

# Autorregulação e Autoeficácia na Construção da Performance ao Piano

## Self-regulation and Self-efficacy in the Construction of Performance in Piano



Adriana Akemi Kikuchi Calzavara

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil  
adrianacalzavara.musica@gmail.com



Paula Mariza Zedu Alliprandini

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil  
paulaalliprandini@uel.br

**Resumo:** Embasado na Teoria Social Cognitiva, este trabalho objetivou mensurar a autorregulação e a autoeficácia de estudantes pianistas da graduação e pós-graduação *stricto sensu*, na atividade de construção da performance, e estabelecer uma comparação considerando os níveis de escolaridade, idade, anos de experiência e horas de estudo. Trata de uma pesquisa de campo, descritiva, com caráter quase exploratório e coleta de dados de forma *online*. Participaram 93 pianistas, estudantes de sete instituições de Ensino Superior de diferentes regiões do Brasil. Os resultados mostraram o perfil de autorregulação e autoeficácia dos participantes, com diferenças estatisticamente significativas na comparação por nível de escolaridade, idade e horas de estudo diárias. A pesquisa trouxe implicações relevantes para a pedagogia da performance.

**Palavras-chave:** Autorregulação. Autoeficácia. Performance musical.

**Abstract:** Based on the Social Cognitive Theory, this work aimed to measure the self-regulation and self-efficacy of undergraduate and graduate students, in the performance construction activity, and to establish a comparison considering the levels of education, age, years of experience and hours of study. It is a field research, descriptive,

with an almost exploratory character and data collection online. 93 pianists participated, students from seven higher education institutions from different regions of Brazil. The results showed the profile of self-regulation and self-efficacy of the participants, with statistically significant differences when comparing educational level, age and daily hours of study. The research has relevant implications for performance pedagogy.

**Keywords:** Self-regulation. Self-efficacy. Musical performance.

Submetido em: 2 de outubro de 2021

Aceito em: 5 de novembro de 2021

## Introdução

A performance musical é uma atividade que exige motivação para se sustentar ao longo do tempo, resiliência para lidar com dificuldades, necessidade de estabelecer e cumprir metas e gerir o tempo, devendo ser executada de forma eficiente e com economia de recursos - tempo e desgaste fisiológico. Para que a expertise seja atingida, aprendizes têm de ser capazes de superar sérias limitações de ordem física, emocional e cognitiva (GALVÃO, 2006, p. 170).

Comportamentos relacionados à qualidade do estudo, como a gestão eficiente das sessões de prática, uso flexível de estratégias cognitivas e metacognitivas, planejamento, deliberação, manutenção da concentração, estabelecimento de metas, visualização de um plano global e autoavaliação constante (SANTOS; HENTSCHKE, 2009, p. 77; SOARES, 2018b, p. 110; VELOSO; ARAÚJO, 2019, p. 136; CORRÊA; MARTINS, 2020, p. 3) podem ser reunidos sob o construto da autorregulação, que na literatura tem sido associado à performance de alto nível (GALVÃO, 2006, p. 170; CAVALCANTI, 2009a, p. 126; ALVES, 2013, p. 33; ALVES; FREIRE, 2013, p. 6; ARAÚJO, 2015, p. 150; BRASIL; GALVÃO, 2015, p. 122; ZORZAL, 2015, p. 92; VELOSO; ARAÚJO, 2017, p. 414; SOARES, 2018a., p. 739). Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, proposta por Bandura (1986), a autorregulação é considerada como um processo consciente e voluntário de governo que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75).

Outro elemento central desta teoria, interferente e interdependente da autorregulação, é a autoeficácia, que responde pela parte motivacional, influenciando escolhas de cursos de ação, estabelecimento de metas, quantidade de esforço e perseverança em busca dos objetivos (BANDURA, 1986). A maior parte da motivação humana é gerada cognitivamente, através do recurso da antecipação. Existem três tipos diferentes de motivadores cognitivos,

que são as atribuições causais, as expectativas de resultado (teoria da expectativa-valor) e estabelecimento de metas a atingir (teoria de metas de realização). Crenças de autoeficácia operam em cada um desses tipos de motivação (BANDURA, 1994, p. 4).

Autorregulação e autoeficácia podem ser modeladas e desenvolvidas, mesmo no ensino superior (MACIEL; ALLIPRANDINI, 2018, p. 19; SALGADO, POLYDORO, ROSÁRIO, 2018, p. 676; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 77; DANTAS; AZZI; TOURINHO, 2019, p. 47; CASIRAGHI, BORICHOVITCH, ALMEIDA, 2020, p. 33-34; GILL, 2020, p. 35). O comportamento autorregulado, aliado a crenças robustas de autoeficácia, fomenta o uso assertivo de diferentes estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, e estratégias de autorregulação emocional e motivacional, o que traz qualidade e eficiência ao tempo de estudo.

Partindo destes apontamentos, esta pesquisa nasce da necessidade de compreender como estes constructos perpassam o processo de construção da performance de pianistas nos diferentes níveis de formação, pretendendo, desta forma, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em performance musical no Brasil, bem como trazer implicações relevantes para a pedagogia da performance.

Temos como mote deste artigo a questão: Como os constructos da autorregulação e autoeficácia perpassam a construção da performance de estudantes de Piano nos diferentes níveis de formação (graduação e pós-graduação stricto sensu)? Os objetivos estabelecidos foram: mensurar a autorregulação da aprendizagem e a robustez das crenças de autoeficácia de estudantes pianistas e estabelecer uma comparação, considerando os níveis de escolaridade, idade, anos de experiência e horas de estudo.

## Método

A presente pesquisa se caracteriza como descritiva, de caráter quase exploratório, com uma abordagem quantitativa e qualitativa

(GIL, 2008, p. 28). Os participantes são alunos de Música (Piano) das seguintes instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade de São Paulo (USP). Os níveis de formação investigados foram a Graduação - Bacharelado com habilitação em Piano (1º a 4º ano) e a Pós-graduação stricto sensu - Mestrado e Doutorado (Piano).

