

O potencial diagnóstico dos registros audiovisuais na construção de práticas pianísticas autorreguladas no ensino superior

ELCIO ANTONIO DE ALMEIDA JUNIOR¹, MARGARETH MARIA MILANI²

Resumo

A investigação aqui apresentada verificou a influência do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior. O referencial teórico pautou-se em Zimmermann (2000; 2002; 2011). O campo de pesquisa teve o delineamento de um estudo de caso, realizado com três pianistas. O percurso investigativo compreendeu a realização de cinco encontros no intuito de acompanhar a aplicação de um protocolo de uso de registros audiovisuais e coletar dados a partir de duas entrevistas semiestruturadas e de diálogos espontâneos estabelecidos com os participantes. Os resultados apontaram que o uso sistemático de registros audiovisuais contribui significativamente para o diagnóstico das problemáticas e autopercepção do progresso, além da ampliação de constructos autorregulatórios promovendo reflexões e potencializando uma aprendizagem musical autônoma e autorregulada.

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

The diagnostic potential of audiovisual recordings in the development of self-regulated piano practices in higher education

Abstract

The present investigation examined the influence of using audiovisual recordings as a guiding tool for the development of self-regulated piano processes in the context of higher education. The theoretical framework was based on Zimmerman (2000; 2002; 2011). The research was designed as a case study, conducted with three pianists. The research process involved five meetings to monitor the application of a protocol for the use of audiovisual recordings and collect data from two semi-structured interviews and spontaneous dialogues with the participants. The results indicated that the systematic use of audiovisual recordings contributes significantly to the diagnosis of problems and self-perception of progress, in addition to expanding self-regulatory constructs promoting reflection, and enhancing autonomous and self-regulated musical learning.

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

1 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Curitiba, PR
E-mail: el-cio@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-5103-7712>

2 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Curitiba, PR
E-mail: margareth.milani@unespar.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-6884-1717>

Introdução

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

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

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

A partir desse contexto que os registros audiovisuais emergem como uma ferramenta particularmente relevante para a promoção de uma aprendizagem autorregulada. Sobre as potencialidades do recurso audiovisual no campo musical é possível observar uma gama de trabalhos (Masaki et al., 2011; Williamon & Volioti, 2016; Boucher et al., 2020; Suzuki & Mitchell, 2021) que destacam como esta ferramenta pode se mostrar benéfica para a otimização das práticas interpretativas. Boucher et al. (2020, p. 430) examinam como o feedback em vídeo pode influenciar a escolha de estratégias de estudo de músicos de nível intermediário e avançado ao estudarem uma obra nova. Os autores argumentam sobre a importância do mecanismo autorregulatório na aquisição e aprimoramento de competências musicais, questionando como pode se dar a integração das particularidades da aprendizagem autorregulada, principalmente no que diz respeito às capacidades de automonitoramento do indivíduo em momentos de imersão na performance, o que pode representar uma especificidade a ser considerada em um modelo de estudo da autorregulação na performance musical.

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

Este artigo é fruto de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual do Paraná e teve como objetivo geral verificar a influência do uso de registros audiovisuais como ferramenta balizadora para o desenvolvimento de processos interpretativos pianísticos autorregulados no contexto do ensino superior. Os objetivos específicos compreenderam: analisar quais subprocessos do ciclo de autorregulação da aprendizagem são potencialmente mais favorecidos pela incorporação sistemática de registros audiovisuais como ferramenta de mediação no estudo pianístico; examinar como a incorporação dos registros audiovisuais pode promover transformações nas rotinas de estudo e nas estratégias adotadas pelos estudantes de piano.

1. A autorregulação segundo Zimmerman

Zimmerman (2011), assim como Bandura, adota uma perspectiva sociocognitiva em seu modelo autorregulatório, que está intimamente relacionado à proatividade do estudante para

atingir seus objetivos. Trata-se de um mecanismo cíclico e triádico, organizado em três fases: prévia, realização e autorreflexão (Zimmerman, 2000, p. 16).

1.1 Fase prévia

A primeira fase da ARA¹ é denominada fase prévia e está baseada em dois eixos que compreendem respectivamente a análise da tarefa e o estabelecimento de crenças de autoeficácia pelo indivíduo (Zimmerman, 2000, p. 16-17). A análise da tarefa está atrelada principalmente ao estabelecimento de metas que devem operar de forma hierárquica e com um caráter proximal — que possam ser alcançadas em um curto período e que contribuam para o alcance de objetivos distais. De acordo com Zimmerman (2000, p. 17), os objetivos proximais constituem não somente passos para a conquista dos propósitos de longo prazo, como evidenciam o progresso do estudante em sua meta de aprendizagem.

