



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

LUCAS FERREIRA PICCOLI

APRENDIZAGEM MUSICAL E PRÁTICA INDIVIDUAL:
um estudo de caso e o esboço de um modelo próprio de engajamento pessoal

**NATAL-RN
2017**

LUCAS FERREIRA PICCOLI

APRENDIZAGEM MUSICAL E PRÁTICA INDIVIDUAL:
um estudo de caso e o esboço de um modelo próprio de engajamento pessoal

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Processos e Dimensões da Produção Artística, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Ezequias Oliveira Lira.

NATAL-RN
2017

Catálogo da Publicação na Fonte
Biblioteca Setorial da Escola de Música

P591a Piccoli, Lucas Ferreira.
Aprendizagem musical e prática individual: um estudo de caso e o esboço de um modelo próprio de engajamento pessoal / Lucas Ferreira Piccoli. – Natal, 2017.
93 f.: il.; 30 cm.

Orientador: Ezequias Oliveira Lira.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

1. Música – Instrução e estudo – Dissertação. 2. Prática instrumental – Dissertação. I. Lira, Ezequias Oliveira. II. Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37

LUCAS FERREIRA PICCOLI

APRENDIZAGEM MUSICAL E PRÁTICA INDIVIDUAL:
um estudo de caso e o esboço de um modelo próprio de engajamento pessoal

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa Processos e Dimensões da Produção Artística, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. EZEQUIAS OLIVEIRA LIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
ORIENTADOR

PROF^a. DR^a. CARLA PEREIRA DOS SANTOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
MEMBRO DA BANCA

PROF. DR. MARCUS ANDRÉ VARELA VASCONCELOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MEMBRO DA BANCA

AGRADECIMENTOS

A Capes, pelo auxílio financeiro que viabilizou minha integral dedicação ao curso de mestrado.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por possibilitar um grande aprendizado a todos aqueles que se aventuram fora dos limites da formação tradicional.

Aos alunos que solícitamente aceitaram colaborar com a pesquisa, a todos os servidores (sobretudo a Deja), bolsistas, colegas e professores que contribuíram de alguma forma com este trabalho, especialmente aos professores Marcus, Carla e Danilo pelas valiosas contribuições disponibilizadas durante as bancas de qualificação e de defesa – incluindo aquelas que, pela falta de tempo e de experiência, não fui capaz de incorporar ao texto final.

Ao querido professor Ezequias, por todos os ensinamentos oferecidos, por sempre acreditar nas minhas capacidades e pelo companheirismo de costume, expressado nas calorosas conversas, nas inúmeras caronas, no empréstimo de câmeras, gravadores etc.

A cidade do Natal, que da Ridinha à Ponta Negra tão bem me acolheu e tanto vem me ensinando.

A minha companheira de sempre, pela leveza da nossa convivência, por mais essa aventura compartilhada, por todas as nossas perplexas descobertas e pela nossa busca constante por uma existência que faça mais sentido.

Finalmente, ao suor do povo pobre deste país, quase sempre esquecido por todos; e a coragem daqueles poucos que, desconfiando das verdades aparentes, dedicam suas vidas para enfrentar o que está posto e lutar por justiça.

RESUMO

O presente trabalho investiga a prática individual enquanto contexto tradicional de aprendizagem da música de concerto, buscando compreender sobretudo as possibilidades de engajamento pessoal dos indivíduos nos seus próprios processos de desenvolvimento. O percurso investigativo iniciou-se por meio de uma pesquisa exploratória sobre o tema, intensificada no estudo crítico dos conceitos de ensino conservatorial, prática deliberada e autorregulação da aprendizagem, e com base em autores como Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), Bandura (1989; 1999; 2012) e Zimmerman (1989; 2002). Em sequência, passou-se à realização de um estudo de caso com os alunos violonistas do curso de Bacharelado em Música da UFRN, que culminou em uma análise dos hábitos de prática dos discentes à luz da literatura. Tendo em vista o caráter teórico-prático da presente pesquisa, e de modo a sistematizar as interações promovidas entre as diferentes dimensões investigativas utilizadas no percurso, empreendeu-se também um protótipo de modelo de engajamento pessoal na prática individual, o Protomodelo. Enquanto resultados da pesquisa, figuram as análises acerca das dinâmicas de aprendizagem dos alunos investigados, sobretudo quanto à presença de comportamentos relativos aos conceitos abordados, e a conclusão de que o engajamento pessoal dos indivíduos na aprendizagem pode atuar de forma positiva frente as debilidades do modelo conservatorial.

Palavras-chave: Aprendizagem Musical. Prática Individual. Engajamento Pessoal. Modelo Conservatorial. Violão.

ABSTRACT

This work investigates musical learning in the context of individual practice session, and seeks to elucidate the possibilities of personal engagement by students in their own development processes. The present research started through an exploratory research about the topic, that was intensified in a critical study of conservatory system, deliberate practice and self-regulation of learning concepts, and based on the works of Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), Bandura (1989; 1999; 2012) and Zimmerman (1989; 2002). In sequence, it was performed a case study with undergraduate guitar students of UFRN university, that culminated in an analysis of students' practice habits. Since this research has a theoretical and practical approach, the way chosen to illustrate this interaction was the construction of a personal engagement in the individual practice prototype model: the Protomodelo. As results of this research, figures the analysis of students' learning habits, mostly of the behaviors related with studied concepts, as well as the conclusion that personal engagement in musical learning can act in a positive way to minimize some debilities of conservatory system.

Key-words: Musical Learning. Individual Musical Practice. Personal Engagement. Conservatory System. Classical Guitar.

SUMÁRIO

	ANACRUSE	9
1	ENSINO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA MUSICAL	11
1.1	O modelo conservatorial: causas e efeitos	11
1.2	A prática deliberada	25
1.2.1	Breve contextualização.....	25
1.2.2	O conceito, suas limitações e possíveis aplicações.....	28
1.3	A autorregulação	33
1.4	Prática deliberada e autorregulação na aprendizagem musical	40
1.4.1	Os aspectos pessoais.....	41
1.4.2	A sessão de prática e as estratégias de estudo.....	42
1.4.3	A autoavaliação.....	44
2	UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO	46
2.1	Um olhar geral sobre a pesquisa	46
2.2	O processo de coleta e análise dos dados	48
2.2.1	Sobre as entrevistas.....	48
2.2.2	Sobre a análise dos dados.....	50
2.3	Apresentação e discussão dos dados	52
2.3.1	Sobre o 1º eixo temático (“dos perfis dos entrevistados”).....	52
2.3.2	Sobre o 2º eixo temático (“das sessões de estudo e seu planejamento”).....	58
2.3.3	Sobre o 3º eixo temático (“do acesso à temática”).....	68
3	OUTRAS IDEIAS	71
3.1	Considerações preliminares	71
3.2	Um Protomodelo de engajamento pessoal	71
3.2.1	Pré-sessão.....	73
3.2.2	Sessão.....	76
3.2.3	Pós-sessão.....	77
	CODA	79
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE – Roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas	92

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Funções autorreguladoras e os estágios da ação.....	36
QUADRO 2 – Estrutura geral do roteiro de perguntas.....	50
QUADRO 3 – Condições ambientais do local de prática.....	59
QUADRO 4 – Condicionamento pessoal para a prática.....	60
QUADRO 5 – Aquecimentos e alongamentos.....	61
QUADRO 6 – Planejamento prévio dos objetivos e conteúdos.....	63
QUADRO 7 – Critérios utilizados para o planejamento e para a autoavaliação.....	64
QUADRO 8 – Fontes de informação acerca dos conceitos.....	69
QUADRO 9 – Protomodelo de engajamento pessoal.....	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – “Núcleo principal” comparado com outras disciplinas essenciais.....	16
TABELA 2 – Dados relativos aos perfis dos entrevistados.....	53
TABELA 3 – Dados relativos ao pré-condicionamento pessoal dos entrevistados.....	56
TABELA 4 – Duração (em minutos) das sessões e das pausas.....	62

ANACRUSE

A motivação para a presente pesquisa advém de uma investigação informal do pesquisador acerca do seu próprio processo de aprendizagem, que teve como objetivo inicial aprimorá-lo, torná-lo mais consciente, eficiente e prazeroso. No decorrer desse procedimento, no entanto, percebeu-se a necessidade de enriquecer essas reflexões provenientes do fazer artístico diário, agregando a elas elementos característicos de uma pesquisa acadêmica, como a interlocução com a literatura, a delimitação do objeto, a elaboração de perguntas, a proposição e a verificação de hipóteses, a realização de experimentos e análises e a redação de um texto que permitisse tornar públicas as contribuições pretendidas.

Nesse sentido, a presente pesquisa passou a investigar a prática individual enquanto contexto tradicional de aprendizagem da música de concerto, buscando estender as observações de natureza pessoal, realizadas com base em métodos informais, a uma contemplação mais ampla do fenômeno. O objetivo desses esforços, de forma geral, foi a investigação desse contexto particular de aprendizagem, especificamente das possibilidades de engajamento pessoal do estudante no seu próprio processo, ou seja, da sua capacidade de influenciá-lo ativamente e de forma consciente.

Como forma de viabilizar esse objetivo, partiu-se de uma pesquisa bibliográfica de caráter exploratório, que tentou levantar um variado volume de conhecimento acerca do fenômeno estudado, sobretudo no tocante aos três conceitos principais que dão sustentação teórica à argumentação: o modelo conservatorial, enquanto formato tradicional de ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais; a prática deliberada, relativa à estruturação do treinamento individual; e a autorregulação da aprendizagem, pertinente ao engajamento pessoal do indivíduo no processo. Em sequência, promoveu-se um estudo de caso com os alunos violonistas do curso de Bacharelado em Música da UFRN, que buscou observar os hábitos de prática dos estudantes à luz das reflexões advindas da pesquisa exploratória. Além disso, durante todo o processo, permaneceu em curso a investigação pessoal do próprio pesquisador que, atuando como violonista, buscava incorporar na sua prática diária os resultados da pesquisa exploratória e do estudo de caso, e, enquanto pesquisador, permeava as leituras e as análises com as reflexões provenientes do fazer artístico. Nesse sentido, como forma de sintetizar essas interações promovidas durante a pesquisa, empreendeu-se a construção de um protótipo de modelo de engajamento pessoal na prática, o Protomodelo.

O texto, portanto, está organizado em três grandes capítulos. O primeiro, *Ensino, aprendizagem e prática musical*, discorre acerca dos principais conceitos que suportam a

argumentação: principia com uma análise acerca do modelo conservatorial, seu histórico, suas características, sua incorporação pelas universidades brasileiras e o seu “legado” para o ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais; segue com uma revisão crítica dos conceitos de prática deliberada e autorregulação; e finaliza com um apanhado das aplicações dessas propostas na aprendizagem musical. Já o segundo capítulo, *Um estudo com alunos de graduação*, detalha o estudo de caso realizado junto aos discentes, iniciando pela descrição dos seus princípios e procedimentos, e seguindo com a análise dos seus resultados à luz da literatura. O terceiro capítulo, *Outras ideias*, relata o processo escolhido para sintetizar as interações promovidas entre as três perspectivas investigativas utilizadas – a pesquisa exploratória, o estudo de caso e a experiência pessoal do pesquisador enquanto violonista. Após os três capítulos principais, a *Coda* sintetiza as principais contribuições pretendidas pelo presente trabalho e tece comentários acerca do processo que culminou na sua elaboração.

Por fim, faz-se necessário ressaltar que, justamente por intentar uma pequena contribuição para o processo colaborativo que constitui a construção do conhecimento, e tendo em vista as limitações impostas a uma pesquisa que, ao mesmo tempo, requeria esforços teóricos e práticos, o presente trabalho não pressupõe, dentre as suas contribuições, a proposição de assertivas absolutas ou definitivas. Ao contrário, o processo de redação do presente texto foi pautado pela promoção do debate acerca do ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais e pelo diálogo entre diferentes formas de pesquisar a prática.

1 ENSINO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA MUSICAL

1.1 O modelo conservatorial: causas e efeitos

A música é um produto do tempo: da mesma forma que a alternância entre as figuras rítmicas e o encadeamento dos acordes ao longo dos compassos produzem a sensação de movimento, a dinâmica mutante das estruturas sociais de cada época influenciou, ao longo dos séculos, as concepções estilísticas que guiaram o potencial criativo dos compositores e intérpretes, o peso da experiência musical na vida cotidiana das gerações e o modo de transmissão do saber musical (HARNONCOURT, 1988). É possível afirmar, portanto, que o conjunto de características que moldam o ensino da música de concerto¹ – as estruturas das instituições de ensino, suas diretrizes pedagógicas e as relações desempenhadas pelos atores envolvidos, sejam eles praticantes de canto em um monastério, mestres e aprendizes em uma corporação de ofício na era feudal, ou mesmo professores e alunos em um conservatório de música na contemporaneidade – é produto de uma época e, sendo assim, está em constante transformação (HARDER, 2008).

Contudo, é apenas no século XVIII que surge na Europa um modelo de institucionalização que viria servir de base universal para o ensino de música: o conservatório (HARNONCOURT, 1988, p. 15). Surgidas logo após a Revolução Francesa, com base no Conservatório de Paris – organização que teve suas origens no Instituto Nacional de Música e na escola da Guarda Nacional (MARTINS, 2005, p. 1) – essas instituições atrelaram à educação musical o ideal de formação de virtuosos, ou seja, músicos dotados de habilidades práticas altamente especializadas², capazes de atingir o mais alto grau de proficiência musical (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95).

A aplicação da palavra *virtuoso* é utilizada para se referir a um músico muito hábil, seja ele compositor, teórico ou intérprete. No entanto, a partir do Romantismo, essa palavra passou a ser utilizada cada vez mais para se referir ao solista, ou seja, o intérprete de brilhantismo notável. O movimento de valorização do intérprete virtuoso envolveu a produção de música nos mais variados aspectos. [...] Paulatinamente, observa-se uma desvalorização do fazer musical em grupo e uma valorização do fazer musical individual. Surge aí a figura do gênio na música,

1 No contexto do presente trabalho, a expressão “música de concerto” será utilizada para indicar a prática musical tradicionalmente ligada à partitura, ou seja, a música “clássica”, “erudita” ou *Western Music* (na língua inglesa).

2 Harnoncourt (1988, p. 26-27) aponta que, até a Idade Média, existia uma distinção entre o músico **teórico** (“aquele que compreendia a construção da música, mas não a executava”), o **prático** (“não possuía qualquer conhecimento teórico a respeito da música, mas sabia tocá-la”) e o **completo** (“conhecia e entendia a teoria, mas não a considerava como uma coisa isolada de uma prática autossuficiente”). Em seguida, o autor propõe uma analogia entre a figura do músico **prático** e a do músico **virtuoso** formado sob os preceitos do conservatório: “é em princípio, tão ignorante como o era há vários séculos. A ele interessa principalmente a execução, a perfeição técnica, a ovação num concerto, o sucesso”.

atribuída ao solista, à figura do compositor e à figura do regente (COUTO, 2014, p. 240-241).

Ainda segundo Couto (2014), esse novo ideal de formação, essencialmente direcionado à excelência técnica e ao fazer musical individual, passou a modificar as metodologias de ensino historicamente relacionadas à formação musical:

As antigas metodologias que se preocupavam em formar o músico completo, através de Tratados elaborados com o intuito de capacitar o músico a realizar diferentes habilidades, tais como tocar de ouvido, domínio de leitura de notação tradicional e cifrada, harmonização, improvisação, transposição, análise, tocar solo e também em conjunto, vão sendo substituídas por metodologias que priorizam apenas duas: domínio de técnica e de leitura tradicional, visando estritamente a formação do solista (COUTO, 2014, p. 241).

Segundo Silva (2007), esse modelo de instituição, o conservatório – significativamente padronizado enquanto formato (componentes curriculares), metodologia (ensino tecnicista) e objetivos pedagógicos (formação de virtuosos)³ – rapidamente se espalhou pela Europa:

Outras escolas de músicas na Europa também surgiram em períodos não muito distantes dessas datas, por exemplo, na Alemanha em 1771 [...] e na Inglaterra [...] um criado em 1762 e o outro em 1774 [...]. Outras foram criadas ou reorganizadas durante o século XIX, como o Conservatório de Bruxelas em 1832, Florença em 1861, Turim em 1867, Berlim em 1882, Leipzig em 1843 [...] o de Munique, reorganizado em 1867 e o de Lisboa criado em 1835 (SILVA, 2007, p. 34).

De forma semelhante ao fenômeno ocorrido nos demais países da América Latina, durante o período colonial brasileiro as atividades relacionadas ao ensino institucionalizado⁴ de música – ao menos aquelas cuja documentação sobreviveu até os dias de hoje – estiveram fundamentalmente ligadas à Igreja Católica e serviram aos propósitos catequéticos auxiliares do processo de colonização:

No Brasil colônia, governado pela coroa portuguesa, os cargos de mestre de capela e de cantores em dois coros foram criados em 4 de dezembro de 1551, em Salvador, por meio de uma carta real. Em 17 de agosto de 1552, o bispo de Salvador já havia nomeado músicos para esses cargos [...] Entre os séculos XVI e XVII, a Igreja Católica foi a principal instituição que incluía a música no seu programa

3 O termo “conservatorial” é comumente utilizado em referência às características atribuídas ao modelo europeu do século XIX: objetivo pedagógico (formação de virtuosos); formato das instituições (componentes curriculares e estrutura hierárquica); e metodologias de ensino e aprendizagem (aula tutorial, ensino tecnicista e prática repetitiva).

4 Fora dos limites das instituições, o ensino musical era exercido sobretudo por meio da atuação de professores autônomos: “[...] não há menção em qualquer documento da existência de alguma escola de música. Portanto, a resposta mais razoável seria a de que eles [músicos do século XVIII] se desenvolveram num processo de iniciação que seguia o modelo de **relação mestre/discípulo**, como no caso dos artistas plásticos” (CROWL 2006, p. 27, grifo nosso).

educacional, sendo um importante fator para espalhar a fé cristã nos novos territórios [conquistados] (COUVE; PINO; FREGA, 2004, p. 80-95, tradução livre).

No entanto, essa realidade se transformou significativamente no século XIX, com o processo de urbanização, desenvolvimento econômico e cultural promovido pela chegada da corte portuguesa ao Brasil:

Como estratégia política ou como reação que previa a expansão francesa, o príncipe regente, sua mãe debilitada, a princesa Carlota Joaquina e seus filhos, vieram para o Brasil e aqui se estabeleceram por 13 anos, com seus costumes e suas práticas [...] Durante todo o período joanino, houve no Rio de Janeiro uma intensa atividade musical [...] A vinda da Família Real para o Brasil, juntamente com alguns dos compositores e intérpretes portugueses que serviram a Corte em Portugal, influenciou o estilo e as práticas desses músicos coloniais, “construindo” uma nova percepção do gosto e uma nova maneira de observar o mundo das artes. O surgimento de instituições de corte, como a Capela e Câmara Reais, favoreceu a expansão da atividade musical, criou mais oportunidades de trabalho e redefiniu a hierarquia entre os músicos. As famílias aristocráticas que vieram com D. João VI, ou que aqui se aproximaram dele, contribuíram com seus comportamentos e hábitos de ouvir música em saraus e reuniões sociais [...] Todas essas mudanças ocorridas nos níveis sociais, culturais, administrativos e, sobretudo, mentais, criaram um outro espaço e uma outra forma de audiência das obras no período joanino (MONTEIRO, 2006, p. 34-36).

Nesse contexto de grande efervescência, a partir de um interesse da elite política e intelectual brasileira, passaram a ser fundadas instituições de ensino de música com base no modelo de conservatório importado do velho continente, tendo como marcos históricos a fundação, por Francisco Manuel da Silva (1795-1865), da Sociedade de Música e a consequente autorização da criação do Conservatório de Música, através de um decreto imperial em 1841. Já em 1890, após a Proclamação da República e em meio a acirradas disputas políticas, o Conservatório é transmutado, tornando-se o Instituto Nacional de Música, que, por sua vez, em 1937, viria consolidar-se como a atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (AUGUSTO, 2008; SILVA, 2007).

Acompanhando o processo de grande expansão da urbanização ocorrido em todo o território nacional na segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, diversas cidades passaram a contar também com os seus conservatórios de música. De forma semelhante ao ocorrido no Rio de Janeiro, muitas das recém-criadas universidades brasileiras incorporaram em suas estruturas essas instituições especializadas, através de leis e decretos⁵. Nesse sentido, o formato predominante nos cursos de graduação em música no país – tanto daqueles que tiveram origem na incorporação de conservatórios já existentes, como daqueles

⁵ À guisa de exemplo, cita-se o Decreto-lei nº 750, de 8 de agosto de 1969: “Art. 4º A UFPEL será constituída das seguintes unidades: [...] § 1º Passam a ser **instituições particulares agregadas** à UFPEL o Conservatório de Música de Pelotas” (BRASIL, 1969, grifo nosso).

que vieram a ser criados posteriormente – descende da importação do modelo de conservatório europeu (SILVA, 2005), principalmente quanto à prevalência do ideal de formação de solistas especializados e das ferramentas pedagógicas utilizadas para este fim:

[...] o que se observa na prática é a existência de uma hegemonia na forma de estudar música que prioriza a formação profissional para a atuação em um campo específico: a sala de concerto. A prática se baseia fundamentalmente na música de tradição europeia, e isso envolve não apenas o repertório que ali é dominante, mas também a sua forma de transmissão, assim como os conhecimentos e habilidades, artísticas e técnicas, específicos para esse fim (COUTO, 2014, p. 236).

A materialização deste ideal nas instituições federais de ensino brasileiras pode ser observada, em parte, nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de bacharelado em música, nos quais alguns dos conceitos relacionados à figura do virtuose – como a busca pela excelência técnica e a prática predominantemente solística – são apresentados como objetivos gerais dos cursos:

A principal meta do Bacharelado em Música é formar **músicos práticos** através de sólida instrução musical para atuar no campo da interpretação musical [...] o Bacharelado em Música irá contemplar saberes fundamentais presentes na formação tradicional contemplada há séculos pelo ensino e aprendizagem da Música, ou seja, prática instrumental e teoria musical (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2014, p. 16, grifo nosso).

Em outro exemplo, é possível perceber uma manifestação semelhante⁶:

O curso de violão tem por objetivo formar violonistas para que atuem como solistas e cameristas no cenário musical profissional. **Por meio de sólida formação, se tornará consciente das possibilidades técnicas de seu instrumento**, tanto tradicionais quanto formas inovadoras de se relacionar com a performance atual, transitando com desenvoltura entre os diferentes estilos e gêneros, executando com qualidade sonora, timbrística e de variada articulação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO, 2012, p. 1, grifo nosso).

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de bacharelado em música, estabelecidos pelo Ministério da Educação, os temas essenciais que devem constituir a formação do bacharel em música são:

Linguagem e Estruturação Musical (análise, harmonia e contraponto); Percepção Musical; História da Música Universal e **Brasileira**; **Folclore Musical**; Acústica e

⁶ Em consonância com os Projetos brasileiros, o primeiro dos objetivos formativos arrolados pelo curso de bacharelado em violão do atual Conservatório de Paris (*Premier Cycle Supérieur*) é o “desenvolvimento da sensibilidade artística e da **maestria técnica individual** e coletiva” (tradução livre, grifo nosso). Informação disponível em <www.conservatoiredeparis.fr/disciplines/les-disciplines/les-disciplines-detail/discipline/guitare-1e>, acesso em: 26 dezembro 2016.

Tecnologia; **Fundamentos de Produção Cultural**; Fundamentos da Pesquisa em Música; Estética e Filosofia da Música; Prática de Grupos Vocais e Instrumentais; Música de Câmara; Oficinas de Criatividade; Literatura e Repertório do Canto; Declamação Lírica; Interpretação (Escolas e Estilos); Técnicas de Palco e de Expressão Corporal; Estudo Técnico do Instrumento; **Técnica de Prevenção de Lesões de Esforço Repetido e Disfunções de Postura**; **Técnicas de Respiração e Postura**; Dicção e Fonética; Saúde, Técnica e Fisiologia da Voz; **Ética e Meio Ambiente**; **Relações Ciência, Tecnologia e Sociedade** (BRASIL, 2010, p. 84, grifo nosso).

Contudo, diversos autores relatam a predominância da utilização de uma grade curricular padronizada – herdada do modelo conservatorial e centrada no mesmo ideal de formação de virtuosos – nas universidades brasileiras, que passou a constituir a principal proposta formativa de bacharéis em música no Brasil (COUTO, 2014; HARDER, 2008). Com o objetivo de observar o fenômeno, a presente pesquisa verificou as grades curriculares dos cursos de bacharelado em música de 13 universidades federais, nas quais pôde constatar a forte presença de um “núcleo principal” de disciplinas, que preenche a maior parte das grades curriculares e carga horária dos cursos, mas que não contempla outros saberes igualmente essenciais para a formação do bacharel em música – segundo as contribuições da literatura, mas também conforme os próprios Referenciais Curriculares. A Tabela 1 apresenta as informações obtidas na referida verificação⁷.

⁷ Para esta análise, partiu-se de uma busca por cursos de graduação na página virtual do Ministério da Educação <<http://emec.mec.gov.br>> (acesso em: 24 de outubro de 2016), utilizando como filtros: “Música”, “Bacharelado”, “Em atividade” e “Gratuitos”, o que resultou em 31 instituições. A seguir, buscando o estabelecimento de uma trajetória coerente na análise, optou-se por investigar apenas as universidades federais, totalizando 20 instituições. Contudo, somente 13 (65%) dessas instituições atendiam aos critérios preestabelecidos para a análise: habilitação específica em instrumento musical (por ser este o foco do presente trabalho), grade curricular que especificasse quais seriam as disciplinas de caráter obrigatório e a disponibilidade virtual dessas informações (as páginas das instituições foram consultadas em 24 de outubro de 2016). São elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA); de Campina Grande (UFCG); do Mato Grosso (UFMT); da Paraíba (UFPB); do Paraná (UFPR); de Pelotas (UFPEL); de Pernambuco (UFPE); do Rio de Janeiro (UFRJ); do Rio Grande do Sul (UFRGS); de Santa Maria (UFSM); de Uberlândia (UFU); do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); e da Integração Latino-Americana (UNILA). Ressalta-se, no entanto, que esta análise configura apenas o esboço de um trabalho a ser desenvolvido, e somente foi empreendida por ocasião da falta de trabalhos específicos que pudessem suportar concretamente a argumentação.

Tabela 1 – “Núcleo principal” comparado com outras disciplinas essenciais⁸

Disciplinas do núcleo principal						
	Todas	Instrumento Musical	Percepção Musical	Análise Musical	Harmonia	História da Música
Quantidade	11	13	13	12	13	13
Porcentagem	85%	100%	100%	92%	100%	100%
Outras disciplinas essenciais para a formação						
	Diversidade Profissional	Ensino do Instrumento	Expressão Corporal	Pesquisa em Música	Filosofia da música	História da Música Brasileira
Quantidade	6	5	1	7	3	8
Porcentagem	46%	38%	8%	54%	23%	62%

Fonte: o autor (2016). Legenda: “Quantidade” = quantidade de universidades que oferece a disciplina em questão; “Todas” = todas as disciplinas do “eixo principal”; “Diversidade Profissional” = disciplinas situadas além da formação profissional tradicional do violonista solista (p. ex.: regência, piano, técnica vocal, arranjo, improvisação, produção cultural, técnicas de gravação).

