

# Planejamento, monitoramento e avaliação: ferramentas administrativas aplicadas à metacognição na preparação da performance

GABRIEL LIMA DA SILVA<sup>1</sup>, RAFAEL STEFANICHEN FERRONATO<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo apresenta a adaptação de ferramentas administrativas ao processo de preparação musical, articulando-as com princípios metacognitivos. Com base na literatura sobre metacognição (Flavell, 1979), a pesquisa adota metodologia de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, fundamentada em procedimentos autoetnográficos. Foram construídas e experimentadas três ferramentas: análise SWOT, aplicada ao planejamento; OKR's, para o monitoramento; e questionário MAI, adaptado para a avaliação. A autoetnografia possibilitou integrar a experiência do intérprete com uma análise reflexiva sobre a prática, revelando como planejamento, monitoramento e avaliação, etapas importantes no processo metacognitivo, podem ser ressignificados no contexto performático. Os resultados indicam que as ferramentas oferecem suporte à organização estratégica do estudo musical, favorecendo a consciência crítica do músico e abrindo possibilidades para futuras investigações na área da cognição e da performance.

**Palavras-chave:** Metacognição; Performance musical; Autoetnografia; Planejamento estratégico; Ferramentas administrativas.

1

## Planning, Monitoring and Evaluation: Administrative Tools Applied to Metacognition in Performance Preparation.

## Abstract

This article presents the adaptation of administrative tools to the process of musical preparation, articulating them with metacognitive principles. Based on the literature on metacognition (Flavell, 1979), the research adopts a qualitative and applied methodological approach, grounded in autoethnographic procedures. Three tools were designed and tested: SWOT analysis, applied to planning; OKRs, for monitoring; and the MAI questionnaire, adapted for evaluation. Autoethnography enabled the integration of the performer's experience with a reflective analysis of practice, revealing how planning, monitoring, and evaluation—key stages in the metacognitive process—can be reframed in the performative context. The results indicate that these tools provide support for the strategic organization of musical study, fostering the musician's critical awareness and opening possibilities for future investigations in the fields of cognition and performance.

**Keywords:** Metacognition; Musical performance; Autoethnography; Strategic planning; Administrative tools.

1 Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba, PR  
E-mail: [gabriel-cgx@hotmail.com](mailto:gabriel-cgx@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0009-0007-5202-4660>

2 Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba, PR  
E-mail: [rafaelferronato@gmail.com](mailto:rafaelferronato@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-0010-5104>

## Introdução

A preparação de um músico para uma performance é um processo complexo que envolve estratégias físicas, psicológicas e comportamentais, que variam entre profissionais e estudantes. Essa preparação não pode ser entendida apenas como o acúmulo de horas de prática, mas como um processo que exige reflexão crítica e consciência sobre os próprios procedimentos cognitivos e técnicos. Williamon (2004) observou que a excelência musical não se restringe ao domínio técnico, mas depende de estratégias de preparação que integrem aspectos físicos, psicológicos e musicais, permitindo ao intérprete manter o equilíbrio necessário para comunicar-se de forma eficaz com o público.

Ao mesmo tempo, a performance musical deve ser compreendida em toda a sua complexidade, envolvendo múltiplos fatores interdependentes. Para Mazzola (2011), a performance não pode ser reduzida a uma simples soma de elementos técnicos ou teóricos; ela deve ser vista como uma combinação dinâmica de conhecimento, análise, emoção e gesto, transformando dados abstratos em uma realidade acústica e expressiva. Essa abordagem ressalta a necessidade de considerar o processo performático como uma prática intelectual e criativa, que vai além da mera reprodução de informações musicais.

Nessa mesma direção, Kaastra (2020) propõe o entendimento da performance musical como uma atividade de cognição distribuída, em que músico, instrumento e ambiente formam um sistema integrado de ação. Essa perspectiva evidencia como os processos cognitivos na performance emergem de interações colaborativas, do uso de artefatos cognitivos e da organização de experiências perceptivas durante o fazer musical. Do ponto de vista educacional, Papageorgi e Welch (2014) destacam que o desenvolvimento da performance está diretamente relacionado à capacidade de o músico articular práticas metacognitivas, promovendo a autorregulação, o planejamento estratégico e a reflexão crítica em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, diversos fatores precisam ser planejados, monitorados e avaliados durante o processo de preparação, o que torna necessária a utilização de estratégias capazes de organizar e refletir sobre cada etapa do estudo. A aplicação de estratégias metacognitivas tem se mostrado um caminho eficaz nesse sentido, auxiliando o músico no aperfeiçoamento das técnicas de estudo e, conseqüentemente, na qualidade do resultado. Como destacam Araújo, Ferronato e Veloso (2024, p.2), “a metacognição é essencial no processo de aprendizagem

musical, pois envolve a compreensão do propósito de cada tarefa, seu planejamento, execução e avaliação". O "pensar sobre o pensar", "pensamento do próprio pensamento" ou ainda "aprender como aprender" são expressões comumente utilizadas para definir a metacognição, termo cunhado pelo psicólogo John H. Flavell nos anos de 1970.

De acordo com Matlin (2004), trata-se do "conhecimento, a consciência e o controle que a pessoa tem de seus processos cognitivos." Mais do que a aquisição de conhecimento, a metacognição envolve a capacidade de monitorar, regular e refletir sobre o próprio processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Ribeiro (2003, p. 110) a define como o "conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos", ressaltando sua relevância para a eficácia do aprendizado e para a excelência da performance musical. Araújo, Ferronato e Veloso (2024) acrescentam que tanto músicos iniciantes quanto experientes mobilizam, em diferentes graus, processos de planejamento, monitoramento e avaliação em suas práticas, sendo que a complexidade do tempo de estudo e da organização das atividades é um desafio mais acentuado para os iniciantes.

Considerando esses processos metacognitivos e o planejamento necessário para a realização de uma performance, a utilização de ferramentas oriundas de outras áreas do conhecimento pode se constituir como um recurso promissor para o mapeamento dos fatores envolvidos, a organização estratégica e o monitoramento do processo de estudo até a apresentação final. Dessa forma, o problema de pesquisa que norteou o presente estudo foi definido nos seguintes termos: de que modo ferramentas da Administração, tradicionalmente aplicadas em contextos de gestão, podem ser adaptadas no processo metacognitivo de preparação para a performance musical? Como desdobramento, o objetivo geral do estudo foi apresentar a construção e aplicação dessas ferramentas no percurso de preparação de um músico, destacando sua contribuição para a organização estratégica e para a eficiência do estudo. Neste trabalho, foram incorporadas ferramentas da Administração que atuaram em conjunto com a metacognição para estruturar a rotina de preparação, bem como para permitir o monitoramento contínuo e a avaliação do percurso realizado.