Outro processo atrelado ao contexto de análise da tarefa é o planejamento estratégico, relacionado tanto ao uso de um ferramental adequado para a manutenção de um objetivo, quanto aos constantes ajustes de tais estratégias com vista à adaptação das condições pessoais, comportamentais e do ambiente que este indivíduo está inserido.

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

1.2 Fase de realização

A fase de realização é dividida em dois processos: o autocontrole e a auto-observação. O autocontrole está relacionado ao uso das estratégias planejadas ao longo da fase

1 Autorregulação da aprendizagem.

prévia (Zimmerman, 2002, p. 68). Além disso, destacam-se também outras estratégias metacognitivas usadas neste processo, tais como a autoinstrução, formação de imagens mentais (imaginação), foco de atenção e as estratégias de tarefa (Zimmerman, 2000, p. 18). A auto-observação por sua vez, refere-se às competências de monitoramento da tarefa, tanto nas condições de realização, quanto nos resultados alcançados (Zimmerman, 2011, p. 58).

A autoinstrução dentro do processo de autocontrole está relacionada ao ato de descrever — seja verbalmente ou mentalmente — os meios de proceder em uma tarefa (Zimmerman, 2000, p. 18-19). No contexto da aprendizagem musical avançada, pesquisas como as de Nielsen (2001) destacam o uso da autoinstrução como um meio de otimização da concentração. Em um estudo de caso, com dois estudantes de piano (em nível avançado) da Norwegian Academy of Music², a autora propõe uma metodologia em que os participantes verbalizavam o modo como conduziam o estudo de uma obra do repertório. Nielsen (2001, p. 161-162) observou que ambos recorreram à autoinstrução verbalizada, o que os auxiliou a direcionar a atenção para os desafios específicos que precisavam ser solucionados ao longo da preparação da obra.

A criação de imagens mentais vinculada ao mecanismo de autocontrole é atrelada, segundo Zimmerman (2000, p. 19), ao auxílio à codificação e aperfeiçoamento do desempenho em uma tarefa. Um pianista que antes de entrar no palco, ou em seus momentos de estudo, imagina a realização de sua performance de maneira bem-sucedida, ou ainda que visualiza um componente gestual específico — ou expediente técnico — necessário para uma interpretação profícua de um determinado trecho de uma obra está utilizando a imagem mental em prol da otimização de sua performance. Pesquisas como as de Vealey e Greenleaf (1998 apud Kitsantas & Kavussanu, 2011, p. 219) demonstram que esse recurso pode atuar aliviando a ansiedade e trazendo aspectos emocionais positivos ao desempenho do indivíduo em uma atividade.

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

Outro expediente ligado ao autocontrole são as estratégias de tarefa, que, segundo Zimmerman (2008, p. 281), consistem na decomposição de uma atividade complexa em aspectos

2 Academia de Música em Oslo, Noruega.

estruturais, permitindo ao estudante reorganizá-la de forma sistemática. No campo musical, isso pode ser exemplificado por um intérprete que, ao se deparar com uma nova peça, identifica os trechos que exigem maior atenção e estabelece uma estratégia de estudo adequada — muitas vezes não linear.

O segundo processo da fase de realização é a auto-observação. Zimmerman (2011, p. 58) define este processo como o automonitoramento das particularidades da realização de uma tarefa, tanto das condições para o exercício da atividade quanto nos efeitos alcançados. O autor ressalta que os reflexos da auto-observação produzem efeitos motivacionais reativos no estudante, pois, a partir do acompanhamento de resultados na aprendizagem, os alunos sentem-se mais inspirados a despenderem maiores esforços em seus processos de aprendizagem.

1.3 Fase de autorreflexão

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

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

Os critérios de domínio da atividade buscam estabelecer um nível de aptidão, funcionando como um padrão absoluto de desempenho. Zimmerman (2000, p. 21) exemplifica esse tipo de critério no contexto esportivo, como no tênis, em que escalas de pontos vinculadas a competências específicas permitem ao professor ou treinador aferir a proficiência do jogador. Para o autor, tais critérios auxiliam o processo autoavaliativo ao fornecer parâmetros objetivos para uma atividade. No campo musical, um paralelo pode ser feito com o uso de materiais didáticos — como livros ou métodos instrumentais — que, por apresentarem conteúdos organizados de forma didática e

progressiva, oferecem referências para avaliar o progresso no estudo sistemático (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 152).

