



Universidade de Brasília

**INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA**

***EXPERTISE NA CLARINETA:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE
MUSICAL DE “ALTO NÍVEL”***

ANDERSON CÉSAR ALVES

**BRASÍLIA
2013**

ANDERSON CÉSAR ALVES

***EXPERTISE NA CLARINETA:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE
MUSICAL DE “ALTO NÍVEL”***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em música.
Área de concentração: Música e cognição

Orientador: Dr. Ricardo Dourado Freire

**BRASÍLIA
2013**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de
Brasília. Acervo 1011438.

A474e Alves, Anderson César .
Expertise na clarineta : possibilidades de construção
da performance musical de "alto nível" / Anderson
César Alves . - - 2013.
103 f . ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,
Instituto de Artes, Departamento de Música, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Ricardo Dourado Freire.

1. Instrumentos de sopro. 2. Performance (Arte) .
I. Freire, Ricardo José Dourado. I I. Título.

ANDERSON CÉSAR ALVES

***EXPERTISE NA CLARINETA:
POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE
MUSICAL DE “ALTO NÍVEL”***

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música em Contexto do Departamento de Música da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em música. Área de concentração: Musicologia.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Ricardo Dourado Freire (Orientador)
Universidade de Brasília (UnB)

Dr. Afonso Celso Tanus Galvão
Universidade Católica de Brasília (UCB)

Dr. Joel Luis da Silva Barbosa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Aprovada em: ____ de _____ de 2013

Dedico este trabalho à minha amada esposa Adriana Coser Gutiérrez, por incentivar-me sempre crescer em minha carreira. E ao meu filho Benjamin Coser Alves por encher minha vida de alegria.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que me apoiaram na minha formação incentivando-me sempre a estudar música.

Ao meu orientador, Dr. Ricardo Dourado Freire, por todos os ensinamentos.

Ao professor Dr. Afonso Celso Tanus Galvão pela ajuda fundamental na realização desse trabalho.

Ao professor Dr. Joel Barbosa, meu primeiro professor de clarineta.

Aos meus queridos mestres da clarineta: Sérgio Burgani, pelo trabalho tão consistente realizado durante minha formação; Luís Nivaldo Orsi Filho, pelos ensinamentos e pela amizade; Cristiano Alves, pelos ensinamentos estratégicos para minha *performance*; Ovanir Buosi, pela admiração; Edmilson Nery; Luís Eugenio Afonso; e Jorge Montilla.

Ao meu irmão, Leandro César Alves, por ter ensinado-me muitas lições musicais.

Aos meus amigos: Douglas Barbosa, Leandro Amaral, Adilson de Marchi, Rosa Barros, Marcos Cohen, Roberto Gilson Cardoso, José Medeiros Rocha Neto, Casuhe, Hugo Macêdo, Tais Vilar, Fernando Machado, Tiago Naguel, Samuel Oliveira, Her Agapito, Márcio Sanches, Marcelo Onofri, meus compadres do samba, Adriano, Alessandro Dias e os amigos do grupo Choro Bandido Daniel Romanetto, Chico do Pandeiro e André Ribeiro.

A todos que, de alguma maneira, ajudaram-me nessa empreitada, muito obrigado.

RESUMO

Esta pesquisa de caráter qualitativo exploratório objetivou investigar a construção da *expertise* entre clarinetistas brasileiros. Teve como objetivos investigar os fatores determinantes para a construção da *expertise* na *performance* dos participantes, analisando as estratégias de gerenciamento, manutenção e regulação de suas *performances*. A revisão de literatura considerou quatro eixos de análise: 1) motivação, 2) autorregulação, 3) metacognição e 4) prática deliberada. Como estratégia metodológica utilizou-se a entrevista semiestruturada a partir das quais foram entrevistados quatro clarinetistas *experts* de orquestras sinfônicas brasileiras. Os resultados indicam que a *performance expert* pode ser construída por meio do refinamento dos processos cognitivos envolvidos na preparação da própria *performance*. As análises foram realizadas a partir do diálogo entre as falas dos participantes e a literatura que indicou estratégias específicas dos clarinetistas na construção da sua *expertise* musical. A *performance* de alto nível pode ser construída a partir de estratégias metacognitivas autorreguladas de preparação, sendo a motivação considerada um elemento fundamental para sustentar o estudo efetivo a longo prazo e auxiliar na construção da *expertise* na clarineta.

Palavras-chave: *Expertise* Musical, construção da *expertise*, *performance em clarineta*, aprendizagem na clarineta, clarinetistas brasileiros.

ABSTRACT

This qualitative exploratory research investigates the process of developing music expertise among Brazilian clarinet players. It looks at the determinant factors for the construction of the expertise like strategies management and maintenance of quality music performances. The literature indicates four areas of analysis: 1) motivation, 2) self-regulation, 3) metacognition, and 4) deliberate practice. The data was collected through semi-structured interviews with four professional clarinet players that work in major symphony orchestras in Brazil. The results indicate that expert performance could be constructed by refinement of individual strategies during the process of performance readiness. The analysis was realized based on the dialogue between the subjects' ideas and the music cognition literature. It is possible to observe that Brazilian clarinetists developed a series of strategies to achieve musical expertise.

Key-words: Musical expertise, construction of expertise, clarinet performance, clarinet learning strategies, Brazilian clarinetists

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. REVISÃO DE LITERATURA.....	13
1.1 Expertise.....	13
1.1.1 Estudos a respeito de <i>expertise</i>	14
1.1.2 <i>Expertise</i> musical.....	16
1.2 Motivação.....	18
1.2.1 Teorias da Motivação.....	20
1.2.2 Motivação Intrínseca e Extrínseca.....	21
1.2.3 Motivação Parental.....	23
1.3 Metacognição.....	24
1.4 Autorregulação.....	25
1.5 Prática Deliberada	27
2. NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO.....	28
2.1 Problema.....	28
2.2 Justificativa.....	28
2.3 Ineditismo.....	29
2.4 Objetivos.....	29
2.4.1 Objetivo Geral.....	29
2.4.2 Objetivo Específico.....	30
2.4.3 Questões de Pesquisa.....	30
2.5 Metodologia.....	30
2.6 Participantes.....	31
2.7 Procedimentos.....	31
2.8 Pilotagem e Local.....	32
2.9 Estratégia de Análise de Dados.....	32
3. RESULTADOS: A FORMAÇÃO DO CLARINETISTA <i>EXPERT</i>	33
3.1 Reflexões.....	33
3.1.1 Metacognição do clarinetista <i>expert</i>	45
3.2 Autorregulação na <i>Performance</i> da Clarineta.....	46
3.2.1 Reflexões.....	57
3.3 Motivação para Preparação da <i>Performance</i> na Clarineta.....	59
3.3.1 Motivação Parental e Formação dos Clarinetistas.....	60
3.3.2 Reflexões.....	69
3.4 Prática Deliberada pelos Clarinetistas.....	72
3.4.1 Reflexões.....	88

4. CONCLUSÕES.....	91
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS I	103

1. INTRODUÇÃO

A *performance* musical pode ser caracterizada pela realização artística em um instrumento musical, e envolve controlar os processos cognitivos relacionados à *performance*: aspectos auditivos, motores, visuais e cinestésicos. Na clarineta, a *performance* pode ser construída na interação entre os aspectos técnicos os aspectos interpretativos e as estratégias individuais desenvolvidas em longo prazo, que podem contribuir para que os músicos obtenham *desempenho* notável. Encontramos clarinetistas brasileiros — que podem ser considerados *experts* —, atuando como solistas nas principais orquestras de São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e Brasília.

Expertise pode ser definida como a capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de domínio específico (FRENSCH; STENBERG, 1989, p. 158). O termo *expertise* também está relacionado à qualidade do desempenho, ao grau de competência e à capacidade manifestada pelo indivíduo. Ericsson (1996) considera que a *expertise* na área da música está associada ao desempenho técnico de um músico, sendo este provido, ao longo do tempo, por meio do estudo deliberado e de uma série de estratégias para resolução de problemas presentes no seu repertório de estudo.

A literatura disponível sobre cognição musical considera a hipótese de Ericsson (1993), na qual a *expertise* em música pode ser construída a partir de “prática deliberada” qualitativa e quantitativamente eficiente, com metas bem elaboradas, objetivos específicos e um plano global de visão dos resultados, com a finalidade de aprimorar os resultados da *performance* musical. Na mesma pesquisa, o autor adota dois outros termos para categorizar esse nível de *performance*: *performance* de elite e *performance* superior. A *performance* excepcional é alcançada lenta e gradualmente, e pressupõe-se que resulte do acúmulo de experiência musical e de prática deliberada. Dessa forma, a *performance* excepcional ou *performance* de “alto nível” é uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio do estudo da prática deliberada.

O estudo científico permite analisar os processos da construção da *performance* de “alto nível”, por meio de pesquisas na área da psicologia da música. Autores como Ericsson (1993) afirmam que músicos se tornam *experts* após dez mil horas de estudo individual deliberado. Esta pesquisa, portanto, se realiza com quatro clarinetistas de alta *performance* orquestral, de modo a buscar informações a respeito do planejamento de suas práticas e daquilo que fez suas performances alcançarem determinado nível de excelência.

Esta pesquisa se propôs a investigar a construção da alta performance de clarinetistas brasileiros, por meio da entrevista individual semiestruturada. Dessa forma será possível analisar o processo de construção de suas performances, identificando as estratégias de estudo utilizadas pelos *experts* no que concerne ao tempo de estudo individual, gerenciamento, rotina e planejamento de estudo, e realizar um diálogo de suas falas com pesquisas realizadas na psicologia cognitiva.

O trabalho está dividido em três partes, que correspondem respectivamente à introdução, revisão de literatura, natureza da pesquisa e método, capítulos de resultados e discussão/conclusão.

O primeiro capítulo é a revisão de literatura, que se propõe a discutir, pesquisas sobre *expertise*, motivação, autoregulação e metacognição que é feito principalmente apontando pesquisas da tanto na psicologia quanto na psicologia da música, buscando compreender os mecanismos de controle e preparação da *performance* musical na aquisição da *expertise* e os mecanismos de manutenção da *performance* de alto nível a longo prazo.

O segundo capítulo trata da natureza do método abordando o problema de pesquisa, justificativa, objetivos da investigação, participantes, local, metodologia e instrumentos utilizados.

O terceiro capítulo aborda os resultados em relação ao contexto dos processos metacognitivos, cognitivos e de autorregulação da prática musical dos participantes, além dos elementos motivadores que contribuem em todo o processo de aquisição e manutenção da *expertise* na área da música. Realiza-se, então, vários diálogos entre as falas dos participantes e as considerações de importantes autores da psicologia da música, como forma de compreender o desenvolvimento das estratégias dos clarinetistas investigados para preparação e manutenção de suas *performances* de alto nível. Também é feita uma comparação do que foi dito a esse respeito pelos clarinetistas que participaram desta investigação com a literatura de referência na área da psicologia cognitiva, como forma de compreender os processos motivacionais desses indivíduos para manter o foco no aprendizado efetivo no decorrer do tempo. Como forma de averiguar essa elaboração, realiza-se a análise da preparação de suas *performances*, relacionando-as com as pesquisas mais importantes na literatura da psicologia da música.

No espaço reservado as conclusões (discussões e resultados), aponta-se a possibilidade de criar conhecimento necessário para obter melhores resultados na preparação da

performance musical, com base nas estratégias efetivas de preparação da *performance* dos participantes, após serem comparados os resultados da pesquisa com a literatura pertinente.

2. Revisão de Literatura

2.1 Expertise

Os pesquisadores Frensch e Sternberg (1989, p.158) definiram *expertise* como a “capacidade, adquirida pela prática, de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa particular de um domínio”. Logo, a *expertise* se relaciona a processos de acúmulo de conhecimento e a mecanismos para monitorar os processos cognitivos, como forma de desempenhar um conjunto de tarefas de forma eficiente. É um processo desenvolvido a longo prazo, resultado de experiências e práticas extensivas (FELTOVICH, PRIETULA, ERICSSON, 2006). *Experts* possuem habilidades para reestruturar, reorganizar, refinar suas representações do conhecimento e conhecem os mecanismos necessários para utilizar essas habilidades em seus ambientes de trabalho (ERICSSON;LEHMAN, 1996).

Experts são consistentemente capazes de apresentar uma *performance* superior em tarefas cujo domínio seja representativo. Um indivíduo *expert* é alguém que realiza aquilo que é objeto de sua *expertise* de modo consistente e superior, e pode ser considerado como alguém que tem um alto grau de competência. Para Hoffman (1998), o músico *expert* é definido como um artista brilhante e distinto, que tem habilidades especiais ou conhecimento derivado de experiências em subdomínios. A teoria sobre *expertise* de Simon-Chase (1973) é focada no conteúdo e na organização do conhecimento do *expert*, a partir de métodos baseados em modelos computacionais que simulam o desempenho *expert*.

A pesquisa de Ericsson e Smith (1991) sobre o aprendizado *expert* sugere a importância de diferenciar qualitativamente os diferentes tipos de *expertise*, e demonstram que: pesquisas em *performance expert* são beneficiadas mais pelo desenvolvimento da taxonomia de diferentes tipos de mecanismos adquiridos por meio de diferentes tipos de aprendizado e adaptação dos processos, do que pela restrição somente na definição de *expertise* para um tipo específico de aquisição por meio do aprendizado.

Os autores propõem que o conhecimento *expert* depende do ordenamento do aprendizado e de seus processos e relatam a importância de as pesquisas não se restringirem

somente ao conceito de aquisição de aprendizagem, o que seria uma forma reducionista do conhecimento *expert*.

A pesquisa de Ericsson e Kintsch (1995) mostra que o fator essencial para o desenvolvimento da *expertise* em diferentes domínios se dá por meio do acúmulo e do aumento de padrões complexos de memória e que o conhecimento do *expert* pode ser evocado rapidamente pela memória de longo prazo. O domínio do conhecimento adquirido tem sido a explicação mais proeminente para a superioridade das *performances experts*. O conhecimento *expert* é representado em um formato elaborado, que permite o acesso rápido a informações relevantes e o apoio flexível às tarefas de domínio específico (BOSHIZEN; SCHIMIDT, 1992).

O conhecimento musical compreende não somente o conhecimento sobre peças musicais, mas também o conhecimento necessário para controlar os processos cognitivos relacionados à preparação da *performance* musical. Dessa forma, controlar a arquitetura desses processos pode ser fundamental para o desenvolvimento e as estratégias de obtenção de melhores resultados, tanto na qualidade da prática musical, quanto na própria *performance*.

2.1.1 Estudos a respeito de expertise

No contexto da psicologia cognitiva, a pesquisa sobre *expertise* é classificada em três gerações de teorias. A primeira geração das teorias da *expertise* foi influenciada pelos primeiros trabalhos de Newell e outros (1958). Esses trabalhos eram centrados nas teorias de resolução de problemas por meio dos métodos heurísticos, que poderiam ser aplicados em vários domínios, com um mínimo de conhecimento sobre o conteúdo específico de um domínio particular. Nessa geração, a primeira hipótese sobre *expertise* era que um *expert* seria alguém habilidoso para lidar com métodos heurísticos de forma geral. O método heurístico seria, então, uma forma de reduzir as respostas de um problema de forma criativa.

Galvão (2001) considera que o conceito de resolução de problemas por meio dos métodos heurísticos pode ser aplicado em vários domínios, com ou sem o conhecimento necessário sobre esse domínio. Dessa forma, o método heurístico era utilizado mais por novatos do que por *experts*. Esse método foi abandonado mais tarde, pois foi considerado fraco, devido ao fato de que a *expertise* depende do conhecimento de detalhes do conteúdo da

área de interesse. Na sequência, ele foi substituído pela segunda geração de teorias, que se dedicaram a um conhecimento mais aprofundado sobre *expertise*.

A segunda geração teórica a esse respeito buscou estudar de forma ampla a resolução de problemas, em que se baseavam os modelos de pesquisa sobre *expertise*. As formas complexas de resolução de problemas eram vistas pelas teorias cognitivas como mecanismos que integram os processos de memória, atenção e raciocínio. Como a *expertise* depende da realização de alguma tarefa com desempenho notável, o conhecimento procedimental se tornou fundamental para as pesquisas na área (NEWELL; SIMON, 1972). A segunda geração teórica se baseava na arquitetura cognitiva dos sistemas de produção serial, o que se tornou uma nova regra incorporada às regras de resolução de problemas (NEWELL, 1973). Esse sistema de produção criou uma ligação entre a psicologia cognitiva e a inteligência artificial. Nessa geração, a inteligência artificial tornou-se a base do sistema *expert*, que foi a primeira aplicação comercial nesse campo. O sistema ACT (*Adaptive Control of Thought*), de Anderson (1983), é um modelo computacional desenvolvido nos padrões dessa geração.

A segunda geração visava explicar o desenvolvimento da teoria da *expertise*. Uma pesquisa sobre o tema foi articulada empiricamente por Anderson (1983) e nomeada de teoria da compilação do conhecimento. Princípio similar foi utilizado por Rosenbloom e Newell (1986), cujo trabalho é chamado de teoria do agrupamento. A ideia central da teoria da compilação do conhecimento é a operação em sequência, que permite encontrar uma solução definitiva para o problema. A compilação do conhecimento pode ser entendida como a hipótese de que a *expertise* envolve a grande aquisição de conhecimentos agrupados (CHASE; SIMON, 1973). A teoria da compilação do conhecimento é descrita na pesquisa de Shiffrin e Schneider (1977) como a teoria do desenvolvimento da automaticidade, que pode ocorrer como consequência da prática de uma tarefa. O modelo das teorias da segunda geração demonstrou alguns problemas, pois havia a necessidade da inclusão de outros mecanismos de aprendizado, além da compilação do conhecimento e de suas variantes. Com isso, o modelo mostrou também a incapacidade de lidar com elementos que não foram descritos pela teoria da segunda geração. Os trabalhos de DeGroot (1966) e de Chase e Simon (1973a) foram a primeira tentativa de representar não somente a solução do problema, mas o conhecimento de um domínio específico.

A terceira geração que investigou a temática da *expertise* apresentou, como forma de pensá-la, o conexionismo simbólico. Os modelos conexionistas funcionam como meio de processar a informação e são interconectados com uma rede neural. À luz da perspectiva

conexionista, os *experts* possuem habilidades de encontrar a melhor solução para um problema sem a necessidade de realizar uma pesquisa de ordem serial (DE GROOT, 1965). Os princípios conexionistas fornecem mecanismos para implantar o conteúdo endereçável no sistema de recuperação da memória (HINTON; ANDERSON, 1981). Ou seja: algum componente da situação do problema pode providenciar o acesso às estruturas similares na memória, e, desse modo, disponibilizar informações importantes que podem levar à solução do problema.

Os pesquisadores Salomon e Perkins (1989) apontaram a importância de pensar sobre a *expertise* a partir de dois tipos de *experts*. O primeiro é o *expert* de rotina, que é o indivíduo capaz de resolver problemas familiares com rapidez e precisão, mas cuja capacidade se limita em saber lidar com novos problemas. A aquisição de regras de produção especializada por meio da compilação do conhecimento pode funcionar como forma de explicar esse tipo de *expertise*. O segundo tipo é o *expert* adaptativo, que é o indivíduo capaz de criar procedimentos que provêm de seu conhecimento *expert*. A *expertise* adaptativa é desenvolvida por meio de um entendimento conceitual profundo de um domínio específico.

Atualmente, a pesquisa sobre *expertise* não se limita somente à resolução de problemas. A abordagem dos estudos sobre *expertise* concentra-se nos processos cognitivos relacionados à aquisição do aprendizado e aos mecanismos de monitoramento e controle da estruturação desse conhecimento. Hoje as pesquisas sobre *expertise* trabalham com os processos de aquisição de conhecimento, com os processos cognitivos envolvidos na aquisição e mantêm, como foco central, a compreensão do desenvolvimento da *expertise* na *performance* musical.

2.1.2 Expertise musical

Na área de música, podem ser considerados *experts* os músicos que apresentam um desempenho excepcional, muitas vezes designados como virtuosos instrumentais. Solistas de projeção internacional são aceitos como *experts* nas áreas de piano, violino, violoncelo e canto. No caso de instrumentos que não possuem um repertório solista tão variado, as posições de solistas orquestrais são as funções de maior grau de respeito e valorização como *experts* instrumentais. É o caso de viola contrabaixo, flauta, clarineta, oboé, fagote, trompa, trompete, trombone, tuba e percussão.

De acordo com a pesquisa do Ericsson e outros (1993;1996), são necessárias, pelo menos, dez mil horas de prática deliberada para que um indivíduo possa atingir o nível de *performance expert*, e o desenvolvimento dessa *expertise* envolve alguns estágios. O primeiro estágio inclui a interação do indivíduo com um domínio musical. O segundo estágio inicia-se a partir do envolvimento do indivíduo no domínio específico, e, após iniciado esse envolvimento, o indivíduo inicia aulas estruturadas, geralmente, motivadas pelos pais. Nesse estágio, o apoio dos pais é fundamental tanto na procura específica por bons professores de música quanto no apoio efetivo para criar o hábito de estudar o instrumento. O terceiro estágio inicia-se a partir do comprometimento do músico com o instrumento musical, e finaliza com o quarto estágio, que se inicia com a prática autorregulada.

Uma das características principais da *expertise* musical é a habilidade de reter e de refinar as representações mentais, como forma de monitorar e obter o controle sobre a *performance*. Essas habilidades permitem aos músicos o acesso simultâneo aos resultados da *performance* e, conseqüentemente, à descrição das sequências mediadoras de pensamento (ERICSSON,1991). Em outra pesquisa, Ericsson e outros (1993) definem um indivíduo *expert* como alguém cuja *performance* excede os limites da maioria dos outros indivíduos. Outro fator importante é que a quantidade e a qualidade das horas envolvidas na prática deliberada é um fator determinante para atingir a *expertise* musical.

A pesquisa de Sloboda (1984) sobre *expertise* em leitura musical à primeira vista foi influenciada pelos trabalhos de Simon e Chase (1973) a respeito de percepção no jogo de xadrez. A pesquisa mostra que, assim como no jogo de xadrez, a leitura musical depende da habilidade de captar vários tipos de padrões de estímulo. Nessa pesquisa, o autor recomenda a importância, para o desenvolvimento dos alunos, de exercitar mecanismos de visualizar e ouvir as estruturas significantes da peça musical. Esse processo de ouvir as estruturas musicais significantes pode ocorrer naturalmente para a maioria das crianças, em função da vida em sociedade. Tanto os pesquisadores Halpern e Bower (1982) quanto Sloboda (1976b) relatam a importância de desenvolver a habilidade de usar elementos próprios da estrutura musical para armazenar as notas musicais na memória. Esse processo pode melhorar a memória de curto prazo para a notação.

O conhecimento musical *expert* é resultado do estudo individual deliberado a longo prazo. Esse estudo não se relaciona apenas à aquisição da *expertise*, mas também é relacionado com a manutenção da *performance* superior por um longo período (ANDERSON, 1990; ERICSON et. al.,2003; ERICSSON; SMITH,1991). Esse estudo individual deliberado é

utilizado como um mecanismo para a manutenção da *expertise*, porém, de certa forma, ele tende a ser maçante e desestimulante (ERICSSON et. al., 1993; ERICSSON,1996; SLOBODA et. al., 1996). Nesse caso, o *expert* precisa desenvolver estruturas de ordem motivacional para sustentar o foco na prática deliberada a longo prazo (GOMES, 2008). A motivação é um elemento que pode contribuir para gerenciar os esforços por longo período, como a prática deliberada exige, visando alcançar níveis superiores de aquisição de habilidades e *expertise* (FELTOVICH; PRIETULA; ERICSSON, 1996).

2.2 Motivação

Motivação é um processo psicológico fundamental para o aprendizado. Ela auxilia a aquisição do comportamento que proverá melhor forma de o indivíduo usar todo o seu potencial e realizar seus objetivos pessoais (O'NEILL; MCPHERSON, 2002). O construto psicológico motivação é considerado importante como catalisador do aprendizado e para os resultados desse aprendizado (HURLEY, 1993). Uma pesquisa feita por Ormrod (2004) concluiu que o construto motivação pode ser considerado como um elemento necessário para a realização de uma tarefa e também para atingir a excelência, sem necessidade de recompensas externas.

Já a pesquisa de Turner (1995) aponta para as tarefas com certo nível de dificuldade como auxiliares para o aumento do nível de motivação e da persistência para o estudo, porém relata a importância de que essas tarefas sejam elaboradas dentro do nível técnico do aluno. A motivação é um elemento importante para apoiar o aluno em relação aos esforços necessários para que ele realize a tarefa de forma qualitativa. Nessa mesma pesquisa, o autor relata que há um aumento de interesse dos alunos quando o professor permite que eles tomem decisões a respeito do trabalho. Como consequência, esses alunos apresentarão maior nível de motivação e de persistência para o estudo.

A pesquisa de Hidi e Harackiewicz (2000) corrobora a hipótese de que criar elementos para que o estudante tenha mais controle sobre seu aprendizado é um mecanismo para desenvolver interesse situacional e transformá-lo em interesse constante a longo prazo. Nessa mesma pesquisa, os autores apontam a questão de que o trabalho desenvolvido em conjunto pode ser considerado como uma forma de aumentar o interesse situacional, que é desencadeado por interesses individuais.

Interesses são interações de um indivíduo com aspectos do seu ambiente. Os interesses têm conteúdos específicos e podem aparecer de duas formas. A primeira forma está relacionada ao interesse individual, que é desenvolvido por meio de um determinado tópico ou assunto. O interesse individual melhora a persistência para o estudo a longo prazo. A segunda forma está relacionada ao interesse situacional, que é imediato, transitório, e que reflete fatores ambientais. Logo, como o interesse situacional é imediato, ele não atua no desenvolvimento do estudo a longo prazo.

A motivação de um indivíduo pode ser reforçada por meio do método de aprendizado cooperativo ou colaborativo (GUTHRIE et. al., 2000; HIDI; HARACKIEWICZ, 2000; TURNER, 1995). Motivação é um processo mediador potencial, e o aprendizado cooperativo é relacionado diretamente à realização da tarefa (BOSSERT, 1988). Pesquisa de Stipek (1996) aponta para o estudo em grupo como processo que pode diminuir o nível de motivação, se o professor expuser informações a respeito da competência dos alunos. Nessa mesma pesquisa, o autor recomenda que a motivação, no trabalho em grupo, depende da formação de grupos de indivíduos com habilidades mistas. Entende-se como grupo de habilidades mistas aquele formado por alunos habilidosos e por alunos menos habilidosos. Os resultados dessa pesquisa mostram que a comparação entre os níveis dos alunos, feita por eles próprios, é um importante mecanismo motivacional, devido ao fato de que o desempenho de cada indivíduo depende do sucesso de todos os membros do grupo.

Stipek (1996) observou, em sua pesquisa, que o ambiente em sala de aula pode ser fundamental para estimular o aprendizado do aluno em um domínio. Ele listou elementos importantes para o desenvolvimento do aprendizado: definir metas para a melhora efetiva, concentrar os esforços em tarefas desafiadoras, e focar-se nos resultados do aprendizado, não se restringindo somente aos resultados da *performance*.

Avaliações externas também podem influenciar no nível de motivação do aluno. Há uma tendência natural de essa motivação diminuir, se os métodos avaliativos ocorrerem somente por meio de classificações por notas. Uma forma de superar isso é fornecer o *feedback* avaliativo do aprendizado, que é um elemento que pode manter o nível de motivação do aluno (AMES, 1992). Stipek (1996) afirma que tarefas desafiadoras podem estimular a motivação intrínseca, entretanto relata a necessidade de que as avaliações externas sejam minimizadas, pois, quanto maior forem essas avaliações, menor será o controle e o desenvolvimento da percepção do aluno. O efeito das avaliações externas depende do tipo de critério usado para julgar a *performance*. Com base nisso, o autor relata dois critérios

comparativos para julgar a *performance*. O primeiro critério é baseado na comparação de referência, que ocorre por meio da comparação da *performance* do aluno com um referencial estabelecido. O segundo critério é o normativo, que é baseado na comparação da *performance* com as regras estabelecidas. O uso desse critério, no entanto, tem a tendência de diminuir o nível de motivação do aluno.

A motivação, portanto, é considerada um elemento fundamental para sustentar os esforços que a prática deliberada exige. Considerando que a *expertise* musical é alcançada após dez mil horas de prática deliberada, a motivação pode ser considerada como elemento fundamental para manter o foco no estudo a longo prazo.