Conforme ilustra a Tabela 1, é possível perceber que a maior parte das grades curriculares analisadas ofertam disciplinas tradicionalmente relacionadas à formação de virtuosos, enquanto outros saberes essenciais à formação do bacharelado em música são ofertados de modo menos incisivo. Nesse sentido, é possível concluir que o formato dos bacharelados em música das universidades federais descende da incorporação do modelo conservatorial: além da efetiva absorção de instituições já existentes ocorrida no século XX, algumas das características do modelo se manifestam ainda hoje nos objetivos expostos pelos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos e na adoção de uma base curricular conservatorial, centrada na formação de virtuosos.

No entanto, a partir do final do século XX, em parte como consequência da expansão do ensino em nível de pós-graduação e da pesquisa em música no Brasil, a prevalência do modelo conservatorial nas universidades brasileiras passou a ser objeto de um número crescente de críticas e propostas de revisão, oriundas sobretudo de pesquisadores em educação musical (SOUZA, 2014). Aspectos como os objetivos de formação, a organização curricular e as práticas pedagógicas do modelo atual são relacionados a impactos significativos na dinâmica de ensino, aprendizagem, estudo e prática de instrumentos musicais (BORTZ, 2008,

⁸ Foram consideradas apenas as disciplinas ofertadas na modalidade “obrigatória”, uma vez que o objetivo da análise era verificar o grau de relevância atribuído pelas instituições a esses conhecimentos para a formação dos alunos, o qual pode ser aferido, de certa forma, através do grau de coercitividade imposto à matrícula nas disciplinas.

p. 294; COUTO, 2014, p. 239). Dentre esses aspectos, justamente a organização dos currículos brasileiros tem protagonizado grande parte dos questionamentos, em que a opção do ensino da música europeia em detrimento da música brasileira, a falta de disciplinas específicas que contemplem outros saberes essenciais à formação do bacharelado em música, o distanciamento das características culturais específicas de cada contexto onde as instituições estão inseridas e da própria realidade do mercado de trabalho são alguns dos principais pontos suscitados. Nesse sentido, conforme ilustrado pela Tabela 1, ainda que todas as treze grades curriculares analisadas contemplem o ensino da história da música, apenas oito (62%) delas incluem disciplinas especificamente destinadas à história da música brasileira⁹. Deste montante, apenas uma das universidades (Universidade Federal de Uberlândia) oferta a referida disciplina em carga horária igual àquela destinada à história da música europeia. Dentre as sete outras universidades, a carga horária total equivale a 1/3 (em três universidades), 1/2 (idem) ou mesmo a 1/4 (em uma universidade) daquela destinada ao ensino da história música europeia. Esse fenômeno, no entanto, tem sido alvo de um grande número de críticas, uma vez que a abordagem exclusiva ou privilegiada da música europeia desconsidera, em parte, a enorme riqueza da música tradicional brasileira (FEITOSA, 2016, p. 29).

[...] como e por que se legitimou a música de tradição europeia como norteadora da prática musical nas nossas universidades, mais especificamente nos cursos de bacharelado em instrumento? Quais são as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas que criam novas demandas profissionais no campo da música, e que demandas são essas? O que estamos perdendo quando negligenciamos toda essa diversidade de experiências musicais? (COUTO, 2014, p. 237).

Essa prevalência quase exclusiva do ensino da música europeia em detrimento da música brasileira também é observada nos materiais musicais utilizados no ensino das demais disciplinas que compõem a grade curricular, sobretudo no repertório trabalhado com os alunos nas aulas individuais de instrumento – músicas e exercícios técnicos restritos às obras escritas por compositores europeus dos séculos XVIII e XIX (ARÔXA, 2013; CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95). Em uma pesquisa com professores de violão que atuam em universidades brasileiras, Scarduelli e Fiorini observaram a existência de crenças acerca de uma suposta superioridade da música europeia – o chamado “repertório tradicional de

⁹ Cabe ressaltar os esforços realizados, em todo o território nacional, para a criação de cursos específicos para o estudo da música popular, sobre os quais recai a esperança de que venham a solucionar algumas das deficiências do ultrapassado modelo atual – ainda que tais esforços sejam, muitas vezes, objeto de resistência por parte de professores e instituições mais “afinados” com ele (FEITOSA, 2016, p. 29).

concerto” – em relação à música brasileira, fenômeno que resulta em uma falta de interesse dos docentes em abordar a música nacional em sala de aula:

Uma declaração recorrente em alguns questionários se refere ao uso intenso do repertório clássico, de autores como Fernando Sor, Mauro Giuliani, Matteo Carcassi, dentre outros, como base para uma fundamentação técnica e fluência da execução. [...] Esta postura é corroborada por um outro professor, que afirma que o aluno precisa trabalhar no primeiro ano do curso obras do século XIX e no segundo uma obra de Bach [...] Há ainda em outro questionário a afirmação de que o aluno que não consegue tocar o repertório clássico com desenvoltura terá maior dificuldade em abordar repertórios de outros períodos. [...] **Com relação à música popular brasileira**, há duas declarações em posicionamentos opostos. Uma delas possibilita uma abertura ao seu estudo. Já outra, **revela não estimular o interesse**. Podemos refletir que, em geral, os programas das instituições estão mais voltados ao repertório tradicional de concerto (SCARDUELLI; FIORINI, 2015, p. 223-224, grifo nosso).

O modelo de currículo predominante nas universidades brasileiras também é relacionado a outra inadequação quanto à realidade brasileira: um número cada vez maior de profissionais questiona o real preparo do curso de bacharelado em música para a inserção do egresso no mercado de trabalho (PIMENTEL, 2015; SCARDUELLI; FIORINI, 2013). Segundo Couto (2014):

[...] o que se observa na prática é a existência de uma hegemonia na forma de estudar música que prioriza a formação profissional para a atuação em um campo específico: a sala de concerto. A prática se baseia fundamentalmente na música de tradição europeia, e isso envolve não apenas o repertório que ali é dominante, mas também a sua forma de transmissão, assim como os conhecimentos e habilidades, artísticas e técnicas, específicos para esse fim. Quando consideramos a universidade como um espaço de formação, é notável a disparidade entre o que ali se estuda e a realidade existente no campo profissional num sentido mais amplo. O músico profissional atua hoje em diferentes contextos para além da sala de concerto, que lhe exigem conhecimentos, habilidades e técnicas que muitas vezes não são sequer contemplados durante seus anos de universidade (COUTO, 2014, p. 236).

Nesse sentido, a realidade apresentada pela Tabela 1, em que apenas seis (46 %) das grades curriculares analisadas incluem disciplinas voltadas à expansão da formação profissional do aluno para além da atuação exclusiva como solista revela um descompasso do modelo atual em relação às possibilidades reais de atuação profissional.

Conversando informalmente com vários estudantes de bacharelado foi possível constatar a incerteza que envolve o seu futuro exercício profissional. Com a promulgação da Lei 11.756/08 muitos bacharéis retornaram à Escola para fazer uma segunda graduação em Licenciatura em Música, motivados pela chance de emprego estável pelo surgimento de vagas no setor público e pela oportunidade de outra titulação com o aproveitamento de várias disciplinas já cursadas anteriormente (TOURINHO, 2011, p. 344).

Em uma pesquisa sobre inserção profissional de egressos de conservatórios estaduais de música¹⁰, Pimentel (2015a, p. 6) aponta que apenas 64,29% deles estão inseridos no mercado de trabalho, sendo que apenas 32,14% atuam diretamente na área de música. A autora prossegue:

As atividades musicais realizadas profissionalmente pelos egressos são variadas e têm relação com vários momentos do sistema cultural e com a precariedade do mercado musical, no qual o músico se envolve com várias atividades a fim de se equilibrar financeiramente. As opções de atividades mais indicadas pelos egressos foram: professor particular (46,53%); instrumentista (34,65%); música para eventos (29,70%); música ao vivo (24,75%); e cantor (22,77%). [...] Os egressos são formados como cantores e instrumentistas [...] mas se envolvem com outras atividades e outros momentos do sistema (Ibidem, p. 7).

Para Tourinho, Azzi e Dantas (2016), a baixa inserção dos egressos no campo de atuação para o qual foram especificamente treinados – a sala de concerto – é resultado de um sistema educacional – currículo, metodologias de ensino e rotinas de prática – restritivo e frágil na capacitação profissional dos discentes:

Os cursos de graduação em instrumento priorizam determinadas ações, refletidas no estudo organizado e sistemático diário, que objetiva alcançar um resultado de expertise. Geralmente, para cumprir o repertório escolar, os alunos estão mais envolvidos com o estudo da música instrumental de tradição clássica e estão sujeitos a grande pressão social escolar em forma de expectativas, que envolvem apresentações como solistas ou como recitalistas, geralmente executando um repertório difícil sob o ponto de vista técnico e musical. Sendo assim, eles estão sendo preparados para atuarem potencialmente enquanto instrumentistas. Eventualmente, com forte preparação como instrumentistas podem avaliar-se despreparados para atuar em outra ocupação, podem sentir-se despreparados para atuar em funções para as quais não estudaram especificamente (TOURINHO; AZZI; DANTAS, 2016, p. 54).

Em um cenário de escassez de oportunidades profissionais, a maior parte dos bacharéis que exercem atividades profissionais ligadas à música acaba desempenhando atividades de docência, ainda que não seja essa a primeira opção de atuação profissional dos discentes ao ingressarem na universidade (COUTINHO, 2014, p. 81).

Um dos pontos consensuais a respeito da prática profissional dos bacharéis é que grande parte exerce a docência como atividade principal. Constroem, a partir dela,

10 O trabalho de Pimentel (2015a) analisa especificamente os egressos de cursos técnicos de conservatórios estaduais, e a sua utilização no presente texto foi motivada pela escassez de trabalhos específicos sobre a inserção profissional de bacharéis em música – ao menos em âmbito nacional. No entanto, no contexto original em que foram coletados, os dados apresentados são ainda mais relevantes, uma vez que os cursos técnicos guardam uma relação ainda mais próxima com a formação profissionalizante (PIMENTEL, 2015b).

uma base sobre a qual desenvolvem outras atividades rentáveis mais esporádicas, de performance e de desenvolvimento de outros projetos ligados ao Estado, meios privados ou organizações não governamentais (SCARDUELLI; FIORINI, 2013, p. 218-219).

Todavia, os dados fornecidos pela Tabela 1 apontam que apenas cinco dos currículos analisados (38% da amostra) ofertam disciplinas especificamente destinadas à capacitação do discente para o ensino do instrumento. Nesse sentido, diversos autores apontam como efeito adverso desse fenômeno a perpetuação do modelo conservatorial de ensino, prática e tradição musical:

[...] este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino (PENNA, 2007 apud COUTINHO, 2014, p. 83).

No mesmo sentido, ao investigarem as crenças de autoeficácia ocupacional¹¹ de bacharéis e bacharelados em violão, Tourinho, Azzi e Dantas (2016) observaram que, motivados pelas perspectivas desanimadoras em relação à atuação como concertistas e baseados no sistema “ensinar como fomos ensinados”, ainda que não sejam especificamente capacitados para a docência, o grau de confiança dos discentes para o exercício dessa atividade é ainda maior do que aquele relativo à atuação como solistas. Diante desse quadro, as pesquisadoras questionam:

Outro ponto interessante encontra-se na Tabela 3, sobre como os bacharéis encaram a profissão docente. Todos conhecem a atividade 30 (Professor particular) e 100% desta amostra também se sente apta a exercer a profissão. Mas o que faz uma pessoa que não teve aulas específicas de pedagogia musical sentir-se apta para ensinar? (TOURINHO; AZZI; DANTAS, 2016, p. 66).

Outro aspecto das grades curriculares brasileiras sobre o qual recaem diversas críticas é a ausência de disciplinas que abordem o funcionamento do corpo humano durante a execução musical e os cuidados necessários para a manutenção da saúde corporal do instrumentista (COSTA, 2015; PEDERIVA, 2004). Durante a análise cujos resultados foram apresentados pela Tabela 1 não foi constatada, em nenhuma das 13 grades curriculares observadas, a oferta de disciplinas obrigatórias que tratem especificamente do tema, ainda que os Referenciais Curriculares Nacionais prevejam, dentre os temas essenciais para a formação

¹¹ O conceito de autoeficácia ocupacional refere-se à percepção dos indivíduos em relação às suas próprias capacidades para exercerem determinada atividade profissional.

do bacharel em música, o ensino de “Técnica de Prevenção de Lesões de Esforço Repetido e Disfunções de Postura” e de “Técnicas de Respiração e Postura” (BRASIL, 2010, p. 84). Das instituições analisadas, apenas uma (8%) oferecia alguma disciplina obrigatória que abordasse a relação entre a performance musical e o corpo humano – voltada especificamente à expressão corporal¹². Esse fenômeno, portanto, pode ser visto como decorrente da adoção – por parte das instituições brasileiras – do conjunto de objetivos de formação e metodologias pedagógicas imbricados no ideal de formação de virtuosos, fundamentado na busca obstinada pela excelência técnica:

Observa-se que, durante o aprendizado de instrumentos musicais, a formação do intérprete é delineada em função da técnica musical. Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo, que abrange o físico, o cognitivo e o emocional. Trata-se o intérprete como se este fosse uma “máquina de fazer música” (PEDERIVA, 2004, p. 46)

Segundo Costa e Abrahão (2004), os fatores que levam a essa relação equivocada entre a aprendizagem musical e a negligência em relação à saúde do instrumentista são diversos, se inter-relacionam e resultam numa cultura de naturalização da sobrecarga física, a dor e o adoecimento:

A crença de que a dor faz parte da profissão contribui para ignorá-la ou negá-la [...] A cultura da dedicação sem limites, [...] significando que sem dor e sacrifícios não se obtém ganhos e resultados satisfatórios, intensifica a tendência a tocar apesar da ocorrência de dor. [...] Além da configuração dos instrumentos e suas demandas físicas, são considerados fatores de risco o repertório e as exigências de padrões de excelência, intensificados frente a parâmetros de gravações artificialmente perfeitas. A procura pedagógica pela formação de músicos em idade cada vez mais tenra, buscando o virtuosismo através da imposição de jornada de estudos exaustiva e estressante, também favorece o aparecimento da dor. [...] A competição acirrada no meio musical pode incentivar práticas intensivas e desgastantes, ocasionando dor. Neste processo interagem tanto fatores pessoais quanto institucionais. (COSTA; ABRAHÃO, 2004, p. 63-64).

Perdomo-Guevara (2004), por sua vez, adiciona aos fatores de risco para o adoecimento musical o desconhecimento e a alienação do instrumentista em relação ao próprio corpo, que fazem com que o indivíduo passe a tratá-lo como um objeto sem vida, apenas mais uma “peça” do próprio instrumento musical. Ainda segundo a autora, esse comportamento, que pode comprometer inclusive a capacidade de expressão musical e a

12 A disciplina em questão chama-se “Expressão Corporal 1A”, oferecida no 3º semestre do curso da Universidade Federal de Pernambuco. Destaca-se, no entanto, que grande parte dos cursos com habilitação em Canto ofertam disciplinas que abordam a fisiologia e a manutenção da saúde vocal.

integralidade da experiência artística, está diretamente ligado a uma concepção tecnicista da rotina de aprendizagem:

Uma das maneiras pela qual treinamos o corpo, são os exercícios técnicos. Refiro-me a esses exercícios mecânicos, frios e maçantes, que supostamente fazemos para nos converter em melhores intérpretes [...] Esquecemos que isso que chamamos de técnica, é só a arte de encontrar e aprimorar o gesto justo, aquele que não desperdiça energia nem movimento, o mais livre e natural, mais adaptado ao nosso instrumento e à nossa intenção musical. [...] Trata-se de aprender a conhecer nosso corpo, escutá-lo, deixá-lo expressar-se em estreita comunicação com a nossa ideia musical e a nossa escuta. Trata-se também de desenvolver a sensibilidade de nossos sentidos; afinar nosso ouvido, nosso tato, nossa vista e nosso sentido sinestésico. É um trabalho físico indissociável do artístico. [...] O estudo mecânico é um trabalho embrutecedor. A expressividade natural do corpo é destruída, o prazer do gesto é ignorado, o ouvido fica insensível e saturado. Como se nosso objetivo fosse transformar o homem em máquina (PERDOMO-GUEVARA, 2004, p. 123-124).

Dentre os efeitos desse modo de pensar e de agir – o desconhecimento e a alienação em relação ao próprio corpo, a busca obstinada pela excelência técnica, a rotina de aprendizagem baseada na repetição “mecânica, fria e maçante” e a negligência das instituições em relação ao ensino de tópicos relativos aos cuidados com o corpo – estão o adoecimento em massa dos instrumentistas, a convivência constante com a dor e o próprio abandono do fazer musical:

A associação de orquestras britânicas estima que 15% dos músicos tiram licença de no mínimo um mês ao ano em função de transtornos de origem laboral. [...] JOUBREL et al. (2001) realizaram pesquisa com 141 músicos instrumentistas franceses e detectaram que 76% apresentavam uma patologia músculo-esquelética, sendo 58,1% vinculadas a sobreuso [...] No Brasil, [...] de 419 respondentes em 13 estados brasileiros, 88% apresentavam desconforto relacionado ao tocar sendo a dor o sintoma predominante, com 64,8% de frequência. A atividade foi interrompida por 30% dos músicos em função do desconforto físico e da dor (COSTA; ABRAHÃO, 2004, p. 62).

No mesmo sentido, Fragelli, Carvalho e Pinho relatam:

A análise da literatura aponta que o sintoma de dor é frequente na prática musical. [...] Estudo realizado em 1987 com mais de 4.000 músicos, no Congresso Internacional de Músicos de Orquestra e Ópera, onde se detectou que 76% dos entrevistados apresentavam problemas de dor que afetavam o desempenho. Em 1998, [...] foram realizadas também na América do Norte, Inglaterra, Austrália e Europa. Neste estudo, [...] a prevalência subiu para 71% em profissionais e 87% em estudantes de música. [...] Mais recentemente, em estudo [...] com 45 músicos integrantes da Orquestra Sinfônica da Universidade de Londrina constatou que 77,8% dos músicos apresentou algum sintoma musculoesquelético. E, em um trabalho publicado em 2005, com 241 músicos participantes na orquestra sinfônica de São Paulo constatou que 68% apresentaram dor sendo mais predominante em mulheres (FRAGELLI; CARVALHO; PINHO, 2004, p. 304)

Ainda no que diz respeito à saúde dos instrumentistas, outro ponto sobre o qual recai a crítica é o descaso – por parte dos músicos profissionais, dos alunos, dos professores, das instituições e dos próprios pesquisadores – em relação a sua dimensão psicológica (STENCEL; SOARES; MORAES, 2012; SUETHOLZ; MACIENTE, 2016)¹³. Nesse sentido, a literatura aponta que o adoecimento de ordem psicológica – seja ele relacionado à ansiedade, ao estresse ou à depressão – além de afetar a satisfação profissional e a qualidade de vida dos instrumentistas, contribui também para o aparecimento e agravamento de doenças musculoesqueléticas relacionadas à performance musical (KENNY; ACKERMANN, 2013). Para Perdomo-Guevara (2004), esse cenário também é resultante da busca obstinada pelo virtuosismo, que impõe aos alunos e musicistas uma “padronização” dos seus corpos, pressupondo-se como máquinas musicais idênticas, obrigadas a se enquadrarem em um mesmo “padrão de excelência” para terem a sua expressão artística legitimada.

Contudo, ainda que o quadro atual evidencie um grande número de efeitos colaterais do modelo de ensino conservatorial e da sua reprodução pelas instituições de ensino brasileiras, é necessário destacar as proposições surgidas, sobretudo nas últimas décadas, como alternativas a esse sistema de ensino. Nesse sentido, Scarduelli e Fiorini (2013) propõem que o currículo ofertado aos alunos, visando uma formação mais sólida para a performance musical, deveria ser estruturado em três eixos principais: ensino (voltado a desenvolver as capacidades pedagógicas dos alunos), pesquisa (buscando capacitar o discente para a prática investigativa) e performance (abarcando os aspectos técnicos, interpretativos e profissionais relacionados à atividade). Cerqueira (2009) propõe, também visando a atualização da formação do aluno para a performance, que conhecimentos interdisciplinares sejam incorporados ao currículo, que passaria a incluir tópicos como: estratégias de estudo, memorização, motivação, concentração, criatividade e gerenciamento da ansiedade. Sob a mesma ótica, Queiroz (2010) cita como competências necessárias a serem desenvolvidas pelo estudante a capacidade de concentração, de gerenciamento do estudo, de compreensão ampla da obra musical e de autoavaliação, somadas ao domínio técnico da execução instrumental, a uma boa postura corporal, à capacidade de leitura e ao conhecimento musical e cultural em geral. Em um trabalho mais recente, Cerqueira (2013) propõe iniciativas para a superação de alguns dos paradigmas herdados do modelo conservatorial: o estudo e prática da música

13 Tal como ocorre com relação às pesquisas envolvendo o adoecimento corporal dos músicos, os esforços investigativos a respeito da saúde psicológica – em sua vasta maioria voltados para a relação entre a performance e a ansiedade – concentram-se no tratamento de um mal já existente. É necessário, todavia, repensar os motivos que levam a esse adoecimento físico e psicológico. Para tanto, inevitavelmente chegará o momento de questionar o custo corporal e psicológico imposto pela busca obstinada por uma técnica perfeita e por uma performance que se aproxime das gravações “artificialmente perfeitas” que entraram para a história.

“popular” conjuntamente à música de concerto; a alternância entre a prática individual e a prática coletiva; a realização de um estágio curricular obrigatório; e a introdução de conhecimentos relativos à Administração Musical¹⁴. Arôxa (2013) faz um apanhado de diversas possibilidades de revisão do modelo atual, que incluem outros olhares acerca do modo de transmissão de conhecimento, dos objetivos de formação, do desenvolvimento da autonomia do aluno, da utilização da música brasileira e do arranjo como ferramentas pedagógicas e da necessidade de uma formação mais ampla do docente. Couto (2014) elenca pontos necessários sobre os quais a universidade necessita repensar o seu projeto de ensino: a relação de forças entre a realidade profissional e os propósitos de formação dos cursos; a reestruturação do currículo, para que se volte mais ao pensamento crítico, à criatividade e ao fazer musical do que à busca da técnica perfeita; e o foco na musicalidade, de forma ampla, com a conexão entre os saberes teóricos e a prática musical.

Diante de tão numerosas críticas ao modelo de ensino atual, bem como das suas igualmente numerosas propostas de revisão, conclui-se pela necessidade inadiável de uma revisão do modo de ensinar música nas universidades brasileiras: da manutenção da “cultura conservatorial” em instituições que se propõem formadoras do pensamento crítico; dos custos reais da busca obstinada pela excelência técnica – contabilizando-se, inclusive, os custos relacionados àquilo que deixa de ser ensinado em prol desse ideal formativo; da mecanização e padronização dos corpos e dos intelectos, que os pressupõe como máquinas idênticas de fazer música e às quais impõem os mesmos critérios “artificialmente perfeitos” de excelência técnica; da predileção quase exclusiva do ensino da música europeia em detrimento da riqueza da música brasileira; da não adequação dos propósitos formativos e das grades curriculares em relação à realidade do mercado de trabalho; e de tantos outros pontos que caracterizam negativamente o modelo conservatorial. Nesse sentido, Queiroz (2010) recorda que a elaboração de um currículo – e, por consequência, de um Projeto Político-Pedagógico – parte de uma escolha por parte das instituições:

É preciso ter a consciência de que, por mais diversa que uma prática formativa possa ser, será impossível abarcar as competências e habilidades necessárias para a atuação nos múltiplos universos da música. Assim, em qualquer processo de formação, escolhas serão realizadas e, conseqüentemente, objetivos terão que ser delimitados (QUEIROZ, 2010, p. 198).

14 Segundo o autor, a Administração Musical “abordará a análise crítica das Políticas Públicas de Cultura, participação em Colegiados e Conselhos de Cultura, captação de recursos, redação de projetos, legislação que regulamenta a profissão do músico, organização sindical, gestão de instituições de ensino musical, e publicidade para eventos musicais [...] objetivo principal é fornecer ferramentas para que o futuro bacharel ingresse na sociedade com consciência de seus direitos e deveres profissionais” (CERQUEIRA, 2013, p. 8).

Ao elaborar essa pequena trajetória de causas e efeitos do modelo conservatorial, o presente trabalho pretendeu levantar alguns questionamentos, os quais podem ser resumidos nas linhas que se seguem: o quê, exatamente, significaria a aprendizagem musical por meio do estudo prático individual – ou, simplesmente, “a prática”? Seria apenas a busca por uma técnica “artificialmente perfeita” a qualquer custo, empreendida através de exercícios repetitivos e que visam transformar o corpo em uma “máquina de fazer música”? Seria apenas a busca por um resultado previamente conhecido – a interpretação “fiel ao texto” – que limita as possibilidades de intervenção dos intérpretes no texto musical “sacralizado”, anulando a sua voz e a força da sua criatividade? Seria apenas a busca pela constituição do virtuose – esse, por sua vez, descendente da figura do “músico prático” – que não é capaz de aliar às suas habilidades técnicas a capacidade de improvisação, de composição e de compreensão ampla do gesto musical e do gesto corporal? Ou seria a prática um momento de aprendizagem mais ampla, em que o indivíduo pudesse contemplar e integrar os diversos aspectos essenciais para o seu próprio desenvolvimento, tornando-se, inclusive, um participante ativo no processo? O entendimento do presente trabalho, portanto, é de que, ao limitar a aprendizagem musical à busca pelo virtuosismo, o modelo conservatorial reduz a prática a apenas uma pequena parcela do seu vasto universo: transforma a prática em uma ginástica dos dedos!

1.2 A prática deliberada

1.2.1 Breve contextualização

A expressão musical, ainda que seja considerada um traço inerente à espécie humana (MCPHERSON; HALLAM, 2009), é frequentemente descrita como uma das mais complexas e estimulantes atividades para o intelecto humano (ROSENKRANZ; WILLIAMON; ROTHWELL, 2007, p. 5200):

Executar até mesmo uma simples peça musical requer um controle preciso do tempo, durante um período extenso, para conseguir seguir a hierarquia de uma estrutura rítmica, e requer que o musicista controle também as alturas, para conseguir produzir intervalos musicais específicos (frequências sonoras), que nem sempre são relevantes no discurso falado [...] Dessa forma, a prática musical realiza algumas demandas únicas no sistema nervoso (ZATORRE; CHEN; PENHUNE, 2007, p.547).