Todos os alunos dessas instituições que atenderam a esses critérios foram convidados a participar da pesquisa, compondo um universo de 160 participantes. Destes, 93 responderam a pesquisa (cerca de 58% do total). Compuseram a amostra estudantes do 1º ao 4º ano do Bacharelado (n=70) e de Pós-graduação (n= 23). Em geral, a média de idade dos participantes foi de  $24 \pm 6$  anos, sendo 41 do sexo feminino e 52 do sexo masculino. Quanto ao nível de formação, a maior parte dos voluntários estava cursando graduação (Bacharelado-Piano), sendo que 12,9% dos participantes cursava o 1º ano (1º ou 2º semestre) de Bacharelado, 17,2% estavam no 2º ano (3º ou 4º semestre), 17,2% no 3º ano (5º ou 6º semestre), 28% no 4º ano (7º ou 8º semestre), 16,1% cursava Mestrado e 8,6% Doutorado, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1 – Frequência de respostas por sexo e nível de estudo dos participantes de acordo com as instituições de ensino pesquisadas. Dados apresentados em n (%)**

	UFRGS (n=16)	UFMG (n=24)	UNESP (n=18)	UNICAMP (n=14)	UFPB (n=3)	UFPR (n=11)	USP (n=7)	TOTAL (n=93)
<b>Sexo</b>								
Feminino	5 (31,2)	7 (29,2)	11 (61,1)	9 (64,3)	0 (0,0)	7 (63,6)	2 (28,6)	41 (44,1)
Masculino	11 (68,8)	17(70,8)	7 (38,9)	5 (35,7)	3 (100)	4 (36,4)	5 (71,4)	52 (55,9)
<b>Formação</b>								
Graduação	10 (62,5)	21 (87,5)	17 (94,4)	12 (85,7)	1 (33,3)	3 (27,3)	6 (85,7)	70 (75,3)
Stricto sensu	6 (37,5)	3 (12,5)	1 (5,6)	2 (14,3)	2 (66,7)	8 (72,7)	1 (14,3)	23 (24,7)

Fonte: as autoras (2020).

Descrição de imagem: Tabela com dados indicando sexo e formação dos participantes.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário *online* composto por: Ficha de Caracterização do Participante, para coletar dados pessoais considerados relevantes para a pesquisa; SRPBQ - *Self-Regulated Practice Behavior Questionnaire* (ARAÚJO, 2016) e IA-Inventário de Autoeficácia (CAVALCANTI, 2009a). Optou-se pelos questionários SRPBQ e IA por tratar-se de instrumentos construídos especificamente para a tarefa de prática instrumental, desenvolvidos e validados para um público semelhante ao da presente pesquisa, já que “a força das evidências de validade de construto dos instrumentos de autorrelato de autorregulação é reduzida ao se buscarem amostras distintas daquelas às quais o instrumento foi planejado” (POLYDORO *et al.*, 2019, p. 37).

O SRPBQ é uma escala de tipo Likert de 5 pontos, composta por 21 questões fechadas, referentes a três fatores: planejamento da prática, recursos pessoais e recursos externos. Dez questões são relacionadas à organização da prática instrumental, incluindo o planejamento (tempo e espaço físico) e estabelecimento de metas para as sessões de estudo; sete questões averiguam o uso de recursos pessoais, (conhecimento e uso de estratégias) e o senso de autoeficácia para atingir os objetivos propostos; as outras quatro questões incluem itens relativos à influência de aspectos externos relacionados à eficiência da prática.

O IA possui 16 questões com atividades, uso de estratégias e situações referentes ao estudo de instrumento, que foram relacionadas às dimensões da autorregulação, sendo cinco questões referentes ao Planejamento (das sessões de estudo), quatro referentes ao uso de Estratégias, três referentes à Motivação e quatro referentes ao Monitoramento. As questões podem ser respondidas com números de 1 a 10, divididos em cinco categorias: nada confiante (1); pouco confiante (2, 3, e 4); confiante (5 e 6); muito confiante (7, 8 e 9) e totalmente confiante (10). Diferentes números em uma mesma categoria correspondem a graus crescentes de confiança.

Os procedimentos metodológicos foram os seguintes: contato com as instituições de ensino superior que oferecem Bacharelado,

Mestrado e Doutorado em Música (instrumento – Piano), via e-mail, para apresentar o projeto de pesquisa e verificar o interesse da instituição em integrá-la como instituição coparticipante; formalização do aceite através da assinatura da Declaração de Instituição Coparticipante; submissão e aprovação do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, conforme parecer nº 2.419.665; coleta de dados de forma online, no qual, após leitura e aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os estudantes tiveram acesso ao questionário para responder à pesquisa.

## Resultados e discussão

### Caracterização da amostra

Os dados trazidos pela ficha sociodemográfica permitiram caracterizar a amostra quanto a número de dias e de horas de estudo por semana, número de performances públicas em situação de destaque e premiações em concurso, de acordo com as instituições de ensino, conforme descrito na Tabela 2.

Em relação à quantidade de dias por semana de estudo, 50,5% da população total relatou estudar entre 5 a 6 dias por semana, sendo que a maioria (37,6%) relatou estudar em média 3-4 horas por dia de estudo. Além disso, foi possível observar que poucos não realizaram apresentações públicas (3,2%) e que a maioria (46,2%) teve mais de 20 performances públicas em situação de destaque e 24,7% já recebeu algum tipo de premiação em concurso de piano ou música de câmara.



Tabela 2. Características da amostra referentes a dias e horas de estudo por semana, performances públicas e premiações em concurso, de acordo com as instituições de ensino. Dados apresentados em n (%)