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

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

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

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

As inferências adaptativas são entendidas por Zimmerman (2000, p. 23) como as “[...] conclusões sobre como alguém precisa alterar sua abordagem autorregulatória durante os esforços subsequentes para aprender ou executar”. Elas estão intimamente ligadas aos processos de autossatisfação, na medida em que, quando um indivíduo relaciona afetos negativos aos resultados obtidos em uma determinada tarefa ou aprendizado, é possível que ele adote um protocolo de inferências defensivas na manutenção de sua abordagem regulatória, no intuito de evitar novos afetos negativos, com isso, esta nova abordagem pode ser permeada por “[...] desamparo, procrastinação, evitação de tarefas, desligamento cognitivo e apatia” (Zimmerman, 2000, p. 23), algo que limitará suas ações futuras. Por outro lado, quando o mecanismo de autossatisfação está vinculado aos

afetos positivos, há também reflexos de fortalecimento nos constructos de crenças de autoeficácia, o engajamento intrínseco da tarefa e toda a malha de elementos orientada para o domínio de uma tarefa e alcance dos objetivos de aprendizagem (Schunk, 1996; Zimmerman & Kitsantas, 1997 apud Zimmerman, 2000, p. 23).

Abaixo, um quadro síntese com os elementos do mecanismo autorregulatório segundo o modelo de Zimmerman (2000; 2002; 2011).

Quadro 1

Síntese do modelo autorregulatório de Zimmerman (2000; 2002; 2011) (Fonte: os autores).

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

2. Método

A pesquisa adotou o delineamento de um estudo de caso realizado com três estudantes de piano do Curso Superior de Instrumento do Campus de Curitiba I – EMBAP – da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Os pianistas voluntários³ foram submetidos a um protocolo de pesquisa de cinco encontros remotos (um por semana) e escolheram um trecho de uma obra do repertório solo que estavam desenvolvendo ao longo do semestre letivo e que representasse algum desafio para a sua prática pianística, e a partir desta escolha, passaram a estudá-lo utilizando o registro audiovisual de suas próprias interpretações — ao menos uma vez por

3 Convidados via carta convite por e-mail. Os participantes selecionados foram aqueles que primeiro responderam ao e-mail e que informaram ter agenda disponível para a participação no estudo.

semana — ao longo de cinco semanas. Os registros tiveram como objetivo autorregular as práticas pianísticas, permitindo que os participantes identificassem possíveis desvios recorrentes — leitura rítmica, de alturas, harmônica; manutenção do pulso; pedalização; articulação de notas; manutenção de equilíbrio entre vozes (construção coerente de arcos de frase e microdinâmicas das estruturas melódicas) entre outros — ampliando sua autopercepção em relação aos progressos alcançados, bem como outros aspectos que pudessem orientar o desenvolvimento de uma prática pianística eficiente.

Os dados foram obtidos através de duas entrevistas semiestruturadas e das falas espontâneas dos participantes ao longo dos encontros (gravadas em áudio e transcritas para análise). Os registros audiovisuais (da primeira e última semana) foram empregados como recurso complementar de análise a fim de ampliar a compreensão das entrevistas e das falas espontâneas dos participantes, bem como auxiliar na formulação da segunda entrevista.

2.1 Síntese dos encontros semanais

Os encontros com os participantes foram organizados de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 2

Síntese dos encontros semanais (Fonte: os autores).

Encontro	Protocolo realizado
I	Explicação das instâncias do protocolo de pesquisa e orientações a respeito dos procedimentos de gravação.
II	Aplicação da entrevista I.
III	Encontro de acompanhamento e coleta de dados (falas espontâneas).
IV	Encontro de acompanhamento e coleta de dados (falas espontâneas).
V	Aplicação da entrevista II.

2.2 Categorização dos dados

A apresentação dos dados desta pesquisa foi estruturada a partir de uma categorização fundamentada nas fases do mecanismo autorregulatório proposto por Zimmerman (2000; 2002; 2011). Embora esta categorização tenha buscado oferecer uma estrutura sistemática e alinhada aos referenciais teóricos adotados, é necessário destacar que o processo de autorregulação

não se dá de forma linear, ou de modo compartimentalizado. Ao contrário, trata-se de um fenômeno dinâmico, em constante reelaboração e indissociável, que se manifesta de maneira singular em cada indivíduo e situação de estudo, sendo constantemente influenciado pelas mudanças pessoais, ambientais e comportamentais (McPherson & Zimmerman, 2011, p. 131).