2.2.1 Teorias da motivação

A teoria da expectativa de valor é um importante ramo da pesquisa sobre motivação. Esse tipo de pesquisa procura entender por que um indivíduo se interessa por determinadas atividades e como eles acreditam que essa determinada atividade seja importante no futuro (PINTRICK; SCHUNK, 1996). Esse modelo de teoria pode ser descrito por meio de quatro componentes relevantes para a expectativa do estudante em relação ao valor da atividade. O primeiro componente relevante é o “valor da realização”, que se refere à importância que o estudante dá à realização qualitativamente precisa de uma tarefa. O segundo componente da teoria se refere ao valor intrínseco, que tem por definição a satisfação que o instrumentista tem ao fazer música por puro prazer. O terceiro componente se relaciona à percepção de “valor de utilidade extrínseca”, ou seja, o indivíduo escolhe um instrumento musical de acordo com seus objetivos e a utilidade desse instrumento para sua carreira profissional. O quarto e último componente é o “custo percebido”, que está relacionado aos aspectos negativos da *performance* musical, tais como a ansiedade e o medo do fracasso (ECCLES; WIGFIELD, 2002; STIPEK, 1996).

Na mesma pesquisa, Eccles e Wigfield (2002) apresentaram outro campo de investigação da teoria da motivação, que é a teoria do “locus do controle”. Segundo essa teoria, o indivíduo se apresenta mais motivado, à medida que se sente no controle do próprio sucesso ou da falha na *performance*. Essa teoria se relaciona ainda ao conceito de atribuição, que inclui os esforços exigidos para a execução das tarefas.

Broussard e Garrison (2004), em seus estudos, se concentraram no questionamento de como obter êxito em uma tarefa. Sua pesquisa levou ao desenvolvimento das teorias da autorregulação e da teoria da volição, ambas com a finalidade de conectar a motivação à cognição. Já Linnenbrink e Pintrich (2002) apresentaram um modelo de relação entre motivação e cognição que considera realizações prévias, aspectos sociais do aprendizado e variáveis motivacionais, tais como expectativas e valores, e variáveis cognitivas, como conhecimento prévio, estratégias de aprendizado, metacognição e autorregulação. Segundo os autores acima citados, cognição e motivação estão relacionadas e ambas são influenciadas pelo contexto social do aprendizado. Corno (1993), por sua vez, propõe que a motivação é mediada pela volição e define volição como esforço, força de vontade, disciplina e autodirecionamento. O autor alega que a motivação é a ação para agir, e a volição determina se a decisão será tomada.

Turner (1995) listou três aspectos fundamentais da motivação. O primeiro aspecto está relacionado ao uso de estratégias efetivas, que são definidas como ações deliberadas que os estudantes evocam para resolver um problema específico ou encontrar um objetivo particular. As estratégias efetivas incluem o uso de estratégias gerais, como elaboração de ensaios, organização e tarefas mais específicas, com decodificação e compreensão dos elementos. O segundo aspecto se relaciona ao critério persistência, que inclui questionamentos de como realizar as tarefas. Turner finaliza com a definição dos critérios da volição, que é o ato de controlar as próprias intenções ou impulsos durante o aprendizado.

McPherson e outros (2000) estudaram três estudantes de música iniciantes, com idade entre sete e nove anos, e mostraram que essas crianças trazem consigo expectativas e valores que podem influenciar no seu desenvolvimento musical. Os resultados de sua pesquisa apontam para o fato de que as crianças que estabeleceram que tocariam o instrumento somente por pouco tempo progrediram pouco, independentemente da quantidade de horas praticadas em casa. Os alunos que estabeleceram que tocariam até o fim da idade escolar realizaram performances de “alto nível”. Conforme esses autores, a melhora efetiva da *performance*, no grupo estudado, aconteceu de acordo com a quantidade de prática dos estudantes naquele período.

2.2.2 Motivação intrínseca e extrínseca

A motivação intrínseca, de acordo com Ormrod (2004), relaciona-se a experiências de natureza interna de um indivíduo, e a motivação extrínseca é resultado de experiências externas de um indivíduo. Motivação intrínseca é a motivação que pode ser desencadeada pelo prazer pessoal. Esse tipo de motivação contrasta com a motivação extrínseca, que pode ser manipulada por reforços de contingência, ou seja, pelo desejo de recompensas externas ou como forma de evitar alguma punição (GUAY et. al., 2010). A motivação é considerada intrínseca, se, por exemplo, uma peça musical é preparada com a finalidade de crescimento profissional. Se a peça musical é preparada para uma audição ou aprovação em um concurso, a motivação é considerada extrínseca.

A motivação intrínseca é, portanto, sustentada pela autodeterminação e mantida por meio de desafios. Ela pode se apoiar na satisfação espontânea, que é inerente à “ação volitiva. A volição, nesse caso, é entendida como a ação necessária para executar a tarefa. Nessa mesma linha de pensamento, há educadores que consideram a motivação intrínseca como produtora de melhores resultados de aprendizado, do que a motivação extrínseca (DECI; RYAN,1985). Porém, Hidi e Harackiewicz (2000) contestam a afirmação de que recompensas externas prejudicam a motivação intrínseca. Para eles, a relação entre motivação intrínseca e motivação extrínseca depende do envolvimento e da complexidade da tarefa e a combinação entre motivação intrínseca e extrínseca pode trazer melhoras efetivas à *performance*. Conforme Hallam (2002), a motivação intrínseca pode ser considerada como um elemento importante para sustentar a prática a longo prazo.

Para Decci e outros (1999), recompensas usadas como forma de controlar o comportamento tendem a diminuir o nível de autodeterminação de um indivíduo. Decci afirma que os professores podem utilizar recompensas em certas ocasiões, sem que haja danos, embora esse tipo de recompensa deva ser utilizada com precaução, para que a boa *performance* do aluno não seja atrelada a recompensas externas.

A motivação extrínseca é movida por meio de recompensas externas, porém, se a tarefa for extremamente desafiadora, é possível que a motivação extrínseca se transforme em intrínseca. Dessa forma, o indivíduo tem a chance de mostrar suas capacidades. Tarefas intrinsecamente motivadoras dividem certas estruturas e características emocionais (CSIKZENTMIHALYI, 1990). A combinação entre nível de desafio e nível das habilidades pessoais pode ajudar na melhora efetiva da *performance* musical.

Stipek (1996) mostra que os primeiros estudos sobre motivação eram baseados no reforço extrínseco; porém, relata o pesquisador, a motivação fundamentada em benefícios

gerados por meio de recompensas externas tende a decair ao longo tempo. O autor mostra que, com a limitação do reforço extrínseco, as pessoas tendem a desenvolver novos mecanismos que incluem a modificação do comportamento cognitivo (*Cognitive Behavior Modification* - CBM), cujo objetivo principal é mudar o comportamento por meio da manipulação de processos cognitivos. Com essas mudanças, os estudantes tendem a conquistar maior controle sobre seu aprendizado, por meio do monitoramento de seus comportamentos, estabelecendo metas, criando estratégias metacognitivas e administrando suas próprias recompensas. Apesar disso, estudos empíricos provaram a ineficiência dessa abordagem, pois crianças queriam recompensas mesmo não apresentando *performances* de bom nível (STIPEK, 1996).

2.2.3 Motivação parental

Para Howe e outros (1996), o apoio familiar é um elemento fundamental para o desenvolvimento da atividade musical, pois o desenvolvimento do aprendizado musical é um processo que demanda investimentos financeiros e investimento de tempo. modo que Seguindo essa mesma linha de pensamento, Olszewski e colaboradores (1987) apoiam a ideia de que os pais desempenham um papel fundamental no direcionamento de seus filhos na escolha de certas atividades. Nesse contexto, o apoio parental é um elemento fundamental para manter os esforços necessários que o início da prática musical exige e também para manter o foco da criança na prática musical.

Csikszentmihalyi e outros (1993) consideram que existem alguns incentivos que podem motivar a decisão dos pais para envolverem seus filhos no treinamento musical. A primeira categoria é relacionada a benefícios intrínsecos, como o desenvolvimento musical, a sensibilidade estética e o crescimento pessoal. A segunda categoria é relacionada a fatores extrínsecos: o reconhecimento social e as oportunidades de sucesso. A última categoria envolve o estudo musical, como forma de desenvolver os desejos pessoais, ou para aumentar a inteligência (GARDNER, 1997; SLOBODA, 1990).

Sloboda e seus colaboradores (1996) entrevistaram duzentos e cinquenta pais de crianças envolvidas no estudo de um instrumento musical. Os resultados dessa pesquisa indicam que o envolvimento dos pais no treinamento musical dos filhos era uma condição fundamental para o comprometimento das crianças com a prática musical. Dessa forma, os

pais desempenham um papel fundamental na iniciação e na sustentação do treinamento musical das crianças pelo período necessário ao desenvolvimento musical.

Essa pesquisa indica também que os pais de crianças bem sucedidas nos estudos musicais eram envolvidos com os estudos de seus filhos e aponta para uma tendência natural, que é o maior envolvimento dos pais no processo musical, durante o período das aulas de música de seus filhos. A pesquisa de Kemp (1996), no entanto, traz à tona a preocupação com o fato de os pais usarem as habilidades das crianças como forma de satisfação pessoal. Essa pressão externa é prejudicial ao desenvolvimento de habilidades musicais, que pode, no futuro, gerar a desistência dos estudos musicais por essa criança.

O apoio parental, portanto, enfatiza valores motivacionais intrínsecos, enquanto o apoio extrínseco tende a diminuir a motivação intrínseca da criança (GOTTFRIED; FLEMING; GOTTFRIED, 2001). Não obstante, tanto a motivação intrínseca quanto a motivação extrínseca são necessárias para sustentar o processo de aprendizado por períodos prolongados, sendo o apoio parental um importante aspecto para o sucesso do aprendizado da criança. Esse apoio desempenha função motivacional, que é importante para a persistência e o envolvimento da criança na realização de tarefas complexas (OLSZEWSKI et. al., 1987).

2.3 Metacognição

O construto metacognição é definido pela psicologia cognitiva como um controle executivo que envolve o monitoramento e a autorregulação (MCLEOD,1997; SCHNEIDER;LOCKL,2002). Cross e Paris (1988) definiram a metacognição como o conhecimento necessário para monitorar e controlar o próprio pensamento e o aprendizado. Já Hennessey (1999) define metacognição como a consciência do próprio pensamento, para entender o conteúdo e regular os processos cognitivos em relação ao aprendizado. Martinez (2006), por sua vez, define metacognição como forma de controlar e monitorar o pensamento.

O processo para controlar o desenvolvimento metacognitivo envolve primeiramente a compreensão da arquitetura dos processos cognitivos relacionados ao conhecimento e ao monitoramento da cognição (CROSS; PARIS, 1988; KUHN; DEAN, 2004). O conhecimento cognitivo é dividido em conhecimento declarativo, procedimental e condicional. O conhecimento declarativo se relaciona a fatores que podem influenciar a *performance*; o conhecimento procedimental envolve consciência e gerenciamento das estratégias utilizadas; e o conhecimento condicional se relaciona às habilidades de uso dessas estratégias.

Segundo Kuhn (2000) e Schraw e Moshman (1995), metacognição é um processo que se desenvolve de forma gradual, e envolve a aquisição e refinamento das estratégias cognitivas. Esse desenvolvimento pode ser dividido em três etapas. A primeira etapa consiste na aquisição do conhecimento cognitivo, que é o momento da aquisição de habilidades. A segunda etapa consiste na regulação cognitiva, quando ocorre uma melhora na qualidade do monitoramento. Na terceira etapa, ocorre a integração entre conhecimento cognitivo e regulação cognitiva.

Pesquisa de Lai (2011) mostra que a teoria da metacognição é dividida em dois componentes. O primeiro componente é o conhecimento metacognitivo e o segundo, a regulação metacognitiva. O conhecimento metacognitivo inclui o autoconhecimento e os fatores que podem afetar a *performance*, tais como o conhecimento sobre as estratégias e o conhecimento a respeito de como utilizar essas estratégias. O segundo componente é a regulação metacognitiva, que se refere à habilidade de monitorar os processos cognitivos, que inclui o planejamento das atividades, as estratégias utilizadas, a compreensão das tarefas e a avaliação da *performance*. As habilidades cognitivas de monitorar e regular a *performance* desempenham um papel importante no desenvolvimento e no refinamento do conhecimento metacognitivo.

2.4 Autorregulação

Autorregulação é um processo de gerenciamento das ações cognitivas relacionadas ao pensamento, ao comportamento e às emoções e se desenvolve como forma de aperfeiçoar os resultados do aprendizado (JAVELA; JAVERNOJA, 2011; ZIMMERMAN, 2008). Pesquisas de Pintrich e Zusho (2002) e Zimmerman (2000) apresentaram um modelo de estudo autorregulado, que é dividido em três fases: 1) antecipação (*forethought*) e planejamento; 2) monitoramento da *performance*; e 3) reflexões sobre a *performance*. A antecipação e o planejamento consistem na análise da tarefa a ser aprendida, por meio do estabelecimento de metas necessárias para realização dessa tarefa. A fase do monitoramento da *performance* consiste no uso de estratégias para avaliar o progresso do aprendizado, monitorando a qualidade dessas estratégias em comparação com o planejamento estabelecido previamente. Durante o processo de reflexão sobre a *performance*, os estudantes avaliam se realmente as

estratégias escolhidas foram eficazes, comparando as estratégias escolhidas com o resultado do aprendizado em suas *performances*.

A autorregulação é um processo que facilita a aprendizagem, por meio do estabelecimento de metas, planejamento, motivação, controle de atenção, uso de estratégias de aprendizado, automonitoramento e autoavaliação (ZIMMERMAN, 2004; ZIMMERMAN; RISEMBERG, 1997). O processo de autorregulação está focado na relação do indivíduo consigo mesmo e na sua capacidade de organizar o autocontrole do pensamento, dos sentimentos e das ações com a finalidade de atingir objetivos de *performance* (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998).

O indivíduo pode reforçar sua motivação por meio de estratégias de estudo autorregulado, estabelecendo metas para a realização dos objetivos e das estratégias de aprendizado, como forma de monitorar e avaliar o progresso em direção aos objetivos planejados (SCHUNK; ZIMMERMAN, 2007). Estudantes autorregulados demonstram conhecer o uso de variedades de estratégias de aprendizado, como a autoeficácia, estabelecimento de metas e objetivos, bem como o desenvolvimento da habilidade de monitorar e avaliar os resultados de suas *performances*. Na área de música, pode-se observar o processo de autorregulação nas decisões que um músico toma quando está praticando o seu instrumento. A prática musical necessita de amadurecer o processo de autorregulação para atingir objetivos e lidar com as dificuldades inerentes ao aprendizado musical. A autorregulação permite que o músico se autoavalie e estabeleça os procedimentos para conseguir sua inserção dentro do ambiente musical. Nesta abordagem, a autorregulação pode estar associada aos procedimentos de prática deliberada para potencializar a aprendizagem musical.

Na área de música pode-se considerar a autorregulação como um processo cognitivo desenvolvido por meio de práticas estratégicas, que consiste na aquisição e no refinamento de habilidades intrínsecas do *performer* como o automonitoramento e autoavaliação. O desenvolvimento desses processos têm por finalidade controlar os resultados da *performance* musical e possibilitar que o músico atinja nível de excelência instrumental. Nesse contexto, a metacognição consiste no controle dos processos cognitivos que têm por finalidade melhorar a qualidade do aprendizado da *performance* musical. Dessa maneira, pode-se considerar que o estudo metacognitivo regulado pode ser um fator determinante no processo da prática deliberada.

2.5 Prática Deliberada

Prática deliberada é o conjunto de atividades sistematicamente planejadas que têm como objetivo promover a superação de dificuldades específicas pelo instrumentista e de produzir melhoras efetivas em sua *performance* (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993). Os elementos fundamentais para que a prática seja intitulada de deliberada são: concentração, estabelecimento de metas, autoavaliação constante, uso de estratégias flexíveis, visualização de planos globais, sentimento de auto eficácia (WILLIAMOM, 2004).

Pesquisa feita por Ericsson e colaboradores (1993) mostra que a prática deliberada é importante para o desenvolvimento da *expertise* musical, entretanto relata a importância também de outros elementos, como a precocidade na aquisição de determinado domínio de conhecimento, que acontece de forma gradual, mediada pela prática deliberada regular. Os autores relatam também a importância do apoio parental, no que tange à criação de condições e de ambientação para o estudo e à busca de bons professores para administrar os caminhos iniciais da prática musical. Na mesma pesquisa, Ericsson (1993) apresenta o fato de que sustentar a prática deliberada a longo prazo pode ser complexo, porque os indivíduos têm restrições físicas e cognitivas e, por isso, necessitam de tempo para se adaptarem às demandas da prática deliberada.

Segundo Galvão (2003), a *expertise* pode ser definida como a capacidade de desempenhar particularmente bem uma tarefa específica de determinado domínio e pode ser adquirida por meio do estudo individual deliberado. O termo prática deliberada (*deliberated practice*) foi adotado por Ericsson e colaboradores (1993). Eles consideram essa prática um dos fatores individuais mais importantes no desenvolvimento da *expertise* musical. O autor aponta evidências consistentes de que a *expertise* musical seja alcançada somente depois de muitos anos de intenso estudo individual deliberado. Nesse contexto, tornar-se músico implica o estudo qualitativo individual deliberado a longo prazo, e também o contato com diferentes formas e experiências musicais, como ouvir música e tocar em grupo.

Galvão (2006) mostra que o fator estudo deliberado está de acordo com uma das poucas leis gerais da psicologia cognitiva — a lei geral do estudo deliberado. Esta lei transforma em postulado o antigo ditado que afirma que a prática traz a perfeição. Há evidências consistentes para aceitar que a *expertise* musical seja alcançada somente depois de muitos anos de intenso estudo individual deliberado. Além disso, depois de atingida a

expertise, os músicos têm de continuar com o estudo individual consistente se quiserem prolongar sua carreira.

A prática deliberada também foi descrita como prática efetiva por Hallam (1988), que indica que esse processo pode ser dividido em três etapas. Na primeira, o músico precisa ter acesso a sequências de treinamentos apropriados. Na segunda, ele deve praticar e isso exige um esforço que demanda grande quantidade de horas de estudos diários. Na terceira, há a exigência de que o músico se concentre por longas horas, e isso torna a prática não muito agradável, sendo que o papel dos professores, nesse contexto, é minimizar os esforços que a estrutura da prática exige.

2. NATUREZA DA PESQUISA E MÉTODO

2.1 Problema

O interesse por esta pesquisa adveio de minha atuação como clarinetista em bandas e orquestras profissionais desde 1993. Nesses anos, observei o alto nível dos clarinetistas nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Com isso, considerei cientificamente relevante entender os processos de construção da *performance* de “alto nível” para compreender quais são as estratégias individuais utilizadas pelos *experts* na preparação e no planejamento de suas práticas e que elementos são determinantes para que os clarinetistas atingissem a *performance* entendida e aceita como sendo a de *expert*.

Como forma de averiguar a construção da *performance* de *expert* analisa-se, nesta investigação, os resultados das entrevistas semiestruturadas com os quatro clarinetistas participantes, como forma de identificar quais foram as estratégias determinantes para o desenvolvimento da *expertise* em suas *performances*. Os resultados obtidos são confrontados, aqui, com a literatura de referência na psicologia da música, para identificar se as estratégias apresentadas estão de acordo com as principais pesquisas na área. Este estudo pode contribuir para a criação de conhecimento relacionado à preparação da *performance* musical.

2.2 Justificativa

A investigação feita nesta pesquisa visa compreender o processo de construção da *performance expert* de clarinetistas brasileiros. Para isso, a trajetória de especialização dos clarinetistas das principais orquestras do Brasil é analisada, como forma de entender o

desenvolvimento de suas *performances* e de compreender quais foram os procedimentos de aprendizagem utilizados na aquisição da *expertise* musical e também na manutenção e no gerenciamento do alto nível de suas *performances* a longo prazo.

O meu interesse por pesquisas sobre *expertise* surgiu por meio da minha atuação como clarinetista profissional em orquestras desde o ano de 1999. Pude perceber o alto nível da *performance* da clarineta nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Isso despertou em mim a motivação para buscar compreender quais são os processos utilizados pelos *experts* na elaboração e no planejamento de suas atuações, e quais são suas estratégias de preparação de peças com alto grau de dificuldade, além dos procedimentos usados por eles na manutenção do nível de *expertise* de suas *performances* por longo prazo. A partir desse interesse, foram escolhidos quatro clarinetistas das principais orquestras sinfônicas nacionais para a realização da entrevista semiestruturada, com a finalidade de compreender todo o processo acima explicitado.

2.3 Ineditismo

Este trabalho tem sua relevância marcada primeiramente pelo ineditismo na área e também pela possibilidade de discussão que pode suscitar entre músicos, com intenção de verificar se, de alguma forma, os clarinetistas aqui entrevistados utilizam os conceitos pesquisados pela psicologia da música. Os conhecimentos aqui construídos, por meio do texto desta dissertação, se tornam mais acessíveis a futuras gerações de clarinetistas. Isso pode contribuir para que conceitos da proposta de construção do conhecimento musical sejam mais bem compreendidos e se mostra perfeitamente compatível com as atividades de ensino e de *performance* musical, agregando-lhes valor.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo geral

- Investigar o processo de construção da *expertise* na *performance* de clarinetistas brasileiros;

- Identificar quais foram às estratégias de estudo utilizadas pelos *experts* no que concerne ao tempo de estudo individual, gerenciamento, rotina e planejamento de estudo.

2.4.2 Objetivos específicos

- Identificar os aspectos metacognitivos envolvidos na preparação da *performance* dos clarinetistas *experts* participantes desta pesquisa, investigando o modo como ocorreu o desenvolvimento de suas estratégias para controlar e monitorar os processos cognitivos relacionados à preparação da *performance* musical;
- Investigar os aspectos autorreguladores envolvidos na preparação da *performance* desses clarinetistas, com a intenção de compreender as estratégias individuais envolvidas na preparação de suas performances;
- Explorar as estratégias envolvidas na preparação de suas *performances* para manutenção de sua *expertise*, no que diz respeito à motivação de seus estudos musicais e à sua prática deliberada.

2.4.3 Questão de Pesquisa

Investigar quais foram os fatores determinantes para a construção da *expertise* na *performance* dos participantes, analisando quais foram as estratégias efetivas de preparação utilizadas em seus estudos diários, como forma de compreender o planejamento e a elaboração de suas práticas. Para tanto, foram abordados, como base na fundamentação teórica, os mecanismos de gerenciamento e de regulação utilizados em suas *performances*.

2.5 Metodologia

Nesta pesquisa qualitativa de caráter exploratório, o instrumento utilizado para obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada. A escolha desse método de abordagem se deu pelo fato da pesquisa qualitativa fornecer caminhos para a exploração e a compreensão da *expertise* dos participantes. Tendo como indagação naturalística como elemento para a compreensão do fenômeno em sua forma natural, não controlada e principalmente em seu

ambiente de origem. Os dados foram explorados com base nas experiências desses participantes.

Os instrumentos utilizados foi a entrevista individual. Os pesquisadores Bauer e Gaskell (2002) postulam que a entrevista individual fornece dados importantes para a compreensão do fenômeno estudado, de forma que diversas variáveis podem surgir durante o processo de coleta de dados. A entrevista semiestruturada busca explorar elementos mais subjetivos e complexos que não podem ser obtidos por meios quantitativos tradicionais. Esse processo possibilita uma ampla gama de possibilidades para análise e resumo dos resultados. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir de quatro questionamentos.

Na primeira questão feita, o pesquisador perguntou a cada participante como se deu seu interesse pela música, especialmente pelo estudo da clarineta. Na segunda, o pesquisador pediu ao participante que falasse um pouco sobre o seu estudo da clarineta. A terceira questão foi relacionada aos métodos utilizados pelo participante para avaliar sua *performance*. Na última, o pesquisador pediu ao participante para falar um pouco sobre seu estudo — relacionando-o ao gerenciamento de tempo e duração —, e também que dissesse se seu estudo era centrado ou difuso.

2.6 Participantes

Esta investigação contou com a participação de quatro clarinetistas profissionais que atuam nas principais orquestras sinfônicas nacionais. Todos os entrevistados são do sexo masculino; a idade média dos participantes é de 35 anos; e as orquestras em que atuam são dos estados do RJ, SP, DF e RS. O critério para a escolha dos quatro clarinetistas para a pesquisa se deu, primeiramente, os participantes da pesquisa deveriam ser chefes das principais orquestras sinfônicas nacionais; em segundo lugar, os participantes não deveriam conhecer as terminologias usadas pela psicologia da música em suas pesquisas; por último, o elemento principal para a escolha dos participantes foi o alto nível de desempenho observado em suas *performances* musicais.

2.7 Procedimentos

Faz-se necessário esclarecer que o pesquisador, durante a investigação, adota a postura de *insider*. Uma vez que conhece pessoalmente todos os participantes estudados, não seria possível separar seu papel de pesquisador de seu papel de músico, condição arraigada em sua

identidade musical. Não obstante, o distanciamento se realiza principalmente por meio das técnicas de obtenção e análise dos dados — quanto ao rigor na coleta e à transcrição das entrevistas —, no processo de categorização dos discursos e no diálogo com a literatura teórica específica.

A entrevista semiestruturada foi alicerçada em um roteiro preestabelecido, que está diretamente relacionado aos objetivos específicos e às questões de pesquisa. A partir das questões de pesquisa foram delimitadas duas perspectivas de abordagem: a primeira, a respeito da construção da *expertise*, e a segunda, em relação às estratégias de estudo dos participantes.

Após estruturar o roteiro da entrevista semiestruturada, os procedimentos da pesquisa de campo aconteceram entre os meses de dezembro de 2012 e maio de 2013. O primeiro contato com os participantes foi feito por telefone. Na sequência, no contato telefônico foi realizado para confirmar os detalhes da pesquisa, com garantia de confidencialidade e de acesso dos participantes aos resultados alcançados. Também foram definidos por telefone a hora e o local do encontro para a realização da entrevista. Foi utilizado um gravador como instrumento para registrar os dados. Cada entrevista teve duração de aproximadamente uma hora.

2.8 Pilotagem e Local

No dia 21 de dezembro de 2012, foi realizado um piloto da entrevista semiestruturada na Universidade Católica de Brasília, no qual foi possível refinar as estratégias da entrevista, e dessa forma obter melhores resultados com esse método.

Duas outras entrevistas ocorreram nas residências dos participantes; e a última foi realizada pela internet, por meio do programa Skype. Todos os participantes aceitaram prontamente o convite para participar da pesquisa.

2.9 Estratégias de Análise de Dados

Na primeira fase foram seguidas as estratégias comuns à análise do discurso como delineadas por Bauer e Gaskell (2002). Inicialmente as falas dos participantes foram transcritas integralmente pelo pesquisador. Isso possibilitou chegar a conclusões aprofundadas

a respeito das estratégias de preparação da *performance* desses clarinetistas. Por meio do diálogo das narrativas dos participantes com a literatura de referência, novos conceitos e conclusões surgiram.

Os textos das transcrições foram lidos e analisados várias vezes como forma de elaborar sínteses, e também para agrupar as falas dos participantes em quatro grandes categorias baseadas nos objetivos específicos. Pesquisa de Szymanski e outros (2002) apresenta a categorização dos dados como forma de agrupar as informações do discurso para possibilitar a compreensão do pesquisador sobre o tema investigado.

Após a análise de cada entrevista e da categorização geral, submergiram significados nas falas dos participantes que formaram alicerces para a elaboração de subcategorias essenciais para o entendimento do discurso. Na primeira fase, vale ressaltar que a análise consistiu após a gravação e transcrição da fala dos participantes, na categorização, subcategorização, hierarquização e análise do discurso dos participantes realizado pelo próprio pesquisador.

A escolha da técnica de análise clássica do discurso se deu pelo fato da perspectiva apresentar diversas características dentre as quais a postura crítica do conhecimento gerado pelo mundo: de que o conhecimento é algo socialmente construído, e de que a construção social das pessoas, fenômenos e problemas está diretamente ligada às suas ações e práticas (BAUER E GASKELL, 2002). Os resultados serão apresentados a partir dos objetivos específicos norteadores desta pesquisa.

3. RESULTADOS: A FORMAÇÃO DO CLARINETISTA EXPERT

3.1 Metacognição do clarinetista *expert*

A preparação da *performance* musical demanda controlar os processos cognitivos envolvidos na própria *performance*. Controlar a arquitetura cognitiva envolvida na preparação da *performance* musical é um processo que pode ser desenvolvido a longo prazo. Durante o desempenho musical, a metacognição consiste no desenvolvimento adquirido para controlar e monitorar a própria *performance*. O controle dos processos cognitivos permite ao músico criar um planejamento estratégico para obter melhores resultados durante a *performance*. O domínio desses processos permite aos músicos acessarem os resultados da *performance* e,

consequentemente, descreverem as sequências mediadoras de pensamento. Nesse momento, o músico torna-se capaz de observar e de tomar decisões com clareza sobre suas próprias ações tanto no domínio das técnicas de preparação da *performance*, como também na elaboração de um plano global das ações necessárias para a melhoria efetiva da qualidade da prática e da *performance* musical.