	UFRGS (n=16)	UFMG (n=24)	UNESP (n=18)	UNICAMP (n=14)	UFPB (n=3)	UFPR (n=11)	USP (n=7)	TOTAL (n=93)
<b>Dias de estudo por semana</b>								
1 a 2 dias	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (5,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (36,4)	0 (0,0)	5 (5,4)
3 a 4 dias	2 (12,5)	2 (8,3)	5 (27,8)	4 (28,6)	2 (66,7)	3 (27,3)	0 (0,0)	18 (19,4)
5 a 6 dias	11 (68,8)	17 (70,8)	9 (50,0)	6 (42,9)	0 (0,0)	2 (18,2)	2 (28,6)	47 (50,5)
Todo dia	3 (18,8)	5 (20,8)	3 (16,7)	4 (28,6)	1 (33,3)	2 (18,2)	5 (71,4)	23 (24,7)
<b>Horas de estudo por dia</b>								
Até 1 hora	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (7,1)	0 (0,0)	3 (27,3)	0 (0,0)	4 (4,3)
1 a 2 horas	2 (12,5)	1 (4,2)	0 (0,0)	3 (21,4)	0 (0,0)	4 (36,4)	0 (0,0)	10 (10,8)
2 a 3 horas	3 (11,8)	9 (37,5)	7 (38,9)	3 (21,4)	3 (100)	1 (9,1)	1 (14,3)	27 (29,0)
3 a 4 horas	9 (56,2)	9 (37,5)	7 (38,9)	4 (28,6)	0 (0,0)	2 (18,2)	4 (57,1)	35 (37,6)
>4 horas	2 (12,5)	5 (20,8)	4 (22,2)	3 (21,4)	0 (0,0)	1 (9,1)	2 (28,6)	17 (18,3)
<b>Performance pública de destaque</b>								
Nenhuma	2 (12,5)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (7,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (3,2)
1 a 10	5 (31,2)	9 (37,5)	1 (5,6)	6 (42,9)	2 (66,7)	5 (45,5)	0 (0,0)	28 (30,1)
10 a 20	2 (12,5)	7 (29,2)	5 (27,8)	3 (21,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (28,6)	19 (20,4)
>20	7 (43,8)	8 (33,3)	12 (66,7)	4 (28,6)	1 (33,3)	6 (54,5)	5 (71,4)	43 (46,2)
<b>Premiação em concurso de piano ou música de câmara</b>								
Sim	5 (31,2)	3 (12,5)	5 (27,8)	5 (35,7)	1 (33,3)	1 (9,1)	3 (42,9)	23 (24,7)
Não	11 (68,8)	21 (87,5)	13 (72,2)	9 (64,3)	2 (66,7)	10 (90,9)	4 (57,1)	70 (75,3)

Fonte: as autoras (2020).

Descrição da imagem: Tabela com dados sobre hábitos de estudo dos participantes.

## Análise estatística

Para as variáveis categóricas, os dados estão apresentados em frequência absoluta (n) e relativa (%). As variáveis contínuas encontram-se em mediana (mínimo – máximo) ou média (desvio-padrão).

Inicialmente foi realizada uma análise exploratória, com o objetivo de descrever os dados gerais do estudo e de identificar a melhor forma de apresentação dos dados. Para verificar a



normalidade (comparação por pares) e homogeneidade (comparação múltipla), os testes de Shapiro-Wilk e Levene foram aplicados, respectivamente, de acordo com a característica de cada conjunto de dados e das comparações (em pares ou múltiplas). Para as comparações em pares, os dados não apresentaram normalidade, dessa forma, o teste de Man-Whitney foi aplicado.

Por outro lado, para as comparações múltiplas (diferença de acordo com a idade, experiência e tempo de estudo), o teste de Levene identificou homogeneidade nos dados, sendo assim, a Anova One-way foi empregada, seguida do *post-hoc* HSD quando necessário.

SRPBQ - *Self-regulated Practice Behavior Questionnaire*  
(Questionário de Comportamento Autorregulado de Prática)

A Tabela 3 apresenta o descritivo (média, moda e mediana) para cada uma das questões que compõe o instrumento SRBPQ, bem como a mediana (mínima – máxima) e média (desvio padrão) de cada fator (Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos).

Tabela 3. Estatística descritiva (média, moda e mediana) do instrumento SR-PBQ

Fator	Questão	Média	Moda	Mediana
Planejamento da Prática	1. Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo	3,95	4	4
	2. Estabeleço objetivos para serem atingidos a um curto prazo (minutos, horas, dias)	3,82	4	4
	3. Estabeleço objetivos para serem atingidos a um prazo mais alargado (semanas, meses, anos)	3,95	4	4
	4. Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo	3,91	4	4
	5. Percebo que meus objetivos apresentam desafio	4,09	5	4
	6. Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos	4,16	4	4
	7. Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo	3,45	3	3
	8. Planejo o tempo das minhas sessões de estudo	3,12	3	3
	9. Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo	3,59	4	4
	10. Avalio o progresso em direção aos meus objetivos	3,95	4	4
<b>Fator Planejamento da Prática: Mediana 4 (mínima: 2; máxima: 5), Média 3,80 (dp± 0,63)</b>				
Recursos Pessoais	11. Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo	4,01	4	4
	12. Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado	4,24	4	4
	13. Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes	3,62	4	4
	14. Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades Musicais	4,11	4	4
	15. Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória	3,52	4	4
	16. Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória	3,67	4	4
	17. Conheço minhas qualidades e dificuldades	4,08	4	4
<b>Fator Recursos Pessoais: Mediana 4 (mínima: 1,4; máxima: 5) Média 3,89 (dp± 0,58)</b>				
Recursos Externos	18. Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo	3,78	3	4
	19. Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas).	4,17	5	4
	20. Não conseguiria alcançar meus objetivos de estudo se não fossem determinados fatores externos (colegas, professores, materiais, ambiente)	3,65	5	4
	21. Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais	4,67	5	5
	22. Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. Notas) e críticas	3,37	4	4
<b>Fator Recursos Externos: Mediana 4 (mínima: 2, máxima: 5), Média 3,86 (dp± 0,63)</b>				

Fonte: as autoras (2020).

Descrição da imagem: Tabela com dados trazidos pelo instrumento SRBPQ.

A mediana para todos os fatores (Planejamento da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos) apresentou o valor 4,

demonstrando que os estudantes tendem a um alto nível de autorregulação de sua prática instrumental.

Na análise individual das questões, as que apresentam menor pontuação (mediana 3) são as questões 7 (Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo) e 8 (Planejo o tempo das minhas sessões de estudo), relativas ao fator Planejamento da Prática. A questão melhor pontuada (mediana 5) foi a de número 21 (Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais), relativa ao Fator Recursos Pessoais.

A comparação entre os diferentes níveis de escolaridade, considerando graduação e pós-graduação trouxe que, para o Fator Planejamento da Prática, não houve diferença significativa entre os dois grupos de estudantes ( $p=0,68$ ).