Os participantes serão descritos ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa como P1 (1º. ano), P2 (2º. ano) e P3 (4º. ano)⁴.

2.3 O uso dos registros audiovisuais na fase prévia

Considerando os dois eixos da fase prévia (análise da tarefa e estabelecimento de crenças motivacionais) foi possível observar padrões vinculados principalmente aos aspectos de análise da tarefa.

A análise da tarefa, ou seja, o estabelecimento de metas proximais e um plano estratégico para cumpri-la, manifestou-se de forma diferente entre os três participantes. No segundo encontro, P1 demonstrou reconhecer os desafios pianísticos da obra escolhida e os pontos que desejava otimizar, porém, ao ser questionada sobre como resolveria tais problemáticas apontou que ainda não havia pensado em como resolver tais desafios. A partir do terceiro encontro, P1 já demonstrou um planejamento estratégico (realizado ao longo da semana) para abordar os desafios citados por ela: “Durante o meu estudo, eu tentei focar em estudar frase por frase, como eu vi que estava faltando um fraseado. Daí eu [...] dividi certinho as frases e fui praticando cada uma delas, tentando construir uma intenção mais clara” (Relato verbal de P1 – encontro III).

Ainda neste encontro, P1 ressaltou que pôde observar em sua gravação semanal novas demandas, relativas à pedalização da obra, “[...] eu não estava limpando o pedal totalmente, e aí estava vindo harmonias de antes, misturando com as da frente, e aí estava ficando uma coisa meio embolada.” (Relato verbal de P1 – encontro III). A partir desta fala P1 também pontuou novas estratégias para melhorar o domínio da pedalização da obra, como por exemplo a conjugação de elementos harmônicos da peça para se concentrar na resultante sonora do uso do pedal.

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

4 Estudantes do Curso Superior de Instrumento / Piano. UNESPAR – EMBAP.

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

Ao ser questionada sobre como buscou otimizar tal aspecto, P1 explicou que utilizou a estratégia de valorizar a voz superior dos conjuntos de notas duplas, mantendo a outra voz em staccato.

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

Aspectos semelhantes foram observados em P2 e P3, que já no segundo encontro demonstraram reconhecer os desafios das obras e delinear estratégias para lidar com objetivos proximais. P2 ao citar dificuldades na ornamentação — vinculada à dimensão rítmica da peça —, mencionou recorrer ao estudo lento, ao uso do metrônomo e à marcação do pulso com o pé. Contudo, em relação à dinâmica, ainda não sabia descrever como alcançar o ideal sonoro desejado.

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

P3 ao reconhecer as demandas de estudo da obra escolhida, apontou a necessidade de um refinamento do tratamento melódico e do processo de pedalização. Sobre isso, P3 pautou as

estratégias que já estava desenvolvendo para otimizar tais aspectos.

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

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

Tem coisas específicas, assim, por exemplo, que o [nome do professor de instrumento] falou que eu poderia subir e descer mais o pulso. O Baixo de Alberti tem um trecho ali a partir do compasso 26, aí no vídeo eu percebi que eu não estava fazendo isso. Estava bem, assim, parado e tal. Não estava causando tensão nem nada, mas era um negócio que eu estava estudando esses dias e eu ainda não incorporei, assim, sabe? (Relato verbal de P2 – encontro III).

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

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

No terceiro encontro, P3 apontou que ao realizar o seu registro audiovisual semanal e comparar com o registro anterior acabou percebendo necessidades de melhoria no equilíbrio das vozes da obra. Ao ser questionado sobre como buscaria melhorar tais aspectos, P3 citou a continuidade de estratégias que ele já havia utilizado ao longo da semana para estudar a obra, sendo elas, o estudo de mãos separadas e o “estudo mudo”⁵.

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

Em seu quarto encontro, P2 observou novas necessidades ao observar o seu registro audiovisual, em especial sobre o uso exacerbado de força ao realizar o Baixo de Alberti.

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

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

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

5 P3 explicou que o “estudo mudo” refere-se a uma estratégia em que ele exercita os dedilhados da obra no teclado, porém sem emitir o som das notas, apenas exercitando a tatilidade no teclado.

