCPHERSON; RENWICK, 2001: 170. MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 133. ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). Os autores McPherson e Zimmerman (2011: 134) organizaram cada dimensão em um quadro (Quadro 1), relacionando-as aos processos sociais (ou externos) que são desempenhados no início do processo de aprendizagem e aos processos autorregulatórios, desempenhados por aprendizes autorregulados, geralmente em fase avançada de aprendizagem.

Dimensão psicológica	Processos externos	Processos autorregulatórios
Motivo	Reforço externamente adquirido	Sentir-se livre e capaz de decidir quando praticar
Método	Estratégias são modeladas ou socialmente guiadas	Planejar, empregar e adequar estratégias
Tempo	Tempo gerenciado externamente	Tempo autogerenciado
Comportamento	Performance é externamente monitorada e avaliada	Automonitoramento, avaliação e controle da performance
Ambiente	Ambiente estruturado por terceiros	Ambiente estruturado de maneira independente
Fatores sociais	Ajuda providenciada por outros	Busca proativa por ajuda

Quadro 1: Dimensões psicológicas da aprendizagem. Adaptada de McPherson e Zimmerman (2011: 134).

Os processos externos têm um papel substancial no início da trajetória de aprendizagem musical, pois é a partir deles que o músico aprenderá seu repertório de estratégias, desenvolverá seus processos autorregulatórios e habilidades para criar e adaptar novas estratégias e monitorará

seu comportamento para permanecer na atividade sob as mais diversas condições (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 360).

Os indivíduos, no curso de sua aprendizagem, utilizam processos autorregulatórios para adquirir conhecimento e habilidades acadêmicas; além disso, para cada processo, existem estratégias que devem ser aplicadas, avaliadas e adaptadas para a obtenção de melhores resultados (ZIMMERMAN, 1990: 185).

2. Estratégias de Aprendizagem Autorregulada

As estratégias de aprendizagem são ações empregadas pelo aprendiz com o objetivo de completar uma tarefa ou adquirir informação (DEMBO; SELI, 2016: 280). Inserindo este conceito na Autorregulação da Aprendizagem, as estratégias de aprendizagem autorregulada carregam em si os processos de agência humana, estabelecimento de objetivos e auto-observação (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986: 615). Agência humana é a capacidade de alterar o próprio funcionamento e intervir nas circunstâncias da vida (BANDURA, 2006: 164). Auto-observação é a ação de monitorar elementos de nosso próprio comportamento, as condições nas quais acontece nossa aprendizagem e os resultados que obtemos do nosso desempenho (ZIMMERMAN, 2000: 19).

A criação, seleção e uso de uma estratégia envolve uma série de processos, como "cognição, metacognição, motivação, afeto e comportamento"[1] (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011: 45, tradução nossa). As estratégias de aprendizagem devem ser planejadas considerando-se as influências pessoais, comportamentais e ambientais que atuam sobre o indivíduo. Conhecendo tais influências, deve-se selecionar estratégias que funcionem para si mesmo, tendo em vista que nenhuma estratégia funciona de maneira totalmente adequada para todas as pessoas, tampouco em todas as ocasiões (NIELSEN, 2001: 156, 2015: 236. ZIMMERMAN, 2000: 17). Logo, ao final de um ciclo de aprendizagem, as estratégias aplicadas e os objetivos selecionados devem ser ajustados de acordo com o desempenho na tarefa, a autoavaliação ou os *feedbacks* recebidos (ZIMMERMAN, 2000: 23).

Na prática diária de um instrumento musical, o uso de estratégias também depende da aquisição de conhecimentos que podem ser organizados em três categorias: conhecimento declarativo (saber a definição básica da estratégia), procedimental (saber como usar a estratégia) e condicional (saber em quais situações a estratégia pode ser mais útil) (ZIMMERMAN, 1990: 192. ZIMMERMAN; KITSANTAS, 2005: 403). No estudo do violão, para ilustrar, a estratégia básica de tocar uma escala cromática depende de o aluno conhecer que esta escala consiste em notas musicais que entre si apresentam intervalo de meio tom (conhecimento declarativo), saber que no violão se toca a escala distribuindo e pressionando os dedos da mão esquerda no braço do instrumento, avançando pelas casas, sem saltar, enquanto os dedos da mão direita tangem as cordas correspondentes na região da boca do instrumento (conhecimento procedimental), e saber que esta prática é benéfica para o exercício mecânico da mão esquerda e também para trabalhar sincronia entre as mãos e sonoridade (conhecimento condicional).

Neste trabalho, realizamos um levantamento de estratégias de estudo e prática musical obtido por meio de uma discussão no formato de grupo focal com alunos de Graduação em Música. As estratégias foram distribuídas segundo as seis dimensões psicológicas da aprendizagem autorregulada (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 134) e categorizadas segundo a taxonomia de Weinstein e Mayer (1986: 316) e Weinstein, Acee e Jung (2011: 47):

[1] "cognition, metacognition, motivation, affect, and behavior" (WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011: 45).

(a) Estratégias de ensaio – aprendizagem por meio da repetição do conteúdo "pela fala ou pela escrita do material" (BORUCHOVITCH, 1993: 24). Comumente usadas em seções da música que ainda não foram dominadas (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 362). Podem ser divididas em estratégias de ensaio passivas, que não requerem um processamento cognitivo elaborado, como repetir uma peça do começo ao fim várias vezes até que o aluno toque sem apresentar erros. Um exemplo de estratégia de ensaio ativa pode ser selecionar um trecho de uma obra que apresente dificuldade e repeti-lo com o uso do metrônomo, começando por um andamento lento e ir aumentando gradativamente. O uso desta estratégia requer uma atividade cognitiva mais elaborada que a primeira.

(b) Estratégias de elaboração – visando memorização, consistem em modificar ou adicionar conteúdo ao material a ser trabalhado, conectando-o com o conhecimento antigo (BORUCHOVITCH, 1993: 24) para ser assimilado de maneira duradoura. Na música, podemos relacionar com as ações de selecionar um trecho de dificuldade técnica e mudar a rítmica ou a velocidade do trecho para trabalhar articulação, ou ainda anotar digitações e dedilhados. Por estar em uma categoria de estratégias ligadas ao fator social (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 362. WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011: 48), pode-se incluir apresentar a peça ou discutir aspectos interpretativos com colegas.