Na fase de planejamento, utilizou-se a análise SWOT, ferramenta amplamente empregada no marketing e no planejamento estratégico. Segundo Andrade *et. al.* (2008), a sigla resulta das palavras *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças). Verboncu e Condurache (2016, p. 119) definem-na como "um método de

análise de múltiplos fatores internos e externos que envolve a compreensão dos principais pontos fortes, fracos, oportunidades e restrições (ameaças) da empresa, capitalizados no processo estratégico.” No caso da preparação musical, a adaptação dessa ferramenta permitiu identificar elementos internos e externos que influenciam o estudo e a performance, oferecendo subsídios para a tomada de decisões. Tal perspectiva dialoga com Araújo, Ferronato e Veloso (2024), que observaram como o estabelecimento de metas específicas e desafiadoras constitui parte fundamental do planejamento metacognitivo de músicos em processo de preparação.

Já para o monitoramento do processo foi utilizado o sistema de OKR's – *Objectives and Key Results* (Objetivos e Resultados-chave), descrito por Krause et. al. (2022) como um modelo de gestão simples, aplicável em diferentes contextos organizacionais. De acordo com Doerr (2019), os OKR's se estruturam a partir da definição de um objetivo e da determinação de resultados-chave que mensurem e verifiquem o alcance desse objetivo. Essa adaptação ao contexto da performance musical permitiu não apenas acompanhar o progresso do estudo, mas também estabelecer indicadores concretos que orientaram o desenvolvimento do processo.

4

Por fim, para a avaliação do percurso foi adaptado o questionário MAI – *Metacognitive Awareness Inventory*, desenvolvido por Schraw e Dennison (1994), instrumento consolidado na literatura educacional e cognitiva, que mede o grau de consciência metacognitiva a partir de duas dimensões: o conhecimento sobre a cognição e a regulação da cognição. Sua aplicação possibilita identificar de que maneira os indivíduos planejam, monitoram e avaliam suas estratégias de aprendizagem, permitindo uma análise abrangente do processo metacognitivo. No contexto musical, Ferronato (2022) destaca que o uso do MAI em investigações sobre aprendizagem instrumental possibilita compreender como os estudantes mobilizam diferentes tipos de conhecimento e estratégias regulatórias durante a prática, fornecendo subsídios para repensar tanto o ensino quanto a preparação para a performance.

A metodologia adotada possui abordagem qualitativa e natureza aplicada, fundamentando-se na análise de um processo de preparação para performance em que as ferramentas administrativas foram planejadas experimentalmente. Foi utilizada a autoetnografia como ferramenta na qual o pesquisador-intérprete descreveu e analisou criticamente a sua própria experiência no processo de preparação da performance. A autoetnografia, conforme Adams, Holman Jones e Ellis (2021),

combina elementos da autobiografia e da etnografia, permitindo que o sujeito da pesquisa examine as dimensões pessoais e culturais de sua prática a partir de narrativas reflexivas. Essa abordagem é especialmente pertinente no campo da performance musical, pois possibilita compreender o entrelaçamento de vivências individuais, contextos pedagógicos e práticas cognitivas de estudo.

No presente trabalho, a autoetnografia foi empregada como procedimento para a construção e adaptação de duas ferramentas – a análise *SWOT* e o sistema de *OKR's* – ao contexto da preparação musical. Para tanto, registraram-se sistematicamente os procedimentos realizados, analisaram-se os indicadores de cumprimento estabelecidos pelos *OKR's* e pela *SWOT*, e adaptou-se o questionário *MAI* para elaborar uma ferramenta para avaliar o processo metacognitivo para a construção de um recital.

Essa escolha metodológica dialoga com a literatura que reconhece a autoetnografia como via de produção de compreensões aprofundadas sobre processos organizacionais e artísticos, a partir da experiência encarnada do pesquisador (Herrmann, 2020). Nesse sentido, a escrita reflexiva e o registro sistemático da prática permitiram não apenas acompanhar o percurso do músico em primeira pessoa, mas também evidenciar como os conceitos de planejamento, monitoramento e avaliação foram ressignificados no interior do fazer musical. Assim, a autoetnografia, como destaca Silva (2024), torna-se uma via privilegiada para revelar a articulação entre metacognição, ferramentas administrativas e prática performática.

## Os Princípios da Metacognição

O primeiro entendimento sobre metacognição, mesmo sendo uma parte fundamental para a compreensão do processo cognitivo, é considerado bastante recente dentro das pesquisas acadêmicas. Segundo Portilho e Dreher (2012), seu conceito surgiu no início dos anos de 1970, pelo psicólogo John H. Flavell, especializado no desenvolvimento cognitivo infantil. Seu papel é crucial dentro do campo de estudo, uma vez que estabeleceu as bases conceituais da área.

A metacognição, conceituada por Flavell, refere-se à capacidade de um indivíduo monitorar, controlar e refletir sobre seus próprios processos cognitivos. Sendo esse termo pode ser entendido como algo além da cognição, referindo-se aos processos mentais relacionados à obtenção de conhecimento. Segundo Miller (2017, p. 6), “Metacognição refere-se à

compreensão que uma pessoa tem sobre sua própria cognição.” Desta forma, a metacognição envolve a consciência e regulação das próprias atividades mentais.

Enquanto processo, a metacognição pode ser entendida como o planejamento e monitoramento das atividades cognitivas, buscando, a partir desse processo, compreender, aprender e solucionar problemas. Flavell (1976, apud DAVIS; NUNES; NUNES, 2005) se refere a metacognição como um processo que envolve o monitoramento ativo das próprias atividades cognitivas, seguido de sua regulação e organização, sempre em função de metas ou objetivos concretos.

Para Flavell (1999), a regulação metacognitiva é dividida em três processos que trabalham de forma dinâmica e flexível, permitindo a adaptação de estratégias de acordo com a tarefa, são eles: planejamento, monitoramento e avaliação. Em acordo com o autor, Portilho (2011, p. 108) afirma que “nenhuma estratégia pode desenvolver-se sem um mínimo de planejamento, controle e avaliação”. Portanto, entendemos que o caráter adaptativo da metacognição é um fator importante para o aprimoramento e aprendizado de habilidades musicais.

Considerando os três processos descritos por Flavell (1999), o planejamento é a fase inicial e envolve as definições de estratégias e objetivos. Sua importância é afirmada por Portilho (2011), principalmente no surgimento de problemas ou novas situações, sendo que o planejamento orientará as fases sequenciais e as tomadas de decisão. A segunda fase é o monitoramento, onde o conhecimento metacognitivo é dividido em conhecimento declarativo, condicional e procedimental (processual), sendo esse um processo contínuo de auto-observação. Por fim, a avaliação diz respeito a reflexão das estratégias utilizadas e do resultado, trazendo as melhorias que precisam ser feitas.

