

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO EM MÚSICA

ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR

REGISTROS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA AUTORREGULATÓRIA DE  
PROCESSOS INTERPRETATIVOS PIANÍSTICOS: UM ESTUDO DE CASO COM TRÊS  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

CURITIBA

2025

ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR

REGISTROS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA AUTORREGULATÓRIA DE  
PROCESSOS INTERPRETATIVOS PIANÍSTICOS: UM ESTUDO DE CASO COM TRÊS  
ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de  
Música e Processos Criativos, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margareth Maria Milani

CURITIBA

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Almeida Junior, Elcio Antonio de  
Registros audiovisuais como ferramenta autorregulatória de processos interpretativos pianísticos: um estudo de caso com três estudantes de graduação em música / Elcio Antonio de Almeida Junior. -- Curitiba-PR, 2025.  
93 f.

Orientador: Margareth Maria Milani.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado em Música) -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.


1. Autorregulação. 2. Registros audiovisuais aplicados na performance. 3. Práticas pianísticas. I - Milani, Margareth Maria (orient). II - Título.

# TERMO DE APROVAÇÃO

ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR

## REGISTROS AUDIOVISUAIS COMO FERRAMENTA AUTORREGULATÓRIA DE PROCESSOS INTERPRETATIVOS PIANÍSTICOS: UM ESTUDO DE CASO COM TRÊS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA


Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná, linha de pesquisa Música e Processos Criativos, pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 MARGARETH MARIA MILANI  
Data: 13/08/2025 12:57:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora:


---

Profa. Dra. Margareth Maria Milani  
UNESPAR

Documento assinado digitalmente  
 ROSANE CARDOSO DE ARAUJO  
Data: 14/08/2025 18:56:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo  
UFPR

Documento assinado digitalmente  
 DANILO RAMOS  
Data: 14/08/2025 20:46:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Danilo Ramos  
UFPR

Curitiba, 11 de agosto de 2025

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Margareth Maria Milani, minha orientadora, pelo acolhimento generoso, pela paciência e pela dedicação ao longo de toda esta jornada. Seu comprometimento incansável com a formação de seus orientandos e a excelência de seu trabalho permanecerão como exemplos que levarei comigo nos próximos passos de minha trajetória acadêmica e profissional.

À Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo e ao Prof. Dr. Danilo Ramos, por gentilmente disporem de seu tempo e atenção como membros da banca deste trabalho, oferecendo contribuições valiosas que certamente enriqueceram esta pesquisa e possibilitaram sua concretização da melhor forma possível.

Ao Programa de Bolsas Dieuwertje Meijer – EMBAP, pelo apoio financeiro fundamental oferecido aos estudantes de graduação e pós-graduação, e por ter contribuído significativamente para mais uma etapa formativa da minha trajetória acadêmica.

À Niccoly Pauluk, que esteve ao meu lado com paciência e apoio incondicional ao longo destes dois anos. Obrigado por me acompanhar nas longas conversas, por ouvir minhas divagações sobre a pesquisa e por ser uma presença constante nos momentos de desafio e conquista. Sua companhia foi fundamental para que o percurso até aqui se tornasse possível.

Aos participantes da pesquisa, por terem dedicado seu tempo, sua atenção e por compartilharem com generosidade suas experiências, percepções e trajetórias. Suas contribuições foram fundamentais para que esta pesquisa pudesse se desenvolver com profundidade e significado.

Ao meu amigo e colega de mestrado, Vinícius de Bruno Fabri, pelas conversas sempre animadas, pelas trocas de ideias valiosas que certamente contribuíram para o amadurecimento das reflexões desenvolvidas neste trabalho.

## RESUMO

A performance musical está interligada a uma complexa rede de domínios que abrange desde os conhecimentos teóricos musicais aplicados em contextos estéticos e estilísticos diversos, passando pelo uso de práticas pianísticas eficientes e criativas, e pela conexão com dimensões extramusicais permeadas pela experiência sociocultural e idiossincrática do intérprete. Esta complexa rede de expedientes envoltas no fazer da performance musical também se apresenta atrelada à necessidade de abordagens que possam fomentar a autonomia de processos interpretativos nas mais diferentes fases formativas do intérprete, em especial na formação de nível superior, momento em que as competências musicais são exercidas e instituídas em profundidade e de maneira a garantir uma atuação profissional, acadêmica e artística em níveis profícuos. Tendo em vista tais demandas, este trabalho teve como objetivo geral o de verificar a influência do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior. Os objetivos específicos buscaram analisar quais subprocessos do ciclo de autorregulação da aprendizagem são potencialmente mais favorecidos pela incorporação sistemática de registros audiovisuais como ferramenta de mediação no estudo pianístico; examinar como a incorporação dos registros audiovisuais pode promover transformações nas rotinas de estudo e nas estratégias adotadas pelos estudantes de piano. A partir de uma natureza qualitativa, o campo de pesquisa teve o delineamento de um estudo de caso, realizado com três pianistas matriculados no Curso de Superior em Instrumento do Campus de Curitiba I – Embap, da Universidade Estadual do Paraná – Unespar. O percurso investigativo compreendeu a realização de cinco encontros com esses estudantes, no intuito de acompanhar a aplicação de um protocolo de uso de registros audiovisuais e coletar dados a partir de duas entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que o uso sistemático de registros audiovisuais contribuiu significativamente para a ampliação de constructos diagnósticos (principalmente aos que estavam atrelados à fase prévia e de autorreflexão do mecanismo autorregulatório) dos estudantes em relação às próprias performances, promovendo reflexões sobre aspectos técnicos, expressivos e de estruturação da performance. Os participantes relataram ganhos de autonomia, maior clareza na identificação de demandas interpretativas e tiveram percepções bastante precisas a respeito de suas melhorias ao longo da adoção do protocolo de uso dos registros audiovisuais em suas práticas. No entanto, constatou-se que apesar dos avanços nos processos autorregulatórios, a adoção de estratégias de prática pianística mais diversificadas nem sempre acompanhou o uso do protocolo, sugerindo a importância de intervenções didáticas complementares para o desenvolvimento mais eficaz de competências autorregulatórias. A pesquisa reafirmou, assim, o potencial dos registros audiovisuais como recurso balizador da aprendizagem musical autorregulada, abrindo horizontes para que este ferramental também seja explorado em novas pesquisas que transcendam o contexto de estudo de um repertório em sua fase inicial, mas em momentos em que o intérprete já se encontra em um estágio avançado de interpretação de modo a ensejar processos autorregulatórios em ambientes de performance propriamente dita.

Palavras-chave: autorregulação; registros audiovisuais aplicados na performance; práticas pianísticas.

## ABSTRACT

Musical performance is intertwined with a complex network of domains, ranging from theoretical musical knowledge applied in diverse aesthetic and stylistic contexts, to the use of efficient and creative piano practices, as well as connections to extramusical dimensions shaped by the sociocultural and idiosyncratic experiences of the performer. This intricate framework inherent in the act of musical performance is also linked to the need for approaches that foster autonomy in interpretative processes throughout the various formative stages of the performer — particularly in higher education, a phase in which musical competencies are developed in depth to ensure professional, academic, and artistic engagement at a high level. Considering these demands, the present study aimed to investigate the influence of audiovisual recordings as a guiding tool in the development of self-regulated pianistic interpretative processes within the context of higher education. The specific objectives were to analyze which subprocesses of the self-regulated learning cycle are most enhanced by the systematic incorporation of audiovisual recordings as a mediating tool in piano practice, and to examine how such incorporation may promote changes in students' study routines and strategies. Based on a qualitative approach, the research was designed as a case study conducted with three pianists enrolled in the undergraduate music program at the Campus Curitiba I – Embap of the State University of Paraná – Unespar. The research process involved five sessions with the participants, aiming to apply an audiovisual recording protocol and collect data through two semi-structured interviews. The results indicated that the systematic use of audiovisual recordings significantly contributed to the development of diagnostic constructs — particularly those associated with the forethought and self-reflective phases of the self-regulatory mechanism — enabling students to reflect more critically on technical, expressive, and structural aspects of their performances. Participants reported gains in autonomy, greater clarity in identifying interpretative demands, and highly accurate perceptions of their progress throughout the adoption of the audiovisual protocol. However, it was found that despite improvements in self-regulatory processes, the adoption of more diverse practice strategies did not always accompany the use of the recordings, highlighting the importance of complementary instructional interventions to foster more effective development of self-regulatory competencies. Thus, the research reaffirmed the potential of audiovisual recordings as a valuable tool for promoting self-regulated musical learning, suggesting new possibilities for future studies that explore their use beyond initial stages of repertoire preparation — particularly in advanced interpretative contexts and performance environments.

Keywords: self-regulation; audiovisual recordings applied to performance; piano practices.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do modelo autorregulatório de Zimmerman .....	23
Quadro 2 – Síntese dos artigos abordados na revisão de literatura .....	24
Quadro 3 – Trajetória pianística .....	43
Quadro 4 – Desafios pianísticos .....	44
Quadro 5 – Competências pianísticas .....	44
Quadro 6 – Estratégias de estudo .....	45
Quadro 7 – Sobre o contato prévio com o uso de registros audiovisuais .....	46
Quadro 8 – Desafios e motivações para a obra escolhida .....	47
Quadro 9 – Expectativa de participação na pesquisa .....	48

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 O CONSTRUCTO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO ZIMMERMAN .....</b>	<b>16</b>
1.1 A ORIGEM BANDURIANA .....	16
1.2 O CONSTRUCTO AUTORREGULATÓRIO SEGUNDO ZIMMERMAN .....	17
1.2.1 Fase prévia.....	18
1.2.2 Fase de realização.....	19
1.2.3 Fase de autorreflexão.....	21
<b>2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERFORMANCE MUSICAL .</b>	<b>24</b>
<b>3 ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA DO CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>35</b>
3.1 ENCONTRO PRÉVIO À COLETA DE DADOS .....	37
3.2 ENCONTRO II.....	39
3.2.1 Estruturação da entrevista I.....	39
3.3 ENCONTRO DE ACOMPANHAMENTO III e IV .....	40
3.4 ENCONTRO INDIVIDUAL V .....	40
3.4.1 Estruturação entrevista II.....	41
3.4.2 Análise e categorização dos dados obtidos .....	41
<b>4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS EMERGENTES .....</b>	<b>43</b>
4.1 PERFIL DO PARTICIPANTE.....	43
4.2 A ÓTICA DA AUTORREGULAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES .....	48
4.3 EXPERIÊNCIAS DO USO DOS REGISTROS AUDIOVISUAIS NA FASE PRÉVIA DO MECANISMO AUTORREGULATÓRIO .....	49
4.3.1 Aspectos vinculantes à análise da tarefa .....	49
4.4 EXPERIÊNCIAS DO USO DOS REGISTROS AUDIOVISUAIS NA FASE DE REALIZAÇÃO DO MECANISMO AUTORREGULATÓRIO .....	54
4.4.1 Aspectos vinculantes ao processo de auto-observação .....	55

4.5 EXPERIÊNCIAS DO USO DOS REGISTROS AUDIOVISUAIS NA FASE DE AUTORREFLEXÃO DO MECANISMO AUTORREGULATÓRIO.....	59
4.5.1 Aspectos vinculantes ao processo de autorreflexão .....	59
4.6 PERSPECTIVAS DE USO FUTURO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS NA ROTINA DO ESTUDANTES .....	66
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>76</b>
<b>APÊNDICE 1.....</b>	<b>77</b>
ROTEIRO DA ENTREVISTA I .....	77
<b>APÊNDICE 2.....</b>	<b>79</b>
ENTREVISTA II.....	79
<b>APÊNDICE 3.....</b>	<b>81</b>
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....	81
<b>ANEXO .....</b>	<b>88</b>
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pela temática da Autorregulação surgiu ainda durante meu período como acadêmico no curso de Licenciatura em Música<sup>1</sup>. No decorrer desta graduação, pude explorar tanto em um projeto de iniciação científica<sup>2</sup> (IC) quanto em meu trabalho de conclusão de curso<sup>3</sup> (TCC), a temática do desenvolvimento da Autorregulação da Aprendizagem no contexto da disciplina de Percepção Musical<sup>4</sup>. Concomitante a este período como licenciando, sempre mantive meus estudos e atividades de performance musical ao piano, e já neste momento, pude me autoperceber como um instrumentista que sofria com questões de ansiedade no palco.

Ao ingressar no primeiro ano do Curso de Superior em Instrumento<sup>5</sup> (piano), este quadro ficou ainda mais evidente, em especial em momentos de avaliação nas disciplinas de Instrumento<sup>6</sup> e Música de Câmera<sup>7</sup>, além dos recitais propriamente ditos, momentos estes em que a ansiedade e o nervosismo decorrentes da exposição como músico, aos professores e ao público, afetavam a qualidade de minha performance nos mais diferentes níveis. Entender as causas que me levavam à desestabilidade em palco e em momentos avaliativos diante de bancas examinadoras, e buscar uma maneira de sanar ou pelo menos amenizar tal quadro, tornou-se uma necessidade para que fosse possível concluir o curso sem acarretar prejuízos aos aspectos de meu bem-estar como músico.

Em 2020, a pandemia fez com que as atividades acadêmicas migrassem para um regime remoto<sup>8</sup> que perdurou por dois anos. Neste cenário, parte de nossas avaliações e

---

<sup>1</sup> A graduação em Licenciatura em Música foi cursada entre os anos de 2015-2018 na Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

<sup>2</sup> Almeida Junior, Elcio Antonio; Otutumi, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical e as Práticas Individuais de Estudo para a Escrita Rítmica e Melódica*. Pesquisa de Iniciação Científica, Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba - PR, 2017.

<sup>3</sup> Almeida Junior, Elcio Antonio. *Jogos pedagógicos musicais como ferramenta para Autorregulação das práticas de estudo em rítmica*. 2018, trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música), Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba - PR, 2018.

<sup>4</sup> A disciplina de Percepção Musical é um componente curricular que integra os dois primeiros anos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

<sup>5</sup> A graduação (bacharelado) foi cursada entre os anos de 2019-2022 na Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

<sup>6</sup> A disciplina de Instrumento é um componente curricular que integra os quatro anos do currículo do curso Superior em Instrumento da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

<sup>7</sup> A disciplina de Música de Câmera é um componente curricular que integra os quatro anos do curso Superior em Instrumento da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, Campus de Curitiba I – EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

<sup>8</sup> Todas as disciplinas, tanto teóricas quanto práticas, foram ministradas pelo sistema remoto e a partir de plataformas de videoconferência.

atividades artísticas ocorreram a partir do registro de materiais em vídeo, o que nos condicionou a gravar um volume expressivo de repertório. Em minha experiência durante o período, a produção desse tipo de material fez com que mesmo sem a presença de um público, eu ainda vivenciasse episódios de ansiedade e cometesse diversos desvios interpretativos ao longo dessas gravações. Ao assistir os registros audiovisuais de minha performance, comecei a perceber uma série de padrões que poderiam ser os responsáveis pela minha instabilidade, em geral, relacionados às passagens difíceis de uma determinada obra, ou ainda a trechos que haviam sido subestimados ao longo do estudo, e que durante a interpretação integral, eram os responsáveis por ocasionar um quadro de insegurança e prejudicar a performance em diferentes graus — desde falhas sutis como a inexatidão de notas, até inequívocas interrupções da interpretação com grandes dificuldades para a retomada do discurso musical. O gerenciamento de minhas performances a partir dos registros audiovisuais, aliado à ótica da Autorregulação da Aprendizagem — aqui entendida como um amplo espectro de subfunções psicológicas relacionadas à capacidade individual de autogerenciamento da aprendizagem —, me revelou uma série omissões em minha rotina diária de estudo e me fez melhorar significativamente as estratégias de preparo do repertório.

Os reflexos dessas mudanças foram expressivos em minha relação com o instrumento, propiciando não tão somente uma redução significativa dos sintomas da ansiedade, assim como promovendo um refinamento musical no que diz respeito aos critérios técnicos de construção do gestual, expressividade e memorização. Com base em tal experiência, percebi uma instigante temática de pesquisa que pode fomentar discussões pertinentes ao campo de estudo da performance musical e vir a colaborar para que estudantes de música possam aprimorar a estruturação e a condução de suas práticas interpretativas, tendo como fio condutor o uso de ferramentas de autorregistro de caráter audiovisual, que podem otimizar as capacidades de autogerenciamento do estudo e constituir um engajamento na busca de autonomia em seu fazer musical.

A estruturação da performance musical contempla a intercomunicação entre múltiplas e complexas dimensões musicais, como: as competências técnicas-instrumentais, o domínio do conhecimento teórico aplicado em contextos estéticos e estilísticos variados, além do desenvolvimento de práticas musicais eficientes e criativas (Cerqueira; Zorzal; Ávila, 2012; Ray, 2005). Esta última dimensão compreende um conjunto de estratégias e ferramentas utilizadas pelo músico no processo de estudo e aperfeiçoamento do repertório, possibilitando-lhe compreender os expedientes do discurso musical. Assim, a prática não se pauta apenas no aprendizado por tentativa e erro, mas em uma busca por soluções estruturadas que favoreçam

uma interpretação coerente da obra, considerando ainda as diversas dimensões extramusicais presentes no processo.

A experiência sociocultural do indivíduo e suas especificidades cognitivas bem como o processo dialógico construído por meio de conhecimentos interdisciplinares são fatores determinantes para uma experiência musical capaz de obter êxito em uma comunicação triádica, expressa pelo discurso composicional — aqui representado pela produção musical de tradição escrita, portanto, figurada pela partitura como símbolo do pensamento do compositor —, seguida da competência interpretativa do músico que se apropria deste discurso, manipulando-o de acordo com suas intenções musicais, e que o transmite para uma terceira instância, representada pela audiência que será capaz de ressignificar essa interpretação de maneiras singulares.

Ao considerarmos a amplitude e a complexidade das dimensões da performance musical, vislumbra-se também a demanda por abordagens que possam contribuir para um estudo autorregulado nos processos interpretativos, em especial no ensino superior, momento formativo crucial para qualquer intérprete, e que traz consigo também o importante propósito de instituir competências que possam garantir a autonomia dos estudantes em sua jornada de desenvolvimento artístico e acadêmico.

O conceito de autorregulação é oriundo do trabalho do canadense Albert Bandura (1925-2021) em sua Teoria Social Cognitiva. Esse modelo teórico se pauta, a partir de um viés comportamental, no conceito de agência humana para fundamentar seu pensamento. Segundo o próprio autor, a agência humana refere-se aos atributos que denotam a natureza humana (Bandura, 2008, p. 73), figurados por exemplo, pelas capacidades de simbolização, ou seja, o nosso poder imaginativo e de abstração; pensamentos antecipatórios; nossa capacidade de autorreflexão e a própria autorregulação do comportamento. Este último constructo por sua vez, é um mecanismo interno e consciente de gerenciamento do comportamento, que por vezes é apropriado por outros autores, como pelo estadunidense Barry Zimmerman (1942-atual), que se debruça sob um modelo autorregulatório de implicações no campo da educação. Zimmerman (2002, p. 65) define a autorregulação como um processo “[...] autogerido pelo qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas”. Portanto, é com base nesse potencial, que esta pesquisa pauta seu referencial teórico a partir do ponto de vista deste autor.

Sobre as potencialidades do recurso audiovisual no campo da performance, é possível observar uma gama de trabalhos (Masaki et al., 2011; Williamon & Volioti, 2016; Boucher et al., 2020; Suzuki & Mitchell, 2021) que destacam como tal ferramenta pode se mostrar benéfica

para a otimização das práticas interpretativas. É possível citar como viés ilustrativo sobre a importância da temática a pesquisa de Boucher et al. (2020, p. 430) que examinam como o feedback em vídeo pode influenciar a escolha de estratégias de estudo de músicos de nível intermediário e avançado ao estudarem uma obra nova. Os autores argumentam sobre a importância do mecanismo autorregulatório na aquisição e aprimoramento de competências musicais, questionando também, como pode se dar a integração das particularidades da aprendizagem autorregulada, principalmente no que diz respeito às capacidades de automonitoramento desse indivíduo em momentos de imersão na performance, o que pode representar uma especificidade a ser considerada em um modelo de estudo da autorregulação na performance musical:

Na aprendizagem autorregulada, as escolhas estratégicas baseiam-se essencialmente no feedback obtido durante o desempenho. Mas como pode um músico aprender a escolher as melhores estratégias durante a prática, quando a carga mental dedicada ao automonitoramento é afetada pela carga mental da interpretação?<sup>9</sup> (Boucher et al., 2020, p. 435).

Com base no exposto até aqui, estabeleço minha questão de pesquisa: registros audiovisuais podem se configurar como uma ferramenta de autorregulação dos processos interpretativos pianísticos no ensino superior? E a partir disso, configura-se como objetivo geral da pesquisa verificar a influência do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior. Os objetivos específicos compreenderam: analisar quais subprocessos do ciclo de autorregulação da aprendizagem são potencialmente mais favorecidos pela incorporação sistemática de registros audiovisuais como ferramenta de mediação no estudo pianístico; examinar como a incorporação dos registros audiovisuais pode promover transformações nas rotinas de estudo e nas estratégias adotadas pelos estudantes de piano.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado *O constructo da Autorregulação segundo Zimmerman*, apresenta a conceituação teórica do modelo autorregulatório proposto por Zimmerman (2002), dissecando suas respectivas fases: prévia, de realização e de autorreflexão, passando por elementos teóricos tangenciais ao modelo – como os aspectos motivacionais e de autoeficácia.

---

<sup>9</sup> In self-regulated learning, strategy choices are essentially based on feedback obtained while performing. But how can a musician learn to choose the best strategies during practice when the mental charge devoted to self-monitoring is affected by the mental charge devoted to playing? (Boucher et al., 2020, p. 435). Todas as traduções são minhas.

O segundo capítulo, intitulado *Autorregulação da aprendizagem em performance musical*, versa sobre as produções no contexto da pós-graduação brasileira que abordam a temática da autorregulação sob o prisma da performance musical. Os materiais selecionados para a revisão de literatura atenderam ao critério cronológico de produções realizadas nos últimos dez anos no Brasil. Dentre os trabalhos selecionados estão dois artigos (Calzavara & Alliprandini, 2022; Hippler, 2023), duas dissertações de mestrado (Santos, 2017; Veloso, 2019) e uma tese de doutorado (Krüger, 2020).

O terceiro capítulo explicita a natureza metodológica do trabalho, que teve uma abordagem qualitativa e o delineamento de um estudo de caso. O percurso investigativo do campo de pesquisa foi pautado em cinco encontros individualizados com três participantes – estudantes de piano do Curso Superior em Instrumento —, em que foram aplicados um protocolo de pesquisa baseado no uso de recursos audiovisuais para a autorregulação das práticas pianísticas. Os dados do estudo foram obtidos a partir de duas entrevistas semiestruturadas e de falas espontâneas dos participantes, oriundas das interações com o pesquisador ao longo dos encontros.

O quarto capítulo, *Apresentação dos dados emergentes*, consta da organização e categorização segundo o princípio de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A autora propõe um sistema de categorização das informações que objetiva “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 2016, p. 148-149). Tal representação está atrelada à estruturação dos dados seguindo unidades de registro (ou de significação), que são palavras ou trechos que representam um tema do conteúdo a ser analisado (Bardin, 2016, p. 134); e unidades de contexto, que representam um fragmento de dimensões superiores às da unidade de registro e que tem por objetivo significar a unidade de registro em um recorte mais extenso do conteúdo em análise (Bardin, 2016, p. 137). Os dados coletados no campo de pesquisa foram interpretados tendo em vista a perspectiva do referencial da autorregulação da aprendizagem segundo Zimmerman (2002). A quinta e última parte, apresenta as considerações finais a respeito do processo de desenvolvimento da pesquisa.

# 1 O CONSTRUCTO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO ZIMMERMAN

## 1.1 A ORIGEM BANDURIANA

O entendimento do constructo autorregulatório tem início pela compreensão de seus fundamentos na Teoria Social Cognitiva (TSC), fruto do trabalho do psicólogo canadense Albert Bandura (1925-2021). O autor deu início aos estudos que originariam seu modelo de entendimento do comportamento humano ainda em 1950, sendo apenas em meados da década de 80, com a estruturação e o aprofundamento de conhecimentos no campo da psicologia cognitiva, que a Teoria Social Cognitiva foi concebida (Santos & Alliprandini, 2023, p. 13).

