

# A dimensão motivacional da autorregulação da aprendizagem instrumental: Contribuições de um estudo de caso

FLÁVIO DENIS DIAS VELOSO\*, ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO\*\*

## Resumo

Nos processos de autorregulação a motivação representa um conjunto de fatores psicológicos que asseguram o engajamento, a persistência e o alcance de metas. Sob esta ótica, o presente texto consiste no recorte de uma pesquisa que abordou a autorregulação da aprendizagem instrumental na perspectiva sociocognitiva. O objetivo para este trabalho foi investigar os aspectos motivacionais do processo de estudo da obra *Variantes* (de Leo Brouwer), para percussão-múltipla solo. O método consistiu em um estudo de caso conduzido com uma estudante de bacharelado em música. Os resultados sugerem: a relação entre os fatores intrínsecos e extrínsecos da motivação e o engajamento com os estudos; a influência da autoeficácia na motivação para a prática instrumental; a relevância das metas de aprendizagem, com destaque às propriedades proximidade e especificidade; e o viés motivacional das expectativas de resultado, considerando o valor atribuído e a identificação pessoal com a prática instrumental.

**Palavras-chave:** aprendizagem instrumental, motivação, autorregulação da aprendizagem

## The motivational dimension of self-regulation in instrument learning: Contributions from a case study

### Abstract

In self-regulatory processes motivation consists of a set of psychological factors that promote engagement, persistence and achievement of goals. Based on this view, this article presents partial results of a research on self-regulation of instrumental learning from a sociocognitive perspective. The objective of this work was to investigate the motivational aspects of the study process of *Variantes* (by Leo Brouwer), for solo multiple percussion. The method consisted of a case study conducted with a bachelor of music student. The results suggest: the relationship between the intrinsic and extrinsic factors of motivation and engagement with studies; the influence of self-efficacy on motivation for instrumental practice; the relevance of the learning goals, with emphasis on the proximity and specificity properties; and the motivational dimension of outcome expectations, considering the value attributed and personal identification with instrumental practice.

**Keywords:** instrument learning, motivation, self-regulation of learning

\* Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Universidade Estadual do Paraná – Unespar  
E-mail: flavio.d.veloso@hotmail.com

\*\* Universidade Federal do Paraná – UFPR/ CNPq  
E-mail: rosanecardoso@ufpr.br

## 1 Introdução

Sob a ótica da autorregulação, a aprendizagem instrumental é guiada por diversos fatores psicológicos como a capacidade de o aluno planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, adotar uma variedade de estratégias de estudo e realizar a manutenção dos aspectos motivacionais que garantem o envolvimento inicial e a continuidade do engajamento nas tarefas de prática instrumental. Nessa perspectiva, os estudos sobre motivação para a aprendizagem musical têm considerado o impacto de variáveis como a qualidade intrínseca e extrínseca do engajamento, as autocrenças (com destaque à autoeficácia), as metas de aprendizagem e suas propriedades, as expectativas de resultados, a dimensão emocional das realizações musicais, a capacidade de autorregular a aprendizagem, dentre outros fatores de natureza social, afetiva, comportamental e cognitiva (Jørgensen & Hallam, 2011; McPherson et al., 2013; Soares, 2018; Veloso & Araújo, 2019).

Abordando como tema central a motivação para a aprendizagem instrumental autorregulada, este trabalho apresenta um recorte de uma dissertação (Veloso, 2019) que investigou elementos da autorregulação da aprendizagem nas condutas de uma percussionista durante o estudo de uma nova obra musical. O recorte delimitado para este artigo privilegiou o seguinte objetivo específico: investigar os aspectos motivacionais do processo de estudo da obra *Variantes* (de Leo Brouwer), para percussão-múltipla solo. O método consistiu em um estudo de caso descritivo conduzido com uma estudante de bacharelado em música (instrumento/percussão).

O referencial teórico considerou o constructo da autorregulação da aprendizagem à luz da teoria social cognitiva (Bandura, 1991a) e segundo a “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem”, proposta por Zimmerman e Risemberg (1997). Esta abordagem possibilita uma compreensão mais ampla da autorregulação enquanto constructo psicológico, destacando seis dimensões do processo autorregulatório, a saber: motivação, método, tempo, desempenho, ambiente físico e influências sociais<sup>1</sup>. O presente artigo propõe um enfoque na dimensão “motivação,” com ênfase nos fatores intrínsecos e extrínsecos do envolvimento com os estudos, nas metas de aprendizagem, nas expectativas de resultado e nas crenças de autoeficácia.

## 2 Constructos teóricos relacionados a motivação

Em contextos educativos, a motivação diz respeito “às razões que levam os alunos a se dedicarem a uma aprendizagem específica, aplicando e mantendo esforços persistentemente, estabelecendo e ajustando objetivos” (Madeira, 2014, p. 10). Na visão sociocognitiva, a motivação é compreendida como um componente-chave para a aprendizagem e o desempenho das habilidades apreendidas. Bandura (1991b) descreve a

motivação como um constructo associado a diversos eventos que levam-nos a agir em determinadas situações, operando por meio de classes motivacionais (1) de base biológica, (2) de natureza social—por meio de incentivos e experiências em contextos—e (3) de origem cognitiva, considerando que a maior parte da motivação humana é cognitivamente sustentada por meio das autocrenças e dos mecanismos descritos pela agência humana<sup>2</sup>—a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreflexão e a autorregulação (Bandura, 2008c).

Veloso e Araújo (2019, p. 139) explicam que “a autorregulação é constituída por comportamentos e pensamentos autogerados para o alcance de metas, caracterizando-se como um processo motivacional ao incluir aspectos como as iniciativas pessoais e a persistência.” Simão e Frison (2013) localizam a motivação entre as principais variáveis intervenientes à aprendizagem autorregulada. Nessa direção, as “metas de aprendizagem” e as “crenças de autoeficácia” são variáveis que afetam a motivação e o desempenho, tendo sido objetos de interesse de estudos realizados por Bandura e colaboradores (Bandura, 1991b, 1997; Schunk, 2001, 2015) e também por autores do campo da educação musical (Austin et al., 2006; Cavalcanti, 2015; Araújo et al., 2010; McPherson et al., 2013; Araújo, 2015; Veloso & Araújo, 2019).