Efklides (2009) contribui para esse debate ao destacar que a metacognição se manifesta em três facetas interligadas: o conhecimento metacognitivo, as habilidades metacognitivas e as experiências metacognitivas. Essas últimas englobam sentimentos e julgamentos relacionados à aprendizagem, como a sensação de dificuldade, de confiança ou de familiaridade. A autora afirma que “a consciência toma a forma de experiência metacognitiva, isto é, sentimentos, estimativas ou juízos relativos às tarefas de aprendizagem, sobre como tem lugar o processamento cognitivo, assim como seu resultado” (Efklides, 2009, p. 76). Nesse sentido, a experiência metacognitiva é caracterizada por um aspecto afetivo que a conecta tanto ao

circuito motivacional quanto ao cognitivo, funcionando como elo entre emoção e pensamento.

Essa dimensão afetiva amplia o entendimento de que aprender não é um processo puramente racional. Efklides (2009) observa que sentimentos como a confiança, a dificuldade percebida e a familiaridade são manifestações de monitoramento em tempo real da cognição, permitindo que o aprendiz tome decisões de controle baseadas nessas percepções. Portanto, a regulação metacognitiva envolve mais do que estratégias cognitivas formais: ela está imersa em uma dinâmica que articula motivação, emoção e autorreflexão.

De uma perspectiva multidisciplinar, Drigas e Mitsea (2020) propõem uma visão holística da metacognição ao apresentarem os chamados oito pilares que a sustentam. Esses pilares abrangem elementos como atenção, memória de trabalho, percepção, linguagem, associação, monitoramento, ação e autoconsciência. Segundo os autores, “a atenção e a memória de trabalho parecem superar as demais, já que operam simultaneamente como habilidades cognitivas e metacognitivas” (Drigas e Mitsea, 2020, p. 162). A proposta busca mostrar que a metacognição não se restringe ao ambiente escolar, mas constitui uma competência-chave do século XXI, essencial para a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e até para a prática profissional em áreas diversas.

No diálogo entre neurociência e educação, Fleur et. al. (2021) destacam que a metacognição envolve dois componentes centrais: o conhecimento metacognitivo e o controle metacognitivo. O primeiro refere-se à consciência que os indivíduos têm sobre seus próprios processos cognitivos, enquanto o segundo diz respeito aos mecanismos de regulação, como planejar e adaptar o comportamento a partir dos resultados obtidos. Para os autores, “a metacognição é definida como a capacidade de monitorar e controlar os próprios processos cognitivos e desempenha um papel importante na aprendizagem e na educação” (Fleur et. al., 2021, p. 1). Eles ressaltam ainda que o estudo da metacognição em contextos educacionais tem acumulado evidências robustas sobre sua importância para o desempenho acadêmico, mas que ainda há um hiato entre esses achados e a compreensão neurocientífica de seus mecanismos.

A literatura também aponta a relevância da metacognição em contextos criativos e colaborativos. Lefford e Thompson (2018), ao investigarem a tomada de decisão em estúdios de gravação musical, observaram que os produtores utilizam habilidades metacognitivas para gerir processos em ambientes de incerteza e risco. Os autores afirmam que “as numerosas e variadas

demandas deste cenário macro cognitivo exigem que os colaboradores dentro do estúdio de gravação regulem seu pensamento usando habilidades metacognitivas” (Lefford e Thompson, 2018, p. 544). Isso evidencia que a metacognição, além de operar no nível individual, também se manifesta em práticas sociais e distribuídas, sustentando tanto a criação artística quanto a resolução de problemas em situações complexas.

No contexto musical, a metacognição auxilia o desenvolvimento de habilidades técnicas cognitivas, bem como o monitoramento e avaliação do processo de preparação do músico, permitindo uma aprendizagem eficaz e um processo de desenvolvimento contínuo, sendo essencial para a performance musical. Segundo Hakan (2016), a performance musical exige do músico uma capacidade de entender seus pontos fortes e fracos, uma vez que ela possui uma estruturação complexa. Além disso, o músico deve autoavaliar seu processo de estudo e seu resultado, tendo que criar estratégias de aprendizagem ao longo desse processo.

A metacognição é uma ferramenta importante e que faz parte do cotidiano tanto da performance, quanto da aprendizagem, mesmo que de maneira não intencional. Para Araújo et. al. (2024, p. 2) “Os processos metacognitivos permitem que os músicos se envolvam no planejamento e organização de tarefas de prática instrumental, no monitoramento e avaliação de performances e na promoção de mudanças autodirigidas.” As estratégias e os processos utilizados para se alcançar o nível desejado de performance são, na prática, a utilização da metacognição para chegar à excelência instrumental.

## SWOT

A análise *SWOT* é uma ferramenta da área da Administração utilizada para o planejamento e gestão estratégica de uma organização, buscando uma vantagem competitiva em relação aos seus concorrentes. Segundo Andrade et. al. (2008, p. 2), a “análise procura avaliar os pontos fortes e pontos fracos no ambiente interno da organização e as oportunidades e as ameaças no ambiente externo”.

Gürel e Tat (2017) explicam que a análise *SWOT* apresenta os quatro componentes (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) em duas dimensões (Interna e Externa), em uma matriz 2x2. Em seu eixo horizontal temos os Fatores Internos (Forças e Fraquezas) e os Externos (Oportunidades e Ameaças). Os autores afirmam ainda que os pontos fortes e as

oportunidades são favoráveis a organização – Fatores Positivos – enquanto os pontos fracos e ameaças são desfavoráveis – Fatores Negativos – apresentados no eixo vertical da matriz. Com base nos autores, entendemos que a matriz *SWOT* pode ser analisada de duas formas: a) dimensão interna e externa, na qual os fatores estão ou não sob o controle da empresa; b) positivo e negativo, em relação ao impacto do fator. No Quadro 1 vemos um exemplo do modelo de matriz *SWOT*, conforme explicação acima:

**Quadro 1**  
Matriz *SWOT*

| Matriz <i>SWOT</i> |               |                                                                                 |                  |                                                                                 |
|--------------------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Pontos Positivos   |               |                                                                                 | Pontos Negativos |                                                                                 |
| Fatores Internos   | Forças        | Fatores que afetam a organização positivamente e estão sob seu controle.        | Fraquezas        | Fatores que afetam a organização negativamente e estão sob seu controle.        |
| Fatores Externos   | Oportunidades | Fatores que afetam a organização positivamente, mas não estão sob seu controle. | Ameaças          | Fatores que afetam a organização negativamente, mas não estão sob seu controle. |

FONTE: Adaptado de Gürel e Tat (2017).

Esta ferramenta permite uma análise abrangente dos fatores internos e externos que podem influenciar o sucesso de um empreendimento ou projeto, facilitando a tomada de decisões estratégicas. Segundo Gürel e Tat (2017), a análise interna permite conhecer os seus pontos fortes e fracos, e entender quais recursos e competências podem gerar vantagens para a organização, enquanto a análise externa identifica potenciais oportunidades e ameaças, subsidiando a escolha de estratégias adequadas.