A TSC é estruturada a partir do conceito de agência humana, esta, opera com vista à autonomia que o indivíduo exerce em seu próprio comportamento. Segundo Bandura (2008, p. 73), as “características básicas da agência pessoal envolvem aquilo que significa ser humano”. Estas características permitem ao indivíduo agir de maneira a buscar uma adaptabilidade às singularidades de ambientes geográficos, climáticos e sociais, possibilitando formas de contornar eventuais cenários restritivos nestes ambientes, inserindo e delineando de maneira inventiva suas preferências em tais espaços — por vezes também os modificando. Os reflexos desses comportamentos que permitem ao indivíduo alcançar os resultados esperados nestes meios (Bandura, 2001, p. 22).

Polydoro e Azzi (2008, p. 150) reúnem as principais características do papel agêntico em quatro competências humanas: a primeira refere-se à capacidade de simbolização, que está atrelada à significação individual que o sujeito atribui às suas experiências e ações; a segunda diz respeito ao pensamento antecipatório, atrelado à possibilidade de transpor o tempo presente e assim nortear o próprio comportamento para ações futuras — bem como de suas consequências — para assim alcançar determinados objetivos e metas; a terceira dispõe da capacidade de autorregulação do indivíduo, que pode monitorar, avaliar e controlar seu comportamento na busca por seus objetivos; a quarta é a capacidade de autorreflexão, que traz consigo a possibilidade de autoanálise de experiências e pensamentos e a organização das autopercepções ao longo da experiência individual.

Sobre o constructo autorregulatório propriamente dito, Bandura (1986, p. 20) o coloca como um mecanismo de centralidade em sua teoria, explicitando-o por um “conjunto de subfunções [psicológicas] que devem ser desenvolvidas e mobilizadas para a promoção de

mudanças autodirigidas”<sup>10</sup> (Bandura, 1977; Kanfer, 1977 apud Bandura, 1986, p. 336) em um comportamento. Polydoro e Azzi (2008, p. 151) complementam tal definição ao caracterizarem a autorregulação como um mecanismo de caráter “interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo”.

## 1.2 O CONSTRUCTO AUTORREGULATÓRIO SEGUNDO ZIMMERMAN

O constructo autorregulatório é amplamente apropriado no contexto da educação, neste viés, destaca-se principalmente o modelo de autorregulação da aprendizagem (ARA) de Zimmerman (2011), que assim como Bandura, também adota uma perspectiva sociocognitiva em seu modelo.

Segundo Zimmerman (2002, p. 65), a ARA é um processo “autodirigido pelo qual os alunos transformam as suas capacidades mentais em competências acadêmicas”<sup>11</sup>, e está intimamente relacionado à proatividade do estudante para atingir seus objetivos. Trata-se também de um mecanismo cíclico e triádico, organizado, portanto, em três fases: prévia<sup>12</sup>, realização<sup>13</sup> e autorreflexão<sup>14</sup> (Zimmerman, 2000, p. 16). O autor justifica o caráter cíclico do processo de autorregulação da aprendizagem:

A autorregulação é descrita como cíclica porque o feedback do desempenho anterior é usado para fazer ajustes durante os esforços atuais. Tais ajustes são necessários porque os fatores pessoais, comportamentais e ambientais estão em constante mudança durante o curso de aprendizagem e do desempenho, e devem ser observados ou monitorados a partir de três ciclos de feedback auto orientados<sup>15</sup> (Zimmerman, 2000, p. 14).

---

<sup>10</sup> [...] set of sub-functions that must be developed and mobilized for self-directed change” (Bandura, 1977; Kanfer, 1977 apud Bandura, 1986, p. 336).

<sup>11</sup> [...] self-directive process by which learners transform their mental abilities into academic skills (Zimmerman, 2002, p. 65).

<sup>12</sup> Forethought.

<sup>13</sup> Performance/volitional control.

<sup>14</sup> Self-reflection.

<sup>15</sup> Self-regulation is described as cyclical because the feedback from prior performance is used to make adjustments during current efforts. Such adjustments are necessary because personal, behavioral, and environmental factors are constantly changing during the course of learning and performance, and must be observed or monitored using three self-oriented feedback loops (Zimmerman, 2000, p. 14).

### 1.2.1 Fase prévia

A primeira fase da ARA é denominada fase prévia e está baseada em dois eixos que compreendem respectivamente a análise da tarefa e o estabelecimento de crenças de autoeficácia pelo indivíduo (Zimmerman, 2000, p. 16-17). A análise da tarefa está atrelada principalmente ao estabelecimento de metas, estas, devem operar de forma hierárquica e com um caráter proximal — ou seja, que possam ser alcançadas em um curto período e que contribuam para o alcance de objetivos distais. De acordo com Zimmerman (2000, p. 17), os objetivos proximais constituem não tão somente passos para a conquista dos propósitos de longo prazo, como também evidenciam o progresso do estudante em sua meta de aprendizagem.

Outro processo atrelado ao contexto de análise da tarefa é o planejamento estratégico, que está relacionado tanto ao uso de um ferramental adequado para a manutenção de um objetivo, quanto aos constantes ajustes de tais estratégias com vista à adaptação das condições pessoais, comportamentais e do ambiente que este indivíduo está inserido. Pois, há de se lembrar que nenhuma estratégia terá uma eficácia integral para todos os estudantes e objetivos, sendo necessário, adaptá-la ou até mesmo substituí-la a partir do momento que o domínio de uma atividade é otimizado (Zimmerman, 2000, p. 17). O prisma oposto ao planejamento estratégico e que, portanto, denota uma ausência de mecanismos autorregulatórios, se reflete em estudantes que iniciam seu processo de estudo sem este delineamento ferramental claro e que adotam uma postura reativa — apenas — acerca dos feedbacks ocorrentes ao longo do estudo (Zimmerman, 2002, p. 57).

As crenças de autoeficácia também atuam como componente da fase prévia do mecanismo da ARA, elas são definidas segundo Zimmerman (2011, p. 53), como as “[...] expectativas sobre capacidades pessoais para organizar e executar cursos de ação [...]”<sup>16</sup>. O componente da autoeficácia funciona, portanto, como viés motivacional e de força motriz para o processo autorregulatório, pois, um aluno que acredita em seu potencial de realização de uma tarefa terá uma capacidade maior de envolvimento nesta atividade do que um outro com dúvidas acerca do seu potencial (Zimmerman, 2011, p. 53). É importante diferenciar que as crenças de autoeficácia estão voltadas às especificidades de uma tarefa, bem como, nas suas condições de realização, diferente de mecanismos de autoconfiança que agem de uma forma livre e desvinculadas de um fazer particular (Zimmerman, 2011, p. 53).

---

<sup>16</sup> “[...] expectancies about personal capabilities to organize and execute courses of action [...]” (Zimmerman, 2011, p. 53).

### 1.2.2 Fase de realização

A fase de realização é dividida segundo Zimmerman (2002, p. 68) em dois processos: o autocontrole e a auto-observação. O autocontrole está relacionado ao uso das estratégias planejadas ao longo da fase prévia (Zimmerman, 2002, p. 68). Além disso, destacam-se também outras estratégias metacognitivas usadas neste processo, tais como a autoinstrução<sup>17</sup>, formação de imagens mentais (imaginação)<sup>18</sup>, foco de atenção<sup>19</sup> e as estratégias de tarefa<sup>20</sup> (Zimmerman, 2000, p. 18). A auto-observação por sua vez, refere-se às competências de monitoramento da tarefa, tanto nas condições de realização, quanto nos resultados alcançados.

A autoinstrução dentro do processo de autocontrole está relacionada ao ato de descrever — seja verbalmente ou apenas mentalmente — os meios de proceder em uma tarefa (Zimmerman, 2000, p. 18-19). Isto vem sendo descrito em pesquisas como as de Meichenbaum (1977 apud Zimmerman, 2000, p. 19) como um forte aliado para a otimização dos esforços de aprendizagem em crianças com dificuldades de aprendizagem. No contexto da aprendizagem musical avançada, pesquisas como as de Nielsen (2001) destacam o uso da autoinstrução como um meio de otimização da concentração. Em um estudo de caso, com dois estudantes de piano da *Norwegian Academy of Music*<sup>21</sup>, a autora propõe uma metodologia na qual os participantes verbalizavam o modo como conduziam o estudo de uma obra do repertório. Neste cenário, Nielsen (2001, p. 161-162) observou que ambos recorreram à autoinstrução verbalizada, o que os auxiliou a direcionar a atenção para os desafios específicos que precisavam ser solucionados ao longo da preparação da obra.

A criação de imagens mentais vinculada ao mecanismo de autocontrole é atrelada, segundo Zimmerman (2000, p. 19), ao auxílio à codificação e aperfeiçoamento do desempenho em uma tarefa. Kitsantas e Kavussanu (2011), em um trabalho a respeito do papel dos processos autorregulatórios na aquisição de habilidades na área do esporte, descrevem a contribuição dos mecanismos de criação de imagens mentais para tal finalidade. Segundo as autoras (Kitsantas & Kavussanu, 2011, p. 219), a criação de imagens mentais tem um papel crucial para o aprendizado e desenvolvimento motor no campo esportivo, podendo auxiliar o desenvolvimento de uma habilidade, ou ainda de acordo com Vealey e Greenleaf (1998 apud Kitsantas & Kavussanu, 2011, p. 219) no alívio à ansiedade, trazendo aspectos emocionais

---

<sup>17</sup> Self-instruction.

<sup>18</sup> Imagery.

<sup>19</sup> Attention focusing.

<sup>20</sup> Task strategies.

<sup>21</sup> Academia de Música da Noruega.

positivos. Assim como Kitsantas e Kavussanu (2011, p. 219) ilustram o uso de imagens mentais a partir do exemplo de um jogador de basquete que imagina um arremesso bem sucedido antes de realmente o fazê-lo, também podemos traçar paralelos com as possíveis potencialidades desta estratégia no campo da música, exemplificando um pianista que antes de entrar no palco, ou em seus momentos de estudo, imagina a realização de sua performance de maneira bem sucedida, ou ainda que visualiza um componente gestual específico – ou expediente técnico – necessário para uma interpretação profícua de um determinado trecho de uma obra.

Sobre o foco de atenção, é possível compreendê-lo pelo uso de mecanismos para o aumento da concentração e diminuição de elementos de distração (Zimmerman, 2000, p. 19), a exemplo de estudos em ambientes silenciosos ou que propiciem o foco na tarefa.

Outro expediente participante do autocontrole refere-se às estratégias de tarefa, que estão atreladas, de acordo com Zimmerman (2008, p. 281), à conjugação de uma determinada tarefa complexa em aspectos estruturais, que permitem ao estudante reorganizar essa atividade de maneira a estabelecer um processo sistemático de realização. É possível exemplificar o uso deste expediente ao imaginarmos um músico que, ao se deparar com uma peça totalmente nova em seu repertório, consegue mapear os pontos que podem exigir maior estudo e a partir disso, organizar uma estratégia adequada para estudar a obra — que muitas vezes pode não seguir uma ordenação linear.

Partindo para o segundo processo da fase de realização temos a auto-observação. Zimmerman (2011, p. 58) define este processo como o automonitoramento das particularidades da realização de uma tarefa, tanto das condições para o exercício da atividade quanto nos efeitos alcançados. O autor ressalta ainda que os reflexos da auto-observação produzem efeitos motivacionais reativos no estudante, pois, a partir do acompanhamento de resultados na aprendizagem, os alunos sentem-se mais inspirados a despenderem maiores esforços em seus processos de aprendizagem (Zimmerman, 2011, p. 58). Há, no entanto, certa cautela ao se tratar da auto-observação como um mecanismo trivial. Nesse sentido, Zimmerman (2000, p. 19) pondera que apesar dela “[...] parecer elementar, não o é, porque a quantidade de informação envolvida em desempenhos complexos pode facilmente inundar os auto-observadores desatentos e normalmente pode levar a uma automonitorização desorganizada ou superficial”<sup>22</sup>.

Com vista a um processo otimizado de auto-observação, Zimmerman (2000, p. 20) pontua sobre a importância de objetivos hierarquizados — estabelecidos na fase prévia —, essas

---

<sup>22</sup> “[...] seem elemental, it is not, because the amount of information involved in complex performances can easily inundate naive self-observers and typically can lead to disorganized or cursory self-monitoring” (Zimmerman, 2000, p. 19).

metas devem se concentrar nas particularidades de uma tarefa e focalizadas no curto prazo (metas proximais). Tais propriedades atreladas aos objetivos podem facilitar o processo de auto-observação. Nesse contexto, uma das estratégias bastante comuns para o processo de auto-observação está atrelada às ferramentas de autogravação, descritas por Zimmerman (2000, p. 20) como uma forma de “[...] capturar informações pessoais no momento em que ocorrem, estruturá-las para que sejam mais significativas, preservar sua precisão sem necessidade de repetições intrusivas e fornecer uma base de dados mais longa para discernir evidências em progresso”<sup>23</sup>.

### 1.2.3 Fase de autorreflexão

A fase de autorreflexão ocorre com vista ao estabelecimento de um processo avaliativo e reflexivo a respeito do processo e progresso da aprendizagem, também estabelecendo a manutenção da ciclicidade dos constructos autorregulatórios e as respectivas mudanças autodirigidas no aprendizado. Ao tratar da autorreflexão, Zimmerman (2000, p. 21) estabelece respectivamente dois mecanismos de estruturação da fase: o autojulgamento e a autorreação.

O autojulgamento é o mecanismo que permite avaliar os resultados obtidos durante a aprendizagem, e durante este processo autoavaliativo as atribuições causais do desempenho — ou seja, as causas que os indivíduos relacionam aos seus resultados — são estabelecidas (Zimmerman, 2011, p. 58). Os critérios destes procedimentos de autojulgamento operam de acordo com Zimmerman (2000, p. 21), a partir de critérios como o domínio da atividade; desempenho anterior; e comparações normativas.

Os critérios de domínio da atividade são formas de tentar estabelecer um nível de *expertise* de uma determinada atividade, como um tipo de padrão absoluto de desempenho. Este tipo de critério é figurado por Zimmerman (2000, p. 21) no contexto de esportes como o tênis, em que há uma escala de pontos — atreladas a uma série de competências — utilizada pelo professor ou treinador para aferir o nível de proficiência do jogador. O autor argumenta que o uso de critérios de domínio pode auxiliar o processo autoavaliativo de um indivíduo ao oferecer uma série de critérios prontos para determinada atividade (Zimmerman, 2000, p. 21). No campo da música, um paralelo possível com os critérios de domínio pode ser estabelecido a partir do uso de materiais didáticos como os livros ou métodos direcionados para a aprendizagem

---

<sup>23</sup> “[...] capture personal information at the point it occurs, structure it to be most meaningful, preserve its accuracy without need for intrusive rehearsal, and provide a longer data base for discerning evidence of progress” (Zimmerman, 2000, p. 20).

instrumental. Nesse sentido, McPherson e Zimmerman (2011, p. 152) ressaltam que estes materiais, por apresentarem uma organização didática e progressiva dos conteúdos, oferecem parâmetros que auxiliam a construção de uma visão panorâmica sobre o progresso alcançado por meio do estudo instrumental sistemático.

O desempenho anterior por sua vez, refere-se à comparação das performances obtidas em ocasiões passadas em uma determinada tarefa com as atuais, isto, auxilia a constatação de progresso na aprendizagem (Zimmerman, 2000, p. 21).

As comparações normativas são as que ocorrem com base no desempenho de outras pessoas, ou seja, estão vinculadas a um critério social. Zimmerman (2000, p. 21) pondera que estes critérios normativos podem ter um viés positivo e negativo, de um lado quando há uma natureza competitiva na tarefa, o indivíduo não tão somente precisa se mostrar eficaz e qualificado para ela como também se mostrar mais eficiente que seus pares, fazendo o uso portanto, de comparações sociais para aprimorar seu desempenho. Por outro lado, os critérios normativos podem enfatizar aspectos negativos de um resultado obtido em uma tarefa, quando este é comparado com um resultado alheio que se mostrou mais eficiente.

As informações estruturadas por meio dos processos de autojulgamento supracitados, conduzem o indivíduo ao exercício da autorreação, que se traduz em duas variantes: a autossatisfação e as inferências adaptativas (Zimmerman, 2000, p. 23).

A autossatisfação é definida por Zimmerman (2011, p. 58) como uma reação afetiva e que segundo ele (2000, p. 23), pode ser de satisfação ou insatisfação, portanto, de natureza positiva ou negativa. Os reflexos de um aspecto afetivo positivo operam diretamente em fatores motivacionais e no investimento de esforços para o alcance de metas de aprendizagem (Zimmerman, 2000, p. 23). De maneira antônima, reações de aspecto afetivo negativo com a tarefa podem impactar a motivação e reduzir a quantidade e a qualidade dos esforços despendidos para a continuidade de um processo de aprendizagem (Zimmerman, 2011, p. 58).

As inferências adaptativas são entendidas por Zimmerman (2000, p. 23) como as “[...] conclusões sobre como alguém precisa alterar sua abordagem autorregulatória durante os esforços subsequentes para aprender ou executar”<sup>24</sup>. Elas estão intimamente ligadas aos processos de autossatisfação, na medida em que, quando um indivíduo relaciona afetos negativos aos resultados obtidos em uma determinada tarefa ou aprendizado, é possível que ele adote um protocolo de inferências defensivas na manutenção de sua abordagem regulatória, no intuito de evitar novos afetos negativos, com isso, esta nova abordagem pode ser permeada por

---

<sup>24</sup> “[...] conclusions about how one needs to alter his or her self-regulatory approach during subsequent efforts to learn or perform” (Zimmerman, 2000, p. 23).

“[...] desamparo, procrastinação, evitação de tarefas, desligamento cognitivo e apatia”<sup>25</sup> (Zimmerman, 2000, p. 23), algo que limitará suas ações futuras. Por outro lado, quando o mecanismo de autossatisfação está vinculado aos afetos positivos, há também reflexos de fortalecimento nos constructos de crenças de autoeficácia, o engajamento intrínseco da tarefa e toda a malha de elementos orientada para o domínio de uma tarefa e alcance dos objetivos de aprendizagem (Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1997 apud Zimmerman, 2000, p. 23).

Abaixo, um quadro síntese com os elementos do mecanismo autorregulatório segundo o modelo de Barry Zimmerman.

<b>SÍNTESE DO MODELO AUTORREGULATÓRIO DE ZIMMERMAN</b>		
<b>FASE</b>	<b>PROCESSOS INTEGRANTES</b>	
<b>PRÉVIA</b>	<b>ANÁLISE DA TAREFA</b> Estabelecimento de metas proximais; Planejamento estratégico.	<b>COMPONENTES DE AUTOEFICÁCIA</b> Estabelecimento de crenças motivacionais.
<b>REALIZAÇÃO</b>	<b>AUTOCONTROLE</b> Aplicação do planejamento estratégico (fase prévia); Estabelecimento de outras estratégias metacognitivas (ex: autoinstrução; formação de imagens mentais; foco de atenção e estratégias de tarefa).	<b>AUTO-OBSERVAÇÃO</b> Automonitoramento das particularidades da realização de uma tarefa (condições de realização e efeitos alcançados).
<b>AUTORREFLEXÃO</b>	<b>AUTOJULGAMENTO</b> Atribuições causais do desempenho a partir de parâmetros como: critérios de domínio da atividade, desempenho anterior e comparações normativas.	<b>AUTORREAÇÃO</b> Processos de autossatisfação (negativa ou positiva); Inferências adaptativas positivas ou negativas.

Quadro 1 – Síntese do modelo autorregulatório de Zimmerman

<sup>25</sup>“[...] helplessness, procrastination, task avoidance, cognitive disengagement, and apathy” (Zimmerman, 2000, p. 23).

## 2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PERFORMANCE MUSICAL

A autorregulação da aprendizagem (ARA) tem se mostrado um importante constructo para a consolidação de relações de aprendizado no campo musical. A pesquisa na área da performance musical tem expandido a apropriação deste conceito em sua produção, baseada na emergente necessidade de abordagens que possam promover competências de autogerenciamento das práticas interpretativas e que reflitam o desenvolvimento de autonomia na prática laboral do intérprete.

Considerando a relevância da autorregulação da aprendizagem para o campo da performance musical, a revisão de literatura para esta pesquisa priorizou publicações brasileiras — tendo um recorte temporal dos últimos dez anos —, com o intuito de evidenciar o cenário nacional da produção científica sobre a temática. Essa escolha buscou apresentar um panorama de algumas discussões sobre a autorregulação no âmbito da performance musical no Brasil, que possam, de alguma forma, refletir as singularidades desse constructo no contexto sociocultural do fazer musical do país. A busca dos trabalhos foi baseada nas palavras-chave “performance” e “autorregulação” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico. Abaixo um quadro com a síntese dos trabalhos encontrados:

REVISÃO DE LITERATURA			
Autor	Título	Tipo	Ano
HIPPLER, Kauanny Klein	Autorregulação e as Práticas de Cantores Líricos	Artigo	2023
CALZAVARA, Akemi Kikuchi; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu	Autorregulação e Autoeficácia na Construção da Performance ao Piano	Artigo	2022
KRÜGER, Veridiana de Lima	Autorregulação para a aprendizagem no campo da performance musical: problematizações e proposições desde a Teoria Social Cognitiva	Tese	2020
VELOSO, Flávio Denis Dias	Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com uma percussionista	Dissertação	2019
SANTOS, Leandro Quintério dos	Estratégias para a rotina de estudos do violonista: uma perspectiva baseada na aprendizagem autorregulada	Dissertação	2017

Quadro 2 – Síntese dos artigos abordados na revisão de literatura

O trabalho de Calzavara e Alliprandini (2022, n.p.) busca engajar o conceito da ARA no âmbito da performance pianística, examinando a capacidade de autorregulação e autoeficácia de estudantes de piano em nível de graduação e pós-graduação. As autoras ressaltam especificidades da performance musical, caracterizando-a como uma atividade que “exige motivação para se sustentar ao longo do tempo, resiliência para lidar com dificuldades, necessidade de estabelecer e cumprir metas e gerir o tempo, devendo ser executada de forma eficiente e com economia de recursos - tempo e desgaste fisiológico” (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

A partir dessas e outras ponderações, a pesquisa concentrou-se em uma metodologia qualiquantitativa, fazendo o uso de um questionário online respondido por noventa e três alunos de cursos de música — bacharelados, mestrados e doutorados em piano — em diferentes IES (Instituições de Ensino Superior), que buscou aferir a capacidade autorregulatória e o viés motivacional, ou seja, as crenças de autoeficácia (autopercepções sobre as capacidades de realização de metas) de tais estudantes, traçando uma comparação com os níveis de escolaridade, experiência e tempo despendido com o estudo do instrumento (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

A análise dos dados demonstrou que os estudantes apresentam uma tendência significativa à autorregulação de suas práticas instrumentais (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.). Entretanto, algumas diferenças surgem quando os dados são analisados a partir do ponto de vista da escolaridade, segundo a análise das pesquisadoras, os estudantes de mestrado e doutorado apresentam médias maiores em relação aos graduandos no quesito de Recursos Pessoais<sup>26</sup>. Porém, no que diz respeito ao uso de Recursos Externos<sup>27</sup>, os estudantes de graduação apresentaram uma maior pontuação. Nesse sentido, as pesquisadoras inferem que:

[...] conforme aumenta o nível de escolaridade (graduação para pós-graduação stricto sensu) a regulação por Recursos Externos diminui, ao passo que a regulação por Recursos Pessoais aumenta, o que pode ser um indicativo de que nesta fase o estudante já possui um nível de conhecimento musical que lhe permite a compreensão e interpretação da obra com menor auxílio de referencial complementar (como buscar informações de diversos referenciais para apoiar o estudo) e um repertório de estratégias e vivências que possibilitam maior liberdade e autoconfiança na tomada de decisões e resolução de problemas [...] (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

---

<sup>26</sup> Os Recursos Pessoais estão relacionados a uma série de indagações presente no questionário como por exemplo: a noção sobre estratégias pessoais de estudo; utilização de estratégias que já funcionaram no passado; contexto de utilização eficaz de determinadas estratégias; autoconhecimento sobre as qualidades e dificuldades, dentre outras (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

<sup>27</sup> Os Recursos Externos estão atrelados ao uso referenciais como livros, CD's, vídeos, biografias; orientação de professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas; dentre outros (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

Calzavara e Alliprandini (2022, n.p.) ressaltam que o uso de Recursos Externos não é desabonador, sendo benéfico sempre que necessário, observando também que os estudantes que dispunham de horas reduzidas para o estudo do instrumento, utilizaram menos tais recursos, quando comparados com os estudantes que estudam mais de quatro horas de instrumento por dia. Ainda segundo as autoras, tal dado pode demonstrar-se prejudicial aos estudantes que fazem menor uso de Recursos Externos, pois eles podem estar substituindo o uso de tais artificios — como por exemplo o auxílio do professor — por uma prática pautada na tentativa e erro (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

Dessa forma, a pesquisa demonstrou a relevância do constructo autorregulatório e da autoeficácia na construção de uma performance musical. Tais conceitos, quando associados ao conhecimento adequado e uso de estratégias flexíveis de estudo, somados ao papel do professor de instrumento — que norteia o comportamento autorregulado e também promove a robustez das crenças de autoeficácia em conjunto à promoção de conhecimento e adequação de estratégias de estudo — impactam a qualidade da performance, assim como reduzem o desgaste físico e emocional dos estudantes (Calzavara & Alliprandini, 2022, n.p.).