Metacognição é, portanto, uma ação cognitiva que pode ser definida como o pensamento sobre o pensamento. É um processo desenvolvido a longo prazo, que consiste na aquisição do conhecimento necessário para monitorar e controlar o próprio pensamento (FLAVEL, 1979). Nessa mesma pesquisa este autor descreveu três processos da consciência relacionados ao conhecimento metacognitivo. O primeiro é a consciência sobre o conhecimento, que está relacionada ao entendimento daquilo que o indivíduo quer conhecer. O segundo se vincula à consciência do pensamento, que consiste no entendimento das tarefas cognitivas e das necessidades requeridas para completar a tarefa. O terceiro processo consiste na tomada de consciência das estratégias do pensamento e ocorre quando o indivíduo entende o processo de aprendizado.

Perrenoud (1999) divide o conhecimento cognitivo em conhecimento declarativo, procedimental e condicional. O conhecimento declarativo se relaciona a fatores que podem influenciar a *performance*; o procedimental envolve consciência e gerenciamento das estratégias utilizadas; e o condicional se relaciona às habilidades de uso dessas estratégias.

A aquisição de estratégias para monitorar os processos cognitivos envolvidos na *performance* musical é uma forma de obter melhores resultados tanto na qualidade da prática quanto durante a própria *performance*. Com isso, considera-se, nesta dissertação, que o estudo metacognitivo regulado é um elemento fundamental para a aquisição da *performance expert*.

O desenvolvimento do processo para monitorar, controlar e dominar os processos cognitivos demanda um estudo efetivo a longo prazo e a etapa relacionada ao domínio desse processo cognitivo é chamado de metacognição. A aquisição e o domínio desses processos estão relacionados à melhora de qualidade da prática e do desempenho musical.

Os participantes desta investigação relatam o desenvolvimento de mecanismos para controlar suas ações cognitivas relacionadas às técnicas específicas de preparação de suas *performances*, como elaborados sistemas para memorização de obras complexas, planejamento da *performance*, mecanismos de preparação mental da obra. O participante Fernando, por exemplo, relata um dado importante e afirma que o tempo trouxe o

“*refinamento do saber*”. Ao analisar e comparar esse discurso com a literatura de referência sobre cognição pode-se chegar à conclusão de que esse “*refinamento do saber*” se relaciona com a aquisição e o domínio dos processos cognitivos envolvidos na sua *performance*. Este participante, cuja carreira de clarinetista está consolidada, expõe que, somente nos últimos dez anos, houve a melhoria na qualidade e no monitoramento de seus processos de preparação da *performance* e, conseqüentemente, houve a melhora efetiva de sua própria *performance*. Essa afirmação está de acordo com as pesquisas sobre prática deliberada, que apontam para o fato de que a *expertise* pode ser alcançada após dez mil horas de estudos qualitativamente efetivos.

Nos dados coletados durante as entrevistas com esses clarinetistas, observou-se que muitas estratégias utilizadas pelos participantes estão de acordo com os resultados de pesquisas realizadas na literatura de referência. Todos os clarinetistas entrevistados relatam que seus processos cognitivos relativos à *performance* musical foram se desenvolvendo ao longo do tempo e que regular os processos de preparação musical contribui para a melhora efetiva da qualidade da prática e da *performance* musical. Segue a análise do discurso dos participantes, que podem ser utilizadas como norteadoras de discussões mais aprofundadas e pontuais acerca do desenvolvimento da *expertise* musical.

Flavel (1979) descreveu três processos da consciência relacionados ao conhecimento metacognitivo. O primeiro é a consciência sobre o conhecimento, que se relaciona ao entendimento daquilo que o indivíduo quer conhecer. O segundo se vincula à consciência do pensamento, que consiste no entendimento das tarefas cognitivas e das necessidades requeridas para completar a tarefa. O terceiro processo consiste na consciência sobre as estratégias do pensamento, que ocorre quando há um entendimento sobre o aprendizado. A fala do participante Natan a seguir evidencia esse processo de preparação da *performance*:

Para minhas aulas com o François Benda, eu usava muito a cabeça. Muita coisa eu já tinha tocado, então eu sempre tentava usar o tempo que eu tinha, ao invés de ficar tocando o dia inteiro. Eu pegava duas ou três horas e focava no que realmente precisava corrigir. Na Basiléia, eu tive um problema nas costas por conta de que eu tinha que praticar muito o piano complementar, e isso me fez mudar um pouco a minha maneira de preparar a performance, porque eu não conseguia tocar por muito tempo. Logo, eu tive que mudar esse paradigma, e pensar mais, ao invés de tocar repetidas vezes, que é a forma como eu praticava quando era mais iniciante no instrumento em Tatuí. Isso me mostrou que o estudo focado é muito mais produtivo. O planejamento da performance é uma coisa que está na cabeça, e é muito importante ter boas referências.

Há um aspecto importante na fala de Natan, que diz respeito à comparação entre os diferentes momentos de sua carreira. Segundo sua fala, há uma quebra de paradigma, quando

ele muda seu estudo relativamente desorganizado para um modelo mais organizado, que reduz seu tempo de prática efetiva. O entrevistado relata que foi estudar em uma renomada Universidade de Música na Suíça, quando sua carreira como clarinetista já estava estabelecida, havendo tocado toda a literatura para clarineta até aquele momento de sua vida. Ele afirma que, nessa Universidade, teve que reestudar peças que já estavam em seu repertório e torna patente que, nessa época seu estudo era muito concentrado. Para evitar o estudo aleatório, ele passou a focar-se realmente no que havia necessidade de correção. Ele expõe também que, na época, seu estudo era diferente da forma como estudava no Conservatório de Tatuí, quando estudava sem planejamento mais efetivo, baseando-se apenas na repetição aleatória de trechos musicais.

Na *performance* musical, o estudo metacognitivo regulado é desenvolvido a longo prazo e pode estar relacionado ao domínio das estratégias cognitivas envolvidas na performance. Nas palavras de Natan:

Eu acho que tem que voltar muito para o mental. Em minha opinião, tudo o que eu toco, eu penso no que estou fazendo e não fico tocando aleatoriamente. Eu sempre tento pensar muito no que estou fazendo, no que está errado... Paro e analiso. É a boca? É o ar? É o dedo? É a língua? É o apoio? Aí eu faço uma análise daquilo para descobrir porque determinado trecho está falhando e não simplesmente ligar o metrônomo e ficar repetindo quinhentas vezes. Eu acho que isso é perda de tempo. Inclusive você acaba até emperrando. Se repetir do jeito errado, e dessa forma seu cérebro vai armazenar errado.

Os entrevistados, frequentemente, enfatizam os processos mentais de preparação de suas *performances*. Eles relatam que a preparação é baseada no estudo planejado e detalhista, para evitar estudar de forma aleatória. Segundo eles, a repetição de trechos musicais por eles é consciente, usada como forma de armazenar as informações musicais corretamente na memória. Outro aspecto importante relatado consiste na audição de gravações de outros clarinetistas como referências para suas *performances*. Os participantes afirmam que esses processos se desenvolveram a longo prazo, com a maturidade, e que essa estratégia de estudo contribui efetivamente para a melhora da prática e da *performance* musical.

O participante Henrique Bueno utiliza o conhecimento procedimental. Ele relata os procedimentos utilizados na preparação de sua *performance* e cita um exemplo de preparação da Rapsódia de Debussy para clarineta. Expõe o processo de preparação da peça: começa estudando as partes lentas, subdividindo todos os trechos, nota por nota, e vai analisando a afinação e o dedilhado. Henrique Bueno relata que esse processo demanda muitas horas de

prática instrumental. Segue o trecho no qual o participante evidencia os procedimentos de preparação de sua *performance*:

Com a maturidade, me tornei mais objetivo e mais detalhista. Isso é uma coisa que exige tempo. Por exemplo, se eu tiver que tocar a Rapsódia do Debussy, eu estudo as partes difíceis do Debussy; e eu estudo lento, subdividindo tudo. Aí, depois, eu pego aquelas partes longas e toco tudo bem lento, nota por nota. Pego o afinador e fico afinando nota por nota, para ver dedilhado. Então isso exige tempo.

O controle dos processos cognitivos permite ao músico ter acesso aos resultados da *performance* e, conseqüentemente, descrever as seqüências mediadoras de pensamento (CROSS; PARIS, 1988), como afirma Claudio:

O meu estudo hoje envolve uma série de atividades: o estudo efetivo com o instrumento, parar para ouvir e ver como e o que eu estou fazendo. Eu gravo e, principalmente, ouço outras pessoas tocando, como fulano faz isso ou aquilo, “poxa eu gostei disso aqui!” etc.. Eu anoto, copio, gravo e tento ver se eu consegui captar o espírito da coisa.

O participante acima relata a forma como estuda atualmente, que consiste em um elaborado sistema de pensar sua *performance* musical a partir de mecanismos intrínsecos desenvolvidos para avaliar os resultados da própria *performance*. Outro aspecto utilizado por Claudio em sua prática consiste em ouvir gravações de outros clarinetistas como referencial para sua *performance*.

Outro aspecto relatado pelo participante Fernando é seu processo de memorização natural, que ocorre por meio da audição prévia da peça. Ele relata que seu professor gravava obras da literatura do clarinete para sua audição e que, após ouvir algumas vezes, ele percebia que começava a memorizar a obra. O processo de ouvir gravações auxilia em sua memorização e, ao tocar poucas vezes, a obra já era memorizada com muito mais facilidade. Segue a fala do participante que evidencia esse processo:

Não que eu queria ouvir o concerto de Mozart e memorizar. O meu professor gravava fitas porque acredito que ele estava me dando material para eu conhecer o instrumento e as obras do repertório claro e eu comecei a ouvir e percebia que aquilo começava a entrar na minha cabeça então quando eu começava a estudar, por exemplo, o concertino de Weber, 1º concerto de Weber, sonata de Brahms. Algumas vezes que eu tocava, eu começava a memorizar. Então, esse processo acontecia naturalmente.

O participante Natan afirma que o processo de preparação da sua *performance* é mental. Ele assevera que, durante a preparação de sua *performance*, ele monitora tudo o que está fazendo e relata a importância de não tocar aleatoriamente. Esse participante expõe que,

atualmente, devido ao fato de ter muitos compromissos com a orquestra, não tem muito tempo para estudar e que, nos momentos em que consegue estudar, sua prática é planejada e baseada na análise profunda do que está fazendo. Ele relata a importância de analisar os erros e de entender o que está errado, de corrigir esses erros e, dessa forma, de evitar que a informação seja armazenada de forma errada na memória. Natan apresenta ainda outro dado importante em seu estudo, que consiste em estudar os trechos musicais complexos lentamente. Esse mecanismo, segundo Natan, auxilia seus processos de memorização do trecho e, ao tocá-lo no andamento estabelecido pelo compositor, o trecho sairá corretamente. O excerto a seguir evidencia esse processo:

É um processo muito mental. Eu acho que tem que voltar muito para o mental. Em minha opinião, tudo o que eu toco, eu penso no que estou fazendo, e não fico tocando aleatoriamente. Ultimamente, eu não sou uma pessoa que estuda muito. Eu deveria estudar mais. Eu sempre tento pensar muito no que estou fazendo, no que está errado. Paro e analiso: é a boca, é o ar, é o dedo, é a língua, é o apoio? Aí eu faço uma análise daquilo para descobrir porque e o que está falhando. Não é simplesmente ligar o metrônomo e ficar repetindo quinhentas vezes. Eu acho que isso é besteira. Inclusive você acaba até emperrando. Se você repete do jeito errado, seu cérebro vai armazenar errado. Outro detalhe importante é que, quando você toca umas coisas lentas várias vezes, impecável, com tudo no lugar, e você pega aquilo e toca rápido, vai sair.

Como se pode observar a seguir, há um relato comparativo importante do participante Fernando, que corrobora a hipótese de que seus processos cognitivos se desenvolvem a longo prazo. O participante compara o processo de como pensava a *performance* no início de sua carreira com a forma como a pensa na atualidade. Ele expõe que, no início, não pensava a *performance* de forma ampla e declara que, na fase inicial, sempre tinha uma vaga noção da parte que o acompanhava. Comparando a forma antiga com a forma como pensa na atualidade, ele usa a expressão “refinamento do saber” que o tempo trouxe. Essa afirmação também corrobora a hipótese de que o desenvolvimento metacognitivo pode ser desenvolvido a longo prazo, pois afirma que esse “refinamento do saber” foi um processo que fez com que reconhecesse que sua *performance* faz parte de um diálogo importante entre as partes do processo cognitivo. O relato do participante, a seguir, que evidencia o processo metacognitivo de preparação de sua *performance*:

Eu lembro que toquei em um teste que eu devo ter feito e eu tinha uma noção muito clara da minha parte e sabia um pouco da parte de piano. Não vou dizer que eu sabia, assim, realmente. Então eu percebo que o tempo trouxe um pouco do refinamento de saber. Então agora eu espero a frase do piano para eu fazer a continuação dessa frase. Então as coisas foram ficando

mais claras. Não era só um processo prático de contar os tempos. Eu sabia que eu estava fazendo parte de um diálogo.

Ainda no contexto mental de preparação da *performance*, o participante Henrique Bueno relata o processo de preparação da própria *performance* e aponta o fato de que tudo é racional. Ele relata um importante processo em sua carreira, que se desenvolveu como no caso dos outros participantes, a longo prazo, e consiste em pensar a *performance* em um plano global. Nesse plano, desenvolvido a longo prazo, ele aprendeu a pensar na *performance* como o resultado de um plano macro. Nessa situação, o importante é o contexto no qual se produz música em sua totalidade, e não se restringe somente à parte da clarineta. O participante, como se pode perceber abaixo, aponta para esse processo como um desafio para ele:

Eu divido as coisas. Tudo racionalmente. Tudo na música, para mim, é racional. Eu pego a partitura e analiso-a racionalmente, mas o bom da música é que sempre tem novidades. Eu nunca estou satisfeito, mas o que me desafia na música é a novidade. A *mesmice* não me chama a atenção. Eu enxergo mais música mesmo, não é o clarinete mais. Hoje, minha visão é música. Esse é o meu desafio.

No contexto metacognitivo, foi possível observar, por meio do discurso dos participantes, que os processos cognitivos podem ser refinados a longo prazo. Alguns entrevistados relatam que o tempo trouxe o *refinamento do saber*, que abrange refletir harmonicamente a respeito do que ocorre em cada momento da peça, de pensar que a clarineta é parte de um diálogo entre as várias partes que compõem a música e também a respeito das escolhas dos diferentes tipos de “cores” e sonoridades adequados ao contexto da obra em si. Com isso, a metacognição parece mesmo se localizar no último estágio de desenvolvimento e de aperfeiçoamento das habilidades cognitivas que contribuem com a melhora efetiva da qualidade da prática e do grau de excelência da *performance* musical.

No contexto do discurso dos participantes circula a importância de entender a obra musical em um plano geral. Os participantes relatam a relevância de suas preparações de obras para clarineta-piano e clarineta-orquestra: a preocupação de estudar e compreender não somente a parte da clarineta. Eles afirmam que estudam também a parte do piano e a grade orquestral. Dessa forma, o processo de preparação de suas performances engloba pensá-la, necessariamente, em um plano geral. O trecho da fala de Henrique Bueno, a seguir, evidencia todo esse processo:

Eu costumo estudar a parte do piano. Por exemplo, na rapsódia do Debussy, eu já dei uma boa analisada nas partes do piano, porque é interessante. Têm partes em que o piano é mais forte, e é de propósito, porque analisando percebe-se que o compositor escreveu assim. Às vezes o piano é mais forte

do que a parte do clarinete. Na peça [solo de concurso] do André Messager, eu também dei uma olhada, e algumas outras, mas quando eu toco com orquestra, realmente, dou uma olhada melhor do que com piano.

Os participantes expõem que analisar as partes do piano e a grade é processo determinante utilizado na preparação de suas *performances*, pois isso cria novas possibilidades de interpretação da obra. Eles expõem, como Henrique Bueno fez acima, que, por meio desse mecanismo, é possível entender as intenções do compositor, e com isso aumentar as possibilidades interpretativas da obra. Em contrapartida, no início de suas carreiras, seu procedimento se fazia distintamente, como relata Claudio:

No primeiro ano de bacharelado comecei a estudar a partitura da clarineta com o piano – eu geralmente não estudava a partitura orquestral – anteriormente eu já estudava memorização sozinho.

Entre os entrevistados, circula a ideia de pensar e estudar a obra musical de forma completa. Eles relatam também uma limitação no ensino dos procedimentos necessários à *performance* no Brasil, pois, muitas vezes, esse ensino se concentra somente na parte do instrumento. Os entrevistados asseveram que esse fator é limitador, pois a obra completa é sempre com piano ou com orquestra, o que deveria ser habitualmente considerado no preparo da *performance*, como afirma Natan a seguir:

No Brasil, é um problema, porque você fica tocando um concerto sozinho, e a peça para ser completa muitas vezes é com piano ou orquestra e é importante também saber o que o piano toca, o que a orquestra toca. Deve se saber tudo, porque tem muita gente que estuda como se estivesse dentro de uma cápsula, estudando somente sua parte individual e fica focado só nisso, mas não é só isso. Tem que saber o que a orquestra faz, o que o piano faz.

Natan relata, dessa maneira, a importância da consciência de que a *performance* é um diálogo entre as partes e que conhecer a obra completa é um elemento fundamental para a melhora efetiva da *performance* musical. Hennessey (1999) define metacognição como a consciência do próprio pensamento, consciência para entender o conteúdo e regular os processos cognitivos em relação ao aprendizado. O trecho de fala de Fernando, a seguir evidencia esse processo:

Acho que começou a ficar mais sólida e mais clara a relação harmônica das peças nos últimos dez anos; a ter um pouco mais de noção do que está acontecendo em cada momento da peça. Não é só uma coisa de tocar do clarinetista, porque, quando a gente é jovem, a gente pensa só na nossa parte, porque é legal tocar essa parte rápido ou essa parte lenta que é bonita, mas eu não pensava na relação ao todo que existe ali, na harmonia, no contexto, e nas “cores” que eu quero criar. Então isso ajuda para mim. Eu comecei a entender um pouco a sequência, o que a orquestra faz aqui. e então, se a

orquestra vai começar o movimento, eu já tento pensar a minha frase em relação ao que eu vou entregar para a Orquestra.

Como se pode verificar, os participantes sustentam que alguns de seus processos cognitivos relacionados à *performance* foram se aperfeiçoando com o tempo e relatam que começaram a ter consciência de fazer parte do diálogo musical. Eles expõem que, atualmente, seus processos de preparação da *performance* são mais complexos, porque tentam compreender a obra de forma geral, o que concerne a pensar na relação dos contextos e frases. Eles fazem também uma comparação da forma como estudam hoje com o modo como estudavam no passado e relatam que, no passado, seus estudos eram baseados no estudo individual do instrumento. Os participantes avaliam esse momento pretérito como aquele em que não pensavam na obra de forma geral. Foi ao longo tempo que esses processos se aperfeiçoaram. Atualmente, eles compreendem que a *performance* abrange um diálogo entre as partes musicais.

A aquisição e o domínio das estratégias cognitivas ocorrem de forma gradual e se divide em três etapas. A primeira consiste na aquisição do conhecimento cognitivo, que é o momento de consolidação das habilidades; e a segunda se relaciona à regulação cognitiva, que é a etapa na qual ocorre a melhora no monitoramento dessas habilidades. Na terceira etapa, ocorre a integração entre conhecimento cognitivo e regulação cognitiva (KUHN,2000; SCHRAW;MOSHMAN,1995). Fernando, em trecho de sua entrevista, fala disso:

Meu pensamento foi mudando um pouco. Então, agora, eu tenho a referência de fazer parte de um diálogo com a orquestra. Então eu tento ter mais consciência se naquele momento não é só uma decoreba; é uma coisa que eu preciso fazer que tenha relação com o que eu vou entregar para o orquestra, e a orquestra vai pegar de onde? Qual é a próxima frase que vem depois da minha? Hoje os meus processos são mais complexos, porque eu acho que tento entender o que acontece em um plano geral. Se eu falar assim, por exemplo, a sonata de Brahms n. 1. Eu lembro que eu toquei ela pela primeira vez muito novo, com piano... Você pensa mais na sua parte do que na parte do piano.

No contexto metacognitivo de preparação da *performance*, o participante Fernando compara as diferentes fases de seu estudo e aponta para o fato de que, em início de carreira, pensava mais em sua parte individual. Ele percebeu que, a longo prazo, seus processos mentais foram se aprimorando e que, atualmente, pensa a *performance* individual inserida um plano geral. Fernando relata que a principal mudança está relacionada ao desenvolvimento da consciência de desempenhar um papel em um diálogo entre as partes como um todo.

Ainda nesse contexto, o participante Natan relata outro importante processo que se desenvolveu a longo prazo, que consiste em pensar e escutar a harmonia da peça musical. Esse processo se aprimorou somente após ele ter estudado em uma importante Universidade de Música na Suíça. O clarinetista relata que ter conhecimento da harmonia das peças musicais é fundamental e que isso contribui para a melhora efetiva da *performance*. Ele expõe que conhecer e ouvir a harmonia cria uma gama de possibilidades para a criação na interpretação musical.

Quando o instrumentista pratica uma música sem o instrumento, ele está se focando nos processos mentais. Sem um referencial concreto, as representações mentais tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da consciência sobre a *performance*. O estudo sem o instrumento fortalece o processo metacognitivo, uma vez que, ao estudar sem o instrumento musical, há a necessidade de o indivíduo utilizar os processos cognitivos relacionados à memorização, imaginação visual e cinestesia. Os participantes afirmam que estudar sem o instrumento musical é um importante mecanismo que auxilia em seus processos de memorização e relatam que há uma melhora efetiva na *performance* quando eles voltam ao estudo com o instrumento musical. Segue a fala de um participante Claudio que apoia o uso da estratégia de estudar sem o instrumento musical:

Eu estudo sem o instrumento, só olhando e analisando as posições. Um amigo meu me deu uma dica, que consistia em pegar um pedaço de cabo de vassoura e andar com aquilo na mochila e, quando eu tivesse um tempo, praticar como se estivesse segurando a clarineta. Tudo isso ajudou em meus processos de memorização.

Há o relato também de outro participante que utiliza sistema semelhante de preparação mental da *performance*, que também consiste em estudar sem o instrumento musical. Esse participante afirma que esse mecanismo contribui tanto para o entendimento da obra musical quanto para os processos de memorização e assegura que esse processo amadurece a *performance* musical. Segue o relato do participante Henrique Bueno, que evidencia esse processo:

Eu tenho facilidade. Eu pego a partitura e fico repetindo as notas, imóvel, só cantando as notas. Isso facilita muito quando eu pego o instrumento. É uma coisa interessante que eu faço. Dessa forma, as notas ficam todas na cabeça. Isso, sim, ajuda... tudo na cabeça. Eu não mexo os dedos, mas eu sei a posição. Penso qual a posição que é aqui. Às vezes na prática nem sei certa a posição, parece que a peça amadurece mais do que se você ficasse só no clarinete.

O participante Fernando expõe que, no início da carreira, não era satisfeito com os resultados de sua *performance* e relata que naquela época *negligenciava* o processo de preparação da sua *performance*. Com o amadurecimento, compreendeu que a busca por um nível melhor estava exigindo um elemento que contribuísse para a melhora efetiva de sua prática. Ele afirma que a busca da melhora efetiva da *performance* consiste, primeiramente, em entender os caminhos que levam de um determinado nível para outro. Fernando relata que encontrou o caminho em um elemento extrínseco à *performance* musical. Encontrou na terapia e na técnica Alexander os elementos que colaboraram para o processo de melhora de sua *performance*. Esse clarinetista expõe que a insatisfação com sua *performance* estava relacionada a problemas extrínsecos à própria *performance*. Ele assegura que, após ter recorrido à terapia e à técnica Alexander, houve uma melhora efetiva da qualidade da preparação e da própria *performance* musical. O trecho da entrevista abaixo evidencia todo esse processo:

Eu negligenciava inconscientemente minha preparação. Só que eu estava percebendo que a busca por um nível melhor estava me exigindo mais a cada dia. Eu sabia que o ponto era ali; então, se eu almejo uma coisa maior do que eu tenho nesse momento, eu preciso praticar mais, eu preciso entender como faço esse caminho de sair daqui para chegar até lá. Isso não vai acontecer porque eu vou acordar um dia como no Matrix... colocar um *chip* e aprender.

Em outro trecho da entrevista, o participante afirma que após começar a ter consciência do próprio corpo, por meio da técnica Alexander, começou a ficar satisfeito com os resultados da *performance*. Ele relata que esse processo colaborou para sua consciência e seu controle na preparação da *performance*. Uma estratégia usada pelo participante se baseava na comparação dos resultados da *performance*. Ele afirma que, mesmo que houvesse algum tipo de erro, alguma coisa ele tinha feito para investir contra o problema e solucioná-lo. Com essa atitude, a busca consistia no desenvolvimento e no domínio de mecanismos para controlar tanto a preparação quanto a própria *performance*. A seguinte fala do participante mostra isso:

A terapia e a técnica Alexander foram me dando essas ferramentas para eu ir compreendendo qual o trabalho que eu tenho que fazer pra sair de um nível para o outro. Então... aí eu conseguia entender que quando as cobranças vinham, eu me sentia super mal; mas eu falava, espera aí, que dessa preparação para esse recital com relação ao último que você fez, não tem comparação; o seu avanço foi incrível, então, o que eu tinha que fazer? Eu tinha que ir me monitorando e que passar a mão na minha cabeça de vez em quando.

Foi a técnica Alexander que deu mais tranquilidade para o dia a dia desse clarinetista: para estudar e compreender quais eram suas dificuldades, onde elas estavam e o que fazer para solucioná-las. Esse processo o auxiliou a entender porque, por exemplo, sua respiração era muito afetada na *performance*. A técnica Alexander e a terapia o ajudaram a ir modificando o dia a dia, num trabalho extrínseco. Dessa maneira, percebe-se que se pode mudar de postura, como relata o entrevistado que ocorreu com ele nesse momento de busca pelo controle e pelo conhecimento do processo de consciência corporal. Esses mecanismos criaram um ambiente no qual o seu eu clarinetista entrou na história. Segue o relato no qual o participante evidencia isso:

Eu acho que a partir do contato com a técnica Alexander eu comecei a ficar satisfeito com os resultados, que eu percebia que tinham sido fruto de um estudo, ainda que tivesse erros e coisas que podiam acontecer na *performance*, mas eu sabia que era maior que eu. Às vezes, eu tocava concertos na orquestra e acabava, e eu falava: ainda não chegou minha hora. Mas eu sabia que tinha feito coisas para atacar aquele problema; eu sabia que uma hora eu ia conseguir ter o controle. O que eu fui começando a entender, é que ali me deu uma noção de que eu sou um músico, mas eu sou uma pessoa, e tudo que eu sou como pessoa, eu sou como músico. Eu conseguia tocar mais completo, porque meu pensamento estava conseguindo entender que aquilo era uma parte, que tem a dedicação e o estudo diferenciado, mas eu estava começando a ficar bem no geral, então o meu eu clarinetista também se aproveitava disso. Então eu cresci junto com isso e, para mim, esse foi o meu ponto de virada, o meu *turning point*. A partir dali eu sabia que o que eu estava fazendo por trás da clarineta estava me ajudando.

Há também o relato do participante Natan sobre a tomada de consciência na preparação de sua *performance*. Ele aponta para um importante elemento na preparação de sua *performance*, que consiste em comparar os resultados da *performance* com um referencial estabelecido, ou seja, referenciais que ele toma para si como referencial de *performance* de alto nível. Esse clarinetista aponta a observação dessas *performances* consideradas de alto nível como modo de realizar também uma *performance* em alto nível e expõe que, apesar de se basear em referenciais, sempre arrisca realizar algo, em sua *performance*, que ninguém tenha realizado. Dessa maneira, usar referenciais na preparação de sua *performance* o fez refletir sobre a própria preparação da *performance* de alto nível. Segue o trecho da entrevista que mostra esse processo de preparação da *performance*:

Eu já pensava na performance de alto nível, só que não de uma maneira como eu comecei a pensar na época em que participei de concursos internacionais. Hoje em dia, muitas vezes quando eu vou tocar alguma obra eu penso: eu tenho que tocar esse solo como se eu estivesse sentado na Filarmônica de Berlin. Se eu estivesse lá, e tivesse feito esse solo assim, eles iriam gostar? Aí eu penso... Não eles não iriam gostar! Ai eu tento melhorar.

