

Processos de construção da expertise na clarineta: Investigação das trajetórias de clarinetistas brasileiros

ANDERSON CÉSAR ALVES* E RICARDO DOURADO FREIRE**

Resumo

Este artigo discute os resultados de pesquisa sobre 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 expertos (*experts*) de orquestras sinfônicas brasileiras. 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. Os resultados indicam que a performance de um *expert* pode ser construída por meio do refinamento dos processos cognitivos envolvidos na preparação da própria performance.

Palavras-chave: expertise musical, construção da expertise, performance em clarineta, aprendizagem na clarineta, clarinetistas brasileiros

The construction processes of expertise in clarinet: Investigation of Brazilian clarinet players trajectories

Abstract

This article discusses the results of research on the construction of 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) deliberated 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.

Keywords: musical expertise, construction of expertise, clarinet performance, clarinet learning strategies, Brazilian clarinetists

* Universidade de Brasília-UnB/Universidade Federal Fluminense-UFF

E-mail: andces@uol.com.br

** Universidade de Brasília-UnB

E-mail: freireri@gmail.com

A *performance* musical pode ser caracterizada pela realização artística em um instrumento musical e envolve controlar os processos cognitivos relacionados a: 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.

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.

62

A presente pesquisa propôs-se a investigar a construção da alta *performance* de clarinetistas brasileiros, por meio da entrevista individual semiestruturada. Foram entrevistados quatro clarinetistas profissionais que atuam como chefe de naipe nas principais orquestras sinfônicas nacionais. Todos são do sexo masculino; a idade média dos participantes é de 35 anos. Tendo como indagação naturalística como elemento para a compreensão do fenômeno em sua forma natural, não controlada e principalmente em seu ambiente de origem. Dessa forma foi possível analisar o processo de construção de suas performances, identificando às 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 em psicologia cognitiva.

De acordo com a pesquisa de 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. 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,

consequentemente, à descrição das sequências mediadoras de pensamento (Ericsson, 1991).

O referencial teórico desta investigação elegeu quatro eixos como critérios para avaliação da construção da expertise baseados na literatura: 1) Motivação, 2) Autorregulação, 3) Metacognição, e 4) Prática Deliberada. Estes conceitos apresentam alguns aspectos em comum, no entanto apresentam-se como pontos de vista específicos para análise e discussão do processo de construção da performance musical de expertos.

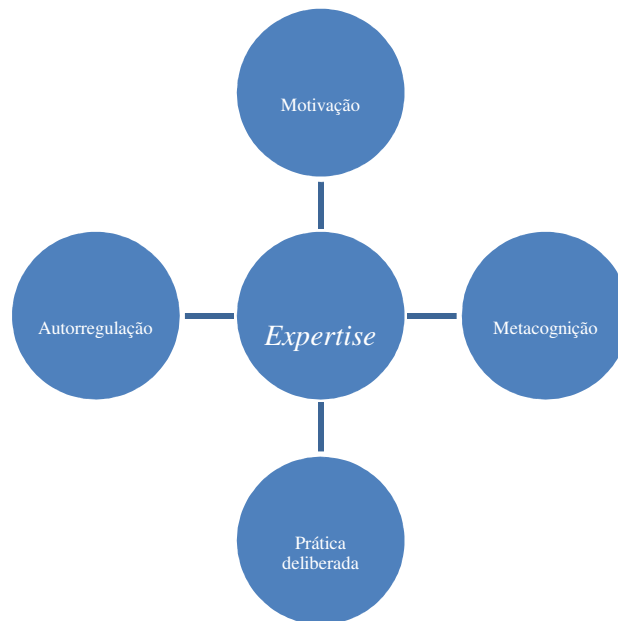


Figura 1: Referencial de Análise do processo de construção da expertise

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). A motivação é um elemento que pode contribuir para gerenciar os esforços por longo período, visando alcançar níveis superiores de aquisição de habilidades e expertise (Feltovich, Prietula, & Ericsson, 2006). Nesse caso, o experto precisa desenvolver estruturas de ordem motivacional para sustentar o foco na prática deliberada a longo prazo (Gomes, 2008). O processo de preparação da performance musical demanda muita dedicação e a motivação 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 do diferencial para obtenção dos resultados desejados.

Pesquisa de Howe e colaboradores (1996) evidencia que o envolvimento dos pais no treinamento musical dos filhos é considerado como condição fundamental; os pais desempenham um papel impor-

tante na iniciação e na sustentação do treinamento musical das crianças pelo período necessário para desenvolvimento musical. Henrique Bueno¹ 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. Eu fui influenciado pela minha família. Meu pai deixou claro para eu escolher qualquer instrumento. Nem meu pai nem minha mãe 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, eu falei: vou tocar clarinete. A decisão foi minha mesmo de estudar clarinete.