Mesmo com o desenvolvimento contínuo de ferramentas de planejamento estratégico, a análise *SWOT* se mantém como uma ferramenta indispensável para gestores e organizações. Sua evolução, após sua criação na década de 1960, se adaptou a diversos contextos e permitiu a utilização da matriz por diversas áreas, provando sua eficácia na estruturação, aproveitamento e resolução de situações complexas. Por fim, por conta da sua capacidade de sintetização de informações e auxílio na tomada de decisão, a análise *SWOT* continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento organizacional.

Dentro do contexto musical, o levantamento dos pontos da análise *SWOT* pode ser realizado por um professor, um outro músico especialista ou, até mesmo, o próprio músico que será objeto da análise, considerando suas competências e as separando entre quais são pontos fortes e quais são pontos fracos. Cabe ressaltar que os pontos da análise podem ser considerados em relação ao recital, ou a preparação de um repertório específico, ou até mesmo para uma outra situação, como um concurso, prova final de graduação, entre outros, mostrando a versatilidade da ferramenta em sua utilização em outras áreas.

Dessa forma, aplicar a análise *SWOT* no contexto musical nos mostra uma ferramenta capaz de identificar e organizar competências técnicas, musicais e interpretativas do músico, além de orientar o processo de preparação e as ações frente a possíveis obstáculos envolvidos no contexto performático, possibilitando uma visão clara dos pontos fortes e fracos, e uma abrangência em relação ao tratamento das oportunidades e ameaças que podem afetar a performance, auxiliando o planejamento individual e pedagógico, tornando a prática mais consciente e direcionada aos objetivos.

## OKR's

Segundo Niven e Lamorte (2016), o surgimento dos *OKR's* é atribuído a Peter Drucker, em 1954, que propõe um sistema de gestão por objetivos, chamado de *MBO (Management by objectives)*. Ainda segundo os autores, a aplicação do sistema na empresa deveria responder duas perguntas fundamentais: 1) Para onde quero ir? (Objetivo) e, 2) Como irei me controlar para ver se estou chegando lá? (Resultados-chave). Essa abordagem foi chamada de *OKR*: a associação entre os resultados-chave e os objetivos que permite uma abordagem mensurável e pragmática para alcançar as metas.

Na Tabela 1 podemos ver uma estruturação do monitoramento realizado por meio de um *OKR*. Observamos nas colunas a esquerda a numeração de cada objetivo (*O1*), bem como de cada resultado-chave (*KR1*). Em seguida, temos o início e fim do período que está sendo monitorado, sendo que, nesse período, teremos o quantitativo de partida da meta (Atual) e próxima meta que queremos alcançar (Meta), resultando na porcentagem de realização dessa tarefa (Progresso).

**Tabela 1**  
Exemplo OKR

|     | Objectives and Key Results | Início    | Fim       |           |
|-----|----------------------------|-----------|-----------|-----------|
|     |                            | 01-set-25 | 01-set-25 |           |
| 1   | O1                         | Atual     | Meta      | Progresso |
| 1,1 | KR1                        | 1         | 2         | 50,0%     |
| 1,2 | KR2                        | 2         | 2         | 100,0%    |

Fonte: o autor (2025)

Desse modo, a adaptação dos OKR's para a utilização na preparação para a performance oferece o suporte necessário para transformar metas abstratas em objetivos concretos, auxiliando no planejamento e na autorregulação do músico, tornando o processo mensurável e acompanhável ao longo do tempo. Essa organização e monitoramento dos estudos favorece a preparação técnica e o desenvolvimento de uma preparação mais consciente e focada, superando os desafios da performance e fortalecendo a autonomia do músico, bem como potencializando seus resultados.

## MAI

11

Segundo Bártolo-Ribeiro, Simões e Almeida (2016) o questionário MAI – *Metacognitive Awareness Inventory* foi desenvolvido por Schraw e Denninson (1994), para verificar o nível de consciência cognitiva dentro de um processo de aprendizagem, buscando avaliar o conhecimento e a regulação da cognição, vinculando-os com a capacidade de monitoramento, desempenho e habilidades de avaliação. A versão do questionário MAI utilizada neste artigo foi a adaptado para o contexto musical por Ferronato e Araújo (2022), onde os autores utilizam o questionário para aplicação em estudantes de violino. No presente estudo, o modelo foi utilizado no estudo do clarinete.

Conforme Schraw e Denninson (1994), o questionário MAI, possui de 52 perguntas, divididas em dois processos principais: conhecimento da cognição e regulação da cognição. O conhecimento da cognição é subdividido em três subprocessos, sendo: conhecimento declarativo, processual e condicional. No Quadro 2 vemos os três subprocessos, bem como exemplos de perguntas de suas respectivas categorias.

**Quadro 2**

Subprocessos do Conhecimento da Cognição

|                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------|
| <b>CONHECIMENTO DECLARATIVO</b>                                            |
| 5 – Reconheço as minhas qualidades e as minhas fraquezas como clarinetista |
| 20 – Tenho o controle para verificar se aprendi bem determinado assunto    |
| 46 – Aprendo mais quando estou interessado no assunto                      |
| <b>CONHECIMENTO PROCESSUAL</b>                                             |
| 3 – Tento utilizar estratégias de estudo que funcionaram no passado        |
| 14 – Tenho um propósito específico para cada estratégia que utilizo        |
| 27 – Estou ciente de quais estratégias utilizo quando eu estudo            |
| <b>CONHECIMENTO CONDICIONAL</b>                                            |
| 18 – Utilizo diferentes estratégias de aprendizagem dependendo da situação |
| 26 – Consigo me motivar para aprender quando eu preciso                    |
| 35 – Sei quando cada estratégia utilizada será mais efetiva                |

Fonte: Adaptado de Schraw e Denninson (1994).

Enquanto isso, a regulação da cognição é subdividida em cinco subprocessos: planejamento, estratégias para gerenciamento das informações, monitoramento da compreensão, estratégias de correção e avaliação. No Quadro 3 vemos os cinco subprocessos, bem como exemplos de perguntas de suas respectivas categorias.