## 2.1 As metas de aprendizagem

As *metas* podem ser compreendidas como o que conscientemente se pretende alcançar e envolvem referências, padrões pessoais de desempenho e objetivos como o foco das ações. Como observado por Polydoro e Azzi (2008, p. 151), por meio das metas “as pessoas criam guias próximos e automotivadores para o curso de ações de forma a possibilitar a realização esperada.” Schunk (2015) reforça que:

Os alunos que estabelecem uma meta e se sentem eficazes para atingi-la se engajam em atividades que acreditam que conduzirão à sua realização. À medida que trabalham na tarefa e observam seu progresso com relação à meta eles veem a fundamentação de sua eficácia, o que fortalece sua motivação e direciona à realização da meta. Uma vez que os alunos atingem suas metas eles se sentem motivados para estabelecerem novas metas. (Schunk, 2015, p. 70)

Segundo Bandura (1991b) e Schunk (2015) as metas, enquanto elementos reguladores das ações, possuem quatro propriedades: o comprometimento, a especificidade, a proximidade e a dificuldade (quadro 1).

Para exercer influência sobre seu funcionamento e sua motivação, “os indivíduos devem monitorar o seu comportamento, julgá-lo em relação a algum padrão pessoal de mérito e reagir a ele, autoavaliando-se” (Bandura, 2008a, p. 26). De acordo com Schunk (2015), quando os alunos trabalham em uma tarefa, eles comparam seu desempenho atual com suas metas, adotando uma postura autoavaliativa. As autoavaliações positivas tendem a elevar a autoeficácia e sustentar a motivação.

**Quadro 1**

As propriedades das metas.

**As quatro propriedades das metas**

*Comprometimento* refere-se ao nível de engajamento com as tarefas, a quantidade de energia investida nas realizações (intensidade e persistência nas ações) e a direção dos comportamentos (considerando as realizações orientadas ao alcance de objetivos). Nesta perspectiva, a motivação “refere-se aos processos que fornecem ao comportamento sua energia e direção” (Reeve, 2006, p. 4).

*Especificidade* consiste no detalhamento da meta, podendo ser muito específica (estudar as seções X e Y de uma obra durante determinados dias de uma semana) ou pouco específica (aprender um conjunto de peças ao longo de alguns meses). Schunk (2015) esclarece que as metas específicas favorecem o aprendizado e a motivação, auxiliando nas autoavaliações e elevando o senso de autoeficácia.

*Proximidade* trata do aspecto temporal das metas, que podem ser mais próximas (superar em uma semana determinada dificuldade em uma performance) ou mais distantes (estudar um conjunto de obras musicais ao longo de um ano). De acordo com Bandura (1991b), as metas mais próximas auxiliam na regulação motivacional de forma mais eficiente em comparação as metas distantes ou não definidas temporalmente.

*Dificuldade* relaciona-se com o nível de proficiência do aprendiz frente ao grau de complexidade de uma meta. Nesse sentido, Schunk (2015, p. 71) explica que “as melhores metas são as que os alunos acreditam que são desafiadoras, mas que não excedem demasiadamente o nível de proficiência deles”. Portanto, as metas devem ser estabelecidas considerando o equilíbrio entre os desafios da tarefa e as habilidades do indivíduo.

14

As discrepâncias negativas entre as metas e os desempenhos podem resultar no aumento do esforço e da persistência ou ter efeito contrário, implicando em consequências indesejáveis para a aprendizagem. É necessário, portanto, estimular uma autoavaliação realista que ressalte os aspectos positivos, fortalecendo assim as crenças de autoeficácia (Schunk & Pajares, 2009).

## 2.2 As expectativas de resultados e as crenças de autoeficácia

Bandura (1986) distinguiu duas categorias de expectativas que influenciam a motivação humana: as expectativas de resultado e as expectativas de eficácia. As *expectativas de resultado* são crenças pessoais sobre os resultados antecipados das ações. Bandura esclarece que as pessoas formam expectativas de resultado sobre as prováveis consequências de determinadas ações baseadas nas experiências pessoais e modeladas (relacionadas aos comportamentos aprendidos socialmente). Assim, “os indivíduos agem de maneiras que acreditam que serão bem-sucedidos e ficam atentos a modelos que podem lhes ensinar habilidades valiosas” (Schunk, 2015, p. 64).

As expectativas de eficácia, por sua vez, consistem nas crenças pessoais sobre a própria capacidade de empreender ações em determinados contextos, sendo compreendidas no âmbito da teoria social cognitiva como um constructo psicológico multifacetado que ocupa uma posição de centralidade nas proposições teóricas realizadas por Bandura (1986, 1997). Desse modo, as *crenças de autoeficácia* consistem em “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e

executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (Bandura, 1986, p. 391). Pajares e Olaz (2008) explicam que tais crenças consistem em percepções pessoais sobre as próprias capacidades, tratando-se de crenças de competência pessoal que atuam como base para a motivação, o bem-estar e as autorrealizações.

Sobre os conceitos em torno da autoeficácia, Bandura (2008a, p. 32) procurou eliminar concepções equivocadas, ressaltando que “a autoeficácia, como julgamento da capacidade pessoal, não significa autoestima, que é um julgamento do amor-próprio, e nem um *locus* de controle”, isto é, as percepções pessoais a respeito do controle (interno ou externo) exercido sobre comportamentos, circunstâncias e eventos cotidianos. Da mesma forma, Pajares e Olaz (2008) ressaltam a necessidade de diferenciar a autoeficácia das expectativas de resultados e das consequências previstas de ações. Em síntese, o constructo da autoeficácia considera que as pessoas criam e realizam a manutenção de crenças pessoais a respeito de si mesmas. “Tais crenças subsidiam as realizações humanas em direção ao alcance de objetivos e promovem o autocontrole do comportamento, tendo em vista que os pensamentos, as crenças e os sentimentos dos indivíduos afetam diretamente a maneira como se comportam” (Bandura, 2008a, como citado em Veloso & Araújo, 2019, p. 141).