Ao analisar o fator Recursos Pessoais, observou-se uma média de 4,14 (3,2 – 5,0) para os estudantes da pós-graduação, enquanto que para os alunos dos cursos de graduação a média foi de 3,85 (3,2 – 5,0), sendo essa diferença entre os dois grupos considerada estatisticamente significativa ( $p=0,008$ ).

Por outro lado, os estudantes de graduação apresentaram maior pontuação quanto à autorregulação através da utilização de Recursos Externos (mediana = 4; min=3; máx=5) quando comparados aos pós-graduandos (mediana = 3; min= 2; máx=4) ( $p<0,001$ ). Desta forma, considera-se que conforme aumenta o nível de escolaridade (graduação para pós-graduação *stricto sensu*) a regulação por Recursos Externos diminui, ao passo que a regulação por Recursos Pessoais aumenta, o que pode ser um indicativo de que nesta fase o estudante já possui um nível de conhecimento musical que lhe permite a compreensão e interpretação da obra com menor auxílio de referencial complementar (como buscar informações de diversos referenciais para apoiar o estudo) e um repertório de estratégias e vivências que possibilitam maior liberdade e autoconfiança na tomada de decisões e resolução de problemas (menor solicitação de ajuda a outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas, menor sensação

de dependência externa para atingir objetivos de estudo). Mas estratégias de regulação por Recursos Externos constituem um recurso valioso para ser utilizado pelos estudantes, sempre que se fizer necessário. Ao contrário, imaginar que “depende” de ajuda externa é desabonador, constitui uma crença desadaptadora que pode vir a ser prejudicial.

Adicionalmente, foram verificados os níveis de autorregulação entre categorias por idade, experiência (considerando o intervalo entre a primeira apresentação pública até a idade atual do participante) e tempo de estudo diário. Não foram encontradas diferenças significativas entre as categorias de idade, para a autorregulação através do Planejamento da Prática ( $p=0,53$ ) e nem através de Recursos Pessoais ( $p=0,14$ ). Entretanto, para o fator Recursos Externos, diferença significativa foi encontrada em relação à idade ( $p=0,01$ ). Assim, o teste de post-hoc demonstrou que os indivíduos com até 20 anos apresentaram maiores médias para esse fator quando comparados aos com 21 a 30 anos ( $p=0,01$ ) e 31 anos ou mais ( $p=0,02$ ). Contudo, não existe diferença significativa entre as categorias de 21 a 30 anos e 31 anos ou mais ( $p=0,57$ ).

Quanto ao tempo de experiência, não foram encontradas diferenças significativas entre as categorias para o Planejamento para a Prática ( $p=0,93$ ), Recursos Pessoais ( $p=0,24$ ) e Recursos Externos ( $p=0,37$ ).

Para as horas de estudo, não houve diferença entre as categorias quanto ao Planejamento para a Prática ( $p=0,46$ ) e quanto aos Recursos Pessoais ( $p=0,31$ ). Para a utilização de Recursos Externos, foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ( $p=0,03$ ). Os estudantes que estudam até 1 hora, apresentaram menor pontuação comparado aos que estudam entre 3 e 4 horas ( $p=0,04$ ) e mais de 4 horas ( $p=0,01$ ). Alunos que estudam entre 1 e 2 horas também apresentaram menor pontuação comparados aos que estudam mais de 4 horas ( $p=0,01$ ). Isto pode indicar que estudantes que têm pouco tempo de estudo preferem dedicar este momento à prática no instrumento, ao invés de buscar apoio em Recursos Externos, o que pode ser prejudicial em

alguns casos (quando o estudante substitui o auxílio do professor por uma abordagem de tentativa e erro, por exemplo). Mas também pode indicar simplesmente que os estudantes não consideraram a busca por Recursos Externos como “estudo” (e sim, a prática no instrumento), e, por isso, não contabilizaram esse tempo na contagem das horas de estudo diárias.

## IA - Inventário de Autoeficácia

Os dados trazidos por este instrumento se referem à autoeficácia percebida pelos participantes em tarefas relacionadas à autorregulação da prática instrumental. A Tabela 4 apresenta o descritivo (média, moda e mediana) para cada um dos itens propostos pelo Inventário de Autoeficácia, bem como a mediana (mínima – máxima) para cada subescala (Planejamento, Estratégia, Motivação e Monitoramento). Está sendo considerada a amostra total, não dividida por níveis de escolaridade (Graduação e Pós-graduação).

As medianas para as subescalas (Planejamento, Estratégia, Motivação e Automonitoramento) variaram de 5,6 a 7, indicando que a população estudada tende a sentir-se confiante (valores de 5 a 6) ou muito confiante (valores de 7 a 9) para autorregular sua prática instrumental. A subescala Estratégia apresentou a maior mediana (valor 7) e a subescala Motivação foi a que obteve a menor pontuação (mediana 5,6).

As subescalas de autoeficácia para Motivação (mediana 5,6), para Monitoramento (mediana 6,3) e para Planejamento (mediana 6,6) foram menos pontuadas do que a subescala de autoeficácia para uso de Estratégias (mediana 7), sendo que a questão menos pontuada foi a de número 11 (mediana 4), pertencente à subescala Motivação.

A análise individual das questões da presente pesquisa traz a questão 8 (Memorizar minhas peças) como a que obteve a maior pontuação (mediana 9). As questões menos pontuadas foram:

questão 11 (Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde), que apresentou mediana de valor 4, e questões 12 (Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando) e 13 (Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos) com mediana de valor 6.

Adicionalmente, foram avaliadas as médias e comparadas entre os diferentes anos de graduação (1º ao 4º ano). Para todos os fatores estudados, não foram encontradas diferenças significativas entre os diferentes anos do curso de graduação ( $p > 0,05$  para todas as comparações). Nesse mesmo sentido, ao compararmos as médias de respostas entre os estudantes dos cursos de mestrado com os estudantes de doutorado, não foram encontradas diferenças significativas ( $p > 0,05$  para todas as comparações).