Concomitante à necessidade de explorar o referencial da ARA em outros contextos da performance musical, o trabalho de Hippler (2023, p. 216) teve como foco dimensionar as capacidades autorregulatórias de cantores líricos participantes de um festival de música. Para tanto, a ferramenta de coleta de dados utilizada pela autora (Hippler, 2023, p. 217) foi um questionário composto por 15 questões de caráter fechado, que buscou obter informações a respeito da “ocorrência de estratégias, monitoramento e autoinstrução; a busca seletiva por ajuda; e a criação e uso de metas” (Hippler, 2023, p. 217), sendo que do total de trinta e seis questionários distribuídos para os cantores líricos participantes do festival, 24 retornaram respondidos.

Alguns dos dados obtidos por Hippler (2023, p. 219) demonstraram que 54,7% dos cantores participantes da pesquisa estudam canto há mais de cinco anos, e metade destes, também dedicavam mais de seis horas semanais ao estudo do canto. Mais de 50% dos cantores mostraram algum tipo de estratégia em suas práticas semanais, 69, 57% deles sinalizaram fazer o uso de um espelho para praticar a auto-observação durante o estudo, enquanto 86,96% fazem estudos em trechos selecionados para aprimorá-los. Outro dado revelado por Hippler (2023, p. 220) foi o de que 82,61% dos cantores fazem o uso de autograções em vídeo para avaliar posteriormente, e de forma reflexiva seu desempenho. Outra estatística diz respeito à categoria de recursos não contemplados no questionário, em que 52,17% dos participantes sinalizaram, dentre outras estratégias, o uso de recursos externos em suas práticas de estudo, como: a busca

por gravações de outros intérpretes, auxílio de pianista colaborador e o feedback de professores e colegas. Este dado se comunica diretamente com o trabalho de Calzavara e Alliprandini (2022, n.p.), que também sinalizou o impacto de tais recursos nas práticas interpretativas dos pianistas participantes de seu estudo.

A aprendizagem vicária<sup>28</sup>, ou seja, aquela relacionada à observação de interpretações de outros indivíduos ou do seu desempenho em aulas, foi sinalizada de maneira relevante para a aprendizagem, de modo que 95,83% dos participantes do estudo demonstraram aprender com esse tipo de ocasião: 58,33% afirmaram conseguir se imaginar no lugar de uma pessoa que está em um momento de performance ou sendo orientada em aula; 79,17% analisaram os erros e acertos cometidos por outros estudantes; e 83,33%, refletiram se as orientações do professor explanadas para os estudantes no momento da aula, se aplicariam para a própria aprendizagem (Hippler, 2023, p. 222).

Outra inter-relação observável nos trabalhos de Calzavara e Alliprandini (2022, n.p.) e Hippler (2023, p. 225) é a importância da figura docente, pois 100% dos cantores participantes da pesquisa de Hippler (2023, p. 225) sinalizaram a figura do professor como orientador para a resolução de desafios e dúvidas, denotando o papel primordial da orientação especializada para a prática da performance. Em contraste, Calzavara e Alliprandini (2022, n.p.) mostraram que a média de busca pela orientação de um professor é maior entre estudantes de graduação, do que em discentes de cursos de mestrado e doutorado.

As considerações de Hippler (2023, p. 226) a respeito dos dados obtidos demonstraram que os participantes da pesquisa se mostraram capazes de autogerenciar o comportamento e ações para o alcance de metas. Segundo a pesquisadora, os cantores foram considerados autorregulados, porém, a pesquisadora (Hippler, 2023, p. 226) salienta a necessidade de manutenção de aspectos reflexivos e estabelecimentos de objetivos bem delineados, atrelados a um prazo para seu cumprimento, além da escolha de um repertório adequado às competências técnicas e manutenção de ferramentas para a resolução de problemas técnicos.

A efetividade do constructo autorregulatório como balizador do aperfeiçoamento do estudo individual é discutida em trabalhos como o da dissertação de Santos (2017). Em um viés autoetnográfico, o autor se propõe a aplicar práticas deliberadas — oriundas de sua revisão de literatura — em sua rotina pessoal de estudos como violonista, tendo como produto

---

<sup>28</sup> A aprendizagem vicária é definida como o momento em que “[...] novas respostas são obtidas ou que as características do arcabouço de respostas pré-existente são modificadas em função da observação do comportamento de outros e das suas consequências reforçadoras, sem que o observador precise performar aquilo que está sendo observado no instante de exposição ao modelo” (Bandura, 1965, p. 3).

metodológico um memorial de estudo (construído a partir de gravações e relatórios escritos), que o permitiu construir reflexões relativas às implicações da abordagem e de sua experiência e com o processo autorregulatório (Santos, 2017, p. 15-16).

De forma geral, os processos adotados por Santos (2017, p. 76) partiram de uma autoavaliação dos hábitos de estudo do autor que buscou orientar o planejamento estratégico da sua prática. Para isso, o autor utilizou os questionários frutos do trabalho de Araújo (2015 apud Santos, 2017, p. 76) e Miksza (2011 apud Santos, 2017, p. 76), ambos com finalidade de investigação de comportamentos autorreguladores. O pesquisador também fez uso de um questionário proposto por Klickstein (2009 apud Santos, 2017, p. 76) direcionado à avaliação de aspectos da prática musical cotidiana, que serviu para que o autor configurasse reflexões sobre seus hábitos de estudo.

A partir da autoavaliação, Santos (2017, p. 77) organizou seu estudo com base em critérios como: elementos a serem otimizados no repertório; obras a serem estudadas; agenda semanal de compromissos e o planejamento do estudo propriamente dito. O autor dedicou 155 horas e 27 minutos à prática dedicada ao contexto da pesquisa (Santos, 2017, p. 85), o tempo foi distribuído entre 13 obras do repertório — sendo seis delas de repertório já interpretado pelo autor em períodos anteriores à pesquisa, 5 delas em fase de desenvolvimento e 2 obras totalmente novas no repertório — além de estudo técnico<sup>29</sup> (Santos, 2017, p. 81).

Das considerações do autor sobre o seu período de estudo monitorado, percebeu-se que o planejamento e o caráter avaliativo das atividades foram fundamentais para um desenvolvimento musical positivo, principalmente por refletir em aspectos como a otimização da gestão do tempo e da concentração no processo, além da possibilidade de mapear adequadamente pontos de dificuldade e negligência ao longo do estudo (Santos, 2017, p. 100). Por outro lado, Santos (2017, p. 101) ressalta que o recorte temporal de sua pesquisa — 12 semanas — mostrou-se curto para o preparo de um repertório complexo, com base nisso, o autor chama a atenção para o fato de que o condicionamento a novos hábitos e abordagens de estudo demanda um longo período até uma adequação condizente às características pessoais do indivíduo (Santos, 2017, p. 101).

Em relação à autorregulação, Santos (2017, p. 98-99) reforça o papel do constructo como um aliado à construção de autonomia na aprendizagem, entretanto, ele ressalta que um estudante de música autorregulado e autônomo em seus estudos não é sinônimo de *expertise* e total independência de recursos externos, pelo contrário, um músico dotado de tais

---

<sup>29</sup> Segundo Santos (2017, p. 81), o estudo técnico consistiu na prática de escalas, arpejos e ligados, além de outros expedientes técnicos ligados às especificidades do repertório.

competências, além de deter de bons hábitos de estudo e uma capacidade de autoavaliação objetiva, também sabe procurar ajuda para suas necessidades. Nesse sentido, o autor destaca o imprescindível papel da figura do professor:

Ao fornecer modelos adequados de como estudar, apresentar instruções claras nas aulas e incentivar a reflexão e participação ativa do aluno no seu aprendizado, o professor colabora para que o aluno desenvolva sua capacidade de regular o próprio aprendizado em direção às metas que estabelece para si. Formar músicos com boa capacidade crítica, criatividade, individualidade, que buscam os próprios caminhos é algo essencial para que a prática musical não seja apenas a reprodução de modelos já estabelecidos de interpretação e execução, mas que promova a pesquisa, a reflexão, a diversidade, o estabelecimento de novas ideias (Santos, 2017, p. 99).

Ainda em relação à autorregulação, Santos (2017, p. 102) ressalta que o constructo — sob a ótica da sua pesquisa — não teve intencionalidade de propor uma sistematização ou redução dos experimentos e pesquisas relacionadas à performance. Segundo o autor, as escolhas de estratégias de estudo, uso e avaliação dessas ferramentas, por si só, revelam um caráter cíclico de experimentação. Nesse sentido, a centralidade das problemáticas na prática musical podem se referir a elementos correlacionados aos componentes autorregulatórios, seja ao desconhecimento na escolha de estratégias, na indefinição de metas claras, dificuldades de concentração e monitoramento dos planos estratégicos e principalmente na autoavaliação das resultantes do estudo. Dessa forma a otimização da aprendizagem, passa pela ampliação de capacidades metacognitivas, o conhecimento de processos para tal e também das personalidades da forma de trabalhar (Santos, 2017, p. 102).

A autorregulação da aprendizagem no contexto da performance musical também emerge em estudos de caso. A dissertação de mestrado de Veloso (2019, p. 20) buscou desvelar os aspectos autorregulatórios presentes nas práticas interpretativas de uma percussionista sinfônica, discente de uma IES, no desenvolvimento de uma obra nova<sup>30</sup> de seu repertório.

Em sua pesquisa, o autor utilizou um amplo escopo de ferramentas para a coleta dos dados, fazendo o uso de entrevistas semiestruturadas, questionários e registros audiovisuais. O processo de coleta de dados foi realizado ao longo de cinco encontros com a participante em um período aproximado de dois meses e meio (Veloso, 2019, p. 84).

Ao analisar os dados, Veloso (2019, p. 155) observou o impacto de diversos fatores no balizamento da autorregulação da musicista colaboradora do estudo. Dentre os aspectos figurados estão os fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos que interferiram de modo positivo no engajamento da prática de performance. O quesito motivacional, mostrou-se

---

<sup>30</sup> A peça adotada pela percussionista participante foi a *Variantes* (composta em 1962) de Leo Brouwer (1939 – atual), obra para percussão múltipla solo (Veloso, 2019, p. 91).

norteado por fatores intrínsecos, pormenorizados pelo vultuoso interesse nos instrumentos de percussão e pela carreira na área (Veloso, 2019, p. 91). Fatores motivacionais extrínsecos também estiveram presentes, sendo configurados a partir da busca de um desempenho satisfatório no instrumento — uma recompensa pessoal — e que culmina em um estudo obrigatório e autoprescrito (Veloso, 2019, p. 94).

As crenças de autoeficácia participaram como potencializadora dos aspectos motivacionais, estas, segundo Veloso (2019, p. 95), configuram-se por autopercepções de competência positivas, atribuídas à: evolução de concepções interpretativas; administração de metas de estudo e evolução no domínio técnico do instrumento. Por outro lado, autopercepções de competência negativas também emergiram das falas da participante durante o estudo, atreladas às limitações de tempo e ao acesso a instrumentos e espaços para o estudo, além da sinalização de uma dificuldade de memorização do repertório (Veloso, 2019, p. 94). Apesar da existência de autopercepções de competência negativas, Veloso (2019, p. 155) ressalta que esse quadro foi revertido por iniciativas de automotivação da musicista e pela condução das estratégias ao longo do estudo.

Ainda no viés motivacional, Veloso (2019, p. 152) classifica as experiências vicárias da musicista a partir das influências de gravações de outros *performers* e da orientação docente<sup>31</sup> – considerada pelo pesquisador um modelo verbal de alta qualificação e que norteou processos de aprendizagem – como fator de influência dos aspectos motivacionais da prática da participante. Além destes, Veloso (2019, p. 155) também observou que a percussionista estabelecia comparações sociais entre o seu desenvolvimento instrumental e de seus pares, fatores estes, relacionados a aspectos vicariantes e motivacionais da prática de performance da musicista. Nesse sentido, as análises do autor sobre as crenças de autoeficácia e experiências vicárias corroboram com os estudos de Hippler (2023) e Calzavara e Alliprandini (2022) não tão somente por reafirmar a importância de tais constructos nos processos autorregulatórios, como por demonstrar a relevância da figura docente na otimização das práticas interpretativas.

Em relação aos processos de estudos desenvolvidos pela percussionista colaboradora da pesquisa, Veloso (2019, p. 156) identificou estratégias anteriores ao início da prática da obra *Variantes* de Leo Brouwer e ocorrentes durante a prática. Dentre as antecessoras, foram elencadas: isolamento de passagens difíceis; anotações na partitura; leitura mental; manipulação de andamento com e sem o uso de metrônomo; adoção de recursos externos como a observação de performance de terceiros como referência, e o uso de autorregistros, que

---

<sup>31</sup> Durante o período do estudo a participante relatou ter realizado apenas duas aulas com seu professor de percussão (Veloso, 2019, p. 152).

trataram de registros textuais descrevendo a roteirização da prática e que contemplou diversos aspectos da prática de performance como: dificuldades encontradas; autojulgamentos da instrumentista a respeito de omissões<sup>32</sup> durante o estudo; desafios técnicos no instrumento e ferramentas para a resolução deles (Veloso, 2019, p. 104).

Uma das estratégias aplicadas durante a prática da obra foi a apreciação de gravações de outros intérpretes no intuito de obter informações auxiliares à performance, como: o estabelecimento de comparações entre as informações contidas na partitura e nas gravações; a verificação das distinções entre interpretações de diferentes artistas; a disposição dos instrumentos de percussão em palco e o amparo para escolhas interpretativas na obra (Veloso, 2019, p. 102). Outras estratégias também se fizeram presentes, tais como: a conjugação do estudo da obra em partes (trechos ou seções) e de forma integral (Veloso, 2019, p. 156); marcações na partitura; construção de relações cinestésicas (consciência espacial em relação ao instrumento e dos movimentos atrelados à execução da peça); ferramentas de memorização pautadas na repetição da obra e em marcações na partitura, e o solfejo rítmico (Veloso, 2019, p. 106-109).

Dessa forma, Veloso (2019, p. 157) correlaciona os eventos observados no processo de coleta de dados às fases da autorregulação. Durante a fase de planejamento foi observada a delimitação de metas proximais com base nos desafios da peça e com vista à gestão do tempo de estudo.

Veloso (2019, p. 126) ressalta que a fase de monitoramento contemplou elementos como: o autoquestionamento (relacionado à um viés autocrítico em relação às decisões tomadas sobre a organização da prática interpretativa) e a autoexplicação verbalizada (atrelada à autopercepção a respeito de procedimentos necessários durante o estudo e que são externalizados por meio da fala). O autor também identificou a presença de conhecimentos declarativos<sup>33</sup> vinculados ao autofuncionamento da participante e expressos por um comportamento particular de aprendiz. Além disso, durante a fase de monitoramento foi identificada a incidência de conhecimentos procedimentais por parte da musicista, relacionados aos domínios técnicos necessários para o estudo e a consciência dos desafios técnico/musicais da peça (Veloso, 2019, p. 126).

---

<sup>32</sup> A participante relatou que precisava anotar suas dificuldades para não as esquecer, bem como também anotar elementos musicais que ela percebia não realizar ao longo da interpretação (Veloso, 2019, p. 104).

<sup>33</sup> Um dos recortes de fala utilizados por Veloso (2019, p. 126) para ilustrar os conhecimentos declarativos, diz respeito ao hábito da participante de tocar os trechos com uma dinâmica mais forte para constituir a memorização, ou ainda ao hábito de não constatar as próprias marcações (sobre diversos aspectos musicais) na partitura.

Na fase de autoavaliação, Veloso (2019, p. 158) observou autopercepções positivas e negativas por parte da musicista, que se tornaram cada vez mais aguçadas ao longo do processo, possibilitando mudanças autodirigidas ativadas pela necessidade otimização da relação entre metas e desempenho, reforçando, segundo o autor, a intermitência da autorregulação da aprendizagem.

Partindo para uma abordagem mais teórico/reflexiva da autorregulação no campo da performance musical, a tese de Krüger (2020) propõe-se a discutir problematizações e proposições sobre o aprendizado instrumental a partir da hipótese de que:

[...] as pesquisas que se dedicam a abordar a aprendizagem autorregulada no campo da música, desde uma perspectiva sociocognitiva, têm deixado de considerar aspectos essenciais à compreensão do funcionamento humano e, conseqüentemente, de seus modos de pensar, agir e aprender, que fundam a concepção de *agência humana* sob a qual repousam os modelos teórico-explicativos de aprendizagem autorregulada (Krüger, 2020, n.p.).

Dessa forma, a autora propôs uma discussão sobre a aprendizagem instrumental à luz da autorregulação da aprendizagem (ARA), sob uma perspectiva sociocognitiva (Krüger, 2020, n.p.). O método adotado foi uma revisão integrativa de 57 estudos publicados entre os anos de 1999 e 2018.

Dentre as conclusões do estudo, Krüger (2020, p. 149) observou dados em potência sobre a motivação no processo autorregulatório em música, mostrando um viés bastante consolidado de tal temática. Em relação à aprendizagem instrumental, a autora reforça que as interconexões de trabalhos que dispõem sobre: motivação intrínseca e o uso de ferramentas de prática; autorregulação no contexto da metacognição; administração de recursos; periodicidade e quantidade de prática, e o engajamento e desempenho do músico em seu estudo, denotam a significativa importância de orientar o pensamento da aprendizagem do instrumento a partir da dimensão motivacional.

Entretanto, Krüger (2020, p. 149) também destaca vieses que podem representar certa incongruência no contexto das pesquisas de autorregulação no campo da música, e que, portanto, merecem aprofundamento. A representação de tal quadro é figurada pelo trabalho de Nielsen (2008 apud Krüger, 2020, p. 105), que ao abordar a relação entre as metas de tarefa<sup>34</sup>,

---

<sup>34</sup> Metas de tarefa (ou de aprendizagem) orientam a obtenção de autojulgamentos positivos sobre a otimização real das competências de um indivíduo (Zimmerman, 2011, p. 50).

desempenho<sup>35</sup> e evitação<sup>36</sup> de estudantes de música, com seus respectivos desempenhos instrumentais, observou a ausência de correlação entre tais elementos, em contraponto à visão amplamente aceita no escopo teórico de que a “[...] definição de uma meta e sua implicação no planejamento estratégico que virá também é mediada pela função que essa meta exerce na aprendizagem” (Krüger, 2020, n.p.). Com base nesses dados, Krüger (2020, p. 105) apresenta uma questão pertinente que representa a dicotomia em “[...] considerar em que medida o relato dos participantes representa aquilo que fazem” (Krüger, 2020, p. 105).

Esse distanciamento entre o aporte teórico e o empirismo, é por si só, segundo Krüger (2020, p. 149-150), um objeto de estudo que merece um detalhamento sob o prisma das particularidades do campo musical, podendo demonstrar que os componentes de uma aprendizagem autorregulada podem suceder de maneiras diferentes a depender do campo do saber em que ele está inserido. Este pensamento também se aproxima às reflexões de Santos (2017, p. 98), que apesar de reconhecer os benefícios dos conhecimentos advindos de outras áreas do saber como a psicologia e a neurociência, também considera haver divergências na integração de conhecimentos desses campos aos parâmetros investigativos da área de performance musical.

Krüger (2020, p. 150) ressalta que, tanto nas pesquisas de caráter diagnóstico quanto nas de práticas interventivas, ligadas ao objeto da prática autorregulada de músicos, pode haver, segundo ela, uma desconexão com o nível de proficiência transitório desses indivíduos — ou seja, ao conjunto de conhecimentos, habilidades técnicas musicais, construídos em sua aprendizagem, e também de suas fragilidades, que precisam de aperfeiçoamento (Krüger, 2020, n.p.) —, que aponta portanto para a demanda de métodos de produção de dados adaptados a tais singularidades (Krüger, 2020, p. 150).

Ao discutir possíveis elementos potencializadores de uma aprendizagem autorregulada, Krüger (2020, p. 150-151) aponta para o entendimento das circunstâncias de exercício agêntico do músico/estudante como alicerce para intervenções de caráter educativo. Tais circunstâncias são produtos de um ambiente em que este músico/estudante está inserido, envolvendo-o em um intrincado sistema de crenças, valores e costumes, produzindo por sua vez “implicações em seus modos de pensar, agir, aprender e se autorregular” (Krüger, 2020, p. 151). Dessa forma, a autora salienta a demanda por transcender a ótica do diagnóstico —

---

<sup>35</sup> Metas de desempenho orientam o “[...] ganho de julgamentos positivos sobre os níveis de competência atuais e evitar os julgamentos negativos” (Zimmerman, 2011, p. 50).

<sup>36</sup> Metas de evitação orientam o indivíduo a evitar que ele demonstre fragilidades no domínio de uma competência em relação aos seus pares, por exemplo evitar de tocar notas erradas em uma orquestra para não demonstrar incapacidade (Maehr et al., 2002, p. 360).

ausência ou presença — de componentes da autorregulação para a compreensão do progresso do músico/estudante sob a ótica deste constructo:

[...] acreditamos que, por mais que a autorregulação da aprendizagem reivindique a autonomia do aprendiz, é preciso considerarmos que há um processo *entre* o que o *estudantemúsico*<sup>37</sup> consegue fazer por meio da ajuda do outro e o que ele consegue realizar sem essa ajuda. É, justamente, esse *entre* que nos parece pouco explorado pelas investigações (Krüger, 2020, p. 151).

A ideia de Krüger (2020) pode, inclusive, fundamentar outras investigações que dialoguem com processos de mediação na construção de um ferramental autorregulatório, explorando, por exemplo, a figura docente como orientadora de aspectos relacionados ao planejamento, monitoramento e avaliação da prática musical, bem como ao desenvolvimento da autonomia da aprendizagem.

A partir das ponderações expostas até aqui ao longo da revisão de literatura e do aporte teórico, o próximo capítulo será dedicado a uma abordagem detalhada da estruturação metodológica do campo de pesquisa.

---

<sup>37</sup> A autora utiliza o termo *estudantemúsico* em sua pesquisa por considerar que o status de estudante é indissociável da figura do músico, independente do seu nível de proficiência (Krüger, 2020, p. 16).

### 3 ESTRUTURAÇÃO METODOLÓGICA DO CAMPO DE PESQUISA

Ao falarmos dos métodos de pesquisa no contexto da performance musical, nos deparamos com desafios inerentes ao pesquisador imerso em tal contexto, e segundo Gerling e Santos (2010, p. 98), um deles diz respeito à capacidade de ponderar sobre os múltiplos significados que um intérprete pode estabelecer ao longo da construção de uma obra, sendo necessário também considerar nesse processo a intrínseca relação entre dimensões objetivas e subjetivas. Sobre isso, as autoras reforçam que não se pode considerar apenas o resultado de uma prática musical como fonte absoluta para desvelar o conhecimento que a envolve pois isto implicaria em desconhecer o sujeito por trás da ação (Gerling & Santos, 2010, p. 99).

A partir da complexidade das dimensões que cercam os estudos em performance musical, que pesquisas como a do presente trabalho estabelecem uma abordagem qualitativa, portanto, “voltada para o entendimento de fenômenos humanos e cujo objetivo é obter uma visão detalhada e complexa desses fenômenos” (Knetchel, 2014, p. 97). Gerling e Santos (2010, p. 100) defendem que essa visão holística de um delineamento qualitativo aberto não pode ser confundida como um sinônimo de algo generalista, e chamam a atenção para que a questão de pesquisa consiga direcionar a correta amostragem de um estudo, uma coleta de dados adequada e um devido tratamento dos dados.

É com base em tais premissas que esta pesquisa se configura como um estudo de caso, definido por Yin (2001, p. 17) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

Ao tratarmos das problemáticas envolvidas nesse tipo de delineamento metodológico, frequentemente — e de maneira errônea — se atribui ao estudo de caso uma impossibilidade de generalização científica, já que o ‘caso’ pode se configurar como uma amostra reduzida para o estabelecimento de tal processo (Yin, 2001, p. 29). Muito embora tais colocações possam transparecer certa pertinência, Yin (2001, p. 29), ressalta que o estudo de caso “não representa uma ‘amostragem’, e o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística)”.