A construção das crenças pessoais de eficácia considera quatro fontes que podem atuar de forma independente ou associadas para o fortalecimento ou desengajamento motivacional; são elas: experiências de domínio, experiências vicárias, persuasões sociais e estados fisiológicos e emocionais (quadro 2).

Veloso e Araújo (2019, p. 142) explicam que “as fontes de autoeficácia não interferem automaticamente no senso de competência dos indivíduos, sendo suas informações primeiramente avaliadas e processadas cognitivamente.” Os mesmos autores salientam que a influência exercida por cada uma das quatro fontes na construção das crenças de autoeficácia não deve ser equiparada, tendo em vista variáveis como a complexidade das tarefas, o investimento de energia e esforços nas realizações, a assistência recebida e o *feedback* social (de professores e pares, por exemplo), a recorrência de êxitos ou insucessos, dentre outros fatores.

Zimmerman e Cleary (2006) situam as crenças de autoeficácia como um elemento central para os processos de autorregulação do aluno, destacando a importância de os aprendizes compreenderem suas reais capacidades a partir do conjunto de habilidades e recursos que dispõem. Do mesmo modo, Schunk (2012) ressalta as diversas implicações motivacionais das crenças de autoeficácia em contextos de aprendizagem, enfatizando que o senso de competência pode influenciar na escolha de atividades, na qualidade do engajamento em tarefas complexas, no au-

**Quadro 2**

As fontes das crenças de autoeficácia.

**As quatro fontes das crenças de autoeficácia**

*Experiências de domínio* são constituídas a partir da interpretação de comportamentos mobilizados pelos indivíduos, influenciando a motivação para a realização de tarefas específicas. Na aprendizagem da performance musical, tais experiências relacionam-se com os resultados das autoavaliações (como eu tenho me saído nas tarefas de prática instrumental?) e com o histórico de êxitos e insucessos, considerando o alcance ou o abandono de metas de aprendizagem. Assim, as experiências de domínio “oferecem a fonte mais confiável de informação, uma vez que refletem o que a pessoa consegue fazer” (Schunk, 2015, p. 64).

*Experiências vicárias* consideram a observação de outras pessoas realizando determinadas tarefas e, portanto, relacionam-se com a modelação social. “As avaliações de autoeficácia são parcialmente influenciadas por experiências vicárias mediadas por realizações modeladas” (Bandura, 1997, p. 86). Tais experiências influenciam a autoeficácia especialmente quando os observadores se consideram em algum nível semelhantes ao modelo. Na aprendizagem instrumental, as experiências vicárias são nutridas pelas interações entre os pares, pelas práticas coletivas e pela observação de modelos (musicistas de referência).

*Persuasões sociais* envolvem *feedbacks* realizados por uma fonte social (pessoas ou grupos) a respeito de determinado comportamento. Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 105) “as persuasões positivas podem encorajar e empoderar”, enquanto que “as persuasões negativas podem funcionar de modo a frustrar e enfraquecer as crenças de autoeficácia”. Na aprendizagem musical as persuasões sociais consideram desde os comentários de professores, pares, amigos e familiares sobre as realizações musicais até o feedback oferecido pelo público em uma apresentação (aclamando, desaprovando ou não reagindo a uma performance).

*Indicadores fisiológicos e emocionais* compreendem os diferentes estados de humor e sentimentos como ansiedade, medo, euforia, excitação, entre outros. As formas como as pessoas se sentem no confronto com determinadas realizações oferecem informações sobre as suas competências. Portanto, “ao julgar suas capacidades, as pessoas confiam em parte nas informações somáticas transmitidas por estados fisiológicos e emocionais” (Bandura, 1997, p. 106). Nas práticas musicais, destacam-se tanto as experiências emocionais positivas (com o potencial para fortalecer a autoeficácia) quanto as situações de ansiedade e estresse em performances (que tendem a enfraquecer as crenças de capacidade).

16

mento do esforço, na persistência frente aos desafios e no favorecimento de uma postura resiliente em situações adversas, atributos dos estudantes autorregulados.

A autoeficácia interfere na autorregulação porque está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. De modo recíproco, a autorregulação participa da construção da crença de autoeficácia, influenciando-a, ao fornecer dados sobre o progresso, esforço e tempo despendidos na realização da atividade. (Azzi e Polydoro, 2017, p. 13)

Tendo em vista o exposto, é possível afirmar que a autoeficácia e a autorregulação influenciam-se de forma bidirecional e atuam tanto no desenvolvimento de habilidades quanto na construção das crenças de capacidade dos aprendizes.

### 3 Metodologia

O método utilizado foi o estudo de caso descritivo (Yin, 2005). A unidade de análise consistiu no processo de estudo de uma obra musical — *Variantes*<sup>3</sup> (1962), para percussão-múltipla solo, de Leo Brouwer (1939-)—,

realizado por uma estudante<sup>4</sup> de bacharelado em música (instrumento/percussão) durante aproximadamente dez semanas. O quadro a seguir apresenta as fases e procedimentos deste estudo de caso (quadro 3).

**Quadro 3**

Fases e procedimentos do estudo de caso.