Pesquisa Olszewski e outros (1987) apóia a ideia de que os familiares desempenham um papel importante para manter o foco da criança na prática 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. Eu, novinho, vendo a banda, falei: 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 para 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.

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 o 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. Meu pai falou assim: eu vou te levar lá na banda, que, na realidade, era uma escola de música. Ele

¹ Os nomes foram modificados para preservar as identidades dos entrevistados.

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 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 et al., 1996). Nas palavras de Claudio:

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 música. Aí eu comecei a estudar música com esse intuito, mas o interesse, de fato, em seguir a profissão, o desejo de ser músico, 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.

65

O participante Claudio relata dessa maneira que a motivação para estudar música teve a influência da trajetória do seu primo, e considera que esse apoio parental foi fundamental para o início do processo de estudo 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.

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 auto-percepção 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.

Pesquisa de Turner (1995) expõe que tarefas desafiadoras podem contribuir para aumentar o nível de motivação e persistência para o estudo. Fernando relata desafios como preparar peças com alto nível de dificuldade:

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 em que eu queria crescer; eu tinha acabado de voltar da Europa e estava no começo dessa fase, aqui, de volta ao 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 soubesse que tinha, mas precisava fazer com 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 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.

Em suas palavras:

A fase que eu peguei e “acordei” para estudar de novo foi a época em 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*, e outras. 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, voltei a ter uma grande motivação para estudar bastante. Lá eu vi a *Filarmonica de Berlim* tocando e achei um naipe tão fantástico, a orquestra tão boa, e eu pensei: “que legal que é tocar assim”, que bonito. Aí tive influência para voltar a estudar bastante, e tentar buscar a excelência, e isso me motivava.

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). O processo de autorregulação pode ser observado 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 autoavale 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 tem por finalidade controlar os resultados da performance musical e possibilitar que o músico atinja 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 e que estão relacionados 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 Klosé. 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.

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 aprendiz, 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. Henrique Bueno faz algo semelhante:

O meu estudo, hoje, é todo mais objetivo. Hoje, pego qualquer música, uma peça que 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, estudo as partes difíceis do Debussy; e, para estudar, estudo lento e 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.

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 foram desenvolvidas a longo prazo. Sua prática de estudo consiste no domínio dos proces-

sos 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.

A autorregulação pode ser considerada um processo que facilita a aprendizagem, por meio do estabelecimento de metas, planejamento, motivação, controle de atenção, uso de estratégias de aprendizado, e 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. 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.

De acordo com Zimmerman (2004), o músico 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 da peça nos primeiros meses; fui escaneando a peça, reconhecendo a peça como um todo, entendendo quais são as grandes armadilhas, onde estão as passagens mais difíceis, onde eu vou precisar de mais tempo. 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.

70

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 seu rendimento em sua prática e, conseqüentemente, na própria performance.

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. 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 (Perrenoud, 1999). 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.

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.

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 clari, 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.

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 conhe-

cimento 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, 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 preciso fazer que tenha relação com o que 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 N^o 1* de Brahms. Eu lembro que 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 num 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.

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 do 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 sei a posição. Penso qual a posição que é aqui. Às vezes, na prática, nem sai certa a posição, parece que a peça amadurece mais do que se você ficasse só no clarinete.

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 comecei a pensar na época em que participei de concursos internacionais. Hoje em dia, muitas vezes, quando vou tocar alguma obra, penso: eu tenho que tocar esse solo como se estivesse sentado na *Filarmônica de Berlim*. Se eu estivesse lá e tivesse feito esse solo assim, eles iriam gostar? Aí penso (...): não, eles não iriam gostar! Aí 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, iria “realmente” gostar? Não (...). Então 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.

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.

Prática Deliberada

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.

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 autoeficácia (Williamom, 2004).

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, 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.

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. 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.

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 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, no qual começa estudando as partes lentas, subdividindo todos os trechos, nota por nota, e vai analisando a afinação e o dedilhado. Na sequência, toma as partes longas e toca de forma bem lenta. O participante aponta que estudar de forma detalhista é um processo que demanda muito tempo para a preparação de sua performance:

O controle dos processos cognitivos permite ao músico ter acesso aos resultados da performance e, conseqüentemente, descrever as sequências 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, principal-

mente, 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.