Freire (2010, p. 22), ao ponderar sobre a natureza subjetiva dos produtos da pesquisa no campo da música, traz luz à deturpada noção de uma cientificidade em moldes positivistas que ainda paira no âmbito das ciências humanas. Segundo a autora, o conceito de verdade nas

pesquisas de caráter subjetivo torna-se relativo, além disso, há a necessidade de conceber o conhecimento como:

[...] instância dinâmica e em permanente transformação, matizada pela subjetividade de quem o constrói. Essa posição relativista diante da realidade e da verdade não significa falta de compromisso ou de cientificidade na pesquisa, nem significa que, como a abordagem é subjetiva, ‘qualquer coisa’ pode ser afirmada, já que a subjetividade não pode ser questionada (Freire, 2010, p. 22).

Com base no exposto, esta pesquisa contou com a participação voluntária de três discentes do Curso Superior de Instrumento/Piano, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Curitiba I – EMBAP. Os participantes foram submetidos a um protocolo de pesquisa com duração de cinco semanas. Os pianistas voluntários da pesquisa escolheram um trecho de uma obra do repertório solo que estavam desenvolvendo ao longo do semestre letivo e que representasse algum desafio para a sua prática pianística, e, a partir desta escolha, passaram a estudá-lo utilizando o registro audiovisual de suas próprias interpretações — pelo menos uma vez por semana —, ao longo de um período de cinco semanas. Estes registros tiveram como objetivo autorregular as práticas pianísticas, permitindo que os participantes identificassem possíveis desvios recorrentes em: leitura de alturas; leitura rítmica; leitura harmônica; manutenção do pulso; pedalização; articulação de notas; equilíbrio entre vozes (construção coerente de arcos de frase e microdinâmicas das estruturas melódicas); organização corporal diante da topografia do teclado; expedientes técnicos do instrumento; manipulação do andamento; tratamento de dinâmicas, dentre outros elementos atrelados à resultante sonora da prática. Além disso, a ferramenta audiovisual foi utilizada com vista a ampliar a autopercepção dos pianistas em relação aos seus progressos interpretativos e outros aspectos que pudessem orientar o desenvolvimento de uma prática pianística autorregulada e eficiente.

As orientações a respeito da aplicação do protocolo de pesquisa, o acompanhamento do desenvolvimento dos participantes e suas impressões sobre o processo desenvolvido, bem como a coleta de dados foi realizada através de cinco encontros individualizados — de maneira remota e ao longo de cinco semanas —, ou seja, os estudantes colaboradores não tiveram contato entre si ao longo de nenhum passo do percurso investigativo tendo sua identidade preservada durante todas as etapas da pesquisa.

A ferramenta de coleta de dados foram duas entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente com os participantes no segundo e último encontro. Além disso, outra fonte de dados foram as falas espontâneas nos encontros três e quatro e que trouxeram dados não previstos nas entrevistas. Os registros audiovisuais realizados antes do segundo encontro

(registro prévio descrito em 3.1) e na última semana do protocolo também foram utilizados como dados complementares pelo pesquisador para evidenciar os reflexos do protocolo aplicado, além de representarem uma fonte de evidência para a condução assertiva das entrevistas semiestruturadas.

O estudo teve a autorização da Plataforma Brasil<sup>38</sup>, e foi iniciado a partir de um convite de participação voluntária, via e-mail, aos estudantes de piano devidamente matriculados no curso Superior de Instrumento. O conteúdo do e-mail compreendeu um documento (TCLE) informando a natureza do trabalho e que sintetizava os processos que ocorreriam no estudo e de que maneira se dariam as suas participações.

Os estudantes colaboradores também receberam a Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa, publicada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), do Conselho Nacional de Saúde, e que traz informações importantes sobre os direitos das pessoas que participam de pesquisas científicas, tais como o direito à: desistência de sua participação na pesquisa em qualquer etapa do estudo; à transparência no recebimento de informações acerca da pesquisa, bem como a possibilidade irrestrita de esclarecimento de dúvidas<sup>39</sup>; à confidencialidade dos dados fornecidos; à sua privacidade; entre outros elementos garantidores de uma condução ética dos procedimentos adotados no campo de pesquisa.

Nos próximos subcapítulos serão pormenorizadas todas as diretrizes adotadas ao longo do protocolo de pesquisa.

### 3.1 ENCONTRO PRÉVIO À COLETA DE DADOS

Este primeiro encontro com os pianistas que se dispuseram a participar da pesquisa ocorreu de maneira remota<sup>40</sup> por intermédio de uma plataforma de videoconferência. Neste primeiro contato com o participante, o pesquisador apresentou todas as instâncias constantes no protocolo da pesquisa (de acordo com o contato prévio via e-mail), sendo também solicitado um registro audiovisual de uma obra do repertório solo que estavam desenvolvendo ao longo do semestre letivo e que representasse um desafio para as suas práticas pianísticas. Este registro

---

<sup>38</sup> Conforme a resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que considera as especificidades da pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais, esta pesquisa foi apreciada na Plataforma Brasil (TCLE - ver apêndice 1). Também foi submetida à apreciação da direção da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Curitiba I – EMBAP, o pedido de autorização para a realização de pesquisa com os discentes do campus.

<sup>39</sup> O pesquisador se disponibilizou antes, durante e após o término da pesquisa de campo para atender os participantes a respeito de qualquer esclarecimento necessário.

<sup>40</sup> O aplicativo de videoconferência que será utilizado para a realização dos encontros remotos será o Google Meet, desenvolvido pela Google.

foi utilizado como parâmetro para os próprios participantes analisarem o ponto de partida de suas práticas pianísticas e para observar as possíveis evoluções ao longo do protocolo de pesquisa. Além disso, este material também serviu como base para a discussão inicial na primeira entrevista semiestruturada realizada no segundo encontro remoto (ver item 3.2), permitindo a discussão sobre as percepções iniciais dos participantes a respeito das dificuldades interpretativas enfrentadas no trecho escolhido e que foram percebidas no registro audiovisual.

Para garantir a adequada implementação do protocolo, os participantes também receberam as orientações sobre como proceder para realizar o uso dos registros audiovisuais nas quatro sessões particulares de estudo dos trechos escolhidos e para a gravação prévia antes do segundo encontro. Foram discutidas estratégias para a gravação como:

- Posicionar de forma adequada o celular ou dispositivo de gravação: foi recomendado que o posicionamento do equipamento fosse disposto de maneira que o participante conseguisse observar-se de forma panorâmica, inclusive de maneira a visualizar o uso dos pedais;
- Evitar tentativas múltiplas de gravação: foi recomendado aos participantes evitar tomadas excessivas de gravações por sessão de estudo, sendo recomendado um mínimo de um registro e máximo de três por semana (válido também para a gravação prévia). Esta recomendação foi dada com o intuito de amenizar qualquer tipo de frustração com possíveis erros ao longo do registro audiovisual do trecho escolhido, que por vezes, demandam um tempo considerável para a sua resolução, podendo inclusive causar exaustão aos participantes. Além disso, a recomendação de evitar tentativas múltiplas de gravação também buscou atenuar uma prática pianística pautada na tentativa e erro;
- Evitar a busca por um registro audiovisual “impecável”: foi recomendado aos participantes que não considerassem o registro audiovisual como um produto finalizado de suas práticas pianísticas. Esta orientação veio ao encontro da recomendação anterior de evitar múltiplas tentativas de registro audiovisual e do entendimento que os registros audiovisuais realizados devem ser utilizados como ferramenta balizadora da autorregulação das práticas pianísticas, ou seja, até mesmo a constatação de erros deveria ser observada como um elemento mobilizador de novos esforços de aprendizagem.

Além disso, foram sugeridas algumas orientações sobre a apreciação dos registros audiovisuais obtidos ao longo das quatro semanas do protocolo:

- Appreciar o registro audiovisual logo após a sua realização: essa orientação foi transmitida ao participante de modo a objetivar uma identificação imediata de elementos que poderiam passar despercebidos durante o estudo, tais como possíveis imprecisões em relação ao texto musical. Do mesmo modo, esta apreciação imediata poderia favorecer a implementação de ajustes estratégicos ainda na mesma sessão de estudo, contribuindo para um processo de prática mais direcionado e autorregulado;
- Comparar o registro prévio (anterior aos encontros de acompanhamento) com o último registro (realizado ao final do protocolo): essa orientação teve o intuito de estabelecer o monitoramento das transformações interpretativas dentro de um período mais significativo. Esta comparação no contexto do protocolo proposto poderia evidenciar aos participantes tanto os possíveis avanços na interpretação da obra, quanto as dificuldades renitentes ao longo das 4 semanas de acompanhamento dos estudantes, fatores que somados, poderiam dar subsídio às mudanças autodirigidas na maneira de estudar e de autorregular as práticas pianísticas.

## 3.2 ENCONTRO II

O segundo encontro teve por finalidade a aplicação da primeira entrevista semiestruturada. Para o registro de áudio deste encontro, foi utilizado o *Open Broadcaster Software* – desenvolvido pela *OBS Project*. Após a aplicação da entrevista, o pesquisador tratou do constructo autorregulatório e suas respectivas fases com o participante, enfatizando os reflexos do referencial no desenvolvimento de práticas pianísticas.

### 3.2.1 Estruturação da entrevista I

A entrevista foi dividida em quatro blocos em um total de 22 questões. O primeiro bloco, teve por objetivo trazer um delineamento do perfil de cada participante em momentos formativos distintos: formação anterior à graduação e como atual discente de um curso superior em música. A temática deste bloco abordou as competências pianísticas deste participante, tanto aquelas que considera ter, quanto aquelas que ainda considera não dominar. Ainda nesse contexto, o estudante dissertou a respeito de seus contatos com as práticas pianísticas no

instrumento e sobre a autonomia na criação de estratégias para si próprio em função de sua individualidade.

No segundo bloco da entrevista, o estudante falou a respeito de suas considerações sobre o uso de recursos audiovisuais em práticas pianísticas, a partir de critérios como: a frequência de uso (com regularidade ou não); impacto do recurso nas práticas pianísticas; autopercepções sobre a resultante das gravações, entre outras considerações que surgiram durante a aplicação da entrevista. O terceiro bloco buscou entender as dificuldades que o participante atribui aos excertos escolhidos para o trabalho ao longo das quatro semanas de estudo. O quarto e último bloco estabeleceu as expectativas do discente em relação à sua participação na pesquisa.

### 3.3 ENCONTRO DE ACOMPANHAMENTO III e IV

Assim como nos outros, os encontros de acompanhamento III e IV também ocorreram de maneira remota. O objetivo destes contatos com os participantes foi o de incentivá-los a compartilhar livremente suas percepções sobre o processo de estudo, desafios enfrentados, práticas pianísticas desenvolvidas ou utilizadas e reflexões sobre o uso dos registros audiovisuais como ferramenta autorregulatória. Esse formato permitiu a coleta de relatos espontâneos, oferecendo uma visão mais dinâmica das experiências vivenciadas ao longo do protocolo e manteve o participante engajado ativamente na pesquisa.

### 3.4 ENCONTRO INDIVIDUAL V

No último encontro — que também ocorreu de maneira remota — foi conduzida a entrevista final, com o objetivo de coletar as percepções dos participantes sobre a experiência desenvolvida ao longo do protocolo aplicado e analisar os impactos do uso dos registros audiovisuais nas práticas pianísticas e em seus processos autorregulatórios. Neste encontro, os participantes também enviaram o último registro audiovisual realizado ao final do protocolo de pesquisa.

### 3.4.1 Estruturação entrevista II

Essa entrevista foi delineada em quatro blocos em um total de 17 questões. O primeiro bloco foi estruturado com vista à obtenção de um feedback a respeito do protocolo de uso dos registros audiovisuais ao longo das sessões de estudo particulares dos participantes; o segundo bloco abordou tópicos sobre o exercício criativo das práticas pianísticas nas sessões particulares de estudo; o terceiro bloco foi estruturado com vista à obtenção de dados a respeito das singularidades do uso de recursos audiovisuais como ferramenta de estudo e de autorregulação da aprendizagem; e o último bloco trata das intenções futuras do participante em relação ao uso de recursos audiovisuais como elemento autorregulador de sua aprendizagem.

### 3.4.2 Análise e categorização dos dados obtidos

A análise dos dados levou em consideração o trabalho de Bardin (2016), que estabelece um sistema de categorização dos dados que condensa o volume de informações em categorias organizadas em unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro adotam frequentemente, segundo a autora (Bardin, 2016, p. 134), um recorte semântico do material analisado – podendo ser uma palavra, frase ou ainda uma temática recorrente – que estabelece uma delimitação na trama dos conteúdos brutos.

As unidades de contexto, por sua vez, estão atreladas à descrição da conjuntura em que as unidades de registro estão inseridas. Referem-se, portanto, a fragmentos panorâmicos dos dados que integram as unidades de registro e que oferecem um enquadramento compreensivo dos dados que estão sob análise (Bardin, 2016, p. 137).

O delineamento das ferramentas de coletas de dados — entrevistas e registros em áudio das sessões de intervenção com as falas espontâneas dos participantes, produto da interação com o protocolo aplicado e da relação dialógica estabelecida — configurou os dados obtidos em três subcapítulos que se embasaram nas fases do mecanismo autorregulatório de Zimmerman (2000): 1) experiências do uso dos registros audiovisuais na fase prévia do mecanismo autorregulatório; 2) experiências do uso dos registros audiovisuais na fase de realização do mecanismo autorregulatório; 3) experiências do uso dos registros audiovisuais na fase de autorreflexão do mecanismo autorregulatório e 4) perspectivas de uso futuro dos recursos audiovisuais na rotina dos estudantes.

A categoria de *Experiências do uso dos registros audiovisuais na fase prévia* identificou como os registros audiovisuais atuaram na fase de planejamento das práticas

pianísticas dos participantes, abrangendo aspectos como definição de metas, antecipação de dificuldades e escolha de estratégias de estudo. As falas analisadas revelaram indícios de maior organização e consciência inicial sobre os objetivos de aprendizagem, quando comparadas às escolhas estratégicas dos participantes.

Na categoria de *Experiências do uso dos registros audiovisuais na fase de realização do mecanismo autorregulatório* foram agrupados os dados relativos às experiências no momento da prática em si, tendo em consideração como os registros audiovisuais influenciaram o monitoramento em tempo real das execuções, os ajustes durante o estudo e a aplicação de estratégias técnicas.

A categoria *Experiências do uso dos registros audiovisuais na fase de autorreflexão do mecanismo autorregulatório* reuniu os relatos que evidenciaram o impacto dos registros audiovisuais na avaliação pós-estudo, incluindo a percepção de progresso, o reconhecimento de erros e o redirecionamento de estratégias. A análise mostrou que os registros atuaram como ferramenta diagnóstica, favorecendo o autojulgamento e a motivação para ajustes futuros no processo de aprendizagem.

As *Perspectivas de uso futuro dos recursos audiovisuais na rotina dos estudantes* demonstraram um pequeno panorama a respeito da opinião dos estudantes sobre as possibilidades de uso dos registros audiovisuais em outras configurações (diferentes daquelas utilizadas no protocolo de pesquisa).

## 4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS EMERGENTES

### 4.1 PERFIL DO PARTICIPANTE

A análise dos dados da primeira entrevista (encontro II com os participantes) permitiu a construção de um perfil dos músicos colaboradores. A apresentação destes dados se estrutura a partir de sete eixos temáticos: trajetória pianística, desafios pianísticos, competências pianísticas, estratégias de estudo, sobre o contato prévio com o uso de registros audiovisuais, uso de recursos audiovisuais, desafios e motivações para a obra escolhida, expectativa de participação na pesquisa.

Abaixo estão apresentados os dados sintetizados em quadros, sendo que todas as expressões entre aspas são recortes das falas expressadas ou de termos usados pelos participantes. Os quadros contemplam a descrição dos três participantes paralelamente com o intuito de proporcionar ao leitor uma visão expandida dos dados, porém, sem o objetivo de comparação entre os casos, apenas de fornecer um perfil dos participantes.

TRAJETÓRIA PIANÍSTICA		
CASO I	CASO II	CASO III
<p>P1<sup>41</sup> é uma estudante de primeiro ano do Curso Superior de Instrumento, sendo esta, a sua segunda graduação.</p> <p>Segundo ela, sua formação pianística foi “quebrada”. P1 relatou ter iniciado os estudos no teclado quando criança (aos seis anos), porém, após certo tempo migrou para o piano.</p> <p>Segundo ela houve uma “lacuna enorme” em sua formação, pois ela parou de estudar o instrumento aos nove ou dez anos, retomando o contato com o piano aos 16 anos. Durante todo esse período (dos 16 anos até o ingresso no curso superior de música) teve aulas com professores particulares.</p>	<p>P2 é um estudante de segundo ano do Curso Superior de Instrumento, sendo esta, a sua segunda graduação.</p> <p>P2 iniciou seus estudos pianísticos entre os 15 e 16 anos, realizando um período de três anos de aulas particulares. Afastou-se do instrumento devido o ingresso na vida acadêmica (em uma área de formação diferente da música).</p> <p>Após a conclusão desta formação acadêmica, voltou ao estudo pianístico, ingressando no Curso Superior de Instrumento aos 30 anos de idade.</p>	<p>P3 é um estudante de quarto ano do Curso Superior de Instrumento, sendo esta, sua primeira graduação.</p> <p>P3 iniciou os estudos de piano quatro anos antes de ingressar na graduação em música, neste período, teve contato com aulas em conservatório e após certo tempo migrou para aulas particulares, permanecendo com um orientador particular até o ingresso no curso superior.</p>

Quadro 3 – Trajetória Pianística

<sup>41</sup> Os participantes estão designados como P1; P2 e P3.

### DESAFIOS PIANÍSTICOS

CASO I	CASO II	CASO III
<p>Dentre os maiores desafios pianísticos elencados por P1 no período anterior à graduação, estão questões atreladas à tensão muscular excessiva. Sobre a tensão ela ressaltou: “[...] eu acho que isso que prejudicava todo o resto, então eu tinha dificuldade de tocar rápido, eu conseguia tocar tudo devagar, mas, acelerou daí travava”.</p> <p>Sobre as dificuldades enquanto graduanda, P1 ressaltou que em momentos de performance, tinha muito medo de errar e que isso se exprimia por reações corporais: “a minha mão tremia, minha perna tremia, daí a minha mão suave, aí me dava branco”.</p>	<p>P2 considerou que as maiores dificuldades no período anterior à graduação estavam atreladas aos elementos de teoria musical e de leitura à primeira vista. Sobre o processo de desenvolvimento de leitura à primeira vista, P2 ressaltou: “[...] era uma coisa que eu também nem sabia que existia, que era possível, eu achava que era um dom que as pessoas nasciam, sabe? Agora eu tô correndo atrás”.</p> <p>Em relação aos desafios enquanto graduando, P2 não relatou especificidades que se configuraram como dificuldades.</p>	<p>P3 considerou que seus principais desafios antes de ingressar na graduação foram os de natureza rítmica e de estruturação da técnica pianística (que segundo P3 culminaram em problemáticas de caráter corporais): “[...]eu acredito que a questão rítmica, uma coisa, assim, que eu sempre lutei, né, não era muito amigo do metrônomo, e a questão técnica mesmo, na forma da mão. Eu tive contato com várias técnicas diferentes, várias abordagens técnicas diferentes, que acabaram não sendo tão úteis ainda, são coisas que ainda estão sendo resolvidas aqui na graduação, na questão da extensão da mão, tensão e relaxamento”</p>

Quadro 4 – Desafios pianísticos

### COMPETÊNCIAS PIANÍSTICAS

CASO I	CASO II	CASO III
<p>P1 salientou que uma de suas competências mais bem estruturadas no período anterior ao ingresso no ensino superior (em música) eram os elementos atrelados à capacidade de memorização das obras. Outras competências descritas por P1 neste período foram àquelas relacionadas à teoria musical: “a parte teórica era mais fácil pra mim do que a parte prática”.</p>	<p>P2 elencou que no período anterior à graduação em música tinha certa facilidade em elementos de expressividade: “[...]eu tinha facilidade em expressar as peças em geral, principalmente peças românticas, um pouco mais fácil, talvez”.</p> <p>Além disso, P2 também ressaltou a ausência de receio com as dificuldades de uma obra: “[...] eu tinha uma coisa [...] que é de encarar as peças sem muito medo do quão difíceis elas são”.</p> <p>Como graduando, P2 ressaltou as competências de leitura: “[...] uma coisa que tem melhorado é a leitura das peças. Eu acho que eu tenho lido um pouco mais rápido, que eu</p>	<p>Ao descrever suas competências no período anterior ao ingresso no ensino superior, P3 considerou que suas competências de melhor consolidação no período foram as de leitura à primeira vista e de transmissão de expressividade ao longo da performance.</p> <p>Como graduando, P3 ressaltou estas competências: “Eu acredito que a questão da leitura [de repertório e leitura à primeira vista] mesmo é uma coisa que permaneceu. Posso dizer que a questão da expressividade, da musicalidade em geral, a compreensão de texto musical é aprimorada também. E eu acredito que também as vivências, né, com</p>

	<p>acho que eu era bem devagar [...]”. Também foi ressaltado aspectos relacionados à consciência corporal: “[...] se eu vejo que eu tô criando uma tensão, eu consigo respeitar mais isso e procurar a causa [...] antigamente, eu não tinha muita dimensão sobre como eu poderia usar o corpo até os mínimos detalhes, assim, de elevar pulso, ir um pouco mais pro fundo da tecla, ou não. Eu não tinha essa dimensão, sabe, de como poder usar, e acho que eu tô criando essa dimensão”.</p> <p>Outro elemento descrito por P2 foi a noção de rítmica e de técnicas de memorização, que se tornaram mais assertivas como graduando.</p>	<p>outros músicos e música de câmara são coisas que eu domino bem”.</p>
--	--	---

Quadro 5 – Competências pianísticas

### ESTRATÉGIAS DE ESTUDO

CASO I	CASO II	CASO III
<p>P1 relatou que a sua primeira professora de piano não abordava muitas estratégias de estudo, porém, recebia algumas orientações como iniciar o estudo pelo final da peça. Entretanto segundo P1, o estudo com esta primeira professora era baseado em repetições.</p> <p>Uma segunda professora já orientou P1 com estratégias de memorização: “[...]eu tinha que estudar o começo de cada trecho, para eu ter um ponto de retorno. Então eu tinha que saber de cor os inícios, eu tinha que saber falar todas as notas da partitura, mão direita e mão esquerda. Então eu estudava por trechos e aí eu ia verificando se estava certo”.</p> <p>Como graduanda, P1 considerou que sua maior competência está atrelada à leitura à primeira vista. Em relação à esta competência, a pianista relatou manter uma rotina</p>	<p>P2 descreveu que a sua primeira professora de piano (no período anterior à graduação em música) não ensinou nenhuma ferramenta de estudo. Porém, relatou que buscava estudar o seu repertório a partir de blocos: “[...] eu gostava de estudar em blocos, assim, sabe, eu pegava um bloco, daí repetia, aí depois tentava encaixar com outro bloco, eu ia fazendo isso, o que me trazia a percepção que eu tava aprendendo rápido [...]”.</p> <p>Segundo P2, sua última professora de piano (anterior ao ingresso no curso superior em música), forneceu orientação a respeito do uso do metrônomo.</p> <p>Como graduando, P2 salientou que está desenvolvendo novas estratégias principalmente devido a influência do seu professor de instrumento. Dentre algumas</p>	<p>P3 apontou que grande parte das estratégias de estudo desenvolvidas no período anterior à graduação foram pautadas em ferramentas de análise das partituras: “Eu me pautava mais na orientação dos professores. Então eu acredito que essa questão de analisar, de interpretar o texto musical através de uma análise, seja ela de seção, seja ela harmônica, eu acredito que facilitou muito, já foi uma ótima ferramenta. Outras ferramentas, eu sempre senti falta.</p> <p>São coisas que estou buscando desenvolver agora”.</p> <p>Como graduando o participante ressaltou que novas estratégias foram vinculadas ao seu estudo: “[...] foi uma coisa que se ampliou bastante, né, desde o meu período anterior à graduação, eu posso</p>