Com base nos dados apresentados, foi possível perceber que todos os participantes demonstraram um aprimoramento contínuo na formulação e revisão de suas metas proximais, tanto ao identificar novas demandas surgidas durante o percurso, ou ao perceber nuances e desdobramentos dentro de uma mesma meta — ou seja, a criação de submetas específicas. Zimmerman (2000, p. 17) destaca que essas submetas adquirem um valor pessoal significativo para o indivíduo, pois sinalizam o avanço concreto em direção ao aprimoramento da própria performance.

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

2.4 O uso dos registros audiovisuais na fase de realização

Com base nos dados coletados ao longo dos encontros com os participantes, considera-se relevante destacar que a interpretação adotada para a fase de realização também abarcou elementos inicialmente associados à fase prévia. Essa sobreposição é justificada pelo entendimento de que o processo autorregulatório não se desenvolve de forma compartimentalizada e que os dados emergentes podem sofrer múltiplas interpretações de acordo com o referencial teórico, concomitante com o caráter indissociável dos elementos autorregulatórios. Nesse sentido, a instância que compreendeu os processos de autocontrole, ou seja, as estratégias utilizadas pelos participantes, já foram descritas no processo de análise da tarefa (fase prévia), sendo entendido que as falas dos participantes fizeram alusão a processos que foram planejados e executados ao longo das semanas do protocolo.

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

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

Em outro momento do terceiro encontro, P1 reforçou sua constatação sobre a melhoria na dinâmica, e complementou suas observações: “Eu acho que na primeira gravação estava tudo meio reto. E agora deu para ouvir, assim, mais os contornos. De quando está forte, eu sei que é forte. Quando está piano, eu sei que é piano” (Relato verbal de P1 – encontro III).

As constatações de P1 a respeito das melhorias na execução da obra, especialmente no que se refere ao contraste dinâmico, sugerem efeitos motivacionais positivos ao longo do processo. Segundo Zimmerman (2011, p. 58), estas percepções de melhoria em uma determinada tarefa podem impactar a forma como o estudante dispenderá esforços para o alcance de seus objetivos futuros.

Constatações similares às de P1 também foram observadas nas falas emergentes de P2 e P3. P2 salientou que sua performance estava mais orgânica “[...] o sistema que tem um monte de grupetos, que era um sistema que eu tinha dificuldade, ele fica revezando entre a mão esquerda e a mão direita, dessa vez saiu bem, assim, está saindo bem mais natural” (Relato verbal de P2 – encontro III).

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

[...] eu consegui ter noção do delineamento das frases. Há uma melodia que ela está na ponta ali, ela vai se conectando tanto com o baixo quanto com a... Tem umas notas longas no baixo, na parte de cima, e na melodia da mão direita ela vai criando frases, como se fosse uma canção. Então, no começo estava muito mecânico, muito duro, digamos assim, e agora eu já consigo ter maior

liberdade para criar as frases, questão da prosódia mesmo (Relato verbal de P3 – encontro III).

No quarto encontro, P1 compartilhou novas percepções sobre seu processo de estudo, destacando um aprimoramento no uso do pedal “[...] eu acho que já tá um pouco mais limpo, o som. [...] fui fazendo só os blocos com o pedal, depois os arpejos com o pedal, e acho que deu uma limpada” (Relato verbal de P1 – encontro IV). Além disso, percebeu melhoras na articulação de notas duplas, no entanto, identificou a persistência de uma dificuldade vinculada à falta de valorização da melodia no trecho “[...] tem aquelas notas dobradas, né? Que elas estavam arpejando, agora não tão mais, mas eu tinha que destacar a melodia, a notinha mais aguda, e acho que no último vídeo que eu gravei, nesse que eu gravei essa semana, tava meio igual, assim” (Relato verbal de P1 – encontro IV).

Ao apontar a persistência de uma dificuldade, P1 demonstrou uma atenção refinada aos elementos expressivos da obra, fator de conexão direta com o exposto por Zimmerman (2000, p. 20) sobre a precisão do automonitoramento, segundo ele, uma correção adequada de uma ação depende de uma precisão qualitativa da auto-observação individual não podendo haver distorções deste processo. Nesse sentido, o uso dos registros audiovisuais pode ter auxiliado o processo auto-observação de P1, concomitante ao que também afirmam McPherson e Zimmerman (2011, p. 161) sobre o uso deste tipo de ferramenta. Segundo os autores, músicos que têm o hábito de gravar seus estudos — tanto de obras em fase de preparação ou de repertórios amadurecidos — podem melhorar o monitoramento do seu progresso por meio de um acesso preciso a elementos de sua performance que podem ser modificados ou aprimorados.