De forma semelhante a qualquer outro esforço humano de conhecimento, a aprendizagem musical pode ser vista como um processo de intenção de aprendizado: a motivação de um indivíduo diante de um determinado estímulo gera um direcionamento dos

seus recursos cognitivos necessários à absorção e processamento de informações presentes no estímulo. Essas informações, por sua vez, são organizadas e consolidadas, para, posteriormente, estarem disponíveis para serem evocadas juntamente a outras informações armazenadas que com elas se relacionem (LENT, 2010, p. 650). Novas tecnologias de neuroimagem, aliadas a um crescente interesse pela temática, têm proporcionado avanços consideráveis na compreensão do fenômeno (EDWARDS; HODGES, 2008; ALTENMÜLLER et al, 2012, p. 1), e um grande número de estudos têm associado a prática musical – sobretudo se frequente e de longa duração – a significativas alterações cognitivas e anatômicas no tecido encefálico.

Estudos com a utilização dessas técnicas [*high-resolution magnetic resonance imaging - MRI*] têm sido realizados, e mostram que diversas áreas do cérebro, incluindo o plano temporal, o corpo caloso anterior, o córtex motor primário e o cerebelo, diferem em suas estruturas e tamanho quando comparados músicos e não-músicos (MÜNTE; ALTENMÜLLER; JÄNCKE, 2002, p. 474).

Essas alterações são consideradas como resultado, em parte, da própria complexidade do esforço cognitivo necessário para a interpretação do discurso musical (ZATORRE; CHEN; PENHUNE, 2007, p. 549), que se torna ainda mais complexo quando o estímulo auditivo vem acompanhado da atividade motora envolvida no estudo e prática de instrumentos musicais:

A interação entre o sistema auditivo e motor é de particular interesse, uma vez que, durante a performance, cada ação produz um som, que, por sua vez, influencia cada ação subsequente, gerando uma notável interação sensório-motora [...] Durante uma performance, ao menos três funções básicas do controle motor são demandadas: *timing* [momento exato para a realização do movimento], *sequencing* [sequenciamento dos movimentos] e organização espacial do movimento [...] Embora as interações sensório-motoras possam ser observadas em indivíduos sem treinamento musical formal, musicistas são uma excelente população para investigar-se essa questão, graças as suas complexas e consolidadas associações entre os sistemas auditivo e motor (Ibidem, p. 547-551, tradução livre).

Contudo, a aquisição – e o aprimoramento – da capacidade de executar um instrumento musical constitui ainda um objeto de pesquisa controverso. O fenômeno, que já foi atribuído à influência dos corpos celestes nos indivíduos ou mesmo à intervenção divina (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993), é motivo de um grande número de experimentos, estudos e especulações, muitos dos quais, na busca de uma resposta definitiva para a questão, remetem-se às antigas crenças ligadas ao tema (ACKERMAN, 2012).

Historicamente, além das teorias que atribuíam a capacidade de fazer música aos astros ou aos deuses, a vertente hereditária – que pressupunha o desenvolvimento das

capacidades como uma herança genética – desfrutou de significativo prestígio até o início do século XX, ainda que as proposições nesse sentido carecessem de rigor científico (PLOMIN et al, 2014a). Esse tipo de proposição, dotada de um viés determinístico em relação à aprendizagem, acabou dar sustentação teórica a ideia do “talento natural”, ou seja, a crença de que determinados indivíduos, dotados de características genéticas propícias, estariam aptos a desenvolver suas habilidades de forma plena através da simples manifestação dessas características naturais (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993; PINKER, 2006).

Essa questão é matéria de um duradouro debate na psicologia. Existem duas visões clássicas. Uma delas afirma que os *experts* são “nascidos”, ou seja, que o treinamento é necessário para alcançar um alto nível de desempenho, mas a habilidade inata limita os níveis de desempenho que uma pessoa pode alcançar. Galton (1869), o fundador da genética comportamental, sustentou essa posição com base nos seus achados de que a eminência na ciência, música, arte, esportes e outros domínios tende a ser compartilhada entre os membros da família (MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014, p. 1608, tradução livre).

Em oposição a essa vertente hereditária, passa a ser desenvolvida, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, a proposição de que não são as heranças genéticas que determinam o desenvolvimento das habilidades humanas, mas sim as vivenciadas acumuladas pelos indivíduos ao longo de suas vidas (PLOMIN et al, 2014a). No entanto, de forma semelhante ao ocorrido com a “hipótese hereditária”, essa corrente de pensamento deu sustentação a um pensamento igualmente determinístico e excludente, que, em vez das características hereditárias, atribuía aos contextos de vida dos sujeitos a responsabilidade exclusiva pela sua aprendizagem (MOSING et al, 2014, p. 1796). Descendendo dessa proposição, desenvolveu-se, por exemplo, o pensamento de que o simples acúmulo ao longo dos anos de experiência e treinamento em determinada tarefa seria responsável pela aquisição e aprimoramento das habilidades relacionadas a sua execução (Ibidem, p. 1795).

A visão oposta sustenta que os *experts* são “construídos”, ou seja, que, ou o talento não existe, ou, se existir, seus efeitos no desempenho são ofuscados pelo efeito do treinamento. Watson (1930), o fundador do comportamentalismo, incorporou essa visão quando afirmou que “praticar de forma mais intensiva do que outros... provavelmente esse é a mais razoável explicação que nós temos hoje, não apenas para o sucesso em qualquer domínio, mas até mesmo para a genialidade” (MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014, p. 1608, tradução livre).

Dessa forma, é possível afirmar que o século XX foi marcado pela disputa entre as duas “vertentes” teóricas que buscavam explicar a aquisição e o aprimoramento das capacidades humanas – por exemplo aquelas relativas à aprendizagem musical: de um lado, a

“hipótese hereditária” sustentava que as habilidades desenvolvidas pelos indivíduos são fruto da sua herança genética, enquanto, no polo oposto, a “hipótese ambiental” afirmava que elas são fruto das vivenciadas acumuladas pelos indivíduos nos seus contextos de vida específicos.

1.2.2 O conceito, suas limitações e possíveis aplicações

Ainda com base na premissa de que o conjunto de vivenciadas acumuladas pelo indivíduo protagoniza a aquisição e o aprimoramento das habilidades humanas, desenvolveu-se, sobretudo no final do século XX, o pensamento de que, além do simples acúmulo de prática em determinada tarefa ao longo do tempo, é necessário também que o treinamento dessa atividade obedeça a certos padrões otimizados de aprendizagem.

Nos seus estudos clássicos com operadores de Código Morse, Bryan and Harter (1897, 1899) identificaram patamares na aquisição de habilidades, quando, por longos períodos de tempo, os sujeitos pareciam incapazes de atingir melhorias adicionais em suas capacidades. Entretanto, com esforços estendidos, os sujeitos poderiam reestruturar suas habilidades para superar esses patamares. Keller (1958) posteriormente mostrou que esses patamares [...] não são características inevitáveis da aquisição de habilidades, e que podem ser superados por diferentes e melhores métodos de treinamento. Ainda assim, Bryan and Harter (1897, 1899) haviam conseguido demonstrar claramente que, através da mera repetição, a performance fica estagnada em patamares, e que futuras melhorias requerem intensas reorganizações no treinamento (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 365, tradução livre).

Justamente pretendendo investigar as características que constituiriam esse treinamento otimizado, Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) propuseram a adoção do termo *deliberate practice* [prática deliberada] para denominar “uma atividade altamente estruturada, com o objetivo explícito de aprimorar algum aspecto do desempenho” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 368, tradução livre), em que a soma de algumas condições – como a motivação para aprender, o esforço intenso e adequado, o correto desenho da tarefa e uma contínua e imediata avaliação acerca da sua realização – resulta no efetivo aprimoramento do desempenho.

Com base em muitos milhares de anos de educação, somados às mais recentes pesquisas laboratoriais em aprendizagem e aquisição de habilidades, têm sido descobertas algumas condições para otimizar a aprendizagem e melhorar o desempenho. [...] A mais citada das condições diz respeito à motivação do sujeito para concentrar-se na tarefa e esforçar-se para melhorar seu desempenho. Além disso, os conhecimentos preexistentes dos aprendizes devem ser levados em consideração durante o desenho da tarefa, de modo que ela possa ser corretamente compreendida após um curto período de instrução. O sujeito também deve receber um retorno imediato acerca do seu desempenho. A seguir, o sujeito deve repetir a

mesma tarefa, ou executar uma tarefa similar [...] Para assegurar a efetividade do aprendizado, o sujeito deve receber instruções explícitas acerca do melhor método para executar a tarefa, devendo ser supervisionado por um professor, para permitir um diagnóstico individualizado dos erros, um retorno informativo e uma correção específica para os pontos equivocados. O instrutor deve organizar uma sequência apropriada de treinamento, monitorando o progresso e decidindo o momento correto para propor uma tarefa mais complexa e desafiadora (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 367, tradução livre).

A partir dessa conceituação, os autores pretenderam estabelecer uma distinção entre a prática deliberada e outras “modalidades” de prática envolvidas, por exemplo, na rotina de aprendizagem de um instrumento musical, reafirmando as principais características do conceito original:

Consideremos três tipos gerais de atividades: *work* [trabalhar], *play* [tocar] e prática deliberada. Trabalhar inclui performances públicas, competições, serviços feitos para ganhar dinheiro e outras atividades diretamente motivadas por recompensas externas. Tocar inclui atividades que não têm um objetivo explícito, e que são inerentemente prazerosas. Prática deliberada inclui atividades que tenham sido especialmente desenhadas para aprimorar o nível atual de desempenho. Os objetivos, custos e recompensas desses três tipos de atividades diferem, e também a frequência na qual os indivíduos buscam-nas (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 368, tradução livre).

Dentre as principais contribuições pretendidas pelos autores da teoria da prática deliberada está a demonstração da existência de uma relação de causalidade entre o acúmulo de prática deliberada e o desenvolvimento de habilidades notáveis, ou seja, a suposição de que o empreendimento de um “treinamento altamente estruturado” por um determinado período de tempo seria o responsável pela obtenção de um “desempenho superior”:

A tese central da nossa argumentação é a de que a expertise é resultado de um longo processo de aquisição de habilidades, mediado por uma grande, mas não excessiva, quantidade diária de prática deliberada. No campo da música, nós demonstramos que diferenças individuais no nível de desempenho dos adultos estavam correlacionadas com o montante acumulado de prática deliberada em uma determinada idade, em particular aos 18 anos de idade, quando os musicistas são normalmente selecionados para níveis mais altos de treinamento profissional. Uma vez que a nossa metodologia para avaliar o montante acumulado de prática deliberada ainda é nova, nós explicaremos futuramente a relação entre o desempenho e a prática deliberada, através de outros resultados na área da música e em outros campos de expertise. [Contudo,] nosso trabalho aponta uma relação direta entre o nível atual de performance e o montante acumulado de prática deliberada dos indivíduos que buscam um desempenho superior (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 387, tradução livre).

No entanto, essa relação causal pretendida entre a prática deliberada e o sucesso em áreas profissionais consideradas de difícil êxito – como a música de concerto – foi

rapidamente investida de um viés mercadológico, influenciando não apenas o trabalho de diversos pesquisadores, professores e estudantes da área da música, como também inúmeras – e controversas – publicações populares.

Uma busca no Google Scholar [índice virtual de artigos científicos], em abril de 2014, mostrou que o artigo de Ericsson et al. (1993) havia sido citado mais de 4.200 vezes [...], e a pesquisa deles tem sido discutida em numerosos livros populares [...] os achados também serviram de inspiração para a 'regra das 10.000 horas', de Gladwell, que sustenta que são necessárias 10,000 horas para que um sujeito venha tornar-se um *expert* (MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014, p. 1609).

A fim de usufruir do conceito original de forma produtiva, é necessário, portanto, explorá-lo de uma forma mais criteriosa, sobretudo no campo da pesquisa em aprendizagem musical, contexto no qual a teoria da prática deliberada é largamente utilizada – frequentemente com base na aceitação irrestrita das proposições originais que introduziram o conceito. Nesse sentido, um número crescente de questionamentos a respeito da teoria da prática deliberada tem sido feito, sendo o principal dos tópicos abordados justamente a impossibilidade do estabelecimento, a partir da argumentação apresentada pelos propositores do conceito, de uma relação de causalidade entre o simples acúmulo de prática deliberada ao longo dos anos e a aquisição da expertise (MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014; MOSING et al., 2014a; WILLIAMON; VALENTINE, 2000). A proposição dessa relação de causalidade, segundo Plomin et al (2014a), além de carecer de validade científica, incorre em um determinismo ambiental restritivo, uma vez que, ao atribuir exclusivamente à prática deliberada a responsabilidade pelo aprimoramento do desempenho, desconsidera diversos outros fatores de comprovada influência sobre a aprendizagem¹⁵.

Em todas as áreas das ciências comportamentais, a influência genética tem sido relacionada à variações substanciais, contudo, essas mesmas pesquisas provêm evidências sólidas da importância do contexto ambiental [...] Este texto não é sobre “genética versus ambiente”, mas sim sobre “genética e ambiente”, uma vez que ambos são importantes, o que sugere que o caminho a seguir é o desenvolvimento de estratégias que juntem a genética e o ambiente, para auxiliar-nos a compreender o desenvolvimento de traços complexos (PLOMIN et al, 2014a, p. 47, tradução livre).

No mesmo sentido, Pinker (2006) conclui:

Ninguém hoje acredita que a mente é uma folha de papel em branco [...] Todo o comportamento é produto de uma interação indissociável entre hereditariedade e

15 De fato, o principal ponto do trabalho de Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) sob o qual recaem questionamentos é justamente o objetivo improvável pretendido pelos autores: explicar a aquisição da expertise, em qualquer domínio, através de um único fenômeno isolado – a prática deliberada.

ambiente durante o desenvolvimento, então a resposta para todas as questões do tipo natureza versus ambiente é “um pouco de cada” [...] Além do mais, a biologia moderna tornou obsoleta a distinção entre natureza e ambiente. Uma vez que um determinado conjunto de genes podem ter efeitos diferentes em ambientes diferentes, sempre existirá um ambiente no qual uma suposta manifestação dos genes pode ser revertida ou cancelada; portanto, os genes não impõem restrições determinantes no comportamento. Na verdade, os genes expressam-se em resposta a estímulos ambientais, então não há sentido em tentar distinguir os genes dos aspectos ambientais (PINKER, 2006, p. 5, tradução livre).

Outro aspecto de revisão cuja apreciação é necessária durante a análise da teoria da prática deliberada é o próprio recorte populacional dos estudos utilizados por Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) para sustentar a relação de causalidade pretendida, em que figuram, por exemplo, a falta de objetividade na apuração dos dados – sobretudo dos acumulados de prática deliberada dos sujeitos¹⁶ –, a pressuposição da não existência de diferenças entre os históricos de prática e aprendizagem dos sujeitos analisados¹⁷ e a exclusão arbitrária, durante a coleta de dados, de uma parte dos indivíduos em relação ao grupo inicialmente selecionado¹⁸. Para Plomin et al (2014b), a população investigada pelos propositores da prática deliberada, além de ter sido escolhida com base em critérios questionáveis, apresenta ainda um tamanho desproporcional em relação aos objetivos propostos pelos investigadores:

Nós não temos objeção ao interesse de Ericsson em investigar “menos de um punhado de indivíduos” dotados “dos mais grandiosos graus de desempenho” - muito embora uma pesquisa dessa natureza fique limitada a estudos de caso, e, em qualquer circunstância, requer uma definição quantitativa: quão pequeno seria um “punhado” [as expressões entre aspas foram retiradas do texto original do próprio Ericsson]? Nós criticamos, no entanto, a definição de expertise somente em relação a esse grupo, em vez de considerar pesquisas realizadas nesse e em outros níveis de expertise, os quais Ericsson os chama a todos de “iniciantes”. Por exemplo, Ericsson dispensa os resultados de recentes metanálises (Ma et al., 2013) que mostram associações significativas entre o desempenho em esportes [...] e o gene [...], porque esses estudos “incluíram competidores meramente participantes de eventos nacionais”. Como atletas competindo em nível nacional podem ser considerados “iniciantes”? [...] Além disso, a afirmação de Ericsson de que “o desempenho dos especialistas [*expert performance*] é qualitativamente diferente dos outros tipos de desempenho humano” não pode ser levada a sério, especialmente porque ela contradiz um princípio geral advindo da pesquisa em genética, de que os extremos de um traço são apenas quantitativamente – e não qualitativamente – diferentes do restante dos casos (PLOMIN et al, 2014b:115-116, tradução livre).

16 “Os sujeitos foram solicitados a estimar quantas horas por semana eles haviam praticado sozinhos com o violino, em cada ano, desde que começaram a praticar” (ERICSSON; KRAMPE; TESH-ROMER, 1993, p. 373, tradução livre).

17 “As biografias dos quatro grupos de sujeitos, com respeito à prática do violino, são extraordinariamente iguais, não havendo diferenças sistemáticas entre os grupos” (Ibidem, p. 375, tradução livre).

18 “Os professores [...] indicaram [para o experimento] estudantes de violino que **tinham potencial** para uma carreira internacional de solista. De um total de 14 estudantes nomeados, três **não falavam fluentemente** a língua alemã, e uma estudante **estava grávida**” (Ibidem, p. 373, tradução livre, grifo nosso).

Além disso, o próprio juízo de valor inerente à definição da *expertise* e a necessária distinção entre os indivíduos que a ela correspondem – e aos que não correspondem – são objetos de constantes reconsiderações¹⁹. Fatores como a grande variabilidade, de uma época para outra, no nível de proficiência exigido para a atribuição de determinado rótulo ao grau de desempenho, a composição e peso de cada elemento considerado como necessário para a sua obtenção, e mesmo a falta de imparcialidade que marca o juízo acerca do *belo* (ou do *bom*) em música são obstáculos a esse esforço avaliativo (RAMOS et al, 2012; SCHOENBERG, 1999; ZORZAL, 2012). Também nesse sentido, desenvolve-se aqui uma pequena digressão, retomando a argumentação elaborada no subcapítulo 1.1 do presente texto: é necessário questionar também qual “padrão” de *expertise* as universidades brasileiras optam em desenvolver nos bacharelados em música, se são as habilidades específicas de um virtuose – um “músico prático” –, ou se é a capacidade de trabalhar a música de forma ampla, através de um bom conhecimento da estrutura musical e da prática do instrumento em diferentes linguagens, da capacidade de improvisação, de arranjo e de composição, do conhecimento da cultura brasileira e da ação crítica frente as políticas públicas na área da cultura, etc.²⁰

Entretanto, em que pese a necessária apreciação das ponderações apresentadas ao trabalho inicial, são diversas e igualmente necessárias as contribuições da “teoria” da prática deliberada para o ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais, sobretudo graças à proposição – adjunta ao próprio conceito – da análise da sessão de prática como objeto de estudo. Nesse sentido, Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993, p. 368) sugerem que a prática deliberada deva ser um treinamento altamente estruturado, dotado de um objetivo claro (o aprimoramento de algum aspecto específico do desempenho), e elencam os elementos através dos quais a prática deliberada deve ser constituída: a motivação do sujeito para concentrar-se e esforçar-se na aprendizagem; o correto desenho da tarefa, que deve levar em consideração os conhecimentos preexistentes do indivíduo e deve ser-lhe de fácil compreensão; a divisão de desafios complexos em tarefas mais simples; o planejamento sequencial do treinamento em uma ordem progressiva e gradual de dificuldade; o retorno acerca do desempenho, imediato à realização da tarefa; e a moderação do esforço, visando otimizar o treinamento e evitar o desgaste. Ou seja, é possível afirmar que as contribuições da teoria da prática deliberada – tanto os elementos elencados como necessários a sua caracterização, quanto a própria

19 Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) utilizam, para se referirem à “especificidade” do seu objeto de pesquisa, expressões carregadas de juízo de valor, como “desempenho superior de especialista” (p. 365); “praticantes de elite” (p. 363); “praticantes de nível internacional” (p. 369).

20 Recordando o pensamento de Queiroz (2010, p. 198), questiona-se novamente: sendo os objetivos pedagógicos e o currículo resultantes de uma **escolha** curricular, quais são as capacidades que as universidades brasileiras estão **optando** em desenvolver nos seus alunos?

proposição da análise da sessão de prática como objeto de estudo – podem ser utilizadas não como uma forma de *explicar* o aprimoramento da aprendizagem musical, mas sim visando *auxiliar* o processo, sobretudo por meio de pesquisas que investiguem cada um dos elementos caracterizadores e da incorporação dos conhecimentos produzidos na rotina de aprendizagem dos estudantes.

1.3 A autorregulação

Dentre as correntes de pensamento que analisam a aprendizagem a partir da influência dos fatores ambientais sobre o indivíduo, uma das mais utilizadas para a compreensão do fenômeno da aprendizagem musical é a Teoria Social Cognitiva, desenvolvida durante a segunda metade do século XX (AZZI, 2015). Além de propor uma visão mais integradora, no sentido de considerar o comportamento humano como resultante de uma interdependência recíproca entre fatores diversos, ambientais e hereditários, a Teoria adiciona à equação a influência dos próprios indivíduos, passando a considerá-los “operadores autênticos no curso das suas vidas”²¹:

Ela é fundada em um modelo de causalidade triádica recíproca, no qual os aspectos pessoais, cognitivos, afetivos e biológicos, padrões comportamentais e eventos ambientais operam como determinantes, influenciando uns aos outros bidirecionalmente [...] Na Teoria Social Cognitiva, os indivíduos são operadores autênticos no curso das suas vidas, não apenas observadores hospedeiros dos mecanismos cerebrais, conduzidos por eventos ambientais. O sistema sensorio, motor e cerebral são ferramentas as quais as pessoas utilizam para alcançar os desafios e objetivos que fornecem direção e sentido às suas vidas [...]. Pessoas não são nem agentes autônomos, nem simples portadores de influências ambientais. Eventos mentais são atividades cerebrais, não entidades imateriais residindo fora dos sistemas neurais (BANDURA, 1999, p. 21-23, tradução livre).

Nesse sentido, ao considerar que os indivíduos, através dos seus comportamentos, desempenham uma participação ativa nos seus próprios processos, a Teoria passa a observar justamente as esferas através das quais essa atuação é concretizada (BANDURA, 2012). A mais importante delas, segundo Bandura (1991; 2012), diz respeito aos pensamentos dos indivíduos a respeito deles próprios, uma vez que esses pensamentos operam de forma decisiva em todas as outras esferas de influência. São esses pensamentos, exercidos, por sua vez, através de uma “consciência reflexiva”, que permitem aos indivíduos:

21 Segundo Bandura (1999, p. 13), o próprio fator ambiental “não é uma entidade monolítica”, podendo ser destrinchado em “ambiente imposto”, “ambiente selecionado” e “ambiente construído”, cada um deles “exigindo o exercício de diferentes níveis de engajamento pessoal”.

Analisarem as suas próprias experiências e pensarem sobre o seu próprio pensamento [...] examinando o pensamento reflexivamente, podem controlar as suas ideias, atuar sobre elas e prever as ocorrências, julgar a adequação dos seus pensamentos e com base nos resultados obtidos e alterá-los de um modo adequado (BANDURA, 1986 apud AMARAL, 1993, p. 11).

Portanto, segundo o pensamento da Teoria Social Cognitiva, é a partir do exercício desse “autoexame reflexivo” que o indivíduo pode passar a se engajar em outras esferas de influência ativa do seu próprio comportamento – como nas suas ações e reações perante os acontecimentos vivenciados, no gerenciamento dos seus objetivos pessoais, na sua motivação e nas suas crenças de autoeficácia²² (BANDURA, 2012). Buscando descrever as facetas desse processo de engajamento pessoal, a Teoria Social Cognitiva desenvolve então o conceito de autorregulação [*self-regulation*], que, segundo Bandura (1991, p. 248), consiste nos pensamentos e ações empreendidos pelo indivíduo com vistas ao controle pessoal do ambiente externo e do seu próprio comportamento:

A autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta [...]. Trata-se de um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos autoavaliativos e autorreações (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75).

Utilizando o conceito para analisar a aprendizagem em contextos diversos, Zimmerman (1989, p. 329) aponta que o comportamento dos estudantes pode ser considerado como “autorregulado” quando há um engajamento pessoal dos discentes nos seus próprios processos de aquisição de conhecimento:

Para caracterizar-se especificamente como autorregulada, a meu ver, a aprendizagem dos estudantes deve envolver o uso de estratégias específicas para alcançar os objetivos acadêmicos que se situam nas bases das percepções de autoeficácia [...] As estratégias de autorregulação da aprendizagem são as ações e processos direcionados à aquisição de informação ou habilidades que envolvam engajamento, propósito e percepções acerca do desempenho pelos estudantes (ZIMMERMAN, 1989, p. 329, tradução livre).

Esse engajamento pessoal na própria aprendizagem é efetivado, portanto, através da utilização de estratégias específicas, adaptadas especificamente para cada tarefa – as funções autorreguladoras, que incluem processos como:

²² Segundo Bandura (1986, apud AMARAL, 1993, p. 15), as crenças autoeficácia consistem no “juízo das pessoas sobre as suas capacidades em organizar e executar cursos de ação necessários para obter determinado tipo de realização”; e, quando desenvolvidas adequadamente, capacitam o indivíduo para avaliar corretamente a situação em que se encontra, reunindo conhecimentos prévios acerca das suas próprias capacidades, prevendo os possíveis resultados e gerenciando a sua motivação pessoal (BANDURA, 1989, p. 729).

[...] (a) o estabelecimento de objetivos pessoais imediatos e específicos, (b) a adoção de estratégias efetivas para alcançar os objetivos, (c) o automonitoramento do desempenho, direcionando a atenção para os sinais de progresso, (d) a reestruturação do contexto físico e social, para fazê-los compatíveis com os objetivos pessoais, (e) o gerenciamento eficiente do próprio tempo, (f) a autoavaliação pessoal dos métodos, (g) a investigação das causas dos resultados obtidos, e (h) a adaptação de métodos futuros (ZIMMERMAN, 2002, p. 66, tradução livre).

Buscando sistematizar a análise das funções autorreguladoras, diversos modelos teóricos têm sido propostos, baseados sobretudo na relação direta existente entre o emprego dos comportamentos autorreguladores e as especificidades das tarefas aos quais se relacionam (POLYDORO; AZZI, 2009). Essa relação direta, portanto, tem sido comumente observada a partir da classificação de cada uma das funções autorreguladoras de acordo com os estágios da ação em que são empregadas: preparação (ou planejamento), execução e avaliação.

A fase de planejamento envolve a análise da tarefa com a qual o estudante se defronta, percepção dos recursos pessoais e ambientais para enfrentamento da tarefa, estabelecimento de objetivos e a proposição de um plano para atingir a meta definida. A fase de execução refere-se à implementação de estratégias visando à obtenção das metas. Para isso, o estudante também deve acompanhar a eficácia das estratégias por meio da automonitorização. Na fase da avaliação, além do estudante constatar a possível discrepância entre o resultado de sua aprendizagem e o objetivo inicial, deve redefinir estratégias para a realização da meta pretendida (ROSÁRIO, 2004 apud POLYDORO; AZZI, 2009, p. 86).