(c) Estratégias de organização – estruturar e organizar o novo conhecimento adquirido, principalmente de maneira visual. Na música, pode-se pensar em organizar mapas de estruturas e formas musicais com o repertório que está sendo trabalhado ou visualizar mentalmente uma situação de performance. Uma forma de organização visual do trabalho é a manutenção do registro de prática por meio de anotações, como um diário de estudos (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 363).

As estratégias não são aquisições permanentes ou um conjunto de ferramentas que servirá para qualquer situação de aprendizagem, mas funcionam de maneira pessoal e temporária. Conforme as habilidades e a experiência do aluno aumentam, as estratégias usadas podem perder sua eficácia e ser adaptadas ou substituídas por outras (NIELSEN, 2001: 156. ZIMMERMAN, 2000: 17).

O objetivo geral deste estudo foi o de conhecer as estratégias aplicadas por alunos de Graduação em Música durante sua prática diária de instrumento, à luz da Autorregulação da Aprendizagem e das seis dimensões psicológicas da aprendizagem. Relacionando a teoria com o cotidiano de prática destes alunos, buscamos responder a duas perguntas:

a. Os graduandos em Música conhecem e aplicam estratégias de aprendizagem em seu estudo diário de instrumento musical?

b. As estratégias mencionadas pelos alunos cobrem as seis dimensões psicológicas da aprendizagem autorregulada?

3. Método

Para investigar a prática musical de alunos de Graduação em Música, utilizamos um questionário como instrumento de medida qualitativa, aplicado na forma de grupo focal.

O grupo focal é um método de pesquisa que visa à obtenção de dados que talvez não surgiriam em outros meios de coleta, como questionários, entrevistas individuais ou testes. Um moderador é responsável pela condução e pela elaboração de um roteiro de questões, segundo os objetivos da pesquisa (WESTPHAL; BOGUS; FARIA, 1996: 473). Por meio deste método

é possível identificar e avaliar as impressões individuais e os sentimentos sobre determinado tópico, ideias ou sobre dados previamente coletados (JARVIS; BARBERENA, 2008: 289).

Nesta pesquisa utilizamos o grupo focal para obter dados sobre as reflexões suscitadas pelo questionário de Araújo (2016a, 2016b, 2016c), bem como impressões, relatos de experiências e sentimentos sobre o uso de estratégias de aprendizagem na organização do estudo diário de violão e de outros instrumentos e demais dados presentes na discussão entre os participantes. A preparação do grupo focal contou com a observação de uma série de itens, buscando máxima eficiência na aplicação do método, como apontados em Jarvis e Barberena (2008: 288): participantes (amostra, moderador), estrutura (instrumento de coleta de dados), ambiente, registro e procedimento de análise de dados.

Ao optar pelo formato de grupo focal e não pela entrevista, evitamos uma linha de diálogo bilateral, apenas entre entrevistador e interlocutor. O fato de os alunos serem maioria durante o experimento pode minimizar eventuais interferências que o moderador possa ter sobre os alunos e permite que diferentes posições sobre a prática diária sejam levantadas e discutidas em grupo.

3.1. Participantes

Participaram do estudo 11 alunos de uma universidade brasileira, distribuídos em dois grupos. O Grupo 1 (G1) foi formado por seis alunos de diversos instrumentos (Quadro 2), e o Grupo 2 (G2) foi formado por cinco violonistas (Quadro 3). A fim de manter a participação anônima, os participantes serão identificados segundo números aleatórios. O Grupo 1 foi formado pelos participantes:

Participante	Instrumento	Idade	Gênero
Participante 1 (P1)	Flauta transversal	20	Masculino
Participante 2 (P2)	Violão	21	Feminino
Participante 3 (P3)	Violão	20	Masculino
Participante 4 (P4)	Flauta transversal	20	Feminino
Participante 5 (P5)	Contrabaixo	20	Masculino
Participante 6 (P6)	Violão	25	Masculino

Quadro 2: Informações sobre participantes do Grupo 1

O Grupo 2 reuniu os seguintes violonistas:

Participante	Instrumento	Idade	Gênero
Participante 7 (P7)	Violão	29	Masculino
Participante 8 (P8)	Violão	23	Masculino
Participante 9 (P9)	Violão	22	Masculino
Participante 10 (P10)	Violão	29	Masculino
Participante 11 (P11)	Violão	20	Masculino

Quadro 3: Informações sobre participantes do Grupo 2

3.2. Instrumento de coleta de dados

O questionário desenvolvido e validado (α = 0,74 - 0,86) por Araújo (2016a, 2016b. ARAÚJO; HEIN, 2018) foi criado com o objetivo de investigar a autorregulação em músicos avançados durante sua prática diária. O mesmo é dividido em duas seções, a primeira intitulada "Atitudes no processo de estudo", e a segunda, "Sensações no processo de estudo".

A primeira seção é dividida em quatro partes com afirmações referentes a processos autorregulatórios presentes nas seis dimensões da autorregulação:

Parte 1 – Dimensão Motivo, processos autorregulatórios de estabelecimento de objetivos (p. ex., "estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo" e "percebo que meus objetivos apresentam desafio").

Parte 2 – Dimensão Método, processos autorregulatórios de seleção e uso de estratégias (p. ex., "sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes").

Parte 3 – Dimensão Tempo (p. ex., "planejo o tempo das minhas seções de estudo"), Dimensão Comportamento ("avalio o progresso em direção aos meus objetivos"), Dimensão Ambiente ("organizo o ambiente das minhas sessões de estudo") e Dimensão Fatores Sociais ("solicito ajuda de outras pessoas – professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas").

Parte 4 - Conceitos como o construto da Autoeficácia ("sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória") e auto-observação ("Conheço minhas qualidades e dificuldades").

A segunda seção diz respeito a sensações no processo de estudo relacionadas à Teoria do Fluxo (p. ex., "sinto que o tempo passa diferente do que o normal" e "estou completamente focado na atividade em curso"). O estado de fluxo pode ser definido pela absorção completa em uma atividade com extrema concentração, perda da sensação de tempo, entre outras sensações (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002: 90).