<p>de prática diária de 20 min. Ela ainda citou criar suas próprias estratégias: “Em alguns trechos, assim, que eu vejo que não está saindo, eu tento variar o que eu estou fazendo, sei lá, estudar ritmos diferentes, ou separar em trechos menores. Porque, às vezes, ficar só repetindo também não ajuda muito. Então eu tento [...], ou fazer mais devagar, ou separar uma parte, assim, que é diferente da outra [...], fazer articulações diferentes, fazer o contrário das dinâmicas”.</p>	<p>estratégias citadas estão o estudo do ritmo fora do piano e a manipulação da agógica. Sobre isso: “Tem coisa assim, tipo isso do estudo do ritmo fora do piano, até ralentando, “não faz o ralentando do nada”, ‘ralentando vai desacelerando, contando o pulso’ [representação da fala do professor de piano pelo participante] e tal, quando eu escuto pela primeira vez, vindo dele [professor], eu fico assim será que eu realmente preciso cantar fora do piano? E tem sido coisas que eu vou incorporando de pouco em pouco, sabe, e aí quando eu vejo eu estou fazendo [...]”.</p>	<p>dizer que eu tive a questão do solfejo incorporada, para solfejar as notas, ou solfejar o ritmo, de uma maneira que eu usaria para clarear a leitura. A questão também de seccionar o estudo em partes, né, era algo que vinha ali da graduação, porém que também foi aprimorado no período pré-graduação, que foi aprimorado durante o curso, e também estudo silencioso, e principalmente estratégias para memorização, tocar um trecho, separar, buscar os pares, a textura, também se relaciona ali com a análise do texto musical”.</p>
--	--	---

Quadro 6 – Estratégias de estudo

## SOBRE O CONTATO PRÉVIO COM O USO DE REGISTROS AUDIOVISUAIS

CASO I	CASO II	CASO III
<p>P1 relatou não ter um contato significativo com a ferramenta de registros audiovisuais, entretanto, chegou a utilizar o recurso antes de entrar para o curso superior de música, em especial em períodos anteriores a um recital: “eu gravava a peça inteira e mandava para a minha professora olhar para a gente conseguir trabalhar algumas coisas mais específicas. E aí, nisso de gravar e mandar para ela, eu também acabava analisando, mas assim, nada muito... não ficava lá olhando, eu olhava e tentava arrumar alguma coisinha, mas nunca foi um intuito de me ajudar a estudar”.</p>	<p>O participante expressou não utilizar de maneira regular os registros audiovisuais em sua prática, porém, citou que nos períodos anteriores à graduação em música chegou a gravar trechos de repertório, porém, de uma forma despreziosa e sem um objetivo definido. Ainda sobre o uso dos registros audiovisuais, P2 ressaltou: “[...] se eu gravei coisas, assim, era mais porque as pessoas pediam [...]”. Mas eu sempre achei meio balela, assim, essa questão de gravação, principalmente de gravação de vídeo [...], pra que que eu vou ficar me gravando e tal, me ouvindo e tal? Parece que é muita perda de tempo, sabe? Fazer isso e parar pra ver e analisar. Mas eu acho também que, principalmente ali, meio inconsciente, tinha esse medo de ouvir o que você tá tocando, sabe?</p>	<p>P3 expôs que faz o uso regular de registros audiovisuais em sua prática pianística, sobre isso ele ressaltou: “[...] utilizava mais próximo quando estava de uma apresentação, por exemplo, aí, chegava o desespero, e aí, tinha que começar a gravar, pra criar também aquela ‘pressãozinha’, pra desenvolver a peça e, digamos assim, nervosismo pré-palco. Ah! Durante a pandemia, aí, eu acredito que eu usei mais esse recurso, aí sim, gravando estudo, gravando o trecho de uma peça, né, e na graduação, agora, as coisas mais presentes, pelo menos uma vez na semana, ou a cada duas semanas, eu busco fazer uma gravação, ali, pra ver como é que tá, digamos, o andamento da peça”. P3 pontuou que o uso dos registros audiovisuais ajuda a organizar a sua gestão dos estudos e verificar o</p>

	<p>Talvez, assim, você gravando e você parando pra você escutar, existe essa, ‘opa, não tô tão bem assim’, quanto eu achava que tava e aí eu teria que retrabalhar coisas. Então, talvez a resistência em gravar, seja áudio ou até vídeo, também venha um pouco por essa, vai ser mais um fator que eu vou ter que trabalhar e mais uma coisa que vai me... que eu vou ter que gerenciar, assim, que eu vou ter que trabalhar e que eu vou ter que, enfim, ver e me deparar com a realidade, entendeu?”</p>	<p>funcionamento dos dedilhados e a presença de algum erro ao longo da interpretação.</p>
--	--	---

Quadro 7 – Sobre o contato prévio com o uso dos registros audiovisuais

DESAFIOS E MOTIVAÇÕES PARA A OBRA ESCOLHIDA		
CASO I	CASO II	CASO III
<p>A obra escolhida para a participação foi uma das peças mais recentes do repertório da pianista (com apenas dois meses de estudo). Alguns dos desafios elencados pela pianista referem-se à qualidade sonora: “É muito difícil naquela parte equilibrar as duas mãos. Também diferenciar algumas camadas, tem uma parte lá que eu tenho que pensar como se fosse outro instrumento e ela ainda não tá saindo como eu quero”.</p> <p>P1 ainda ressalta dificuldades na execução de notas duplas e em deixar uma determinada seção da obra com um andamento mais rápido.</p>	<p>O excerto escolhido por P2 foi de uma obra recente do seu repertório. Dentre os desafios elencados para o estudo e performance do trecho estão as mudanças súbitas de dinâmica, as ligaduras de duas notas e articulações de grupetos de semicolcheia.</p>	<p>P3 escolheu uma obra em estágio inicial de leitura, porém, que seria apresentada em um recital ainda no período de realização do protocolo de pesquisa.</p> <p>Segundo P3 algumas das dificuldades são o delineamento das frases (manter o legato entre as notas), a pedalização – que nas palavras de P3 não pode ser “úmida”.</p> <p>P3 salientou que já estava buscando soluções para as problemáticas: “[...]estou fazendo uma análise, uma análise harmônica, da melodia, dos contornos. Estou tocando as mãos separadas, às vezes eu solfejo, por exemplo, a melodia, e toco o acompanhamento e vice-versa, e também utilizando essa ferramenta do estudo mudo do dedilhado ali. Procurando inclusive, a forma com que eu vou tocar a nota longa, e a forma com que eu vou tocar o acompanhamento, por exemplo”.</p>

Quadro 8 – Desafios e motivações para a obra escolhida

EXPECTATIVA DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA		
CASO I	CASO II	CASO III
P1 ressaltou que espera obter melhorias no trecho citado a partir do uso de registros audiovisuais como uma ferramenta de estudo.	P2 ressaltou que gostaria de incorporar a ferramenta audiovisual como uma ferramenta para o seu estudo e entender o porquê tal ferramenta pode ser importante para o seu estudo.	P3 mencionou que gostaria de aprimorar o uso do audiovisual em sua prática, explorando novas perspectivas de aplicação do recurso e deixando ele mais presente em sua experiência de estudo. Além disso, também citou o seguinte intuito: “[...] discutir até quando essas abordagens são saudáveis de aplicar, claro que os benefícios são claramente maiores, mas também acredito que seja fazer essa análise dessa ferramenta de estudo, até quando ela é saudável, digamos assim, até que ponto já começa a ser algo que vai ter efeito contrário, como se fosse para mudar o estudo, e todo um perfeccionismo e tudo mais”.

Quadro 9 – Expectativa de participação na pesquisa

#### 4.2 A ÓTICA DA AUTORREGULAÇÃO NA EXPERIÊNCIA DOS PARTICIPANTES

A apresentação dos dados desta pesquisa se estrutura a partir de uma categorização fundamentada nas fases do mecanismo autorregulatório proposto por Zimmerman (2000; 2002; 2011). Entretanto, embora essa categorização busque oferecer uma estrutura sistemática e esteja alinhada aos referenciais teóricos adotados, destaca-se que o processo de autorregulação não se dá de forma linear, ou compartimentalizada. Ao contrário, trata-se de um fenômeno dinâmico, em constante reelaboração e indissociável, que se manifesta de maneira singular em cada indivíduo e situação de estudo, inclusive, sendo constantemente influenciado pelas mudanças pessoais, ambientais e comportamentais ao longo deste processo (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 131).

Assim, a organização dos dados em categorias específicas tem um caráter didático e visa oferecer tão somente um norte observacional para a análise, sem a pretensão de esgotar as especificidades do processo vivenciado pelos participantes. Esta organização também está disposta a partir de minha lente interpretativa como pesquisador, refletindo escolhas

metodológicas e analíticas que reconhecem tanto as nuances da experiência individual quanto os limites de uma tentativa de sistematização totalizante.

### 4.3 EXPERIÊNCIAS DO USO DOS REGISTROS AUDIOVISUAIS NA FASE PRÉVIA DO MECANISMO AUTORREGULATÓRIO

Considerando os dois eixos da fase prévia (análise da tarefa e estabelecimento de crenças motivacionais) foi possível observar padrões vinculados principalmente aos aspectos de análise da tarefa. Embora o estabelecimento de crenças motivacionais constitua uma dimensão fundamental da fase prévia do modelo autorregulatório de Zimmerman (2000), os dados relativos às crenças motivacionais iniciais dos participantes foram considerados incipientes para uma análise aprofundada e, portanto, não foram categorizados neste subcapítulo.

#### 4.3.1 Aspectos vinculantes à análise da tarefa

A análise da tarefa, ou seja, o estabelecimento de metas proximais e um plano estratégico para cumpri-la foi demonstrado de formas diferentes entre os três participantes. No segundo encontro, P1 demonstrou reconhecer os desafios pianísticos da obra escolhida e os pontos que desejava otimizar, porém, ao ser questionada sobre como resolveria tais problemáticas apontou que ainda não havia pensado em como resolver tais desafios: “Olha, eu ainda não pensei em nada. Eu anotei o que eu vi ali no vídeo [registro prévio da obra], que eu acho que pode melhorar, mas, eu não pensei assim, especificamente como que eu vou resolver cada um dos tópicos” (Relato verbal de P1 – encontro II).

A partir do terceiro encontro, P1 já demonstrou um planejamento estratégico (realizado ao longo da semana) para abordar os desafios interpretativos citados: “Durante o meu estudo, eu tentei focar em estudar frase por frase, como eu vi que estava faltando um fraseado. Daí eu [...] dividi certinho as frases e fui praticando cada uma delas, tentando construir uma intenção mais clara.” (Relato verbal de P1 – encontro III). Ainda neste encontro, P1 ressaltou que pôde observar em sua gravação semanal novas demandas, relativas à pedalização da obra, “[...] eu não estava limpando o pedal totalmente, e aí estava vindo harmonias de antes, misturando com as da frente, e aí estava ficando uma coisa meio embolada.” (Relato verbal de P1 – encontro III). A partir desta fala P1 também pontuou novas estratégias para melhorar o domínio da pedalização da obra, como por exemplo a conjugação de elementos harmônicos da peça para

se concentrar na resultante sonora do uso do pedal “[...] talvez eu tenha que estudar só a mão esquerda com o pedal. Devagar, para tentar deixar o movimento mais coordenado com a mão esquerda” (Relato verbal de P1 – encontro III).

No quarto encontro, P1 relatou que ao observar suas gravações percebeu uma problemática relacionada às notas duplas.

[...] tinha outra coisa, que eu tava... tem aquelas notas dobradas, né? Que elas estavam arpejando, agora não tão mais, mas eu tinha que destacar a melodia, a notinha mais aguda, e acho que no último vídeo que eu gravei, nesse que eu gravei essa semana, tava meio igual, assim. Então, eu tentei trabalhar pra destacar mais a melodia”. (Relato verbal de P1 – encontro IV)

Ao ser questionada sobre como ela buscou otimizar tal aspecto, P1 explicou que utilizou da estratégia de valorizar a voz superior dos conjuntos de notas duplas, mantendo a outra voz em staccato, “[...] eu mantive a nota mais aguda, mas as de baixo eu ia fazendo elas staccato, assim, bem levinho” (Relato verbal de P1 – encontro IV).

O processo de análise da tarefa realizada por P1, vincula-se diretamente aos elementos descritos por Zimmerman (2002, p. 68) sobre a necessidade do estabelecimento de objetivos proximais na consolidação de um determinado de objetivo de aprendizagem e na elaboração de um plano estratégico com foco na eficácia de alcance de tais objetivos. No caso de P1, observa-se um desenvolvimento progressivo dessa competência ao longo dos encontros. Inicialmente, embora houvesse um reconhecimento claro dos desafios técnicos e interpretativos presentes na obra escolhida, a participante ainda não demonstrava domínio sobre o planejamento de estratégias para enfrentá-los. A partir do terceiro encontro, já se nota uma transição mais clara para um comportamento autorregulado, quando P1 descreve a organização de seu estudo por frases e o estabelecimento de práticas pianísticas criativas de construir uma intenção interpretativa mais clara. Essa mudança revela a consolidação de metas proximais associadas a estratégias específicas, elemento central da análise da tarefa.

Além disso, a capacidade de revisar as gravações e identificar novas demandas — como questões relacionadas à pedalização e ao destaque melódico em notas duplas — reforça a evolução de P1 na construção de um plano de ação mais refinado. A escolha de estratégias como o estudo isolado da mão esquerda com pedal ou a aplicação de articulações contrastantes para valorizar a melodia, indica, não apenas um planejamento consciente, mas também um uso criativo dos recursos técnicos disponíveis, alinhando-se diretamente com os processos cíclicos da autorregulação.

Aspectos similares também foram observados em P2 e P3. Ambos ressaltaram conhecer os desafios das obras abordadas já no segundo encontro, demonstrando, inclusive, algum delineamento estratégico para a resolução de problemáticas oriundas de objetivos proximais desde o segundo encontro. P2, por exemplo, ao citar problemáticas envolvendo a ornamentação de alguns fragmentos da obra — atreladas à dimensão rítmica da obra —, comentou utilizar práticas de estudo lento da obra e recursos externos como o metrônomo e a marcação do pulso a partir da marcação no pé, entretanto, sobre outras problemáticas envolvendo o aspecto da dinâmica, ainda não sabia descrever como desenvolver o ideal sonoro desejado.

Além de estudar, tentar estudar lento, porque eu já tô num momento, assim, que eu tenho sentido que eu tô me apressando um pouco, sabe? Porque eu já consigo tocar meio rápido, daí se eu tocar rápido acaba solapando um monte de coisas. Aí eu tenho que voltar pra estudar lento. Eu faço com a questão do ritmo, eu bato o pé, uso o metrônomo, mas sobre a questão da dinâmica em si, eu não sei como exatamente atacar. Talvez o vídeo seja uma boa ferramenta (Relato verbal de P2 – encontro II).

Por sua vez, P3 ao reconhecer as demandas de estudo da obra escolhida, apontou a necessidade de um refinamento do tratamento melódico e do processo de pedalização. Sobre isso, P3 pautou as estratégias que já estava desenvolvendo para otimizar tais aspectos.

Sim, estou fazendo uma análise, uma análise harmônica, da melodia, dos contornos. Estou tocando as mãos separadas, às vezes eu solfejo, por exemplo, a melodia, e toco o acompanhamento e vice-versa, e também utilizando essa ferramenta do estudo mudo do dedilhado ali. Procurando inclusive, a forma com que eu vou tocar a nota longa, e a forma com que eu vou tocar o acompanhamento, por exemplo (Relato verbal de P3 – encontro II).

As semanas subsequentes (encontros de acompanhamento III e IV) de P2 e P3, com o afinamento do uso de registros audiovisuais ao longo do protocolo também demonstraram um refinamento dos processos de análise da tarefa e do processo estratégico das práticas pianísticas dos participantes em direção à potencialização do estudo.

Em seu terceiro encontro, P2 demonstrou uma grande capacidade de mapear aspectos de sua interpretação pianística observando hesitações no início de sua performance e questões posturais. Além disso, teve constatações a partir do feedback de seu professor de instrumento — que pontuou ajustes motores para um refinamento de expedientes técnicos específico como o Baixo de Alberti —, que foram reiteradas pelo seu processo de autoanálise de seu registro audiovisual semanal.

Tem coisas específicas, assim, por exemplo, que o **[nome do professor de instrumento]** falou que eu poderia subir e descer mais o pulso. O Baixo de Alberti tem um trecho ali a partir do compasso 26, aí no vídeo eu percebi que eu não estava

fazendo isso. Estava bem, assim, parado e tal. Não estava causando tensão nem nada, mas era um negócio que eu estava estudando esses dias e eu ainda não incorporei, assim, sabe? (Relato verbal de P2 – encontro III)

Ao ser questionado sobre como poderia melhorar os processos observados, P2 cita o estudo em andamento lento e um processo de imaginar-se realizando uma performance “séria”: “[...] eu já ouvi gente falando ‘Ah, se imagina tocando e tal’. Mas não é uma coisa que eu uso muito. Talvez eu use. Mas assim, quando tá bem próximo de um recital. Quando a coisa tá bem encaminhada. Aí eu devo fazer isso” (Relato verbal de P2 – encontro III).

A fala de P2 evidencia um processo que Zimmerman (2000, p. 19) denomina como formação de imagens mentais. O autor estabelece este processo inserido na fase de realização do processo autorregulatório, porém, como P2 faz menção à esta possibilidade estratégica para a sua rotina de estudo, é pertinente flexibilizar o prisma analítico e observar que apesar de P2 projetar o uso do recurso de imagens mentais — com certas restrições — aos períodos de pré-performance, ele mostra compreensão intuitiva do valor deste recurso, fator este que demonstra uma abertura para o uso da imaginação como recurso interno, representando uma base promissora para o desenvolvimento de uma prática mais autorregulada e consciente no futuro.

No terceiro encontro, P3 apontou que ao realizar o seu registro audiovisual semanal e comparar com o registro anterior acabou percebendo necessidades de melhoria no equilíbrio das vozes da obra: “[...] eu percebi que em alguns momentos o acompanhamento estava ficando muito sobressalente, estava sobressaindo em alguns momentos, demais, ficando muito evidente. Acredito que é uma coisa nova que eu percebi com a gravação e que é para corrigir agora, nas próximas semanas” (Relato verbal de P3 – encontro III). Ao ser questionado sobre como ele buscaria melhorar tais aspectos, P3 citou a continuidade de estratégias que ele já havia utilizado ao longo da semana para estudar a obra, sendo elas, o estudo de mãos separadas e o estudo mudo<sup>42</sup>.

[...] eu estou separando essas seções que ficaram sobressalentes, mais evidentes, eu estou aplicando essas ferramentas que citei anteriormente, de estudar mão separadas, de fazer esse estudo mudo, pensando no movimento que eu vou aplicar, se eu não estou utilizando muito o peso do braço, por exemplo, ou de articulação desnecessária, para fazer essa limpeza e conseguir obter o resultado necessário (Relato verbal de P3 - encontro III).

Em seu quarto encontro, P2 observou novas necessidades ao observar o seu registro audiovisual, dentre as quais é possível elencar o uso exacerbado de força ao realizar o Baixo de Alberti.

---

<sup>42</sup> P3 explicou que o estudo mudo refere-se a uma estratégia em que ele exercita os dedilhados da obra no teclado, porém sem emitir o som das notas, apenas exercitando a ttilidade no teclado.

Aí tem esse trequinho ali indo para o final da exposição, que ele vai meio que no baixo de Alberti, assim, com a mão esquerda, né? E eu percebia que antes eu ficava muito só na digitação, né? Assim, só na força dos dedos ali da mão esquerda. O que tudo bem, mas com certeza é melhor quando eu uso um pouco mais de pulso, rotação e tal. E aí eu percebi que hoje eu estou fazendo isso também, tanto subir descer pulso quanto um pouco de rotação (Relato verbal de P2 – encontro IV).

Além disso, P2 também cita ter constatado dificuldades para realizar alguns saltos ao longo da obra e uma necessidade de melhorar a postura corporal ao tocar. Ao ser indagado sobre como ele poderia otimizar estes processos, ele citou a utilização de um espelho posicionado ao lado do piano para que fosse possível observar a recorrência e as circunstâncias dos pontos de dificuldades dispostos, além disso, também fez referência ao recurso de redução do andamento para ter uma maior autopercepção do surgimento de tensões desnecessárias ao longo do estudo.

No quarto encontro, P3 não destacou muitas demandas diretamente relacionadas à observação do vídeo, mas, enfatizou o feedback recebido de seu professor de instrumento sobre pontos que ainda poderiam ser aprimorados. Um possível motivo para o esgotamento das observações feitas por P3, pode ter sido o fato de que a obra estava prestes a ser apresentada em um recital, o que indica que o participante já se encontrava em um estágio avançado de preparação do material musical. Ainda assim, ao assistir ao seu registro audiovisual semanal, P3 identificou uma instabilidade rítmica no final da peça, além de alguns erros de notas nessa seção. Ao identificar estas necessidades de correção, P3 sinalizou a continuidade do uso de estratégias já elencadas nos encontros anteriores.

Eu acabei buscando fazer o estudo de mãos separadas nessa semana. Mesmo que ela já está no andamento, ela já estava estudada com mãos juntas, né? Eu preferi separar as mãos para ter mais cuidado e buscar esse... Delinear as frases melhor. E separar também a melodia que fica nas pontas, tanto o baixo quanto a voz superior, do acompanhamento, né? Aquele recheio que fica entre as duas mãos. Eu dei uma atenção nessa parte (Relato verbal de P3 – encontro IV).

Com base nos dados apresentados, foi possível perceber que todos os participantes demonstraram um aprimoramento contínuo na formulação e revisão de suas metas proximais, seja ao identificar novas demandas surgidas durante o percurso, seja ao perceber nuances e desdobramentos dentro de uma mesma meta — ou seja, a criação de submetas específicas. No contexto da análise da tarefa, Zimmerman (2000, p. 17) destaca que essas submetas adquirem um valor pessoal significativo para o indivíduo, pois sinalizam o avanço concreto em direção ao aprimoramento da própria performance.

Também foi possível observar que os três participantes mobilizaram diferentes formas de planejamento estratégico ao longo do processo investigativo (condizentes com as metas individuais), especialmente após a introdução dos registros audiovisuais semanais. O conjunto dos dados evidenciou como o planejamento estratégico não apenas emergiu como um componente da análise da tarefa, mas atuou como um elemento comunicador entre a identificação de desafios e a construção ativa de soluções técnicas e expressivas.

Contudo, é possível observar que, embora o mapeamento dos desafios tenha sido realizado com grande sensibilidade e atenção, as estratégias utilizadas para enfrentá-los, ainda que válidas e eficazes, tenderam a ser recorrentes, algo que pode sugerir uma necessidade de subsídios à uma prática pianística de caráter cada vez mais criativa. Esta análise converge ao que postula Zimmerman (2000, p. 17), ao afirmar que um indivíduo autorregulado precisa estar continuamente engajado na manutenção de seus objetivos e na escolha de estratégias eficientes para tal, uma vez que, segundo o próprio autor, na “[...] medida que uma habilidade se desenvolve, a eficácia de uma estratégia inicial de aquisição frequentemente diminui a ponto de outra estratégia se tornar necessária [...]”<sup>43</sup> (Zimmerman, 2000, p. 17). Dito isto, destaca-se que tais constatações não diminuem os avanços observados nos participantes, mas, sugerem que a dimensão estratégica do estudo pianístico ainda se encontra em processo de consolidação.

#### 4.4 EXPERIÊNCIAS DO USO DOS REGISTROS AUDIOVISUAIS NA FASE DE REALIZAÇÃO DO MECANISMO AUTORREGULATÓRIO

Segundo Zimmerman (2002, p. 68), os processos que compõem a fase de realização da autorregulação estão organizados em dois eixos principais: o autocontrole e a auto-observação. O autocontrole diz respeito à execução das estratégias previamente planejadas com base nas metas proximais, assim como à incorporação de novas estratégias metacognitivas ao longo do processo, conforme necessário. Já a auto-observação envolve a capacidade de monitorar continuamente a tarefa, tanto em relação às condições em que ela é realizada quanto aos resultados obtidos.

Com base nos dados coletados ao longo dos encontros com os participantes, considera-se relevante destacar que a interpretação adotada para a fase de realização também abarcou elementos inicialmente associados à fase prévia. Essa sobreposição é justificada pelo

---

<sup>43</sup> As a skill develops, the effectiveness of an initial acquisition strategy often declines to the point where another strategy becomes necessary [...] (Zimmerman, 2000, p. 17).

entendimento de que o processo autorregulatório não se desenvolve de forma compartimentalizada e que os dados emergentes podem sofrer múltiplas interpretações de acordo com o referencial teórico, concomitante com o caráter indissociável dos elementos autorregulatórios. Nesse sentido, a instância que compreendeu os processos de autocontrole, ou seja, as estratégias utilizadas pelos participantes já foram descritas no processo de análise da tarefa (fase prévia), sendo entendido que as falas dos participantes fizeram alusão a processos que foram planejados e executados ao longo das semanas do protocolo. Outras estratégias metacognitivas não foram observadas ou não emergiram na fala dos participantes. Portanto, o próximo subcapítulo trouxe a análise das instâncias de auto-observação dos participantes inseridas no contexto da fase de realização.