<b>1. Definição do caso</b>	<b>O caso “Ana”:</b> Percussionista graduanda <sup>1</sup> no 1º ano de bacharelado em instrumento em uma IES pública de Curitiba, Paraná, Brasil.		
<b>2. Coleta de dados</b>	<p style="text-align: center;"><b>Entrevistas Semiestruturadas<sup>2</sup>:</b></p> <p>Entrevista prévia + quatro entrevistas quinzenais durante dois meses e meio (período de estudo da obra). Todas as entrevistas foram baseadas em roteiros predefinidos.</p> <p><b>Entrevista inicial:</b> Ênfase na descrição do perfil da estudante, nos aspectos formativos, experiências musicais e hábitos de estudo.</p> <p><b>Entrevistas quinzenais:</b> Ênfase em aspectos da preparação da obra como as estratégias, planejamento, observação e avaliação das sessões de prática.</p> <p style="text-align: center;"><b>Questionário (estratégias de estudo)</b></p> <p>Questionário contendo 20 questões baseadas em uma escala <i>likert</i> em cinco pontos, com o objetivo de verificar o uso de estratégias metacognitivas nos hábitos de estudo da percussionista.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Fontes Documentais:</b></p> <p>Materiais fornecidos pela participante: autorregistros de estudo e as partituras com anotações.</p> <p style="text-align: center;"><b>Registro em vídeo:</b></p> <p>Gravação de uma sessão de estudo individual no último dos quatro encontros quinzenais.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Atividades desenvolvidas<sup>3</sup>:</b></p> <p>A coleta dos dados foi realizada em cinco encontros ao longo de dois meses e meio.</p> <p style="text-align: center;"><b>Deliberações – Encontro inicial:</b></p> <p>Encaminhamentos éticos; escolha da obra musical<sup>4</sup>; definição do cronograma de coleta de dados; entrega do questionário.</p> <p style="text-align: center;"><b>Encontros quinzenais:</b></p> <p>Quatro encontros com entrevistas, coleta de documentos e gravações.</p>
<b>3. Seleção, análise e interpretação</b>	<p style="text-align: center;"><b>Seleção:</b></p> <p>Consistiu na transcrição, tabulação e organização categorial das informações, favorecendo a construção de um dossiê dos dados.</p>		<p style="text-align: center;"><b>Análise:</b></p> <p>O tratamento e interpretação dos dados foi conduzido por meio da “análise de conteúdo”, segundo Bardin (2011).</p>
<p><sup>1</sup> O interesse manifestado pela estudante em colaborar com o estudo e a indicação realizada pelo professor da classe de percussão foram os principais critérios para a escolha da participante.</p> <p><sup>2</sup> Cada entrevista durou em média 45 minutos. O registro ocorreu por meio de gravações de áudio realizadas em um <i>Notebook Lenovo Ideapad 320</i> utilizando o software “Gravador de Voz”.</p> <p><sup>3</sup> A coleta de dados aconteceu simultaneamente com o processo de estudo da obra, entre a segunda metade do mês de abril e a primeira metade do mês de junho de 2018.</p> <p><sup>4</sup> Foi definida a obra <i>Variantes</i> (1962) para percussão-múltipla solo, de Leo Brouwer (1939-). A escolha baseou-se nas recomendações do professor responsável pela classe e nas intenções da aluna, visando contribuir com o seu engajamento no estudo.</p>			

Fonte: baseado em Veloso e Araújo (2019).

Após a coleta, seleção e organização dos dados em um dossiê, foram realizadas as análises com base em procedimentos da “análise de conteúdo” (Bardin, 2011). Tais procedimentos—incluindo as fases de “análise prévia,” de “exploração do material” e de “interpretações e inferências” associadas às técnicas de “categorização semântica” e “triangulação dos dados” (Yin, 2005)—mostraram-se adequados aos objetivos desta investigação, favorecendo “a reinterpretção das mensagens, atingindo uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, sendo conduzida principalmente por descrições sistemáticas” (Ferigato & Freire, 2015, p. 117).

## 4 Análise e discussão dos dados

Embora o estudo de caso que originou este trabalho tenha sido conduzido a partir de diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de dados, para este recorte foram considerados apenas os dados oriundos das entrevistas semiestruturadas (a entrevista inicial — que antecedeu o processo de estudo acompanhado nesta pesquisa — e as quatro entrevistas realizadas ao longo do processo de construção da performance da obra *Variantes*).

### 4.1 Dados da entrevista inicial

Diversos fatores exercem influência na motivação para a prática e a aprendizagem instrumental. Dentre eles, Gabrielsson (2003) destaca os investimentos de tempo e esforços, a autopercepção de competência (as crenças de autoeficácia), as atribuições de causa para os êxitos e insucessos e as motivações de natureza intrínseca e extrínseca. O primeiro aspecto destacado por Ana toca diretamente os chamados fatores intrínsecos e extrínsecos do engajamento pessoal. Para Guimarães (2009), a *motivação intrínseca* relaciona-se com a seleção e a realização de uma atividade sem que causas externas (como a obtenção de recompensas) sejam a justificativa primeira para um comportamento. Nesta visão, as pessoas se envolvem com determinadas realizações buscando autossatisfação e “a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento” (Guimarães, 2009, p. 37).

A *motivação extrínseca* pode ser observada nas ações movidas por recompensas (materiais ou sociais, concretas ou simbólicas), por obrigações ou com vistas a evitar punições ou desaprovações (Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Neste caso, a satisfação pessoal na realização das atividades não representa o elemento gerador do comportamento e a obtenção de um retorno financeiro ou aprovação social, por exemplo, é imprescindível. Durante a entrevista inicial, quando indagada a respeito dos possíveis momentos de desinteresse e declínio motivacional no processo de estudo, Ana destacou, entre outros fatores, o desafio de conservar a continuidade e regularidade no estudo do instrumento (especialmente diante de tarefas menos prazerosas).

Olha, para eu ter um desenvolvimento tenho que estudar todo dia. Pegar pelo menos meia hora a peça para eu saber que tenho contato com ela diariamente. Então, *eu tento me obrigar a fazer isso todo dia* (mesmo sendo bem difícil). E assim, eu sei que tenho que fazer, então vamos fazer. Não dá para fazer só o que a gente gosta (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3).

A partir deste relato, podemos observar que Ana mobiliza esforços para manter a continuidade e assiduidade na rotina de estudos, reconhecendo que, embora tais esforços não sejam por si só prazerosos, suas consequências são benéficas. O *locus* de causalidade motivacional



deste comportamento é externo à aluna, sendo orientado por uma obrigatoriedade de realização autoprescrita e pela obtenção de recompensas pessoais (neste caso, um desempenho instrumental satisfatório). A esse respeito, Santiago (2006, p. 53) reforça que a prática instrumental deliberada e autorregulada muitas vezes demanda esforços extrínsecos, “não sendo, portanto, inerentemente prazerosa. Porém, os indivíduos se vêm motivados a empreendê-las pelo avanço eminente que elas podem proporcionar à sua performance.”