3.3. Procedimento de coleta de dados

Os alunos foram contatados pessoalmente na universidade durante a aula de música de câmara ou aula de violão, oportunidade em que foram avisados que a participação ou não participação não interferiria de maneira alguma em sua avaliação semestral. O estudo foi previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais da UNICAMP (CAAE 09319219.8.0000.8142).

As sessões ocorreram dentro de uma sala de aula da universidade. Os alunos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o assinaram após a leitura.

O questionário foi apresentado aos participantes juntamente com uma breve explicação sobre o seu funcionamento. Após resolução de dúvidas, todos os alunos preencheram o instrumento de coleta de dados.

A primeira sessão (Grupo 1) ocorreu no dia 19 de setembro de 2019, às 16h, e teve duração de aproximadamente 1 hora e 3 minutos. A sessão do Grupo 2 aconteceu no dia 27 de novembro de 2019, às 12h, e teve duração de aproximadamente 47 minutos.

3.4. Procedimento de registro e análise de dados

As sessões foram registradas com um gravador digital e, posteriormente, transcritas em sua totalidade. O conteúdo foi analisado com auxílio do *software* Nvivo 11. A transcrição completa das sessões pode ser obtida com a primeira autora, mediante contato por e-mail.

4. Resultados e discussão

O grupo focal iniciou-se com perguntas feitas pela pesquisadora acerca das impressões dos alunos quanto ao questionário, que serviu como um guia introdutório à conversa sobre prática diária e reflexões sobre suas estratégias de aprendizagem. A partir das respostas, foram feitas perguntas a respeito das estratégias que os alunos declararam utilizar. Os participantes ficaram livres para refletir, discutir ou discordar sobre o tema. As primeiras três perguntas foram:

a. Qual item foi novidade para vocês? Existe alguma estratégia que vocês nunca haviam pensado em aplicar?
b. Havia algum item que parecia muito óbvio? Por exemplo, não é possível estudar sem...?
c. Algum item parece impossível? Ou demasiadamente específico?

Quanto à primeira questão, dois alunos disseram que o questionário levantou reflexões inéditas: "Na verdade, me colocou um pouco contra a parede, como 'você deveria fazer isso'. Muitas coisas eu respondi como 'raramente' e deveria ser 'sempre'". Outro participante concordou: "Eu tive a mesma sensação. Eu nunca tenho tempo para analisar como é meu estudo. Foi meio um choque, de pensar o que realmente está 'rolando'".

As demais respostas estão organizadas de acordo com as seis dimensões da aprendizagem autorregulada (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 134. ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997).

4.1. Dimensão Motivo

Nesta dimensão destacaremos o processo autorregulatório de autoestabelecimento de objetivos. Nas duas sessões os participantes declararam não estabelecer objetivos a curto prazo, principalmente ao pensar em minutos: "Geralmente eu estabeleço objetivos a médio e longo prazo, mas nunca pensei em estabelecer a curto prazo, só quando li aqui" (P3).

Nas duas sessões, a resposta para a pergunta (b) foi o item 1 ("estabeleço objetivos para minhas sessões de estudo"), e aqui destacamos dois comentários:

P1: "Para mim, foram os objetivos do estudo. Acho que não tem como estudar sem um objetivo."

Para P10, o item 1:

> Não sei se chega a ser óbvio, mas, quanto a esta frase, eu acho que depende do nível de especificação, por exemplo: estudar determinado trecho com metrônomo, saindo de 50 bpm e vou chegar até 90 bpm em 30 minutos. Mas pode ser também um objetivo apenas: vou treinar esta peça. Então, um objetivo é superespecífico e outro amplo; e pode ser qualquer coisa. Mas penso que estabelecer objetivos em uma sessão de estudo, de alguma maneira, todo mundo faz.

A questão levantada por P10 mostra que nem sempre é claro o que se entende por estabelecimento de objetivos. A literatura nos mostra que aprendizes autorregulados estabelecem seus objetivos de maneira hierárquica, organizados de acordo com a proximidade temporal e também como reguladores de objetivos mais distantes (ARAÚJO, 2016a: 4. MCPHERSON;

ZIMMERMAN, 2011: 140. NIELSEN, 2001: 159. ZIMMERMAN, 2000: 17). Sem uma ideia explícita de como realizar esta seleção, é possível compreender como objetivo simplesmente "vou estudar violão" e iniciar uma sessão de prática tocando qualquer peça de seu repertório sem atentar-se para trechos a serem resolvidos ou realizar algum trabalho com metrônomo. Sem controle do tempo, passa para outra peça do repertório e reproduz as mesmas ações. Ao final do período, o objetivo daquela sessão de estudo nunca foi estabelecido.

Estes dados podem ser cruzados com a resposta da primeira questão, onde dois alunos, um em cada grupo, mencionaram nunca haver pensado em estabelecer objetivos a curto prazo. Isto nos mostra que possivelmente os aprendizes tenham o conhecimento de que precisam estabelecer algum objetivo em uma sessão de prática, mas talvez não saibam como organizar estas metas de maneira hierárquica para preencher uma sessão de estudos.

4.2. Dimensão Método

Como citado na introdução, esta dimensão contém os processos de planejamento e uso de estratégias de aprendizagem. Nesta seção, vamos apresentar discussões geradas por itens do questionário e também um levantamento de estratégias feito pelos alunos, a partir da pergunta: "o que vocês fazem para memorizar uma peça?".

Dentro desta questão foi discutido o item "sei o que devo fazer para completar as atividades musicais". Um dos alunos (P10) levantou a seguinte questão:

> Fico pensando se todo mundo não acha que sabe o que deve fazer. Muitas vezes eu acho que para conseguir tocar determinado trecho complicado eu tenho que fazer determinada coisa, mas aí um professor que tem outra abordagem fala: essa estratégia está errada. Então esse é um item no qual eu fiquei pensando. Às vezes eu acho que eu tenho noção do que eu preciso fazer, mas eu talvez não tenha.

Esta reflexão traz o que Weinstein, Husman e Dierking (2000: 730) e Nielsen (2001: 160) definem como planejamento estratégico, que consiste na seleção de estratégias destinadas a cumprir determinada tarefa ou alcançar determinado objetivo. Outro item do questionário ("utilizo estratégias que funcionaram no passado") foi interpretado como uma possível deficiência no uso de estratégias por P8:

> Eu sempre faço isso com ligados. Toda vez que eu tenho um problema, eu uso a mesma sequência de movimentos que aprendi quando comecei a estudar violão. Mas eu sinto que agora eu precisaria buscar outras alternativas, porque a dificuldade do meu repertório está em outro nível.