Eu sempre tento fazer certa chantagem emocional comigo mesmo, e ir perguntando. Se eu fosse ver um recital e o cara tivesse tocado assim, eu iria “realmente” gostar? Não... Então, eu vou estudar mais para melhorar ,e tentar tocar realmente em alto nível. Eu sempre tento fazer uma coisa que não seja só para constar e para acertar, mas alguma coisa que ninguém fez, não que eu vá conseguir... Ou que eu consiga... Mas eu tento.

3.1.1 Reflexões

Nesta pesquisa, emergiram importantes processos de preparação da *performance* dos clarinetistas participantes. Eles relataram elaborados sistemas individuais de memorização de obras complexas, evidenciaram a importância do planejamento e da preparação mental da obra e de modelos de avaliação da própria *performance*. Entender quais foram os fatores determinantes para a construção da *expertise* dos participantes e como se desenvolveu o controle dos processos cognitivos relacionados à preparação de suas *performances* musicais é a questão norteadora desta investigação.

Em um primeiro momento, os participantes relataram importantes estratégias metacognitivas utilizadas na preparação de suas *performances*, que consistem na melhora da qualidade e do monitoramento de seus processos cognitivos relacionados à *performance*, de modo a obter melhores rendimentos tanto na qualidade da prática musical quanto na própria *performance*. Alguns participantes relataram que houve um refinamento nas suas estratégias de preparação da *performance* a longo prazo. Por meio da análise do que foi dito por cada participante foi possível identificar que esse refinamento está de acordo com as pesquisas na psicologia da música, e que as habilidades cognitivas relacionadas à preparação da *performance* se desenvolvem a longo prazo.

Os entrevistados demonstraram um elaborado processo de preparação de suas *performances* musicais. Muitos desses processos foram se desenvolvendo a longo prazo e, em muitos momentos, todos os participantes compararam suas diferentes fases de estudo. Eles relataram que, no começo de suas carreiras, muitas vezes, a preparação para a *performance* não era consciente e que o estudo, inicialmente, era baseado na repetição aleatória dos trechos musicais. Na segunda fase de suas carreiras, eles procederam a uma ruptura em relação ao paradigma anterior, que consiste exatamente na mudança da prática não planejada para a preparação consciente e planejada da *performance* musical. Os participantes apontam para os processos de preparação mental como aquilo que contribuiu para a melhora efetiva, tanto na qualidade da prática quanto na da própria *performance*.

Todos os participantes relataram os procedimentos de preparação mental em suas *performances*: planejamento, estudo objetivo e detalhista, estudo da afinação, análise e correção dos erros e audição de gravações como referência para a *performance*. Eles relataram o desenvolvimento da percepção consciente de que a *performance* é parte de um diálogo entre as partes e apontaram outro importante processo desenvolvido: a audição intrínseca da própria *performance*. Ou seja: o processo mental que foi desenvolvido por eles a longo prazo consiste no *feedback* intrínseco da *performance*, em ter acesso simultâneo aos resultados de sua atuação e, dessa forma, conseguir melhorar esses resultados.

O processo metacognitivo consiste na aquisição e o domínio das estratégias cognitivas. É um processo que ocorre de forma gradual. Na *performance* musical regular, os processos cognitivos relacionados ao desempenho musical pode ser desenvolvido a longo prazo. Dessa forma, pode-se considerar que, realmente, monitorar essas estratégias pode contribuir para a melhora efetiva tanto na prática quanto na própria *performance*. Por meio da análise de discurso dos participantes foi possível compreender que seus processos cognitivos relacionados à *performance* musical foram se aperfeiçoando a longo prazo. Pela comparação entre as diferentes fases de suas carreiras, os participantes perceberam que o tempo trouxe o *refinamento do saber*, que é relacionado ao domínio das estratégias cognitivas de preparação de suas *performances* como clarinetistas.

Controlar e monitorar os processos cognitivos pode, portanto, contribuir efetivamente para a melhora da prática e da própria *performance*. Os resultados da pesquisa demonstram, desse modo, que o desenvolvimento cognitivo relacionado à *performance* musical se faz a longo prazo. Dominar a arquitetura dos processos cognitivos é um importante elemento para melhorar a qualidade da prática musical e os resultados da própria *performance*.

3.2 Autorregulação na *performance* da clarineta

Como visto no capítulo anterior, o processo de preparação da *performance* musical demanda controlar os processos de estudo envolvidos na própria *performance*. Autorregulação é um processo que consiste no desenvolvimento de estratégias cognitivas individuais relacionadas à *performance* musical com a finalidade de melhorar a qualidade e o monitoramento dos resultados dessa *performance*. O desenvolvimento dessas estratégias

cognitivas relacionadas ao monitoramento e à avaliação é desenvolvida também a longo prazo e pode ser considerado como elemento determinante na melhora efetiva dos resultados.

O aluno autorregulado controla seus processos de aprendizagem por meio da seleção de métodos e estratégias de aprendizado e organiza a estrutura da sua prática identificando as dificuldades encontradas e a utilização de estratégias para a realização da tarefa (ZIMMERMAN, 1994). Estudantes autorregulados demonstram conhecer o uso de variedades de estratégias de aprendizado por meio do estabelecimento de metas e objetivos, como a habilidade de monitorar e avaliar os resultados de suas *performances* (ZIMMERMAN, 2004).

O processo de autorregulação está focado no indivíduo e na sua capacidade de controlar o próprio pensamento, de seus sentimentos e de suas ações, com a finalidade de atingir objetivos de *performance* (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1998). Uma dessas habilidades é a capacidade de monitorar os resultados da *performance* e, por meio desse monitoramento, estabelecer que procedimentos estratégicos deverão ser utilizados para otimizar e melhorar a qualidade de sua prática musical.

Na área de música, pode-se observar que a autorregulação é uma etapa que ocorre quando o músico entende quais são os processos para a regulação de sua prática, com o objetivo de melhorar a *performance*. Para efeitos desta dissertação, a autorregulação é considerada um processo de planejamento e manutenção da prática deliberada, no que tange aos processos conscientes e efetivos de tomada de decisões, como planejamento e monitoramento, que contribuem para a aquisição e o refinamento de habilidades intrínsecas ao *performer*, tendo em vista a obtenção de melhores resultados na *performance* musical. Dessa maneira, o desenvolvimento desses processos têm por finalidade controlar os resultados da *performance* musical e possibilitar que o músico atinja o nível de excelência instrumental.

Os participantes da pesquisa relataram elaborados processos de preparação de suas *performances*. Por meio da análise de conteúdo das respostas dos participantes, foi possível compreender que seus processos autorregulatórios de aprendizagem da *performance* musical se desenvolveram a longo prazo, que está relacionado às estratégias individuais de preparação de suas *performances*, como o automonitoramento e a autoavaliação dos resultados. Dessa forma, eles conseguiram obter melhores rendimentos em sua *performance* musical. Nas palavras de Henrique Bueno:

Eu decorava por trechos, decorava a primeira parte e depois decorava a segunda. Isso também tinha na banda municipal. O pessoal decorava os dobrados para tocar. Às vezes, a gente tocava sem partitura. Eu já tinha facilidade. Pegava um duo do Klose. Eu decorava a primeira linha, a

segunda, e depois unia tudo. Eu separo um quadro grande em quadrinhos, sempre ouvindo o completo. Estou vendo o quadro completo separado em quadrinhos... Aí eu vou juntando como se fosse um quebra-cabeça. Era um jeito intuitivo que eu achei de decorar as coisas.

No contexto da prática autorregulada, o participante Henrique Bueno relata os mecanismos de memorização desenvolvidos por ele a longo prazo. O início desse processo se deu na Banda Municipal de sua cidade, quando tinha de memorizar dobrados para depois tocá-los. Esse participante expõe que, nesse período, tinha muita facilidade para memorizar as músicas. Ele relata que o desenvolvimento desses processos consistia na memorização de partes individuais e, na sequência, as partes como um todo. Seu processo de memorização é subdividido em excertos, mas chamo a atenção para o fato de que ele afirma que tem consciência plena do trecho completo, de pensar sempre a *performance* no plano geral. Continua Henrique Bueno:

Hoje eu estou mais experiente. O meu estudo hoje é um pouco diferente. Hoje sou mais objetivo. Uma coisa que eu faço é escalas. Sempre. O método Kovac Bella. Aquele método é muito bom... e a média de estudo hoje é de três a quatro horas de estudo todo dia. Mas tem dias que eu estudo duas a três horas de manhã e de quatro a cinco horas à tarde. Estudo escalas *staccato*, músicas. E eu sou muito detalhista... o que acontece... Qualquer concerto que eu toco qualquer coisa. Por exemplo: eu vou tocar no colóquio de clarinetistas na Bahia... e vou tocar algumas peças... então, eu passo elas muito lentas. Então, a primeira parte de uma peça eu posso tocar o dia inteiro, nota por nota, pensando em sonoridade, bem detalhista mesmo, o que eu não fazia antigamente.

O participante Henrique Bueno relata, dessa forma, os processos de preparação da sua *performance*, desenvolvidos a longo prazo, e que consistem na prática detalhista da preparação da própria *performance*. O participante avalia e compara as diferentes fases de sua carreira artística e relata que esses processos foram se aperfeiçoando. Ele assegura que não pensava na preparação detalhista da *performance* no início da sua carreira. Relata também o uso da estratégia de mapear a peça em níveis de dificuldade. A forma como ele estuda hoje consiste primeiramente em estudar os trechos difíceis lentamente. Para ele, estudar dessa forma funciona como um dos seus processos de memorização dos trechos. Segue o trecho da fala em que Henrique Bueno deixa mais evidente esse processo:

No meu caso específico, eu pego os trechos mais difíceis. Os mais difíceis que eu falo são os trechos mais rápidos. Aí eu estudo eles lentamente. Eu não sei se é inconsciente, mas os trechos mais rápidos eu decoro mais rápido. Aí eu ouço também. Eu ouço gravações quando eu não estou estudando.

Embora o participante Claudio afirme que seu processo de autorregulação hoje seja semelhante ao da época em que fazia bacharelado, observa-se que ele também conseguiu adquirir a capacidade de organizar e ter controle sobre os processos cognitivos para controlar essas ações, cuja finalidade é a melhora efetiva na qualidade de sua prática e de sua *performance*, como propõem Schunk e Zimmerman (1998). Claudio relata:

O meu estudo hoje é muito parecido com o que era no bacharelado. Eu reservo um tempo para estudar notas longas e, que envolve troca de palhetas, estudo com o afinador e gravação. Sobre sonoridade, eu peço a opinião da minha esposa. Nesse estudo, eu tento incluir alguma coisa na qual eu tenho dificuldade como legato, agudos, *staccato* duplo, respiração contínua etc.

Ainda no contexto dos processos de autorregulação, na preparação da *performance*, o participante Claudio aponta para um elaborado método, que consiste no estudo efetivo e na avaliação da *performance*. Esse clarinetista relata outro mecanismo na preparação da sua *performance*, que consiste no *feedback* extrínseco aumentado da sua *performance*, ou seja, aponta que costuma pedir auxílio de sua esposa sobre sua *performance* em alguns momentos. Ele expõe que sua prática, muitas vezes, é centrada na resolução de problemas técnicos da sua *performance*. Por último, relata um importante mecanismo utilizado, que consiste em ouvir gravações de outros clarinetistas como base referencial para seu próprio desempenho.

Como já explicitado, Pintrich e Zusho (2002) e Zimmerman (2000) apresentaram um modelo de estudo autorregulado dividido em três fases. A primeira consiste na antecipação e no planejamento, a segunda, no monitoramento da *performance*, e a terceira, nas reflexões sobre as estratégias e resultados da *performance*. Henrique Bueno faz algo semelhante:

O meu estudo hoje é tudo mais objetivo. Hoje eu pego qualquer música, uma peça que eu nunca vi, e já vou direto ao ponto. Vejo o que é difícil tecnicamente, o que é quase impossível sair e resolver. Eu pego a música e classifico o que vou estudar concentrando em trechos difíceis. Tudo mais objetivo. Me tornei mais objetivo e mais detalhista. Isso é uma coisa que exige tempo, por exemplo, se eu tiver que tocar a Rapsódia do Debussy, eu estudo as partes difíceis do Debussy; e, para eu estudar, eu estudo lento e subdivido tudo. Aí, depois, eu pego aquelas partes longas e toco tudo bem lento, nota por nota. Pego o afinador e fico afinando nota por nota, para ver dedilhado, então isso exige tempo.

Há um aspecto especialmente importante na fala do participante acima. Ele evidencia que, na atualidade, sua prática é mais objetiva e detalhista. Ao analisar seu discurso, observa-se que essas estratégias de aprendizado autorregulado de sua prática foi desenvolvida a longo prazo. Sua prática de estudo consiste no domínio dos processos de resolução dos problemas, que concerne a analisar e classificar os níveis de dificuldades da peça musical e, após essa

análise, focar sua prática na resolução dos trechos difíceis. Henrique Bueno relata também outros processos estratégicos na preparação da *performance*, como o monitoramento da dinâmica de afinação, clareza técnica, igualdade sonora, domínio do *staccato* e aspectos interpretativos:

Já em partes de orquestra, realmente, eu sou detalhista. Quando eu pego uma música que eu não conheço, eu pego e fico em frente ao computador. Eu vejo o que é solo, o que tem de uníssono com flauta e oboé. Detalhista mesmo. Vou ouvindo a gravação com a parte do maestro. O que é uníssono não preciso estudar, e os trechos mais expostos estudo e classifico. O músico de orquestra já cria malícia. Pega os trechos principais e estuda, porque sabe que o maestro poderá pedir para tocar. Se tiver solo, pode estudar porque o maestro vai pedir.

Ainda no contexto de preparação da *performance* orquestral, o participante Henrique Bueno afirma que as estratégias de preparação de sua *performance* consistem em mapear a peça em níveis de dificuldades, analisando se existem trechos com solos expostos e, caso haja, sua estratégia é dar mais atenção a esse trecho. Outro mecanismo de aprendizado exposto é o processo de ouvir gravações com a grade orquestral. Esse participante relata que a audição funciona como referencial de preparação da sua prática orquestral e que estudar dessa forma detalhada demanda muito tempo de estudo. Ele assevera que essas estratégias contribuem com a melhora efetiva da *performance* orquestral. Segue o discurso do participante Henrique Bueno, no qual ele narra a preparação de peças de orquestra com nível de dificuldade importante:

O meu estudo das partes da orquestra é a mesma coisa que o estudo de um concerto. Eu pego as partes mais difíceis. As mais fáceis, geralmente, nas sinfonias de Strauss e Mahler, são dobradas com outros instrumentos. As partes mais fáceis são as melódicas, geralmente são uníssonas ou dobradas. Por exemplo, [a suíte n. 2] Daphinnis et. Cloé. Eu pego as partes mais difíceis mesmo para sair o mais limpo possível, mas eu estudo nota por nota, do início, e pego cada nota, do início, e faço dela quatro semicolcheias. Isso demanda tempo até chegar ao tempo exigido pelo compositor; mas é claro que depois desse procedimento sai tudo.

Nesse contexto, o participante Henrique Bueno relata os processos autorregulados da preparação da sua *performance*: análise e planejamento do estudo, preparação consciente e elaborada, mapeamento da peça em níveis de dificuldades, estudo efetivo e avaliação da *performance*. Todos esse processos foram por ele aperfeiçoados a longo prazo. O participante expõe que pensa na preparação da *performance* orquestral dessa maneira e que estudar dessa forma detalhada demanda muito tempo de estudo, porém afirma também os benefícios desse estudo planejado, como a melhora efetiva de sua *performance* orquestral.

Claudio, por sua vez, assim relata sua experiência:

Eu continuo revendo o material do meu repertório antigo. As partes de clarineta de sempre. As coisas de sempre. Eu volto para fazer a manutenção dos trechos difíceis. Tem uma coisa que o meu professor sempre falava, que eu fiz durante muito tempo, ele chamava de “café da manhã”. Eu fiz isso durante uma época. Peguei os trechos mais difíceis de cada obra, recortei e coleí em um caderno, que era para estudar toda manhã. Hoje o estudo envolve o material da orquestra, dependendo do programa, bastante coisa tem que ser preparada.

O participante narra o processo autorregulado de preparação e manutenção de sua *performance*, que consiste no mapeamento do nível de dificuldade do seu repertório. Por orientação de seu professor, ele desenvolveu uma estratégia de que consistia em recortar todos os trechos difíceis da partitura e treinar todas as manhãs. Esse é um mecanismo de autorregulação que contribuiu para a manutenção e a melhora efetiva dos resultados da sua *performance*.

Está sendo demonstrado, nesta seção, que a autorregulação é efetivamente um processo que facilita a aprendizagem, por meio do estabelecimento de metas, planejamento, motivação, controle de atenção, uso de estratégias de aprendizado, automonitoramento e autoavaliação, como propuseram Zimmerman (2004) e Zimmerman e Risemberg (1997). A esse respeito, Claudio relata:

Eu não estudo uma peça inteira de uma vez, eu pego as peças que eu tenho e faço um cronograma. Num ano eu estudo peças definidas. Início pelos trechos onde eu tenho dificuldade e estudo lentamente, porque se preciso tocar, pelo menos as partes mais complicadas já estão organizadas, aí demora menos tempo; quando eu tenho que tocar esse material que já foi estudado, a preparação demanda menos tempo, uma vez que eu já gastei tempo fazendo a manutenção de determinados trechos. Tudo fica mais fácil e mais organizado.

É importante enfatizar que todos os participantes relataram que os processos de preparação de suas *performances* consistem na estratégia autorregulada de mapear a peça em níveis de dificuldade e na resolução desses problemas, com base em prática organizada. Eles pontuam que, primeiramente, concentram-se em treinar os trechos difíceis e que esse processo demanda muita concentração e tempo. Todos expõem que estudar dessa forma contribui para melhorar nos resultados da *performance* e relatam um dos benefícios relacionados a essa prática estratégica, que é a economia de tempo quando precisam estudar determinada peça já previamente estudada para algum evento. Segue a fala do participante Fernando que evidencia o processo de mapeamento da peça em níveis de dificuldades:

A divisão que eu fiz no começo foi: grandes dificuldades. Acho que eu comecei a atacar pelo primeiro movimento. Depois acho que eu fiz o terceiro. Eu fui reconhecendo um pouco onde estavam as coisas mais difíceis, onde estavam as mais fáceis, o porquê era difícil e o porquê era fácil. No segundo movimento, que, pra mim, é um movimento que é o diferencial da peça, porque não tem muita nota, mas tem aquela coisa da expressão, da resistência em relação à musicalidade que você tem que ter ali, o registro agudo, o domínio dessa extensão da clarineta. Eu gosto muito de estudar isso, então eu fui fazendo essa divisão. Primeiro, foi esse reconhecimento. Num segundo estágio foi definir o que eu iria atacar primeiro. Então eu comecei, devagar, a ler notas, esquecendo dinâmicas, níveis de expressões, as primeiras cadências... Então deixa eu tentar entender isso aqui.

Todos os participantes demonstram utilizar estratégias autorreguladas em suas práticas diárias na preparação de suas *performances* como: a antecipação e o planejamento, que consistem na análise da tarefa a ser aprendida por meio do estabelecimento de metas necessárias para sua realização; o monitoramento da *performance*, que consiste no uso de estratégias para avaliar o progresso do aprendizado, monitorando a qualidade dessas estratégias em comparação com o planejamento prévio; e a reflexão sobre a *performance*, que consiste em avaliar se as estratégias escolhidas resultaram no efetivo aprendizado em suas *performances*. Natan, não é diferente:

Quando eu gravo minhas performances e ouço, às vezes tenho muitas surpresas, muita coisa que você acha que estava boa, quando você ouve está bem ruim. Isso é muito bom, porque eu sou muito crítico com o que ouço da minha performance, e quando eu ouço a última gravação que eu achei que estava boa, e depois vou tocar para alguma pessoa ou em alguma audição, a banca gosta muito do resultado, porque eu já fui tão crítico comigo mesmo, e com as gravações, que depois acaba naturalmente acontecendo uma boa performance. Então uma coisa fundamental que eu faço é gravar meus estudos, gravar o concerto que vou tocar, ou as obras que vou tocar na orquestra.

Nesse trecho, o participante Natan aponta para um mecanismo de automonitoração e avaliação de sua *performance*, frequentemente realizado por meio de dois processos: o primeiro, pelo uso de gravador — ou *feedback* extrínseco ampliado —, e o segundo, por mecanismos internos desenvolvidos — ou *feedback* intrínseco para avaliar a sua *performance*. Natan afirma que monitora de forma crítica sua *performance*, aliando o *feedback* extrínseco ampliado ao *feedback* intrínseco. Ele também considera que o uso do gravador não é totalmente confiável, pois relata que o gravador não capta todos os harmônicos produzidos pelo som da clarineta, e aponta que confiar totalmente nesse mecanismo pode prejudicar a avaliação dos resultados da sua *performance*. Por isso é que ele automonitora e avalia sua

performance aliando os dois tipos de *feedback*. Por meio dessa média, ele tem os elementos para alcançar a melhora efetiva dos resultados da *performance*. Segue o trecho da fala do participante que torna ainda mais evidente esse processo de automonitoramento e avaliação dos resultados de sua *performance*:

Apesar de o gravador ajudar, tem que ter o pé atrás com o gravador, porque o gravador não pega totalmente os harmônicos do instrumento. Na verdade é uma somatória do gravador com os mecanismos internos desenvolvidos para avaliar a *performance*, tem que ser uma média dos dois. Na hora da *performance* você já corrigiu “tanto” que não precisa pensar muito, pega e toca. Na hora que vai tocar, tem que tentar não pensar e ligar no automático.

O participante Fernando relata que utiliza o *feedback* extrínseco ampliado, ou seja, pontua que ultimamente tem usado o gravador como um dos seus processos para avaliar e monitorar os resultados de sua *performance*, mas expõe também que costuma esperar para ouvir as gravações, afirmando que, muitas vezes, os resultados entre os processos internos e externos de avaliação podem divergir. Segue o trecho da fala do participante que evidencia esse processo de avaliação de sua *performance*:

Ultimamente eu gravo mais. Não muito. Às vezes, eu prefiro dar um tempo para escutar. Eu acho que varia demais a noção que você tem da *performance* e do que ficou gravado. A minha tendência sempre foi de não gostar muito das coisas que eu toco. Eu percebia que as *performances* minhas vinham muito com uma carga que, durante a *performance*, eu me colocava muita pressão e o meu eu ficava o tempo todo com um diálogo sempre me colocando para baixo.

Ainda nesse contexto de avaliação dos resultados da *performance*, o participante Natan costuma tocar para várias pessoas, como forma de sentir a pressão do público e também para ser avaliado. O processo de tocar e ter necessidade de ouvir opiniões de outras pessoas, seja para ser avaliado, ou mesmo para sentir a pressão do público, também é uma forma de *feedback* extrínseco ampliado, para avaliação da *performance*. Com isso, o participante utiliza três processos estratégicos de automonitoramento e avaliação desenvolvidos a longo prazo para a avaliação de sua *performance*. O primeiro é o *feedback* intrínseco, ou seja, os mecanismos internos desenvolvidos para avaliar a própria *performance*. O segundo é relacionado ao *feedback* extrínseco ampliado, ou seja, ao uso de referenciais externos, como o gravador. O terceiro e último processo consiste na avaliação da *performance* por meio da opinião das pessoas, que também é uma forma de *feedback* extrínseco ampliado. O relato do participante Natan demonstra esses procedimentos na avaliação da sua *performance*:

A minha preparação para o concurso de Genebra e ARD de Munique foi bem organizada. Eu toquei pra vários professores. Uma coisa interessante é tocar para várias pessoas, como forma de sentir a pressão do público e também para ser avaliado, pois para tocar em um concurso você tem que estar muito preparado, e tocar para algumas pessoas te dá uma segurança a mais.

Zimmerman (2004) assinala que estudantes autorregulados demonstram conhecer estratégias de aprendizado, como a autoeficácia, o estabelecimento de metas e objetivos, e a habilidade de monitorar e avaliar os resultados de suas *performances*. É o caso de Natan, acima, e de Fernando, como se segue:

Eu sei de trecho que existem pequenas tendências a esquecimentos de obras memorizadas, que às vezes pode ser trechos repetitivos que tem alguma pegadinha ali, então eu tento lembrar isso, tento voltar um pouco disso aí, aí vejo e paro com a partitura e tento fazer alguma referência a alguma coisa. Eu preciso fazer esquemas. Recentemente eu comecei a analisar um pouco essa diferença, o que vem depois disso, aí eu comecei a entender um pouco as sequências, o que a orquestra faz aqui, então se a orquestra vai começa o movimento, eu já tento pensar a minha frase em relação ao que eu vou entregar para a Orquestra.

O participante Fernando relata um importante processo de automonitoramento e avaliação de sua *performance*, que é relacionado a seus processos de memorização de obras complexas. Ele pontua que um importante mecanismo utilizado em seus processos é o uso de esquemas e referencias, e que para trechos de que ele tende a se esquecer, ele utiliza o processo de fazer esquemas usando mecanismos inerentes à própria música. Fernando expõe que esse processo se desenvolveu a longo prazo, por meio da análise dos trechos, e de refletir a respeito das relações e dos contextos a que a *performance* musical tem de ser relacionada: os mecanismos inerentes à peça musical. Aponta, ainda, para dois processos utilizados na preparação da sua *performance*, sendo o primeiro a análise da peça a ser estudada, e o segundo, a audição das gravações da peça musical a ser preparada. Segue um trecho de seu relato:

Se eu pegava uma peça nova – geralmente é muito legal começar uma peça nova –, eu fazia anotações. Se era uma peça que eu ainda não tinha escutado, era mais difícil um pouco, porque eu tentava conseguir uma gravação para tentar ver se eu tinha alguma noção do que aquilo era.

De acordo com Zimmerman (1994), o aluno autorregulado controla seus processos de aprendizagem por meio da seleção de métodos e estratégias e organiza a estrutura da sua prática identificando as dificuldades encontradas e utilizando estratégias para a realização da

tarefa. É isso que os clarinetistas estudados fazem. No relato abaixo, Fernando discorre sobre seu processo de autorregulação:

Eu fiz um reconhecimento nos primeiros meses da peça, eu fui escaneando a peça; e reconhecer a peça como um todo, entender quais são as grandes armadilhas, onde estão as passagens mais difíceis, onde eu vou precisar de mais tempo; então eu fiz um reconhecimento nos primeiros meses da peça, eu fui escaneando. O processo foi assim: saber as notas para depois ir colocando um pouco mais dos ritmos corretos, das dinâmicas que iam entrando. Isso foi de tempo em tempo. Eu ia revisando um pouco do meu cronograma. e então, o que eu preciso fechar? Eu lembro que no ano anterior eu tinha estabelecido como meta que eu queria começar o ano sabendo as notas; queria virar a página e saber: eu toco essa frase aí e sabendo o concerto. Eu não quero chegar aos últimos meses tendo que decifrar frase ainda, porque senão ia ser muita correria, muita pressão. Eu ia planejando, avaliando e ia revisando. Não acho que eu tenha feito, assim, um planejamento lá no começo e mantive-o a fio. Eu fazia uma parte do planejamento e resolvia, e pensava: qual vai ser a próxima agora? Aí, fazia.

No contexto da prática autorregulada, o participante Fernando exemplificou como foi o seu processo de preparação de uma das obras mais complexas do repertório clarinetístico. Ele pontua que o planejamento estratégico foi fundamental para preparar essa peça, que consistiu primeiramente na análise, escaneamento e mapeamento dos níveis de dificuldade. Expõe também que planejava, avaliava os resultados da sua *performance* e, por meio da avaliação, revisava e corrigia o processo de preparação. Dessa forma, o participante expõe a importância do planejamento da preparação para os resultados da *performance*. A avaliação dos resultados foi essencial para melhorar seus rendimentos em sua prática e, conseqüentemente, na própria *performance*.