Tabela 4. Estatística descritiva (média, moda e mediana) do IA

Subescalas	Questão	Média	Moda	Mediana
Planejamento	1. Planejar meu estudo	6,87	8	7
	2. Planejar meu estudo quando disponho de pouco tempo, já que existem outras responsabilidades como, por exemplo, a necessidade de trabalhar para cobrir minhas despesas	7,25	10	8
	3. Planejar e dedicar-me mais aos estudos quando as responsabilidades familiares também exigem minha atenção	6,33	7	7
<b>Planejamento: Mediana 6,6 (mínima: 1; máxima: 10), Média 6,82 (dp± 1,81)</b>				
Estratégia	4. Utilizar a estratégia de fazer uma análise prévia da obra que irei estudar	7,03	10	7
	5. Utilizar o ensaio mental como estratégia de preparação para a performance	6,47	8	7
	6. Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	7,58	10	8
	7. Estabelecer um horário para praticar diariamente	6,17	9	7
	8. Memorizar minhas peças	7,66	10	9
	9. Realizar sessões de estudo curtas e regulares	7,14	10	8
<b>Estratégia: Mediana 7 (mínima: 2,1; máxima: 10), Média 7,00 (dp± 1,62)</b>				
Motivação	10. Estudar em dias ou horários que não fazem parte da minha rotina	7,02	10	8
	11. Estudar quando estou me sentindo cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde	4,32	1	4
	12. Manter-me disposto para estudar mesmo quando não gosto do que estou tocando	5,80	8	6
<b>Motivação: Mediana 5,6 (mínima: 1; máxima: 10), Média 5,71 (dp± 2,10)</b>				
Monitoramento	13. Manter-me concentrado em meus estudos sem permitir que nada me afaste de meus objetivos	5,65	8	6
	14. Manter uma rotina de estudo mesmo quando preciso dedicar mais tempo a outras atividades que fazem parte do meu dia a dia	6,32	8	7
	15. Manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e: a família e/ou os amigos e/ou o lazer e/ou o trabalho e/ou outros interesses	6,70	8	7
<b>Monitoramento: Mediana 6,3 (mínima: 1; máxima: 10), Média 6,22 (dp± 2,04)</b>				

Fonte: as autoras (2020).

Descrição da imagem: Tabela com dados trazidos pelo instrumento IA.

## Relação entre Autorregulação e Autoeficácia

A análise de Spearman foi aplicada para verificar o grau de associação entre os instrumentos SRPBQ e IA, sendo encontrada uma correlação moderada positiva ( $r=0,58$ ) e significativa ( $p<0,01$ ) entre os dois instrumentos, indicando que conforme aumenta a

capacidade de autorregulação, também aumentam as crenças de autoeficácia, ou vice-versa. A Figura 1 mostra as correlações entre os subfatores do SRBPQ e subescalas do IA.

Figura 1. Matriz de correlação entre os subfatores do instrumento SRBPQ e das subescalas do IA (Correlação de *Spearman* e valor do *p*)

		Inventário de Autoeficácia			
		Planejamento	Estratégias	Motivação	Monitoramento
SRBPQ	Planejamento da Prática	0,42 $p < 0,01^*$	0,39 $p < 0,01^*$	0,25 $p = 0,01^*$	0,26 $p = 0,01^*$
	Recursos Pessoais	0,42 $p < 0,01^*$	0,51 $p < 0,01^*$	0,37 $p < 0,01^*$	0,48 $p < 0,01^*$
	Recursos Externos	-0,002 $p = 0,98$	0,11 $p = 0,28$	0,16 $p = 0,10$	0,12 $p = 0,25$

Fonte: as autoras (2020).

Descrição da imagem: Figura com dados de correlação entre os instrumentos SRBPQ e IA

Por meio desta análise, pode-se observar que existem correlações fracas e significativas entre o subfator Planejamento da Prática (SRBPQ) e as subescalas Estratégia, Motivação e Monitoramento (IA), bem como entre o subfator Recursos Pessoais (SRBPQ) e a subescala Motivação (IA). Há também correlações moderadas e significativas entre o subfator Planejamento da Prática (SRBPQ) e a subescala Planejamento (IA), bem como entre o subfator Recursos Pessoais (SRBPQ) e as subescalas Planejamento, Estratégia e Monitoramento (IA). Não foram encontradas correlações significativas entre o subfator Recursos Externos (SRBPQ) e as subescalas do IA.

Os processos de autorregulação acadêmica incluem planejar e gerenciar o tempo; utilizar estratégias e recursos sociais de maneira eficaz; estabelecer um ambiente produtivo e concentrar-se na atividade; e envolvem processos motivacionais, como definir metas; manter crenças positivas sobre suas capacidades; valorizar

a aprendizagem e esperar resultados; e experimentar sentimentos positivos (por exemplo, orgulho, satisfação) com os próprios esforços (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997, p. 1).

Os dados trazidos pelos instrumentos SRPBQ e IA se complementam e oportunizam uma boa visão sobre o comportamento dos estudantes na construção de suas performances. A análise a seguir busca relacionar as respostas dos estudantes aos processos da autorregulação apontados acima por Schunk e Zimmerman. Importante ressaltar que pontuação do instrumento SRBPQ vai de 1 a 5, e a do IA vai de 1 a 10.

Os participantes desta pesquisa demonstraram alta capacidade de autorregular o planejamento de sua prática instrumental (SRBPQ, fator Planejamento da Prática: mediana 4), e apontaram se sentir confiantes ao fazê-lo (IA, questão 1 - média 6,87). Mas não são tão constantes ao planejar a ordem das atividades em cada sessão de estudo (SRBPQ, questão 7 - média 3,45).

O gerenciamento do tempo também não pareceu ser uma dificuldade, pois apesar de muitas vezes não estipularem o tempo das sessões de estudo (SRBPQ, questão 8 - média 3,12), indicaram confiança em manter uma rotina de estudos quase diária (IA, questões 7 - média 6,17; 9 - média 7,14) em horários regulares (IA, questão 7 - média 6,17), mesmo quando porventura dispõe de menos tempo devido a outras responsabilidades ou atividades do dia a dia (IA, questões 2 - média 7,25; 3 - média 6,33; 14 - média 6,32). A maior parte dos estudantes também se julgou capaz de manter um equilíbrio satisfatório entre os estudos e a família, amigos, lazer, trabalho ou outros interesses (IA, questão 15 - média 6,70).

Os estudantes, em geral, relataram conseguir estabelecer um ambiente produtivo ao organizar o local de estudo (SRBPQ, questão 9 - média 3,59) e buscar um local livre de distrações (IA, questão 6 - média 7,58), bem como apresentaram confiança em sua capacidade de se concentrar nos estudos sem permitir que algo os afaste de seus objetivos (IA, questão 13 - média 5,65).