A *autoeficácia* ocupa um papel de destaque no conjunto de auto-crenças humanas, sendo a base da dimensão motivacional da autorregulação segundo a teoria social cognitiva (McPherson et al., 2013). Quando questionada a respeito do seu rendimento acadêmico e sobre as suas percepções de capacidade enquanto estudante de percussão, Ana apresentou uma autopercepção de competência negativa, justificada por dois fatores: a falta de tempo para comprometer-se mais com a prática instrumental e as dificuldades estruturais/materiais relacionadas ao acesso limitado aos espaços e instrumentos de percussão para o estudo.

*Não [me considero uma boa estudante], porque infelizmente não tenho tanto tempo para destinar e também não tem como não interferir minha distância da universidade (não ter o instrumento em casa e só na universidade). Então, fica complicado. Quando estou aqui [na universidade], tenho que dividir a sala com outros grupos, com outros alunos... enfim, não acho que sou uma boa estudante não* (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2).

Em um outro momento da entrevista inicial, quando indagada sobre seus “pontos fracos” enquanto estudante, Ana pontuou especificamente as dificuldades de memorização. Esse dado aproxima-se do exposto por Austin e colaboradores (2006), quando afirmam que as crenças de autoeficácia de instrumentistas em formação – tal como em outros contextos de aprendizagem (Zimmerman & Cleary, 2006; Schunk, 2001, 2015) – relacionam-se com habilidades específicas. Segundo Ana, suas baixas crenças de autoeficácia para memorizar informações musicais apoiam-se no seu histórico de realizações (experiências vivenciadas, resultados de ações e desempenhos verificados). Este dado vincula-se às *experiências de domínio*, uma das quatro fontes da autoeficácia. No relato a seguir, podemos observar a relação entre o baixo senso de autoeficácia e a desmotivação (tendo como indicador emocional o sentimento de “desanimo”).

*eu tenho uma memória bem fraca. Se eu estudo hoje, daqui dois dias eu vou ter que voltar para rever, até o momento de eu ter isso consolidado. Quando estou começando a peça tenho dificuldades de memorização. Por isso tenho que ter esse contato quase diário. [Além disso] eu acho que eu desanimo bastante quando acontece algumas coisas como não lembrar da peça. Eu desanimo muito fácil.* (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3)

Quando foi convidada a falar sobre os seus “pontos fortes” enquanto estudante, Ana frisou três aspectos: (a) os avanços na fluência musical e nas concepções interpretativas, (b) a gestão dos estudos orientada por metas e (c) as conquistas do ponto de vista técnico-instrumental. De acordo com a entrevistada, estas considerações são baseadas em suas vivências e nos avanços observados de forma comparativa (eu antes não era capaz e agora sou). A esse respeito, destacam-se as chamadas “experiências de êxito”, uma manifestação das experiências de domínio com elevado potencial motivacional.

*Acho que atualmente, musicalmente eu já tive um bom desenvolvimento. Não é uma coisa tão quadradinha. Consigo trabalhar mais a musicalidade da obra. Acho que agora eu consigo obter mais êxito do que antes. Com as metas eu acho que tenho me dado também; tenho tentado me organizar e acho que tenho conseguido isso. E tecnicamente eu não acho que eu seja tão ruim assim.... Isso já é uma coisa que está em mim. Daqui pra frente é uma questão de refinamento e não de “aprendizado”. Uma questão de melhorar. (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3)*

No relato apresentado a seguir, é possível observar a influência da percepção de controle dos desafios da performance e da compreensão do material musical no senso de autoeficácia (isto é, conhecer a obra detalhadamente e saber “o que” e “como” fazer diante dos desafios de aprendizagem). Quando questionada a respeito do momento mais motivador no estudo de uma obra (considerando desde o primeiro contato com a peça), Ana citou o momento no qual percebe que compreendeu a obra musical em sua integralidade, salientando os aspectos estruturais das peças musicais.

*Acho que [o momento mais motivador] é quando eu pego a peça, vou trabalhando por partes (é claro), mas chego em um determinado momento em que consigo entender ela. Entender o começo, o meio e o fim. Aí eu sei que a partir daquele momento em diante, eu não vou mais precisar ficar me preocupando com questões técnicas ou teóricas. Eu consigo pegar a peça e tocar. Eu sei que daqui pra frente eu vou trabalhar musicalmente com ela. Não mais questão de ficar “tirando” ela. Consigo deixar minhas preocupações de lado e me preocupo em tirar a música da peça. Esse é um momento que eu falo: *poxa, legal! Agora eu entendi a peça e posso trabalhar para deixar ela redonda, “musical”. Aí eu me sinto realizada.* (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2)*

Tendo em vista a “autorrealização” (descrita por Ana em associação à compreensão de uma obra musical estudada) é possível destacar os *estados fisiológicos e emocionais*, outra fonte de autoeficácia. Estes estados são compostos por indicadores afetivos e fisiológicos e relacionam-se com a autoeficácia à medida que informam os sujeitos sobre as suas capacidades para a realização de determinada tarefa com base em como se sentem emocional e fisiologicamente (Bandura, 1997). Embora no âmbito musical esta fonte de autoeficácia esteja fortemente associada as situações de exposição pública (como recitais e audições), os dados oferecidos por Ana revelam que as emoções e os estados fisiológicos vivenciados em momentos privados de estudo também po-

dem influenciar os processos motivacionais. Um exemplo é a associação realizada pela entrevistada entre as oscilações fisiológicas e os fatores de distração e desmotivação no estudo: “até a fome me atrapalha. Se eu venho estudar com fome... ou com sono também. Eu preciso estar descansada!” (*Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2*).

O último aspecto relativo à autoeficácia observado na entrevista inicial diz respeito a fonte *experiências vicárias*. Para Schunk (2015, p. 65), por meio destas experiências “os aprendizes obtêm informação de autoeficácia a partir de observações de como os outros desempenham” tarefas específicas, considerando (entre outros parâmetros) a similaridade com o modelo observado; segundo este autor “a observação de pares similares pode aumentar a autoeficácia dos observadores.” No caso de Ana, os processos motivacionais vicariantes ocorrem por meio das comparações sociais e o engajamento decorre da intenção de equiparar o desenvolvimento pessoal ao dos colegas, sem que isso configure uma situação de competição. Assim, as realizações dos pares atuam como referências de desempenho. Nas palavras de Ana, “ver os colegas evoluindo, você com certeza não quer ficar para trás, você quer ficar no mesmo nível” (*Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 2*).