**Quadro 3**

Subprocessos da Regulação da Cognição

|                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>PLANEJAMENTO</b>                                                                         |
| 4 – Consigo programar o meu estudo para ter tempo suficiente                                |
| 8 – Especifico quais são os objetivos antes de começar uma tarefa                           |
| 45 – Organizo o meu tempo da melhor maneira para cumprir os meus objetivos                  |
| <b>ESTRATÉGIAS PARA GERENCIAMENTO DE INFORMAÇÕES</b>                                        |
| 9 – Diminuo o ritmo de estudo quando encontro uma informação que julgo ser importante       |
| 13 – Conscientemente foco minha atenção para as informações mais importantes                |
| 39 – Tento traduzir novas informações com minhas próprias palavras                          |
| <b>MONITORAMENTO DA COMPREENSÃO</b>                                                         |
| 11 – Pergunto-me se eu considere todas as alternativas antes de resolver um problema        |
| 21 – Reviso periodicamente um assunto para me ajudar a encontrar importantes relações       |
| 34 – Realizo pausas regulares para avaliar a minha compreensão                              |
| <b>ESTRATÉGIAS DE CORREÇÃO</b>                                                              |
| 40 – Mudo de estratégias quando não consigo entender algo                                   |
| 51 – paro e revejo as novas informações quando essas não estão claras                       |
| 52 – Peço para o professor explicar novamente quando algo não ficou clara                   |
| <b>AVALIAÇÃO</b>                                                                            |
| 7 – Tenho consciência da minha evolução ao terminar um exercício ou uma nova música         |
| 36 – Ao terminar uma tarefa eu me pergunto se atingi meus objetivos de maneira satisfatória |
| 38 – Após resolver um problema, eu me pergunto se considere todas as alternativas possíveis |

Fonte: Adaptado de Schraw e Denninson (1994).

O questionário MAI tem por objetivo entender o nível de consciência metacognitiva do músico em relação ao seu processo de aprendizagem, avaliando aspectos como planejamento, monitoramento e regulação. Essa ferramenta também proporciona uma análise quantitativa da metacognição do músico, sendo um complemento para as demais ferramentas aplicadas.

### **Construção das ferramentas para nortear o estudo de preparação da performance**

A necessidade de estruturar de forma clara e mensurável os estudos de preparação para a performance é o que norteia, não apenas a construção das ferramentas, mas também a ordem em que as mesmas devem ser aplicadas e utilizadas. Para o início do processo, fase de planejamento, foi escolhida a matriz *SWOT*,

ferramenta muito utilizada na administração. O maior objetivo foi identificar pontos fortes e fracos do intérprete, bem como oportunidades e ameaças em relação a preparação para a performance. O diferencial dessa ferramenta foi, principalmente, o mapeamento dos ambientes internos e externos.

Uma vez diagnosticado os pontos na matriz, iniciou-se a fase de monitoramento de maneira estruturada, objetiva e mensurável. A utilização dos *OKR's* permitiu uma visualização clara dos objetivos e a criação de metas objetivas para atingir o máximo potencial de cada ponto, o que permitiu acompanhar o progresso ao longo do tempo, trazendo um monitoramento contínuo do processo de preparação.

Por fim, a avaliação metacognitiva (questionário *MAI*) foi construída após o planejamento e monitoramento já estarem organizados. A aplicação do *MAI* buscou avaliar o nível de consciência e controle metacognitivo do músico na preparação para a performance. A sua utilização possibilitou entender o grau de consciência do músico em relação ao planejamento, as estratégias utilizadas para aprendizagem, o monitoramento da preparação, bem como a reflexão crítica dos resultados.

Utilizar as três ferramentas de forma integrada resultou em um modelo prático de utilizar, adaptável e articulado, que pode ser utilizado em instrumentos e contextos diferentes na música. As funções estabelecidas para cada uma das ferramentas – *SWOT* no planejamento, *OKR's* no monitoramento e o *MAI* na avaliação – resultam em um estudo consciente e estruturado para a preparação para a performance.

### **Uma análise da utilização das ferramentas em conjunto, a partir da autoetnografia**

Para atingir os objetivos propostos, foi selecionada como metodologia a autoetnográfica, oferecendo um modelo de investigação qualitativa que pode inspirar estudos semelhantes em outras áreas da música e em diferentes instrumentos, ampliando assim o entendimento sobre a aplicação da metacognição no contexto musical, bem como a utilização de ferramentas oriundas da Administração, proporcionando também resultados qualitativos. A autoetnografia é definida por Santos (2017, p. 219) como o “reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (...) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (...).”

Portanto, entendemos o papel de destaque da experiência e das narrativas pessoais do autor da pesquisa em seus resultados.

Os registros autoetnográficos foram realizados por um clarinetista no processo de preparação para a performance, percorrendo desde o início da preparação, até o momento da apresentação. O repertório escolhido contou com seis obras principais e mais uma peça extra, preparada para o bis, sendo: Solo de Concours (1901), Henri Rabaud (1873-1949); Luz (1995) e Águas Claras (1991), Edmundo Villani-Côrtes (1930); Sonata in D for Clarinet and Piano (1945), Nino Rota (1911-1979); Three Pieces for Clarinet (1979), Igor Stravinsky (1882-1971); Première Rhapsodie (1910), Claude Debussy (1862-1918); e de Bis, Sete Anéis (1989), Egberto Gismonti (1947).

O processo teve a duração de, aproximadamente, três meses (03/01/2024 à 22/03/2024) e os dados foram coletados a partir dos diários reflexivos que, se tratando de uma autoetnografia, auxiliaram no registro dos estudos feitos durante todo o período de coleta. Segundo Midlej (2014, p. 52), o diário reflexivo “é um instrumento de investigação didática comumente usado para registrar as experiências, as realizações e as aprendizagens”. Por meio dos diários, foram registradas experiências, estratégias de estudos, desafios e emoções que ocorreram durante o processo de preparação.

A autoetnografia proporcionou uma análise minuciosa da construção das ferramentas, bem como de sua utilização, uma vez que foi possível que o pesquisador observasse a dinâmica proporcionada pelas ferramentas agindo em conjunto, atuando simultaneamente como sujeito e observador dos processos. Sendo assim, a autoetnografia exerceu um papel além da documentação do percurso do clarinetista, legitimando a construção, aplicação e resultados das ferramentas como suporte à preparação para a performance.

O primeiro ponto da análise *SWOT* é o reconhecimento das forças internas, ou seja, os aspectos positivos e controláveis do processo. Dentro da performance musical, podemos citar as habilidades técnicas como uma força, pois elas são controláveis e dependem exclusivamente do empenho do músico para o seu desenvolvimento. Vale lembrar que, mesmo sendo um ponto positivo, sempre há espaço para melhorar ainda mais essa força. Como exemplo, o músico pode construir sessões de estudos técnicos em tonalidades que serão utilizadas no repertório.

Tão importante quanto saber reconhecer seus pontos fortes, é ter a capacidade de identificar e analisar suas fraquezas. A falta de experiência em repertórios contemporâneos, por exemplo, pode ser considerado uma fraqueza, pois mesmo que o músico não tenha um amplo repertório executado, é possível, pelos seus

próprios esforços, adquirir essa experiência e melhorar essa fraqueza, ou, até mesmo, transformá-la em uma força. Hallam (1998) destaca que a identificação das fraquezas é extremamente necessária para o desenvolvimento das estratégias de estudo. Sabendo seus pontos fracos, o músico torna-se capaz de trabalhar de maneira focada no aprimoramento dessas fraquezas.