Os dois apontamentos anteriores ilustram o fato de que o aprendiz autorregulado pode aprender onde aplicar determinada estratégia (neste caso, resolução de dificuldade com ligados no violão) e também avaliar até que ponto a estratégia ainda é útil para o repertório que está sendo trabalhado. A internalização de estratégias de aprendizagem inclui a habilidade de criar novas estratégias e ajustá-las conforme a complexidade da tarefa. Músicos autorregulados criam estratégias mais avançadas para melhorar sua performance (NIELSEN, 2001: 156. ZIMMERMAN, 1990: 192).

Quanto ao levantamento de estratégias de memorização, as respostas dos alunos podem ser analisadas de acordo com as categorias de estratégias elencadas por Weinstein, Acee e Jung (2011: 47) e discutidas na música por Nielsen (2001: 162, 2015: 241) e McPherson, Nielsen e Renwick (2013: 361).

Como exemplo de estratégias de ensaio passivas, P3 declarou: "Eu decorei recentemente a peça que eu estava tocando com o P1 porque ele queria gravar, mas memorizei de tanto repetir, não porque estudei para isso". Este é um exemplo de exposição repetitiva ao conteúdo a ser aprendido que pode resultar na memorização. No entanto, este tipo de ação não envolve uma atividade cognitiva mais complexa, o que pode levar ao esquecimento rápido (BORUCHOVITCH, 1993: 24. WEINSTEIN; ACEE; JUNG, 2011: 47). No já mencionado estudo feito por McPherson e Renwick (2001: 174), a análise mostra que os aprendizes iniciantes usavam até 90% de seu tempo de prática diária apenas repetindo o repertório do começo ao fim.

Já as estratégias de ensaio ativas requerem uma atividade cognitiva mais exigente, o que pode auxiliar a evitar lapsos de memória durante a performance. P1 declarou: "[...] decoro por frase. Geralmente a gente escuta bastante gravação, já tem na cabeça depois que tem as notas resolvidas. Vou pelas frases, repito se acertei; quando vi que já fixei, passo para a próxima e vou juntando". Esta estratégia requer a consciência sobre o que precisa ser trabalhado, a divisão da peça em trechos menores e a busca por material externo (gravações).

A seleção e a representação gráfica da digitação e do dedilhado de uma peça podem auxiliar na memorização, como declarou P2: "Eu não planejo decorar, mas o que me ajuda é anotar a digitação" – o que pode ser classificada como estratégia de elaboração. Outros exemplos seriam apresentar a peça para amigos ou mudar a rítmica de trechos.

Quando a estratégia envolve a ressignificação do material abstrato de maneira visual ou gráfica, trata-se de estratégia de organização. P3 declarou: "Eu tento visualizar o panorama. Aí eu divido em grandes seções e, dentro delas, vou tentando achar os padrões que existem. Ou também tentar entender a harmonia, isso me ajuda a decorar a peça". Elaborar um esquema visual da forma musical da obra contribui para a aprendizagem e para a memorização do repertório, organizando o conteúdo.

Outra aplicação na música desta categoria de estratégia seria criar imagens mentais da obra, imaginar a partitura enquanto escuta alguma gravação da peça, imaginar as posições do violão enquanto lê a partitura ou também imaginar a música e as posições do violão. Esta atividade requer alto processamento cognitivo e pode contribuir para a memorização da peça.

4.3. Dimensão Tempo

O gerenciamento do tempo de prática instrumental é variável de medida presente em estudos empíricos que investigam autorregulação e performance musical, seja esta relacionada aos resultados de performance musical e expertise (ARAÚJO, 2016a. BONEVILLE-ROUSSY; BOUFFARD, 2014), a escores de autorregulação (BOON, 2020) ou a estratégias de aprendizagem (BYO; CASSIDY, 2008. MCPHERSON, 2005. MIKSZA, 2012. MORNELL; OSBORNE; MCPHERSON, 2020).

Para investigar a dimensão do tempo neste estudo, solicitamos aos participantes que relatassem quanto tempo de prática diária do instrumento era por eles considerado ideal e quanto tempo era de fato possível alocar para o estudo.

Quanto à quantidade ideal, no Grupo 1 três participantes disseram que gostariam de estudar instrumento durante oito horas por dia; um aluno, seis horas; e um aluno, quatro horas. Já no Grupo 2, quatro alunos declararam que o ideal seriam quatro horas de prática diária, e

um aluno disse que três horas seriam suficientes: "Eu já não considero ideal estudar muitas horas seguidas. Hoje acho que duas horas bem aproveitadas funcionam bem, que é o que eu mais ou menos faço, dividindo em duas sessões de uma hora. Três horas seria o ideal" (P8).

A partir desta reflexão, alguns alunos deram exemplos de gerenciamento do tempo, dividindo o estudo por horas: "O ideal seria uma primeira sessão de duas horas, depois duas sessões de uma hora cada. Esse intervalo seria para deixar o corpo relaxar para começar outra sessão de estudo" (P8); ou então por conteúdo: "Eu comecei a fazer duas horas de técnica pura (com intervalo), depois eu faço a parte de técnica aplicada e performance, que varia de acordo com o tamanho do repertório" (P10).

No entanto, nenhum aluno declarou conseguir praticar durante o tempo que considerava necessário para atingir seus objetivos: no Grupo 1, dois alunos declararam que estudam durante três horas, e três alunos de quatro a seis horas diárias. Já no Grupo 2, um aluno declarou estudar durante duas horas, outro participante por 1 hora e 30 minutos, e dois alunos disseram que não conseguem praticar diariamente. Ao serem questionados sobre o que mais "atrapalharia" sua prática diária, os alunos mencionaram que as disciplinas da graduação ocupavam a maior parte de seu tempo, outros disseram que o trabalho (como professores ou músicos de orquestras) e os ensaios em grupo eram responsáveis pela menor quantidade de horas disponíveis para praticar. O relato dos alunos está em conformidade com um estudo exploratório de amostra similar, que identificou dificuldades no uso do tempo na prática diária por parte dos alunos (MORNELL; OSBORNE; MCPHERSON, 2020: 4).

O estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993: 391) avaliou o tempo de prática deliberada em instrumentistas de nível avançado e identificou uma média de quatro horas diárias dedicadas a esta atividade, sugerindo a possibilidade de uma quantidade máxima de horas nas quais a prática instrumental pode ser mantida sem chegar à fadiga.

Em uma amostra com alunos de educação musical, o trabalho de Boon (2020: 423) demonstra uma pontuação mais alta para autorregulação em participantes que relataram praticar instrumento por três horas diárias ou mais. Os resultados deste estudo indicam que estudantes que praticam por mais tempo usam mais estratégias autorregulatórias para planejar, monitorar e avaliar sua aprendizagem. Já no estudo descritivo-correlacional de Araújo (2016a), a dimensão de gerenciamento do tempo apresentou uma média mais baixa que outras dimensões e também se relacionou negativamente com a variável idade, o que sugere que, quanto mais experiente for o músico, de menos tempo de prática ele necessitará para cumprir suas metas (ARAÚJO, 2016a: 12).

Por outro lado, Bonneville-Roussy e Bouffard (2014: 15) apontam para o fato de que não é possível garantir que o tempo de prática declarado por participantes em estudos que trabalhem com o autorrelato seja de fato relativo à quantidade de horas dedicadas à prática deliberada. Isto pode acontecer porque em determinados contextos a amostra pode não saber diferenciar entre o que seria a prática deliberada e a prática informal (como concertos ou ensaios).

Conhecer a quantidade de tempo de que de fato dispomos para a prática diária do instrumento nos auxilia a gerenciar melhor este tempo e também a estabelecer objetivos proximais e passíveis de serem cumpridos, selecionando estratégias que permitam realizar a tarefa em menos tempo. A literatura evidencia a relação entre maior uso de estratégias de aprendizagem autorregulada e maior quantidade de tempo de prática diária (MCPHERSON, 2005: 27. MIKSZA, 2012: 333), porém, para garantir esta relação, é necessário que os alunos conheçam e saibam de que maneira aplicar as estratégias. Também é necessário conhecer como o gerenciamento do tempo de prática passa da regulação externa para a autonomia, modelando estratégias de gerenciamento do tempo que levem a um controle cada vez mais independente à medida que o músico avança no seu aprendizado (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 368).

4.4. Dimensão Comportamento

Gerenciar o próprio comportamento durante a prática musical é uma ação que envolve os processos de automonitoramento e avaliação do desempenho. Ao pensar no primeiro, deve-se incluir para além de estratégias de manutenção da atenção, reflexões sobre seus pontos fortes e dificuldades, o que Hallam (2001: 21) destaca como a habilidade metacognitiva mais importante presente no processo de aprendizagem. Esta habilidade é necessária em todas as fases da aprendizagem musical, pois é a partir dela que podemos selecionar e utilizar corretamente estratégias aplicadas em diferentes situações de estudo ou de performance (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 369).

O autorregistro funciona como estratégia de avaliação do desempenho que auxilia na obtenção de informações pessoais no momento exato em que elas ocorrem (ZIMMERMAN, 1998: 78). Exemplos de estratégias são a elaboração de um diário de estudos e também o uso de gravações de áudio e vídeo, facilitadas atualmente pelo amplo acesso a telefones celulares com estas funções.

Apenas uma participante mencionou registrar suas sessões de prática em um caderno para organizar seu estudo. De acordo com Zimmerman (2000: 20), aprendizes que aplicam estratégias metacognitivas utilizam a auto-observação para realizar um automonitoramento constante de seu desempenho durante a realização da tarefa. Em um estudo de McPherson (2005: 17), os alunos com o hábito de realizar anotações sobre a prática em um diário obtiveram melhores resultados na performance que seus pares que não utilizavam a mesma estratégia. Manter um registro da sessão de prática auxilia a organizar o estudo diário e também a monitorar o funcionamento das estratégias aplicadas a determinada atividade (ANTONINI-PHILLIPE *et al.*, 2020: 9. RITCHIE; WILLIAMON, 2013: 114). Quanto ao recurso de gravações para autoavaliação do desempenho, dois alunos declararam usar esta estratégia. Os demais alunos disseram que raramente utilizam este recurso.

4.5. Dimensão Ambiente

Conforme a análise de ocorrência de palavras (disponível no Apêndice), a palavra "ambiente" foi mencionada 24 vezes no total (10 vezes no Grupo 1, 14 vezes no Grupo 2), mais do que as palavras "técnica" (23 vezes no total), "repertório" (16 vezes) ou "tempo" (15 vezes).

Durante a sessão, os alunos discutiram sobre o papel de fatores externos na prática diária. P8 declarou: "no item: 'não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos', eu coloquei que discordo, porque, quando você precisa de algo com urgência, você faz; até no ponto de ônibus eu já estudei". P7, no entanto, destacou a relevância do fator "ambiente" no estudo: "mas e o seu ambiente? Se você morar em um lugar onde não dá para estudar, você não estuda".

Dentro desta dimensão, foi sugerido aos alunos de ambos os grupos que descrevessem uma sessão de estudos em um ambiente que eles considerassem ideal e uma sessão em um ambiente não ideal. As discussões acerca do papel do ambiente físico na prática musical são relativamente recentes e estão em grande parte relacionadas à investigação em metacognição e aprendizagem de música (DEMBO; SELI, 2016: 169. MCPHERSON; RENWICK, 2001: 182. MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 369. MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011. PAPAGEORGI *et al.*, 2010). O músico autorregulado busca ativamente um local de prática que seja adequado e o estrutura para otimizar sua prática, porque sabe que o ambiente afeta seu aprendizado (ZIMMERMAN, 2000: 19). Estudos recentes sugerem que músicos avançados relatam mais ações de estruturação do ambiente que músicos iniciantes (OSBORNE *et al.*, 2020: 15).