Encerrando a apresentação dos dados sobre motivação coletados na entrevista inicial, destacamos as *metas* como um elemento norteador dos processos de aprendizagem. Segundo Bandura (2008a, p. 8), “as pessoas estabelecem metas para si mesmas, antecipam consequências prováveis de ações prospectivas, selecionam e criam cursos de ações possíveis de produzir os resultados desejados”; assim, por meio das metas, “as pessoas orientam suas atividades e criam autoincentivos para sustentar seus esforços.” As informações oferecidas por Ana destacam a *proximidade* (dimensão temporal) e o grau de *especificidade* das metas, as quais, segundo a entrevistada, devem ser factíveis para que se evitem frustrações. Outro aspecto observado é a relação entre as metas e as características do material musical. A esse respeito, Santos (2008, p. 121) explica que “as metas estipuladas durante a prática... estão intimamente relacionadas com a estrutura identificada na música” e consideram fatores como os desafios técnicos de passagens específicas e a relação entre a complexidade da obra e a amplitude dos segmentos estudados.

*Eu trabalho com metas pequenas para ser sincera. Eu sei que se eu fizer metas grandes eu vou me frustrar. Separo por tamanhos [trechos da peça] (A, B, C) e tento trabalhar aquilo no dia. Até porque não tenho tempo para ficar o dia inteiro aqui, então sim: faço metas diárias. Minhas metas partem sempre da música, da estrutura da peça.* (Dossiê Ana – entrevista inicial, p. 3)

## 4.2 Dados das entrevistas realizadas durante o processo de estudo

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados do processo de estudo da obra *Variantes* (de Leo Brouwer) para percussão-múltipla solo, com o foco nos aspectos motivacionais da aprendizagem instrumental. Os principais elementos teóricos verificados na análise dos dados encontram-se organizados no quadro 4.

**Quadro 4**  
Elementos teóricos verificados a partir dos dados analisados.

Entrevista do 1º encontro	Entrevista do 2º encontro	Entrevista do 3º encontro	Entrevista do 4º encontro
Autoeficácia: experiências de domínio, desafios e o valor das tarefas.	Autoeficácia: experiências de domínio e os estados emocionais.	Autoeficácia: experiências de domínio e os estados emocionais.	Autoeficácia: experiências de domínio e calibração.
Expectativas de resultado: o valor atribuído às tarefas.			Expectativas de resultado, valor e utilidade das tarefas.
			Níveis de engajamento e os desafios percebidos.

Sobre a motivação no processo de estudo instrumental, três foram os elementos teóricos em destaque na análise dos dados: as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultados e os níveis de engajamento. Aspectos relativos a *autoeficácia* foram observadas no discurso de Ana em todas as quatro entrevistas, estando particularmente associados às experiências de domínio, aos estados emocionais e ao valor atribuído às tarefas de aprendizagem.

No depoimento apresentado a seguir (encontro um), nota-se que a autoavaliação do desempenho— neste caso, marcado por experiências de êxito— parece guiar os processos motivacionais de Ana e influenciar positivamente na construção das crenças de autoeficácia. Em complemento, o valor atribuído ao trabalho realizado (ponderando a importância e a complexidade da tarefa) também fortaleceu as crenças de capacidade da estudante. A esse respeito, Bandura (2017b, p. 85) explica que as pessoas “fazem coisas que lhes dão autossatisfação e autovalor,” mesmo considerando os desafios a serem superados; desse modo, “a forma como as pessoas veem as oportunidades e obstáculos em seu ambiente molda o curso que suas vidas levam.”

Olha, eu acho que estou feliz. Porque, como eu falei, nunca tinha tocado uma peça assim [de percussão múltipla]; a que eu toquei era muito mais tranquila. Então acho que para um primeiro momento, *nos primeiros ensaios que eu tenho feito nesse trecho, está saindo. Consegui identificar os trechos com maiores problemas; estou parcialmente satisfeita.* Eu acho bacana, é uma trabalhadeira bem grande! (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18)

O relato exposto a seguir (encontro três) revela que as preferências pessoais (em termos performáticos) e as características do material musical (aspectos rítmicos, instrumentais, estruturais, complexidade da obra e pontos identificados como relevantes) influenciaram os *níveis de engajamento* com a prática instrumental. Ao longo do processo de estudo, o sentimento medo (“*estava com medo*”) deu lugar a animação (“*[agora] eu estou bem animada*”) à medida que os desafios previstos foram superados. Para Bandura (2017b, pp. 85–86), “as crenças de autoeficácia também determinam como os obstáculos e empecilhos são vistos” e os indivíduos com altas crenças pessoais de capacidade “veem as dificuldades como superáveis por meio de autodesenvolvimento e esforço.” Nos relatos de Ana, os estados emocionais positivos (decorrentes da superação dos desafios e das pretensões futuras no trabalho com a peça) representam importantes indicadores afetivos de motivação.

Como eu falei, *estava com medo* de fazer esse quarto [movimento], porque achei que ia dar muito trabalho e que eu não ia conseguir. Mas deu, e eu estou bem animada. Eu cheguei em um ponto que considero o ápice da peça e que eu gostei de fazer. Até tentei destinar tempo para fazer ela inteira até o final, mas pensei: “vou ficar só no quarto mesmo”. Estou animada, quero terminar logo para poder refinar ela.... É divertida de tocar essa variante; eu acho que é minha preferida, por causa da movimentação dela, é bem ágil... o uso do tímpano eu acho bacana. Embora difícil, é bem bacana. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 3, p. 30)

Aproximando-se do fim da leitura da peça, Ana relatou um declínio em suas crenças de autoeficácia (evidenciado por estados emocionais negativos e pela percepção de incapacidade) para a superação dos desafios observados nos dois movimentos finais da obra. Todavia, este cenário de aparente desmotivação foi revertido por meio da adoção de estratégias de estudo – incluindo recursos da análise musical, o estudo mental e a consulta a performances de referência (gravações) – e iniciativas automotivadoras pautadas no exercício da agência humana (Bandura, 2008c).