As oportunidades, como fatores externos positivos, podem e devem ser exploradas para o benefício do usuário da análise SWOT. Na música, podemos colocar como exemplo a colaboração com outros músicos ou a utilização de tecnologia para transmissão ao vivo da performance. Para Ginsborg et. al. (2006), essas oportunidades podem aumentar o alcance e impacto da performance e do artista.

Contrariamente as oportunidades, as ameaças são os fatores externos negativos e as ações sobre ela devem ser no sentido de diminuir seus impactos. Como exemplo, em especial aos instrumentos de madeira que utilizam palhetas, o clima pode ser citado como uma ameaça. Vale ressaltar que a ameaça ainda não está agindo sobre o músico, mas ela pode afetá-lo na performance, portanto, as ações tomadas são sempre prevendo possíveis cenários e como se antecipar a cada um deles e diminuir seus impactos. Esse planejamento trará mais tranquilidade ao músico, uma vez que ele estará preparado para possíveis alterações de temperatura.

É possível perceber a integração da análise SWOT com a preparação para a performance musical, uma vez que o planejamento, no campo da música, se adequa as quatro variáveis da análise. Após os procedimentos metodológicos, os resultados mostraram alguns exemplos de aplicação da matriz SWOT no contexto de preparação da performance, evidenciando os benefícios da integração entre as áreas.

No Quadro 4 apresentamos a matriz SWOT adaptada ao contexto musical, especificamente na etapa de planejamento da performance. Para cada um dos pontos elencados na matriz podem ser criadas estratégias próprias para seu desenvolvimento, aproveitamento ou amenização, desta forma, o músico consegue obter um maior controle sobre o processo de preparação da performance e, conseqüentemente, um resultado mais efetivo e seguro.

**Quadro 4**

Matriz SWOT aplicada ao planejamento da performance musical

| <b>Matriz SWOT</b>      |                         |                                                                                                                                     |                         |                                                                                                                                        |
|-------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                         | <b>Pontos Positivos</b> |                                                                                                                                     | <b>Pontos Negativos</b> |                                                                                                                                        |
| <b>Fatores Internos</b> | <b>Forças</b>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Boa técnica instrumental;</li> <li>Dedicação e disciplina.</li> </ul>                        | <b>Fraquezas</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pouca experiência em estilos musicais contemporâneos;</li> <li>Nervosismo excessivo.</li> </ul> |
| <b>Fatores Externos</b> | <b>Oportunidades</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Aulas individuais com professores especializados;</li> <li>Colaborações musicais.</li> </ul> | <b>Ameaças</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Lesões ou problemas de saúde;</li> <li>Condições climáticas.</li> </ul>                         |

FONTE: O autor (2025).

Assim como nas empresas, na música também é preciso saber para onde se quer ir ou que precisa ser feito e quais caminhos serão necessários tomar para alcançar os objetivos. Seja no estudo diário, num curso, graduação, preparação para um grande concerto ou recital, o músico sempre está buscando atingir novas metas e objetivos.

Nesse contexto, a utilização dos *OKR's* pode ser de grande valia, uma vez que eles auxiliarão no monitoramento das metas propostas e na quantificação dos resultados, mostrando claramente quais objetivos estão sendo alcançados, ou não. Dessa forma, a ferramenta pode ser utilizada desde pequenos objetivos, como para se criar uma rotina de estudo diária ou buscar uma melhora técnica no instrumento, por exemplo, como para grandes metas como a preparação para um concurso, estruturando os estudos e os objetivos de maneira a ser constantemente monitorado, ou para a preparação para um recital, garantindo que todas as metas sejam cumpridas dentro do tempo necessário previsto.

Na Tabela 2 podemos observar a construção das *OKR's* para o monitoramento dos pontos levantados pelo planejamento conjunto com a Matriz SWOT. Nesse contexto, o objetivo foi monitorar cada um dos aspectos elencados para a obtenção de um melhor resultado e a quantificação do processo de preparação.

**Tabela 2**  
OKR's Monitoramento

| Forças        |                                                                        | <i>Início</i> | <i>Fim</i>  |                  |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|------------------|
|               |                                                                        | 01-set-25     | 15-set-25   |                  |
| <b>1</b>      | <b>O1 - Boa técnica instrumental</b>                                   | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 1,1           | KR1 - Exercícios de escalas.                                           | 0             | 0           |                  |
| 1,2           | KR2 - Exercícios de arpejos.                                           | 0             | 0           |                  |
| <b>2</b>      | <b>O2 - Dedicação e disciplina</b>                                     | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 2,1           | KR1 - Manter os estudos de acordo com o proposto em cronograma.        | 0             | 0           |                  |
| Fraquezas     |                                                                        | <i>Início</i> | <i>Fim</i>  |                  |
|               |                                                                        | 01-set-25     | 15-set-25   |                  |
| <b>1</b>      | <b>O1 - Pouca experiência em estilos musicais contemporâneos</b>       | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 1,1           | KR1 - Estudar peças representativas de estilos contemporâneos.         | 0             | 0           |                  |
| 1,2           | KR2 - Estudo de técnicas estendidas.                                   | 0             | 0           |                  |
| <b>2</b>      | <b>O2 - Nervosismo excessivo</b>                                       | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 2,1           | KR1 - Gravar vídeo tocando ao final do estudo.                         | 0             | 0           |                  |
| Oportunidades |                                                                        | <i>Início</i> | <i>Fim</i>  |                  |
|               |                                                                        | 01-set-25     | 15-set-25   |                  |
| <b>1</b>      | <b>O1 - Aulas individuais com professores especializados</b>           | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 1,1           | KR1 - Buscar professores especializados no instrumento para aulas.     | 0             | 0           |                  |
| <b>2</b>      | <b>O2 - Colaborações musicais</b>                                      | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 2,1           | KR1 - Encontrar outros músicos ou grupos para apresentações coletivas. | 0             | 0           |                  |
| Ameaças       |                                                                        | <i>Início</i> | <i>Fim</i>  |                  |
|               |                                                                        | 01-set-25     | 15-set-25   |                  |
| <b>1</b>      | <b>O1 - Lesões ou problemas de saúde</b>                               | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 1,1           | KR1 - Praticar atividades físicas durante a semana.                    | 0             | 0           |                  |
| 1,2           | KR2 - Alimentação saudável e controlada durante a semana.              | 0             | 0           |                  |
| <b>2</b>      | <b>O2 - Condições climáticas</b>                                       | <b>Atual</b>  | <b>Meta</b> | <b>Progresso</b> |
| 2,1           | KR1 - Verificar condições climáticas para a data da performance.       | 0             | 0           |                  |
| 2,2           | KR2 - Preparar várias palhetas para as eventuais mudanças climáticas.  | 0             | 0           |                  |

Fonte: o autor (2025).