O participante Fernando relata ainda que todo o processo estratégico de preparação da *performance* foi dividido, e expõe que o planejamento e a preparação da *performance* começou exatamente um ano e meio antes da estreia do concerto. Afirma que a primeira estratégia usada foi ouvir gravações de referência desse concerto. Após esse contato auditivo, a segunda etapa consistiu no escaneamento e no reconhecimento das grandes dificuldades e na resolução desses problemas. Ele diz que, primeiramente, fez esse reconhecimento. No segundo estágio, definiu que iria começar devagar a ler as notas, esquecendo-se de dinâmicas, níveis de expressão, primeiras cadências, e entendendo o todo musical. O participante expõe que o planejamento se deu da seguinte forma: saber as notas para depois ir colocando um pouco mais dos ritmos corretos, e as dinâmicas. Relata que esse processo foi se desenvolvendo, que ia revisando o cronograma de acordo com o planejamento estabelecido previamente. Expõe ainda que a estreia do concerto ocorreu no dia 31 de maio de 2007, e que

tinha estabelecido como meta que queria começar o ano de 2007 sabendo o concerto, para não ter preocupação de chegar aos últimos meses tendo que decifrar partes dele, porque sofreria muita pressão e isso poderia prejudicar os resultados da *performance*. O participante avalia que, por meio desse planejamento estratégico, conseguiu cumprir suas metas estabelecidas e acentua que ficou satisfeito com os resultados obtidos.

Outro processo estratégico desenvolvido pelo participante Fernando foi a avaliação dos resultados da sua prática. Somente após essa avaliação, ele definiu seus processos estratégicos de estudo. Expõe também que, após cumprir as metas elaboradas, a avaliação dos resultados é um mecanismo que o deixa satisfeito com sua prática. Ele desenvolveu, portanto, um elaborado processo autorregulado de avaliação, que consiste em compreender e reconhecer se certas coisas estão no lugar, o que abrange avaliar a técnica e sua relação com a emissão sonora e a resistência. O excerto da sua fala a seguir evidencia seus processos de manutenção da *performance*:

A minha manutenção compreende em reconhecer que certas coisas estão no lugar. Se eu estou com uma relação boa com a minha emissão no lugar, que eu estou com a minha técnica em dia, que eu estou com uma boa sensação com o meu uso, e quando eu falo em uso se refere a como eu uso meu corpo e minha cabeça em relação ao que eu faço. A minha manutenção vem um pouco dessas duas partes, e eu vim acreditando nisso nos últimos anos e até hoje é uma prática que eu costumo fazer. Eu faço grande parte da minha manutenção em relação ao meu corpo e a minha integridade sem a clarineta na mão, e quando a clarineta entra eu tento compreender ela como uma extensão do meu corpo. Eu acho que a manutenção em aspectos técnicos é o básico do clarinetista. Saber que eu estou com uma boa resistência, que a parte técnica está em dia, e acho que sentindo seguro com isso, com a minha emissão, com a noção que eu estou tendo com aquilo ali, eu acho que o resto acaba fluindo, eu sei que tem dias que não são tão bons quanto outros, mas eu acredito um pouco nessa regularidade.

Ainda no contexto de manutenção da *performance*, esse clarinetista demonstra ter desenvolvido mecanismos internos de avaliação, que consistiam no entendimento de quais procedimentos eram necessários para que ele se sentisse seguro tocando. Esse seu procedimento relativo à segurança, era uma forma de controle interno. O entrevistado expõe que a segurança vinha quando ele fazia o trabalho de manutenção dos processos que precisava manter: melhorar os aspectos técnicos, musicais e interpretativos. Expõe que percebeu que a melhoria desses aspectos acendia a “chama da segurança”. Avalia esse participante que, quando toca algum recital ou concerto, mesmo que haja pequenos erros, o sentimento que domina é o sentimento de ter conseguido tocar o concerto para o qual havia se preparado da melhor forma.

Outro processo importante que ele apresenta ter desenvolvido a longo prazo. É o mecanismo consciente de avaliação e monitoramento da relação do seu corpo com o instrumento musical, desenvolvido em anos de prática da técnica Alexander. Para ele, essa estratégia de pensar a *performance* sem o instrumento, analisando a relação com o corpo é uma estratégia importante de preparação da sua *performance*. Segue o trecho de sua narrativa de Fernando que evidencia esse processo:

Eu acho que o sentimento de autocobrança nunca para. Ela sempre está aí. Aí eu fui entendendo porque ela estava lá, o que era ela, e eu acho que eu fui descobrindo e tendo momentos nesse meu aprendizado com a terapia e a técnica Alexander que foram me dando uma estrutura maior tanto emocionalmente como fisicamente. Que a técnica, a princípio, começa a mexer no seu físico. Então, eu fui sentindo as primeiras pequenas mudanças, que foram trazendo. Esses primeiros sentimentos vão dando um alívio e mais calma. Talvez, no meu caso, cheguei à conclusão que eu me sentia tão seguro no momento da *performance*, que negligenciava inconscientemente a preparação. Só que eu percebia que a busca por um nível melhor estava me exigindo mais. Eu sabia que o ponto era ali. Então, se eu almejo uma coisa maior do que eu tenho nesse momento, precisava praticar mais, precisava entender como faço para sair daqui e chegar até lá. A técnica Alexander me deu mais tranquilidade para o dia a dia, para eu estudar, para eu saber se minhas dificuldades... controlar minha respiração. Foram essas ferramentas que me ajudaram, porque eu fui modificando no dia a dia; todo meu eu foi mudando. Então, o eu clarinetista entrou na história.

3.2.1 Reflexões

Todos os participantes demonstram elaborados mecanismos de preparação de suas *performances*, como planejar, analisar, avaliar, e automonitorar a *performance* para obter melhores resultados. Foi possível identificar em seus relatos que esses processos se desenvolveram a longo prazo, por meio da comparação entre como estudam hoje e como estudavam no início de suas carreiras. A autorregulação consiste no desenvolvimento de estratégias para controlar a prática — planejamento, uso de estratégias de aprendizado, avaliação e automonitoramento da *performance* –, o que é feito por esses clarinetistas *experts* para alcançarem melhores rendimentos na qualidade de suas práticas e nos resultados de suas *performances*.

Outro aspecto importante relatado pelos participantes é a autorregulação de suas práticas, ou seja, o desenvolvimento de estratégias individuais de preparação da *performance*, no que se refere a compreender quais são as estratégias e os processos de aprendizagem, desenvolvidos por eles até então, para em seguida planejar, monitorar e tomar decisões relacionadas à preparação da prática. É importante destacar que todos os participantes

evidenciaram estratégias autorreguladas de preparação de suas *performances*, que vão desde o mapeamento da peça em níveis de dificuldade, passando pela resolução desses problemas, até o uso de gravações como um importante meio de controle. A autorregulação está relacionada diretamente às etapas de planejamento estratégico da prática deliberada e isso é feito pelos clarinetistas estudados. Alguns participantes relataram que essas estratégias individuais de preparação de suas *performances* foram ensinadas pelos seus professores. É, pois, fundamental salientar a importância dos professores no desenvolvimento das estratégias individuais de preparação das *performances* de seus alunos.

Os participantes relataram as estratégias de aprendizado da preparação de suas *performances*, como elaborados mecanismos de memorização de obras complexas e análise das estratégias utilizadas na prática. Todos eles avaliam suas *performances* por meio do conhecimento dos resultados e esses mecanismos oferecem elementos para revisar e corrigir o processo de preparação de suas *performances*. Eles pontuam também o fato de suas práticas se tornarem objetivas e detalhistas, e de utilizarem esquemas e referências inerentes à peça musical, como elementos para a manutenção da *performance*.

Todos os participantes afirmaram, sem exceção, que costumam analisar, digitalizar e mapear a peça em níveis de dificuldade, no processo de resolução de problemas estratégicos da peça. Relataram também um importante processo cognitivo desenvolvido e usado na preparação: o chamado *feedback* intrínseco, ou seja, os mecanismos internos desenvolvidos para avaliar a própria *performance*. Outro processo relatado é o *feedback* extrínseco, ou seja, a avaliação da *performance* por meio da opinião de outros e também por meio do uso do gravador. Mais um aspecto relatado foi o mecanismo de ouvir gravações como referencial para a *performance*.

O desenvolvimento de estratégias conscientes de preparação da *performance* pelos clarinetistas estudados é um processo desenvolvido a longo prazo, que consiste em controlar os processos de aprendizagem, identificando as melhores estratégias para atingir os objetivos elaborados no planejamento da *performance*. Os clarinetistas participantes da pesquisa expuseram elaborados sistemas de preparação de obras complexas. Por meio da comparação e da análise desses resultados com pesquisas de Zimmerman (2004); Zimmerman e Risemberg, (1997), pode-se observar que os clarinetistas entrevistados utilizam eficazmente o processo de autorregulação de suas *performances*, o que concerne à escolha de melhores estratégias de aprendizado da *performance* musical.

Os resultados da pesquisa analisados demonstram que os participantes desenvolveram estratégias para a preparação de suas *performances*, como proposto nas pesquisas de Zimmerman (1994, 2004, 2008) sobre autorregulação. Os participantes relatam que essas estratégias se desenvolveram a longo prazo, por meio de uma análise comparativa entre as diferentes fases de estudo, analisando o modo como estudavam no passado e da forma como estudam na atualidade. Esses resultados apontam para o fato de que as estratégias individuais de preparação da performance musical, como: o grau de objetividade, avaliação e o automonitoramento se refinaram a longo prazo.

3.3 Motivação para preparação da *performance* na clarineta

O processo de preparação da *performance* musical demanda muita dedicação e a motivação como é um elemento fundamental para sustentar os esforços que a prática musical exige. Nesse aspecto, entender o construto motivação pode ser importante para manter o foco tanto no aprendizado da prática musical quanto na melhora o diferencial para obtenção dos resultados desejados. O processo de manter-se motivado para o estudo contribui para a manutenção do foco a longo prazo, mas também serve para minimizar os esforços exigidos na preparação da *performance*.

Pesquisas de Lai (2011) apresenta que os interesses são interações entre um indivíduo e aspectos do seu ambiente e podem ser: individuais, desenvolvidos por meio de determinado tópico ou assunto, com melhora da persistência para o estudo a longo prazo; e situacionais, que são imediatos, transitórios e refletem fatores ambientais, mas não atuam no desenvolvimento do estudo a longo prazo.

Considerando que a *expertise* musical é alcançada após dez mil horas de prática deliberada, a motivação pode ser considerada como um elemento fundamental para a manutenção do foco e dos esforços que a prática musical exige a longo prazo. Dessa forma, entender que os mecanismos motivacionais podem auxiliar o indivíduo na preparação da *performance* é realmente relevante para manter o foco na qualidade do aprendizado e melhorar os resultados da própria performance.

3.3.1 Motivação Parental e formação dos Clarinetistas

O desenvolvimento do aprendizado musical é um processo que demanda investimentos financeiros e de tempo. Por causa disso, o apoio familiar é elemento fundamental para o desenvolvimento da atividade musical (HOWE, 1996). Nas palavras de Claudio:

Quando eu completei 12 anos, meu primo perguntou se eu não tinha interesse em estudar violino e que ele me daria aula. Então, eu comecei a ter aulas com ele uma vez por semana, e depois de seis meses entrei na escola de música e comecei a estudar violino e clarineta.

O participante Claudio relata dessa maneira que a motivação para estudar música partiu do convite do seu primo, e considera que esse apoio parental foi fundamental para o início do processo de estudo musical. Por meio do discurso do participante, observa-se que a motivação parental foi fundamental para o início de sua prática musical. Relata também que, no início, o desejo de que ele estudasse música não era dele, mas de sua mãe, incentivada pela mãe de seu primo. O clarinetista expõe que a transição da vontade externa para a interna ocorreu somente no ano de 1994, no conservatório da sua cidade, especialmente pelo fato da vinda do quinteto de sopros da Rússia para lecionar neste conservatório. O trecho a seguir, com a narrativa do participante, expõe a motivação parental como elemento fundamental para o início dos seus estudos musicais:

Não tinha nenhum desejo próprio, mas a minha mãe incentivada pela mãe do meu primo que já tocava na orquestra, pediu para colocar o filho pequeno pra estudar musica. Ai eu comecei a estudar musica com esse intuito, mas o interesse de fato em seguir a profissão, o desejo de ser musico apareceu em 1994 em Belém quando comecei a estudar com o professor Russo. Eu internalizei essa vontade externa, a partir de 1994, quando chegaram vários professores do quinteto de sopros da Rússia, para dar aulas no conservatório. Nessa época, eu já tinha largado o violino e estava estudando somente clarineta.

Pesquisa de Davidson, Howe, Moore e Sloboda (1996) evidencia que o envolvimento dos pais no treinamento musical dos filhos é considerado como condição fundamental para o comprometimento das crianças na prática musical. Dessa forma, os pais desempenham um papel importante na iniciação e na sustentação do treinamento musical das crianças pelo período necessário para desenvolvimento musical. Henrique Bueno relata sua experiência:

Desde criança eu via meus dois irmãos tocando na banda da igreja Assembleia de Deus e aí foi uma coisa meio intuitiva. Os meus dois irmãos

tocavam e eu gostava de música também. Meu pai nunca estudou música, nem minha mãe, nem meus tios. Aí meus irmãos mais velhos tocavam na banda da igreja. Aí eu comecei estudar música na igreja. Eu estudei só na igreja, mas eu não conhecia o professor que dava aula na escola de música do Estado. Aí o meu irmão já estudava nessa escola; aí meu pai pediu para o meu irmão me matricular lá, no curso de clarinete na Escola de Música do Estado. Isso foi com nove anos de idade.

Por meio do discurso deste participante, observa-se que a motivação parental foi fundamental para no início de seus estudos musicais. Ele afirma que ver os dois irmãos tocando na banda da igreja despertou a vontade para estudar música. Um fato relatado pelo participante evidencia a importância da motivação parental para seu estudo musical, que ocorre quando o pai pede ao filho mais velho que matricule seu irmão mais novo na Escola de Música do Estado. O pai percebeu a necessidade do contato com um professor especialista na área, pois entendeu que somente o contato com a Banda da Igreja não era suficiente para os avanços no aprendizado do instrumento musical. A fala de Henrique Bueno evidencia que o processo de motivação parental foi fundamental para a iniciação musical:

Eu fui influenciado pela minha família. Meu pai deixou claro para eu escolher qualquer instrumento. Mas nem meu pai nem minha mãe nunca estudaram música, mas perguntaram se eu não queria tocar na banda da igreja. Aí eu falei: quero. Então eles falaram: escolha um instrumento. Aí, como meu irmão mais velho tocava clarinete, foi uma coisa intuitiva. Eu falei: vou tocar clarinete. Eu não conhecia os outros instrumentos, conhecia somente o clarinete e o trombone. A decisão foi minha mesmo de estudar clarinete.

Dessa forma, o participante aponta a motivação parental como elemento fundamental para o início da sua prática musical, porém relata que mesmo com o apoio de seus familiares para estudar música, o desejo e a decisão foi exclusivamente dele na escolha do instrumento musical clarinete.

Pesquisa Olszewski e outros (1987) apoia a ideia de que os familiares desempenham um papel fundamental no direcionamento de seus filhos na escolha de certas atividades. Nesse contexto, o apoio parental é um elemento fundamental para manter os esforços necessários que o início da prática musical exige, e também para manter o foco da criança na prática musical. Claudio faz seu relato a respeito do incentivo da família:

O meu primo tocava na orquestra, e como as famílias eram muito próximas, aí minha tia disse para minha mãe: coloca seu filho para estudar na escola de música. Minha mãe tentou por alguns anos pelo sorteio, mas depois teve prova, nisso eu já estava estudando com o meu primo na casa dele, aí fiz a prova para escola de música e passei. Não partiu de mim a vontade de estudar música inicial. Comecei estudar música por vontade da minha mãe e da minha tia, mas não achei ruim, achei normal.

Há o relato do participante Natan, abaixo, que aponta também a importância do apoio parental para sua iniciação musical. Natan expõe que o apoio do seu tio, que tocava na Banda da cidade, foi fundamental para que ele iniciasse seus estudos musicais. Segue a fala do participante que evidencia esse processo de motivação parental para o início da prática musical:

Eu estava na praça da minha cidade em 1996, e vi a Banda da cidade tocando na época de natal, e eu novinho vendo a Banda falei: a que legal! A minha mãe me falou vai à Banda e começa a tocar. Aí tem o irmão adotivo do meu pai que já tocava na Banda, e falou que eu podia ir à Banda e começar a estudar, aí eu falei paro o meu tio: ah, não tem que pagar? Ele falou: não, não tem que pagar, e me convidou. Eu peguei e fui, e o primeiro instrumento disponível que apareceu foi o clarinete.

Neste trecho da entrevista, o relato ratifica a importância da motivação parental na iniciação musical do participante, que expõe que seu tio exerceu um papel importante para sua formação musical, incentivando-o a participar da Banda de sua cidade, e apresenta que antes dos ensaios o maestro da Banda dava aulas de música, e assim que chegou o clarinete começou também dar aulas para o participante. Por meio da análise dos dados, pode-se afirmar que a motivação parental foi fundamental para o processo de iniciação musical de Natan, como corrobora a sequência da narrativa:

Eu pegava carona com meu tio. Então antes dos ensaios ele comentava algumas informações sobre música, e quando chegou o clarinete o maestro da Banda começou a me ensinar. Encontrava com ele para fazer aula de clarinete antes dos ensaios, e depois eu ficava lá vendo o ensaio da Banda.

Ainda no contexto da motivação parental na iniciação musical, o participante Fernando relata, abaixo, a importância do apoio fundamental do seu pai nesse processo. Ele aponta para o apoio do seu pai como algo essencial tanto para a matrícula no curso de música quanto para a escolha do instrumento, a clarineta. Expõe Fernando que o apoio parental foi importante em sua iniciação musical, mas relata ainda que esse apoio, em pouco tempo, despertou-lhe a desejo intrínseco em se tornar músico. Segue o relato da fala do participante que evidencia o apoio parental na sua iniciação musical:

Eu posso dizer e sempre falo assim: eu não escolhi estudar música, não foi uma coisa que apareceu na minha vida, que eu escutei alguma coisa e tive vontade. Exatamente assim eu vou dizer: o meu pai um dia falou que ia me levar na escola de música de minha cidade para eu aprender música. Um dia meu pai falou assim: eu vou te levar lá na Banda, que, na realidade, era uma escola de música. Ele me levou lá e chegou à secretaria e disse assim: olha,

ele quer estudar clarineta. Eu falei: mas, pai, o que é a clarineta? Ele respondeu: na hora certa você vai saber.

A motivação seja intrínseca ou extrínseca é necessária para sustentar o processo de aprendizado por períodos prolongados e o apoio parental também pode ser fundamental para o sucesso do aprendizado da criança. A motivação parental é um elemento importante para manter o envolvimento e a persistência da criança na realização de tarefas complexas (OLSZEWSKI *et. al*,1987).

O participante Henrique Bueno relata no seu discurso que começou estudar música com nove anos de idade e que a motivação inicial para começar os estudos ocorreu por incentivo de seus irmãos que já tocavam na Banda da Igreja. Ao analisar o discurso, percebe-se a transição entre a motivação parental para motivação intrínseca ocorreu aos dezesseis anos, quando o participante se matriculou no curso técnico em clarineta na Universidade da sua cidade:

Eu sempre fui motivado, e decidi me tornar músico quando entrei no curso técnico da Universidade, aí o meu professor chegou para mim e perguntou se eu queria estudar mesmo, ser clarinetista. E eu disse que sim. Bem, isso foi uma coisa interna, porque antes eu tocava porque tinha facilidade. Eu era adolescente e ficava estudando... e não sabia o que iria ser no futuro. Eu tocava como uma coisa imediata. Mas aí, com dezesseis anos, quando entrei no curso técnico... aí, sim, falei: eu quero ser clarinetista, quero tocar clarinete em orquestra. A partir do momento da tomada dessa decisão de me tornar músico profissional se deu, após essa conversa com meu professor. Eu assumi que iria ser músico e essa decisão me deixou motivado.

Henrique Bueno relata que essa transição ocorreu após ser questionado pelo seu professor se ele queria realmente ser clarinetista. Essa conversa levou a uma tomada de decisão que foi fundamental para que Henrique Bueno internalizasse o desejo de se tornar músico profissional, pois, antes dos dezesseis anos, ele estudava sem muita noção do futuro. No início, antes da tomada de decisão, o estudo tinha caráter mais imediatista. Ao analisar a fala do participante, percebe-se que essa sua conversa com o professor foi fundamental para o processo de transição da motivação parental para a motivação intrínseca.

Pesquisa de Davidson e colaboradores (1996) relata que o apoio parental é um elemento que contribui para o sucesso nos estudos musicais e expõe a tendência de maior comprometimento dos pais no processo musical durante as aulas de música de seus filhos. No trecho abaixo, Fernando relata sua experiência:

Mas, pouco a pouco, a clarineta foi entrando mais no meu gosto. Eu gostava muito da banda, eu gostava das músicas, gostava de viajar com a banda, porque nessa época não tinha contato com São Paulo, com nada ainda. Aí

comecei a gostar e começar a ouvir os primeiros discos de música erudita que meu pai veio pra São Paulo um dia e voltou pra casa e trouxe um presente, que eram dois LPs que comprou, que era as quatro estações do Vivaldi e a pequena serenata noturna. Então, foram meus dois primeiros LPs; Foi a época de começar a descobrir. Eu comecei a gostar da clarineta, eu adorava tocar na banda, gostava das músicas que eram totalmente diferentes do que a gente escutava na época dos jovens, do adolescente de 13-14 anos.

O participante Fernando, nesse trecho da entrevista, relata o momento de transição entre motivação parental e motivação intrínseca. Como exposto, ele afirma que começou seu estudo musical motivado pelo seu pai tanto no procedimento da matrícula na Escola de Música de sua cidade quanto na escolha da clarineta como seu instrumento. Relata também um importante processo que foi a transição da motivação parental para a motivação intrínseca. Apresenta que essa transição aconteceu por meio do convívio social que a Banda proporcionava e isso, paulatinamente, começou a despertar seu gosto pela clarineta e pelas próprias músicas que eram tocadas pela Banda Municipal da sua cidade. Mesmo após essa fase de transição entre motivação parental e motivação intrínseca, o participante relata ainda a forte motivação que advinha de seu pai, que, mais uma vez mostra-se presente e o estimula com a compra dos seus primeiros discos de música erudita. Isso evidencia que o pai teve um papel fundamental na iniciação e no apoio exigido pela prática musical.

Ainda no contexto motivacional, o participante Fernando relata outro processo de motivação para o estudo. Ele relata que fazia aula com o professor de clarineta da sua cidade, que era uma pessoa que, além de ser um clarinetista admirado por ele, era uma pessoa que estudava muito, mesmo nos finais de semana. Relata uma lembrança que o deixou muito motivado para estudar, que ocorreu após ver seu professor estudando em um domingo de Páscoa, e expõe que isso mexeu muito consigo. Fernando avalia esse professor como um exemplo que ele seguiu e isso o motivou a estudar da mesma forma. Relata que os coordenadores da Escola de Música forneceram uma cópia da chave para que ele tivesse acesso às salas e, a partir desse momento, Fernando começou a estudar da mesma forma que seu professor. Nesse contexto, a motivação intrínseca que fora desenvolvida por meio da admiração do aluno pelo professor contribuiu para o desenvolvimento da motivação de Fernando para o estudo e também para minimizar os esforços exigidos na quantidade de horas praticadas. Segue o trecho da fala do participante que evidencia um processo que o motivou estudar todos os dias:

Como o meu professor, na época, era um cara que eu admirava, porque ele estudava de sábado, domingo, Páscoa. Uma vez, lembro que fiquei abismado a primeira vez que eu vi alguém estudando na Páscoa, que participou do almoço com a família e depois foi para a escola de música estudar clarineta. Eu falei: poxa, que coisa diferente isso. Porque, moleque, ninguém não faz isso. Todo mundo fica lá e domingo você fica brincando, quer ir para a piscina. Era um exemplo legal que eu tive. Aí eu falei: como é que eu consigo vir pra cá? Aí eles me deram uma cópia para entrar na escola de música e com as chaves das salas. Isso me motivou e eu comecei também a fazer um pouco disso.

No contexto motivacional, o participante relata que, após internalizar o desejo de se tornar músico, aos dezesseis anos, o mecanismo desenvolvido para manter seu nível de motivação era participar dos diversos Festivais de Música que aconteciam em diferentes regiões do Brasil. Com isso, conhecer novos professores era um elemento que colaborava para manter sua motivação para o estudo da clarineta. O trecho da fala do participante Henrique Bueno evidencia o processo motivacional para o estudo:

Mas uma coisa que me motivou muito foram os festivais de música, que eu fiz em Brasília, Itu, Campos do Jordão, Fortaleza. Esses festivais motivavam muito, não era só o estudo em Universidade. Esses festivais me ajudaram muito a conhecer muitos bons professores de clarineta.

Stipek (1996) relata que os desafios corroboram para o aumento do nível da motivação intrínseca e expõe a necessidade de os professores minimizarem as avaliações externas, pois as avaliações externas não contribuem, necessariamente, para o desenvolvimento da autopercepção dos alunos. Quanto a isso, Henrique Bueno afirma:

A novidade me motiva e o bom da música é que sempre tem novidades. Eu nunca estou satisfeito, mas o que me desafia na música é a novidade, a mesmice não me chama a atenção. Tocar sempre a mesma coisa não me atrai. Quando vem um maestro bom, quando tem um pianista bom, quando tem uma música difícil para estudar, isso me desafia e é muito bom para mim. Agora, o que não é novidade, eu não gosto. Isso é o alimento da vida, a novidade e o desafio. Não que a vida seja só isso. Sem desafios não há resultados para mim; mas musicalmente essas coisas novas são muito legais e eu gosto muito disso. Eu não sei se desafio é a palavra certa, mas a novidade é o que me deixa mais feliz.

Ainda nesse contexto, o participante Henrique Bueno expõe que o mecanismo que colabora para aumentar sua motivação intrínseca para o estudo está relacionado às novidades musicais. Ele afirma que a relação entre novidades e desafios é elemento importante para a motivação da prática musical.

Pesquisa de Turner (1995) expõe que tarefas desafiadoras podem contribuir para aumentar o nível de motivação e persistência para o estudo, porém o pesquisador relata a

importância de que essas tarefas sejam elaboradas dentro do nível técnico do aluno. Fernando relata que desafios, como preparar peças com alto nível de dificuldade ou mesmo tocar com bons pianistas e maestros aumenta seu nível de motivação para o estudo e isso reforça todo o processo de preparação da sua *performance*. Segue o trecho da fala do participante que evidencia esse processo motivacional para o estudo:

A preparação do concerto de Corigliano foi o momento em minha vida que me trouxe o senso de saber que aquilo ali era um grande desafio e isso me motivava. Era o momento da minha vida que eu queria crescer, e eu tinha acabado de voltar da Europa, e estava no começo dessa fase, aqui, de volta no Brasil. Eu queria mostrar algo a mais; se eu não tivesse feito o planejamento, talvez eu tivesse tocado ainda, mas não teria vindo o algo a mais que queria descobrir que eu possuía. Talvez eu sabia que tinha, mas precisava fazer que aquilo acontecesse mesmo, senão ia ser sempre um pensamento meu, ele não ia acontecer para fora. E isso te motivava para estudar.

O participante Fernando relata um elaborado mecanismo que corrobora o aumento de seu nível de motivação para o estudo musical. Esse mecanismo é a busca por desafios. Ele expõe que os desafios musicais o motivam a estudar e aponta o principal desafio de sua carreira, que consistiu na preparação do concerto de Corigliano para clarineta. Esse processo aconteceu no momento de transição, quando o participante tinha acabado de regressar ao Brasil, após a temporada de um ano de estudos na Europa. Era o começo de sua nova fase em seu país. Fernando observou que essa fase era um grande momento de sua vida. Isso trouxe o senso de saber que preparar essa peça era um grande desafio e esse mecanismo o motivava a estudar e a preparar a *performance* de forma qualitativamente eficiente. A motivação de Fernando para preparar o concerto foi movida por mecanismos intrínsecos, quando queria descobrir seu potencial como músico, e, portanto, precisava trabalhar consistentemente para a realização desse desafio. O relato do participante evidencia sua motivação na preparação da *performance* originada por desafios oriundos da própria *performance*.

O participante relata um acontecimento importante que ocorreu no início de sua carreira e afirma que, com apenas dois anos de estudos musicais, participou do concurso jovens instrumentistas em ciclo único. Com isso, concorreu diretamente com seu professor. Relata que não obteve nenhum dos primeiros prêmios, porém recebeu menção honrosa pelo conjunto da sua *performance*. A partir desse momento, relata que seu desejo e sua motivação para o estudo aumentaram, bem como a vontade de preparar sua *performance* em alto nível. O trecho a seguir evidencia a motivação ocasionada pelo resultado do concurso e que, conseqüentemente, o motivou a melhorar sua *performance*:

Aí, com 14 anos, ou seja, não tinha nem dois anos que eu tinha começado a estudar música, teve o concurso de jovens instrumentistas do Brasil, em 1989, e foi a primeira vez que eles fizeram um ciclo único, ou seja, eu tinha 14 anos e fui competir com todo mundo. Então, meu professor ganhou o concurso nesse dia, e eu competi com o meu professor, nessa época. Eu lembro que eu não ganhei nenhum dos prêmios das primeiras colocações, mas eu ganhei um prêmio de menção honrosa, pela idade e pelo que eu apresentei nesse concurso. A partir desse momento, o desejo e motivação vinham só crescendo, juntamente com a vontade de tocar mais e de ir melhorando.