Eu lembro que antes de fazer a variante 4 e a 5, eu pensei “tô com medo, por que eu acho que não vou conseguir; não sei se eu vou conseguir entender...” então depois que você para, estuda, ouve, vê a partitura sem instrumento (que foi o que eu mais fiz: estudar sem o instrumento) deu para desenvolver, sabe. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36)

Podemos considerar que Ana possuía as condições (habilidades e recursos) para superar os desafios apresentados pela tarefa; neste caso, as baixas crenças de autoeficácia podem ser justificadas como um desequilíbrio entre as suas crenças de capacidade e as suas reais competências, revelando a “subestimação” de suas habilidades enquanto instrumentista. A superestimação e a subestimação das competências pessoais têm sido descritas nos estudos sobre autoeficácia a partir do conceito de *calibração*, isto é, a correspondência entre as crenças pesso-

ais de capacidade de uma pessoa e as reais condições para a realização de determinada atividade (Schunk, 2015).

Podemos presumir também que os eventos vivenciados durante o estudo da obra influenciaram tanto as percepções de capacidade quanto o desenvolvimento de novas habilidades. Neste caso, a construção de um senso de autoeficácia deu-se à medida que Ana avançou no processo de aprendizagem instrumental.

Além das crenças de autoeficácia, outro elemento teórico recebeu destaque no processo de estudo aqui relatado: as *expectativas de resultado*, observadas especialmente nos dados dos encontros um e quatro. Bandura (2017b, p. 85) esclarece que “as pessoas também regulam seu curso de vida pelos resultados que esperam que seus esforços produzam. Estes resultados podem ser os custos materiais e benefícios esperados, efeitos sociais positivos e negativos e sua autoavaliação”. Desse modo, os resultados esperados estiveram fortemente associados: (a) ao valor atribuído à experiência musical; (b) ao nível de dificuldade da obra (qualificado por Ana como médio-alto); (c) ao ineditismo da tarefa para a estudante (dado o seu envolvimento ainda recente com a percussão-múltipla); (d) a identificação pessoal com a prática instrumental; (e) aos ganhos em termos de aprendizado; e (f) ao uso da peça com finalidades extraformativas.

Tocando ela eu pensei: isso aqui *vai ser legal de tocar em um recital, em uma prova, pelo nível de dificuldade* que ela apresenta. Depois que eu comecei a entender ela, eu falei: olha, *isso aqui é legal!... está sendo bem prazeroso fazer, porque é um aprendizado enorme*. Eu nunca tinha feito isso. Eu penso em vir pra cá [universidade] para tocar isso aqui! *...está sendo uma novidade boa, a intenção é fazer cada vez mais*. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 1, p. 18)

Eu acho que *é uma super peça para gravar e mandar para festival ou apresentar em um recital*, que é um plano que eu tenho agora: firmar ela para tocar em um recital, levar pra frente, não deixar parada... *futuramente eu acho que [o uso] vai ser mais com uma característica profissional*. Eu tenho essa preocupação também. (Dossiê Ana – entrevista do encontro 4, p. 36)

Nesse cenário, tanto os fatores intrínsecos (satisfação pessoal/ autor-realização) quanto os extrínsecos de elevado potencial motivacional—o uso da obra com finalidades externas ao processo de aprendizagem (com finalidade profissional)—exerceram influência nas expectativas de resultado do trabalho com a peça e nas pretensões futuras, guiando e motivando as ações no presente.

## Considerações finais

Apoiado na dimensão motivacional da autorregulação da aprendizagem instrumental sob a perspectiva sociocognitiva, o presente trabalho—que consiste no recorte de uma pesquisa maior (Veloso, 2019)—foi orientado pelo seguinte objetivo: investigar os aspectos motivacio-

nais do processo de estudo da obra *Variantes* (de Leo Brouwer), para percussão-múltipla solo. O método consistiu em um estudo de caso descritivo conduzido com uma estudante de bacharelado em música (instrumento/percussão).

A partir dos dados coletados na entrevista inicial que antecedeu o processo de estudo acompanhado nesta investigação, foi possível relacionar os *fatores intrínsecos e extrínsecos da motivação* e o engajamento com a prática instrumental, tendo em vista que ambos os fatores influenciaram positivamente a motivação para a prática instrumental. A respeito das *crenças de autoeficácia*, as autopercepções de competência negativas (baixas crenças de capacidade) estiveram associadas ao pouco tempo disponível para o estudo e as limitações de acesso aos espaços físicos e instrumentos de percussão; as autopercepções de competência positivas (elevadas crenças de capacidade) foram associadas ao controle dos desafios e a consciência acerca das demandas da aprendizagem instrumental. As experiências de domínio positivas foram verificadas a partir dos avanços musicais observados e do êxito percebido no alcance das metas de aprendizagem. As experiências vicárias influenciaram a motivação por meio das comparações sociais com o intento de equiparar o desenvolvimento pessoal com o desempenho pares. Nas *metas de aprendizagem* foram exploradas especialmente as propriedades “proximidade” e “especificidade” — valorizando-se objetivos exequíveis e evitando-se frustrações; outro aspecto observado foi a vinculação entre as metas e as especificidades das obras musicais estudadas.

Segundo os dados do processo de estudo acompanhado nesta investigação, no que concerne às *crenças de autoeficácia*, as fontes mais influentes foram as experiências de domínio (baseadas na autoavaliação do desempenho) e os estados fisiológicos e emocionais. As autopercepções de competência negativas estiveram associadas especialmente às dificuldades de compreensão do material musical. Entretanto, a condução estratégica do processo de estudo reverteu os cenários de aparente declínio motivacional. As *expectativas de resultados*, por seu turno, estiveram associadas ao valor atribuído às tarefas de prática instrumental, ao nível de dificuldade da obra estudada, ao ineditismo das ações empreendidas, a identificação pessoal (em nível afetivo) com a performance instrumental, aos ganhos em termos de aprendizado e ao uso da peça com finalidades extraformativas (profissionais). Assim, tanto *fatores intrínsecos* quanto *extrínsecos* favoreceram o engajamento e o alcance das metas.