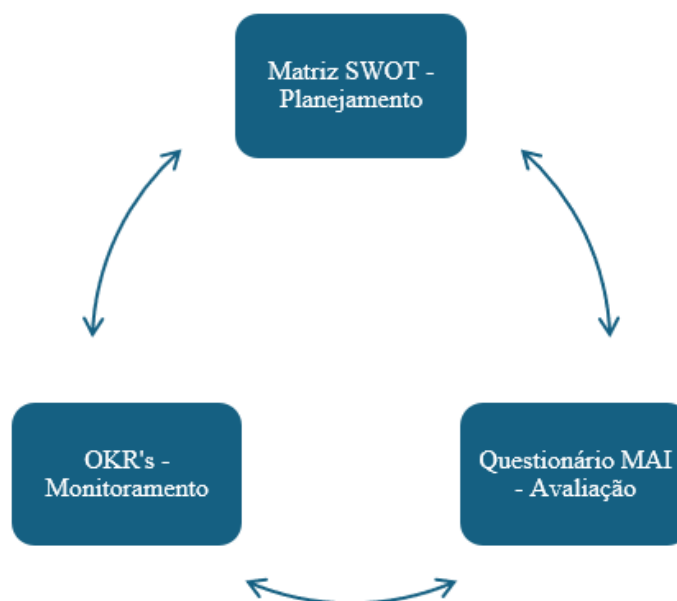
Um dos benefícios do OKR para a utilização na música é o seu constante monitoramento durante o processo. Essa clareza trazida pela ferramenta permite que, a qualquer momento, o músico ajuste a estratégia e até mesmo os objetivos e metas para alcançá-los, tornando a preparação dinâmica. Logo, a estruturação dos OKR's no processo de preparação musical auxilia a manter o foco no objetivo e garantir o planejamento e execução dos diversos aspectos envolvidos na performance.

A utilização do questionário MAI acontece após a aplicação da matriz SWOT e dos OKR's, sendo a responsável pela avaliação sistemática do nível de consciência metacognitiva no processo de preparação para a performance. A adaptação do questionário ao contexto da prática musical possibilita ao músico uma reflexão sobre a forma de pensar, planejar, monitorar e avaliar suas escolhas durante a preparação. Dessa forma, o MAI tornou-se um instrumento reflexivo do processo, gerando novos insights ao músico sobre seu próprio processo de aprendizagem.

O momento de utilização do questionário MAI possibilita avaliar também o impacto das ferramentas das fases de planejamento e monitoramento e o seu reflexo no desenvolvimento da consciência metacognitiva. Nesse contexto, o MAI torna-se uma ferramenta de verificação e validação, encontrando o ponto onde o músico pode entender e identificar suas estratégias de aprendizagem, monitoramento do processo e dos resultados, além da realização de ajustes durante todo o processo. A seguir, na Figura 1, podemos observar a integração das três ferramentas espelhando o ciclo metacognitivo.

**Figura 1**

Ciclo das ferramentas metacognitivas e administrativas.



Fonte: o autor (2025)

Apesar de serem utilizadas em fases diferentes, é importante ressaltar que, assim como o ciclo metacognitivo que atua continuamente em conjunto, as ferramentas também funcionam de maneira integrada, podendo ser utilizadas ou revisitadas a todo momento no processo de preparação para a performance.

Essa atuação em conjunto possibilita ao músico a oportunidade de ajustes, sempre que necessário, das estratégias de estudo, aumentando os resultados da preparação.

## Conclusão

O presente estudo buscou sistematizar a construção de ferramentas oriundas da administração e transportá-las para o campo da prática e da performance musical. Partiu-se da premissa de que a preparação para a performance artística, longe de restringir-se a uma dimensão meramente técnica ou estética, constitui-se em um processo multifacetado, que exige planejamento, monitoramento e avaliação. Ao articular a análise *SWOT*, o sistema de *OKR's* e a adaptação do *MAI*, procurou-se elaborar instrumentos capazes de conferir maior rigor ao acompanhamento do estudo musical, ao mesmo tempo em que se favorece a emergência de reflexões metacognitivas. Tal esforço responde a uma lacuna ainda pouco explorada na literatura sobre performance musical: a pouca utilização de dispositivos metodológicos que permitam ao intérprete avaliar criticamente o próprio percurso de aprendizagem e, simultaneamente, orientar suas escolhas pedagógicas de forma mais sistemática.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, verificou-se que a incorporação dessas ferramentas possibilita não apenas um registro mais minucioso do processo de estudo, mas também uma compreensão ampliada das condições que sustentam a prática performática. Nesse sentido, a autoetnografia se revelou relevante, pois ofereceu a possibilidade de problematizar a experiência individual do músico-intérprete, transformando-a em narrativa reflexiva capaz de dialogar com um horizonte mais amplo de práticas musicais e pedagógicas. A conjunção entre instrumentos administrativos e análise autoetnográfica permitiu elaborar um olhar crítico sobre a preparação da performance, enfatizando que o processo de estudo é atravessado por decisões estratégicas, por processos de regulação cognitiva e por condições contextuais que se manifestam de forma singular em cada trajetória artística.

Contudo, é necessário ressaltar que este trabalho se limitou à construção preliminar dessas ferramentas, sem a pretensão de oferecer um modelo acabado ou definitivo. As matrizes analíticas aqui esboçadas ainda carecem de aplicação em diferentes contextos e com outros sujeitos, de modo que sua validade, eficácia e adaptabilidade possam ser devidamente avaliadas. Em outras palavras, o estudo concentrou-se em delinear caminhos metodológicos que apontam para

possibilidades futuras, mais do que em demonstrar resultados conclusivos. Tal perspectiva reforça a natureza exploratória da pesquisa e sublinha a importância de compreender a ciência como processo em contínua construção, sobretudo quando se trata da interface entre campos disciplinares distintos, como a administração, cognição e a música.

Além disso, a reflexão metacognitiva que se instaurou a partir do uso das ferramentas sugere que a performance musical pode beneficiar-se amplamente de abordagens que transcendem os limites do tecnicismo tradicional. Ao considerar a preparação como processo de gestão de recursos cognitivos, afetivos e organizacionais, este trabalho contribui para consolidar uma visão mais ampla do fazer artístico, que valoriza a consciência crítica do intérprete sobre o próprio percurso. Essa concepção pode repercutir positivamente não apenas na performance individual, mas também no ensino, ao incentivar professores e estudantes a incorporarem práticas reflexivas e autogeridas em suas rotinas de estudo e de sala de aula.