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

[...] eu estava pensando, putz, eu tenho que gravar o vídeo para pesquisa, eu fiquei pensando assim, nossa, não vai estar legal, né? Porque eu ando sem tocar e tudo mais. Só que quando eu fui gravar, saiu bem... Claro, assim, eu estudei um pouco antes, né? Eu retomei um pouco antes de gravar, mas aí saiu tudo bem, assim, mais... Eu diria mais natural, sabe? [...] (Relato verbal de P2 – encontro IV).

Assim como P1 e P2, P3 também pontuou resultantes positivas de sua prática semanal no quarto encontro e demonstrou uma percepção de melhora em questões de expressividade e delineamento fraseológico.

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

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

Outro aspecto relevante diz respeito à motivação que emergiu do processo de constatação dos próprios avanços. O sentimento de progresso, muitas vezes relatado com surpresa ou entusiasmo, aparenta ter fortalecido o engajamento dos participantes com suas rotinas de estudo, algo que pode ter gerado maior confiança na manutenção das crenças de autoeficácia dos participantes. Esta análise entra em consonância com o que Zimmerman (2011, p. 53) postula “Espera-se que estudantes que confiam em suas capacidades se esforcem mais e persistam por mais tempo que estudantes que duvidam de suas capacidades”. Assim, como ressalta o autor, a percepção de melhora em uma tarefa é um importante catalisador para o investimento contínuo de esforço e o desenvolvimento da crença na própria eficácia.

2.5 O uso dos registros audiovisuais na fase de autorreflexão

A fase de autorreflexão no mecanismo autorregulatório compreende o momento em que o indivíduo adota um posicionamento reflexivo a respeito das resultantes de suas ações. Esse processo é permeado por diversos critérios normativos que subsidiam as mudanças autodirigidas no comportamento do estudante em relação aos seus objetivos em uma determinada tarefa. Sua relevância reside em sustentar a

ciclicidade do constructo autorregulatório, já que a qualidade deste processo influencia diretamente as escolhas do estudante na manutenção de seus objetivos acadêmicos. Dessa forma, os dados relativos à fase de autorreflexão emergiram da análise da entrevista II, realizada no último encontro com os participantes.

Em seu último encontro, P1 foi questionada a respeito dos reflexos do protocolo em sua rotina como estudante de piano. A participante expressou-se de maneira positiva em relação ao uso do ferramental audiovisual reafirmando resultantes já elencadas nos encontros anteriores.

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

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

[...] eu acho que me deu uma autonomia maior, assim, na questão do estudo. Acho que porque eu estava me vendo de fora como se fosse um espectador mesmo. Ou um professor que estava avaliando. Então eu conseguia me autoavaliar mais fácil do que quando eu estava só me olhando tocar. Eu até percebi algumas coisas aqui agora, que quando eu estava tocando também estava soando de um jeito. E aí agora na gravação eu vi que estava soando diferente (Relato verbal de P1 – encontro V).

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

progresso quanto a otimização do desempenho com a repetição da prática.

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

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

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

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

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

P1 ao ser indagada sobre a percepção de algum tipo de ganho de qualidade em suas práticas pianísticas, enfatizou sua

satisfação com a gestão do seu estudo e a otimização do seu tempo de prática.

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

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

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

Acho que por mais que a gente perceba muita coisa nos vídeos, acho que a gente não consegue perceber tudo. Ou é que às vezes tem uma técnica que se aplica ali que eu não saberia fazer sozinha, não identificaria, por não ter o conhecimento prévio, não identificar o vídeo que eu tenho que fazer. Mas acho que eles caminham juntos. Por exemplo, tem algumas coisas que eu percebi que eu faço, que eu não percebia na aula. Mas tem algumas coisas que o professor percebeu que eu não percebi nos vídeos (Relato verbal de P1 – encontro V).

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

[...] Eu me senti bem mais motivado, vendo o progresso, porque às vezes a gente tem essa... a gente pratica, pratica, e aí a gente não tem muito esse referencial externo de uma gravação para a gente se perceber, para a gente se autorregular durante todo esse tempo (Relato verbal de P3 – encontro V).

A expressão de autossatisfação de P2, diferente dos outros participantes, remeteu a aspectos de autossatisfação negativa.