#### 4.4.1 Aspectos vinculantes ao processo de auto-observação

A constatação de mudanças nos processos interpretativos ao longo dos encontros, foi uma constante entre os participantes. O uso dos registros audiovisuais corroborou com percepções consistentes acerca dos reflexos das práticas pianísticas dos participantes. Em seu terceiro encontro, P1 descreveu algumas estratégias utilizadas para a resolução de problemáticas de seu estudo (já descritas em 4.3.1) e complementou que observou progressos em relação ao registro prévio da obra.

Durante o meu estudo, eu tentei focar em estudar frase por frase, como eu vi que estava faltando um fraseado. Daí eu [...] dividi certinho as frases e fui praticando cada uma delas, tentando construir uma intenção mais clara. Eu acho que está um pouco melhor, ainda não está do jeito que eu quero, mas deu para perceber, principalmente naquela parte que eu não sabia muito o que fazer, naquela segunda parte. Na segunda gravação eu vi que eu já consegui diferenciar um pouquinho as dinâmicas. (Relato verbal de P1 – encontro III)

Em outro momento do terceiro encontro, P1 reforçou sua constatação sobre a melhoria na dinâmica, e complementou suas observações: “[...] eu acho que eu melhorei um pouco o contraste de dinâmica. Eu acho que na primeira gravação estava tudo meio reto. E agora deu para ouvir, assim, mais os contornos. De quando está forte, eu sei que é forte. Quando está piano, eu sei que é piano” (Relato verbal de P1 – encontro III). Diante dessas constatações, P1 foi questionada se teria identificado tais avanços caso não tivesse utilizado os registros audiovisuais como recurso de apreciação. Sobre isso, ela afirmou “[...] eu acho que talvez eu teria percebido a questão da dinâmica um pouco mais lento, não de uma semana pra outra, talvez. Mas foi legal observar as duas gravações, porque daí eu vi a dessa semana primeiro, e

aí vi a da semana passada depois. Aí meio que foi uma surpresa, foi tipo, nossa, tá diferente” (Relato verbal de P1 – encontro III).

As constatações de P1 a respeito das otimizações na execução da obra, especialmente no que se refere ao contraste dinâmico, sugerem efeitos motivacionais positivos ao longo do processo. Segundo Zimmerman (2011, p. 58), estas percepções de melhoria em uma determinada tarefa podem impactar a forma como o estudante dispenderá esforços para o alcance de seus objetivos futuros, estimulando o indivíduo na manutenção processos de estudo mais engajados e consistentes. No caso de P1, a surpresa diante da própria evolução parece ter gerado um reforço positivo que, além de confirmar a eficácia de suas estratégias, também pode ter fortalecido sua crença na própria capacidade de alcançar metas mais desafiadoras ao longo do tempo.

Constatações similares às de P1 também foram observadas nas falas emergentes de P2 e P3. P2, por exemplo, salientou em seu terceiro encontro que sua performance estava mais orgânica “[...] o sistema que tem um monte de grupetos, que era um sistema que eu tinha dificuldade, ele fica revezando entre a mão esquerda e a mão direita, dessa vez saiu bem, assim, está saindo bem mais natural” (Relato verbal de P2 – encontro III). Ainda neste encontro, P2 também comentou que percebeu uma mudança em seu arranjo corporal de uma semana para outra “Eu coloquei aqui **[em uma anotação]** que eu não estou descendo tanto a coluna que... no outro vídeo, eu fazia muito assim, principalmente em ligaduras de dois” (Relato verbal de P2 – encontro III).

Por sua vez, P3 demonstrou estar consciente das resultantes de sua prática semanal. Ao comparar os dois primeiros registros audiovisuais, P3 pontuou melhorias no delineamento de suas frases e um ganho de liberdade ao interpretar a peça.

[...] eu consegui ter noção do delineamento das frases. Há uma melodia que ela está na ponta ali, ela vai se conectando tanto com o baixo quanto com a... Tem umas notas longas no baixo, na parte de cima, e na melodia da mão direita ela vai criando frases, como se fosse uma canção. Então, no começo estava muito mecânico, muito duro, digamos assim, e agora eu já consigo ter maior liberdade para criar as frases, questão da prosódia mesmo, da melodia da música. (Relato verbal de P3 – encontro III)

No quarto encontro, P1 compartilhou novas percepções sobre seu processo de estudo, destacando uma melhora no uso do pedal “[...] eu acho que já tá um pouco mais limpo, o som. Eu fiz aquele estudo de tocar em blocos, os acordes da mão esquerda, e aí depois fui fazendo só os blocos com o pedal, depois os arpejos com o pedal, e acho que deu uma limpada” (Relato verbal de P1 – encontro IV). Além disso, percebeu melhoras em sua articulação de notas duplas, no entanto, identificou a persistência de uma dificuldade vinculada à falta de

valorização da melodia no mesmo excerto “[...] tinha outra coisa, que eu tava... tem aquelas notas dobradas, né? Que elas estavam arpejando, agora não tão mais, mas eu tinha que destacar a melodia, a notinha mais aguda, e acho que no último vídeo que eu gravei, nesse que eu gravei essa semana, tava meio igual, assim” (Relato verbal de P1 – encontro IV).

Ao apontar a persistência de uma dificuldade, P1 demonstrou uma atenção refinada aos elementos expressivos da obra, fator de conexão direta com o exposto por Zimmerman (2000, p. 20) sobre a precisão do automonitoramento, segundo ele, uma correção adequada de uma ação depende de uma precisão qualitativa da auto-observação individual não podendo haver distorções deste processo. Nesse sentido, o uso dos registros audiovisuais pode ter auxiliado o processo auto-observação de P1, concomitante ao que afirma Zimmerman (2000, p. 20) sobre o uso deste tipo de ferramenta. Segundo o autor, os registros audiovisuais podem fornecer informações bastante precisas a respeito de uma determinada ação, de modo que o indivíduo possa lastrear seus erros e avanços em uma tarefa. McPherson e Zimmerman (2011, p. 161) também convergem sobre o valor do ferramental audiovisual no contexto da aprendizagem musical, ressaltando que músicos que têm o hábito de gravar seus estudos — seja de obras em fase de preparação ou de repertórios amadurecidos — podem melhorar o monitoramento do seu progresso por meio de um acesso preciso a elementos de sua performance que podem ser modificados ou aprimorados.

No quarto encontro, P2 também demonstrou percepções de melhoria em relação à execução da obra escolhida para sua participação na pesquisa. O estudante relatou ter se afastado dos estudos por alguns dias naquela semana, com o intuito de se recuperar de uma lesão. Ao retomar as atividades, e a partir da apreciação do registro audiovisual mais recente, inferiu que sua interpretação soava mais orgânica em comparação às anteriores.

[...] eu estava pensando, putz, eu tenho que gravar o vídeo para pesquisa, eu fiquei pensando assim, nossa, não vai estar legal, né? Porque eu ando sem tocar e tudo mais. Só que quando eu fui gravar, saiu bem... Claro, assim, eu estudei um pouco antes, né? Eu retomei um pouco antes de gravar, mas aí saiu tudo bem, assim, mais... Eu diria mais natural, sabe? Tanto é que foi a primeira vez que eu gravei o vídeo sem partitura também. Não que eu precise tocar sem partitura, mas só para exemplificar que já estava um pouco mais interiorizado [...] (Relato verbal de P2 – encontro IV).

Ainda no quarto encontro, P2 também avaliou ter aprimorado aspectos motores de sua prática, salientando, por exemplo, a execução do Baixo de Alberti naquela semana, a qual considerou mais eficiente em comparação aos registros audiovisuais das semanas anteriores. Ainda na mesma fala, P2 inferiu aprimoramento de aspectos relacionados ao tratamento fraseológico e dos planos de dinâmica.

[...] tem esse trequinho ali indo para o final da exposição, que ele vai meio que no baixo de Alberti, assim, com a mão esquerda, né? E eu percebia que antes eu ficava muito só na digitação, né? Assim, só na força dos dedos ali da mão esquerda. O que tudo bem, mas com certeza é melhor quando eu uso um pouco mais de pulso, rotação e tal. E aí eu percebi que hoje eu estou fazendo isso também, tanto subir descer pulso quanto um pouco de rotação. É... O que mais? É, acho que fraseado, dinâmica, assim, eu percebo bem mais... Bem mais presente, assim, sabe? (Relato verbal de P2 – encontro IV).

Assim como P1 e P2, P3 também pontuou resultantes positivas de sua prática semanal no quarto encontro. O participante ressaltou que em sua quarta semana, o andamento da obra já estava melhor consolidado.

Eu notei que teve bastante avanço, assim, na questão do andamento, né? Ainda ela estava... A gravação anterior a essa, ela estava um pouco... Estava bem mais lenta, né? Então, na questão de minutagem, tinha dado em 7 minutos, ou algo assim, próximo, né? E agora ela está bem mais fluida, né? (Relato verbal de P3 – encontro IV)

Além disso, P3 demonstrou uma percepção de melhora em questões de expressividade e delineamento fraseológico.

Eu acredito que é a questão da expressividade também, né? O delineamento das frases. Eu acho que até comentei na entrevista anterior, né? Que ainda ela estava um pouco... Dura, digamos assim, né? Um pouco seca, né? Em relação à expressividade, né? O delineamento das frases. Porém, eu percebo que isso agora melhorou bastante. Já está... Mais cara de música, digamos assim (Relato verbal de P3 – encontro IV).

A análises realizadas a partir dos relatos dos participantes ao longo dos encontros revelam que o uso dos registros audiovisuais desempenhou um papel significativo na percepção dos resultados alcançados pelos participantes. A possibilidade de revisitar suas interpretações anteriores proporcionou aos participantes um meio concreto de observação e comparação, contribuindo para o desenvolvimento de percepções mais refinadas sobre aspectos técnicos e expressivos da interpretação pianística, concomitante com aquilo já referenciado pela literatura (Zimmerman, 2000, 2002; Mcpherson & Zimmerman, 2011).

Outro aspecto relevante diz respeito à motivação que emergiu do processo de constatação dos próprios avanços. O sentimento de progresso, muitas vezes relatado com surpresa ou entusiasmo, aparenta ter fortalecido o engajamento dos participantes com suas rotinas de estudo, algo que pode ter gerado maior confiança na manutenção das crenças de autoeficácia dos participantes. Esta análise entra em consonância com o que Zimmerman (2011, p. 53) postula “Espera-se que estudantes que confiam em suas capacidades se esforcem mais e

persistam por mais tempo que estudantes que duvidam de suas capacidades”<sup>44</sup>. Assim, como resalta o autor, a percepção de melhoria em uma tarefa é um importante catalisador para o investimento contínuo de esforço e o desenvolvimento da crença na própria eficácia.

Em síntese, os dados analisados apontam para uma contribuição efetiva dos registros audiovisuais como ferramenta motriz para os processos de auto-observação dentro da fase de realização. A possibilidade de revisar suas próprias performances permitiu aos estudantes identificar com maior precisão seus avanços, algo que pode auxiliar a consolidação de práticas pianísticas cada vez mais alinhadas com objetivos de aprendizagem focados nas especificidades da performance musical no instrumento.

#### 4.5 EXPERIÊNCIAS DO USO DOS REGISTROS AUDIOVISUAIS NA FASE DE AUTORREFLEXÃO DO MECANISMO AUTORREGULATÓRIO

A fase de autorreflexão no mecanismo autorregulatório compreende o momento em que o indivíduo adota um posicionamento reflexivo a respeito das resultantes de suas ações. Esse processo é permeado por diversos critérios normativos que subsidiam as mudanças autodirigidas no comportamento do estudante em relação aos seus objetivos em uma determinada tarefa. Entende-se, portanto, a importância da autorreflexão como elemento de promoção da ciclicidade do constructo autorregulatório para o indivíduo, pois, a qualidade do processo de autorreflexão influenciará de forma incisiva os caminhos tomados pelo estudante na manutenção de seus objetivos acadêmicos.

Dessa forma, este subcapítulo dedicou-se à análise dos dados fornecidos pelos participantes em seu quinto encontro, mais especificamente das falas oriundas da segunda entrevista semiestruturada, previamente delineada no planejamento metodológico do campo de pesquisa.

##### 4.5.1 Aspectos vinculantes ao processo de autorreflexão

Em seu último encontro, P1 foi questionada a respeito dos reflexos do protocolo em sua rotina como estudante de piano. De modo geral, a participante expressou-se de maneira

---

<sup>44</sup> Students who are confident about their capabilities are expected to work harder and persist longer than students who doubt their capabilities (ZIMMERMAN, 2011, p. 53).

positiva em relação ao uso do ferramental audiovisual reafirmando resultantes já elencadas nos encontros anteriores (também descritas no subcapítulo 4.4.1).

Eu consegui perceber um monte de diferenças entre a primeira vez que eu toquei e a última, e acho que eu consegui dar uma intenção mais clara para as minhas frases, que era o que estava mais me incomodando no trecho, e acho que a gravação ajudou nesse sentido. Acho que algumas coisas técnicas, tipo aquelas partes das notas dobradas, em relação ao contraste de dinâmica também, e acho que também um pouco de pedal deu uma melhorada (Relato verbal de P1 – encontro V).

Ao ser questionada sobre as implicações do protocolo em sua forma de conceber o estudo pianístico — e, em especial, sobre possíveis transformações decorrentes do uso de registros audiovisuais em sua abordagem prática — P1 relatou ganhos de autonomia em sua rotina enquanto estudante de piano.

Eu não sei, na questão de mudar o jeito de estudar, porque eu já tentava perceber em mim algumas coisas e tentar arrumar uma estratégia. A minha segunda professora sempre falava que a gente tinha que inventar um jeito de estudar para a peça dar certo, para a gente conseguir tocar bem. Mas eu acho que me deu uma autonomia maior, assim, na questão do estudo. Acho que porque eu estava me vendo de fora como se fosse um espectador mesmo. Ou um professor que estava avaliando. Então eu conseguia me autoavaliar mais fácil do que quando eu estava só me olhando tocar. Eu até percebi algumas coisas aqui agora, que quando eu estava tocando também estava soando de um jeito. E aí agora na gravação eu vi que estava soando diferente (Relato verbal de P1 – encontro V).

A fala de P1 evidencia um aspecto importante no processo de autorregulação: o desenvolvimento da autonomia do indivíduo na busca por seus objetivos acadêmicos, aspecto diretamente relacionado à capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho de maneira consciente. Ao revisar os registros audiovisuais anteriores e identificar progressos na construção de seu estudo, P1 potencializou sua capacidade de autojulgamento com base em desempenhos anteriores — um elemento que, segundo Zimmerman e Campillo (2003, p. 244), tende a se tornar vago ou impreciso na ausência de registros concretos. Para os autores, o acesso a evidências concretas, como os registros audiovisuais, fornece subsídios importantes para comparações mais precisas e uma percepção mais evidente do progresso individual. Além disso, eles ressaltam que o autojulgamento fundamentado em desempenhos anteriores pode induzir mudanças positivas no comportamento do estudante em direção às metas de aprendizagem, reforçando tanto a percepção de progresso quanto a melhora do desempenho com a repetição da prática (Zimmerman & Campillo, 2003, p. 244).

O mesmo processo também foi observado nas falas de P2 e P3. P2 demonstrou ter percebido algum tipo de melhoria no tratamento de dinâmicas em sua prática, porém, demonstrou certas ressalvas a respeito de sua postura corporal.

Eu percebo uma melhora, eu só não sei se essa melhora é só porque eu fui tendo aulas e tal ou se tem alguma coisa do vídeo, eu acho que o vídeo ele traz coisas, tipo por exemplo a primeira coisa pra mim é postura e também exagero de dinâmica, eu não acho que a minha postura melhorou na verdade, mas a questão da dinâmica eu acho que sim, então eu acho que eu diria que sim na verdade um pouco sim, principalmente essa questão do som mesmo, assim sabe, de achar que tá fazendo bastante mas na verdade não tá fazendo tanto, eu acho assim que se eu continuar usando o vídeo a tendência é essa assim sabe, sempre explorar mais a dinâmica e aí com o tempo a postura também que eu acho que a postura talvez seja um pouco mais difícil de corrigir né, em pouco tempo (Relato verbal de P2 – encontro V).

P2 ainda complementou sua fala realizando novas referências à sua demanda não resolvida a respeito da postura corporal:

[...] parece que é uma coisa mais interiorizada assim sabe, tipo mais entranhada. Ontem eu fui gravar, aí eu achei que eu tava mais assim né, tocando mais retinho e tal. Mas, uma hora você esquece e aí a tendência é meio que prostrar o ombro e tal e também a gente tá olhando levemente para baixo né, pro teclado, então a tendência é ficar um pouco mais assim, e aí eu não percebi tanta diferença assim na postura, por exemplo, do primeiro vídeo para o último algumas poucas coisas, mas não tanto assim sabe, o que é normal também né, não dá para esperar que eu mudasse totalmente o jeito de sentar, o jeito de tocar e etc, seria um pouco irreal, eu acho (Relato verbal de P2 – encontro V).

Por sua vez, P3 referenciou melhoras na construção da performance da peça escolhida, enfatizando mudanças no andamento da interpretação, no tratamento das frases, além de autopercepções a respeito de tensão muscular excessiva e os reflexos disso na sua execução.

Eu tive mais controle, pra ver o panorama da evolução, tanto técnica, que a peça exigia, quanto do panorama musical. E, durante essas quatro semanas, eu fui percebendo a evolução disso. Então, por exemplo, a questão que eu mais notei foi o andamento, né? Na primeira gravação, tinha dado quase quatro minutos por vídeo, comparado com as últimas, né, que diminuiu bastante, quase pela metade, pelos dois minutos, dois minutos e trinta. Também a questão da expressividade, né? Na primeira gravação, ela estava bem marcada, né, digamos que “catando milho”, numa fase mais de leitura, imatura, e agora ela já está mais fluida, já está com um maior alinhamento nas frases, já tem mais vida na música, digamos assim. No aspecto técnico, eu percebi também que foi mais fácil perceber a forma da mão, e notar também alguns pontos que eu estava tensionando e, por conta disso, falhando um salto ou uma passagem difícil, né, que ficava mais tenso. Então, eu consegui trabalhar isso também junto com a gravação (Relato verbal de P3 – encontro V).

A partir da constatação de melhorias — ou persistência de determinadas demandas interpretativas —, todos os participantes demonstraram processos de autorreação a respeito de suas experiências ao longo do protocolo de pesquisa aplicado. P1 e P3, vinculados às reações positivas de autossatisfação. Entretanto, P2 expressou falas que podem ser interpretadas dentro de um viés negativo de autossatisfação.

P1, ao ser indagada sobre a percepção de algum tipo de ganho de qualidade em suas práticas pianísticas, enfatizou sua satisfação com a gestão do seu estudo e a otimização do seu tempo de prática.

Eu acho que me ajudou, por exemplo, a não ficar tão dependente do meu professor pra estudar. Ah, acho que foi proveitoso, sim. Acho que eu consegui melhorar vários aspectos, eu não demorei tanto tempo praticando. Acho que me direcionou mais sobre o que eu precisava praticar. Porque, geralmente, eu tocava a peça do início inteira. Aí eu, depois de terminar de tocar, eu tentava me lembrar com a parte que estava ruim. E aí eu ia voltando e tentando consertar essas coisas (Relato verbal de P1 – encontro V).

Em outro momento da entrevista P1 complementa “[...] no segundo vídeo, eu vi que alguma coisa já melhorou. Então, me animou para continuar estudando. Não vou dizer que super me motivou, porque eu estava muito desorganizada nesses dias. Não tinha jeito para estudar essa peça, fui ter que estudar outras coisas” (Relato verbal de P1 – encontro V).

Além de demonstrar-se satisfeita com as resultantes de seu processo, P1 ainda ressaltou o sentimento de maior independência da figura do professor, tal fator, além de representar o ganho de autonomia ainda reforça as crenças de autoeficácia do participante para atividades futuras, inclusive para o estudo de repertórios mais desafiantes no futuro (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 162). A fala de P1 a respeito da modificação em sua forma de estudar — abandonando a prática baseada na repetição integral da obra desde o início —, demonstra um engajamento intrínseco na tarefa e uma inferência adaptativa que pode estar atrelada à otimização das crenças de autoeficácia da participante e que possivelmente poderá ser reproduzida em preparações de obras futuras.

Apesar de P1 ter destacado o uso dos registros audiovisuais como um potencializador de sua capacidade de autoavaliação e de tomada de decisões mais independentes, o papel do professor permanece como um elemento estruturante e indispensável em sua trajetória. Para a participante, o docente continua sendo fundamental não apenas para a validação de escolhas interpretativas e esclarecimento de dúvidas técnicas, mas também como um mediador capaz de oferecer escuta qualificada, apontamentos precisos e suporte nas etapas mais complexas do estudo musical. Este posicionamento revela que a autonomia não exclui a necessidade de orientação especializada — não mais como única fonte de direcionamento, mas como aliada no desenvolvimento de uma aprendizagem mais crítica, reflexiva e autorregulada.

Acho que por mais que a gente perceba muita coisa nos vídeos, acho que a gente não consegue perceber tudo. Ou é que às vezes tem uma técnica que se aplica ali que eu não saberia fazer sozinha, não identificaria, por não ter o conhecimento prévio, não identificar o vídeo que eu tenho que fazer. Mas acho que eles caminham juntos. Por exemplo, tem algumas coisas que eu percebi que eu faço, que eu não percebia na aula.

Mas tem algumas coisas que o professor percebeu que eu não percebi nos vídeos. Então acho que por isso que talvez seria necessário ter alguém (Relato verbal de P1 – encontro V).

De forma semelhante à P1, P3 ilustrou seu processo de autossatisfação e um sentimento de motivação em relação ao protocolo vivenciado.

[...] Eu me senti bem mais motivado, vendo o progresso, porque às vezes a gente tem essa... a gente pratica, pratica, e aí a gente não tem muito esse referencial externo de uma gravação para a gente se perceber, para a gente se autorregular durante todo esse tempo. Acredito que teve sim essa motivação, de você percebendo, de você ouvindo a cada gravação, que a peça está melhorando, e também de você ter muito mais autoconsciência da tua prática. Como a gente pode sempre estar melhorando e resolvendo as nossas demandas ali, que ficam (Relato verbal de P3 – encontro V).

Em fala posterior, P3 também referenciou a importância da figura do professor em meio ao seu processo de estudo: “[...] acaba sendo muito mais rápido a gente ver a gravação, e a gente já meio que delinear as demandas. É claro que sempre fica uma sobrinha ou outra, que o nosso professor ou que o orientador vai indicar, vai perceber com mais facilidade, digamos assim [...]” (Relato verbal de P3 – encontro V).

A expressão de autossatisfação de P2, diferente dos outros participantes, remeteu a aspectos de autossatisfação negativa. Ao ser questionado se a autopercepção como instrumentista havia sido alterada de alguma forma com o protocolo aplicado, P2 mencionou percepções de uma autoimagem negativa.

[...] eu acho que, eu não sei, assim, uma questão de autoimagem, né, mudar alguma coisa, mas eu, quando eu vi esse último vídeo, por exemplo, o primeiro também, eu sinto uma certa... uma certa humildade, assim, em certo sentido, tipo, que você, é que parece que é muito negativo, mas é uma sensação, assim, de que você não está fazendo tudo que você imagina e que você tem um caminho ainda para percorrer e tudo mais, e é, ah, eu acho que, não sei [...], nesse sentido, assim, é que parece que é muito ruim, né, mas é, sei lá, às vezes eu acho que pode ser bom, você ver que você não está fazendo grandes coisas, assim, igual você imaginou, sabe? Então, por isso que humildade, nesse sentido, assim, tipo, ah, você está meio ainda amador e tal, tá um pouco, não sei, às vezes pode ser pela sonoridade do piano, pela gravação, às vezes uma pessoa escutando é outra coisa, mas... (Relato verbal de P2 – encontro V)

P2 foi questionado sobre os motivos pelos quais se autodefiniu como 'amador' e atribuiu essa percepção às condições do ambiente em que realizou seus estudos.