É igualmente importante observar que o entrelaçamento entre autoetnografia e ferramentas administrativas não implica uma redução do fenômeno artístico a esquemas rígidos ou a métricas meramente quantitativas. Ao contrário, busca-se reconhecer que a performance musical, enquanto prática humana complexa, pode dialogar com instrumentos que, em princípio, se vinculam a outros domínios do saber. Nesse processo, a experiência subjetiva do músico aproxima-se de estruturas organizacionais, ao mesmo tempo em que conceitos oriundos da administração passam a ser reinterpretados sob a perspectiva estética e exploratória da música. Portanto, este trabalho não se encerra em si mesmo, mas projeta-se como ponto de partida para pesquisas futuras. Espera-se que os instrumentos delineados possam ser testados em contextos variados, comparados entre si e aprimorados à medida que novas evidências forem reunidas. A continuidade dessa agenda de pesquisa permitirá não apenas validar a pertinência das ferramentas, mas também ampliar a compreensão acerca de processos cognitivos dinâmico como a metacognição incorporada e da cognição distribuída no campo da performance musical. Em última instância, trata-se de fomentar um movimento mais amplo de integração entre diferentes áreas do conhecimento, com vistas a enriquecer tanto as práticas pedagógicas quanto a produção artística no âmbito da cognição musical.

Por fim, as contribuições desta pesquisa se expressam em três níveis complementares: (1) no plano metodológico, pela proposição de instrumentos para o acompanhamento do

processo de estudo; (2) no plano epistemológico, pela defesa da autoetnografia como via legítima de produção de conhecimento em performance musical; e (3) no plano prospectivo, pela abertura de horizontes de investigação que poderão consolidar uma outra forma de pensar a preparação performática. Reconhecendo os limites desta etapa inicial, mas também celebrando os avanços alcançados, reafirma-se que a busca pela excelência artística deve caminhar lado a lado com o cultivo da consciência crítica e reflexiva. É nesse entrelaçamento que reside o potencial transformador das ferramentas aqui elaboradas, cuja aplicação em estudos futuros certamente trará novos aportes para a pedagogia da performance musical e para a prática artística em sentido mais amplo.

## Referências

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (Eds.). (2021). *Handbook of autoethnography* (2nd ed.). Routledge.
- Andrade, J. C., Oliveira, J. C., Mota, H. C. M., Lopes, E. M., & Fontão, H. (2008). Aplicação da análise SWOT para identificar oportunidades para o desenvolvimento econômico e social. In *XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação* (Cruzeiro). Universidade do Vale do Paraíba.
- Araújo, R. C. D., Ferronato, R. S., & Veloso, F. D. D. (2024). Metacognition in musical practices: Two studies with beginner and expert Brazilian musicians. *Frontiers in Psychology*, 15, 1331988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331988>
- Bártolo-Ribeiro, R., Simões, M. R., & Almeida, L. S. (2016). Metacognitive Awareness Inventory (MAI): Adaptação e validação da versão Portuguesa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 42(2), 143–159.
- Davis, C., Nunes, M. M. R., & Nunes, C. A. A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: Articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 205–230.
- Doerr, J. (2019). *Avalie o que importa*. Alta Books.
- Drigas, A., & Mitsea, E. (2020). The 8 pillars of metacognition. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(21), 162–178. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i21.14907>
- Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. Harper & Row.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76–82.
- Ferrell, O. C., Hartline, M. D., Lucas Júnior, G. H., & Luck, D. (2000). *Estratégia de marketing*. Atlas.
- Ferronato, R. S. (2022). *Um estudo longitudinal sobre autodeterminação e processos metacognitivos na aprendizagem do violino* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. UFPR.
- Ferronato, R., & Araújo, R. C. (2022). Adaptation of a questionnaire to verify metacognitive processes in violin students. In *35th ISME World Conference* (Sydney). ISME.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: *A new era of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45.
- Fleur, D. S., Bredeweg, B., & van den Bos, W. (2021). Metacognition: Ideas and insights from neuro- and educational sciences. *NPJ Science of Learning*, 6(13), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5>
- Ginsborg, J., Chaffin, R., & Nicholson, G. (2006). Shared performance cues in singing and conducting: A content analysis of talk during practice. *Psychology of Music*, 34(2), 167–194.
- Gurel, E., & Tat, M. (2017). SWOT analysis: A theoretical review. *The Journal of International Social Research*, 10, 994–1006.
- Habberger, A. (2000). *Swatting SWOT strategy*. Strategic Planning Society.
- Hakan, O. (2016). Evaluation of metacognitive competence of pre-service music teachers in terms of some variables. *Educational Research and Reviews*, 11(8), 713–720.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26(2), 116–132.
- Helms, M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215–251. <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>
- Herrmann, A. F. (Ed.). (2020). *The Routledge international handbook of organizational autoethnography*. Routledge.
- Kaasta, L. T. (2020). *Grounding the analysis of cognitive processes in music performance: Distributed cognition in musical activity*. Routledge.
- King, R. K. (2004). Enhancing SWOT analysis using triz and the bipolar conflict graph: A case study on the Microsoft Corporation. In *Proceedings of TRIZCON2004, 6th Annual Altshuller Institute* (pp. 25–27). Seattle, WA.
- Krause, W., Krause, W., Krieger, C., & Patané, V. (2022). *Jornada OKR na prática*. Brasport.
- Lefford, M. N., & Thompson, P. (2018). Naturalistic artistic decision-making and metacognition in the music studio. *Cognition, Technology & Work*, 20(4), 543–554. <https://doi.org/10.1007/s10111-018-0497-8>
- Matlin, M. W. (2004). *Psicologia cognitiva* (5a ed.). LTC.
- Mazzola, G. (2011). *Musical performance: A comprehensive approach – Theory, analytical tools, and case studies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-11838-8>
- Miller, T. M. (2017). Measurement, theory, and current issues in metacognition: An overview. In P. Daubenmire (Ed.), *Metacognition in chemistry education: Connecting research and practice* (pp. 1–16). ACS Symposium Series.
- Niven, P. R., & Lamorte, B. (2016). *Objectives and key results: Driving focus, alignment, and engagement with OKRs*. Wiley.
- Papageorgi, I., & Welch, G. (Eds.). (2014). *Advanced musical performance: Investigations in higher education learning*. Ashgate.
- Portilho, E. (2011). *Como se aprende? Estratégias, estilos e metacognição*. Wak.
- Portilho, E. M. L., & Dreher, S. A. S. (2012). Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 181–196.

- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 16(1), 109–116.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Silva, G. L. da. (2024). *A metacognição no processo de preparação de um clarinetista para um recital: Uma autoetnografia* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. UFPR.
- Verboncu, I., & Condurache, A. (2016). Diagnostics vs. SWOT analysis. *Review of International Comparative Management*, 17(2), 114–123.
- Williamon, A. (Ed.). (2004). *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.001.0001>