Baseado nessa premissa, o modelo de autorregulação proposto por Zimmerman (2002) apresenta diversas funções autorreguladoras de acordo com o estágio da ação em que são empregadas e com a categoria a qual pertencem, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1 – Funções autorreguladoras e os estágios da ação

Estágio da ação	Categoria	Função autorreguladora
Preparação	Análise da tarefa	Gerenciamento de objetivos
		Planejamento estratégico
	Automotivação	Autoeficácia
		Expectativas de desempenho
		Interesses/valores intrínsecos
	Aprendizagem direcionada para a meta	
Execução	Autocontrole	Mentalização
		Autoinstruções
		Direcionamento da atenção
		Estratégias de estudo
	Auto-observação	Autorregistro
		Autoexperimentação
Avaliação	Autojulgamento	Autoavaliação
		Investigação de causalidade
	Autorreação	Autossatisfação
		Adaptações

Fonte: adaptado de Zimmerman (2002, p. 67, tradução livre).

Em relação as funções autorreguladoras empregadas no primeiro estágio da ação (a preparação), Zimmerman (2002) esclarece que:

Existem duas classes principais de processos no estágio de preparação: a análise da tarefa e a automotivação. A análise da tarefa envolve o gerenciamento dos objetivos e o planejamento estratégico. Existem evidências consideráveis que demonstram o aumento do desempenho acadêmico de estudantes que estabelecem objetivos específicos e imediatos para eles mesmos [...] e de estudantes que utilizam estratégias de estudo específicas [...]. A automotivação deriva dos pensamentos dos estudantes acerca da aprendizagem, tais como a autoeficácia em relação à capacidade pessoal para aprender e às expectativas de desempenho (ZIMMERMAN, 2002, p. 68, tradução livre).

O correto emprego das funções relativas à fase preparatória, portanto, é considerado fundamental para a garantia de um desempenho satisfatório durante os demais estágios da ação. A partir de uma análise prévia do trabalho suficientemente precisa e detalhada, por exemplo, os indivíduos podem aprimorar o gerenciamento das suas demandas, destrinchando tarefas e objetivos complexos e de longo prazo em unidades menores, imediatas e mais facilmente compreensíveis e realizáveis, otimizando assim o planejamento das suas ações, o

emprego dos recursos, a manutenção da motivação e, por fim, o desempenho geral da tarefa (AMARAL, 1993, p. 33).

Objetivos, em geral, são estruturados hierarquicamente, de modo que os objetivos imediatos guiam e motivam ações presentes, que servem de base para objetivos mais amplos [...]. Contudo, os objetivos imediatos não são apenas auxiliares subordinados dos [objetivos] mais elevados. Através do engajamento no autossistema [*self-system*], os objetivos imediatos são investidos de uma importância própria e independente. A autossatisfação derivada do progresso em aprimorar uma atividade [mais simples] funciona, por si própria, como recompensa durante a busca por objetivos mais valiosos. Através do autoengajamento em subobjetivos, as pessoas criam uma fonte contínua de automotivação e interesse, que vai além do incentivo relacionado [apenas] ao alcance de objetivos mais valiosos (BANDURA, 1999, p. 28, tradução livre).

Já em relação às funções autorreguladoras utilizadas no estágio executório, Zimmerman (2002) propõe a sua classificação em duas grandes categorias: o autocontrole e a auto-observação. A primeira delas, segundo o autor, diz respeito ao emprego dos métodos e estratégias definidos durante a fase de preparação:

Por exemplo, na aprendizagem da palavra espanhola *pan*, para referir-se à palavra “pão” [*bread*], uma estudante falante nativa da língua inglesa poderia mentalizar uma *bread pan* [“forma de pão”] [...]. Ela poderia também alocar o seu local de estudo de modo a ficar afastado de ruídos que venham a distraí-la, de forma que ela pudesse controlar melhor a sua atenção. Para uma estratégia de estudo, ela poderia estudar a palavra *pan* conjuntamente a outras palavras relacionadas à alimentação (ZIMMERMAN, 2002, p. 68, tradução livre).

A auto-observação, por sua vez, é descrita como o “autorregistro de eventos pessoais ou autoexperimentação para encontrar a causa desses eventos”:

Por exemplo, os estudantes são frequentemente requisitados a registrarem o uso dos seus tempos para torná-los conscientes de quanto tempo eles passam estudando. Um garoto talvez perceba que, quando ele estuda sozinho, ele termina o seu dever de casa mais rapidamente do que quando está estudando com um amigo. Para testar essa hipótese, ele poderia conduzir um autoexperimento, no qual ele estudaria lições a sós e na presença do seu amigo, para ver se ocorria alguma mudança (Ibidem, p. 68, tradução livre).

Também no que diz respeito à auto-observação, Bandura (1991) reforça a relevância dessa categoria de funções autorreguladoras para a retroalimentação do sistema, uma vez que, segundo o autor, dificilmente o indivíduo conseguirá influenciar ativamente as suas ações e motivações sem uma atenta observação acerca do próprio comportamento e desempenho, das condições que sobre eles exercem influência e dos efeitos que deles decorrem:

A auto-observação sistemática pode fornecer um importante autodiagnóstico. Quando os indivíduos observam seus padrões de pensamento, reações emocionais, comportamento e as condições nas quais essas reações ocorrem, eles passam a perceber padrões recorrentes. Analisando as regularidades na covariação entre as situações e pensamentos e as ações que deles decorrem, os indivíduos podem identificar características psicológicas relevantes dos seus contextos sociais que os levem a comportar-se de determinada forma. Para aqueles que sabem como alterar o seu comportamento e modificar os aspectos do seu contexto, as suas percepções de si próprios [*self-insights*] podem efetivamente consistir em movimentos de um processo de mudança corretiva (BANDURA, 1991, p. 250, tradução livre).

No que tange às funções autorreguladoras utilizadas no último estágio da ação – avaliação – Zimmerman (2002) propõe a sua classificação em duas categorias principais: o autojulgamento e a autorreação. A primeira delas, segundo o autor, é desempenhada sobretudo através de duas funções autorreguladoras principais, a autoavaliação – que “refere-se à comparação entre o desempenho auto-observado e um padrão” (Ibidem, p. 68), estabelecido com base em desempenhos anteriores, próprios ou de outrem – e a atribuição de causalidade, que consiste na investigação das causas que levaram a determinados comportamentos. Quanto à autorreação, o autor aponta que a sua principal função é adaptar o plano de ação inicialmente concebido, a partir da análise das considerações provenientes da auto-observação e da elaboração de medidas corretivas, como a revisão de estratégias de aprendizagem pouco efetivas ou disfuncionais (ZIMMERMAN, 2002, p. 68).

Ainda em relação ao automonitoramento e a autoavaliação, Bandura (1991) aponta que, quanto mais imediato, consistente e confiável é o retorno acerca do próprio desempenho, maior será a capacidade do indivíduo em avaliá-lo corretamente, elaborando estratégias corretivas que venham a obter êxito. No entanto, o autor adverte sobre a natureza dinâmica e complexa dessas funções autorreguladoras, cuja utilização sofre a influência constante de fatores relativos ao próprio indivíduo, ao seu contexto social e à natureza específica da tarefa:

O processo de automonitoramento não consiste simplesmente em uma expectativa mecânica do próprio desempenho. Estruturas cognitivas preexistentes e pensamentos de autoeficácia exercem uma influência seletiva em determinar a quais aspectos do funcionamento dos indivíduos será dada maior atenção, o modo como eles serão percebidos e como a informação será organizada na memória (BANDURA, 1991, p. 250, tradução livre).

Com base nas proposições de Zimmerman (2002) e Bandura (1991) acerca da autorregulação, é possível perceber a existência de uma relação de influência mútua entre as funções autorreguladoras empregadas nos diferentes estágios da ação. Como exemplo, a auto-observação, além de prover as informações necessárias para a autoavaliação do progresso na consecução dos objetivos propostos, também auxilia na adequação dos

pensamentos de autoeficácia e na elaboração de ações corretivas a serem utilizadas em planejamentos futuros. Nesse sentido, Zimmerman (2002, p. 68, tradução livre) conclui que “a autorregulação é cíclica, uma vez que as autoavaliações de esforços anteriores de aprendizagem afetam processos subsequentes de preparação”.

Em resumo, dentre as principais contribuições da Teoria Social Cognitiva para o estudo da aprendizagem humana, figura, primeiramente, a atribuição de parte da responsabilidade pelo fenômeno – descrito como o resultado de uma influência mútua entre diferentes fatores – aos pensamentos e ações do indivíduo, que detém o poder de influenciar o seu próprio processo de aprendizagem. A efetivação dessa capacidade, por sua vez, se dá através do emprego das funções autorreguladoras, ou seja, das ferramentas de engajamento pessoal utilizadas pelo sujeito com o objetivo de observar e influenciar o próprio comportamento. Essas funções, por sua vez, partem do exercício da auto-observação dos padrões pessoais de pensamentos e de ações, dos fatores físicos, sociais e psicológicos que neles exercem influência e dos efeitos – sociais, psicológicos e comportamentais – que deles decorrem. A partir dessa auto-observação e do emprego das funções autorreguladoras ligadas aos três estágios da ação, os indivíduos podem obter uma maior consciência acerca do funcionamento dos seus próprios comportamentos, adquirindo a capacidade de modificar ações e pensamentos que impactem diretamente no desempenho frente a determinadas tarefas (BANDURA, 1991, p. 250). São justamente essas contribuições que fazem com que o conceito de aprendizagem autorregulada venha sendo largamente empregado na análise do fenômeno da aprendizagem musical por meio da prática individual – uma tarefa profundamente autorregulada:

[...] a prática de instrumentos musicais apresenta desafios especiais, uma vez que é uma tarefa geralmente autoagendada, na qual os estudantes são frequentemente requisitados a utilizar apenas as suas próprias capacidades para escolher como e quando eles conseguirão aperfeiçoar a sua prática. O esforço físico, mental e emocional precisa ser sustentado durante um longo período de engajamento, no qual o progresso nem sempre é aparente. Além disso, a necessidade de repetição do repertório, que pode consumir semanas ou meses para a obtenção um resultado satisfatório, requer um tipo de resiliência e persistência do qual muitos estudantes, mesmo aqueles com grande potencial, não parecem possuir (MCPHERSON; MCCORMICK, 2006, p. 332, tradução livre).

Com base nessa perspectiva, Jørgensen propõe que a sessão de prática deve ser compreendida como uma atividade didática, em que o aluno desempenha o papel de “professor de si próprio” [*self-teaching*], planejando, monitorando e avaliando o seu próprio trabalho (JØRGENSEN, 1997; JØRGENSEN; HALLAM, 2009).

Jørgensen considera quatro fases do autoensino que conduzem à prática efetiva. A primeira fase é constituída por estratégias de planejamento e preparação da atividade prática. Essa fase prevê atividades de seleção e organização, como balanceamento entre a prática no instrumento e a prática mental, estipulação de metas e objetivos a serem atingidos, e estratégias de gerenciamento do tempo de prática. As estratégias executivas, segunda fase proposta por Jørgensen, levam em consideração características específicas do repertório a ser estudado e aspectos relacionados à performance pública. As estratégias de avaliação, terceira fase, fornecem o *feedback* necessário à detecção e correção dos erros de performance. Finalmente, as metaestratégias desenvolvem um repertório de estratégias que podem se ajustar ao funcionamento cognitivo do estudante (ZORZAL, 2015, p. 94-95).

É possível concluir, portanto, que a investigação dos pressupostos teóricos da autorregulação e da atuação de cada uma das funções autorreguladoras no atendimento das necessidades específicas da prática individual – como o gerenciamento pessoal de demandas, objetivos e recursos, a autoexperimentação de estratégias de estudo, o constante automonitoramento e a manutenção da motivação para a prática – pode auxiliar na compreensão das possibilidades de participação ativa do indivíduo, via engajamento pessoal, no seu próprio processo de aprendizagem (VARELA; ABRAMIL; UPITIS, 2016).

1.4 Prática deliberada e autorregulação na aprendizagem musical

A partir do arrazoado exposto nos dois subcapítulos anteriores, é possível perceber a existência de diversos pontos de convergência entre os conceitos de prática deliberada e autorregulação, sendo o mais evidente deles a proposição de que cabe ao indivíduo parte da responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, concretizada sobretudo por meio de um engajamento pessoal na rotina de treinamento. Partindo dessa perspectiva, e com base nas especificidades do contexto tradicional de aprendizagem de instrumentos musicais – a sessão de prática –, os conceitos de prática deliberada e autorregulação têm sido largamente utilizados na compreensão do fenômeno, sobretudo pela possibilidade de investigar-se a relação entre os comportamentos dos indivíduos durante o período de estudo e a otimização da aprendizagem (AZZI, 2015; ALVES; FREIRE, 2012; ZORZAL, 2015). Além disso, é possível sugerir que a significativa adesão aos conceitos em questão seja acentuada ainda pela descrença de parte dos pesquisadores, professores e alunos em relação aos objetivos e métodos que caracterizam o modelo conservatorial de ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais, uma vez que os conceitos de prática deliberada e da autorregulação propõem justamente um engajamento pessoal amplo do indivíduo na sua própria rotina de

aprendizagem, através da análise de diferentes aspectos que compõem o fenômeno e que nem sempre são contemplados pelo modelo tradicional.

1.4.1 Os aspectos pessoais

O primeiro dos aspectos através dos quais o indivíduo exerce influência no seu próprio comportamento, segundo Bandura (1989), é a autoeficácia, ou seja, a autopercepção das próprias capacidades, que, por sua vez, está diretamente relacionada com a motivação prévia para a realização da tarefa (BANDURA, 1989, p. 729), com a manutenção da atenção durante o estágio de execução e com a própria quantidade de esforço nela empregada (ZIMMERMAN, 2002, p. 68). Convergingo com essa concepção, o trabalho inaugural da prática deliberada sugere que, das condições necessárias para a otimização da aprendizagem, a mais importante é a “motivação do sujeito para concentrar-se na tarefa e esforçar-se para melhorar seu desempenho” (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 367, tradução livre).

A influência da motivação, da atenção e dos pensamentos de autoeficácia no processo de aprendizagem musical tem sido objeto de diversos estudos, ainda que uma parte significativa da produção não esteja diretamente relacionada com a aprendizagem de instrumentos musicais por meio do estudo prático individual. Condessa (2010) sugere que, para a correta compreensão da influência da motivação no processo de aprendizagem musical, é necessária a observação dos fatores individuais – como os pensamentos de autoeficácia – e ambientais – como os sentimentos dos estudantes em relação às pessoas e às instituições ao seu redor – que atuam no fenômeno. No mesmo sentido, Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009) observaram, com base em estudos realizados com alunos de graduação, a influência do contexto pessoal (familiar e laboral) no exercício da autodeterminação e da autorregulação da aprendizagem, sugerindo que, através do engajamento pessoal, o indivíduo pode deixar um estado de desmotivação em direção a um estado autodeterminado, em que detenha um maior controle acerca da manutenção da sua própria motivação²³. Cunha (2013), por sua vez, apresenta um apanhado de estudos realizados acerca do fenômeno, propondo a existência de uma relação entre o engajamento na autorregulação da aprendizagem e o aumento no nível de

23 Os autores citam, como fatores de influência no processo, a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a de competência, relacionada à realização de metas pessoais; a de autonomia, ligada à percepção da capacidade pessoal de autocontrole; e a de pertencimento, relativa às interações sociais. Além disso, esclarecem também a diferença entre a motivação intrínseca, diretamente relacionada com a tarefa, e a extrínseca, relativa a fatores externos, como as pressões sociais exercidas sobre o indivíduo (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 259).

motivação para a prática. No mesmo sentido, McPherson e McCormick (2006) e Hewitt (2015) discutem a influência específica dos pensamentos de autoeficácia para o gerenciamento pessoal dos estudos e para a aprendizagem musical de forma geral. Já em relação à manutenção da concentração durante a prática, a pesquisa tem sido desenvolvida sobretudo a partir da observação das demandas motoras envolvidas no processo. Duke, Cash e Allen (2011) esclarecem que a prática individual requer a atuação de diversas funções cognitivas, como a propriocepção do movimento e o recrutamento de movimentos automatizados na memória de longo prazo, e apontam que o exercício de controle e direcionamento do foco de atenção durante a prática pode otimizar a aquisição e o refinamento das habilidades motoras requisitadas durante a execução musical. Contribuindo com essa proposta, Ladewig (2000) relata que o processo de aprendizagem motora perpassa três estágios progressivos de desenvolvimento – cognitivo, associativo e autônomo, respectivamente. Ainda segundo o autor, para que o indivíduo automatize o seu movimento, ou seja, passe a executá-lo de forma natural, com mais certeza e menos esforço, é necessária uma prática atenta durante os estágios anteriores (cognitivo e associativo), realizada, inclusive, com o emprego de estratégias diversificadas que auxiliem na manutenção do foco.

1.4.2 A sessão de prática e as estratégias de estudo

Já na própria proposição do termo, Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993) descrevem a prática deliberada como um “treinamento altamente estruturado”, empreendido por meio de uma tarefa corretamente desenhada – que, levando em consideração os conhecimentos preexistentes do indivíduo, seja-lhe de rápida e fácil compreensão – e com base em um “objetivo explícito”, definido previamente. Além disso, os autores ressaltam que, por tratar-se de uma atividade altamente desgastante, a prática deliberada deve ser empreendida durante um período moderado de tempo, no qual devem ser empregadas estratégias de aprendizagem diversificadas e eficientes (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 367-369). Em consonância, o pensamento da Teoria Social Cognitiva destaca a importância do gerenciamento dos objetivos durante a fase de planejamento da ação (ROSÁRIO, 2004 apud POLYDORO; AZZI, 2009; ZIMMERMAN, 1989). Em um trabalho mais recente, Zimmerman (2002) propõe que o gerenciamento dos objetivos durante a análise da tarefa deve buscar o estabelecimento de metas imediatas e específicas, perspectiva similar à proposta por Bandura (1999), que sugere que a própria decomposição de objetivos complexos e de longo prazo em unidades mais simples e de curta realização desempenha um

papel importante na manutenção da motivação durante todo o curso da ação, pois “funciona, por si própria, como recompensa durante a busca por objetivos mais valiosos”, gerando uma “fonte contínua de automotivação e interesse, que vai além do incentivo relacionado [apenas] ao alcance de objetivos mais valiosos” (BANDURA, 1999, p. 28, tradução livre). Por fim, Zimmerman ressalta o protagonismo das estratégias de estudo para a aprendizagem autorregulada e destaca a necessidade de que elas sejam especificamente adaptadas para a tarefa (ZIMMERMAN, 1989; 2002).

As possíveis contribuições da adoção de comportamentos prévios de planejamento e estruturação da sessão de prática para aprendizagem musical também têm despertado grande interesse investigativo. Para Jørgensen (2000b), essas ferramentas podem desempenhar um papel importante na otimização do processo de aprendizagem como um todo, sobretudo no gerenciamento das demandas e objetivos pessoais. Ainda que o número de estudantes que efetivamente utilizam essas funções autorreguladoras seja proporcionalmente pequeno (GUSMÃO, 2011; JØRGENSEN, 2000a) – o que, de certa forma, evidencia a persistência do modelo conservatorial nas realidades de ensino e aprendizagem atuais, reforçando a necessidade de ressignificar constantemente a prática individual (ZORZAL, 2015) – experimentos realizados com alunos que empregaram funções de planejamento, automonitoramento e autoavaliação nas suas rotinas de estudo relatam um aprofundamento significativo no engajamento pessoal dos discentes nos seus próprios processos de aprendizagem (PETTERSEN; JØRGENSEN, 2015). No mesmo sentido, Cremaschi (2012) observou uma correlação importante entre a utilização de estratégias de estudo, incluindo o planejamento prévio dos objetivos das sessões de prática, e o bom desempenho acadêmico dos alunos. Choa (2011), por sua vez, aponta que a estruturação prévia da sessão evita a repetição excessiva e inconsciente, relacionada às lesões por esforço repetitivo, uma vez que especifica a forma e a medida em que o esforço será empregado. Em um outro trabalho, Jørgensen (2004) sugere que, além do estabelecimento de objetivos claros, o planejamento da sessão de prática deve considerar outros fatores, como a otimização do tempo de prática, por meio do aumento da concentração e da motivação; o equilíbrio entre o tempo em que o estudante efetivamente executa o seu instrumento e o tempo investido em outras estratégias de aprendizagem (*nonplaying*); a inserção de atividades novas e inesperadas na rotina de prática; o estabelecimento de objetivos menores e menos complexos; e a decomposição de grandes desafios – como seções musicais problemáticas – em pequenas unidades, como frases, compassos ou gestos. Já em relação às estratégias de estudo empregadas no decorrer da sessão de prática, Cremaschi (2012) relaciona a utilização dessas funções autorreguladoras à

otimização da aprendizagem musical. Dentre as estratégias cuja a efetividade é atestada pela literatura estão o estudo de peças musicais inteiras por meio de unidades menores – “estudo por seções” (JØRGENSEN, 2004); a simplificação de passagens complexas por meio da simplificação de demandas técnicas – “versão zero” (FERNÁNDEZ, 2004); o estudo com aumento gradual do andamento e com variações rítmicas (BARROS, 2008, p. 168); exercícios idiomáticos específicos para cada instrumento (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 102) etc.

1.4.3 A autoavaliação

Outro ponto de convergência entre o pensamento da prática deliberada e o da autorregulação é a relação estabelecida entre a autoavaliação do desempenho e o aprimoramento da aprendizagem. Conforme apontado pelos propositores do conceito, durante uma sessão de prática deliberada, os indivíduos devem receber um retorno constante e imediato acerca do seu desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993). Na mesma linha, Bandura sustenta que somente através da observação sistemática do próprio comportamento, das condições que nele influenciam e dos efeitos que dele decorrem é que o indivíduo consegue efetivamente se tornar um operador autêntico no curso da sua própria vida (BANDURA, 1991; 2012). Zimmerman, por sua vez, observa que a autoavaliação – tanto na forma de auto-observação e automonitoramento, durante o estágio de execução, como de autojulgamento, durante a avaliação – é indispensável para o empreendimento da aprendizagem autorregulada, sobretudo para a autorreação, ou seja, para a realização de ajustes nos objetivos traçados e estratégias de estudo utilizadas (ZIMMERMAN, 2002). Com base nesse mesmo pensamento, Rosário (2004, apud POLYDORO; AZZI, 2009) afirma que o automonitoramento e a autoavaliação permitem que indivíduo compare o resultado alcançado em relação aos objetivos inicialmente propostos.

Também no contexto específico do estudo prático individual o automonitoramento e a autoavaliação são considerados elementos de fundamental importância para a aprendizagem. A relação entre a autoavaliação do desempenho durante a sessão de estudo e a otimização da aprendizagem musical foi relatada por Barros (2008) e Provost (1992). Alves e Freire (2012) sustentam que a busca pelo aperfeiçoamento da percepção acerca do próprio desempenho deve integrar a rotina de aprendizagem dos estudantes, uma vez que pode fornecer informações relevantes para a estruturação da prática, aumentando o seu rendimento, qualidade e otimizando os esforços nela empregados. Além disso, os autores relatam a

operação simultânea, durante a prática, de três modalidades distintas de retorno acerca do próprio desempenho (*feedback*): o auditivo, advindo da escuta do material musical que é produzido; o motor, promovido pela percepção corporal do estudante acerca do seu próprio movimento; e o cognitivo, resultante da interpretação intelectual do material sonoro produzido em relação a uma expectativa de discurso musical (ALVES; FREIRE, 2012).

Em suma, é possível concluir que têm sido diversas as contribuições dos conceitos de prática deliberada e autorregulação para a aprendizagem musical por meio da prática individual, baseadas todas elas em uma mesma premissa: é possível o sujeito exercer, através do engajamento pessoal em um treinamento estruturado, ativa influência nas mais diversas esferas que atuam sobre o processo de aprendizagem. Em contraposição aos métodos característicos do modelo conservatorial, à prática repetitiva, ao excesso de esforço e ao estranhamento em relação ao próprio corpo, o pensamento convergente entre a prática deliberada e a autorregulação sustenta a ampliação da prática para além da busca obstinada pela técnica: através do engajamento pessoal na integralidade da experiência de aprendizagem que constitui a sessão de prática, é possível incorporar ao treinamento musical a reflexão acerca de outros aspectos que também dele participam, como as condições pessoais do indivíduo para a aprendizagem, o local onde ocorre a prática, a estruturação do treinamento, as estratégias de aprendizagem e de autoavaliação etc.

2 UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE GRADUAÇÃO

2.1 Um olhar geral sobre a pesquisa

Os esforços da presente pesquisa principiaram na forma de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo o estudo de alguns dos principais achados acerca da aprendizagem musical por meio da prática individual. Ainda que esse procedimento marque, intrinsecamente, o início de qualquer pesquisa acadêmica, Gil (2007, apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 37) esclarece que os investimentos nessa fase do processo devem ser intensificados quando o fenômeno investigado é comumente abordado a partir de perspectivas substancialmente diferentes ou quando igualmente distintas são as conclusões a seu respeito, adquirindo a pesquisa um caráter exploratório. Essa etapa inicial da pesquisa buscou, portanto, o estudo de perspectivas diferentes acerca da aprendizagem musical, sobretudo daquelas direcionadas à investigação das esferas do fenômeno sobre as quais é possível o exercício de ativa influência do indivíduo por meio do engajamento pessoal.

No decorrer desse processo, os esforços foram concentrados no estudo de três conceitos principais: o modelo conservatorial, a prática deliberada e a autorregulação. O primeiro deles engloba os objetivos formativos e os métodos que caracterizam o contexto tradicional de ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais – ainda visível nas universidades brasileiras – e relaciona as implicações desse modelo para a formação do bacharel em música. Buscando ampliar a compreensão do fenômeno – e sugerindo, de certa forma, alternativas para algumas das disfuncionalidades do modelo conservatorial –, os conceitos de prática deliberada e autorregulação baseiam-se na atribuição de parte da responsabilidade pela aprendizagem ao próprio estudante, através dos comportamentos empregados antes, durante e após a sessão de prática, sendo as contribuições desses conceitos para a pesquisa, ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais reiteradamente registradas pela literatura (AZZI, 2015; MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014; VARELA; ABRAMIL; UPITIS, 2016).

Com base na reunião desses conhecimentos, somados ainda à própria experiência pessoal do pesquisador, que também atua como professor, estudante e violonista, a presente investigação passou a analisar de que forma e em que medida as proposições a eles vinculadas se fazem presentes em uma realidade específica – a rotina de prática individual dos alunos do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que têm o violão como ênfase curricular. Dessa forma, buscou-se verificar, nas rotinas de prática dos discentes, indícios da presença de: a) hábitos relacionados ao modelo

conservatorial; b) elementos caracterizadores da prática deliberada; c) comportamentos consonantes com os princípios da autorregulação enquanto exercício de engajamento pessoal no processo de aprendizagem. Entretanto, faz-se necessária a ressalva de que não é objetivo do presente trabalho a proposição de uma distinção categórica entre a prática deliberada e a prática “não-deliberada”, entre a autorregulada e a “não-autorregulada”, ou ainda entre a prática conservatorial e a “não-conservatorial” – ainda que esforços nesse sentido estejam presentes de forma significativa na pesquisa sobre a performance musical, possivelmente graças ao “viés mercadológico” do qual os conceitos de prática deliberada e autorregulação foram revestidos inicialmente e ao próprio descrédito crescente em relação ao modelo conservatorial de ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais. Em sentido oposto, o emprego desses termos, conceitos e conhecimentos durante a realização do estudo de caso se deu apenas com vistas a orientar a observação, fornecendo um indispensável aporte teórico e proporcionando análises mais profundas a respeito do observado.