A maior parte dos estudantes afirmou conhecer a natureza e as exigências das suas atividades musicais (SRBPQ, questão 14 - média 4,11), bem como suas próprias qualidades e dificuldades (SRBPQ, questão 17 - média 4,08). Isso facilita o estabelecimento de metas mais realistas e em acordo com as capacidades individuais e as dificuldades encontradas. Os estudantes informaram autorregular sua prática por meio do estabelecimento de objetivos de longo prazo - semanas, meses, anos (SRBPQ, questão 3 - média 3,95), bem como objetivos de curto prazo (SRBPQ, questão 2 - média 3,82) e objetivos específicos para as sessões de estudo (SRBPQ, questão 4 - média 3,91).

Quanto ao uso de estratégias de estudo, os estudantes relataram se sentirem muito confiantes (IA, subescala Estratégias - mediana 7) em usar estratégias específicas relacionadas aos objetivos que estabeleceram (SRBPQ, questão 6 - média 4,16), e em utilizar estratégias que já funcionaram no passado (SRBPQ, questão 12 - média 4,24). Os estudantes afirmaram também ter noção das estratégias que utilizam (SRBPQ, questão 11 - média 4,01), apesar de ser um pouco menor o número de estudantes que afirmou ter clareza sobre quando e em que contexto as estratégias de estudo seriam mais eficazes (SRBPQ, questão 13 - média 3,62).

A motivação dos estudantes em construir suas performances apresentou uma tendência a ser de alta qualidade. Na Teoria Social Cognitiva, Bandura (1994, p. 4) considera que a maior parte da motivação humana é gerada cognitivamente, e considera três tipos diferentes de motivadores cognitivos, que são as atribuições causais, as expectativas de resultado (Teoria Expectativa-Valor) e estabelecimento de metas a atingir (Teoria de Metas de Realização). O fato da questão mais pontuada de todo o instrumento SRBPQ ter sido a de número 21 (Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) e a menos pontuada a de número 22 (Estudo para conseguir obter boas avaliações - ex. notas - e críticas) possibilita algumas considerações. Ao afirmarem que estudam para melhorar suas competências musicais, os estudantes demonstraram atribuir a causa do sucesso da prática

instrumental (construção da expertise, tornar-se um músico melhor) a um locus interno, não estável (pois pode ser modificado/melhorado) e controlável, o que gera expectativa positiva e motiva à ação. Também pode-se inferir que em relação às metas a atingir (Teoria de Metas de Realização), essas duas questões em conjunto predizem a mais elevada qualidade motivacional, através da combinação de meta Domínio-aproximação alta (21-Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) com meta Performance-aproximação baixa (22-Estudo para conseguir obter boas avaliações - ex. notas - e críticas). Isto significa que os estudam para atingir plena compreensão dos conteúdos (meta Domínio), e menos pelo propósito de aparecer competente ou melhor que os outros (meta Performance) . Em relação às expectativas de resultado (Teoria Expectativa-Valor), Bandura (1991, p. 249) afirma que, no caso de uma performance de qualidade elevada, só as expectativas de resultados não são suficientes para motivar o comportamento, mas uma interação entre três componentes: valor (importância que o indivíduo atribui à tarefa); expectativa (crença na própria competência para ser bem-sucedido no desempenho da tarefa); e componentes afetivas (sentimento do indivíduo para consigo próprio, relacionado à atividade). No caso, pode-se perceber que a tarefa (prática instrumental) é valorizada pelos estudantes (21-Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais) em simultâneo ao fato de que é vista como desafiadora (SRBPQ, questão 5 - média 4,09). Ao mesmo tempo, os estudantes se sentem confiantes ou muito confiantes de que serão bem-sucedidos na realização da tarefa (IA, mediana das subescalas - 5,6 a 7). Ao superar o desafio com esforço, o estudante se sente mais competente e experimenta emoções positivas de orgulho e satisfação.

Em relação ao monitoramento metacognitivo, temos que a maioria dos estudantes afirmou ser capaz de avaliar o próprio progresso em direção aos objetivos que se propôs (SRBPQ, questão 10 - média 3,95). Um número pouco menor de estudantes afirmou que sabe o que deve fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatória (SRBPQ, questão 15 - média 3,52)

e se considera capaz de atingir seus objetivos de forma satisfatória (SRBPQ, questão 16 - média 3,67). Os estudantes também indicaram se sentirem confiantes em se manterem concentrados (IA, questão 13) e em manter a rotina de estudos (IA, questões 9 e 14). Estas afirmações indicam que há um rastreamento mental de processos e resultados de desempenho, em busca da readequação de comportamentos e estratégias que não estejam alinhados aos objetivos. As dificuldades são maiores em manter o comportamento autorregulado nas situações que envolvem a motivação, como estudar quando se sente cansado, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde (IA, questão 11 - média 4,32), que foi a questão menos pontuada do Inventário de Autoeficácia; e manter-se disposto para estudar quando não gosta da obra que está tocando (IA, questão 12 - média 5,80). Contudo, os estudantes se consideram muito confiantes em manter a motivação para estudar em dias ou horários que não fazem parte da rotina (IA, questão 10 - média 7,02).

Uma questão delicada, relacionada à autoeficácia percebida, é a ansiedade na performance. Papageorgi, Hallam e Welch (2018) fizeram uma revisão da literatura acerca da ansiedade na performance e elaboraram um modelo conceitual para sua compreensão. A ansiedade na performance se manifesta de forma adaptativa (facilita o crescimento na performance ao impulsionar os processos preparação individual para a tarefa a ser realizada e pelo estímulo à concentração e atenção) ou mal adaptativa (prejudica a performance, provocando desde pequenos deslizes até o colapso de uma performance bem preparada). A excitação fisiológica é um parâmetro importante para medir como a ansiedade na performance influencia na percepção de autoeficácia e na qualidade da apresentação, sendo que um nível mediano de ansiedade na performance é saudável e necessário, e níveis muito baixos ou altos de ansiedade são considerados prejudiciais.