Um dos alunos declarou que nunca havia pensado em organizar o ambiente de estudo antes de iniciar a prática: "Eu tenho pronto o espaço com a estante, a cadeira e o material, mas, quanto a organizar um espaço maior que esse, nunca fiz. O que seria bom por conta da dispersão, e isso eu nunca tinha pensado" (P8). A estruturação do ambiente visando evitar distrações exerce uma influência direta no desenvolvimento instrumental dos músicos (MCPHERSON; RENWICK, 2001: 182). Os processos que devem ser aplicados quando buscamos alcançar um objetivo – neste caso, praticar um instrumento musical – dependem de um ambiente favorável que pode ser pessoalmente estruturado (LEON-GUERRERO, 2008: 94). A estruturação do ambiente envolve equipar o ambiente com itens necessários para a prática e também retirar do local itens que possam atrapalhar o estudo. Isto pode ser ensinado ao aluno desde o início de seu aprendizado pelos professores ao demonstrar a postura adequada ou materiais de estudo e pelos tutores legais ao auxiliar no silêncio no ambiente de prática, como desligar aparelhos eletrônicos que possam causar distração (MCPHERSON; NIELSEN; RENWICK, 2013: 370).

Para os participantes, o local ideal de estudo se divide entre o próprio quarto e as salas individuais da universidade que frequentam. Quanto à estruturação do ambiente, os alunos foram questionados sobre os objetos indispensáveis para uma sessão de estudos ideal. O item mais citado foi cadeira (oito vezes), seguido por estante (sete vezes). Apenas dois alunos mencionaram o metrônomo como objeto indispensável em uma sessão de estudo.

4.6. Dimensão Fatores sociais

Foi questionado aos alunos se, além do auxílio do professor durante as aulas, eles teriam o hábito de recorrer a seus colegas para resolver problemas com o repertório ou obter *feedback* sobre sua performance. Todos os participantes declararam fazer isso, porém não diariamente, como o P8:

> Quando eu estou estudando determinada música, eu espero chegar em um ponto apresentável e que precisa da opinião de um outro ouvido para saber onde eu poderia melhorar, ou algum trecho que estou com problema, então eu consulto meus colegas para saber como eles fariam. Ou quando é alguma coisa que algum colega já tocou para ajudar com a digitação.

P10 declara que recorre aos seus colegas "[...] com alguma frequência. Eu estava trabalhando uma peça renascentista e então perguntei para o P8 se ele achava que eu deveria tocar com ou sem capotraste". Já P4 busca a ajuda de seus pares "[...] se eu tenho alguma coisa mais importante para mostrar, se vou fazer algum *masterclass*, eu peço pra alguém ouvir. Mas só para tocar na aula, não".

Uma das principais características da aprendizagem autorregulada é seu aspecto social. Ao compartilhar o processo de aquisição de conhecimento com pares ou colegas, temos a oportunidade de receber *feedbacks* que nos auxiliarão a avançar e, "em determinadas instâncias, isto tem um impacto profundo. Até pedir conselho para outro músico em um *ensamble* indica uma prontidão em buscar informação que possa beneficiar sua performance"[2] (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 157, tradução nossa).

[2] Original: "[...] in certain instances that their impact might be profound. Even asking advice from another player in the ensemble indicates a readiness to seek information that can benefit one's performance" (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011: 157).

5. Considerações finais

Nosso trabalho buscou coletar estratégias relacionadas à aprendizagem autorregulada aplicadas ao estudo diário de instrumento musical. O método do grupo focal promoveu a reflexão sobre hábitos de prática por parte dos alunos com o auxílio do questionário usado como instrumento de coleta de dados.

Os dados obtidos nos permitem responder às duas perguntas de pesquisa: "Os graduandos em Música conhecem e aplicam estratégias de aprendizagem em seu estudo diário de instrumento musical?" e "As estratégias eventualmente mencionadas pelos alunos cobrem as seis dimensões psicológicas da aprendizagem autorregulada?". Com a análise das sessões, pudemos observar que os alunos utilizam estratégias que trabalham processos autorregulatórios presentes nas seis dimensões da aprendizagem autorregulada.

Entretanto, os alunos ainda mostram dificuldade em organizar seus objetivos de maneira hierárquica, controlar o tempo distribuindo o conteúdo ao longo das sessões, recorrer a recursos de autorregistro (como gravações e diários de estudo) e avaliar e modificar estratégias direcionadas à resolução de problemas.

Um estabelecimento de objetivos que não observe as características da tarefa pode levar à escolha de metas temporalmente distantes, o que gera a ilusão de que há muito tempo disponível entre o estabelecimento e o prazo da tarefa (a data de um concerto, por exemplo). Essa ilusão, por sua vez, influencia no gerenciamento do tempo de prática, no qual o aprendiz pode adiar o estudo do repertório ou então alocar muito de seu tempo disponível em apenas uma parte das obras a serem estudadas. Dividir um objetivo em metas menores, para serem cumpridas a cada sessão de prática, melhora a sensação de cumprimento de tarefas e facilita a autoavaliação.

O autorregistro, como já mencionado, auxilia no automonitoramento e na avaliação e adaptação das estratégias usadas. Manter um diário de estudos ajuda a 1) gerenciar o repertório a ser trabalhado, organizando o conteúdo a ser praticado diariamente de acordo com a dificuldade ou com a data de apresentação (organização hierárquica e temporal); 2) a distribuir o tempo de prática pelo repertório e registrar quanto tempo é necessário para cada parte do estudo; 3) a registrar o uso de estratégias e posteriormente identificar se alguma estratégia não foi adequada para o momento; e 4) a avaliar e adaptar o comportamento para as próximas sessões de estudo. Saber avaliar e modificar uma estratégia de acordo com o desafio técnico-instrumental também implica desenvolver a habilidade de autoavaliação e autorreação adaptativa, o que confere autonomia aos alunos no que diz respeito à resolução de problemas e os torna mais responsáveis por suas escolhas e conquistas musicais. Pesquisas futuras podem realizar intervenções usando o diário de prática como estratégia de autorregistro e investigar sua influência no estabelecimento de objetivos, gerenciamento do tempo e na avaliação de estratégias com amostra semelhante.

Dentro da limitação do número de participantes e de seu contexto similar, estes resultados não podem ser generalizados. Pesquisas futuras podem realizar estudos qualitativos com amostras provenientes de diferentes contextos de educação musical.

6. Agradecimentos

Este artigo é parte de pesquisa de doutorado fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sob processo número 2018/20809-2.

Os autores agradecem aos participantes da pesquisa e também aos(às) pareceristas e ao editor da revista *Opus* pelas valiosas contribuições. Também agradecemos ao Prof. Dr. Marcos Araújo (UFRGS) pela generosidade ao permitir o uso do questionário de sua autoria.