A influência da prática deliberada e da autorregulação na aprendizagem musical tem sido observada em experimentos quantitativos e qualitativos diversos²⁴, que buscam, de forma geral, o estabelecimento de uma relação entre a incorporação dos comportamentos relativos a esses conceitos por estudantes em suas rotinas de prática e a otimização da aprendizagem musical. Contudo, as abordagens quantitativas empreendidas apontam para resultados inconclusivos, o que sugere uma possível inadequação deste tipo de abordagem – ao menos da forma como vem sendo concebida até o momento – para o propósito (JØRGENSEN, 1997; MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014; PLOMIN et al, 2014), ao passo que uma abordagem qualitativa baseada em uma observação ampla dos hábitos de prática dos estudantes pode proporcionar uma análise mais consistente, abrangente e contextualizada (PETTERSEN; JØRGENSEN, 2015). Nesse sentido, o presente estudo propõe uma análise qualitativa dos hábitos de prática da população investigada, abordagem que, segundo Gerhardt e Silveira (2009), deve voltar-se aos “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31-32).

No mesmo sentido, a opção pelo estudo de caso enquanto modalidade de pesquisa se deu pela adequação entre o objeto investigado e essa ferramenta específica, que, segundo Fonseca, constitui-se de “um estudo de uma entidade bem definida”, sendo adequado, sobretudo, para a observação do “mundo do ponto de vista dos participantes” (FONSECA,

²⁴ Como exemplo de experimentos quantitativos, figuram Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), Hallam (2001), Jørgensen (1997; 2000a), Mcpherson e McCormick (2006), Williamon e Valentine (2000); enquanto qualitativos, incluem-se Pettersen e Jørgensen (2015) e Póvoas (2015).

2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 39). Sendo assim, a opção pelo estudo de caso objetivou um exame centrado nas especificidades da população investigada, expressadas por meio dos discursos dos próprios discentes, ou seja, uma observação dos hábitos de prática a partir do ponto de vista dos próprios praticantes.

Por fim, reconhece-se que as reflexões que se seguem referem-se a uma realidade específica – uma única instituição de ensino, um pequeno grupo de alunos –, sendo demandados esforços investigativos de maior dimensão para a proposição de assertivas mais abrangentes. Os procedimentos investigativos escolhidos foram empregados na análise de uma realidade social complexa, constituída de múltiplas e interdependentes variáveis, de modo que não foi intentada a proposição de resultados genéricos acerca da aprendizagem musical. Ao final, é possível que a percepção dessa complexidade, que propõe um número maior de questionamentos do que de respostas, seja justamente a principal contribuição deste trabalho.

2.2 O processo de coleta e análise dos dados

2.2.1 Sobre as entrevistas

No decorrer do segundo semestre do ano de 2015, os sete discentes violonistas do curso de Bacharelado em Música da UFRN foram convidados via e-mail para participarem de um estudo de caso na condição de entrevistados, ficando as condições de participação acordadas por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas, realizadas nas dependências da Escola de Música da UFRN, foram registradas por meio de um gravador de áudio portátil e tiveram a duração média de 30 minutos, nos quais buscou-se observar os hábitos de prática de cada aluno a partir dos seus próprios discursos.

No entanto, são diversas as dificuldades apontadas pela literatura a respeito da realização de pesquisas sobre hábitos de prática individual a partir da perspectiva dos próprios alunos (MACNAMARA; HAMBRICK; OSWALD, 2014; PLOMIN et al, 2014a; WILLIAMON; VALENTINE, 2000), sendo a principal delas a obtenção de dados precisos acerca de questões simbolicamente relevantes (JØRGENSEN, 2000a; JØRGENSEN; HALLAM, 2009). Como exemplo, em um contexto no qual um volume grande de estudos significa, simbolicamente, um mérito pessoal, torna-se complexa a quantificação precisa do tempo de prática efetivamente empreendido pelos estudantes. Da mesma forma, é possível sugerir que a própria descrença dos alunos em relação aos preceitos do modelo conservatorial – ao qual é popularmente atribuída uma ligação com a prática “repetitiva” ou “inconsciente” –

inclina parte das respostas a manifestar-se em direção a incorporação de comportamentos mais próximos aos sugeridos pela prática deliberada e pela autorregulação do que àqueles relacionados à “cultura” conservatorial. Esse tipo de intervenção do entrevistado em relação às respostas, segundo Bourdieu (2008), constitui uma característica intrínseca de qualquer situação de entrevista, exigindo a sua compreensão por parte do entrevistador.

Não se deveria acreditar que só pela virtude da reflexividade [...] [se] possa controlar completamente os efeitos, sempre extremamente complexos e múltiplos, da relação de pesquisa, posto que os pesquisados podem também intervir, consciente ou inconscientemente, para tentar impor sua definição da situação e fazer voltar em seu proveito uma troca da qual um dos riscos é a imagem que eles têm e querem dar e se dar deles mesmos (BOURDIEU, 2008, p. 701).

Como forma de agir conscientemente perante esse fenômeno, buscou-se construir uma postura ativa de entrevista (CAPUTO, 2006, p. 25), tanto durante a elaboração do roteiro de perguntas, guiada pela compreensão e antecipação de algumas das interferências possíveis de serem previstas, quanto durante a realização das entrevistas, através da construção de uma relação de cumplicidade e confiança entre o entrevistador e os entrevistados. Como ferramentas auxiliares para essa construção, ficaram acordadas no Termo de Consentimento a garantia do anonimato das respostas e a ressalva de que não seriam empreendidos juízos de valor em relação aos participantes ou às suas opiniões, uma vez que o objetivo do estudo era apenas a observação dos hábitos de prática à luz da literatura. Assim sendo, acordou-se que o estudo observaria a realidade das rotinas de prática – e não eventuais idealizações ou planos futuros –, sendo com satisfatória surpresa constatado, ao menos em um juízo pessoal do entrevistador, o empenho dos estudantes em distanciar as duas “realidades” de prática.

A partir dessa perspectiva, a elaboração do roteiro de perguntas visou a verificação de aspectos ligados aos três conceitos principais abordados pela pesquisa: o modelo conservatorial – sobretudo os efeitos decorrentes dessa “cultura de prática”, como a falta de cuidados com o corpo; a prática deliberada – através dos elementos apontados pelos seus propositores como caracterizantes desse tipo de “treinamento altamente estruturado”, como a presença de um objetivo claro e da autoavaliação; e a autorregulação, no que diz respeito ao engajamento pessoal dos discentes no processo de aprendizagem, como a elaboração das condições prévias para o estudo e o gerenciamento da rotina de prática de forma geral. Assim sendo, o roteiro foi composto por dezenove perguntas, estruturadas em três eixos temáticos, divididos, por sua vez, em tópicos e subtópicos, conforme ilustrado pelo Quadro 2:

Quadro 2 – Estrutura geral do roteiro de perguntas

EIXOS TEMÁTICOS	TÓPICOS	SUBTÓPICOS
1º eixo: Dos perfis dos entrevistados	Experiência musical	Acumulado de prática
	Agenda pessoal	Horários disponíveis Horários utilizados
	Pré-condicionamento pessoal	Atividades físicas Rotina de sono Histórico de lesões
2º eixo: Das sessões de estudo e seu planejamento	Organização do local de prática	Iluminação Climatização Ruído
	Condicionamento	Atenção Cansaço físico Cansaço intelectual Cuidados com o corpo
	Estruturação da sessão	Duração e pausas Objetivos Conteúdos Autoavaliação
3º eixo: Do acesso à temática	Reconhecimento de conceitos	Prática deliberada Aprendizagem musical Otimização do tempo
	Exposição ao tema	Fontes de informação Aprofundamento em aula

Fonte: o autor (2016)

2.2.2 Sobre a análise dos dados

Finalizada a coleta de dados junto aos entrevistados, os esforços da presente pesquisa foram direcionados ao tratamento do material, principiado pela escuta e transcrição textual dos áudios. Em seguida, o material transcrito passou a ser adaptado ao suporte escrito, através da inclusão de sinais gráficos para a representação dos recursos expressivos do discurso – vírgulas segundo a norma escrita; pontos finais para o encerramento de períodos; reticências para a ilustração de declarações vaguejantes; aspas para as citações e autocitações; exclamações; interrogações etc. – e da supressão de termos repetidos. Ressalta-se, no entanto, que essa etapa de adaptação foi realizada com base no respeito à literalidade e à oralidade dos discursos dos entrevistados, buscando alterá-las o mínimo possível: as intervenções, ainda que

sempre impactantes em algum nível, visaram tão somente a adaptação do discurso oral ao suporte escrito²⁵.

Transcritos e adaptados os discursos, passou-se então à seleção e à análise do material produzido, empreendidas de modo a viabilizar o objetivo principal do estudo de caso – verificar de que forma e em que medida os elementos relativos aos conceitos de modelo conservatorial, prática deliberada e autorregulação se fazem presentes na rotina de prática dos entrevistados a partir dos seus próprios discursos. Para tanto, diversas foram as ferramentas de análise encontradas na literatura, sendo grande parte delas voltadas à compreensão do discurso enquanto material complexo, dinâmico e subjetivo – características igualmente presentes na própria interpretação do analista:

A língua é considerada opaca e heterogênea, conseqüentemente, ela não é transparente e homogênea como muitas vezes aparenta ser [...] O enunciado não diz tudo, devendo o analista buscar os efeitos dos sentidos e, para isso, precisa sair do enunciado e chegar ao enunciável através da interpretação [...] Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680-682).

Contudo, tendo em vista as limitações próprias da presente pesquisa, a sua origem, a sua natureza, a sua dimensão e a sua pouca afinidade em relação a ferramentas analíticas do discurso mais específicas, os esforços nessa etapa de análise ficaram restritos à contemplação dos hábitos de prática dos discentes, registrados por meio dos seus próprios discursos, à luz dos três conceitos principais que embasaram a pesquisa. Assim sendo, não foi empregado enquanto procedimento analítico o adentramento nas sutilezas que potencializam a complexidade e a subjetividade ao discurso, o que aproximou o presente estudo de uma “análise de prosa”.

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? [...] Em lugar de um sistema preestabelecido de categorias, eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. [...] Geralmente a pesquisa tem início com uma série de questões ou problemas considerados importantes e que servem de guia para a coleta e análise inicial dos dados. Entretanto, conforme o estudo se desenvolve, podem surgir novas ideias, novas direções, novas questões que exigem uma reconsideração dos problemas iniciais e algumas vezes o estabelecimento de novas áreas de investigação (ANDRÉ, 1983, p. 67-68).

25 A fim de garantir o anonimato dos alunos, as transcrições não serão disponibilizadas na íntegra, como é costume fazê-lo, ficando o pesquisador à disposição para eventuais consultas ao material coletado.

No mesmo sentido, Alves e Silva (1999, p. 65) sustentam que esse “movimento constante em várias direções”, que interlaça os dados coletados com as questões de pesquisa e com os preceitos teóricos, não só deve perpassar todo o processo de análise, como também a própria apresentação dos dados coletados, cujo objetivo final deve ser a construção de um quadro de relações compreensível ao leitor.

Redigir significa, na análise qualitativa, a sua concretização: há a eleição de tópicos e temas, uma sequência de narrativa ancorada na literatura e nas próprias verbalizações dos sujeitos [...]. Primeiro, pode-se e deve-se usar da literatura e, em especial, da fala dos sujeitos como parte da redação, das explicitações e interpretações [...]; segundo, o pesquisador trança informações diversas, recorre ao conhecimento em áreas afins, e busca um significado para elas [...]; terceiro, ele trabalha artesanalmente "pintando" um quadro mas que deverá ser fiel e vinculado ao problema de pesquisa que investiga, ou seja, a sua "criação" está contida e delimitada pela realidade expressa pelos sujeitos (ALVES; SILVA, 1999, p. 67).

Assim, os hábitos de prática dos alunos, registrados por meio dos seus próprios discursos – cuja transcrição e edição fundamentaram-se no respeito à literalidade e à oralidade – foram selecionados e analisados a partir de um interlaçamento constante entre as falas, o problema de pesquisa e os preceitos da literatura. Enquanto materialização desse pensamento, a apresentação e a discussão dos dados foram concebidas a partir dos mesmos eixos temáticos, tópicos e subtópicos nos quais foi estruturado o roteiro utilizado na entrevista, sendo os excertos dos discursos utilizados como mecanismos de conexão entre os dados coletados, o problema de pesquisa e as contribuições da literatura. Ao final, o quadro de relações pretendido pelo presente estudo de caso constitui-se justamente da contemplação e análise da forma e da medida em que os apontamentos relativos aos conceitos de modelo conservatorial, prática deliberada e autorregulação se manifestam na rotina de prática individual dos discentes.

2.3 Apresentação e discussão dos dados coletados

2.3.1 Sobre o 1º eixo temático (“dos perfis dos entrevistados”)

O presente subcapítulo, relativo ao primeiro eixo temático do roteiro de entrevista, tece considerações a respeito do perfil específico de cada um dos entrevistados e da amostra como um todo. O grupo, que contemplou a totalidade dos alunos violonistas do curso de Bacharelado em Música da UFRN com vínculo ativo com a instituição no período de realização da pesquisa (2015/2), caracterizou-se por apresentar uma média de idade de 31 anos entre os seus integrantes – sendo 19 e 42 as idades mínima e máxima –, que cursavam, à

época, entre o segundo e o oitavo semestre do curso, sendo, portanto, contemplados alunos em diferentes estágios de conclusão. Dando prosseguimento à exposição, a Tabela 2 apresenta dados que darão suporte às análises seguintes:

Tabela 2 – Dados relativos aos perfis dos entrevistados²⁶

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Total de anos acumulados de prática	10	7	10	5	13	7	8
Turnos semanais indisponíveis para a prática	5	4	8	10	8	8	11
Total semanal de horas de prática	19	11	14	7	10	20	15
Total semanal de dias de prática	6	6	7	7	5	5	5
Média diária de prática	2,7	1,8	2,3	1	2	4	3

Fonte: o autor (2016).

Preliminarmente, foi possível constatar a pertinência da opção por uma abordagem qualitativa para o estudo pretendido, durante o qual foram percebidas dificuldades cuja superação somente é possível, aparentemente, por meio de uma observação mais contextualizada da realidade pesquisada. A coleta do primeiro dos itens que compõe a Tabela 2 – “Total de anos acumulados de prática” – teve como objetivo a observação do acumulado de prática deliberada dos entrevistados, cuja soma, segundo Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993), estabelecerá uma relação de causalidade com o grau de proficiência musical. Entretanto, a simples observação desse aspecto – ainda que não acompanhada pela subsequente pretensão causal – requer algumas ponderações relevantes: primeiramente, como distinguir, mesclados na totalidade do período estimado pelos entrevistados, aqueles anos nos quais a prática deliberada efetivamente ocorreu daqueles nos quais ocorreram outras “modalidades” de prática, sobretudo tendo em vista que os próprios propositores do conceito (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993, p. 368) sustentam que a efetiva concretização desse tipo de prática demanda ao menos uma década de estudo “não-deliberado”? Sob a mesma perspectiva, essa indagação faz-se ainda mais relevante no contexto específico dos alunos violonistas, uma vez que todos os entrevistados relataram haver iniciado seus estudos por meio da música ligada à canção, fenômeno que, apesar de ser compartilhado pela grande maioria dos violonistas, implica em um contexto de prática completamente diferente daquele relacionado à música de concerto²⁷; portanto, durante a

26 Conforme acordado verbalmente e registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os discentes serão tratados apenas por uma sigla, formada pela letra “A” (“aluno”) e a respectiva numeração de cada aluno.

27 Diferentemente da música de concerto, transmitida por meio da partitura, a prática musical ligada à canção tradicionalmente utiliza o método de cifragem – ilustração dos acordes (cifras) que acompanham cada parte do texto da canção – como ferramenta de transmissão.

realização das entrevistas, demandou-se aos estudantes a estimativa do montante de tempo relativo apenas à prática da música de concerto. Como resultado da observação, foi possível perceber uma grande variabilidade nos montantes expressados pelos alunos, sendo o maior acumulado de prática 13 e o menor 5 anos. Essa grande variabilidade, no entanto, suscita questionamentos acerca da pressuposição feita por Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993, p. 375) de que os alunos poderiam possuir biografias de aprendizagem “extraordinariamente iguais”.

Contribui com esse questionamento o dado seguinte, relativo à quantidade de turnos semanais indisponíveis para a prática por ocasião do seu preenchimento com atividades acadêmicas e profissionais externas ao local de estudo. Para esse critério, também foram encontradas grandes diferenças, sendo 4 a menor quantidade de turnos indisponíveis e 11 o resultado localizado na outra extremidade, realidade que indica uma diferença considerável entre os recursos de tempo para o estudo de que dispõe cada aluno. No entanto, em que pese essa disparidade de recursos temporais, não foi encontrada correlação significativa entre o tempo disponível e o tempo efetivamente utilizado para a prática, a exemplo dos alunos A5 e A6, ambos possuindo 8 turnos semanais indisponíveis para a prática, mas com quantidades efetivas de prática completamente distintas. Uma abordagem mais contextualizada desses dados, entretanto, sugere causas possíveis para essa ausência de correlação: alunos com maiores atribuições domésticas – como as relacionadas à manutenção do lar e ao tempo compartilhado junto à família, no caso dos alunos que são pais – tendem a dispor de menor tempo para a prática, ainda que essas atividades não tenham sido contempladas como “períodos indisponíveis”, uma vez que não se relacionam às atividades acadêmicas ou profissionais. Nesse sentido, os quatro alunos (57%) entrevistados que têm filhos e que são responsáveis por atividades de manutenção dos seus lares citaram, entre as suas rotinas pessoais, o tempo investido nas atividades domésticas e junto à família, conforme ilustrado por A5: “eu acho que o mais difícil é a família né [...] ajudar filho a estudar... médico... não é uma vida muito fácil”; e por A4²⁸:

[...] esposa chegou do trabalho, crianças, tudo ali... fizemos o café, jantamos alguma coisa... 19h30, 20h é que eu vou poder tirar o meu tempo, até umas 22h, 23h, até a meia noite, mas também não é uma rotina constante [...] vai ter aquele dia que a gente precisa ir ao mercado fazer feira, a gente precisa 'isso', tem que fazer 'aquilo', você tem que levar os meninos... então eu não tenho um padrão de comportamento de estudo, né... ele é todo dinâmico.

28 A estimativa de tempo pelos entrevistados, no caso dessas outras atividades, mostrou-se de difícil esboço, de modo que não foi integrada à análise dos dados, sendo apenas registrada a diferença entre os alunos envolvidos nessas atividades e os demais.

Um dado que reforça a significativa variedade dos perfis dos alunos entrevistados foi obtido através da observação das suas atuações profissionais: três dos alunos (43%) exercem alguma profissão não relacionada com o violão e da qual dependem para a sua subsistência financeira – trabalhando um deles na área jurídica e os outros dois na área da segurança pública –, enquanto os quatro alunos (57%) restantes trabalham todos como docentes autônomos do instrumento. Novamente é possível inferir, a partir dessa realidade, a importância de uma revisão no currículo ofertado pelas universidades brasileiras, afinal, o enquadramento de perfis tão distintos de alunos em uma mesma proposta pedagógica, voltada exclusivamente para a formação de instrumentistas virtuosos, não parece condizer nem com a demanda dos ingressantes, nem com a própria realidade do mercado de trabalho: enquanto uma parte dos alunos exerce alguma profissão sem qualquer relação com a música, outra parte atua no ensino autônomo de violão, notadamente aquele voltado à música ligada à canção, de forma que a “carreira de solista” – excetuadas as eventuais atividades realizadas na própria Universidade – não é desempenhada por nenhum dos entrevistados.

Outro aspecto através do qual foi observada significativa variabilidade nos perfis dos alunos foi a quantidade de horas semanais investidas na prática: enquanto alguns alunos – como A2, A4 e A5 – investem por volta de 10 horas semanais, outros alunos – como A1 e A6 – chegam a praticar o dobro desta quantia²⁹. Estabelecendo-se uma comparação em relação ao dado anterior, registrou-se que os dois alunos que mais praticam – A6 e A1 – não têm filhos, ao contrário dos dois discentes que menos praticam – A4 e A5. Além disso, observou-se que alguns discentes concentram o tempo de prática em um número menor de dias, como A5, A6 e A7, que estudam apenas cinco dias por semana, enquanto outros distribuem o tempo semanal de forma mais proporcional entre todos os dias da semana, como A3 e A4. A quantidade de horas de prática em relação ao número de dias em que ela efetivamente ocorre oscilou entre uma – resultado mínimo encontrado – e quatro horas – resultado máximo. Nesse sentido, novamente foi possível perceber as vantagens proporcionadas por uma abordagem qualitativa dos dados: enquanto os alunos 1 e 6 apresentaram um total de horas semanais de prática muito próximo (19 e 20 horas, respectivamente), uma observação mais completa, em que o tempo de prática fora estimado em relação a cada dia da semana de forma individual, aponta para diferenças maiores, em que A1 pratica 2,7 horas por dia em que efetivamente ocorre a prática, enquanto A6 relatou praticar 4 horas. Essa diferença de comportamento, no entanto, segundo

²⁹ Buscando observar de forma mais contextualizada essa quantia, os alunos foram demandados a se reportarem à rotina relativa a cada dia da semana de modo individual.

as manifestações dos próprios alunos, não parece ser resultado de uma escolha deliberada, baseada na observação acerca de qual das opções produz um melhor resultado de aprendizagem, e sim o fruto de uma adequação da rotina de prática em relação aos horários disponíveis, ou seja, a decisão pela concentração ou distribuição do tempo total de prática pelos dias da semana pareceu ser feita em função dos demais compromissos de cada discente, conforme ilustrado pela fala do A1: “na quinta-feira só a noite [...] e na sexta é um dia que acaba sendo muito cansativo, pelas atividades, então é um dia que eu dou uma pausa”; do A2: “a partir da sexta o meu estudo cai, que é o dia que eu viajo, [...] é muito difícil estudar. E sábado e domingo também, no máximo que eu estudo entre esses dois dias é uma hora”; e do A5: “não tem período, é quando dá... quando consigo encaixar, às vezes eu sento aqui, num intervalo de aula, às vezes um período à noite, um período de tarde”.

Além da agenda pessoal, as entrevistas buscaram caracterizar também o pré-condicionamento pessoal de cada aluno, conforme ilustra a Tabela 3:

Tabela 3 – Dados relativos ao pré-condicionamento pessoal dos entrevistados

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Horas semanais de atividades físicas	5	0	5	2	2	0	0
Média diária de horas de sono	5	9	7	5	5	6	6

Fonte: o autor (2016)

Dos dados apresentados, destaca-se, preliminarmente, a baixa adesão à prática de exercícios físicos por parte dos entrevistados, uma vez que apenas quatro deles (57%) relataram praticar atividades físicas regularmente. Dentre esses, no entanto, foi observada a presença de comportamentos em sintonia com os preceitos da autorregulação no que diz respeito aos cuidados com a própria saúde, conforme manifestado por A4: “justamente pra tentar dissolver esse estresse do compromisso. Quando chega o final do ano, por exemplo, [...] é uma época que eu fico muito sobrecarregado... e eu preciso correr, dar uma corrida”; e por A5, que, além de observar os efeitos do exercício físico na sua saúde de forma geral, discorreu sobre os seus impactos na aprendizagem musical:

Eu não acredito que o músico tenha que ter uma vida sedentária, inclusive pra evitar lesão por esforço repetitivo, esse tipo de coisa. A gente faz flexão, eu faço um pouco de musculação também [...], duas vezes por semana, exatamente pra evitar lesão por esforço repetitivo dos membros superiores, pra evitar problema de coluna, pra você se sentir melhor como pessoa e pra alongar a vida mesmo. [...] Eu sinto o benefício quando eu sinto que eu tenho uma musculatura mais forte, e as vezes também eu sinto um pouco do malefício, porque, quando a gente pratica uma atividade como a

musculação, logo após não dá pra estudar violão, porque a tua musculatura tá toda tensa e cansada.

Com relação a rotina de sono, novamente foram registradas diferenças significativas entre as respostas obtidas: enquanto alguns discentes têm uma média diária de 9 horas de sono, outros acumulam apenas 5 horas. Prosseguindo a observação, os alunos foram solicitados a realizar uma autoavaliação acerca da qualidade das suas rotinas de sono: dos entrevistados, apenas um classificou-a como “boa”, dois classificaram-na como “razoável”, três como “ruim” e um como “péssima”. Os que manifestaram-se insatisfeitos foram então demandados a relatar em quais aspectos da aprendizagem a rotina de sono insatisfatória prejudicava-lhes: três estudantes reportaram problemas de memória, dois afirmaram dificuldade de concentração e um estudante não relatou nenhum aspecto específico, manifestando apenas sentir-se prejudicado para o estudo de forma geral. Uma possível síntese dessas declarações pode ser obtida pelo depoimento do A7:

Um período que eu consigo dormir bem, eu acho que facilita muito, sabe... parte de memorização... toco um negócio um dia antes, aí se dorme bem, outro dia muita coisa você fica assim lembrando... o sono perturbado atrapalha assim um pouco [...] ontem eu estudei, aí fui dormir, aí de noite um monte de... [perturbações] aí, sei lá, [...] se fosse pra tocar agora, ficava um branco [...] Não aproveita muita coisa, sabe. Acho que pra concentração ajuda mais esse negócio de dormir bem e tal.

Ainda com relação ao pré-condicionamento pessoal, os entrevistados foram questionados acerca do adoecimento corporal diretamente relacionado à prática do instrumento. Dos entrevistados, três (43%) relataram haver sofrido algum tipo de lesão desse tipo ao longo da vida, sendo citados como causadores do adoecimento o excesso de prática, a escassez de descanso, a técnica inadequada e a baixa qualidade dos instrumentos. Essa expressiva realidade reforça o corpo de críticas em relação ao modelo conservatorial de ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais, para o qual a busca por uma execução musical que se assemelhe às “gravações artificialmente perfeitas”, acrescida pelo desconhecimento em relação ao funcionamento do próprio corpo – e essa, por sua vez, reforçada pela baixa inserção da temática nos currículos universitários –, admite a utilização inadequada e pouco saudável do corpo. Ainda nesse sentido, dos quatro estudantes que afirmaram possuir uma rotina constante de exercícios físicos, três relataram iniciá-la justamente com o objetivo de prevenir novas lesões, através do fortalecimento das estruturas demandadas durante a prática do instrumento, conforme ilustrado pela fala do A3: “eu

comecei a fazer exatamente depois que eu comecei a estudar com o [professor] e ele recomendou, pra os membros superiores, pra evitar lesões e melhorar a força”.