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

21

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

Então, porque vendo o vídeo, assim, parecia uma coisa tão amadora, assim, tipo, uma pessoa tocando por hobby, sabe? Parecia uma coisa meio assim, acho que o som, a sonoridade do piano também, tudo muito, não sei, não sei dizer, tem que pensar. É, eu acho que talvez se eu começar a experimentar gravar em outros lugares, ou às vezes até pelo contexto do ambiente, por ser em casa, se você está com roupa ali, tá, moletom, não sei o quê, talvez se eu estivesse com uma roupa mais social, aí talvez daria a impressão de um pianista, tipo, profissional, mas, sei lá, eu, assim, tirando essa parte do amadorismo, que foi uma coisa assim, que passou bem, tipo, cometa, assim, na minha cabeça, eu acho que fica essa questão, assim, de uma certa humildade, assim, tipo, “ah, dá pra melhorar, dá pra aprender mais”, assim, que às vezes você olha e pensa, putz, não presto pra isso, né, mas depois isso passa e você pensa “não, vamos melhorar” e tal, vamos ver o que a gente pode fazer e tal, né (Relato verbal de P2 – encontro V).

Os relatos de P2 evidenciam a forte influência que o ambiente de prática pode exercer sobre a autoimagem e os sentimentos relacionados ao desempenho musical. A percepção de amadorismo, vinculada à sonoridade do instrumento, ao contexto domiciliar da gravação e até mesmo à vestimenta utilizada durante a prática, revela que fatores extramusicais

podem interferir significativamente na forma como o indivíduo interpreta sua própria performance. Isto converge com o que Zimmerman (2000, p. 55) pondera sobre a influência do ambiente na estruturação da autorregulação. Em uma visão comportamental, o autor infere que quando o ambiente físico (ou ainda social) representa um obstáculo no desenvolvimento pessoal, há também uma menor eficácia na regulação da vida de um indivíduo.

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

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

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

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

[...] seria uma coisa muito subjetiva. E segundo, se eu não tivesse o outro vídeo também, quatro semanas atrás, entendeu? Então eu não teria com o que comparar. Isso é curioso, né? Porque o vídeo é um registro do momento ali, objetivo do negócio. [...] É um registro ali que aconteceu. Aconteceu aquilo ali. Se eu não tivesse o vídeo, seria uma coisa muito subjetiva, abstrata. [...] Enfim,

seria uma coisa muito vaga. Eu não saberia com o que comparar (Relato verbal de P2 – encontro V).

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

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

Os relatos apontam que a inserção intencional dos registros audiovisuais não apenas fortaleceu os subprocessos autorreflexivos, como também promoveu uma reconfiguração da postura dos estudantes diante do próprio aprendizado, reforçando o papel destes recursos como agentes facilitadores da autorregulação no estudo musical.

Considerações finais

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

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

motivacionais (força motriz para o comportamento autorregulado) e para um despertar acerca das potencialidades do uso criativo de ferramentas dessa natureza.

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

Ao contrastarmos estes resultados com outras pesquisas, como a de Veloso (2019, p. 154-155), que também adotou o delineamento de um estudo de caso e buscou investigar elementos autorregulatórios no estudo de uma obra em fase inicial de aprendizagem no repertório de uma percussionista, é possível notar que o caso investigado pelo autor mostrou uma grande variedade de estratégias e elementos autorregulatórios utilizados nos momentos de estudo — resultante bastante antagônica em relação aos casos investigados neste trabalho. Embora os protocolos de pesquisa adotados por Veloso (2019) sejam diferentes dos adotados nesta pesquisa, é possível estabelecer que uma das contribuições do presente estudo é ampliar a compreensão do fenômeno autorregulatório ao revelar que o processo de autorregulação mediado por registros audiovisuais não necessariamente se traduz em variedade estratégica, mas pode revelar padrões de estudo mais lineares e persistentes, algo que pode denotar uma constante no perfil individual dos estudantes de piano participantes deste trabalho.

É pertinente pontuar que esta constatação também pode ser produto de limitações de nosso campo investigativo, seja pela adoção de um protocolo não longitudinal que impediu constatações mais aprofundadas pelos participantes, que não necessitaram de um uso diversificado de estratégias para o aprimoramento das demandas interpretativas nos excertos escolhidos — contemplando a resolução de tais problemáticas a partir de um conjunto de práticas pianísticas usuais em seu estudo —, ou ainda, pela adoção de uma ótica metodológica não intervencionista na rotina dos estudantes. A ausência de mediações durante o processo de estudo dos pianistas colaboradores pode ter restringido a potencialidade de uso dos recursos audiovisuais, evidenciando que o desenvolvimento

pleno da autorregulação demanda, muitas vezes, o suporte de intervenções didáticas direcionadas — capazes de auxiliar os estudantes na construção, ampliação e diversificação de práticas pianísticas criativas e de outras estratégias metacognitivas ao longo do tempo.