As considerações aqui realizadas—alinhadas às contribuições recentes da literatura especializada—apontam para a valorização dos elementos motivacionais subjacentes a autorregulação da aprendizagem instrumental, com destaque aos fatores intrínsecos e extrínsecos dos processos motivacionais, a adoção de metas que organizam e orientam

o trabalho em nível cognitivo, emocional e comportamental, as expectativas de resultados e as crenças de autoeficácia. Os constructos motivacionais explorados no presente estudo têm sido abordados em pesquisas nacionais e internacionais com vistas ao desenvolvimento de competências autorregulatórias nos processos de aprendizagem musical. Alinhados a estas perspectivas investigativas, esperamos que os apontamentos aqui realizados contribuam para novas iniciativas científicas e educacionais com o foco nos processos de aprendizagem da performance musical.

## Notas

<sup>1</sup> Para uma descrição detalhada das seis dimensões da “Abordagem Multidimensional da Autorregulação da Aprendizagem”, ver Veloso (2019) e Veloso e Araújo (2019).

<sup>2</sup> Para Bandura (2017a, p. 45), “ser agente é influenciar intencionalmente o funcionamento e as circunstâncias da vida”.

<sup>3</sup> Uma análise descritiva da obra *Variantes* (1962) pode ser consultada em Veloso (2019).

<sup>4</sup> Em substituição ao nome da estudante, adotou-se o pseudônimo *Ana*.

## Referências

- Araújo, R. C. (2015). Motivação para prática e aprendizagem da música. In: R. C. Araújo, & D. Ramos (Orgs), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical* (pp. 45–58). UFPR.
- Araújo, R. C., Cavalcanti, C. R. P., & Figueiredo, E. (2010). Motivação para prática musical no ensino superior: Três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, 24, 34–44.
- Austin, J., Renwick, J., & McPherson, G. (2006). Developing motivation. In: G. McPherson, (Org.), *The child as musician: A handbook of musical development* (pp. 213–238). Oxford University Press.
- Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2017). Apontamentos preliminares: A autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da Autorregulação da Aprendizagem: Contribuições da Teoria Social Cognitiva* (pp. 11–17). Letra 1.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1991a). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248–287.
- Bandura, A. (1991b). Self-Regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In: R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation*. v. 38 (pp. 69–164). University of Nebraska Press.



- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2008a). A evolução da teoria social cognitiva. In: A. Bandura, Azzi, R. G., & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15–42). Artmed.
- Bandura, A. (2008b). O sistema do self no determinismo recíproco. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 43–67). Artmed.
- Bandura, A. (2008c). A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 69–96). Artmed.
- Bandura, A. (2017a). Teoria social cognitiva no contexto cultural. In: A. Bandura, & R. G. Azzi (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Diversos enfoques* (pp. 45–82). Mercado de Letras.
- Bandura, A. (2017b). A crescente primazia da agência humana na adaptação e mudança na era eletrônica. In: A. Bandura, A., & R. G. Azzi (Org.), *Teoria social cognitiva: Diversos enfoques* (pp. 83–128). Mercado de Letras.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação*, 7(2), 73–84.
- Cavalcanti, C. R. P. (2015). Prática instrumental e autorregulação da aprendizagem: Um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas. In: R. C. Araújo, & D. Ramos (Orgs.), *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical* (pp. 189–211). UFPR.
- Ferigato, A., & Freire, R. D. (2015). Análise de conteúdo no contexto da pesquisa em performance musical: A metacognição como objeto de análise. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 2(2), 111–124.
- Gabrielsson, A. (2003). Music performance research at the millenium. *Psychology of Music*, 31, 221–272.
- Guimarães, S. E. R. (2009). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula. In: E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37–57). Vozes.
- Hallam, S., & Jørgensen, H. (2011). Practising. In: S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut. (Orgs.), *Oxford handbook of music psychology* (pp. 265–273). Oxford University Press.
- Madeira, L. R. B. (2014). *Estratégias de autorregulação da aprendizagem no ensino instrumental*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de Aveiro.
- McPherson, G., Nielsen, S., & Renwick, J. (2013). Self-Regulation interventions and the development of music expertise. In: H. Bembenuddy, T. J. Clearly, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 355–382). Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Olaz F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In: A. Bandura, R. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 97–114). Editora Artmed.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2008). Autorregulação: Aspectos introdutórios. In: A. Bandura, R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 149–164). Artmed.
- Reeve, J. (2006). *Motivação e emoção*. 4ª. ed. LTC.
- Santiago, P. F. (2006). A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, 13, 52–56.
- Santos, R. A. T. (2008). Modos de pensamentos reflexivos implícitos nos fatores de aperfeiçoamento da prática musical. *Música em Perspectiva*, 1(2), 113–130.
- Schunk, D. (2015). Teoria social cognitiva na educação: Contribuições e direções futuras. In: Anais do Seminário Internacional Teoria Social Cognitiva em Debate (pp. 61–76). Unicamp.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In: K. R. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). Routledge.

- Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. In: K. R. Harris, & S. Graham. T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook*. v. 1: Theories, constructs, and critical issues (pp. 101–123). American Psychological Association.
- Simão, A. M. V. S., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contexto educativo. *Cadernos de Educação*, 45, 2–20.
- Soares, L. T. (2018). Relações dialógicas e transversais entre aprendizagem autorregulada e teorias da aquisição de expertise. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 5(2), 93–116.
- Veloso, F. D. D. (2019). *Autorregulação da aprendizagem instrumental: Um estudo de caso com uma percussionista*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. UFPR. <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=59767&idprograma=40001016055P2&anobase=2019&idtc=31>
- Veloso, F. D. D., & Araújo, R. C. (2019). A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: Aportes da abordagem multidimensional da autorregulação. *OPUS*, 25(3), 133–157.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman.
- Zimmerman, B., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In: G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105–125). Academic Press.
- Zimmerman, B., & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency in self-efficacy beliefs of adolescents. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Information Age Publishing.