Referências

ANTONINI PHILLIPE, Roberta; KOSIRNIK, Celine; VUICHOUD, Noémi; CLARK, Terry; WILLIAMON, Aaron; MCPHERSON, Gary E. Conservatory Musicians' Temporal Organization and Self-Regulation Processes in Preparing for a Music Exam. *Frontiers in Psychology*, [*s. l.*], v. 11, p. 1-12, fev. 2020. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00089/full. Acesso em: 29 mar. 2021.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology Of Music*, [*s. l.*], v. 44, n. 2, p. 278-292, 2016a. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735614567554. Acesso em: 30 jun. 2020.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. *Self-regulatory behaviours and flow dispositions in musical practice:* a survey with advanced performers. Tese (Doutorado em Música) – Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016b. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/15836. Acesso em: 31 ago. 2020.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes. *Música Hodie*, v. 15, n. 1. 2016c. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39604 Acesso em: 26 mar. 2021.

ARAÚJO, Marcos Vinícius; HEIN, Christopher F. A survey to investigate advanced musicians' flow disposition in individual music practice. *International Journal Of Music Education*, [*s. l.*], v. 37, n. 1, p. 107-117, 2018. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761418814563. Acesso em: 23 ago. 2020.

BANDURA, Albert. Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, [*s. l.*], v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006. Disponível em https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x. Acesso em: 7 ago. 2021.

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, 2014. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735614534910. Acesso em: 7 ago. 2021.

BOON, Ebru Tuncer. Self-regulated learning skills of prospective music teachers in Turkey. *International Journal of Music Education*, [*s. l.*], v. 38, n. 3, p. 415-430, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0255761420909919. Acesso em: 7 ago. 2021.

BORUCHOVITCH, Evely. A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, [*s. l.*] v. 22, n. 110/111, p. 22-28, 1993.

BYO, James L.; CASSIDY, Jane W. An Exploratory Study of Time Use in the Practice of Music Majors: Self-Report and Observation Analysis. *Update: Applications of Research in Music Education*, [*s. l.*], v. 27, n. 1, p. 33-40, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1177/8755123308322272. Acesso em: 7 ago. 2021.

DEMBO, Myron; SELI, Helena. *Motivation and learning strategies for college success*: a focus on self-regulated learning. 5. ed. New York: Routledge, 2016.

ERICSSON, Karl Anders. Deliberate practice and acquisition of expert performance: a general overview. *Academic emergency medicine,* [*s. l.*], v. 15, n. 11, p. 988-994, 2008. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18778378/. Acesso em: 31 ago. 2020.

ERICSSON, Karl Anders; KRAMPE, Ralf Thomas; 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. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/1993-40718-001. Acesso em: 20 fev. 2021.

FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, [*s. l.*], v. 34, p. 906-911, 1979. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/1980-09388-001. Acesso em: 20 fev. 2021.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: Implications for education*. British Journal of Music Education*, [*s. l.*], v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

JARVIS, Sharon E.; BARBERENA, Laura. Focus Group*. In*: LAVRAKAS, P. J. (org.). *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, 2008. p. 286-289.

LEON-GUERRERO, Amanda. Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. *Music Education Research*, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 91-106, 2008. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800701871439. Acesso em: 10 jan. 2021.

MCPHERSON, Gary Edward. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, [*s. l.*] v. 33, n. 1, p. 5-35, 2005. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735605048012. Acesso em: 20 fev. 2021.

MCPHERSON, Gary Edward; NIELSEN, Siw; RENWICK, James. Self-regulation interventions and the development of music expertise. *In*: BEMBENUTTY, H.; CLEARY, T.; KITSANTAS, A. (org.). *Applications of Self-regulated learning across diverse disciplines*: a tribute to Barry J. Zimmerman. Charlotte: Information Age Publishing, 2013. p. 355-382.

MCPHERSON, Gary Edward; RENWICK, James M. A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 169-186, 2001. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800120089232. Acesso em: 20 fev. 2021.

MCPHERSON, Gary Edward; ZIMMERMAN, Barry J. Self-Regulation of Musical Learning. *In*: COLWELL, R.; WEBSTER, P. (org.). *MENC Handbook of Research on Music Learning*: Applications. New York: Oxford Scholarship Online, 2011. v. 2, p. 130-175.

MIKSZA, Peter. The Development of a Measure of Self-Regulated Practice Behavior for Beginning and Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Research In Music Education*, [*s. l.*], v. 59, n. 4, p. 321-338, 2012. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022429411414717. Acesso em: 20 fev. 2021.

MORNELL, Adina; OSBORNE, Margaret S.; MCPHERSON, Gary Edward. Evaluating practice strategies, behavior and learning progress in elite performers: an exploratory study. *Musicae Scientiae*, [*s. l.*], v. 24, n. 1, p. 130-135, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1029864918771731. Acesso em: 7 ago. 2021.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The concept of flow. *In*: SNYDER, C. R.; LOPEZ, J. S. (org.). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 89-105.

NIELSEN, Siw. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, [*s.l.*], v. 3, n. 2, p. 155-167, set. 2001. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800120089223. Acesso em: 20 fev. 2021.

NIELSEN, Siw. 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, 2015. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X15615661. Acesso em: 20 fev. 2021.

OSBORNE, Margaret S.; MCPHERSON, Gary Edward; MIKSZA, Peter; EVANS, Paul. Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning. *Psychology of Music*, [*s. l.*], p. 1-17, may 2020. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735620915265. Acesso em: 14 abr. 2021.

PAPAGEORGI, Ioulia; HADDON, Elizabeth; CREECH, Andrea; MORTON, Frances; DE BEZENAC, Christophe; HIMONIDES, Evangelos; POTTER, John; DUFFY, Celia; WHYTON, Tony; WELCH, Graham. Institutional culture and learning I: Perceptions of the learning environment and musicians' attitudes to learning. *Music Education Research*, v. 12, n. 2, p. 151-178, 2010. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613801003746550. Acesso em: 29 mar. 2021.

PIKE, Pamela D. Exploring Self-regulation through a reflective practicum: a case study of improvement through mindful piano practice. *Music Education Research*, [*s. l.*], v. 14, n. 4, p. 398-409, 2017. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2017.1356813. Acesso em: 29 mar. 2021.