O participante Natan também relata sua participação em um concurso, o Prelúdio, em 2005, que contribuiu para aumentar sua motivação para o estudo, e avalia esse processo por meio da comparação entre as diferentes etapas do seu estudo. Expõe ele que, anteriormente, estudava somente para tocar em diversas orquestras na cidade de São Paulo e isso não favorecia seus níveis de motivação. Relata que, após participar desse concurso e obter a primeira colocação, recebeu como prêmio uma bolsa de estudos para ficar um mês e meio estudando na Alemanha, onde teve aulas com renomados clarinetistas da Academia da Filarmônica de Berlin. O participante evidencia que o contato com os professores e clarinetistas daquele país e o fato de assistir suas *performances* de alto nível despertou sua motivação intrínseca para estudar mais. Isso colaborou efetivamente para a melhora na preparação de sua própria *performance*. Em suas palavras:

A fase que eu peguei e “acordei” para estudar de novo foi à época que eu fiz o concurso Prelúdio em 2005. Eu já tinha tocado em orquestras como: Experimental de Repertório, Jazz Sinfônica, Orquestra de São Bernardo, Orquestra Sinfônica de Santos, RTC. Eu já tinha um bom tempo como músico de orquestra, e acabei fazendo o Prelúdio e obtive a primeira colocação. Aí eu ganhei uma bolsa de estudo para ir para a Alemanha. Fui para a Alemanha e fiz aulas com grandes clarinetistas dentre eles: Wenzel Fuchs e François Benda. Daí então, voltei a ter uma grande motivação para estudar bastante. Em 2007 eu fui para a Alemanha e fiquei por lá um mês e meio como prêmio do concurso Prelúdio. Lá eu vi a Filarmônica de Berlin tocando, e eu achei um naipe tão fantástico, a orquestra tão boa, e eu pensei: “que legal que é tocar assim”, que bonito. Aí tive influencia para voltar a estudar bastante, e tentar buscar a excelência, e isso me motivava.

Outro processo importante relatado pelo participante, que aumentou o nível de motivação, foi seu processo de preparação para o concurso de Genebra. Expõe que sabia do alto nível dos candidatos envolvidos, pois só participam desse renomado concurso internacional músicos de alto nível, convidados por renomados professores de música. Essa pressão contribuiu para aumentar o nível de motivação na preparação das peças estabelecidas no concurso e, como afirma Natan, esse processo de preparação contribuiu para que ele

melhorasse efetivamente sua prática e sua *performance*. Segue o trecho de sua narrativa que evidencia o aumento no nível de motivação em sua *performance*:

Um desses clarinetistas da Filarmônica de Berlin me convidou para fazer o concurso de Genebra. Isso me motivou para preparar todas as peças exigidas no concurso. A minha preparação para os concursos acabou me levando a querer preparar peças realmente em alto nível, e eu sabia que quem iria participar do concurso eram pessoas de nível internacional. Isso me fez crescer muito.

Há também o relato no qual esse participante expõe que o fato de ele ter tido contato com clarinetistas da Filarmônica de Berlin e de ter assistido à sua alta *performance* o motivou a preparar sua própria *performance* também em alto nível. Natan acentua que esse contato foi o momento da quebra de paradigma, pois, comparando as diferentes etapas de sua carreira com a motivação que tinha para estudar, percebe que o nível de motivação aumentou após participar e ganhar o primeiro prêmio no concurso Prelúdio. Ele entende que, após ganhar esse concurso, conseguiu manter a motivação a longo prazo para preparar sua *performance* para concursos internacionais. Segue o relato do participante que evidencia esse processo motivacional:

Eu vi a Filarmônica de Berlin tocando, e eu achei um naipe tão bom, a orquestra tão boa, e eu falei que legal que é tocar assim, que bonito. Aí eu toquei várias obras para eles, ou seja, isso me motivou muito a estudar bastante, em busca de uma performance de alto nível, e de buscar algo a mais... algo especial.

Stipek (1996) assegura que o processo comparativo da *performance* auxilia o estudante para a melhora da própria *performance* e expõe que a comparação de referência consiste no processo de comparar a própria *performance* com um referencial previamente estabelecido, com o intuito de melhorar seus rendimentos. O outro critério é a comparação normativa, que consiste na comparação da *performance* com regras preestabelecidas, e o critério de comparação normativo tende a diminuir a motivação do aluno. No trecho abaixo, Natan faz um questionamento comparativo que funciona como uma reflexão sobre ser desempenho e isso o motiva a melhorar:

Hoje em dia, muitas vezes quando eu vou tocar alguma obra eu penso: eu tenho que tocar esse solo como se eu estivesse sentado na Filarmônica de Berlin. Se eu estivesse lá, e tivesse feito esse solo assim, eles iriam gostar? Aí eu penso... Não eles não iriam gostar! Ai eu tento melhorar. Eu sempre tento fazer certa chantagem emocional comigo mesmo, e ir perguntando. Se eu fosse ver um recital e o cara tivesse tocado assim, eu iria “realmente” gostar? Não... Então, eu vou estudar mais para melhorar ,e tentar tocar

realmente em alto nível. Eu sempre tento fazer uma coisa que não seja só para constar e para acertar, mas alguma coisa que ninguém fez, não que eu vá conseguir... Ou que eu consiga... Mas eu tento. Isso me motiva a fazer uma coisa especial.

O participante Natan relata outro processo que auxilia no aumento do nível de motivação na preparação de sua *performance*, que consiste na representação da própria *performance*. Afirma que costuma representar, ou seja, quando toca, pensa que tem que tocar determinado solo orquestral como se estivesse tocando em grandes orquestras, e pontua o fato de que isso auxilia na manutenção do nível de sua *performance* orquestral. Seu desejo intrínseco de fazer algo diferente, uma coisa que não seja só para constar, que ninguém tenha feito, o motiva a se preparar para uma *performance* que seja de alto nível.

Ainda no contexto motivacional, o participante Natan expõe que o ambiente orquestral não colabora para a manutenção do seu nível de motivação e relata que isso se torna um problema difícil de resolver, pois, expõe ele, nas orquestras as pessoas costumam reclamar muito do ambiente de trabalho. O participante relata, porém, que se automonitora para não entrar no clima de reclamação de orquestra sinfônica e não prejudicar seu nível de motivação na preparação de sua *performance* orquestral. Segue o trecho de sua narrativa que evidencia sua preocupação com manter-se motivado na preparação de sua *performance* orquestral:

É difícil, porque em orquestra existem pessoas que reclamam muito, e era muito diferente de quando eu estava como estudante na Europa, onde a motivação era maior. Mas, eu me polio para não entrar no clima de reclamação de orquestra sinfônica.

Nesse contexto, o participante relata que utiliza o processo cognitivo relacionado ao automonitoramento do seu nível de motivação, como forma de não se sentir desmotivado pelas influências externas de seu ambiente de trabalho. Esse mecanismo de automonitoração para é fundamental para manter a motivação, o foco e a qualidade durante a preparação das peças orquestrais.

3.3.2 Reflexões

A preparação da *performance* musical demanda ter controle sobre processos cognitivos complexos e a habilidade de controlar a arquitetura cognitiva é um processo que pode ser desenvolvido a longo prazo. Como se observou nos relatos dos entrevistados, a

motivação é um elemento importante para focalizar na qualidade do aprendizado e no melhoramento dos resultados da *performance* musical.

Observou-se que todos os participantes da pesquisa iniciaram seus estudos musicais motivados por seus familiares. Foram expressas frases, como “não tinha desejo próprio”, “não partiu de mim a vontade inicial de estudar”, “fui influenciado pela minha família”, “eu não escolhi estudar música”. Por meio da análise dos resultados fica evidente que a motivação parental é um elemento extremamente relevante para introduzir a criança no universo musical. Após a iniciação musical dos participantes, motivados por seus pais, houve o momento de transição da motivação parental para a motivação intrínseca voltada para o estudo musical. Alguns participantes relataram que essa transição ocorreu por meio do convívio social que as Bandas Musicais proporcionavam.

Alguns relatam que começaram a gostar das músicas que eram tocadas em conjunto, mas evidenciam que o fator principal para a transição foi o convívio social. Foi relatado também o papel do professor na manutenção dos processos motivacionais, seja na elaboração da prática do aluno, seja no vínculo de admiração do aluno pelo professor. Os relatos dos participantes também evidenciam que desafios musicais contribuem para aumentar o nível de motivação para preparar peças musicais em alto nível. Outro importante elemento mencionado, que atua como processo fundamental para manutenção no nível de motivação, consiste em participar de concursos, seja em âmbito nacional ou internacional. Os participantes disseram que a pressão para preparar as peças exigidas nos concursos os motivava a manter o foco na preparação e no aprendizado das peças musicais exigidas. Esse fato também auxiliou na manutenção da prática destes participantes a longo prazo. A motivação, em si, também foi apontada como importante elemento para minimizar os esforços exigidos na preparação consistente da *performance* musical.

Outro aspecto importante, analisado na pesquisa, é o processo de transição entre a motivação parental e a motivação intrínseca no estudo musical. Todos os participantes relatam que começaram a tocar por causa da motivação parental. Analisando seu discurso, foi possível identificar que essa transição entre motivação parental e motivação intrínseca ocorreu após alguns anos de estudos musicais.

Os participantes relataram alguns mecanismos que colaboram para que esse processo de transição se faça, tais como a importância do convívio social que a música pode proporcionar, do gosto pelas músicas tocadas na prática de conjunto e a relação de admiração do aluno pelo professor. Também foi relatada a importância do professor nesse processo de

transição, pois o mestre pode criar elementos para mudar o foco de desejo do aluno, fazendo com que ele perceba seu próprio desejo e não mais seja motivado apenas pelo desejo dos pais, mas por seu próprio desejo. Com o que parecia um simples questionamento de um professor, um dos participantes percebeu e internalizou seu desejo de tocar muito bem aquele instrumento musical, com vistas a se tornar um profissional. Fazer aflorar e apoiar a motivação intrínseca é um importante elemento que contribui para a melhora efetiva dos resultados, bem como para manter o foco no aprendizado da *performance* musical a longo prazo.

Após essa transição, os participantes relataram outros mecanismos utilizados para manterem-se motivados para o estudo. Apontam que um desses mecanismos que afirmaram sua motivação intrínseca consistiu em participar dos Festivais de Música em diferentes regiões do país. Essa era uma forma de manter contato com professores de clarineta do Brasil e também com professores estrangeiros. Esse processo corroborava a manutenção da motivação intrínseca para os estudos musicais.

Ainda no contexto da motivação intrínseca, há o relato de um elaborado sistema para manter o foco nesse processo, que consiste nas novidades e nos desafios. O participante SO, por exemplo, relata que o desafio para preparar peças com alto nível de dificuldade e tocar com bons pianistas e maestros o motiva a estudar de forma eficiente. Esse processo também o auxiliou no processo de preparação de sua *performance*.

Os participantes relataram outros importantes processos para aumentar o nível de motivação para o estudo, como em participar de concursos nacionais e internacionais. Eles relatam que o processo de preparação de suas *performances* para concursos intensificou a motivação intrínseca para o estudo. Fica evidente em suas narrativas que, a partir desse momento, seu desejo e motivação para o estudo aumentou e que isso lhes despertou a vontade interna de preparar as peças exigidas no concurso da melhor maneira possível. Outro mecanismo apresentado, relacionado ao aumento do nível de motivação intrínseca, foi o contato direto com a alta *performance* de clarinetistas Europeus e o fato de terem assistido concertos de grandes orquestras Europeias. Esses fatos foram relatados como algo que contribuiu para o aumento do nível de motivação intrínseca para a preparação de suas *performances* posteriores e que, para eles, tem-se mantido desde então, visto que o questionamento continua: “será que se eu tocasse assim eles iriam gostar?”.

Mais um processo cognitivo que influenciou o aumento na motivação intrínseca apresentada é a representação mental da própria *performance*, ou seja, o processo de

comparação da própria *performance* com de referencial estabelecido. Após o contato com a alta *performance* de clarinetistas de países Europeus, surgiu um novo elemento para comparação: o referencial considerado excelente para servir de base ou para ser superado durante a preparação de suas *performances*.

Utilizar o conceito de representação da *performance* pode ser também um processo bastante relevante para aumentar o nível de motivação para a preparação da *performance* musical. Primeiramente, estabelece-se um referencial padrão de *performance* e, na sequência, busca-se tocar almejando alcançar o referencial preestabelecido no planejamento da *performance*. Esse mecanismo, então, auxilia na motivação para a prática musical e, conseqüentemente, na manutenção ou melhora do nível da *performance* orquestral.

Os resultados da pesquisa apontam, dessa maneira, a motivação interna ou externa, desencadeada por vários processos, como elemento fundamental para manter o foco na prática musical. Ela pode ser considerada, em si mesma, também como um mecanismo para aprender a minimizar os esforços exigidos na preparação da *performance* musical. Dessa forma, pode-se inferir que o nível de preparação da *performance* musical está diretamente ligado ao nível de motivação individual, que influencia diretamente a qualidade do aprendizado da *performance* musical.

3.4 Prática deliberada pelos clarinetistas

A elaboração e o planejamento efetivo da prática musical são considerados mecanismos para obtenção de melhores resultados na *performance* musical. O planejamento detalhado da prática, com objetivos definidos, metas, avaliação dos resultados e elaboração de um plano detalhado da própria prática é considerado como um processo que melhora tanto os resultados da própria prática musical quanto a própria *performance*. Essas estratégias deliberadas de estudo podem ser consideradas processos eficazes para atingir a *expertise* musical.

O termo prática deliberada (*deliberated practice*) foi adotado por Ericsson (1993), que o considera como um dos fatores individuais mais importantes no desenvolvimento da *expertise* musical. O autor aponta evidências consistentes de que a *expertise* musical é alcançada somente depois de muitos anos de intenso estudo individual deliberado. Neste contexto, tornar-se músico implica o estudo individual deliberado a longo prazo e também o

contato com as diferentes formas e experiências musicais, como ouvir música e tocar em grupo.

Ericsson e colaboradores (1993) apresentaram processos envolvidos nessa prática deliberada. Os autores relatam, primeiramente, que o indivíduo necessita ter acesso ao treinamento específico e aponta a importância de o professor ensinar a sequência de exercícios apropriados da prática deliberada. Em segundo lugar, eles asseveram que a prática deliberada demanda muitos esforços cognitivos, que podem ser limitados pelas fontes de atenção humanas. Por último, eles afirmam que a prática deliberada requer muita concentração e esforços e que manter o foco na prática a longo prazo é uma atividade não muito prazerosa. Nesse processo, o apoio parental é essencial, no que concerne à criação de condições e de ambientação para o estudo e à busca de bons professores para conduzir os caminhos iniciais da prática musical.

Pesquisa de Galvão (2006) explica que o fator do estudo deliberado está de acordo com uma das poucas leis gerais da psicologia cognitiva – a lei geral do estudo deliberado. Há evidência consistente para a ideia de que a *expertise* musical é alcançada somente depois de muitos anos de intenso estudo individual deliberado. Além disso, depois de atingida a *expertise*, os músicos têm de continuar estudando consistentemente durante toda a carreira.

A prática deliberada também foi descrita como prática efetiva por Hallam (1988), que indica que o músico, em primeiro lugar, precisa ter acesso a sequências de treinamentos apropriados. Em segundo lugar, ele deve estar consciente de que a prática exige esforço, pois demanda muitas horas de estudos diários. Em terceiro lugar, há a exigência de concentração por longas horas, que torna a prática não muito agradável. Nesse contexto, os professores exercem o papel de minimizar os esforços que a prática exige e de ensinar ao aluno o processo da prática deliberada.

No contexto do estudo deliberado, todos os participantes da pesquisa relataram que no início de suas carreiras praticavam muitas horas. Eles expõem que, nesse período, praticamente viviam dentro das Escolas de Música e relatam que esse fator foi determinante para o desenvolvimento do gosto pelo estudo musical. A prática efetiva desses clarinetistas demandava muitas horas de estudo, mas eles asseguram que esse processo foi fundamental para manter o contato com o ambiente musical e também como forma de aperfeiçoar a técnica clarinetística. Segue o relato do participante Natan, que evidencia a importância da quantidade de horas envolvidas em sua prática efetiva:

No conservatório teve um lado muito interessante, pois tinha muitos alunos e você era bombardeado com um monte de gente estudando o dia inteiro, então eu ficava tocando o tempo inteiro. Em 1999 eu chegava às 7:00 e ficava até as 22:00 quase todos os dias. As aulas de clarinete no conservatório eram sistematizadas. O professor era uma pessoa muito séria com métodos, e eu lembro que as aulas começavam sempre com escalas, e ele com o lápis na mão marcando os tempos. Ele pegava no pé se você não tocasse certo, então isso foi uma coisa boa, ele exigia que se tocasse muitos métodos, como: Klose, Kroepsh, e ainda as peças do repertório.

O participante Claudio também relata o início de seus estudos musicais e aponta que estudava muitas horas todos os dias. Esse processo pode ser considerado como fundamental para a prática musical e a quantidade de horas envolvidas nessa prática é considerada como uma das etapas do planejamento da prática deliberada. Com já foi explicitado, nessa fase, é papel do professor incentivar a prática e minimizar os esforços envolvidos na quantidade de horas da prática. Segue a fala de Claudio que evidencia esse processo:

Nesse momento eu praticamente morava dentro do conservatório, pois eu chegava às 8:00 horas da manhã, estudava até às 12:00 horas, almoçava por lá, voltava às 14:00, estudava até as 18:00, e às 18:00hs começavam as aulas do bacharelado. Eu ficava de 8:00 às 22:00hs, todo dia estudando. O professor instituiu um negócio bem organizado. Nós tínhamos duas horas de aula por semana, sendo que um dia era o que ele chamava de “aula técnica”, para escalas e estudos, e o outro dia era para as músicas, e nesse dia tinha um pianista (nessa época, minhas peças eram, obviamente, muito simples). Funcionava assim: um dia só com ele, e outro dia com ele e o pianista correpetidor.

Como mostra a pesquisa de Ericsson e colaboradores (1993), a prática deliberada é importante para o desenvolvimento da *expertise* musical, e isso foi incentivado pelo professor de Claudio e assimilado por ele.

O participante Henrique Bueno também faz um relato que evidencia o desenvolvimento da sua prática de estudo:

Dos meus nove aos dezesseis anos, geralmente era assim: das 14 às 18 horas eu sempre ficava estudando clarinete. Agora, tinha dias que tinha ensaio da Banda da escola. Daí eu estudava pouco e tinha dia que eu ia para a Banda Municipal, mas tinha o contato sempre diário com a clarinete, de duas a três horas. Estudava nota longa todos os dias desde criancinha. As notas iniciais do Klose. Por isso que, em seis meses de clarinete, eu já estava tocando na igreja, porque realmente eu me dediquei mesmo ao instrumento. Mas aí, o que acontecia... eu não morava longe da escola, então eu ia todo dia à tarde. Eu peguei o costume de estudar desde o primeiro dia. Eu ia de segunda a sexta todo dia à tarde. Eu chegava da escola meio dia, daí a uma hora eu saía de casa e duas horas eu chegava lá e ficava lá até às seis horas da tarde, todo dia.

O participante Henrique Bueno relata que estudava clarineta em média de duas a três horas todos os dias no início dos seus estudos musicais. Esse contato, segundo ele, foi fundamental para desenvolver o desejo de estudar. Dessa forma, ele desenvolveu tanto o hábito de estudar notas longas, desde os primórdios, quanto o gosto de estudar todos os dias. A estratégia utilizada por esse participante pode ser considerada como uma das etapas do planejamento da prática deliberada. O participante relata dados importantes, como a elaboração do plano estratégico de estudo diário, mesmo que esse processo fosse conduzido de forma intuitiva. Outro fator determinante na prática deliberada e que Henrique Bueno viveu foi a precocidade de sua iniciação nos estudos da clarineta.

A prática deliberada consiste em um conjunto de estratégias elaboradas e é mediada como uma atividade de treinamento com objetivos definidos, com a finalidade de melhorar os resultados da *performance*, sendo de fundamental importância, dentre as estratégias utilizadas pela prática, o acesso ao *feedback* da *performance* (ERICSSON, LEHMAN, 1997). Segue o trecho da fala de Claudio que evidencia o planejamento e a elaboração no início da sua prática musical:

Eu conversei com um amigo clarinetista de lá que tocava muito bem, e ele me ajudou a elaborar um plano de estudo diário que incluía vinte minutos de notas longas, uma hora de escalas, quarenta minutos de estudos, e uma hora de peças diversas, que incluía sempre uma peça solo, uma sonata e um concerto. Então ficou mais ou menos estabelecido um tempo de três ou quatro horas diárias.

No contexto do planejamento estratégico para o estudo, o participante Claudio relata que procurou um amigo que o ajudou na elaboração de um plano estratégico, mostrando-lhe como obter melhora efetiva em sua *performance*. Expõe que o *feedback* extrínseco, ou seja, o auxílio do amigo clarinetista para a preparação de sua prática foi fundamental para traçar o plano estratégico com o objetivo de obter melhores resultados na preparação de sua *performance*. Ter acesso a algum tipo de *feedback* da *performance* é uma das etapas do planejamento da prática deliberada. Em suas palavras:

Hoje eu percebo que a aula de clarinete com meu professor era bem formal. Ele obedecia ao Klose certinho. No início, notas longas, dedilhado, embocadura. Ele trabalhou bem aquelas coisas básicas, como embocadura, postura. Isso ele trabalhou muito bem e isso foi coisas marcantes para mim. E por eu ter dedicado assim, no início, umas duas a três horas por dia, todo dia, de segunda a sexta, uns seis meses depois eu estava na Banda da Escola e, um ano e meio, dois anos depois... eu tinha onze anos quando entrei na Banda Municipal... e eu tinha muito facilidade.

O participante Fernando relata como foi o planejamento inicial de sua prática e expõe que, apesar de ter somente uma hora de aula de clarineta por semana, convivia muito na escola de música. Expõe também que o planejamento das aulas de clarineta era baseado em métodos e também nas orientações e em estudos musicais paralelos aos métodos. Nesse contexto, o participante expõe que o professor desempenhou importante papel na elaboração e no planejamento da prática. Por meio da análise desses dados, foi possível identificar estratégias deliberadas de estudo, motivadas pelo desempenho do professor na elaboração da prática de estudo do aluno. Segue o trecho que Fernando evidencia esse processo:

No início, eu tinha uma aula por semana, mas eu tinha mais contato com ele, porque eu vivia lá na escola de música, mas a aula mesmo era uma vez por semana, e o método que eu fazia era o Nabor Pires Camargo. Aí eu fazia aula de clarineta, e solfejo com o professor Paulo Nardo. Era uma hora de aula e, pelo que eu lembro, era uma aula bem apegada ao método mesmo. Tipo: você vai trazer a lição um da página dez a doze. E ele falava sobre aquilo. Eu lembro que tinham alguns estudos paralelos... Tipo... ele me ensinava as escalas, me falava sobre as tonalidades, um pouco dessas coisas.

No contexto de planejamento da prática, o participante Fernando relata a transição entre o primeiro professor de clarineta e o segundo, e aponta que ambos os professores desempenharam papéis importantes na elaboração e no planejamento de suas aulas. Analisando o conteúdo da fala deste participante, fica evidente o papel que seus professores tiveram em sua formação. Comparando a fala desse participante com a literatura da psicologia da música, foi possível identificar que essas estratégias utilizadas por um de seus professores consistem no início do estudo deliberado. Segue o trecho da fala desse participante que evidencia o papel do professor na elaboração e no planejamento de sua prática:

Com esse professor, eu comecei ouvir algumas coisas diferenciadas em relação ao instrumento sobre respiração. Algumas posições erradas que eu fazia, colocação das mãos, embocadura, língua, tudo isso ele começou a trabalhar um pouco mais. Era uma hora e pouco de aula. No começo a gente trabalhou bastante sonoridade, notas longas, exercícios. Eu lembro que eu fazia um pouco do Demnitz. Foi a primeira vez que ele introduziu o Baerman para mim, eu fiquei sabendo das escalas. Ele me deu o Magnani, aquele que, no final, tem muitos excertos orquestrais. Então, o Magnani tinha várias coisas. Tinham duetos que eu costumava tocar, aqueles duetos do Klose. Eu fazia muito esse professor. Fiz todos os estudos de mecanismos com ele. Nessa época havia uma variação entre duas horas e trinta minutos a quatro horas de estudo todo dia.

Ainda nesse contexto, o participante expõe a importância do seu professor tanto na elaboração e no planejamento da prática como também no direcionamento de seu aluno, indicando o próximo professor com quem ele gostaria que seu aluno estudasse. Dessa forma,

fica evidente a importância do professor na construção da identidade musical do aluno. O trecho a seguir mostra esse processo:

Fiquei com esse professor por três anos... quando ele me falou que iria se mudar para a cidade de São Paulo e me disse que gostaria que eu fosse estudar com o Sergio Burgani, que tinha sido seu professor. Eu prestei o teste, passei e comecei a estudar com o professor indicado por ele.

O participante Fernando relata, então, como foi o planejamento das aulas com o novo professor e expõe que as aulas de clarineta eram baseadas nos exercícios criados por ele. Pontua que estudava muita nota longa, exercícios de sonoridade, intervalos, cromatismo, e que tudo era muito centrado na manutenção da embocadura e na coluna de ar. Expõe que ficou muito tempo trabalhando esses elementos. Aponta que, após esse primeiro estágio, começou o estudo efetivo baseado em métodos da literatura técnica para clarinete, como os estudos do Demnitz, o primeiro caderno com trinta e dois estudos do Rose, o Baerman, o Kroepsh; e, logo após, trabalhou peças do repertório clarinetístico. Tudo isso mostra a importância do professor para elaboração do plano de treinamento do aluno, levando-o à prática deliberada.

O participante Fernando relata a importância que esse professor teve em sua formação e afirma que essas orientações transcendiam o universo da clarineta. Relata a preocupação com a formação musical do aluno e com o estudo aprofundado da teoria e da harmonia, também indicando uma Escola da Música de referência, próxima à cidade do seu aluno. Por meio da análise da fala do participante foi possível identificar a importância de seus professores em sua formação musical, preparando-o e elaborando para ele um plano global e consistente na sua iniciação musical efetiva. Segue a fala do participante que esclarece esse processo:

Quando eu comecei a ter aula com o professor na cidade de São Paulo, ele me perguntou como estava meu contato com aulas de teoria e harmonia. Eu falei: “professor, lá na escola de música de a minha cidade, a gente não tem isso, tinha somente aula de solfejo”. Ele falou: “então você tem que procurar alguma dessas aulas”. Ele falou: “vai lá à escola de música de Piracicaba”, que estava no finalzinho de ser uma escola de referência, que ela foi por muito tempo uma escola muito boa. Então, ele falou assim: “vai ver se você consegue ter contato com uma dessas aulas, que vai ser muito importante para você”. Eu fui pra escola de música de Piracicaba e me matriculei nas aulas de harmonia, teoria, e história da música.

Um fator limitador no aprendizado e na melhora da *performance* é a dificuldade de acesso ao *feedback* da própria *performance*. Ter acesso imediato ao *feedback* da *performance*

é um mecanismo que contribui para melhorar a precisão e a qualidade dos resultados da própria *performance* (SCHNEIDER; SHIFFRIN, 1977). A esse respeito, expõe Claudio:

Estudo todo dia. Só que todo dia eu não consigo estudar tudo. Tem o meu estudo ideal, mas que não dá para realizar por que é muita coisa. Tem isso. Eu continuo revendo o material do meu repertório, mesmo. As partes da clarineta de sempre. As coisas de sempre. Eu volto sempre para fazer a manutenção dos trechos difíceis. Tem que voltar sempre.