Por fim, foi possível observar vantagens significativas em relação ao emprego de uma abordagem qualitativa durante a análise dos perfis dos alunos. As informações relativas aos acumulados de prática deliberada, por exemplo, repercutiram questionamentos propostos pela literatura acerca das proposições originais de Erisson, Krampe e Tesch-Romer (1993), que se fazem ainda mais relevantes no contexto específico dos alunos violonistas, em que as formas de aprendizagem tradicionalmente divergem de acordo com o suporte de transmissão do material musical – cifra ou partitura. Outra importante relação observada foi entre o tempo disponível para a prática e o tempo efetivamente utilizado para o feito, em que os alunos atribuídos de maiores responsabilidades domésticas – atividades de manutenção do lar e compartilhamento de tempo com a família – relataram utilizar menos do seu tempo disponível para a prática do instrumento. Observou-se ainda que grande parte dos alunos desempenha atividades profissionais sem relação direta com a música, enquanto o conjunto restante de alunos trabalha exclusivamente no ensino autônomo do instrumento, o que reverberou questionamentos em relação à pertinência do “currículo conservatorial” para a realidade observada. Também a distribuição do tempo de prática entre os dias da semana revelou importantes distinções entre os perfis, sendo que, de forma geral, percebeu-se que essa opção não é fruto de uma escolha deliberada, mas sim de um ajuste temporal entre as obrigações pessoais de cada indivíduo. Já com relação ao pré-condicionamento dos alunos, registrou-se significativa insatisfação dos alunos com relação às suas próprias rotinas de sono, fenômeno que, segundo eles próprios, tem impacto direto na qualidade da aprendizagem musical. Além disso, observou-se um número considerável de discentes que manifestaram haver sofrido lesões decorrentes da prática em algum momento da vida, parte deles tendo recorrido à prática de exercícios físicos para prevenir novos episódios – fenômeno que, ao mesmo tempo, reverbera parte das críticas ao modelo conservatorial, uma vez que é significativo o número de discentes já lesionados, e evidencia os comportamentos autorregulados, no caso, a busca por uma rotina mais saudável de cuidados com o corpo, advinda de uma auto-observação, enquanto possíveis reversores dessa situação.

2.3.2 Sobre o 2º eixo temático (“das sessões de estudo e seu planejamento”)

Realizada a caracterização dos perfis dos alunos, o presente capítulo analisa os comportamentos relativos à organização do local de prática, ao condicionamento pessoal para

a prática e à estruturação da sessão de estudo. Iniciando a discussão, o Quadro 3 apresenta os comportamentos observados em relação à organização do local de prática.

Quadro 3 – Condições ambientais do local de prática

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Avaliação – Iluminação	S	S	S	S	S	S	S
Avaliação – Climatização	S	INS	S	S	INS	S	S
Avaliação – Ruído	INS	INS	INS	S	INS	S	INS
Avaliação – Satisfação geral	R	INS	R	S	INS	S	INS

Fonte: o autor (2016). **Legenda:** S = Satisfeito; R = Razoavelmente satisfeito; INS = Insatisfeito

Conforme ilustrado pelo Quadro 3, os níveis de satisfação geral dos discentes em relação ao local onde praticam tendem a ser baixos: apenas dois alunos (28%) declararam-se satisfeitos com as condições gerais do ambiente – mesma quantidade dos razoavelmente satisfeitos –, enquanto três (43%) declararam-se insatisfeitos. Em relação à especificação dos aspectos que motivaram essa avaliação, o que acumulou um maior grau de insatisfação foi o ruído, para cinco dos estudantes (71%), seguido pela climatização, com dois discentes (28%) insatisfeitos, ficando em 100% o nível de satisfação registrado em relação às condições de iluminação. No mesmo sentido, apenas um dos estudantes relatou possuir um local especialmente destinado para a prática, onde os equipamentos utilizados para esse fim mantêm fixa a sua posição à espera do discente. Todos os outros seis estudantes (86%) declararam que a montagem do local (posicionamento da cadeira, estante de partitura, instrumento e materiais auxiliares) faz parte do ritual de preparação para a prática – assim como a posterior desmontagem integra as ações subsequentes ao estudo – e manifestaram o desejo de possuir um local específico para o fim, conforme relatado por A5: “no corredor aqui da Universidade... onde dá! Se eu puder tirar o violão e começar a estudar eu faço, infelizmente hoje eu não me dou o privilégio de ter um lugar”; e por A3:

Normalmente é em casa. Eu ainda não tenho um quarto de estudos específico, espero ter, é uma meta pra daqui mais pra frente. Eu estudo na sala, deixo o meu violão lá no cantinho, a estante de partitura [...] monto na hora pra estudar [...]. Ótimo vai ser quando tiver um espaço só pra isso.

Além disso, três estudantes relataram desempenhar parte das suas rotinas de estudo nas dependências da Escola de Música da Universidade – local considerado impróprio pelos

discentes³⁰ – e dois relataram eventualmente estudar enquanto assistem televisão, conforme ilustrado por A7: “eu fico estudando em outros horários também [...] eu to assistindo alguma coisa, [...] como ontem, assistindo o futebol [...] pra tentar resolver aquele problema 'ali' daquela parte”; e por A5:

Já em casa, as vezes que eu to muito cansado, sem vontade de estudar, eu ligo a televisão pra ver qualquer coisa e começo a estudar técnica, ou começo a tocar alguma coisa que eu goste, só pra dar vontade de estudar [...] e ali, sem querer, as vezes passam 40 minutos, uma hora.

O conjunto de dados relativo à organização do local de prática ilustra, portanto, uma grande insatisfação dos estudantes em relação a esse aspecto das suas rotinas de estudo, fato que, segundo aponta a literatura, pode desempenhar um impacto negativo para a aprendizagem, uma vez que afeta diretamente a capacidade de concentração e a própria motivação para o estudo (DIAS; ALVES PINHEIRO; SILVA PINHEIRO, 2015). Nesse sentido, segundo os preceitos da autorregulação, é necessário o engajamento pessoal na forma das funções autorreguladoras específicas empregadas durante a fase preparatória da ação (AZZI, 2009; ZIMMERMAN, 2002) – respeitadas, obviamente, as possibilidades materiais específicas de cada discente para o engajamento nessa esfera da sua aprendizagem.

Em sequência, o Quadro 4 sintetiza as respostas coletadas em relação ao condicionamento pessoal dos discentes no início e durante a sessão de estudo:

Quadro 4 – Condicionamento pessoal para a prática

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Motivação	D	D	V	INS	S	S	C
Concentração	D	V	D	S	D	INS	D
Disposição intelectual	D	D	D	INS	D	D	D
Disposição física	D	D	S	D	D	S	D

Fonte: o autor (2016). Legenda: S = Satisfatória; INS = Insatisfeito; V = Variável; D = Decresce no decorrer da sessão; C = Cresce no decorrer da sessão.

Especificamente quanto à motivação, foi possível observar uma grande variabilidade nos sentimentos expressados pelos estudantes: os alunos A1 e A2 relataram iniciar o estudo sempre motivados, diminuindo essa condição no decorrer do tempo; A4, A5 e A6 relataram não perceber alterações motivacionais no decorrer do período de estudo, sendo que A4

³⁰ Conforme relatado por A1, as salas da Escola de Música apresentam níveis de ruído que dificultam a concentração: “tem uns dias da semana que acaba tendo uma movimentação muito grande. As salas acabam não tendo um isolamento acústico, então as vezes atrapalha um pouco assim, você tem que tá bem concentrado”.

manifestou-se invariavelmente desmotivado e A5 e A6 manifestaram comportamento oposto; completando a amostra, A3 afirmou que o seu nível de motivação para o estudo é variável e A7 relatou iniciar a prática sempre desmotivado, modificando favoravelmente esse sentimento no decorrer do período: “[...] aí durante você vai estudando e vai gostando, aí vem o prazer de tocar, se você estuda mais, vai gostando mais do instrumento”.

Já em relação à capacidade de concentração para o aprendizado, quatro alunos (57%) relataram um decréscimo quando comparados o início e o final do período de estudo, manifestando cada um dos três alunos restantes uma resposta diferente: A2 relatou variabilidade no quesito, A4 afirmou-se “satisfeito” e A6 “insatisfeito”. No que diz respeito à relação entre a disposição intelectual e a prática, foram observados comportamentos significativamente uniformes: seis dos estudantes (86%) relataram um cansaço intelectual crescente durante a sessão de estudo, enquanto um estudante manifestou geralmente já iniciar a prática intelectualmente cansado. Resultados semelhantes foram observados em relação à disposição física para a prática, em que cinco alunos (71%) manifestaram um crescimento do cansaço físico no decorrer do período. Desses, um aluno relatou dores nos dedos após a prática e dois apontaram desconfortos na coluna, conforme relatado por A7: “quando é no final, fica aquele negócio meio cansativo [...] dá aquele cansaço na coluna”.

Ainda com relação ao condicionamento pessoal para a sessão, o Quadro 5 retrata o comportamento dos alunos entrevistados em relação à prática de aquecimentos e alongamentos:

Quadro 5 – Aquecimentos e alongamentos

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Aquecimentos	M	M	NR	V	M	M	NR
Alongamentos	I	I/P	NR	NR	I/E	NR	NR

Fonte: o autor (2016). **Legenda:** M = Aquecimento musical; NR = Não realiza; V = Variável; I = ao iniciar a sessão; I/P = Ao iniciar a sessão e durante as pausas; I/A = ao iniciar e ao encerrar a sessão.

Conforme apresentado pelo Quadro 5, quatro alunos (57%) relataram a realização de aquecimentos musicais – em que o exercício é realizado junto ao instrumento, por meio da execução de trechos musicais ou exercícios técnicos com níveis gradativos de esforço físico – no início de uma sessão. Outros dois estudantes relataram nunca empreender nenhum tipo de aquecimento e um aluno manifestou que a sua realização é variável. Já em relação aos alongamentos, apenas três alunos afirmaram realizá-los, tendo A1 e A5 relatado a sua realização apenas no início da sessão e A2 no início e durante as pausas. Foi possível verificar

ainda, a partir da sua própria fala, indícios da adoção de um comportamento autorregulado para a prática de alongamentos pelo discente A5:

Sim, com certeza... tem gente que diz que o alongamento antes pode fazer até mal. Mas eu já testei com alongamento antes e sem alongamento, eu sinto que eu fico melhor alongando antes [...] durante, se eu tiver um pouco cansado, eu solto a musculatura. Não faço muito durante não, mas depois de cada intervalo, a musculatura tá cansada e eu faço alongamento.

Em sequência, a Tabela 4 ilustra a duração de cada período de prática e suas pausas:

Tabela 4 – Duração média das sessões e das pausas (em minutos)

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Sessão	52	47	60	45	42	52	45
Pausas	17	12	5	7	17	7	7

Fonte: o autor (2016).

A observação das durações médias das sessões de prática dos entrevistados resultou em dados relativamente padronizados, ainda que, consideradas as extensões mínimas e máximas registradas, as diferenças possam tornar-se mais aparentes: enquanto A3 registrou a extensão média de 60 minutos, A5 declarou 42 minutos. Descontando-se desse montante as pausas que ocorrem durante a sessão de estudo, a distância fica significativamente maior: 55 minutos de estudo para A3 e 25 minutos para A5³¹. Na sequência, foi solicitado aos estudantes que reportassem as atividades comumente realizadas durante as pausas, sendo os principais resultados encontrados a leitura de textos e partituras, a escuta musical, a caminhada e o alongamento, a alimentação, os cuidados com as unhas e a ida ao banheiro.

Em uma análise comparativa entre os dados relativos à duração das sessões de estudo e das pausas e aqueles concernentes ao cansaço físico e intelectual dos alunos, foi possível constatar indícios do exercício da autorregulação na definição das medidas temporais, uma vez que grande parte dos estudantes demonstrou possuir um autoconhecimento satisfatório a esse respeito, conforme ilustrado por A3: “normalmente, quando eu termino uma hora de estudo, eu sinto cansaço. Eu dificilmente estudo mais do que isso continuamente, mesmo se eu tiver tempo”; por A4: “tem uma hora que o corpo dá sinal disso [...] aí quando eu sinto que

³¹ Estima-se, no entanto, que esses valores, por mais esforços metodológicos preventivos que tenham sido empregados, dificilmente correspondam de forma exata à duração real das sessões de estudo e das pausas. Ainda que os entrevistados tenham demonstrado grande empenho em estimar o mais próximo possível da realidade, nenhum dos alunos afirmou utilizar métodos concretos para a aferição da extensão dos períodos. Nesse sentido, mesmo que os dados tenham servido a análises pertinentes, é preciso interpretá-los como *estimativas*.

tá dando um pouco de cansaço, ou que tá cansando muito a mente, aí eu dou uma levantada” e por A5:

Quando eu sinto que eu to gostando muito, que eu to empolgado, eu paro... paro pra deixar um pouquinho de vontade para daqui a 15, 20 minutos, ou de tarde [estudar novamente] Eu procuro nunca chegar ao limite [...] nem no limite da vontade, pra você “encher o saco”, ter uma “tendinite mental” [...] ou ter uma fadiga realmente muscular [...] é uma média, eu não conto bem no relógio, mas eu sinto o corpo falando.

Em sequência, o Quadro 6 ilustra o comportamento dos discentes em relação ao planejamento dos seus objetivos e conteúdos, tomando como referências temporais uma semana e uma sessão:

Quadro 6 – Planejamento prévio dos objetivos e conteúdos

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Planejamento semanal	I	I	I	N	N	S	N
Objetivos por sessão	I	I	I	I	I	S	I
Conteúdos por sessão	I	I	I	I	I	S	I

Fonte: o autor (2016). **Legenda:** I = Intuitivo; N = Não realiza; S = Sistemático.

Em relação ao planejamento semanal das matérias estudadas, ou seja, à divisão prévia do montante de objetivos e conteúdos a serem trabalhados durante a semana em relação ao tempo disponível para a prática, apenas um entrevistado afirmou realizá-lo de forma sistemática, enquanto três relataram nunca empreender comportamentos desse tipo e outros três manifestaram realizar uma espécie de plano intuitivo, baseado em objetivos mais genéricos, conforme ilustrado por A1:

Já pego a peça [...] botando metas pra ela. Se eu tenho hoje, então eu gostaria de, com uma semana, já estar com ela lida, com duas semanas já poder tocar pra alguém [...] e na terceira semana, em média, gostaria que fosse uma peça que já tivesse pronta pra tocar, pra preparar para um concerto, uma *masterclass* [aula coletiva].

Também em relação ao planejamento dos objetivos imediatos, relativos a cada uma das sessões de estudo, apenas um aluno relatou realizá-lo de forma consciente e sistemática. Todos os outros discentes manifestaram a elaboração de planos intuitivos, conforme expressado pelo depoimento do A2: “eu procuro pensar o que eu vou conseguir realizar naquela sessão de estudo... pra isso eu olho, pego a partitura, já sei o que tá complexo pra mim vencer, praticar e vou logo praticando”; e A3: “normalmente, como eu to estudando todo

o dia, então está dentro daquela meta geral mais ampla, pra semana, e aí que eu vou ajustando”.

No mesmo sentido, em relação aos conteúdos, apenas um aluno descreveu o costume de planejar sistematicamente os materiais a serem trabalhados em cada sessão de estudo. Os seis alunos restantes relataram fazê-lo de forma intuitiva durante o início da própria sessão, concomitantemente às atividades de preparação (aquecimento, reparos na unha, afinação), vindo a modificar este “planejamento” de acordo com o andamento dos trabalhos, conforme relatado por A3: “intuitiva, e, às vezes de acordo com a possibilidade temporal”; por A4: “eu não defino tempo, assim, eu tento negociar com o tempo que eu tenho”; por A7: “variável [...] no meu caso não tem muito aquela rotina [...] é intuitivo, é na hora. Só planejo o primeiro, assim: vou estudar a peça tal! Aí começo a estudar, daqui um tempinho vou cansando, aí vou mudar...”; e por A5:

Eu deixo um material [...] ao lado da minha estante de partitura, que é um material exatamente pra eu estudar aquilo, e não me permito pegar outra coisa... agora isso aí tem material de leitura a primeira vista, material de técnica, tem algumas obras que eu já toquei [...] de vez em quando eu pego alguma coisa que eu já toquei antes, pelo menos as passagens mais difíceis [...] e eu não posso ir na minha outra estante pra pegar outro material, é isso aqui que eu vou trabalhar.

Prosseguindo a análise, o Quadro 7 apresenta os critérios utilizados pelos alunos para o planejamento dos objetivos e conteúdos das suas sessões de estudo e as ferramentas através das quais os discentes realizam as suas autoavaliações:

Quadro 7 – Critérios utilizados para o planejamento e para a autoavaliação

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Planejamento	P	P	P	R	P	C	R
Autoavaliação	G	G	G	P	P	C	G

Fonte: o autor (2016). **Legenda:** P = Professor; R = Recital; C = Caderno de prática; G = Gravação.

Conforme o ilustrado, quatro estudantes (57%) utilizam como critério de planejamento as demandas das aulas individuais semanais de instrumento. Para esses alunos, os objetivos e conteúdos definidos para as sessões de estudo coincidem exatamente com a pauta acordada com os seus professores de violão na universidade, conforme ilustrado pelo depoimento do A3: “normalmente eu faço isso junto com o professor nas aulas [...] 'vamos ver pra próxima aula, tente resolver isso aqui'... normalmente é feito em conjunto com o professor, [com base em] metas semanais”. Essa tendência de comportamento, que já havia sido observada por

Jørgensen (1997; 2000), não está em plena sintonia, portanto, com os preceitos da autorregulação, uma vez que o aluno acaba fundamentando a organização da sua aprendizagem exclusivamente em critérios externos, distanciando-se de um engajamento pessoal no processo. Como possível efeito, observou-se que alguns alunos acabam praticando um número restrito de conteúdos em uma mesma semana, conforme ilustrado pela fala de A5: “Eu não consigo estudar vários repertórios ao mesmo tempo, se eu to trabalhando Bach, eu só consigo trabalhar Bach”. Os alunos A4 e A7, por sua vez, relataram que o critério por eles utilizado para o planejamento dos objetivos e conteúdos das suas sessões de estudo fundamenta-se, ainda que de forma intuitiva, nas demandas de aprendizagem imposta pelas apresentações musicais curriculares, conforme expressado nas falas do A4³²:

No caso agora que eu tenho o meu recital [...], então eu já sei, em cada peça, o que eu preciso pegar, mais é resolver alguns problemas [...] então eu já foco nesses pequenos pontos, então em cada obra eu já sei o que eu vou estudar, no estudo diário dela, mas já focando um pouco mais naquilo “ali”, já vou direto “naquele” problema, tentando dar uma resolvida nele primeiro.

E do A7:

Eu tenho seis, oito peças, então aquelas que vão ficando mais adiantadas, mais fluindo e tal, eu pego bem menos nelas, só dou umas duas, três passadinhas ali no dia, toco... aí já corro pras outras peças, que tá faltando mais alguma coisa. Passo 90% do tempo nessas peças que tão com alguma coisa pra resolver, e eu tento resolver só os trechos.

Comparados os dados ilustrados pelos quadros 6 e 7, é possível constatar a existência de um cenário convergente, em que apenas um dos estudantes relatou a adoção de um comportamento mais próximo dos preceitos da autorregulação e da prática deliberada em relação ao critério de planejamento das suas sessões de estudo. O aluno em questão (A6) descreveu a utilização de um “caderno de prática”, no qual são inseridas algumas tabelas destinadas ao registro prévio e sistemático dos objetivos e dos conteúdos para cada semana e para cada sessão – bem como à autoavaliação acerca do trabalho desenvolvido:

Quando eu começo a estudar, consultando o caderno de anotações que eu tenho, das pendências que eu deixei do dia anterior, e no final do dia colocando as novas pendências pro outro dia, pra ser resolvida [...] faço uma tabela mesmo, uma gradezinha, em cima eu coloco as horas, o título da peça que eu to estudando ali, as horas do dia, e naquela hora e do lado os dias da semana [...] Procuo definir o

32 Está prevista, no currículo do curso de Bacharelado em Música – Instrumento, a obrigatoriedade da realização de três apresentações artísticas: “Recital Solo” (5º período); “Recital de Câmara” (6º período); e “Recital de Graduação” (8º período).

diário, o objetivo que eu quero tirar naquele dia, e o que eu quero, no final da semana, estar fazendo com aquela peça [...] eu já procuro escrever mesmo os objetivos que eu quero tirar... e, no final de cada dia, eu digo se eu alcancei ou não, se houve algum problema e tal, pra corrigir futuramente.

Essa modalidade de organização, adotada pelo A6 com o objetivo de auxiliar o planejamento pessoal da sua rotina de estudos, foi adaptada do modelo de Provost (1992), cujo método de organização da prática parte da utilização de três tabelas principais: *Weekly Practice Schedule*, para ser preenchida com os conteúdos semanais; *Weekly Goals*, para os objetivos semanais; e *Daily Practice Schedule*, para os objetivos e conteúdos diários, todas elas acompanhadas de espaços destinados às respectivas anotações autoavaliativas. É possível afirmar, portanto, que a adoção dessa ferramenta pelo aluno em questão contempla alguns dos elementos de engajamento pessoal convergentes entre a autorregulação e a prática deliberada: o gerenciamento dos objetivos, o correto desenho da tarefa, a estruturação do treinamento e a autoavaliação.

O dado seguinte apresentado pelo Quadro 7 diz respeito ao critério com base nos quais os discentes elaboram as suas autoavaliações. Dois alunos (A4 e A5) reportaram não utilizar qualquer ferramenta específica para o feito, baseando-se unicamente nos apontamentos fornecidos pelos seus professores, conforme expressado no depoimento do A4:

Não, não uso... mas a que eu observo é a questão do meu professor. [...] ele tece os comentários, “aqui você tem que ver mais isso aqui” [...] em virtude disso eu vou trabalhar depois, isolando [os trechos específicos] e quando chegar na próxima aula ele vai tecer outro comentário [...] eu já pensei em filmar, gravar, mas ainda não consegui me organizar com isso.

Já os alunos A1, A2, A3 e A7 declararam utilizar como critério de avaliação o registro periódico da execução musical dos materiais estudados (músicas que integram o repertório e exercícios técnicos), conforme ilustrado pela fala do A1:

Gravações, tanto de vídeo, quanto [somente] de áudio. Basicamente em casa mesmo, ou aqui na instituição, quando você tem um dia calmo, você tá com uma peça, termina a peça, e aí você quer ver o que você conseguiu, como tá soando aquilo dali de fora, sem tá tão interligado, sem tá tão preso à parte da execução, você acaba vendo o que deve ou não melhorar tendo uma visão de fora. Então basicamente quando eu to com a peça, conluo, eu tendo a me filmar, depois de concluir [satisfatoriamente o estudo]. Ver onde eu tenho que melhorar, se eu to tensionando em alguma parte mais complicada [...] Uma vez por mês, uma vez a cada dois meses, mas de certeza, fixa, é sempre no fim do semestre.

No mesmo sentido, o A2 relata:

Eu sempre gravo, tanto em áudio, como em vídeo. Mas em áudio pra mim é mais fácil, porque eu gravo no telefone, vou ouvir. E ai depois eu me gravo tocando também, com vídeo, pra ver como tá a postura [...] Geralmente quando eu já tenho, quando a peça já está... sai do início ao fim [...]. Mais ou menos eu acho que umas duas ou três vezes no semestre.

Também o A3 descreve:

Normalmente eu gravo ou filmo, ai eu vejo o que tá ruim. [...] Quando eu tenho uma peça que eu digo “não, essa aqui eu acho que já tá legal pra apresentar”. Então quando eu chego no final de um ciclo de estudos, ai eu vou e filmo e vejo pra ver o que pode pra melhorar daí, será que tá bom mesmo, será que tem alguma coisa ainda que pode ser vista, tipo uma revisão final.

O aluno A6, por sua vez, relatou que o seu processo de autoavaliação é baseado unicamente nas anotações registradas no seu caderno de prática, no qual são inseridas, ao final de cada dia, reflexões acerca do quociente de realização das metas propostas e da avaliação da aprendizagem de forma geral, apontamentos esses que são também utilizados para a realização de eventuais revisões do planejamento inicial:

Sempre consultando, quando eu começo a estudar, consultando o caderno de anotações que eu tenho, das pendências que eu deixei do dia anterior, e no final do dia colocando as novas pendências pro outro dia, pra ser resolvido. [...] Faço revisão do dia anterior, vejo como é que os problemas que ficaram em aberto, procuro determinar o objetivo semanal, do que eu quero tá, no final da semana, conseguindo tocar, e, naquele dia resolver tal pendência que ficou na peça. Isso tudo eu faço anotação pra tentar cumprir naquele tempo que eu programei [...] “segunda-feira, tal hora e tal hora, fiz isso... o objetivo era fazer isso, consegui fazer isso”, e nos outros dias sucessivamente, a mesma coisa, em cada hora que você estuda.

As proposições originais da prática deliberada e da autorregulação divergem em relação à sistemática da avaliação do desempenho: enquanto Ericsson, Krampe e Tesch-Romer (1993, p. 367) propõem como fonte única o retorno fornecido por um professor/supervisor, os autores adeptos da autorregulação sugerem o seu empreendimento por meio de uma rotina constante de auto-observação, através da qual o indivíduo analisa o seu próprio comportamento, investigando os fatores que nele influenciam e observando os efeitos que dele decorrem (BANDURA, 1991). Nesse sentido, o comportamento dos alunos que se baseiam nas gravações e no caderno de prática se mostra mais de acordo com a proposta de engajamento pessoal dos discentes nos seus processos pessoais de aprendizagem. Essa proposição, no entanto, não desconsidera a importância do retorno advindo de um professor, parte indispensável do processo, mas ressalta que, possuindo o indivíduo uma observação privilegiada dos aspectos que exercem influência sobre a sua aprendizagem –

muitos dos quais de difícil acesso para um observador externo à rotina pessoal de prática do discente –, é justamente a autoavaliação que permite o estabelecimento de correlações mais precisas entre os diferentes fatores do contexto de estudo e os efeitos deles decorrentes para a aprendizagem.

A observação dos comportamentos dos discentes em relação à estruturação das sessões de prática possibilitou a emergência de considerações relevantes: primeiramente, observou-se o engajamento pessoal dos alunos na auto-observação da influência das condições ambientais do local de prática na qualidade da aprendizagem, em que diversos discentes manifestaram desconforto em relação à realidade de não possuir um local específico (ou adequado) para o fim, relacionando o fenômeno a decréscimos em aspectos específicos das suas condições pessoais, como a concentração e a motivação. Já em relação à duração das sessões de estudo e das pausas, percebeu-se que, apesar da grande variação temporal existente entre os dados coletados, a maior parte dos alunos demonstrou possuir um controle intuitivo acerca dessa medida, baseado sobretudo na autopercepção pessoal de fatores como a motivação, o cansaço físico e o cansaço intelectual. Observou-se também que a maior parte dos alunos não realiza, de forma sistemática e consciente, um planejamento prévio dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados em suas sessões de prática, utilizando como único critério de definição as demandas das aulas semanais de instrumento ou as apresentações musicais curriculares. Um dos alunos, no entanto, relatou basear a sua organização pessoal em um caderno de prática, ferramenta auxiliar de aprendizagem que ecoa os preceitos da autorregulação da aprendizagem e da prática deliberada. Já no que diz respeito à avaliação do desempenho, percebeu-se que a maior parte dos alunos utiliza-se da autoavaliação – empreendida por meio das gravações e do caderno de prática – como critério de controle, sendo pequena a parcela dos discentes que declarou depender de forma mais incisiva dos apontamentos do professor.