Então, porque vendo o vídeo, assim, parecia uma coisa tão amadora, assim, tipo, uma pessoa tocando por hobby, sabe? Parecia uma coisa meio assim, acho que o som, a sonoridade do piano também, tudo muito, não sei, não sei dizer, tem que pensar. É, eu acho que talvez se eu começar a experimentar gravar em outros lugares, ou às vezes até pelo contexto do ambiente, por ser em casa, se você está com roupa ali, tá, moletom, não sei o quê, talvez se eu estivesse com uma roupa mais social, aí talvez daria a impressão de um pianista, tipo, profissional, mas, sei lá, eu, assim, tirando essa parte do amadorismo, que foi uma coisa assim, que passou bem, tipo, cometa, assim, na minha cabeça, eu acho que fica essa questão, assim, de uma certa humildade, assim,

tipo, ah, dá pra melhorar, dá pra aprender mais, assim, que às vezes você olha e pensa, putz, não presto pra isso, né, mas depois isso passa e você pensa, não, vamos melhorar e tal, vamos ver o que a gente pode fazer e tal, né (Relato verbal de P2 – encontro V).

Os relatos de P2 evidenciam a forte influência que o ambiente de prática pode exercer sobre a autoimagem e os sentimentos relacionados ao desempenho musical. A percepção de amadorismo, vinculada à sonoridade do instrumento, ao contexto domiciliar da gravação e até mesmo à vestimenta utilizada durante a prática, revela que fatores extramusicais podem interferir significativamente na forma como o indivíduo interpreta sua própria performance. Isto converge com o que Zimmerman (2000, p. 55) pondera sobre a influência do ambiente na estruturação da autorregulação. Em uma visão comportamental, o autor infere que quando o ambiente físico (ou ainda social) representa um obstáculo no desenvolvimento pessoal, há também uma menor eficácia na regulação da vida de um indivíduo.

Ao observarmos a fala de P2 sobre o sentimento de insatisfação ao observar os seus registros audiovisuais também é possível inferir que, embora o ambiente tenha impactado negativamente sua autoimagem em um primeiro momento, a capacidade de ressignificação dessa experiência demonstrou um funcionamento adaptativo da autorregulação. P2 reconheceu a sensação de amadorismo como algo desconfortável, mas também como um ponto de partida para o aprimoramento, este fator, pode representar um indicativo de que outros elementos motivacionais, intrínsecos ou extrínsecos (não contemplados neste trabalho), podem ter agido como força motriz para o engajamento intrínseco de P2 na busca por melhorias em sua performance.

É pertinente pontuar a contribuição dos registros audiovisuais na otimização dos subprocessos de autorreflexão dos participantes. Os pianistas foram indagados se as autopercepções expressas em suas falas a respeito do uso dos recursos audiovisuais no contexto do protocolo de pesquisa foram diferentes de uma experiência de autorreflexão cotidiana (sem o uso do recurso audiovisual). Sobre este tópico, P1 externalizou que o protocolo em si otimizou o seu processo de mapeamento de elementos para serem aprimorados ao longo do estudo.

É, eu acho que me deu mais autonomia, assim, em relação ao professor. Antes eu ficava muito presa... Estudava o que ele me passava. Não agora, na minha graduação, né? Ano passado. Estudava o que a minha professora passava durante a semana e era isso. Então, acho que eu não procurava, assim, tantos pontos sozinha, do que eu precisava melhorar. E acho que contribui até para eu mesmo saber o que fazer quando for estudar uma peça sozinha, né? [...] Para não ficar esperando, assim, alguém me avaliar, daí eu arrumo isso. Aí me avalia de novo, daí eu arrumo. Acho que eu consigo adiantar o trabalho, acho que era essa a palavra (Relato verbal de P1 – encontro V).

P2 vinculou à sua fala o estabelecimento de objetividade nos processos de comparação dos registros audiovisuais.

[...] seria uma coisa muito subjetiva. E segundo, se eu não tivesse o outro vídeo também, quatro semanas atrás, entendeu? Então eu não teria com o que comparar. Isso é curioso, né? Porque o vídeo é um registro do momento ali, objetivo do negócio. Estou falando assim, nunca nem pensei nisso. Pensando em voz alta, assim. É um registro ali que aconteceu. Aconteceu aquilo ali. Se eu não tivesse o vídeo, seria uma coisa muito subjetiva, abstrata. Assim, “ah, eu estou achando que está melhor do que quatro semanas, três semanas atrás”. Enfim, seria uma coisa muito vaga. Eu não saberia com o que comparar. E o vídeo trouxe coisas para se comparar, sabe? (Relato verbal de P2 – encontro V).

P3 já estabeleceu que o uso de registros audiovisuais se estruturou de forma positiva para que a prática pianística fosse diferente da usual, substituindo a simulação da performance por uma maneira de estudo por excertos, configurando-se como uma nova prática pianística ao participante.

[...] foi diferente. Como eu comentei antes, eu utilizava mais a gravação no último momento, para ver o próximo de uma performance, por exemplo, e gravava toda a obra, apenas imaginando que estava numa performance. Agora, utilizar essa gravação para uma ferramenta de estudo, realmente, de pequenos trechos e uma coisa contínua, toda semana, gravando a obra, foi diferente. Era algo que eu não realizava, não dessa maneira. E eu acredito que teve um resultado muito positivo (Relato verbal de P3 – encontro V).

Os relatos apontam que a inserção intencional dos registros audiovisuais não apenas fortaleceu os subprocessos autorreflexivos, como também promoveu uma reconfiguração da postura dos estudantes diante do próprio aprendizado, reforçando o papel destes recursos como agentes facilitadores da autorregulação no estudo musical. Tal fato é convergente com o trabalho de Boucher et al. (2020, p. 435) que reforçam a complexidade dos constructos autorregulatórios em sobreposição às complexidades da performance musical e na dificuldade de realizar um monitoramento quando boa parte das competências mentais estão voltadas à interpretação musical propriamente dita.

A síntese dos dados revelou que o uso de registros audiovisuais como ferramenta de mediação das práticas pianísticas promoveu importantes movimentações no processo de autorreflexão dos participantes. Elementos como o desenvolvimento da autonomia, a ampliação das crenças de autoeficácia e a reorganização das rotinas de estudo foram recorrentes nas falas dos participantes, especialmente de P1 e P3, revelando um engajamento mais consciente e direcionado. Mesmo nas falas emergentes de P2 que demonstraram algum viés negativo em sua relação com as resultantes dos registros audiovisuais foi possível observar uma propensão do participante à manutenção de inferências adaptativas pautadas no engajamento intrínseco e

possivelmente nas constatações de otimização das práticas pianísticas autopercebidas por P2 ao longo das semanas dos encontros III e IV.

#### 4.6 PERSPECTIVAS DE USO FUTURO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS NA ROTINA DO ESTUDANTES

Os pianistas colaboradores foram indagados sobre suas perspectivas quanto ao uso dos registros audiovisuais após o término do protocolo de pesquisa — mais especificamente, se considerariam utilizar o ferramental de maneira distinta daquela adotada durante o experimento para autorregular suas práticas futuras. Em diferentes níveis, todos os participantes demonstraram acreditar que o recurso audiovisual poderia ter sua aplicação expandida em suas rotinas de estudo

P1 descreveu a possibilidade de utilizar o registro audiovisual em ocasiões de performance pública, como uma forma de avaliar o seu comportamento enquanto musicista nestes momentos de exposição.

[...] Olhar uma gravação de uma apresentação em público mesmo, que eu faço. Porque eu acho que isso é muito difícil, né? Olhar a gente tocando. O final mesmo. [...] Eu tenho isso, não gosto de ver a minha apresentação quando é para outras pessoas. Por exemplo, estou aqui [**referindo-se ao momento de estudo individual**], vou gravar inteira e olhar, aí, tudo bem. Mas quando é uma coisa que eu já estou apresentando para alguém, aí eu vejo aquela gravação. Não sei, dá uma aflição. Talvez de ver que eu errei algumas coisas, estando com a peça pronta para apresentar e todo mundo vendo. Mas acho que talvez isso possa ajudar para melhorar as outras performances (Relato verbal de P1 – encontro V).

Ao ser questionada sobre as especificidades do uso do registro audiovisual nos momentos de performance pública, a participante complementou:

Talvez haveria questões de tensão. Geralmente nas performances a gente fica muito tenso. Então, se fosse o caso melhorar essa parte. E, não sei, analisar como eu me comporto em certas situações. Tipo, uma parte difícil da peça. Ver se foi positiva ou negativa e tentar melhorar isso para a próxima. Não tanto da técnica, mas da performance mesmo (Relato verbal de P1 – encontro V).

O depoimento de P1 demonstra a consciência de que a performance musical envolve também elementos ambientais, psicológicos e comportamentais, como por exemplo, a gestão da ansiedade. Esta ideia está articulada aos preceitos da agência humana de Bandura (2008, p. 76), que postula que o “monitoramento do próprio padrão de comportamento e das condições cognitivas e ambientais em que ele ocorre é o primeiro passo para fazer algo para afetá-lo”. É também considerando a importância dos postulados da agência humana no desenvolvimento da

autorregulação, que a fala da participante aponta, portanto, para uma possibilidade de surgimento de uma dimensão autorregulatória mais sofisticada e que transcende a preparação do repertório e que visa entender os desafios situacionais de uma performance pública.

Por sua vez, P2 elencou o uso do registro audiovisual com um viés para a preparação da performance a partir de trechos maiores do que aqueles utilizados no protocolo. Além disso o participante também citou a possibilidade de usar os registros audiovisuais como uma forma de publicizar sua performance nas redes sociais.

[...] eu penso aqui que eu posso usar em momentos bem ali, em trechos bem específicos [...], também trechos inteiros, assim, às vezes até peça inteira. Eu posso usar, me imagino usando pra preparar pra recital. Mas aí eu pensei que eu não sou de postar nada, assim, em rede social e tal, de piano, né? E talvez, às vezes, assim, uma gravaçãozinha de um pedaço, de uma peça, pode ser interessante, por que não, né? Eu vejo até umas pessoas postando algumas coisas e aí, de vez em quando, me dá uma vontade, mas aí eu fico com preguiça de pensar em gravar e tal. Mas acho que pode ser uma coisa, um desdobramento, assim, quem sabe, não sei. Só pensei aqui, passou pela minha cabeça (Relato verbal – encontro V).

O depoimento de P2 revela certa convergência com a fala de P1 no que diz respeito ao uso dos registros audiovisuais para uma preparação da performance pública. Além disso, a pretensão do participante em realizar publicações nas redes sociais poderia propiciar algumas facetas motivacionais (intrínsecas e extrínsecas) de sua prática, algo que poderia agir como força motriz para um engajamento cada vez mais focado no seu estudo pianístico.

P3 sugeriu que os registros audiovisuais podem ser utilizados em contextos de preparação para a performance (assim como inferiram P1 e P2), destacando ainda a possibilidade de analisar separadamente os componentes de áudio e vídeo como estratégia para refinar aspectos específicos de sua prática pianística.

Eu utilizaria ainda para uma pré-performance, digamos assim, aquela coisa de gravar toda uma peça antes de ir para a performance para demonstrar como ela está soando. E talvez fazer gravações somente do áudio ou do vídeo sem som também, para ver a questão de como é que está a técnica, de como é que está a posição de mão, para ver a gestualidade e a tensão também durante o estudo, durante uma prática ou durante uma performance mesmo (Relato verbal de P3 – encontro V).

A fala de P3 evidencia uma compreensão ampliada das possibilidades de uso dos registros audiovisuais, atribuindo-lhes múltiplas funções. Tal perspectiva sugere um refinamento do olhar autorregulatório do participante, que passa a considerar diferentes dimensões da execução pianística, como por exemplo, os aspectos gestuais, tensão muscular excessiva, além da sonoridade propriamente dita. Além disso, o uso intencional e diferenciado

de áudio e vídeo revela um posicionamento estratégico diante da prática musical, aproximando-se de posturas reflexivas e metacognitivas próprias de aprendizes autorregulados.

De forma geral, as falas dos participantes ilustram um comprometimento genuíno com os processos otimizadores de performance e demonstram também o anseio por ferramentas que possam auxiliá-los na busca por uma configuração de estudo capaz de auxiliar a promoção de uma aprendizagem cada vez mais autônoma e eficiente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática da autorregulação da aprendizagem no campo da performance musical continua pertinente e longe do seu completo esgotamento, em especial no contexto do ensino superior, momento formativo em que os estudantes estão estabelecendo competências musicais de um alto nível de exigência e que refletirão na manutenção das suas atuações profissionais fora do ambiente universitário.

Esta pesquisa se propôs a verificar a influência do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior. Neste ínterim, os registros audiovisuais mostraram-se eficazes como uma ferramenta balizadora para este processo, algo reafirmado pela literatura (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Campillo, 2003; Boucher et al., 2020), entretanto, algumas especificidades foram observadas durante a ocorrência do campo de pesquisa e posterior análise dos dados.

Notavelmente, o uso de registros audiovisuais na prática pianística dos participantes trouxe reflexos às suas rotinas de estudos. Os dados apontaram para a ampliação da consciência dos estudantes em relação às suas performances e à identificação de elementos a serem aprimorados — ou que se adequaram positivamente às expectativas dos participantes — reforçando o potencial dessa ferramenta na mediação do estudo pianístico, mais especificamente em características diagnósticas de suas práticas, extremamente importantes para a manutenção de mudanças autodirigidas no estudo, ampliação de aspectos motivacionais (força motriz para o comportamento autorregulado) e para um despertar acerca das potencialidades do uso criativo de ferramentas dessa natureza.

No entanto, apesar da intencionalidade dos participantes em utilizar os registros audiovisuais como recurso para aprimorar e autorregular suas práticas, não foi observada uma relação direta entre a adoção de estratégias específicas de estudo e o uso contínuo do protocolo audiovisual. Em outras palavras, embora os registros tenham contribuído para a identificação de problemas e para o fortalecimento da auto-observação e dos processos de autorreflexão, as estratégias utilizadas pelos participantes para responder a essas demandas mostraram-se, em alguns casos, repetitivas ou pouco diversificadas ao longo do tempo.

Ao contrastarmos estes resultados com outras pesquisas, como a de Veloso (2019, p. 154-155), que também adotou o delineamento de um estudo de caso e buscou investigar elementos autorregulatórios no estudo de uma obra em fase inicial de aprendizagem no repertório de uma percussionista, é possível notar que o caso investigado pelo autor mostrou

uma grande variedade de estratégias e elementos autorregulatórios utilizados nos momentos de estudo — resultante bastante antagônica em relação aos casos investigados neste trabalho. Embora os protocolos de pesquisa adotados por Veloso (2019) sejam diferentes dos adotados nesta dissertação, é possível estabelecer que uma das contribuições do presente estudo é ampliar a compreensão do fenômeno autorregulatório ao revelar que o processo de autorregulação mediado por registros audiovisuais não necessariamente se traduz em variedade estratégica, mas pode revelar padrões de estudo mais lineares e persistentes, algo que pode denotar uma constante no perfil individual dos estudantes de piano participantes deste trabalho.

É pertinente pontuar que esta constatação também pode ser produto de limitações do campo investigativo, seja pela adoção de um protocolo não longitudinal que impediu constatações mais aprofundadas pelos participantes, que não necessitaram de um uso diversificado de estratégias para o aprimoramento das demandas interpretativas nos excertos escolhidos — contemplando a resolução de tais problemáticas a partir de um conjunto de práticas pianísticas usuais em seu estudo —, ou ainda, pela adoção de uma ótica metodológica não intervencionista na rotina dos estudantes. A ausência de mediações durante o processo de estudo dos pianistas colaboradores pode ter restringido a potencialidade de uso dos recursos audiovisuais, evidenciando que o desenvolvimento pleno da autorregulação demanda, muitas vezes, o suporte de intervenções didáticas direcionadas — capazes de auxiliar os estudantes na construção, ampliação e diversificação de práticas pianísticas criativas e de outras estratégias metacognitivas ao longo do tempo. A importância das mediações é defendida por Krüger (2020, p. 146), segundo a autora este processo precisa ser planejado a partir do diagnóstico das necessidades de aprendizagem do estudante.

Com base nessa premissa, evidencia-se a necessidade de ampliação de intervenções didáticas que favoreçam o desenvolvimento das competências autorregulatórias de forma mais ampla e intencional na formação dos discentes. A figura docente, nesse contexto, pode desempenhar um papel fundamental que transcende a esfera da orientação técnica e interpretativa, atuando como agente formador de estratégias metacognitivas e de autorregulação. Além disso, a promoção e o estímulo à criação de práticas pianísticas cada vez mais criativas, aliada ao uso de ferramentas como os registros audiovisuais, pode contribuir significativamente para a construção de rotinas de estudo mais conscientes e eficazes — elementos essenciais para a formação de músicos autônomos e preparados para os desafios da prática profissional.

Outras considerações passíveis de investigação futura, são as de como os registros audiovisuais podem agir como uma ferramenta autorregulatória para a simulação da

performance. Uma abordagem dessa natureza poderia permitir aos estudantes experimentar o ambiente performático de forma controlada, identificando e trabalhando com maior clareza aspectos como controle emocional, planejamento interpretativo, e gerenciamento do tempo. Investigações nesse âmbito permitiriam avaliar como a manutenção de registros audiovisuais poderia contribuir para a familiarização com um cenário de performance, além dos possíveis impactos nas crenças de autoeficácia e para o refinamento das estratégias adotadas em situações de apresentação pública, ampliando o escopo da autorregulação para além do ambiente de estudo individual.

Outros nortes de investigação possíveis de serem tomados, são as possibilidades oriundas do uso dos registros audiovisuais nas práticas docentes, como elemento potencializador de práticas didáticas. Investigar como professores podem incorporar estrategicamente os registros audiovisuais em contextos de orientação, diagnóstico e acompanhamento do desempenho dos estudantes pode contribuir para o desenvolvimento de um aprendizado mais ativo. Ao favorecer uma relação mais dialógica entre professor e aluno, o uso de recursos audiovisuais ao longo de uma aula de piano, por exemplo, pode possibilitar um processo de feedback no qual o estudante passa a exercer um papel mais protagonista: além de receber as observações do docente, ele tem a oportunidade de visualizar, analisar e compreender por si próprio (e com o auxílio do professor) os aspectos destacados, ampliando sua capacidade autorregulatória e de mudanças autodirigidas no seu processo de aprendizagem.

Mais do que apresentar respostas definitivas, este trabalho pretendeu provocar novas inferências e possibilidades para futuras investigações que integrem recursos tecnológicos (como as ferramentas audiovisuais) às práticas de performance de maneira cada vez mais crítica — valorizando a complexidade da aprendizagem pianística e de sua performance, além do papel ativo dos estudantes em sua trajetória de formação.

## REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning. In: **Advances in Experimental Social Psychology**, v. 2, 1966, p. 1-55.

BANDURA, Albert. Models of Human Nature and Causality. In: BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory**. Prentice Hall editora, Englewood Cliffs, New Jersey, 1986, p. 1-46.

BANDURA, Albert. Self-Regulatory Mechanisms. In: BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory**. Prentice Hall editora, Englewood Cliffs, New Jersey, 1986, p. 335-389.

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. In: **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 1-26, 2001.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely, et al. **Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 69-96.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOUCHER, Mathieu; CREECH, Andrea; DUBÉ, Francis. Video feedback and the choice of strategies of college-level guitarists during individual practice. In: **Musica Scientiae**, v. 24(4), p. 430-448, 2020.

CALZAVARA, Akemi Kikuchi; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autorregulação e Autoeficácia na Construção da Performance ao Piano. In: **Música Hodie**, Goiás, v. 22, n.p., 2022.

CERQUEIRA, Daniel Lemos; ZORZAL, Ricieri Carlini; ÁVILA, Guilherme Augusto de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 26, 2012, p. 94-109.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade Aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras. 2010. P. 07-59.

GERLING, Cristina Capparelli; SANTOS, Regina Antunes Teixeira. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7Letras. 2010. P. 96-138.

HIPPLER, Kauanny Klein, Autorregulação e as Práticas de Cantores Líricos. In: OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital; VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana, **A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical, Diálogos em Pesquisas**. UEFS Editora, Feira de Santana, Bahia, 2023, p. 207-229.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da Pesquisa em Educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. 1º Ed. Editora Inter Saberes, Curitiba, 2014.

KITSANTAS, Anastasia; KAVUSSANU, Maria. Acquisition of Sport Knowledge and Skill, The Role of Self-Regulatory Processes. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale (org.). **Handbook of Self Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011, p. 217-233.

KRÜGER, Veridiana de Lima, **Autorregulação para a aprendizagem no campo da performance musical: problematizações e proposições desde a Teoria Social Cognitiva**. 2020, Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas, 2020.

MAEHR, Martin L.; PINTRICH, Paul R.; LINNENBRINK, Elizabeth A. Motivation and Achievement. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (org.). **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**, Oxford University Press, New York, 2002, p. 348-372.

MASAKI, Megumi; HECHLER, Peter; GADBOIS, Shannon; WADDELL, George. Piano performance assessment: Video feedback and the Quality Assessment in Music Performance Inventory (QAMPI). In: **International International Symposium Symposium on Performance Performance Science**, p. 503-508, 2011.

MCPHERSON, Gary E.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter R. **Menc Handbook of Research on Music Learning**, Oxford University Press, vol. 2, p. 130-175, 2011.

NIELSEN, Siw. Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. In: **Music Education Research**, Vol. 3, No. 2, p. 154-167, 2001.

PAJARES, Frank; OLÁZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely, et al. **Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely, et al. **Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-164.

RAY, Sonia. Os conceitos EPM, Potencial e Interferência inseridos numa proposta de mapeamento de Estudos sobre Performance Musical. In: **Performance Musical e suas Interfaces**. Sonia Ray (Org). Goiânia: Vieira ed. /Irokun, 2005. p. 37 – 60.

SANTOS, Aline Guilherme Maciel; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu, Aprendizagem autorregulada sob à luz da Teoria Social Cognitiva. In: ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu; SANTOS, Deivid Alex; RUFINI, Sueli Édi. **Autorregulação da Aprendizagem e motivação em diferentes contextos educativos**, EDUEL, Londrina, Paraná, 2023, p. 13-26. Disponível em:

<[https://play.google.com/store/books/details?pcampaignid=books\\_read\\_action&id=1XHREA AAQBAJ](https://play.google.com/store/books/details?pcampaignid=books_read_action&id=1XHREA AAQBAJ)> acesso em 04 de julho de 2024.

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

SUZUKI, Akiho; MITCHELL, Helen F. What makes practice perfect? How tertiary piano students self-regulate play and non-play strategies for performance success. In: **Psychology of Music**, v. 50, p. 1-20, 2021.

VELOSO, Flávio Denis Dias. **Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com uma percussionista**. 2019, Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2019.

WILLIAMON, Aaron; VOLIOTI, Georgia. Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music and professionals. In: **Musicae Scientiae**, Europa, v. 21, n. 4, p. 499-523, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. Academic Press, San Diego, California, EUA, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a Self Regulated Learner: An Overview. In: **Theory Into Practice**, v. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry J.; CAMPILLO, Magda. Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In: DAVIDSON, Janet E.; STERNBERG, Robert J. **The Psychology of Problem Solving**. New York: Cambridge University Press, 1<sup>a</sup> ed, 2003, p. 233-262.

ZIMMERMAN, Barry J. Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In: SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. **Motivation and Self-Regulated Learning, Theory, Research, and Applications**. Lawrence Erlbaum Associates, Taylor e Francis Group, New York, 2008, p. 267-295.

ZIMMERMAN, Barry J. Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale (org.). **Handbook of Self Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011, p. 49-64.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DA ENTREVISTA I

#### **BLOCO 1 – Período formativo pianístico: anterior à graduação e como graduando**

- 1) Você estuda piano há quanto tempo? Como foi a sua formação pianística?
- 2) Quais eram as suas maiores habilidades ao longo do seu período formativo (anterior à graduação) no instrumento?
- 3) Quais eram as suas maiores dificuldades ao longo do seu período formativo (anterior à graduação) no instrumento? Quais seriam as possíveis causas destas dificuldades?
- 4) Ao longo da sua formação (anterior à graduação) você foi orientado a desenvolver ferramentas de estudo (formas de estudo)? Se sim, quais?
- 5) Como foi o uso de tais ferramentas em sua rotina de estudos?
- 6) Atualmente, como estudante de um curso superior em música, quais são suas habilidades pianísticas de maior solidez e estruturação? Quais competências você acredita que realmente domina? Como você aprimora estas competências?
- 7) Atualmente quais são os seus maiores desafios pianísticos?
- 8) Como você tem lidado com esses desafios? Você tem buscado resolver isso de alguma forma?
- 9) Você tem recebido orientação a respeito de estratégias de estudo ao piano? Quais?
- 10) Você constrói suas próprias estratégias de estudo no instrumento?