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

SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane; HOWE, Michael; MOORE, Derek. The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, [*s. l.*], v. 87, n. 2, p. 287-309, 1996. Disponível em: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x. Acesso em: 20 fev. 2021.

VARELA, Wynnpaul; ABRAMI, Philip C.; UPITIS, Rena. Self-regulation and music learning: a systematic review. *Psychology of Music*, [*s. l.*], v. 44, n. 1, p. 55-74, 2014. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735614554639. Acesso em: 20 fev. 2021.

WEINSTEIN, Claire Ellen; ACEE, Taylor W.; JUNG, Jaehak. Self-regulation and learning strategies. *New Directions For Teaching And Learning*, [*s. l.*], v. 2011, n. 126, p.45-53, jun. 2011. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tl.443. Acesso em: 20 fev. 2021.

WEINSTEIN, Claire Ellen; HUSMAN, Jenefer; DIERKING, Douglas R. Self-Regulation Interventions with a Focus on Learning Strategies*. In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (org.). *Handbook of Self-Regulation.* San Diego: Academic Press, 2000. p. 727-747.

WEINSTEIN, Claire Ellen; MAYER, Richard E. The teaching of learning strategies. *In*: WITTROCK, M. C. (org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 315-327.

WESTPHAL, Márcia Faria; BÓGUS, Cláudia Maria; FARIA, Mara de Mello. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. *Boletín de La Oficina Sanitaria Panamericana*, Washington, v. 120, n. 6, p. 472-482, 1996. Disponível em: https://www.paho.org/Spanish/BOL/v120n6p472.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology*, [*s. l.*], v. 91, n. 3, p. 353-376, 2000. Disponível em: https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/000712600161871. Acesso em: 20 fev. 2021.

ZIMMERMAN, Barry. J.; MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, [*s. l.*], v. 23, n.4, p. 614-628, 1986. Disponível em https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312023004614. Acesso em: 4 ago. 2021.

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

ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, [*s. l.*], v. 2, n. 2, p. 173-201, 1990. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/BF01322178. Acesso em: 20 fev. 2021.

ZIMMERMAN, Barry J. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, [*s. l.*], v. 33, n. 2, p. 73-86, 1998. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1998.9653292. Acesso em: 20 fev. 2021.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (org.). *Handbook of Self-regulation*. San Diego: Academic Press, 2000. p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry. J.; KITSANTAS, Anastasia. Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, [*s. l.*], v. *30*, n. 4, p. 397-417, 2005. Disponível em: https://psycnet.apa.org/record/2005-14117-001. Acesso em: 4 ago. 2021.

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. *In*: PHYE, G. (org.). *Handbook of academic learning*: construction of knowledge. New York: Academic Press, 1997. p. 105-125.

Apêndice

Análise de ocorrência de palavras

Com o auxílio do *software* de análise qualitativa Nvivo 11, organizamos a ocorrência de palavras em três análises: geral, Grupo 1 e Grupo 2.

A palavra mais mencionada foi "estudo" e suas variáveis, com 85 entradas, seguida por "peça" (25), "ambiente" (24), "técnica" (23) e "repertório" (16). Estas palavras se relacionam à prática diária de maneira geral. Palavras que fazem referência a estratégias e processos mais específicos da aprendizagem musical ocorrem em número consideravelmente menor, como "aquecer" (6 entradas), "exercícios", "metrônomo" e "sonoridade" com 5 entradas cada uma.

A Tabela a seguir (Tab. 1) reúne os dados sobre a diferença de ocorrências de palavras selecionadas entre os dois grupos[3]:

Palavra	Grupo 1	Grupo 2
Estudo	41	44
Peça	8	17
Ambiente	10	14
Técnica	15	8
Repertório	11	5
Cadeira	11	5
Decorar (Memorizar)	13	2
Estante	8	5
Gravação	7	2
Ajuda	2	6
Aquecer	1	5
Exercícios	5	-
Metrônomo	4	1
Sonoridade	5	-
Colegas	-	4
Alongamento	3	-
Método	3	-

Tab. 1: Diferenças na ocorrência de palavras entre os grupos

A principal diferença entre os dois grupos, como mencionado anteriormente, é a presença, no G1, de dois alunos flautistas e um aluno contrabaixista. Devido a essa característica, podemos identificar algumas palavras que tiveram ocorrências consideravelmente divergentes entre os grupos. Alguns exemplos são as palavras "alongamento", "método" e "sonoridade", que, pelas transcrições das sessões, identificamos que apenas os alunos no Grupo 1 mencionaram estas três palavras.

Por outro lado, o Grupo 2, que reuniu apenas violonistas, demonstrou uma tendência em discutir mais as questões da dimensão social da prática musical, a julgar pela predominância sobre o Grupo 1 na ocorrência das palavras "ambiente", "ajuda" e "colegas".

[3] A análise completa pode ser obtida com a primeira autora, mediante contato por e-mail.

Camilla dos Santos Silva é doutoranda em Música (Estudos instrumentais e Performance Musical) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com estágio na Universidade de Aveiro (Portugal). Mestra (2016), bacharela (2013) e licenciada em Música (2017) pela UNICAMP. Sua produção artística inclui recitais no Brasil, na Argentina, no Uruguai e em Portugal. Bolsista da classe de violão em quatro edições do Festival de Inverno de Campos do Jordão (Fundação OSESP). E-mail: silvacamilla89@gmail.com

Carlos Fiorini é docente do Departamento de Música da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na área de Regência Coral e Orquestral. Diretor artístico do Coro e da Orquestra do Departamento de Música da UNICAMP, assim como da Camerata Anima Antiqua, coro de câmera especializado no repertório renascentista. Trabalhou como regente assistente das orquestras sinfônicas da Universidade Estadual de Londrina, de Sorocaba e de Bragança Paulista. Em 2000 e 2001 atuou como regente e diretor musical do Festival "Aldo Baldin", de Florianópolis, e de montagens de óperas pela Cia. Ópera São Paulo. De 2005 a 2008 foi regente assistente e titular da Orquestra Sinfônica Municipal de Campinas. É líder do Grupo de Pesquisa dedicado à Regência Coral e Orquestral: "Regência – Arte e Técnica". E-mail: fiorinic@unicamp.br