Esse importante relato do participante Claudio, aponta como é o seu estudo hoje. Expõe que, apesar de estudar todos os dias, mesmo assim não consegue estudar tudo. A prática deliberada evidencia compromisso e dedicação a longo prazo e o clarinetista sabe das suas responsabilidades. O participante exemplifica que “estudo todo dia. Só que, todo dia, eu não consigo estudar tudo”. Relata que esse seria o estudo ideal, mas que não consegue realizar devido ao fato do volume de coisas para estudar. Ele aponta para um elaborado sistema desenvolvido, que consiste na manutenção das peças da literatura clarinetística do seu repertório. Isso evidencia o processo de reestudar os trechos difíceis das obras do seu repertório. Declara que essa técnica de manutenção dos trechos difíceis foi ensinada pelo seu professor no conservatório, e que esse mecanismo foi importante para a melhora efetiva nos resultados de sua *performance*.

O participante Claudio relata, portanto, um elaborado sistema de preparação de sua *performance*. Por meio da análise de conteúdo da sua fala foi possível identificar algumas estratégias, como o desenvolvimento do *feedback* intrínseco, ou seja, mecanismos internos desenvolvidos por ele como forma de avaliar a própria *performance*, e relata também o uso do *feedback* extrínseco, que consiste em pedir a opinião de outras pessoas, como mecanismo de avaliação da sua *performance*. Ele utiliza gravações como referencial para preparação de sua *performance* e tem um elaborado processo de estudo, que consiste em mapear os níveis de dificuldade. Dessa forma, é notável a melhora efetiva nos resultados de sua *performance*, além de minimizar o tempo necessário para o trabalho, com a melhor organização de seu tempo. Segue o trecho da fala desse participante, que evidencia esse processo:

Esse estudo envolve uma série de coisas. Envolve parar para ouvir, para ver como eu estou fazendo. Eu gravo e, principalmente, ouço outras pessoas tocando. Deixa-me ver como fulano faz isso aqui? Poxa, eu gostei disso aqui. Outro detalhe importante é que eu não estudo a peça inteira. Eu pego as peças que tenho e faço um cronograma. Esse ano eu vou estudar essas peças definidas. Pego as peças e faço por trechos que eu tenho dificuldade e estudo lentamente, porque se tem que tocar, organizo pelas partes mais complicadas, aí demora menos tempo.

O participante Claudio relata, no excerto abaixo, que o processo de planejamento estratégico da sua prática foi desenvolvida com base nos ensinamentos de seu professor. Ele explica como seu programa de estudos era bem estruturado. No contexto do estudo deliberado, a atuação do professor é relevante para a elaboração da prática de estudos de seus alunos. O professor desempenha papel fundamental na iniciação do planejamento estratégico, mostrando como obter melhores resultados na prática musical de seus alunos e em suas *performances*. Segue o trecho no qual Claudio explica esse processo:

Esse era o objetivo sempre, no primeiro dia de aula de clarineta o professor já dizia qual era o repertório, e o objetivo era que naqueles dois meses eu preparasse. O programa era bem estruturado. Uma peça solo, uma peça brasileira, uma sonata, e um concerto ou coisas similares. Às vezes não era um concerto interno, por exemplo, o segundo concerto de Weber eu toquei o primeiro movimento, e o segundo em um bimestre, e o terceiro em outro bimestre. Nos tínhamos prova de clarineta a cada bimestre, e as provas eram duas. Uma técnica na sala, que consistia em escalas e estudo com uma banca. E a prova das músicas, que era sempre um recital que fazíamos dois ou três alunos juntos. A cada bimestre tinham um recital. Eu toquei oficialmente 16 recitais, mais o recital de formatura, fora os recitais de música de câmara.

O participante Henrique Bueno também narra a importância do seu professor na elaboração e no planejamento do seu estudo, que consistia no estudo de elementos técnicos clarinetísticos, e mostra que esse processo foi fundamental para o desenvolvimento da sua técnica, o que, conseqüentemente, convergiu para a melhora efetiva da sua prática. Por meio da análise da fala do participante, foi possível identificar que o planejamento da prática pelo professor é um dos processos relacionados ao planejamento da prática deliberada, e o papel do professor é fundamental para iniciar esse processo. Segue a fala do participante que mostra o papel do professor na elaboração da sua prática:

Hoje eu percebo que a aula de clarinete com meu professor era bem formal. Ele obedecia ao Klose certinho. No início, notas longas, dedilhado, e as coisas básicas, como embocadura e postura. Isso ele trabalhou muito bem, e foram bem marcantes pra mim. E por eu ter dedicado assim no início, umas duas a três horas por dia, todo dia, de segunda a sexta, com apenas seis meses de clarinete eu entrei para Banda da Escola e com um ano e meio depois, eu entrei na Banda Municipal.

Ainda no contexto de elaboração e de planejamento da prática, o participante Natan expõe o papel fundamental do professor do Festival de Inverno no ano de 1999, na elaboração de sua prática, e assinala o fato de que o professor começou a cuidar de sua técnica e organizar seu pensamento. Essa informação ratifica a importância do professor na elaboração da prática do aluno, desempenhando um papel indispensável ao criar mecanismos efetivos

para a melhora da prática desse aluno e de sua *performance*. Segue a fala do participante que exemplifica a importância do professor no desenvolvimento da prática:

Eu conheci o professor Edmilson Nery, em 1999, no Festival de Campos do Jordão. Aí eu tocava um monte de coisas, e tinha somente dois anos de instrumento. Passei no teste para Campos do Jordão. O professor do Festival de Inverno ficava muito tempo comigo, pois eu era a pessoa que tinha dificuldade para refinar a minha técnica e começou a organizar o meu pensamento. Foi ali que eu comecei a pensar mais nessas coisas. O professor disse que eu tinha que cuidar da minha técnica. Em 2000, outro professor da cidade de São Paulo também quis organizar a minha técnica e isso mexeu comigo. Aí, nesse ano, eu comecei a estudar com o Montanha, que me falava para eu estudar as escalas do Baerman, para refinar a igualdade das escalas.

Ainda no contexto do planejamento e da preparação da *performance* musical, o participante relata um elaborado sistema de memorização de obras musicais, que consiste na repetição consciente dos trechos das músicas, e expõe que pensar na harmonia é fundamental para memorizar os trechos musicais. Ele afirma a importância de seu professor nesse processo de desenvolvimento das estratégias de memorização das obras musicais e expõe o fato de que seu professor sempre pedia para pensar em frases, pois isso o ajudaria memorizar os trechos musicais. Essa informação está de acordo com a literatura de referência, que apresenta a importância do professor no desenvolvimento de estratégias de estudo deliberado do aluno, como forma de obter melhores resultados em suas performances. Nas palavras de Claudio:

A minha memorização é baseada em várias coisas, tais como: todas as coisas que vem por meio da repetição, inferir a harmonia, apesar de na época eu não pensasse em termos de harmonia, eu tinha uma noção harmônico empírica, eu sentia que determinado trecho estava em determinado lugar harmônico, eu não pensava nesses termos, pensava isso aqui parece, isso me ajudava. As frases me ajudaram muito, pois o meu professor sempre me pedia para pensar em frase, obviamente no início trabalhávamos muitas peças clássicas, no qual as frases são muito bem definidas em quatro compassos, oito compassos geralmente quadradinhos. Então eu sempre pensava em termos de frases. E um pouco que ele falou em termos de relaxamento e tensão, eu usava mais ou menos isso pra definir onde era mais tenso, aqui e um pouco mais relaxado. As minhas dicas para memorização e obviamente esse trecho é mais rápido, mais lento.

A repetição da *performance* é um processo que não corrobora para o melhoramento da própria performance. A repetição é um processo que aumenta a automaticidade e reduz os esforços exigidos na *performance* (SCHNEIDER;SHIFFRIN,1977). Em complemento à literatura específica da psicologia cognitiva, os participantes da pesquisa relataram que suas memorizações são baseadas na repetição com atenção dos trechos musicais. Eles analisam primeiramente os erros, corrigindo-os em seguida e, somente após as correções realizadas,

utilizam a repetição dos trechos musicais armazenando-os corretamente na memória. Dessa forma, o processo de memorização baseado na repetição com atenção contribui eficazmente para memorizar obras musicais. Segue o trecho da fala do participante Natan que evidencia esse processo:

Nunca tive um processo para preparar uma peça de cor. Eu repito os trechos que eu ainda não sei de cor. Eu me baseio na repetição com atenção, isso que é a questão. Eu sempre fui uma pessoa que analisei os meus erros tocando ou qualquer tipo de erro, eu não fico só repetindo. Eu paro e faço uma equação do que está acontecendo para analisar o processo do que está errado. Eu repito com atenção, mas muitas vezes, mais atenção do que repetição.

Ainda no contexto dos processos de memorização baseada na repetição, o participante Henrique Bueno relata que também utiliza a repetição como elemento principal para a memorização de obras complexas. Ele expõe que separa um quadro grande em quadrinhos, sempre ouvindo o completo, depois vai juntando como se fosse um quebra-cabeça. Pontua que esse processo é mental e que planejar o estudo dessa forma contribui para a melhora efetiva da sua memorização. Segue o relato do participante Henrique Bueno, que evidencia esse processo:

Para memorizar, eu divido a peça e fico repetindo, não tem segredo. Eu repito umas vinte vezes. Depois junto às partes. Eu pego primeiro as partes difíceis tecnicamente e repito umas cinquenta vezes. Agora, as partes mais lentas e mais simples, eu repito menos. Eu separo um quadro grande em quadrinhos, sempre ouvindo o completo. Estou vendo o quadro completo separado em quadrinhos, aí eu vou juntando como se fosse um quebra-cabeça. Esse trabalho é mental. Quando eu toquei o concertino, de Weber, com a orquestra, foi assim. Decorei primeiro a parte lenta, na sequência decorei todas as variações e, depois, o final. Eu tocava várias vezes e eu sabia que funcionava. Se eu tocasse várias vezes ficava muito fácil. Isso eu testei e decorei o [concerto de] Jean Francaix assim.

O participante Henrique Bueno relata a forma como estuda atualmente e afirma que seu estudo é detalhado. Ele aponta para o fato de que sempre começa estudando as escalas e os arpejos. Estuda também exercícios de *staccato* por trinta minutos, para colocar a língua no lugar. Estuda afinação nota por nota, preocupando-se com a clareza técnica: cada nota precisa ser ouvida, mesmo que seja uma sequência de semifusas a cento e sessenta e quatro no metrônomo. Estuda também igualdade sonora e estudos específicos para dominar o *staccato*. Esse participante assinala o fato de que, em obras para clarinete e piano, ele estuda sempre com o pianista para entender melhor a dinâmica da peça e procura sempre exagerar no

aspecto, sempre cuidando da afinação do clarinete. Segue o relato do participante Henrique Bueno que põe em tela esse processo deliberado de estudo:

A média de estudo hoje é de três a quatro horas de estudo, todo dia. Mas tem dias que eu estudo duas a três horas de manhã e de quatro a cinco horas à tarde. Estudo escalas *staccato*, músicas. Eu sou muito detalhista, o que acontece. Qualquer concerto que eu toco. Por exemplo: eu vou tocar algumas peças no colóquio de clarinetistas no nordeste; aí eu passo elas muito lentas. Então, a primeira parte da peça eu posso tocar o dia inteiro, nota por nota, pensando em sonoridade, bem detalhista mesmo, o que eu não fazia antigamente.

O participante relata que, na Academia de Música em que estudou, no leste Europeu, sua prática era planejada e consciente. Afirma que tinha duas aulas, sendo uma somente de técnica clarinetística e, a outra, de música de câmara. Expõe que o professor definia as etapas desse planejamento e elaborava todo o cronograma de preparação do repertório. Nesse caso, é evidente a importância do professor na elaboração da prática do aluno e isso auxilia na manutenção do foco do aluno na qualidade da preparação da *performance* musical. Segue o relato do entrevistado Henrique Bueno que evidencia esse processo:

Na Academia, foi o tempo em que mais eu estudei na vida. Eu acordava às 7 horas da manhã e estudava das 8 às 12 horas e, depois, das 13 até às 19 horas. Eu tinha uma hora de aula de clarineta e uma hora de aula de clarineta e piano. Levava toda semana uma música diferente. As aulas eram assim: vinte minutos de escalas, vinte minutos de estudos de métodos e técnica pura e vinte minutos de estudo de músicas/peças e depois uma aula com a professora de piano. Às vezes eu levava três ou quatro lições de métodos, estudava o método Kovac Bella, as escalas, os arpejos. Eu sei ele todo de cor. É um método de escalas e arpejos muito bom e levava toda semana uma música diferente. Eu fiz muita coisa do repertório de clarinete, por exemplo, em uma semana você fazia um movimento do [concerto n.1] de Weber, na outra semana, o terceiro movimento, na outra, Rapsódia do Debussy, na outra, o primeiro e segundo movimento da sonata de Brahms, na outra, o terceiro e quarto e assim sucessivamente. Isso deu um salto em meu repertório.

O participante Henrique Bueno relata como se constitui o processo de reestudo de uma obra já preparada. Expõe que mapeia a peça em diferentes níveis de dificuldade, da mesma forma como estudou essa peça no passado, porém evidencia que, para peças com determinado nível de dificuldade, há a necessidade de estudar quatro horas diariamente, durante duas semanas, para lembrar e rememorar a obra já estudada. Dessa forma, o processo apresentado pelo participante consiste no processo deliberado de estudo, que trabalha em prol da melhora efetiva dos resultados da própria *performance*. Segue o trecho no qual esse participante evidencia esse processo de reestudo:

Quando eu reestudo uma peça, eu pego os trechos mais difíceis. Os mais difíceis que eu falo são os trechos mais rápidos, aí eu estudo eles lentamente. Eu não sei se é inconsciente mais, os trechos mais rápidos eu decoro mais rápido. Ai eu ouço também, eu ouço gravações quando eu não estou estudando. Hoje para eu reestudar o [concerto de] Jean Françaix, eu tenho que sentar e ficar mais ou menos umas duas semanas só para lembrar estudando umas três ou quatro horas por dia. Antigamente era mais natural, mais fácil.

O participante Fernando relata que seus processos de estudo vão se definindo e que, após cumpri-los, se sente bem. Aponta que a manutenção de sua *performance* compreende reconhecer a relação com sua emissão, compreender como está sua técnica e também a sensação do uso do seu corpo e da sua cabeça em relação à *performance*. Expõe um mecanismo elaborado de manutenção de sua *performance*, que consiste em pensar na relação do seu corpo e da sua integridade sem a clarineta na mão e, quando a clarineta entra, tenta compreendê-la como uma extensão do próprio corpo:

Eu defino alguns processos de estudo, e quando eu cumpro me sinto bem. A minha manutenção compreende em reconhecer que certas coisas estão no lugar. Se eu estou com uma relação boa com a minha emissão no lugar, que eu estou com a minha técnica em dia, que eu estou com uma boa sensação com o meu uso, e quando eu falo em uso se refere a como eu uso meu corpo e minha cabeça em relação ao que eu faço. A minha manutenção vem um pouco dessas duas partes, e eu vim acreditando nisso nos últimos anos e até hoje é uma prática que eu costumo fazer. Eu faço grande parte da minha manutenção em relação ao meu corpo e a minha integridade sem a clarineta na mão, e quando a clarineta entra eu tento compreender ela como uma extensão do meu corpo. Eu acho que a manutenção em aspectos técnicos é o básico do clarinetista. Saber que eu estou com uma boa resistência, que a parte técnica está em dia, e acho que sentindo seguro com isso, com a minha emissão, com a noção que eu estou tendo com aquilo ali, eu acho que o resto acaba fluindo, eu sei que tem dias que não são tão bons quanto outros, mas eu acredito um pouco nessa regularidade.

O participante Cláudio relata que seu processo de reestudar demanda menos tempo, porque esse material já foi estudado anteriormente. Dessa forma, há uma economia cognitiva em seu processo de reestudo, uma vez que já foi gasto tempo fazendo a manutenção de determinados trechos. Portanto, reestudar fica mais fácil e mais organizado.

No contexto do planejamento e do desenvolvimento da leitura musical, o participante Natan expõe que seu professor utilizava as músicas da banda nas aulas de clarineta e isso auxiliou tanto no desenvolvimento do gosto pelas músicas, quanto no melhoramento de sua leitura musical. Segue o relato do participante que evidencia esse processo:

Conforme o professor via que eu ia progredindo, ele me dava músicas da Banda. Eu tinha uma pasta com as músicas da Banda, com dobrados,

sambas, etc., e a hora que eu chegava da escola eu tocava uma por uma. Eu acho que isso foi bom porque, hoje em dia me deu uma noção boa de ritmo. Eu acho que as Bandas Musicais ajudam muito no desenvolvimento da leitura musical.

Há também o relato do participante Natan no tocante ao desenvolvimento da sua leitura musical e assegura que considera sua leitura boa e o alicerce para esse desenvolvimento adveio do tempo na Banda da sua cidade, pois declara que lia toda semana um repertório novo, como dobrados, maxixes, e acabava tocando muita coisa. Sempre havia repertório diferente, com muitas notas. O participante declara que entrou para a Banda da cidade com apenas três meses de clarinete e isso acelerou o desenvolvimento da sua leitura. Dessa forma, tocar na Banda foi importante para o desenvolvimento da leitura musical. Todos os participantes da pesquisa relataram que tocar em Bandas foi fundamental para desenvolver suas leituras musicais.

Eu comecei e, depois de três meses de clarinete, eu entrei na banda, muito do que eu estudava era repertório da banda. Eu tinha muita dificuldade em solfejo e leitura, porque, imagina, eu tinha acabado de começar a aprender, e, então, quando eu comecei a tocar na banda, tinham coisas ali que visualmente eu nem sabia o que era. “E, então, o que é isso?” Então eu aprendi um pouco de ouvido, de saber que eu tenho que fazer isso, porque eles estão fazendo isso, então eu fui aprendendo um pouco em relação ao que eu ouvia. Eu aprendi muito de ouvido, na Banda, eu acho que a minha leitura se desenvolveu sentado na Banda, assim, tipo: como é que eu leio isso?... Que eu não fazia ideia do que fosse. Eu fui aprender 6/8, ritmos de samba, por exemplo. Eu nunca tinha estudado antes. Então foram coisas que eu fui pensando. Isso que eu estou ouvindo é isso que está escrito aqui.

Ainda no contexto da importância de bandas no desenvolvimento da leitura musical, o participante Fernando relata que o próprio maestro da Banda em que toucou exercia o papel de seu professor, ajudando-o em suas dificuldades de leitura musical. Segue o relato do participante que evidencia a importância do professor no desenvolvimento da leitura musical:

O próprio maestro da banda era um professor. Eu lembro que ele falava: “vamos combinar amanhã à tarde e você passa as partes da banda”. Então tinha muito disso. Ele sabia que eu era muito moleque, muito novo, e, às vezes, ele incentivava um pouco isso. Às vezes, ele vinha para passar as partes da Banda e ele tocava trompete.

O participante Natan relata os mecanismos desenvolvidos para avaliar sua *performance* e que, além de ter desenvolvido processos intrínsecos de avaliação, também utiliza meios extrínsecos, que consistem no uso de gravador para avaliar sua *performance*. Acentua que, muitas vezes, quando compara os resultados do *feedback* intrínseco com o

extrínseco, da *performance*, há um conflito de avaliação. Dessa forma, o participante afirma que, para avaliar sua *performance*, utiliza a média entre os dois mecanismos de avaliação. Segue o relato do participante, que evidencia esse processo de avaliação de sua *performance*:

Fora a parte interna que eu desenvolvi, e tento ser bem crítico com o resultado da minha performance, quando eu me gravo e me ouço, as vezes tenho muitas surpresas, muita coisa que eu achava que estava bom, quando eu ouvia as gravações estava bem ruim. Então, você tem que gravar umas dez vezes para obter o resultado que você quer. Isso é muito bom, porque eu sou muito crítico com o que estou ouvindo da minha performance, e quando ouço a última gravação que achei que estava boa, e depois vou tocar para alguma pessoa, ou em alguma audição, normalmente a banca gosta, porque eu já fui tão crítico comigo mesmo, que o resultado acaba sendo bom. Então uma coisa fundamental é gravar os estudos, gravar o concerto ou as obras que você vai tocar na orquestra.

Ainda no contexto do planejamento para a avaliação da *performance*, o participante relata outros mecanismos desenvolvidos e mostra que avaliar a *performance* por meio de gravador pode não ser muito confiável, pois o gravador não capta todos os harmônicos da clarineta. Dessa maneira, relata que avalia sua *performance* por meio de uma média entre os mecanismos extrínsecos e intrínsecos. Ter acesso imediato ao *feedback* da *performance* é uma das estratégias do planejamento da prática deliberada. Esse acesso aos resultados auxilia para correções e melhora na qualidade da precisão da própria *performance*. Segue o relato do participante Natan, que evidencia esse processo:

Na ausência do gravador, você tem que ficar muito atento, porque quando você vai tocar um solo na orquestra, você tem que analisar várias coisas, se é um solo que você tem que sobressair, e como colocar seu som corretamente na orquestra. Apesar de o gravador ajudar, tem que ter o pé atrás, porque o gravador não capta totalmente os harmônicos do clarinete. É uma somatória do gravador com os mecanismos internos desenvolvidos para avaliar a performance. Tem que ter uma média dos dois, pois na hora da performance você corrigiu tanto que na hora da performance você não pensa muito, pega e toca. Na hora que vai tocar, tem que tentar não pensar muito e ligar no automático.

O participante Fernando relata que avalia sua *performance* por meio do *feedback* extrínseco, aumentado da sua *performance*; ou seja, avalia os resultados por meio do uso do gravador, mas aponta que sua *performance* sempre é carregada de muita pressão, por isso ele costuma esperar para ouvir o conteúdo gravado. Segue o trecho no qual o participante esclarece um dos processos de avaliação externa de sua *performance*:

Ultimamente, eu gravo mais. Não muito. Às vezes, eu prefiro dar um tempo para escutar. Eu acho que varia demais a noção que você tem da *performance* e do que ficou gravado. A minha tendência sempre foi de não

gostar muito das coisas que eu toco. Eu percebia que as *performances* minhas vinham muito com uma carga, que, durante a *performance* eu me colocava muita pressão e eu ficava o tempo todo com um diálogo, me colocando para baixo.

O participante Fernando exemplifica seu processo de elaboração e planejamento da *performance* e assegura que, quando começa estudar uma peça nova, faz anotações. Ele também expõe a importância do processo de ouvir a peça para ter noção global dos resultados da *performance*. Ele relata que, uma das etapas do planejamento de sua *performance*, consiste em ouvir a peça previamente. Isso contribui para a melhora na qualidade da preparação. Aponta ainda a importância do seu professor no desenvolvimento desse mecanismo e relata que, semanalmente, seu professor gravava fitas com as peças que seriam trabalhadas nas aulas. Expõe que esse processo de ouvir a peça previamente auxilia seus processos de memorização e relata que, muitas vezes, necessitava aguardar um período de adaptação entre aquilo que tinha ouvido e a notação do que está escrito na partitura. O processo de preparação da *performance* deste participante pode ser considerado como um conjunto de estratégias efetivas do estudo deliberado. Além disso, por meio da análise do seu discurso, foi possível identificar o papel do seu professor na elaboração de sua prática, no início de seus estudos musicais, e esse processo também contribui para a melhora na qualidade da sua prática.

O participante Fernando relata todo o processo de preparação de uma das obras mais complexas da literatura clarinetística. Aponta para o fato de que o planejamento estratégico consistiu primeiramente no contato auditivo com a peça. Na sequência, relata que a antecedência foi fundamental reconhecer a peça como um todo. Segue o relato do participante, que mostra o planejamento da prática como importante na preparação de peças com alto nível de dificuldade, e seu processo de preparação para um concerto de extrema complexidade:

Todo o processo foi dividido. Eu fiquei sabendo que iria tocar o Corigliano dois anos antes de tocar, então existia um tempo bem grande para eu saber do que se tratava. Eu fui tendo um pouco de contato, comecei a escutar a peça. Então, eu fui tendo esse contato auditivo, e logo de início eu pensei assim: bom, eu tenho X tempo para preparar essa peça. Eu quero começar a ler essa peça de uma maneira descompromissada; eu quero fazer isso de uma maneira sem pressão, porque eu tenho tempo; então eu quero ler, quero curtir, quero ver o que ela tem, porque eu não quero fazer num afã de ter que decorar. Então, eu tentei entender também para saber quanto tempo eu precisava, quais eram as grandes armadilhas, onde estavam as passagens mais difíceis, onde eu precisaria de mais tempo. Então eu fiz um reconhecimento nos primeiros meses da peça.

Nesse trecho da entrevista, o participante evidencia que o mecanismo de mapear a peça em níveis de dificuldade como é uma forma de reconhecer e de executar as etapas do planejamento estratégico, escaneando a peça e tentando compreender o motivo de um trecho ser fácil e motivo de ser difícil. Isso evidencia que esse processo foi fundamental para o a preparação da *performance* dessa peça musical, como se segue:

A divisão que eu fiz no começo foi: grandes dificuldades, acho que eu comecei a atacar pelo primeiro movimento; depois acho que eu fiz o terceiro. Eu fui reconhecendo um pouco onde estavam as coisas mais difíceis, onde estavam as mais fáceis, o porque era difícil e o porque era fácil. No segundo movimento, que, pra mim, é um movimento que é o diferencial da peça, porque não tem muita nota, mas tem aquela coisa da expressão, da resistência em relação à musicalidade, que você tem que ter ali: o registro agudo, o domínio dessa extensão da clarineta. Eu gosto muito de estudar isso, então eu fui fazendo essa divisão. Primeiro foi esse reconhecimento. Num segundo estágio foi definir o que eu iria atacar primeiro. Então eu comecei devagar a ler notas, esquecendo dinâmicas, níveis de expressões, as primeiras cadências, então deixa. Eu tentei entender isso aqui. (OB)

Ainda no contexto da preparação da peça com alto grau de dificuldade, o participante Fernando evidencia que, conforme planejava, fazia e revisava. Aponta que, apesar de ter feito o planejamento estratégico para tocar o concerto, acredita que esse planejamento foi se modificando conforme os resultados apareciam e, dessa forma, moldava o estudo de acordo com os resultados da prática. Segue o relato do participante que evidencia o processo de planejamento da *performance*:

Eu ia planejando, ia fazendo, ia revisando. Não acho que eu tenha feito, assim, um planejamento lá no começo e mantive-o a fio. Eu fazia uma parte do planejamento, e resolvia, e pensava “qual vai ser a próxima agora?” Aí fazia. O processo foi, assim, saber as notas para depois ir colocando um pouco mais dos ritmos corretos, das dinâmicas que iam entrando. Isso foi de tempo em tempo. Eu ia revisando um pouco do meu cronograma: “então o que eu preciso fechar?” Eu consegui ter uma boa disciplina, eu lembro que eu fiquei satisfeito. Eu ia tocar a primeira *performance* dele no dia 31 de maio de 2007. Eu lembro que, no ano anterior, eu tinha estabelecido como meta que eu queria começar o ano sabendo as notas, queria virar a página e saber “eu toco essa frase aí e sabendo o concerto; eu não quero chegar nos últimos meses tendo que decifrar frase ainda”, porque senão ia ser muita correria, muita pressão.

Nesse trecho da entrevista, o participante afirma a importância desse planejamento estratégico na preparação da *performance* e demonstra satisfação com os resultados, expondo que considerou o próprio resultado como uma conquista pessoal para sua carreira. Ele comparava essa sua *performance* com outras preparações não planejadas, que não foram bem sucedidas, e afirma que, nessas outras *performances*, o resultado não esperado ocorreu devido

à falta de planejamento da preparação. Analisando esse trecho, é possível verificar que o participante utiliza a prática deliberada na preparação de sua *performance*, que consiste no planejamento estratégico para obter melhores rendimentos na prática musical e na própria *performance*. Segue o trecho no qual o participante evidencia esse processo:

Muito legal! E eu fiquei muito satisfeito comigo mesmo, porque, para mim, também tinha sido... foi uma conquista, ter lá no começo admitido que eu precisava desse planejamento e ter feito, por que eu já tinha vivido situações que eu tinha confiado demais no meu taco, e ter deixado muito para última hora, peças difíceis, que eu não dei a devida importância à preparação, e me arrependi muito de não ter feito a preparação, de não ter feito o planejamento.

3.4.1 Reflexões

A elaboração e o planejamento da preparação da *performance* musical pode ser considerado como um elemento imprescindível para melhorar tanto a qualidade da prática musical quanto os resultados da própria *performance*. A prática deliberada consiste em uma série de treinamentos específicos, com objetivos definidos, metas e avaliação dos resultados, que tem como finalidade melhorar a qualidade da *performance* musical. Pesquisa de Ericsson e outros (1993) apresenta que a prática individual deliberada é um dos elementos importantes para atingir a *expertise* em música e isso tem sido demonstrado pelos resultados desta investigação.