No modelo proposto, crenças de autoeficácia mais robustas estão relacionadas à manutenção de níveis de ansiedade adequados e adaptativos na performance. No caso da presente pesquisa,



a maior parte dos estudantes se sente confiante ou muito confiante em planejar e monitorar sua prática, aplicar diferentes estratégias e manter a motivação, e não apresenta dificuldade de memorizar suas peças (IA, questão 8 - média 7,66). Fatores que poderiam levar à ansiedade mal adaptativa e/ou em níveis muito altos também não estão presentes, como preparação inadequada, motivação relacionada ao medo do fracasso (vimos que a motivação da amostra estudada é de alta qualidade) e alta dificuldade da tarefa associada ao alto valor (vimos que a atividade é valorizada pelos estudantes, mas ao mesmo tempo se sentem confiantes em seu desempenho).

Cabe salientar que as grandes diferenças entre os valores máximo e mínimo das medianas para cada fator do instrumento Inventário de Autoeficácia, significam que enquanto alguns estudantes se sentem totalmente confiantes em planejar seu estudo (máxima = 10) alguns não se sentem nada confiantes (mínima = 1). Bandura (1994, p. 2) afirma, sobre crenças de autoeficácia frágeis, que as pessoas que duvidam de suas capacidades evitam tarefas difíceis (interpretam como ameaças pessoais), têm baixas aspirações e comprometimento, se debruçam sobre suas deficiências, pensam nos obstáculos e todos os tipos de resultados adversos em vez de se concentrar em como executar a tarefa com sucesso, afrouxam seus esforços e desistem rapidamente diante de dificuldades, bem como demoram a se recuperar falhas ou contratempos, veem o desempenho insuficiente como falta de aptidão e pequenos fracassos já são capazes de fazê-las perder a confiança em suas capacidades. Considerando também a avaliação individual dos participantes no instrumento Self-regulated Practice Behavior Questionnaire, os resultados apresentados trazem pontuações a partir de 2,40 para o fator Planejamento da Prática, 1,43 para o fator Recursos Pessoais e 2,60 para Recursos externos, ou seja, na amostra existem indivíduos com níveis de autorregulação baixos ou médios. Da mesma maneira, o Inventário de Autoeficácia traz pontuações a partir de 1,00 para Planejamento, 2,17 para Estratégia, 1,00 para Motivação e 1,00 para Monitoramento. Estes

indivíduos se sentem pouco ou nada confiantes em autorregular sua prática em relação aos quesitos mencionados. Nestes casos, existem estratégias a serem utilizadas pelos professores para impulsionar a autorregulação e autoeficácia de seus alunos.

Os professores podem ensinar por modelação, aproveitando o tempo da aula e tendo o cuidado de modelar as abordagens comportamentais e metacognitivas que considerem importantes para a prática (MIKSZA; TAN, 2015, p. 20). Podem utilizar diferentes comportamentos e estratégias de aprendizagem autorregulados no ensino, abordagem hierárquica que inclua metas e pensamento analítico estruturado, além de fazer um esforço conjunto para transmitir os mecanismos dos processos aos alunos (RITCHIE; WILLIAMON, 2013, p. 115). Professores de instrumento podem fortalecer as crenças de autoeficácia de seus alunos, como apontado por Cavalcanti (2009b, p. 128-130), que traz sugestões relacionadas a este tópico. Os próprios alunos também podem trabalhar para fortalecer sua autoeficácia, conforme Bzuneck e Boruchovitch (2016, p. 81) que indicam que a regulação da autoeficácia pode ser realizada por meio de diálogo interno (ex.: “eu sei que posso realizar essa tarefa”), apoiado com evocação de experiências passadas de domínio, verificação do próprio progresso e parcelamento de uma tarefa maior em metas menores, mais próximas e sucessivas, específicas e com nível adequado de desafio.

## Considerações finais

A população estudada tende a um nível alto de autorregulação e se sente confiante ou muito confiante em autorregular sua prática instrumental. O fator de maior interferência na autorregulação foi a escolaridade.

Cabe ressaltar que ao considerar as avaliações individuais, temos participantes que apresentaram índices baixos ou médios de autorregulação para determinados fatores, bem como indivíduos

que se sentem pouco ou nada confiantes em autorregular sua prática instrumental. Nestes casos o professor de piano pode auxiliar, e mesmo os próprios estudantes mais avançados podem adotar estratégias específicas para melhorar seus níveis de autorregulação e autoeficácia.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi adequada frente ao objetivo proposto, e conseguiu-se um panorama das relações entre autorregulação, autoeficácia e uso de estratégias na amostra investigada. A aplicação dos instrumentos no formato online foi uma forma de cobrir uma população maior, pois permitiu a participação de indivíduos de regiões onde a pesquisadora não poderia ir pessoalmente. A possibilidade de tratamento anônimo dos dados e ausência de contato com o pesquisador também foi uma variável relevante ao considerar que na performance musical ainda são fortes as questões como a ideia de dom, talento, a sensação de ser um processo muito íntimo e a intenção de preservar um certo mistério, como se esforço demais indicasse capacidade insuficiente, interferindo nas respostas dos participantes. Mas sempre que se trata de instrumentos de autorrelato, as respostas apresentadas ainda podem ter sido mascaradas por aquelas socialmente aceitas. Assim, sugere-se que outras formas de investigação possam ser utilizadas, como aplicação de entrevistas, observação e filmagens. A literatura sugere que a melhor forma de se conseguir capturar todas as nuances da autorregulação individual, em termos de comportamentos (ações), cognição (pensamentos) e afeto (sentimentos), minimizando os vieses mencionados, é a microanálise apoiada por gravações da sessão de estudo.

Esta pesquisa evidenciou a relevância da autorregulação e da autoeficácia, associadas ao conhecimento e uso flexível de estratégias na construção de uma performance musical de maior qualidade com menor desgaste físico e emocional dos estudantes. Ressalta-se a importância do professor de instrumento inicialmente modelar e fomentar o comportamento autorregulado dos estudantes, ajudá-los a manter crenças robustas de autoeficácia e provê-los do conhecimento e adequação de diversas estratégias

de estudo, buscando desde o início a expressividade, para que os alunos se tornem proativos e autônomos, e possam enfrentar os desafios da performance musical.

## Referências

ALVES, Anderson César. **Expertise na clarineta:** possibilidades de construção da performance musical de “alto nível”. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Música, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14689/1/2013\\_AndersonCesarAlves.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14689/1/2013_AndersonCesarAlves.pdf). Acesso em: 01 jul. 2020.