#### **BLOCO 2 – Uso de recursos audiovisuais**

- 11) Você já utilizou ou utiliza o recurso de gravação em seus estudos e performance? Em que momento (antes ou durante a graduação)? Com qual frequência?
- 12) Qual seu objetivo no uso deste recurso?
- 13) Qual o impacto deste recurso em seu desenvolvimento pianístico?
- 14) Ao apreciar a sua gravação quais são os critérios/parâmetros de observação para o recurso de vídeo?
- 15) Você tem o hábito de anotar suas autopercepções quando aprecia seus vídeos e comparar com desempenhos anteriores ou ainda projetar desempenhos futuros?
- 16) Como você se sente durante o processo de gravação? Você trata este processo como uma simulação de uma performance?

- 17) Como você se sente observando os seus vídeos? Você modifica alguma das suas práticas de estudo após assistir sua gravação?
- 18) Você acredita que o recurso de vídeo é eficiente para otimizar seu processo de estudo? De que maneira?

**BLOCO 3 – Particularidades e dificuldades dos trechos escolhidos para a abordagem nos encontros individuais**

- 19) Quais foram as razões que levaram você a escolher especificamente este trecho de obra para sua participação na pesquisa?
- 20) Quais são os desafios que você observa em tal trecho?
- 21) Como você pretende resolver estas questões? Quais são as suas estratégias?

**BLOCO 4 – Expectativa para a participação na pesquisa**

- 22) Quais as suas expectativas em relação à sua participação nesta pesquisa?
- 23) Em sua opinião, quais contribuições esta pesquisa pode lhe proporcionar?

## APÊNDICE 2

### ENTREVISTA II

#### **BLOCO 1 – Reflexos do uso de registros audiovisuais nas rotinas de estudo do participante**

- 1) Após essas semanas de experiência com o protocolo de gravações, você percebe alguma melhora nas questões técnicas ou interpretativas dos trechos trabalhados? Pode comentar um pouco sobre isso?
- 2) As práticas pianísticas exercidas ao longo destas semanas modificaram sua maneira de pensar a sua prática do instrumento? Se sim, como? Em quais dimensões?
- 3) Houve algo específico ao longo das semanas e encontros que mudou sua forma de praticar?
- 4) Você sentiu que sua percepção sobre si mesmo enquanto instrumentista se transformou de alguma forma com essa experiência? Pode explicar como?

#### **BLOCO 2 – Sobre o exercício criativo das práticas pianísticas nas sessões particulares de estudo**

- 5) Durante seus momentos de estudo individual, você tentou resolver as demandas da obra utilizando estratégias de estudo que já conhecia? Chegou a criar variações dessas estratégias? Se sim, sentiu que isso trouxe algum ganho na qualidade ou no aproveitamento do tempo de estudo?
- 6) Você teve alguma demanda específica que, mesmo com os experimentos e reflexões, permaneceu não resolvida? Como você enxerga isso e que caminhos pensa em seguir para lidar com essa questão?

#### **BLOCO 3 – Sobre o uso de recursos audiovisuais**

- 7) Ao observar a primeira e a última gravação quais foram as suas reflexões sobre as duas interpretações?
- 8) A gravação final correspondeu às expectativas que você tinha quando iniciou o processo? O que superou ou ficou abaixo do esperado?

- 9) Você acredita que o uso da ferramenta de registro audiovisual contribuiu para que sua experiência de estudo fosse diferente da usual? Se sim, por qual motivo?
- 10) Que tipo de autopercepção você teve ao assistir e comparar suas gravações ao longo do período de uso dessa pesquisa? Você focou em algum aspecto específico ao apreciar estes vídeos?
- 11) Sobre o uso dos registros audiovisuais, como você se sentiu enquanto estava sendo gravado? E como você se sentiu ao observar o produto das gravações?
- 12) Você sentiu que pôde mapear de maneira mais precisa as suas demandas de estudo a partir da apreciação dos seus registros audiovisuais em vídeo?
- 13) Você acredita que o uso de registros audiovisuais a longo prazo e atrelado à práticas pianísticas criativas pode alterar sua forma de estudo? Se sim, em qual nível?
- 14) Você acredita que ficou mais capaz de identificar e corrigir erros sozinho após se assistir? Isso trouxe algum sentimento de autonomia para você?
- 15) Ao observar suas gravações, houve algum componente que lhe motivou a exercitar o seu estudo criativo ou buscar soluções para as suas demandas?

#### **BLOCO 4 – Sobre a intenção futura do uso de recursos audiovisuais como elemento autorregulador**

- 16) Após essa experiência, você sente vontade de continuar utilizando gravações como ferramenta de estudo?
- 17) Você planeja algum tipo de modificação, ou acredita que o uso de recursos audiovisuais pode ser usado de uma maneira diferente para autorregular as suas práticas de estudo?

### APÊNDICE 3

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado: “Registros audiovisuais como ferramenta autorregulatória de processos interpretativos pianísticos: um estudo de caso com dois estudante de graduação em música”, que está sendo conduzido por Elcio Antonio de Almeida Júnior, mestrando do Programa de Pós- Graduação – Mestrado em Música da UNESPAR/EMBAP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Campus de Curitiba I, linha de pesquisa I – *Música e processos criativos*, sob a orientação da Profa. Dra. Margareth Maria Milani.

Para realizar a pesquisa serão desenvolvidos processos de coleta de dados com a finalidade de verificar a contribuição do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior, além das possíveis contribuições na otimização de elementos constitutivos das fases do mecanismo de autorregulação baseadas no modelo de Barry Zimmerman (2000)<sup>45</sup>. Outra finalidade é a de investigar as possibilidades de refinamento dos processos de prática pianística a partir do ferramental audiovisual.

Para tanto, o estudo está fundamentado em um protocolo de pesquisa, estruturado de modo prévio e parcial, com vista a um delineamento metodológico de um estudo de caso. A natureza deste tipo de pesquisa fundamenta-se na investigação de um fenômeno real (o caso) em seu contexto de ocorrência. No interim deste estudo, serão realizadas atividades de caráter individualizado (baseadas nas demandas de cada participante), serão apresentadas ao participante algumas ferramentas de estudo que visam otimizar o aprendizado de obras pianísticas, e os processos autorregulatórios serão mediados pelo uso de registros audiovisuais, que será uma das condicionantes do estudo.

Fui orientado(a), anteriormente e por e-mail, que antes de ler e assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE deveria ler a *Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa*, que me foi enviada por e-mail e está disponível em: <<https://prppg.unespar.edu.br/cep>>. Também fui orientado(a), anteriormente e por e-mail, a realizar previamente ao primeiro encontro, a leitura deste Termo de Consentimento Livre e

---

<sup>45</sup> ZIMMERMAN, Barry J. Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. **Handbook of Self-Regulation**. Academic Press, San Diego, California, EUA, 2000, p. 13-39.

Esclarecido – TCLE, estando o pesquisador responsável disponível para esclarecer eventuais dúvidas antes do início dos encontros.

Confirmando que anteriormente à realização deste primeiro encontro, em que assinarei este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, me voluntariando a participar da pesquisa, o pesquisador responsável apresentou e esclareceu acerca de todos os procedimentos constantes na pesquisa e tive alguns dias para refletir e avaliar as vantagens e desvantagens em participar deste estudo e aceitar o convite.

Minha participação no referido estudo consistirá em:

Me disporei a participar de quatro encontros (com duração aproximada de 1h00min cada) remotos (via plataforma de videoconferência do *Google Meet*).

Nestes encontros, minha colaboração será a de:

- 1) Selecionar um trecho de obra do meu repertório pianístico solo, em que percebo desafios, demandas ou dificuldades e explicitar ao pesquisador quais eu considero que seriam interessantes de serem abordadas ao longo dos encontros remotos de forma que esta experiência possa me propiciar ferramentas de apoio para solucionar tais problemáticas;
- 2) Responder às duas entrevistas semiestruturadas (uma no primeiro encontro e outra no último). Tais entrevistas serão gravadas para fins de coleta de dados, posteriormente transcritas para o uso do pesquisador e com a finalidade de preservar minha identidade vocal. O roteiro da primeira entrevista constará de questões relacionadas aos meus hábitos de estudo em um período formativo anterior ao ingresso à graduação e como graduando, abrangendo dimensões como as minhas: dificuldades como estudante de piano e as causas que atribuo a elas; como eu lido com as minhas dificuldades; minhas competências mais consolidadas ao instrumento; como eu administro/construo minhas estratégias de estudo, além de outras questões atreladas à minha prática de performance. Ainda na primeira entrevista serão abordados tópicos relativos ao uso de registros audiovisuais para a prática pianística, e que estarão relacionados ao: contexto de uso de ferramentas audiovisuais; impacto de uso na prática pianística; autopercepção ao assistir meus próprios registros audiovisuais e outros elementos que estão atrelados ao uso deste ferramental em minha rotina como estudante de piano. Também serão abordadas as minhas expectativas como participantes desta pesquisa. O roteiro da segunda entrevista constará de questões relativas a um feedback sobre os outros encontros de acompanhamento ao longo da semana, mais especificamente acerca das práticas desenvolvidas e a respeito do uso dos registros audiovisuais durante o período da pesquisa, dimensionando as possíveis contribuições (se existentes) de tais recursos na prática pianística;

- 3) Me dispor à realização de ao menos um registro audiovisual semanal de minhas sessões de estudo particulares dos trechos descritos no item 1 deste documento, também me dispondo a apreciá-las e compará-las com outros registros audiovisuais realizados ao longo do período da pesquisa. Me disponho a enviar apenas o primeiro registro audiovisual e o último registro de meus estudos. Os outros registros não precisarão ser enviados e servirão apenas como uma ferramenta para a otimização do meu estudo pianístico. Os reflexos do uso das ferramentas audiovisuais em minhas práticas de performance serão abordados na segunda entrevista (descrita no item 2 deste documento).

**Orientações gerais acerca da privacidade total da identidade do participante e da natureza dos procedimentos durante os encontros:**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar (vídeos ou voz), será mantido totalmente em sigilo. Fui informado(a) que os registros audiovisuais serão utilizados apenas para coleta de dados. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo ou constrangimento.

Fui avisado(a) de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Sei também que partes (exceto os registros audiovisuais e as entrevistas gravadas) desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, congressos e outros encontros científicos, ou seja, os resultados da pesquisa poderão ser comunicados em ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos sobre o assunto que foi estudado. Fui avisado de que a exposição pública dos dados em nada comprometerá minha privacidade, pois, em momento algum, a organização e manipulação dos dados trará à tona minha identidade.

Fui orientado(a) de que os registros audiovisuais de trechos do meu estudo ou performance serão um recurso de registro para que eu possa avaliar meu próprio desempenho e fui orientado(a) de que em nenhum momento o pesquisador fará qualquer comentário a respeito delas, uma vez que o intuito da pesquisa é a minha opinião acerca da minha própria experiência.

Fui orientado(a) de que os registros audiovisuais de trechos da minha performance ou estudo e os registros em áudio de minhas falas nas entrevistas, ou nos encontros remotos, estão

sendo utilizados apenas para fins de coleta de dados e que em nenhum momento estarão disponíveis ao público. Portanto, fui orientado(a) de que terei total privacidade da minha imagem e da minha voz gravada e que em nenhum momento, pelo fato de ter aceitado participar desta pesquisa, estou autorizando o uso destes recursos audiovisuais de forma pública.

### **Orientações gerais acerca de possíveis riscos e garantia de assistência psicológica ou emocional:**

Também fui alertado(a) de que poderei sofrer possíveis riscos durante as sessões de coleta de dados que seriam: potencial constrangimento com a presença do pesquisador ao longo dos encontros remotos; potencial constrangimento ao executar os trechos das obras escolhidas; potencial constrangimento em relação às perguntas contidas nas duas entrevistas; potencial constrangimento em relação ao uso de registros audiovisuais em minhas práticas semanais de estudo; possível cansaço durante as sessões.

Fui orientado que caso eu perceba alguma destas situações acima relatadas, poderei interromper a qualquer momento a dinâmica das sessões e ser liberado sem qualquer tipo de represália ou retaliação.

Fui orientado(a) que a possibilidade de riscos será minimizada por meio de diálogos em que poderei me expressar se estou me sentindo confortável ou não em relação aos procedimentos que estão sendo desenvolvidos. Também fui orientado(a) que o pesquisador procurará utilizar um tom de voz afável e acolhedor para externar as orientações do protocolo e também ao longo de todo o acompanhamento do campo de pesquisa. Caso seja identificada qualquer necessidade de suporte emocional ou psicológico durante a minha participação na pesquisa, terei a possibilidade de suporte do Programa de Apoio Psicológico do Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDH da Unespar.

Fui orientado(a) que os encontros serão realizados de maneira totalmente remota e que a realização da pesquisa teve a autorização do Comitê de Ética da Unespar via Plataforma Brasil.

### **Orientações gerais acerca dos possíveis benefícios em participar da pesquisa:**

Também fui orientado(a) sobre os possíveis benefícios diretos e indiretos em participar desta pesquisa, que seriam:

- A) Um incentivo à pesquisa que pode proporcionar o entendimento desta como uma ferramenta para a elaboração de novos conhecimentos;
- B) A oportunidade de ter uma experiência de como proceder com uma metodologia de pesquisa e em como elaborar e organizar a coleta de dados no campo;
- C) Obtenção de conhecimentos a respeito de práticas pianísticas autorreguladas a partir de registros audiovisuais;
- D) Possibilidade de ampliação do ferramental de práticas pianísticas e do uso criativo de tais expedientes;
- E) Obtenção de conhecimentos sobre autorregulação das práticas de estudo que podem ser replicadas em outras esferas do conhecimento (sejam elas musicais ou não);
- F) A construção de ferramentas da agência crítica-reflexiva que poderá amparar escolhas técnicas e interpretativas que o aprendizado do repertório pianístico solicita;
- G) A possibilidade de replicar o protocolo de pesquisa em outras obras do repertório pianístico e em práticas pedagógicas (se for o caso), uma vez que este possibilita muitas adequações;
- H) A construção de ferramentas que poderão auxiliar no ensino do piano (se for o caso) uma vez que reflexões acerca das práticas pianísticas serão suscitadas.
- I) Possibilidade de melhoria na gestão do tempo de estudo: a prática sistemática do registro audiovisual e a análise das gravações podem ajudar os participantes a organizarem melhor suas sessões de estudo, otimizando o tempo dedicado ao estudo pianístico;

Desta forma, tendo o devido conhecimento a respeito da natureza da pesquisa e da estruturação de minha contribuição ao estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

Concordo em realizar registros audiovisuais de minha performance pianísticas para posterior apreciação do vídeo por mim mesmo(a) tendo ciência de que em momento algum o vídeo será publicizado:

SIM             NÃO

Aceito participar das duas entrevistas:

SIM             NÃO

Concordo que as entrevistas sejam gravadas para posterior transcrição (realizada pelo pesquisador) a fim de manter minha identidade vocal em sigilo:

SIM             NÃO

Concordo que os áudios de minhas falas ao longo dos encontros remotos sejam gravados para posterior transcrição (realizada pelo pesquisador) a fim de manter minha identidade vocal em sigilo:

SIM             NÃO

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

---

Assinatura participante da pesquisa

---

Elcio Antonio de Almeida Júnior

Curitiba – PR, xx de xxxx, de 2025

### **Contatos**

#### **Pesquisador:**

Elcio Antonio de Almeida Júnior

(41) xxxxx-xxxx

E-mail: xxxxx@xxxxx.com

Rua xxxxxxxxxxx xxxxxxx xxxxxxx – Bairro: xxxxxxxxxxx

Curitiba-PR

CEP: xxxxxxxxxxxxxx

**Campus de Curitiba I – Universidade Estadual do Paraná**

Rua Barão do Rio Branco, 370 – Centro

Curitiba-PR

CEP: 80010-180

Sede administrativa

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Paraná – CEP/UNESPAR<sup>46</sup>**

CNPJ do Comitê de Ética: 05.012.896/0001-42

Nome do Comitê de Ética: 9247 - UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

Campus de Paranavaí

Avenida Gabriel Esperidião, S/N – Sala 20

Jardim Morumbi

Paranavaí – PR

87703-000

Telefone: (44) 3424-0100

Horário de atendimento: segunda a Sexta das 08h00 - 11h00 e das 13h30 - 16h30

E-mail: [cep@unespar.edu.br](mailto:cep@unespar.edu.br)

---

<sup>46</sup> <https://prppg.unespar.edu.br/cep>

**ANEXO**

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PARANÁ - UNESPAR



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Registros audiovisuais como ferramenta autorregulatória de processos interpretativos pianísticos: um estudo de caso com dois estudantes de graduação em música

**Pesquisador:** ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 86246525.0.0000.9247

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba I

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.441.178

**Apresentação do Projeto:**

Estudo de caso a ser realizado com dois pianistas matriculados no Curso de Superior em Instrumento do Campus de Curitiba I - Embap, da Universidade Estadual do Paraná - Unespar. O percurso investigativo compreenderá a realização de cinco encontros com estes estudantes. No primeiro e último encontro (a serem realizados de maneira remota) serão aplicadas duas entrevistas semiestruturadas. A primeira terá o objetivo de mapear o perfil formativo dos estudantes, buscando aferir dimensões como as de autopercepção de suas competências pianísticas mais desenvolvidas, dificuldades no estudo do instrumento, as percepções individuais acerca do uso de registros audiovisuais como ferramenta de estudo pianístico e os desafios pianísticos envolvidos no repertório solo escolhido para a participação nos encontros presenciais. A segunda entrevista, que será realizada no último encontro, terá por finalidade a construção de um feedback sobre o protocolo de pesquisa aplicado (incluindo o uso dos registros audiovisuais), mapeando as possíveis mudanças autodirigidas nos expedientes autorregulatórios dos participantes e no uso criativo de práticas deliberadas no estudo pianístico. O segundo, terceiro e quarto encontro ocorrerão no formato presencial e intervenções do pesquisador serão desenvolvidas a partir de práticas deliberadas estruturadas previamente e baseadas nas demandas individuais de cada participante em relação às obras escolhidas por ele mesmo de seu repertório solo (e que representem algum

**Endereço:** Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

**Bairro:** Jardim Morumbi

**CEP:** 87.703-000

**UF:** PR

**Município:** PARANAÍ

**Telefone:** (44)99973-4064

**Fax:** (44)3141-4334

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.441.178

desafio para a prática

interpretativa). No segundo e quarto encontro presenciais também serão realizados registros audiovisuais dos trechos trabalhados que serão apreciados de maneira crítica por cada participante ao longo da semana antes do próximo encontro presencial, de modo a instigar processos autorregulados de estudo. Outra condicionante para a participação dos pianistas será a de realização e apreciação de ao menos um registro audiovisual semanal em suas sessões particulares de estudo, de modo a otimizar os processos autorregulatórios e o uso criativo das práticas deliberadas. Além das entrevistas, outra fonte de dados serão as possíveis falas espontâneas (registradas em áudio) e produto das interações com protocolo de pesquisa e da relação dialógica com o pesquisador ao longo dos encontros presenciais. A análise dos dados ocorrerá a partir do trabalho de Bardin (2016), tendo em vista o processo de categorização em unidades de registro e unidades de contexto proposto pela autora.

**Metodologia de Análise de Dados:** A análise dos dados levará em consideração o trabalho de Bardin (2016), que estabelece um sistema de categorização dos dados que condensa o volume de informações em categorias organizadas em unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro adotam frequentemente, segundo a autora (Bardin, 2016, p. 134), um recorte semântico do material analisado - podendo ser uma palavra, frase ou ainda uma temática recorrente - que estabelece uma delimitação na trama dos conteúdos brutos. As unidades de contexto por sua vez, estão atreladas à descrição da conjuntura em que as unidades de registro estão inseridas, referem-se, portanto, a fragmentos panorâmicos dos dados que integram as unidades de registro e que oferecem um enquadramento compreensivo dos dados que estão sob análise (Bardin, 2016, p. 137). Em relação à conjuntura do presente documento de qualificação e com vista ao delineamento das ferramentas de coletas de dados - entrevistas e registros em áudio das sessões de

intervenção com as falas espontâneas dos participantes, produto da interação com o protocolo aplicado e da relação dialógica estabelecida espera-se configurar os dados obtidos a partir de 4 categorias, sendo elas de: 1) perfil autorregulatório anterior às intervenções; 2) perfil autorregulatório posterior às intervenções; 3) autopercepções do participante sobre a apreciação dos seus registros audiovisuais, e 4) autopercepções sobre o uso das práticas deliberadas como elemento potencializador da prática pianística. O perfil autorregulatório anterior às intervenções tratará dos dados relativos ao mapeamento de elementos constitutivos do constructo autorregulatório inseridos no contexto formativo anterior à graduação e como graduando de um curso superior em música. Os dados que emergirem

**Endereço:** Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

**Bairro:** Jardim Morumbi

**CEP:** 87.703-000

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)99973-4064

**Fax:** (44)3141-4334

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.441.178

nesta categoria têm como intuito explorar como o participante planeja, monitora e reflete suas práticas interpretativas. O perfil autorregulatório posterior às intervenções por sua vez, buscará demonstrar as possíveis mudanças autopercibidas pelo participante a partir do protocolo de pesquisa aplicado (estratégias de prática deliberada), estabelecendo os reflexos deste processo em suas práticas de performance e em suas competências autorregulatórias. As autopercibções do participante sobre a apreciação dos seus registros audiovisuais, envolverão os dados que emergirem a respeito das especificidades do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora do desenvolvimento de processos interpretativos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Verificar o uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior.

Objetivo Secundário:

Inferir as possíveis contribuições dos registros audiovisuais como ferramenta de otimização de elementos constitutivos das fases do mecanismo de autorregulação baseadas em Zimmerman (2000, p. 16) no contexto de desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos no ensino superior; investigar o uso de registros audiovisuais para o refinamento dos processos de prática deliberada ao piano.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em carta resposta para as pendências citadas, os riscos e benefícios foram adequados segundo os critérios da Legislação vigente.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Recomendações:**

Ver Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 7.394.307 emitido pelo CEP em 20/02/2025: "Descrever quais os benefícios que a pesquisa tratá para o participante da pesquisa. Definir quais os critérios que serão utilizados para a seleção dos participantes da

**Endereço:** Av: Gabriel Esperidião s/n sala 20

**Bairro:** Jardim Morumbi

**CEP:** 87.703-000

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)99973-4064

**Fax:** (44)3141-4334

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

Continuação do Parecer: 7.441.178

pesquisa."

Como resposta: " Pendência 1: ¿Descrever quais os benefícios que a pesquisa trará para o participante da pesquisa¿

Resposta: em pleno acordo com o parecer do comitê, foram realizadas mudanças nos possíveis benefícios que o participante pode obter participando da pesquisa. As adequações atreladas a tal requisito foram realçadas em cor cinza e estão localizadas no documento do projeto nas páginas 31 e 32, além de estarem inseridas na página 52 e 53 do TCLE (no apêndice do próprio documento do projeto e separadamente como um documento de consulta à parte).

Pendência 2: ¿Definir quais os critérios que serão utilizados para a seleção dos participantes da pesquisa¿

Resposta: em pleno acordo com o parecer do comitê, foram delineados os critérios que serão utilizados para a seleção dos participantes da pesquisa. A descrição encontra-se realçada em cor cinza, nas páginas 29 e 30 do projeto de pesquisa em anexo.

Pendência 3: ¿alterar a data da coleta de dados em todos os documentos¿

Resposta: em pleno acordo com o parecer do comitê, foram alteradas as datas para o início da aplicação do protocolo de pesquisa, bem como do processo de análise e conclusão da pesquisa. Tais mudanças constam realçadas em cor cinza do cronograma inserido na página 40 do projeto e nos dados anexados na Plataforma Brasil."

Após a análise de toda documentação considera-se que as pendências foram atendidas.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo ¿relatório¿ para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d e Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2476560.pdf	06/03/2025 12:44:54		Aceito

**Endereço:** Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

**Bairro:** Jardim Morumbi

**CEP:** 87.703-000

**UF:** PR

**Município:** PARANAVAI

**Telefone:** (44)99973-4064

**Fax:** (44)3141-4334

**E-mail:** cep@unespar.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PARANÁ - UNESPAR



Continuação do Parecer: 7.441.178

Outros	RESPOSTA.pdf	06/03/2025 12:22:38	ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO.pdf	06/03/2025 12:05:45	ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MODIFICADO.pdf	06/03/2025 12:04:25	ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	07/01/2025 15:18:12	ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PARANAÍ, 14 de Março de 2025

---

**Assinado por:**  
**Dandara Novakowski Spigolon**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av:Gabriel Esperidião s/n sala 20

**Bairro:** Jardim Morumbi

**CEP:** 87.703-000

**UF:** PR

**Município:** PARANAÍ

**Telefone:** (44)99973-4064

**Fax:** (44)3141-4334

**E-mail:** cep@unespar.edu.br