Com base nesta premissa, evidencia-se a necessidade de ampliação de intervenções didáticas que favoreçam o desenvolvimento das competências autorregulatórias de forma mais ampla e intencional na formação dos discentes. A figura docente, nesse contexto, pode desempenhar um papel fundamental que transcende a esfera da orientação técnica e interpretativa, atuando como agente formador de estratégias metacognitivas e de autorregulação.

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

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

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

Referências

- Bandura, A. (2008) A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: A. Bandura, R.G. Azzi, & S. Polydoro, et al. *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*, Porto Alegre: Artmed, 69-96.
- Boucher, M., Creech, A., & Dubé, F. (2020). Video feedback and the choice of strategies of college-level guitarists during individual practice. *Musicae Scientiae*, 24(4), 430–448. <https://doi.org/10.1177/1029864918817577>
- Cerqueira, D. L., Zorzal, R. C., & Ávila, G. A. (2012) Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, 94-109.
- Kitsantas, A., & Kavussanu, M. (2011) Acquisition of Sport Knowledge and Skill, The Role of Self-Regulatory Processes. In: B. Zimmerman, D. Schunk, (org.). *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 217-233.
- Masaki, M., Hechler, P., Gadbois, S., & Waddell, G. (2011) Piano performance assessment: Video feedback and the Quality Assessment in Music Performance Inventory (QAMPI). In: *International International Symposium Symposium on Performance Performance Science*, 503-508.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-Regulation of musical learning. In: R. Colwell, & P. R. Webster. *Menc Handbook of Research on Music Learning* (pp. 130–175). <https://doi.org/10.1093/acprof:osobl/9780199754397.003.0004>
- Nielsen, S. (2001) Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice. In: *Music Education Research*, Vol. 3, No. 2, 154-167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>
- Pajares, F. & Oláz, F. (2008) Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: A. Bandura, R. G. Azzi, S. Polydoro, et al. *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*, Porto Alegre: Artmed, 97-114.
- Polydoro, S. & Azzi, R. G. (2008) Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: Bandura, A., R. G. Azzi, & S. Polydoro, et al. *Teoria Social Cognitiva, Conceitos Básicos*, Porto Alegre: Artmed, 149-164.
- Ray, S. (2005) Os conceitos EPM, Potencial e Interferência inseridos numa proposta de mapeamento de Estudos sobre Performance Musical. In: *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Vieira ed. /Irokun, 37-60.
- Suzuki, A., Mitchell, H. F. (2021) What makes practice perfect? How tertiary piano students self-regulate play and non-play strategies for performance success. In: *Psychology of Music*, v. 50, 1-20. <https://doi.org/10.1177/03057356211010927>
- Veloso, F. D. D. (2019) Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com uma percussionista [Dissertação de Mestrado em Música Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca digital de teses e

- dissertações da UFPR Curitiba.
<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59528>
- Williamon, A. & Volioti, G. (2016) Recordings as learning and practising resources for performance: Exploring attitudes and behaviours of music and professionals. In: *Musicae Scientiae, Europa*, v. 21, n. 4. 499-523.
<https://doi.org/10.1177/1029864916674048>
- Zimmerman, B. J. (2000) Attaining Self-Regulation A Social Cognitive Perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. *Handbook of Self-Regulation*. Academic Press, San Diego, California, EUA, 13-39.
- Zimmerman, B. J. Becoming a Self Regulated Learner: An Overview. In: *Theory Into Practice*, v. 2, 2002, 64-70.
http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. & Campillo, M. (2003) Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In: J. E. Davidson, & R. J. Sternberg. *The Psychology of Problem Solving*. New York: Cambridge University Press, 1ª ed, 233-262. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511615771.009>
- Zimmerman, B. J. (2008) Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. In: D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman. *Motivation and Self-Regulated Learning, Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates, Taylor e Francis Group, New York, 267-295.
- Zimmerman, B. J. (2011) Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: B. Zimmerman, & D. Schunk (org.). *Handbook of Self Regulation of Learning and Performance*. New York: Routledge, 49-64.