2.3.3 Sobre o 3º eixo temático (“do acesso à temática”)

Após a análise dos perfis dos alunos e dos seus hábitos de prática, o presente subcapítulo apresenta uma breve discussão a respeito do conhecimento manifestado pelos discentes em relação à temática abordada pela presente pesquisa. Primeiramente, cada um dos estudantes foi questionado acerca do grau de conhecimento adquirido em relação ao conceito de prática deliberada. No entanto, desde a primeira das entrevistas realizadas, registrou-se que os estudantes jamais haviam tido contato com a expressão, de forma que, a cada resposta negativa, prosseguiu-se o roteiro propondo aos discentes o empreendimento de uma definição

livre para a expressão “prática deliberada”, sendo-lhes apresentada como equivalente à expressão “estudo consciente”, citada previamente em trabalhos anteriores (PICCOLI; LIRA, 2015). Como efeito, foi possível perceber uma tendência em opor o conceito às características comumente atribuídas à prática “conservatorial”, conforme ilustrado pelo depoimento do A7:

É diferente daquele [...] da repetição. É quando você pensa naquele trecho pensando em resolver de alguma forma, [...] aproveita bem mais o tempo. Já aconteceu comigo de passar uma semana só repetindo e não funcionava [...] é pensar no trecho com calma, analisando, tentando resolver de forma consciente.

No mesmo sentido, o A3 afirma:

Ficar sempre atento no resultado que tá sendo produzido e, sendo detectado algo fora do planejamento prévio, do resultado sonoro que você esperava daquele trecho, daquela passagem, conscientemente buscar meios pra resolver aquilo, passo a passo e sempre conferindo o resultado.

E o A1 acrescenta:

Plena atenção, clareza com os pontos que você deve melhorar [...] ter a meta, uma meta específica, não estudar só por estudar, “ah vou estudar”, mas aí eu não sei o que eu vou estudar, então seria definir basicamente o que você vai estudar, ter bem claro isso e os pontos onde você deve melhorar.

Prosseguindo a análise, o Quadro 8 apresenta as fontes de informação através das quais os discentes relataram adquirir conhecimentos relativos à otimização da aprendizagem musical e do gerenciamento das suas rotinas de prática:

Quadro 8 – Fontes de informação acerca dos conceitos³³

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Aula individual / menção	C	C	C	C	N	C	C
Aula individual / aprofundamento	N	N	N	C	N	N	C
Colegas de curso	C	N	N	N	N	N	N
<i>Masterclasses</i>	N	C	C	N	N	N	C
Pesquisa pessoal	N	N	C	N	C	C	N

Fonte: o autor (2016). **Legenda:** C = Citou como fonte; N = Não citou como fonte.

³³ O conjunto de perguntas cujas respostas compõem o Quadro 8 é: “Você já teve acesso a conceitos ou ensinamentos referentes a estratégias de otimização da aprendizagem musical? Você já teve acesso a conceitos ou ensinamentos referentes à otimização do seu tempo de estudo junto ao instrumento? Quais foram as fontes através das quais você teve acesso a esses conhecimentos?”.

Conforme ilustrado pelo Quadro 8, seis alunos citaram a aula individual de instrumento como uma das fontes através das quais receberam informações a respeito da importância do planejamento do estudo para a aprendizagem musical. No entanto, quando demandados a classificar as informações recebidas quanto à sua consistência, apenas dois alunos afirmaram que o tema recebe ou já recebeu algum tipo de aprofundamento efetivo por parte do professor durante a aula individual, enquanto os cinco discentes restantes declararam que o assunto foi apenas mencionado, sem maiores adentramentos. Ainda que a ementa da disciplina “MUS0045 – Instrumento I”, cujo cumprimento é obrigatório para os entrevistados, segundo a estrutura curricular do curso, disponha “Estudos para nivelamento técnico, desenvolvimento de plano de técnica básica e métodos de estudo”, sendo um dos objetivos de aprendizagem “3. Desenvolver métodos de estudo que possibilitem um melhor rendimento com melhor distribuição de tempo”, essa temática aparece de forma secundária em relação aos ensinamentos técnicos, tanto na disposição dos tópicos da ementa e dos objetivos de aprendizagem, quanto na própria ausência de material específico na bibliografia básica, constituída somente de repertório e exercícios de técnica³⁴. É possível afirmar, dessa forma, que é modesta a inserção de determinados temas relativos à aprendizagem musical em comparação com outros conteúdos comumente abordados durante as aulas individuais de instrumento, fenômeno que evidencia, de certa forma, o caráter tecnicista do modelo conservatorial ainda presente nas universidades brasileiras.

Ainda conforme o Quadro 8, um aluno citou como fonte de informação os colegas de curso, dois citaram as *masterclasses* e três a pesquisa pessoal. Cabe observar, no entanto, que nenhum dos discentes citou a produção acadêmica nacional – artigos, teses e dissertações – como fonte de informação consultada, ou mesmo como material indicado pelos seus professores, o que suscita questionamentos acerca da efetiva abrangência e impacto das contribuições científicas na realidade do ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais nas universidades brasileiras.

34 Ano-Período: 2015.1. Disponível em <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/curso/public/curriculo/100844>>, acesso em: 24 outubro 2016. A referida disciplina foi selecionada como exemplo por constituir a única da série relativa ao atendimento individual dos alunos (“Instrumento I” à “Instrumento VIII”) a mencionar, na ementa, algum tópico que se aproxime da temática da pesquisa – aprendizagem musical, hábitos de estudo, etc.

3 OUTRAS IDEIAS

3.1 Considerações preliminares

O objetivo principal da presente pesquisa é a investigação da aprendizagem musical por meio da prática individual. A pesquisa teórica, de caráter exploratório, partiu de um estudo bibliográfico acerca do fenômeno, destacadamente dos conceitos de modelo conservatorial, prática deliberada e autorregulação, e visou a construção de um suporte estável para a realização do estudo de caso empreendido com os alunos, através do qual foi possível analisar o observado à luz da literatura. Durante todo esse processo, no entanto, esteve presente, paralelamente às atividades da pesquisa, a figura do violonista/estudante: interagiram de forma constante a pesquisa teórica, o estudo de caso e a rotina pessoal de aprendizagem musical do próprio pesquisador, de modo que essas diferentes formas de investigar a prática puderam contribuir umas com as outras numa relação de influência mútua.

Nesse sentido, partindo da necessidade de sintetizar essa outra dimensão da pesquisa, relativa à experiência pessoal do pesquisador enquanto violonista, foram realizados registros e análises que buscaram, além da sua interação com os demais esforços investigativos, observar reflexos da pesquisa teórica e do estudo de caso na rotina pessoal de prática do pesquisador. Fez-se necessário, contudo, conceber – tal qual ocorrido durante o processo de apresentação dos resultados do estudo de caso – uma forma de organização dos dados que viabilizasse a construção de um “quadro de relações compreensível ao leitor”, ação que implica a adoção de uma narrativa específica e a escolha dos aspectos da realidade observada que serão retratados (ALVES; SILVA, 1999, p. 65). Para tanto, optou-se pela elaboração de um Protomodelo de engajamento pessoal, ou seja, um protótipo de modelo, inspirado naqueles apresentados por Zimmerman (2002) e Rosário (2004 apud POLYDORO; AZZI, 2009), que ilustrasse as interações ocorridas entre as três formas de investigar a prática promovidas no decorrer da elaboração do presente trabalho – a pesquisa teórica, o estudo de caso e a experiência pessoal do pesquisador/violonista.

3.2 Um Protomodelo de engajamento pessoal

Ainda que os conceitos de autorregulação e prática deliberada venham sendo largamente utilizados na investigação da prática musical individual – inclusive como alternativas a algumas das críticas propostas ao modelo conservatorial –, a aplicação inadequada desses preceitos, seja pela superestimação das suas capacidades, alheia às

ponderações existentes, seja pela utilização literal dos conceitos, sem adaptá-los à realidade específica na qual são empregados, pode não contemplar de forma satisfatória todas as particularidades do fenômeno:

Colocam-se aqui questões importantes para a discussão da autorregulação em música: as postulações sobre aprendizagem autorregulada servem todas para a música? São suficientes para tanto ou há especificidades na música que precisam ser detectadas e investigadas e que não estão presentes nas discussões da educação? [...] O problema não é partir do campo educacional para compreender a autorregulação em música, é ficar restrito a ele sem explorar criticamente sua suficiência para um campo diferenciado como o musical (AZZI, 2015, p. 15).

Nesse sentido, as interações promovidas entre as três diferentes dimensões de investigação utilizadas – a pesquisa exploratória em aprendizagem musical, a observação dos hábitos de estudo dos alunos entrevistados e a auto-observação diária do próprio pesquisador/violonista – resultaram na elaboração de um Protomodelo de engajamento pessoal na aprendizagem musical por meio da prática individual, que buscou contemplar ao máximo as especificidades do fenômeno. Durante a sua concepção, foram considerados, primeiramente, os principais fatores de engajamento pessoal elencados pela teoria da autorregulação: o reconhecimento da capacidade do indivíduo de influenciar o seu próprio comportamento; o automonitoramento e a autoavaliação como ferramentas de auto-observação sistemática; o gerenciamento dos objetivos pessoais; a autoinfluência sobre a motivação; e a utilização de estratégias de estudo específicas (BANDURA, 1989; 1991; 1999; 2012; ROSÁRIO, 2004 apud POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 1989; 2002). Em seguida, uniu-se aos preceitos da autorregulação os elementos caracterizadores da prática deliberada: a estruturação do treinamento; a presença de objetivos específicos; o correto desenho da tarefa; a importância da motivação para a manutenção da atenção e do esforço; a moderação na quantidade de repetições; e a autoavaliação (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-ROMER, 1993). Por fim, foram anexadas contribuições científicas diversas acerca da aprendizagem musical e a experiência advinda da prática pessoal do pesquisador/violonista.

Ressalta-se, no entanto, que a elaboração do Protomodelo, conforme indica o próprio termo escolhido para a sua designação, buscou sobretudo a materialização das interações entre as três dimensões investigativas promovidas no curso da pesquisa: apesar de representar um esforço inicial na construção de um modelo específico para estudar o fenômeno, não oferece suporte teórico à proposição de assertivas mais conclusivas. Além disso, em que pese o posicionamento crítico adotado pelo presente trabalho em relação ao modelo conservatorial, é necessário reconhecer que o Protomodelo acaba, por vezes, reproduzindo alguns dos seus

preceitos, sobretudo por ser esse ainda o contexto predominante de prática da música de concerto. No entanto, apesar de coincidirem, em certa medida, os propósitos implícitos do Protomodelo e do modelo conservatorial – ou seja, a aquisição de uma técnica instrumental que viabilize a satisfação de uma expectativa de execução musical pré-determinada –, é possível que o conjunto de comportamentos aqui elencado possa oferecer uma alternativa ao modo particularmente danoso de alcançar esses propósitos que caracteriza a prática conservatorial.

Ante o exposto, o Quadro 9 ilustra as esferas de engajamento pessoal elencadas pelo Protomodelo de acordo com os três estágios da ação – pré-sessão, sessão e pós-sessão³⁵:

Quadro 9 – Protomodelo de engajamento pessoal

Pré-sessão	Organização do local	Equipamentos
		Condições ambientais
	Pré-condicionamento pessoal	Agenda pessoal
		Corporal e cognitivo
	Estruturação da sessão	Objetivos específicos
		Conteúdos
		Estratégias de estudo
Roteiro		
Sessão	Condicionamento	Corporal e cognitivo
	Monitoramento	Aplicação do roteiro
		Anotações
Pós-sessão	Avaliação da sessão	Leitura e edição das notas
		Estratégias de avaliação
	Descanso	Corporal e cognitivo
	Avaliação e Replanejamento	Avaliação geral
		Replanejamento

Fonte: o autor (2016).

3.2.1 Pré-sessão

Enquanto comportamentos preparatórios para a sessão, o Protomodelo elenca três esferas possíveis de atuação do indivíduo: na organização do local de prática, no pré-

³⁵ A terminologia utilizada adapta as proposições originais de Zimmerman (2002) e por Rosário (2004 apud POLYDORO; AZZI, 2009) para o contexto específico abordado pelo protomodelo – a sessão de prática.

condicionamento pessoal e na estruturação da sessão de estudo. Em relação à primeira delas, sustenta-se que o engajamento pessoal na aprendizagem pode manifestar-se, inicialmente, por meio da intervenção nas condições ambientais do local onde ocorre a prática, sobretudo no que diz respeito ao ruído, à iluminação e à climatização. Ou seja, caberia ao aluno a busca pela obtenção das melhores condições ambientais possíveis para a otimização da sua aprendizagem durante a sessão de prática – respeitando-se, obviamente, as possibilidades específicas de cada contexto pessoal. Nesse sentido, analisando a interferência do ruído na qualidade da aprendizagem em uma sala de aula, Dreossi e Momensohn-Santos (2005) apresentam uma importante diferenciação entre o sinal – que, no caso da sessão de prática, seria o som produzido pelo próprio estudante – e o ruído, ou seja, os sons indesejáveis que penetram na sala de estudo ou que nela própria são produzidos, concluindo que, sendo os estímulos sonoros percebidos de forma conjunta, é necessário um grande esforço cognitivo para a seleção entre a informação relevante a ser absorvida – o sinal – e a informação a ser desprezada – o ruído. Esse esforço adicional requerido em ambientes ruidosos, segundo Guimarães et al (2015), está substancialmente relacionado com o desprazer, o cansaço e a falta de atenção. Além disso, é necessário atentar à massa sonora produzida pelo próprio instrumento musical, a fim de evitar problemas de perda de audição relacionados à prática musical (COSTA, 2015). Por outro lado, Batiz et al (2009) relatam que o organismo também apresenta respostas comportamentais e fisiológicas importantes às condições térmicas e de iluminação do ambiente interno; e Dias, Alves Pinheiro e Silva Pinheiro (2015, p. 3) relatam que essas condições “são capazes de influenciar a cognição, o comportamento, a saúde física e mental, a segurança e a competência para realização de tarefas”. Ainda com relação à organização do local de prática, o Protomodelo reforça a importância da adequação ergonômica dos equipamentos auxiliares ao processo de aprendizagem – instrumento musical, cadeira, estante de partitura etc. Segundo Costa (2005), a literatura estabelece substancial correlação entre a inadequação ergonômica desses materiais e a adoção de posturas inadequadas e realização de esforços excessivos, o que pode acarretar em desconforto corporal, adoecimento e, eventualmente, abandono da profissão.

Já em relação ao pré-condicionamento pessoal, o Protomodelo elenca como possibilidades de engajamento a agenda pessoal – que, por sua vez, inclui a definição dos períodos do dia em que a prática é realizada, bem como as atividades que a antecedem e sucedem – e o pré-condicionamento corporal e cognitivo do indivíduo para a prática, requerendo todas elas uma autoinvestigação acerca de quais condições são as mais favoráveis para a aprendizagem. Como fatores de pré-condicionamento pessoal que exercem influência

no processo de aprendizagem, Ribeiro e Stickgold (2014) indicam a qualidade do sono, Ribeiro (2013) o acesso à alimentação equilibrada e em quantidade suficiente, e Sigman et al (2014) e Statton et al (2015) a manutenção de uma rotina saudável de exercícios físicos.

A última das esferas de atuação do indivíduo durante o estágio da pré-sessão elencadas pelo Protomodelo é a estruturação da sessão de prática, ou seja, a definição dos seus objetivos imediatos, dos conteúdos a serem trabalhados e das estratégias de estudo utilizadas para a consecução desses objetivos. Nesse contexto, sugere-se que cada conteúdo – trechos de músicas que compõem o repertório do aluno, exercícios de técnica, prática de improvisação, composição ou arranjo etc. – planejado para ser trabalhado durante a prática seja conscientemente relacionado a um objetivo imediato e a uma estratégia de estudo específica. Como exemplo, caso um aluno desejasse aprimorar a execução de alguma música que integra o seu repertório, seria recomendável, primeiramente, estabelecer de forma consciente o trecho musical específico a ser trabalhado, o objetivo imediato pleiteado e as estratégias de estudo específicas necessárias para tanto. Esse tipo de controle prévio visa, portanto, proporcionar uma aproximação do estudante em relação ao seu próprio processo de aprendizagem, especificando quais recursos intelectuais e corporais serão empregados, em qual tarefa, com qual objetivo e com o auxílio de quais estratégias, minimizando assim os efeitos negativos associados a uma prática musical repetitiva e munindo o discente de informações mais confiáveis para a autoavaliação do seu progresso.

Ainda com relação à estruturação da sessão, o Protomodelo sugere o engajamento do estudante na elaboração de um roteiro das ações a serem desempenhadas durante a prática, no qual seriam definidas previamente a duração ideal da sessão e das pausas e toda a dinâmica de alternância entre conteúdos, objetivos e estratégias de estudo previamente agrupados. Nesse sentido, Simmons (2012) observa que, ao distribuir o estudo de um trecho musical ou passagem técnica ao longo de vários dias, em vez de concentrá-lo todo em um mesmo dia, o estudante se beneficia dos efeitos da consolidação da memória motora, ocorrida sobretudo durante o sono, ou seja, nos intervalos entre um dia de estudos e outro, assertiva reforçada também pela experiência pessoal de músicos como Póvoas (2015). Com relação à extensão temporal da sessão de estudo e das pausas, diversos autores propõem, cada qual à sua maneira, medidas de tempo consideradas “ideais”: Póvoas (2015), sugere que cada bloco ininterrupto de estudos deve durar entre 20 e 30 minutos, sendo as pausas, com duração entre 10 e 15 minutos, realizadas a cada dois blocos consecutivos e Sousa (2014), com base em uma revisão bibliográfica sobre o tema, sugere pausas de 5 a 15 minutos a cada hora de estudos, limitando o tempo máximo de esforço simultâneo a uma hora. No entanto, a

tendência adotada pelo Protomodelo, baseada no reconhecimento da complexa variabilidade existente entre os indivíduos, sustenta que as suas próprias características, demandas e objetivos pessoais constituem o mais exato dos parâmetros para o estabelecimento de medidas temporais, sendo o gerenciamento pessoal do tempo, das demandas e dos objetivos parte integrante do engajamento pessoal na aprendizagem. Apenas como recomendação geral, tendo em vista as contribuições dos conceitos de modelo conservatorial, prática deliberada e autorregulação, sugere-se que as medidas temporais devem pautar-se pela otimização dos recursos pessoais, pelo estudo estruturado, motivado e atento, pelo cuidado com o corpo e pela compreensão de que o aprendizado musical é um processo gradual.

3.2.2 Sessão

Já no estágio de realização da sessão de prática, o Protomodelo sugere que o engajamento pessoal do indivíduo se dê, ao menos, por meio de duas esferas principais – o condicionamento e o monitoramento. A primeira delas abarca a preparação inicial e a manutenção das condições corporais e cognitivas necessárias a uma aprendizagem musical efetiva e saudável durante toda a sessão de estudo. Nesse sentido, Sousa (2014, p. 57) relata que a realização correta de exercícios de aquecimento no início da sessão de prática atua na preparação corporal para o esforço e na redução do risco de lesões dele decorrentes, uma vez que os aquecimentos aumentam a temperatura do músculo, tornando mais eficiente o seu funcionamento, promovem melhorias nas articulações, através do aumento da circulação sanguínea e auxiliam no próprio refinamento dos movimentos.

Em relação ao monitoramento, o Protomodelo sugere que o aluno deve buscar a correta aplicação do roteiro elaborado durante a fase da pré-sessão, sobretudo quanto à abordagem dos conteúdos, objetivos e estratégias previamente definidos. No entanto, em que pese a importância dessa estruturação prévia para a condução dos trabalhos, sugere-se, enquanto elemento adicional de engajamento pessoal na aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de gerenciamento do período de prática, cabendo ao estudante observar a efetiva funcionalidade do roteiro elaborado e empreender as modificações que julgar necessárias. Ainda com relação às atividades de monitoramento, o Protomodelo recomenda a realização de anotações, concomitantes à prática, acerca dos conteúdos trabalhados, dos objetivos propostos, das estratégias de estudo utilizadas e do próprio roteiro preestabelecido. Em relação aos conteúdos trabalhados, o estudante poderia, por exemplo, registrar ideias interpretativas, soluções mecânicas ou sugestões de exercícios específicos para a

aprendizagem do material em questão. Com relação aos objetivos, seria possível o registro dos sentimentos de dificuldade ou facilidade em relação a algum aspecto específico do conteúdo trabalhado, ou mesmo sugestões de decomposição ou redefinição dos objetivos. As anotações relativas às estratégias de estudo poderiam registrar o grau de efetividade dessas ferramentas, bem como apontamentos relativos à revisão ou proposição de novas estratégias. Já em relação ao roteiro, os registros poderiam tratar da adequação do que foi planejado no que diz respeito às medidas temporais e à atribuição de objetivos e estratégias de estudos aos conteúdos propostos. Como forma de garantir a proximidade temporal do registrado em relação ao percebido, reforça-se a sugestão de que as anotações sejam realizadas durante o estudo, tão logo os pensamentos que as motivam surjam, através de pequenas notas inseridas em um “diário” de prática, devendo ser analisadas, revisadas e desenvolvidas logo após a sessão.

3.2.3 Pós-sessão

A primeira das esferas de engajamento pessoal sugeridas para a pós-sessão é a avaliação da sessão. Segundo o Protomodelo, esse comportamento é iniciado pela leitura, análise, revisão e desenvolvimento das anotações realizadas durante a sessão, utilizando-as para instruir a autoavaliação do planejamento e da aprendizagem durante o período do estudo. Além disso, sugere-se a utilização de ferramentas adicionais de autoavaliação, cuja eficácia e adaptação devem ser investigadas pelo próprio discente, como, por exemplo, as gravações em áudio e/ou vídeo de excertos musicais, exercícios técnicos ou do próprio período de estudo.

Outro ponto de engajamento pessoal durante o estágio subsequente à sessão, segundo o Protomodelo, é o descanso corporal e cognitivo. Conforme relatado por Sousa (2014, p. 57), a realização de alongamentos após a prática musical resulta na liberação da tensão acumulada e no relaxamento da musculatura, auxiliando no processo de reestabelecimento das estruturas utilizadas durante o esforço³⁶. Além disso, o processo de consolidação das memórias relativas à aprendizagem motora durante o sono tem sido significativamente elucidado (SIMMONS, 2012), sugerindo que o descanso cognitivo após um período de estudo pode desempenhar um

36 Há uma grande controvérsia em torno do momento mais adequado para a realização dos alongamentos, cuja responsabilidade parece ser, em parte, da própria confusão entre os termos **alongamento** e **aquecimento**. Alguns autores, como Ray e Andreola (2005), recomendam a realização dos dois procedimentos previamente à prática. A proposta defendida pelo presente trabalho, baseada sobretudo na experiência proprioceptiva do seu autor, considera os aquecimentos – movimentos sutis e de esforço gradativo – como atividades de **preparação** para o esforço; enquanto os alongamentos – estiramentos igualmente sutis dos tendões – seriam destinados ao relaxamento das estruturas utilizadas durante o exercício, sendo mais adequados ao descanso **após** o exercício.

papel relevante na aprendizagem (LEMOS; WEISSHEIMER; RIBEIRO, 2014; RIBEIRO; STICKGOLD, 2014).

Em sequência, a última esfera de engajamento destinada à pós-sessão trata da avaliação e do replanejamento. Após uma atenta investigação acerca da consecução dos objetivos de curto e longo prazo, dos conteúdos trabalhados, das estratégias empregadas, da relação entre as demandas de aprendizagem e o tempo disponível para o estudo e do processo de aprendizagem como um todo, pode partir-se ao replanejamento, ou seja, à elaboração das diretrizes que orientarão o reinício do ciclo de planejamento.

Por fim, tendo em vista o caráter não-definitivo do Protomodelo, ou seja, o fato de a sua proposição constituir apenas um primeiro esforço em direção a uma elaboração teórica mais consistente, destaca-se não ser objetivo do presente trabalho supor a validação literal de todos os apontamentos nele expressos. Ao contrário, a sua construção foi motivada justamente pela necessidade de sintetizar as interações percebidas entre as três dimensões investigativas utilizadas durante o presente trabalho em uma forma acessível e pretensamente colaborativa, aberta a revisões, contribuições e aperfeiçoamentos. Ainda assim, confiando nesse caráter interacionista entre diferentes formas de investigar a prática, expecta-se que as contribuições deste Protomodelo possam incentivar algum estudante que eventualmente venha a considerá-las a lançar-se em direção a um engajamento pessoal mais amplo no seu próprio processo de aprendizagem, tornando-o mais eficiente, saudável e prazeroso.

CODA

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada no contexto de um curso de mestrado em música e inserida em uma linha de pesquisa com ênfase na interpretação musical, campo investigativo no qual o processo de produção do conhecimento tradicionalmente parte da experiência do pesquisador, do seu próprio fazer artístico. A presente pesquisa, no entanto, pretendeu adicionar outros elementos a esse processo, dialogando com diferentes campos do saber e abordando o seu tema – a aprendizagem musical por meio da prática individual – a partir da intersecção entre três dimensões investigativas, três formas de pesquisar a prática.

Para tanto, os trabalhos foram iniciados por meio de uma pesquisa de caráter exploratório, empenhada no levantamento e na análise de proposições relevantes acerca da aprendizagem musical, sobretudo no que diz respeito aos conceitos de modelo conservatorial, prática deliberada e autorregulação. O estudo do primeiro desses conceitos voltou-se à compreensão do contexto tradicional de ensino, aprendizagem e prática da música de concerto, dos seus fundamentos e da sua presença nas universidades brasileiras – nas quais se mostrou perceptível sobretudo nas grades curriculares e nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Bacharelado em Música. A partir dessa constatação, foram analisados alguns dos principais efeitos adversos desse fenômeno para a prática individual, como a valorização excessiva da técnica instrumental, que impõe aos alunos padrões artificiais de excelência e promove uma busca desmedida pela sua obtenção e a demasiada especialização da grade curricular tradicional, que acaba ignorando a riqueza da cultura popular e da integralidade da experiência musical, deixa de abordar outros conteúdos importantes para a formação do músico e não prepara adequadamente os discentes para o mercado de trabalho.