ALVES, Anderson César; FREIRE, Ricardo Dourado. Aspectos cognitivos no desenvolvimento da expertise musical. In: INTERNACIONAL CONFERENCES ON PERFORMANCE STUDIES, 2013, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/3638990/Aspectos\\_cognitivos\\_no\\_desenvolvimento\\_da\\_expertise\\_musical](https://www.academia.edu/3638990/Aspectos_cognitivos_no_desenvolvimento_da_expertise_musical). Acesso em: 01 jul. 2020.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. **Comportamentos autorreguladores e experiências de fluxo na prática musical:** um inquérito com performers de nível avançado. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Música) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/15836>. Acesso em: 01 jul. 2020.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes. **Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 145-152, jan. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39604>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BANDURA, Albert. Self-Efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.). **Encyclopedia of human behavior**. New York: Academic Press,

1994. Disponível em: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p. 248-287, 1991.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BRASIL, Ana Isabel Cartaxo Guimarães; GALVÃO, Afonso Celso Tanus. Processos de aprendizagem expert de pianistas e cravistas, desde a infância até uma idade adulta. **Revista da Abem**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 120-132, jul. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/545>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo. **Psicologia: ensino & formação**, [s.l.], v. 7, n. 2, p. 73-84, ago. 2016.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro S. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-psi**, v. 9, n. 1, p. 27-38, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo2/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. 2009a. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009a. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 93-102, mar. 2009b. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/240>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CORRÊA, Antenor Ferreira; MARTINS, Luciana Stadniki Morato. Amostras de ciclos autorregulatórios e sua inserção no processo de autoaprendizagem musical. **Música Hodie**, v. 20, p. 1-27, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/59153>. Acesso em: 01 jul. 2020.

DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel; TOURINHO, Cristina. Reflexões sobre desenvolvimento de carreira de violonistas sobre atividades musicais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 20, n. 1, p. 45-56, jan./jun. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1679-33902019000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-33902019000100005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 01 jul. 2020.

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, ago. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722006000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 01 jul. 2020.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 71-80, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, Anneliese. Enhancing Music Performance Self-Efficacy Through Psychological Skills Training. 2020. 398 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor of Philosophy, University of Melbourne, Melbourne, 2019. Disponível em: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/235510>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MACIEL, Aline Guilherme; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Autorregulação da aprendizagem: panorama nacional dos estudos de intervenção no ensino superior. **Revista Cocar**, Belém, v. 12, n. 23, p. 145-167, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1722>. Acesso em: 01 jul. 2020.



MIKSZA, Peter; TAN, Leonard. Predicting collegiate wind players' practice efficiency, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers' instruction and students' practicing. **Journal Of Research In Music Education**, [s.l.], v. 63, n. 2, p. 162-179. 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429415583474>. Acesso em: 01 jul. 2020.

PAPAGEORGI, Ioulia; HALLAM, Susan; WELCH, Graham. Modelo conceitual para a compreensão da ansiedade na performance musical. **Orfeu**, [florianópolis], v. 3, n. 1, p. 116-144, jul. 2018. Tradução de Fernanda T. Zanon. . Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403012018116>. Acesso em: 01 jul. 2020.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge *et al.* Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 21-42, jan./jul. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35534>. Acesso em: 01 jul. 2020.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, p. 75-94, jul. 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005). Acesso em: 01 jul. 2020.

RITCHIE, Laura; WILLIAMON, Aaron. Measuring Musical Self-Regulation: Linking Processes, Skills, and Beliefs. **Journal Of Education And Training Studies**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 106-117, abr. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/270705347\\_Measuring\\_musical\\_self-regulation\\_linking\\_processes\\_skills\\_and\\_beliefs](https://www.researchgate.net/publication/270705347_Measuring_musical_self-regulation_linking_processes_skills_and_beliefs). Acesso em: 01 jul. 2020.

SALGADO, Fernanda Andrade de Freitas; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Programa de Promoção da Autorregulação da Aprendizagem de Ingressantes da Educação Superior. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 23, n. 4, p. 667-679, out./dez. 2018. . Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-)

82712018000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 01 jul. 2020.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 19, p. 72-82, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-75992009000100008](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992009000100008). Acesso em: 01 jul. 2020.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Social Origins of Self-Regulatory Competence. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 32, n. 1, p. 195-208. 1997.

SOARES, Leandro Taveira. Aprendizagem autorregulada: uma revisão bibliográfica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 5., 2018a, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio, 2018a. p. 731-741. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7774>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SOARES, Leandro Taveira. Relações dialógicas e transversais entre aprendizagem autorregulada e teorias da aquisição de expertise. **Percepta**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 93-116, jan./jun. 2018b. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/335526463\\_Relacoes\\_dialogicas\\_e\\_transversais\\_entre\\_aprendizagem\\_autorregulada\\_e\\_teorias\\_da\\_aquisicao\\_de\\_expertise](https://www.researchgate.net/publication/335526463_Relacoes_dialogicas_e_transversais_entre_aprendizagem_autorregulada_e_teorias_da_aquisicao_de_expertise). Acesso em: 01 jul. 2020.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 133-157, 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2507>. Acesso em: 01 jul. 2020.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre a autorregulação de alunos de percussão em cursos de bacharelado em música. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ufpr, 2017. p. 390-397. Disponível em: [https://www.academia.edu/33692338/Um\\_estudo\\_sobre\\_a\\_autorregula%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_alunos\\_de\\_percuss%C3%A3o\\_em\\_cursos\\_de\\_bacharelado\\_em\\_m%C3%BAsica](https://www.academia.edu/33692338/Um_estudo_sobre_a_autorregula%C3%A7%C3%A3o_de_alunos_de_percuss%C3%A3o_em_cursos_de_bacharelado_em_m%C3%BAsica). Acesso em: 01 jul. 2020.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Prática musical e planejamento da performance: contribuições teórico-conceituais para o desenvolvimento da autonomia do estudante de instrumento musical. **Opus**, v. 21, n. 3, p. 83-110, dez. 2015. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/149>. Acesso em: 01 jul. 2020.

## Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina, parecer nº 2.419.665.

## Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG.

As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.