Quanto ao planejamento de estudo dos entrevistados, pode-se destacar que os participantes utilizam elaboradas estratégias desenvolvidas a longo prazo, que consistem em planejar, monitorar e avaliar os resultados de suas práticas como forma de obter melhores resultados em suas *performances*. Foram relatados elaborados mecanismos de avaliação de suas *performances*, que consistem, primeiramente, na avaliação intrínseca da *performance*, ou seja, no processo interno desenvolvido para autoavaliar a própria *performance*. Outro mecanismo relatado pelos participantes é a utilização do *feedback* extrínseco aumentado, que consiste no uso do gravador como processo de avaliação de suas *performances*.

O participante NATAN, por exemplo, relatou um elaborado sistema de avaliação de sua *performance*, que consiste na composição entre o *feedback* intrínseco e o *feedback* extrínseco, para avaliar sua *performance*. Ele relata que utilizar gravadores para avaliar a *performance* pode comprometer os resultados, uma vez que o equipamento não capta todos os espectros harmônicos do clarinete. Dessa maneira, o participante mostra que utiliza a

composição entre os mecanismos internos e externos de avaliação com o intuito de melhorar os rendimentos da própria *performance*.

Os participantes relataram que iniciaram seus estudos musicais muito cedo e apontam que isso foi fundamental para o aprendizado da *performance* musical e evidenciam que, no início de seus estudos musicais, praticavam muitas horas e esse contato com o instrumento foi essencial para que eles aperfeiçoassem suas técnicas clarinetísticas. Eles mostram também a importância efetiva de seus professores iniciais na elaboração de suas práticas, criando exercícios, indicando métodos específicos, indicando professores e estudos paralelos como meios de obter melhores resultados no aprendizado e na *performance* de seus alunos. O planejamento e a preparação da *performance* musical podem, portanto, serem considerados elementos imprescindíveis para melhorar a qualidade da prática musical e os resultados da *performance*. A prática deliberada consiste em uma série de treinamentos específicos, com objetivos definidos, metas e avaliação dos resultados, que também tem como finalidade melhorar a qualidade da *performance* musical.

Os participantes da pesquisa relataram elaborados sistemas de preparação de suas *performances*. Relataram a importância fundamental da precocidade na aquisição do treinamento musical e apontam para o fato de que, no início de seus estudos musicais, praticavam muitas horas. Esse contato intensivo com o instrumento foi fundamental para o desenvolvimento eficaz da técnica clarinetística. Evidenciam ainda a importância efetiva de seus professores iniciais na elaboração de suas práticas, indicando os melhores métodos, professores e estudos paralelos como forma de obter melhores resultados.

Todos os participantes relatam elaborados sistemas, desenvolvidos a longo prazo, que consistem no acesso imediato aos resultados da *performance*, ou seja, acesso ao *feedback* da própria *performance* como forma de corrigir pequenos erros e melhorar a precisão durante suas atuações seguintes. Relaram também que, muitas vezes, costumam gravar e avaliar suas *performances* por meio do acesso aos resultados gravados. Esse processo consiste no *feedback* extrínseco aumentado da *performance* e também é considerado como um elemento que contribui para corrigir e melhorar a precisão e a qualidade da *performance*.

Há um importante relato de um dos participantes que evidencia que seus processos de avaliação da *performance* consistem na média entre os mecanismos intrínsecos e extrínsecos, pois os mecanismos externos podem não ser confiáveis, uma vez que o instrumento clarinete possui ampla gama de espectros harmônicos que não podem ser captados por gravadores. Dessa forma, o participante põe em tela a importância em realizar uma média entre os dois

processos de avaliação da *performance*. Avaliar a *performance* pode ser considerado como uma das etapas do planejamento estratégico da prática deliberada, que tem por finalidade melhorar a qualidade da prática e do próprio desempenho musical.

Os participantes relatam elaboradas estratégias de memorização de obras musicais e pontuam o fato de que muitas dessas estratégias se desenvolveram por meio da orientação efetiva de seus professores. Outro processo estratégico desenvolvido e relatado consiste na memorização de obras musicais por meio da repetição consciente dos trechos. A literatura cognitiva assegura que a repetição é um mecanismo que auxilia somente para a automatização e para minimizar os esforços exigidos pela prática. Comparando a literatura cognitiva específica com os resultados da pesquisa, é possível, porém, discordar dessa afirmação, pois todos os participantes relataram que uma das estratégias fundamentais de memorização consiste na repetição consciente dos trechos musicais. Isso é feito pelos participantes de modo consciente e objetivo e não necessariamente automatizado.

Os resultados da pesquisa evidenciam que todos os clarinetistas investigados utilizam estratégias deliberadas de estudo na elaboração de suas práticas. Apontam também que, no início dos estudos musicais desses indivíduos, seus professores foram responsáveis pela elaboração e pelo planejamento de suas práticas. Eles relatam que esse processo foi fundamental para o desenvolvimento inicial de suas estratégias efetivas de estudo. Todos os participantes são clarinetistas que atuam como chefes de naipe nas principais orquestras sinfônicas brasileiras e relatam que, mesmo com suas carreiras consolidadas, atualmente também planejam suas práticas de forma estratégica. Esse processo tem contribuído tanto para que obtenham melhores resultados em suas *performances*, quanto para minimizar os esforços exigidos na preparação delas.

CONCLUSÕES

A *expertise*, de forma geral, pode ser considerada como a habilidade de desempenhar qualitativamente bem uma tarefa de domínio específico. Na área de música, podem ser considerados como *experts* os músicos que apresentam desempenho excepcional, muitas vezes designados como virtuosos instrumentais. Em diferentes áreas de domínio, a *performance expert* pode ser desenvolvida por meio de técnicas elaboradas de estudo estratégico a longo prazo.

Os processos cognitivos relacionados à *performance* musical podem se desenvolver a longo prazo e o controle sobre essa arquitetura pode contribuir com a melhora efetiva tanto na qualidade da prática quanto nos resultados da *performance* musical. Esses processos de monitoramento cognitivo fornecem informações necessárias para o indivíduo planejar, regular e avaliar os resultados de sua *performance* de forma estratégica e, com isso, dominar as etapas de sua preparação.

O desenvolvimento cognitivo também é relacionado às práticas estratégicas de preparação da *performance*, que consistem na aquisição e no refinamento de habilidades, como o automonitoramento e a autoavaliação da *performance*. O desenvolvimento desses procedimentos têm por finalidade controlar o processo de preparação da prática, no intuito de melhorar os resultados da *performance* musical.

A elaboração e o planejamento da *performance* são processos que demandam muitos esforços cognitivos, podendo ser limitados pelas fontes de atenção humana. A prática requer muita concentração e a manutenção do foco no estudo é uma atividade considerada como não prazerosa, por isso a motivação é elemento fundamental para manter o foco e sustentar os esforços que a prática musical exige a longo prazo. Dessa forma, entender que os mecanismos motivacionais podem auxiliar o indivíduo na preparação da *performance* é importante para manter o foco na qualidade do aprendizado e melhorar os resultados da própria *performance*.

A investigação da construção da *expertise* de clarinetistas brasileiros ofereceu dados para confirmar que o processo de construção da *expertise* dos clarinetistas participantes da pesquisa se desenvolveu a partir de elaborados sistemas de preparação de suas *performances*. Foi observado também que a precocidade na aquisição do aprendizado instrumental dos participantes foi fundamental para o desenvolvimento do estágio inicial de sua *performance* musical. Foi relatada ainda a motivação parental como um elemento imprescindível para o

início, a manutenção e o apoio necessários para manter o foco no aprendizado da prática musical. Além disso, o processo de transição da motivação parental para a motivação intrínseca dos alunos, muitas vezes, ocorre por meio do convívio social que o ambiente das práticas em conjunto proporciona aos estudantes. Isso fez com que o desejo, que, primeiramente, era externo, a partir daí se internalizasse.

Foi possível compreender a importância dos professores na preparação consistente da prática musical dos alunos e isso estabelece um paradigma que consiste no valor dos professores na elaboração e na introdução do aluno na prática efetiva inicial na *performance* na clarineta. Foi observado que as estratégias cognitivas relacionadas à preparação da *performance*, como planejamento, monitoramento e avaliação da *performance* musical pode ser refinada a longo prazo. Controlar a arquitetura dos processos cognitivos relacionados à *performance* musical é também um mecanismo importante que possibilita correções na precisão e no melhoramento da qualidade da própria *performance*. Desse modo, o tempo trouxe, realmente, para esses clarinetistas, o “refinamento do saber” e esse tempo pode ser considerado elemento necessário para a adaptação e o controle das habilidades cognitivas envolvidas na construção da *performance* musical.

A construção da *expertise* dos clarinetistas investigados foi resultado de um trabalho consistente de preparação e planejamento estratégico realizado durante muitos anos de prática efetiva. Com isso, fica evidente que a *performance expert* é resultado de um trabalho consistente, que demanda tempo para se desenvolver. Ao analisar *in loco* a forma como os participantes estudam, foi possível identificar estratégias deliberadas e suas práticas, como forma de obter melhores resultados em suas *performances*. As narrativas dos participantes evidenciam mecanismos de avaliação interna e externa de suas *performances*; e a composição entre esses mecanismos de avaliação possibilitam o acesso imediato aos resultados. Todo esse processo possibilita correções e, conseqüentemente, a melhora no resultado de suas *performances*.

Outro aspecto importante observado é que o melhoramento na qualidade da prática musical depende de estratégias individuais de preparação da *performance*, que consistem na autorregulação dos processos de aprendizagem desenvolvidos em relação à preparação da própria *performance*. É importante destacar que todos os participantes evidenciaram estratégias autorreguladas em suas práticas, que equivalem ao mapeamento da peça a ser executada em níveis de dificuldade e na resolução desses problemas. A autorregulação está relacionada diretamente às etapas de planejamento estratégico da prática deliberada, que se

resume ao planejamento global para obter melhores rendimentos na *performance* musical. Alguns participantes relataram que essas estratégias individuais de preparação de suas *performances* foram ensinadas pelos seus professores. Dessa maneira, é fundamental destacar a importância dos professores no desenvolvimento das estratégias individuais iniciais de preparação da *performance* dos alunos.

Ao analisar a elaboração de suas práticas, foi possível observar que, em momentos estratégicos de suas carreiras, os participantes estudavam muitas horas e que isso foi determinante para o desenvolvimento de suas técnicas para a melhora efetiva na preparação de suas *performances*. Estudar de forma detalhada por muitas horas pode sobrecarregar os processos cognitivos, mas foi possível identificar, nos relatos, a motivação como importante elemento para minimizar os esforços exigidos pela concentração por longas horas de estudo diário. De acordo com a literatura específica da psicologia da música, cumprir todas as etapas de estudo da prática deliberada demanda muitas horas de estudo e, por isso, a motivação é um elemento fundamental para manter o foco nesse estudo efetivo a longo prazo.

A motivação pode minimizar os efeitos dos esforços exigidos pela quantidade de horas envolvidas nas estratégias do estudo deliberado e pela preparação de peças com alto nível de dificuldades. Os participantes relataram que, em determinados momentos de suas carreiras, a motivação para o estudo eram os próprios desafios de preparar peças com alto grau de dificuldade. Nesse caso, foi a própria dificuldade o que contribuiu para que se mantivesse o foco no aprendizado musical a longo prazo.

Este trabalho focalizou o processo de construção da *performance* de quatro clarinetistas, sendo que é possível afirmar que, nas últimas décadas, houve uma internacionalização no nível dos clarinetistas brasileiros. A história de vida destes músicos demonstra uma inserção a nível mundial e o contato com os principais clarinetistas da atualidade. Todos os clarinetistas da pesquisa, em diferentes momentos, se especializaram fora do país. Três deles se especializaram em países Europeus e um nos EUA. Isso põe em evidência que a especialização e o contato com técnicas elaboradas de estudo pode ter contribuído para demonstrar o nível da *performance* clarinetística observada em nosso país. As orquestras brasileiras exigem uma atuação de alto nível e também foi observado que os clarinetistas das principais orquestras do Brasil são brasileiros, considerando o ano de 2013.

Esta pesquisa teve por objetivo investigar a construção da *expertise* dos clarinetistas brasileiros. Foi possível verificar que suas *performances* foram construídas a partir de técnicas específicas de estudo desenvolvidas a longo prazo: estratégias que abrangem trabalhar e

refinar os processos cognitivos envolvidos na *performance*, como meio de obter melhores resultados no aprendizado musical e na *performance*.

Os processos estratégicos utilizados pelos participantes na preparação de suas práticas estão de acordo com a literatura de referência na psicologia da música. Foram abordados processos de estudo deliberado em suas práticas, com o uso de estratégias metacognitivas, que são relacionadas à consciência geral a respeito da *performance* e de estratégias autorreguladas de estudo, que consistem na abordagem de diferentes estratégias individuais de preparação de suas *performances*. Um elemento especialmente importante é a motivação, como um processo fundamental para manter a longo prazo o foco na prática deliberada, para minimizar os esforços exigidos e manter o foco no processo de aprendizagem musical.

A minha vivência como clarinetista permitiu-me entrar em contato com músicos de diversos níveis de domínio técnico no instrumento. Pude observar, por exemplo, que pessoas vindas dos mesmos locais, das mesmas cidades, tendo aulas com os mesmos professores, podiam ter habilidades técnicas e musicais muito distintas. No entanto, estas habilidades não podem ser consideradas somente a partir da análise do talento musical, pois pude observar que vários iniciantes que não eram considerados talentosos se tornaram excelentes músicos profissionais alguns anos depois. Também pude observar que vários alunos iniciantes considerados extremamente talentosos e capazes não conseguiram se estabelecer profissionalmente.

Com isso, foi possível identificar que o planejamento estratégico de preparação da *performance*, o monitoramento e a avaliação dos resultados, juntamente com a elaboração de estratégias individuais, podem contribuir para a construção da *expertise* na clarineta e também colaborar com a construção de conhecimento para futuras gerações de clarinetistas. Por meio de um levantamento de pesquisas na área, foi observado o ineditismo desta pesquisa na área clarinetística. Com ela, pretende-se fomentar novas pesquisas sobre o desenvolvimento e a construção da *expertise* na clarineta e, dessa maneira, contribuir para a construção do conhecimento a esse respeito, disponibilizando-o para gerações de futuros clarinetistas que tenham interesse na construção da *performance expert*.

Esta pesquisa apresentou resultados satisfatórios em relação aos objetivos estabelecidos, que apontam que a *expertise* na *performance* da clarineta pode ser construída a partir de estratégias efetivas de estudo. Foram apresentadas algumas possibilidades de construção da *performance* musical de “alto nível”, que podem ser desenvolvidas por meio do estudo deliberado e foi evidenciada a importância dos professores na elaboração e no

planejamento inicial na *performance* de seus alunos e também na aquisição e desenvolvimento das estratégias efetivas de preparação delas. A *performance* de alto nível pode ser construída a partir de estratégias metacognitivas autorreguladas de preparação, sendo a motivação considerada um elemento fundamental para sustentar o estudo efetivo a longo prazo e auxiliar na construção da *expertise* na clarineta.

REFERÊNCIAS

- AMES, Carole. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, v.84, n.3, p.261-271,1992.
- ANDERSON, John. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.
- _____. *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman, 1990.
- ARROYO, Margarete. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.
- BAUER Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ, 2002.
- BERGAN, John. R. The relationships among pitch identification, imagery for musical sounds, and musical memory. *Journal of Research in Music Education*, n. 15, p. 99-109, 1967.
- BOSHUIZEN, Henny. P. A., e SCHIMIDT, Henk. G.). On the role of biomedical knowledge in clinical reasoning by experts, intermediates and novices. *Cognitive Science*, v.16, n.153-184, 1992.
- BOSSERT, S. T. Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*, v.15, p. 225–250, 1988.
- BROUSSARD, S. C., & GARRISON, M. E. B. The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, v.33, n.2, p.106–120, 2004.
- BRUNER, J. S. et al. *Studies in Cognitive Growth I*. New York : Willey, 1966.
- CORNO, L. The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22 (2), p.14–22, 1993.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Literacy and intrinsic motivation*. Daedalus, 119, p.115-140, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATHUNDE, K., & WHALEN, S. *Talented teenagers*. Cambridge, UK : Cambridge e Universit y Press, 1993.
- CHASE, W. G., SIMON H. A. Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 4, 55-81, 1973.
- CROSS, David. R.; SCOTT, G. Paris. Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* nº 80 (2):131-142, 1988.
- DADDS, R. Mark; BOVBJERG, H. Danna; REED, H. Willian. Imagery in Human Classical Conditioning. *Psychological Bulletin*, v. 122, n. 1, p. 89-103, 1997.

- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic Motivation and Self Determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; KOESNATANER, R.; RYAN, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668, 1999.
- DEGROOT, A. D. *Thought and choice in chess* (1. ed.). The Hague, The Netherlands: Mouton Publishers, 1965.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132, 2002.
- ERICSSON, Karl A.; SMITH Jacqui. *Toward a General Theory of Expertise*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ERICSSON, Karl A.; RALF. T. H. KRAMPE; CLEMENS TESCH-RÖMER. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* n° 100 (3): 363–406, 1993.
- ERICSSON, Karl A.; KINTSCH Walter. Long-term working memory. *Psychological Review* n° 102 (2): 211-245, 1995.
- ERICSSON, Karl A.; LEHMANN, Andreas C. Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task. *Annual Review of Psychology*, n° 47, p. 273-305, 1996.
- ERICSSON, Karl. A. *The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.
- ERICSSON, Karl. A.; CHARNESS, N. Cognitive and developmental factors in expert performance. In: FELTOVICH P. J.; FORD, K. M.; HOFFMAN, R. R. (Eds.). *Expertise in context: human and machine*. Cambridge, MA: MIT Press, 1997. p. 3–41.
- FELTOVICH, R. R. Hoffman (Eds.). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge: Cambridge University Press. Frensch, P. A., & Sternberg, R. J. Expertise and intelligent thinking: when is it worse to know better? In: STERNBERG, R. J (Ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. v. 5, p. 157-188.
- FELTOVICH, Paul. J.; MICHAEL. J. Prietula; ERICSSON, Karl A. Studies of Expertise from Psychological Perspectives. In: *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, editado por Anders Ericsson, N. Charness, Paul. J. Feltovich e Robert. R. Hoffman, 41-68. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- FRENSCH, Peter A., E ROBERT J. STERNBERG. Expertise and intelligent thinking: when is it worse to know better? In: *Advances in the psychology of human intelligence*, editado por Robert. J. Sternberg, 157-188. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1989.
- GABRIELSON, A. Music Performance. In: DEUTSCH, D. (Ed.). *Psychology of Music*. New York: Academic Press, 1999. p. 506–602.

GALVÃO, A. C. T. Teoria das significações: consequências para a psicologia social. In: Anais do XI Encontro da Associação Brasileira de Psicologia Social, v.1. p. 25 - 25, Florianópolis, SC, 2001.

_____. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia* nº 3 (9): 53-68, 2003.

_____. “Cognição, emoção e expertise musical.” *Psicologia: Teoria e Pesquisa* nº 2 (22): 169-174, 2006.

GOTTFRIED, A. E.; FLEMING, J. S.; GOTTFRIED, A. W. Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), Mar 2001, 3-13.

GOMES, Ana Carolina Antunes. A relação entre sujeito expert e o objeto de conhecimento de expertise. Dissertação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

GUADAGNOLI M. A., E KOHL ROBERT M. Knowledge of Results from Motor Learning: Relationship Between Error Estimation and Knowledge of Results Frequency. *Journal of Motor Behavior* 33: 217-224, 2001.

GRECO, P.; BENDA, R. Aprendizagem e desenvolvimento motor I. In: SILVA, C. I.; COUTO, A. C. P. Manual do treinador de natação. Belo Horizonte: Edições FAM, p. 15-40, 1999.

GRECCO, A. The concept of representation in psychology. *Cognitive Systems*, v. 4, n. 2, p. 247-256, 1995.

GREENWALD, A. G. Sensory Feedback Mechanisms in Performance Control: With Special Reference to the Ideo-Motor Mechanism. *Psychological Review*, n. 2, p. 73-99, 1970.

GUAY, F.; CHANAL, J.; RATELLE, C. F.; MARSH, H. W.; LAROSE, S.; BOIVIN, M. Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735, 2010.

GUTHRIE, J. T., WIGFIELD, A.; VON SECKER, C. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331-341, 2000.

HALLAM, S. *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann, 1988.

_____. *The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity*. Music Educat Perrenoud Ph. Avaliação, da Excelência à Regulação das aprendizagens. Entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research*. Music. Education Research, 4(2), 225-244, 2002.

HALPERN, A. R., AND BOWER, G., H. Musical expertise and melodic structure in memory for musical notation. *American Journal of Psychology*, 95, 31-50, 1982.

HENNESSEY, Gertrude M. Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. *Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Boston, MA, 1999.

HIDI, S., & HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179, 2000.

HINTON, G. E., ANDERSON, J. A. *Parallel models of associative memory*, Hillsdales Erlbaum, 1984.

HOFFMAN, Robert. R. How can expertise be defined?: Implications of research from cognitive psychology. In: *Exploring expertise* Editado por R. Williams, W. Faulkner e J. Fleck, 81–100. New York: MacMillan, 1998.

HOWE, M. J. A; DAVIDSON, J. W., MOORE, D. G., & SLOBODA, J. A. The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14: 399–412. doi: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x *Anais do IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 2013.

HURLEY, C G. Cognitive achievement motivation research and young musicians: a review of the literature. *Dialogue in Instrumental Music Education*, 17, 17-31, 1993.

JAVELA, SANNA, E JÄRVINEM H. JARVENOJA. Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record* n° 113 (2):350-374, 2011.

JUSLIN, P.N.; E LAUKKA, P. Improving Emotional Communication in Music Performance through Cognitive Feedback. *Musicae Scientiae* 4: 151–83, 2000.

KEMP, A. *The musical temperament: psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press,, 1996.

KERMAN, Joseph. *Musicologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KUHN, Deanna. 2000. Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, no. 9 (5):178-181, 2000.

KUHN, Deanna, E DAVID Dean. A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, n° 43 (4):268-273, 2004.

LAI, E. R. *Metacognition: a literature review research report*. Pearson, 2011.

LEHMANN, A. C; E ERICSSON, A. K. Research on expert performance and deliberate practice: implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology*, 16: 40-58, 1997.

- LINNENBRINK, E. A. ; PINTRICH, P. R. Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313–327, 2002.
- MAGILL, R. *Aprendizagem motora: conceitos e aplicações*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2000.
- MARTINEZ, M. E What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87 (9), 696-699, 2006.
- CLAUDIOLEOD, Lorraine. Young children and metacognition: Do we know what they know they know? And if so, what do we do about it? *Australian Journal of Early Childhood* nº 22 (2):6-11, 1997.
- MCPHERSON, G. E., RENWICK, J. M. A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, Taylor & Francis, 2001.
- MCPHERSON, G. E. et. al. Developing effective practice strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2(1), 45-56, 2000.
- NEWELL K. M. Motor Skill Acquisition. *Rev. Psychology*, 42: 225-231, 1991.
- NEWELL, Allen; SHAW, J. C.; SIMON, Herbert A. Elements of a theory of human problem solving. *Psychological Review*, 65(3), May 1958, 151-166, 1958.
- NEWELL, A.; SIMON, H.A. Human problem solving. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1972.
- NEWELL, A. Production Systems: Models of Control Structures. In .W. Chase (Ed.), *Visual Information Processing*, 463–526. San Diego: Calif; Academic, 1973.
- OLSZEWSKI, P., KULIEKE, M. ; BUESCHER, T. The influence on the family environment on the development of talent: A literature review. *Journal for the Education of the Gifted*, 11 (1), 6-28, 1987.
- O'NEILL, S.A. MCPHERSON, G.E. Motivation. In: PARNCUTT, R. & MCPHERSON, G.E. (Eds.). *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press, 2002.
- ORMROD, J. *Human learning*. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River: Ed. Columbus, 2004.
- PARIS, SCOTT, G. E PETER WINOGRAD. 1990. Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, nº11 (6): 7-15, 1990.
- PAULA, L. DE; BORGES, M. H. J. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Música Hodie*, Goiânia, 4:29-44, 2004.
- PINTRICH, PAUL. R, E AKANE ZUSHO. The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In: *Development of Achievement Motivation*, editado por A. Wigfield e J. Eccles, 249–284. San Diego, CA: Academic Press, 2002.

- PINTRICH, P., SCHUNK, D. *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, 1996.
- ROSENBLOOM, P. S.; NEWELL, A. Chunking in Soar: The anatomy of a general learning mechanism. *Machine Learning*, 1, 11-46, 1989.
- SALOMON, G. B; PERKINS, D. N. Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24,113-142, 1989.
- SIMON, H. A., & NEWELL: A. Heuristic problem solving: The next advance in operations research. *Operations Research*, 6 (January- February): 1-10, 1958.
- SCHNEIDER, W.; SHIFFRIN R. M. Controlled and automatic human information processing: 1. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, pp1-66, 1977.
- SCHNEIDER, W., E KATHRIN, L. The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In: *Applied Metacognition*, editado por T. Perfect, e B. Schwartz. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York, NY: Guilford Press, 1998.
- SCHRAW, GREGORY, E DAVID MOSHMAN. Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, nº 7:351-371, 1995.
- SCHRAW; GREGORY; KENT. J. CRIPPEN; KENDALL HARTLEY. Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education* nº 36:111-139, 2006.
- SCHUNK, D. H., & ZIMMERMAN, B. J. Influencing children's self- efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25, 2007.
- SLOBODA, J. A. Phrase units as determinants of visual processing in music reading. *British Journal of Experimental Psychology*, A35, 377-396, 1976b.
- SLOBODA, J. A *et. al.* The role of practice in the development of expert musical performance. *British Journal of Psychology*, nº 8 (72):87-30, 1996.
- STIPEK, D. J. Motivation and instruction. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (). New York: Macmillan, 1996. p. 85-113
- SZYMANSKI, H; ALMEIDA, L.R; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZMANSKI, H(Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 1. ed. Brasília: Editora Plano, 2002, p. 63-85.
- TURNER, J.C. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441, 1995.
- VICENTE, Kim J.; DE GROOT, Adriaan D. The memory recall paradigm: Straightening out the historical record. *American Psychologist*, 45(2), Feb, 285-287, 1990.

WILLIAMON, Aaron, ed. *Practice Strategies. Musical Excellence*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2004.

ZIMMERMAN, Barry. J.; RISEMBERG R. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In: G. D. Phye (Ed.). *Handbook of academic learning: construction of knowledge* San Diego, CA: Academic Press, 1997, p.105-125

ZIMMERMAN, Barry. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: *Handbook of self-regulation*. Editado por M. Boekaerts, P. R. Pintrich, e M. Zeidner.13-39. San Diego: Academic Press, 2000.

_____. J. Sociocultural influence and students development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. In: *Big theories revisited*. editado por D. M. ClaudioInerney e S. Van Etten, 139-164. Greenwich, CT: Information Age, 2004.

_____. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research, Journal* n° 45 (1): 166-183, 2008.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa na Universidade de Brasília cujo tema é: Expertise na Clarineta: possibilidades de construções do processo de performance musical de “alto nível”. Leia cuidadosamente o que segue e quaisquer dúvidas serão respondidas prontamente. Este estudo será conduzido pelo mestrando Anderson César Alves, pelo professor Doutor Ricardo Dourado Freire, da Universidade de Brasília e professor Doutor Afonso Tanus Galvão, da Universidade Católica de Brasília. A sua participação é voluntária, e será documentada através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado. Não participarão desse estudo pessoas sem participação voluntária, menores de idade, e indivíduos que não atendam aos critérios técnicos estipulados pelos pesquisadores. O instrumento de coleta de dados consiste em uma entrevista semiestruturada.

O objetivo desta pesquisa é identificar aspectos relativos à construção da expertise na performance da clarineta. Em outras palavras, trata-se de tentar compreender se a expertise na clarineta pode ser construída a partir de técnicas específicas de estudo. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão contidos em sigilo. Vale ressaltar que todas as informações colhidas pelo pesquisador será utilizada no processo.

As perguntas ou os problemas referentes ao estudo poderão ser questionados ao pesquisador. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília. Qualquer outra dúvida relativa a esta pesquisa poderá ser respondida pelo Orientador da pesquisa, Professor Doutor Ricardo Dourado Freire, no telefone 3107-1092. Poderá ser utilizado o e-mail <freireri@unb.br>. Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte dele, ou desistir a qualquer momento.

Você poderá ser solicitado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender às exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

“Declaro que li e entendi o formulário de consentimento, sendo minhas dúvidas esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo”.

Brasília, ____ de _____ de 2013

Assinatura do Voluntário _____

Assinatura do Pesquisador _____