Em seguida, passou-se a investigar outros aspectos da aprendizagem musical por meio da prática individual, com destaque àquelas propostas que, pretendendo otimizar o processo, são apresentadas como alternativas às características disfuncionais do modelo conservatorial. Em relação à primeira dessas propostas, a prática deliberada, foi possível observar que, em que pesem as necessárias ponderações ao conceito original, muitas das suas contribuições têm repercutido de forma positiva na compreensão do fenômeno, sobretudo porque propõem a análise da estrutura da sessão de prática como objeto de estudo. Também nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem, elucidando as possibilidades de influência dos indivíduos nos seus próprios processos aprendizagem, tem sido largamente empregada na promoção do engajamento pessoal dos estudantes. Dessa forma, a partir de um estudo

conjunto das contribuições dos conceitos de prática deliberada e autorregulação para o fenômeno estudado, foi possível concluir pela grande aplicabilidade desses conceitos enquanto formas de compreender e otimizar a aprendizagem musical.

De posse das contribuições da pesquisa exploratória, partiu-se então ao empreendimento de um estudo de caso, constituído da investigação dos hábitos de prática dos alunos violonistas do curso de Bacharelado em Música da UFRN à luz da literatura. Através de uma abordagem qualitativa dos dados coletados, foi possível elucidar aspectos importantes dos perfis dos estudantes, dos seus hábitos de estudo, das suas estratégias de planejamento e autoavaliação e do conhecimento por eles acumulado acerca da temática da pesquisa. Enquanto resultado dessa etapa do processo investigativo, foi possível constatar, por um lado, indícios de alguns dos efeitos atribuídos do modelo conservatorial, como o grande número de alunos que relataram haver sofrido lesões decorrentes do estudo excessivo e a predominância de uma forma de estruturar a prática baseada unicamente na intuição; por outro lado, foi possível perceber a presença de comportamentos em consonância com a proposta de engajamento pessoal na aprendizagem, como a autopercepção da influência dos exercícios físicos, da rotina de sono e do local de prática na efetividade do estudo, a utilização das percepções pessoais acerca do cansaço físico e intelectual como critério para a definição da extensão temporal da sessão de prática e a utilização de gravações ou anotações pessoais enquanto estratégias de autoavaliação.

Durante todo esse processo, no entanto, foram sendo percebidas e promovidas intersecções entre a pesquisa teórica, o estudo de caso e a experiência pessoal do pesquisador enquanto violonista. Ou seja, da mesma forma que as contribuições da literatura ofereceram o suporte teórico necessário para a investigação dos hábitos de prática dos alunos, o processo pessoal de aprendizagem musical do pesquisador, a sua própria prática diária, influenciou e foi influenciada pelas demais dimensões investigativas. Como forma de sintetizar essa dinâmica, empreendeu-se a construção de um protótipo de modelo que reúne as possibilidades de engajamento pessoal colhidas a partir dessas intersecções – o Protomodelo, o qual, ainda que represente apenas um esboço do resultado pretendido, oferece subsídios para a construção de um quadro mais consistente, bem como a possibilidade de ter algumas das suas proposições consideradas por estudantes que queiram aprimorar o seu engajamento pessoal na aprendizagem.

Em suma, o presente trabalho procurou contar uma história sobre a aprendizagem musical por meio da prática individual: iniciou com uma pesquisa exploratória acerca do ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais, seguiu por meio da observação dos

hábitos de estudo dos discentes entrevistados, e agregou à trajetória um protótipo de modelo que sintetiza essa dinâmica. Durante esse percurso, portanto, buscou-se complementar a pesquisa tradicional em interpretação musical com elementos situados além do fazer artístico pessoal do pesquisador, complementando-o: este pesquisador/violonista, estudando os conceitos, os modelos, as teorias, os discursos e as análises, pôde observar a si próprio, ao seu próprio perfil pessoal e acadêmico, ao seu próprio pré-condicionamento pessoal, à sua própria rotina de prática e ao seu próprio processo de aprendizagem como um todo.

Ainda que tenham sido diversas as dificuldades e as limitações impostas à presente pesquisa – geográficas por causa do tipo de estudo de caso pretendido, limitando o tamanho da amostra, de construção teórica e metodológica em diversos pontos do trabalho e temporais durante todo o percurso, em que o tempo reservado à pesquisa teórica, ao estudo de caso e à redação do texto era constantemente desviado para a prática musical diária –, pretendeu-se como contribuições suas a análise e a interlocução entre conceitos relevantes para a investigação do tema; a evidenciação da complexidade da realidade social observada no estudo de caso, bem como a análise dos hábitos de prática dos alunos à luz da literatura, oferecendo dados para pesquisas futuras; a construção de um protótipo de modelo de engajamento pessoal enquanto subsídio para desenvolvimentos futuros e eventual utilização por alunos; e, acima de tudo, a promoção do debate acerca do modelo atual de ensino, aprendizagem e prática de instrumentos musicais e a proposição de alternativas a algumas das suas debilidades.

É preciso questionar, sempre!

REFERÊNCIAS

ACKERMAN, Phillip. Nonsense, common sense, and science of expert performance: talent and individual differences. **Intelligence**, v. 45, p. 6-17, 2014.

ALTENMÜLLER, Eckart; MCPHERSON, Gary. Motor learning and instrumental training. In: GRUHN, Wilfried; RAUSCHER, Frances (ed.). **Neurosciences in Music Pedagogy**. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2008. p. 121-143.

_____; SCHNEIDER, Sabine. Planning and performance. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (ed.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009. p. 333-342.

_____; DEMOREST, Steven; FUJIOKA, Takako; HALPERN, Andrea; HANNON, Erin; LOUI, Psyche; MAJNO, Maria; OECHSLIN, Mathias; OSBORNE, Niguel; OVERY, Katie; PALMER, Caroline; PERETZ, Isabelle; PFORDRESHER, Peter; SÄRKÄMÖ, Teppo; WAN, Catherine; ZATORRE, Robert. Introduction to the neurosciences and music IV: learning and memory. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1252, p. 1-16, 2012.

ALVES, Anderson; FREIRE, Ricardo. Prática deliberada e feedback na performance musical. In: VIII SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC.

ALVES, Zélia Mana; SILVA, Maria Helena. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 61-69, 1992.

AMARAL, Joaquim da Costa. **Auto-eficácia, auto-regulação e desempenho nas tarefas cognitivas**. 1993. 144 f. Tese (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, 1993.

ANDRÉ, Marli Eliza. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, 1983.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. Processos autorreguladores e estados de fluxo nas atividades musicais de Instrumentistas de elite. **Post-ip**, Aveiro, v. 2, n. 2, p. 168-177, 2013.

ARAÚJO, Rosane; CAVALCANTI, Célia; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, p. 249-272, 2009.

ARÔXA, Ricardo Alexandre. O ensino de violão: do modelo à mudança. **A tempo**, Vitória, v. 4, n. 4, p. 113-127, 2013.

AUGUSTO, Antonio J. **A questão Cavalier** – música e sociedade no Império e na República (1846-1914). 2008. 300 f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

AZZI, Roberta. Autorregulação em música: discussão à luz da Teoria Social Cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p. 9-19, 2015.

BANDURA, Albert. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. **Developmental Psychology**, v. 25, n. 5, p. 729-735, 1989.

_____. Social cognitive theory of self-regulation. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 50, p. 248-281, 1991.

_____. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Asian Journal of Social Psychology**, v. 2, p. 21-41, 1999.

_____. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. **Journal of Management**, v. 38, n. 1, p. 9-44, 2012.

BARROS, Luis Cláudio. **A pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso**. 2008. 279 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BARRY, Nancy; HALLAM, Susan. Practice. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (ed.). **The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002. p. 151-165.

BATIZ, Eduardo; GOEDERT, Jean; MORSCH, Junir; KASMIRSKI, Pedro; VENSKE, Rafael. Avaliação do conforto térmico no aprendizado: estudo de caso sobre influência na atenção e memória. **Produção**, v. 19, n. 3, p. 477-488, 2009.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; BOUFFARD, Thérèse. When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. **Psychology of Music**, v. 43, n. 5, p. 686-704, 2015.

BORTZ, Gabriela. Educação democrática no ensino superior de música: uma utopia. In: IV SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2008, São Paulo. **Anais...** Curitiba: ABCOGMUS, 2008. p. 290-296.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____ (ed.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 693-732.

BRASIL. **Decreto-lei n. 750, de 8 de agosto de 1969**. Provê sobre a transformação da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e dá outras providências. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10750.htm>. Acesso em: 19 novembro 2015.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura**. 2010.

CAPUTO, Stela. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CAREGNATO, Rita; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 105-124, 2009.

_____. **Princípios Pedagógicos da Performance Musical**. São Luis: Edição do autor, 2010.

_____. O curso de Bacharelado em Música na Universidade Federal do Maranhão: desafios de uma nova proposta. In: XXIII CONGRESSO DA ANPPOM, 2013, Natal. **Anais...** Natal: ANPPOM, 2013.

_____; ZORZAL, Ricieri; ÁVILA, Guilherme. Considerações sobre a aprendizagem da performance. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 26, p. 94-109, 2012.

CHOA, Sharon. The art of “repetitive practicing”: torture or meditation?. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, 3., 2011, Toronto. **Proceedings**. Toronto: ISPS, 2011. p. 317-322.

CLARK, Terry; WILLIAMON, Aaron. Evaluation of a mental skills training program for musicians. **Journal of applied sport psychology**, v. 23, p. 342-359, 2011.

CONDESSA, Janaína. A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Curitiba: ABCOGMUS, 2010.

COSTA, Cristina. Contribuições da ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical. **Música Hodie**, Goiania, v. 5, n. 2, p. 53-63, 2005.

_____. Saúde do músico: percursos e contribuições ao tema no Brasil. **Opus**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 183-208, 2015.

_____; ABRAHÃO, Júlia. Quando o tocar dói: um olhar ergonômico sobre o fazer musical, **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 10, p.60-79, 2004.

COUTINHO, Raquel. **Formação superior e mercado de trabalho**: considerações a partir das perspectivas de egressos do bacharelado em música da UFPB. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

COUTO, Ana Carolina. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, 2014.

COUVE, Alicia; PINO, Claudia; FREGA, Ana. An approach to the history of music education in Latin America part II: music education 16th-18th centuries. **Journal of historical research in music education**, v. 25, n. 2, p. 79-95, 2004.

CREMASCHI, Alejandro. The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. **Research Studies in Music Education**, v. 34, n. 2, p. 223-233, 2012.

CROWL, Harry. A música no Brasil colonial anterior à chegada da corte de D. João VI. **Textos do Brasil: Música Erudita Brasileira**, Brasília, n. 12, p. 22-31, 2006.

CUNHA, Marcelo. Motivação para o aprendizado da música: uma revisão da literatura publicada. **Modus**, Belo Horizonte, n. 12, p. 57-72, 2013.

DIAS, Eduardo; PINHEIRO, Francisco; PINHEIRO, Alba. Influência dos aspectos ergonômicos de sala de aula na atividade de ensino-aprendizagem: o caso de uma escola de ensino fundamental e médio na cidade de Petrolina/PE/Brasil. In: XXXV ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 2015, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ENGEP, 2015.

DUKE, Robert; CASH, Carla; ALLEN, Sarah. Focus of attention affects performance of motor skills in music. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 1, p. 44-55, 2011.

DREOSSI, Raquel; MOMENSOHN-SANTOS, Teresa. O Ruído e sua interferência sobre estudantes em uma sala de aula: revisão de literatura. **Pró-Fono**, Barueri, v. 17, n. 2, p. 251-258, 2005.

EDWARDS, Richard; HODGES, Donald. Neuromusical Research: An Overview of the Literature. In: GRUHN, Wilfried; RAUSCHER, Frances (ed.). **Neurosciences in Music Pedagogy**. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2008. p. 1-25.

ERICSSON, Karl Anders. Deliberate practice and the modifiability of the body and mind: Toward a science of the structure and acquisition of expert and elite performance. **International Journal of Sport Psychology**, v. 38, p. 4-34, 2007.

_____; KRAMPE, Ralf; TESCH-ROMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

ESCOLA DE MÚSICA DA UFRJ. **Histórico da Escola de Música da UFRJ**. Disponível em <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64>. Acesso em: 16 maio 2016.

FEITOSA, Radegundis. **Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas**. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FERNÁNDEZ, Eduardo. **Técnica, mecanismo, aprendizaje: una investigación sobre llegar a ser guitarrista**. Ediciones ART: Montevideo, 2000

FRAGELLI, Thaís; CARVALHO, Gustavo; PINHO, Diana. Lesões em músicos: quando a dor supera a arte. **Revista Neurociências**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 303-309, 2008.

GREGO, Lia; MONTEIRO, Henrique; PADOVANI, Carlos; GONÇALVES, Aguinaldo. Lesões na dança: estudo transversal híbrido em academias da cidade de Bauru-SP. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 5, n. 2, 1999.

GRUHN, Wilfried; RAUSCHER, Frances. The neurobiology of learning: new approaches to music pedagogy conclusions and implications. In: GRUHN, Wilfried; RAUSCHER, Frances

(ed.). **Neurosciences in Music Pedagogy**. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2008. p. 267-282.

GUIMARÃES, Carolina; SANTOS, Juliana; RABELO, Alessandra; MAGALHÃES, Max. A influência do ruído na habilidade auditiva de ordenação temporal para sons verbais. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 209-215, 2015.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: implications for education. **British Journal of Music Education**, v. 18, n. 01, p. 27-39, 2001.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. **Opus**, Goiania, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HASSLER, Marianne; MILLER, Leon. Neuroscientific aspects of giftedness and musical talent. In: GRUHN, Wilfried; RAUSCHER, Frances (ed.). **Neurosciences in Music Pedagogy**. Nova Iorque: Nova Science Publishers, 2008. p. 203-231.

HEWITT, Michael. Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. **Journal of Research in Music Education**, v. 63, n. 3, p. 298-313, 2015.

JABUSCH, Hans-Christian; ALPERS, Hinrich; KOPIEZ, Reinhard; VAUTH, Henning; ALTENMÜLLER, Eckart. The influence of practice on the development of motor skills in pianists: a longitudinal study in a selected motor task. **Human Movement Science**, v. 28, p. 74-84, 2009.

JØRGENSEN, Harald. Higher instrumental students' planning of practice. In: III TRIENNIAL ESCOM CONFERENCE, 1997, Uppsala. **Proceedings**. Uppsala: ESCOM, 1997. p. 171-176.

_____. Practice planning and instrumental achievement. In: VI INTERNATIONAL CONFERENCE FOR MUSIC PERCEPTION AND COGNITION, 2000, Keele. **Proceedings**. Keele: Keele University, 2000a.

_____. Student learning in higher instrumental education: who is responsible?. **British Journal of Music Education**, v. 17, n. 1, p. 67-77, 2000b.

_____. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron (ed.). **Musical Excellence: strategies and techniques for enhance performance**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2004. p. 85-103.

_____; HALLAM, Susan. (2009). Practising. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (ed.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009. p. 265-273.

KAPLAN, José Alberto. **Teoria da Aprendizagem Pianística**. Porto Alegre: Editora Movimento, 1987.

KOTHE, Fausto; TEIXEIRA, Clarissa; PEREIRA, Érico; DE ARAÚJO, Rosane; MERINO, Eugenio. A prática musical na inicialização e as queixas musculoesqueléticas. **Música Hodie**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 183-199, 2011.

KRAMPE, Ralf; ERICSSON, K. Anders. (1995). Deliberate practice and elite musical performance. In: RINK, John (ed.), **The practice of performance: studies in music interpretation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 84-101.

LADWIG, Iverson. A importância da atenção na aprendizagem de habilidades motoras. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 3, p. 62-71, 2000.

LEMOS, Nathalia; WEISSHEIMER, Janaina; RIBEIRO, Sidarta. Naps in school can enhance the duration of declarative memories learned by adolescents. **Frontiers in Systems Neuroscience**, v. 8, p. 1-6, 2014.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LEON-GUERRERO, Amanda. Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. **Music Education Research**, v. 10, n. 1, p. 91-106, 2008.

MACNAMARA, Brooke; HAMBRICK, David; OSWALD, Frederick. Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: a meta-analysis. **Psychological Science**, v. 25, n. 8, p. 1608-1618, 2014.

MARTINS, Denise. A institucionalização do ensino de música - do século XVIII aos dias de hoje. In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005.

MCPHERSON, Gary; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. **Psychology of Music**, v. 34, n. 3, p. 322-336, 2006.

_____; HALLAM, Susan. Musical Potential. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (ed.). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2009. p. 255-264.

MONTEIRO, Maurício. Música na corte do Brasil: entre Apolo e Dionísio 1808-1821. **Textos do Brasil: Música Erudita Brasileira**, Brasília, n. 12, p. 32-39, 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOSING, Miriam; MADISON, Guy; PEDERSEN, Nancy; KUJA-HALKOLA, Ralf; ULLÉN, Fredrik. Practice does not make perfect: no causal effect of music practice on music ability. **Psychological Science**, v. 25, n. 9, p. 1795-1803, 2014.

MÜNTE, Thomas; ALTENMÜLLER, Eckart; JÄNCKE, Lutz. The musician's brain as a model of neuroplasticity. **Nature reviews neuroscience**. v. 3, p. 473-478, 2002.

NIELSEN, Siw. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. **Music Education Research**, v. 3, n. 2, p. 155-167, 2001.

OLIVEIRA, Mateus. A música popular e sua relação com a música erudita. In: I ENCONTRO BRASILEIRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 2015, Porto Alegre. **Anais...** 2015.

PEDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 45-61, 2004.

_____. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

PENNA, Maura; NASCIMENTO, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: PENNA, Maura (coord.). **É esse o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 57-80.

PERDOMO-GUEVARA, Elsa. O intérprete: sem voz e com o corpo amarrado. In: III FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EMBAP, 2005.

PETTERSEN, Matz; JØRGENSEN, Harald. Practising with a plan. In: H. JØRGENSEN, Harald (ed.). **Teaching about practicing**. Oslo: Norwegian Academy of Music, 2015. p. 41-46.

PICCOLI, Lucas. Planejamento de sessões de estudo por estudantes de violão: resultados parciais e impressões preliminares. In: 1º NAS NUUVENS... CONGRESSO DE MÚSICA, 2015, Brasil. **Anais...** 2015.

_____; LIRA, Ezequias. O estudo consciente e o desenvolvimento da performance violonística: olhares sobre um tema esquecido. In: XXV CONGRESSO DA ANPPOM, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015.

PIMENTEL, Maria. Inserção profissional em música: atividades profissionais e condições de trabalho de egressos dos cursos técnicos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. In: XXV CONGRESSO DA ANPPOM, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015a.

PIMENTEL, Maria. Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 76-88, 2015b.

PINKER, Steven. Why nature & nurture won't go away. **Interthesis**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2006.

PLOMIN, Robert; SHAKESHAFT, Nicholas; MCMILLAN, Andrew; TRZASKOWSKI, Maciej. Nature, nurture, and expertise. **Intelligence**, v. 45, p. 46-59, 2014a.

_____; _____. Nature, nurture, and expertise: response to Ericsson. **Intelligence**, v. 45, p. 115-117, 2014b.

POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, 2009.

PÓVOAS, Maria Bernadete. Desempenho pianístico e Rodízio: um sistema de organização do estudo baseado na distribuição e variabilidade da prática. In: XXV CONGRESSO DA ANPPOM, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015.

PROVOST, Richard. **The art & technique of practice**. São Francisco: Guitar Solo Publications, 1992.

QUEIROZ, Luis Ricardo. A formação do violonista: aspectos técnicos, interpretativos e pedagógicos. In: XIX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010, Goiás. **Anais...** Goiás: ABEM, 2010.

RAMOS, Danilo; DABLE, Felipe; GONÇALVES, Lílian; SAÚL, Tiago; CICARELLI, Renée Cicarelli. A influência do juízo moral na avaliação da performance musical. In: VIII SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2012.

RAY, Sonia; ANDREOLA, Xandra. O alongamento muscular no cotidiano do performer musical: estudos, conceitos e aplicações. **Música Hodie**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 21-34, 2005.

RIBEIRO, Sidarta. Sonho, memória e o reencontro de Freud com o cérebro. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 25, supl. II, p. 59-63, 2003.

_____. Tempo de cérebro. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 27, n. 77, p. 5-21, 2013.

_____; STICKGOLD, Robert. Sleep and school education. **Trends in Neurosciense and Education**, v. 3, n. 1, p. 18-23, 2014.

RIED, Stefan. Preparing for performance. In: RINK, John (ed.). **Musical Performance: a guide to understanding**. Nova Iorque: Cambridge University Press., 2002. p. 102-112.

ROCHA, Ana Clara Bonini. **Variáveis do sistema nervoso envolvidas no processo de aprendizagem de uma tarefa cognitivo-motora em violonistas antes e após prática deliberada**. 2008. 145 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RODRIGUES, Mauro. Implantação da habilitação em Música Popular na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. In: I ENCONTRO BRASILEIRO DE MÚSICA POPULAR NA UNIVERSIDADE, 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Marcavizual, 2015.

ROSENKRANZ, Karin; WILLIAMON, Aaron; ROTHWELL, John. Motorcortical excitability and synaptic plasticity is enhanced in professional musicians. **The Journal of Neuroscience**, n. 27, v. 19, p. 5200-5206, 2007.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 13, p. 52-62, 2006.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI Carlos. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. **Opus**, Porto Alegre, n. 19, v. 1, p. 215-238, 2013.

_____; _____. O violão na universidade brasileira: um diálogo com docentes através de um questionário. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 31, p. 215-234, 2015.

SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SIMMONS, Amy. Distributed practice and procedural memory consolidation in musicians' skill learning. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n. 4, p. 357-368, 2012.

STATTON, Matthew; ENCARNACION, Marysol; CELNIK, Pablo; BASTIAN, Amy. A single bout of moderate aerobic exercise improves motor skill acquisition. **PLOS ONE**, v. 10, n. 10, 2015.

SIGMAN, Mariano; PEÑA, Marcela; GOLDIN, Andrea; RIBEIRO, Sidarta. Neuroscience and education: prime time to build the bridge. **Nature neuroscience**, v. 17, n. 4, 2014.

SILVA, Janaina. Conservatório de música: a idéia de educação musical da elite imperial no Brasil. IN: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005.

SILVA, Janaina. "**O florão mais belo do Brasil**": o Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro/1841-1865. 2007. 250 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUSA, Bruno. **Prática musical e saúde**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2014.

SOUZA, Jussamara. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, 2014.

THOMPSON, William; SCHELLENBERG, E. Glenn; LETNIC, Adriana. Fast and loud background music disrupts reading comprehension. **Psychology of Music**, v. 40, n. 6, p. 700-708, 2012.

TOURINHO, Cristina. Possibilidades de mercado de trabalho para egressos dos cursos de bacharelado em violão: um estudo de duas IES brasileiras. In: XXI CONGRESSO DA ANPPOM, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: ANPPOM, 2011.

_____; AZZI, Roberta; DANTAS, Marilda. Crenças de autoeficácia ocupacional de estudantes e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão. **Percepta**, v. 3, n. 2, p. 49-68, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico - Bacharelado em Música**. São Luis: UFMA, 2014. Disponível em: <musica.ufma.br/arq/comun/2013_bacharelado.pdf>. Acesso em: 21 dezembro 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. **Informações do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)**. Cuiabá: UFMT, 2012. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/un/secao/6540/artes>. Acesso em: 21 dezembro 2016.

VARELA, Wynn-paul; ABRAMI, Philip; UPITIS, Rena. Self-regulation and music learning: a systematic review. **Psychology of Music**, v. 44, n. 1, p. 55-74, 2016.

WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. **British Journal of Psychology**, v. 91, p. 353-376, 2000.

ZATORRE, Robert; CHEN, Joyce; PENHUNE, Virginia. When the brain plays music: auditory–motor interactions in music perception and production. **Nature reviews neuroscience**, v. 8, p. 547-558, 2007.

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

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

ZORZAL, Ricieri. Uma breve discussão sobre talento musical. **Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 201-209, 2012.

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

APÊNDICE – Roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas³⁷

ENTREVISTA COM ALUNOS DA GRADUAÇÃO (DURAÇÃO APROX.: 30 min)

IDENTIFICAÇÃO: Nome / Idade / Período do curso / Acumulado de prática formal

1. Descreva brevemente a sua rotina normal diária/semanal.

Faculdade / Trabalho / Outras

2. Descreva brevemente a sua rotina de sono.

Horários / Autoavaliação / Influência

3. Você costuma praticar alguma atividade física?

Qual atividade / Com qual frequência / Por quê / Qual a influência

4. Você já teve algum tipo de dor ou lesão relacionada ao estudo do instrumento?

Qual / Quando / Quais as circunstâncias

5. Relacione a quantidade de tempo e o período do dia que você dispõe para o estudo do instrumento com cada dia da semana.

Segunda-feira manhã / Segunda-feira tarde etc.

6. Descreva o(s) espaço(s) onde você costuma estudar violão.

Localização / Iluminação / Ventilação / Ruído / Satisfação geral / Influência

7. Qual a duração média de cada um dos seus períodos de estudo?

Minutos / Pausas (duração) / Pausas (atividades)

8. Você costuma realizar algum tipo de aquecimento/alongamento antes, durante ou após estudar?

Em que momento / Musical ou corporal / Influência / Como aprendeu

9. Autoavalie o a sua condição pessoal antes, durante e após o período de estudo, de acordo com as variáveis a seguir.

Motivação / Atenção / Cansaço Mental / Cansaço corporal

10. Descreva, em ordem cronológica, os eventos que ocorrem durante o seu período de estudo.

É variável / É intuitivo

11. Você costuma realizar algum tipo de planejamento temporal objetivo para relacionar o seu repertório com o tempo disponível para estudá-lo?

É variável / É intuitivo / Qual medida / Quais ferramentas

³⁷ As frases em negrito representam as perguntas realizadas, enquanto os comentários entre barras são os guias pessoais utilizados pelo entrevistador.

12. Antes de iniciar um bloco de estudos, você costuma estabelecer com clareza o que irá estudar nele?

É variável / É intuitivo / Conteúdos / Objetivos / Antecedência / Ferramentas

13. Durante um período de estudos, você costuma alternar conteúdos?

É variável / É intuitivo / Repertórios / Técnica pura / Leitura à primeira vista / Divisão

14. Você costuma utilizar alguma ferramenta para autoavaliação do seu progresso com o repertório trabalhado?

Quais ferramentas / Qual a frequência

15. Você gostaria de citar alguma ferramenta ou procedimento que você utiliza para planejar o seu estudo e que não foi citada até agora?

Qual / Frequência

16. Descreva o que você entende pelos termos a seguir:

Prática deliberada / Estudo consciente

17. Você já teve acesso a conceitos ou ensinamentos referentes a estratégias de otimização da aprendizagem musical?

Quais / Qual a aplicação na prática

18. Você já teve acesso a conceitos ou ensinamentos referentes à otimização do seu tempo de estudo junto ao instrumento?

Quais / Qual a aplicação na prática

19. Quais foram as fontes através das quais você teve acesso a esses conhecimentos?

Aula individual (nível de aprofundamento) / Pesquisa pessoal