O processo cognitivo de estruturar mentalmente um conjunto de habilidades motoras e cognitivas pode ser evidenciado no processo de preparação da performance musical de Natan. Ele evidencia que seu processo de preparação da performance musical é “mental”. Aponta que costuma pensar em tudo o que está fazendo, como forma de não tocar aleatoriamente. Expõe que na atualidade, devido às demandas em sua orquestra sinfônica, não têm muito tempo para estudar, e isso faz com que utilize sempre processos mentais, para analisar como está tocando, analisando sempre os erros para descobrir o que está falhando em relação à sua técnica clarinetística. Relata que uma das técnicas de memorização que utiliza é a repetição lenta e consciente dos trechos musicais, e salienta que isso corrobora para a melhora efetiva de sua performance.

76

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 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 horas e ficava até 22 horas, quase todos os dias. As aulas de clarinete no Conservatório eram sistematizadas. O professor era uma pessoa muito séria, com métodos, e 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 tocassem muitos métodos, como: Klosé, 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 horas da manhã, estudava até 12 horas, almoçava por lá, voltava às 14 horas, estudava até 18 horas e às 18 horas começavam as aulas do bacharelado. Eu ficava de 8 às 22 horas, 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.

A repetição da performance é um processo que não colabora 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). Corroborando a 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.

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. É importante enfatizar que o participante compreende que o processo de construção da sua performance está diretamente relacionado à relação da clarineta com o seu corpo, sendo o instrumento musical uma extensão ao próprio corpo. Relata ainda que aspectos técnicos como manutenção da técnica, emissão, resistência são básicos para o clarinetista, e a segurança de ter esses elementos prontos cria certa regularidade na performance do clarinetista.

O participante Fernando também relata todo o processo de preparação de uma das obras mais complexas da literatura clarinetística. Evidencia que todo o processo foi dividido e que ficou sabendo com antecedência de dois anos que iria tocar o concerto. Com isso teve tempo para ter contato com a peça. E destaca a importância da experiência auditiva, estudando sem a pressão de decorar, entendendo as passagens difíceis e as grandes “armadilhas”. 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:

Ainda no contexto da preparação da peça com alto grau de dificuldade, o participante Fernando evidencia que, conforme planejava, fazia e revisava. Salienta 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. Fernando 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. 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.

Considerações Finais

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 da 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 parti-

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 da 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 era o próprio desafio de preparar peças com alto grau de dificuldade. Nesse caso, foi a própria dificuldade que contribuiu para que se mantivesse o foco no aprendizado musical de longo prazo.

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 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.

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.

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

- Cross, D. R., Scott, G., & Paris. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* nº 80 (2):131–142.
- Ericsson, K. A., & Smith, J. (1991). *Toward a General Theory of Expertise*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* nº 100 (3): 363–406.
- Ericsson, K. A. (1996). *The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feltovich, P. J., Michael, J. P., & Ericsson, K. A. (2006). Studies of Expertise from Psychological Perspectives. In: A. Ericsson, N. Charness, Paul. J. Feltovich & R. Hoffman (eds.) *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*, 41–68. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frensch, P. A., & Sternberg, R. J. (1989). Expertise and intelligent thinking: when is it worse to know better? In R. J. Sternberg (ed.) *Advances in the psychology of human intelligence*, 157–188. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galvão, A. C. T. (2006). Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* nº 2 (22): 169–174.
- Gomes, A. C. A. (2008). *A relação entre sujeito expert e o objeto de conhecimento de expertise*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Hallam, S. (1988). *Instrumental teaching: a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hennessey, G. M. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. *Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. Boston, MA.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The

- role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14: 399–412.
- Javela, S., & Jarvenoja, J. H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record* n° 113 (2):350–374.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, no. 9 (5):178–181.
- Kuhn, D., & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, n° 43 (4):268–273.
- Lai, E. R. (2011). *Metacognition: a literature review research report*. Pearson.
- McLeod, L. (1997). 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* n° 22 (2):6–11.
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Buescher, T. (1987). 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.
- O’Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.). *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. E. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. Eccles (eds.). *Development of Achievement Motivation*, 249–284. San Diego, CA: Academic Press.
- Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). Controlled and automatic human information processing: Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84, pp. 1–66.
- Schneider, W., & LOCKKL, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect & B. Schwartz (Eds.). *Applied Metacognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraw, G., & Moshman, D. E. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, n° 7:351–371.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, pp. 85–113.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children’s motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410–441.
- Williamon, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.) *Handbook of self-regulation*. 13–39. San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2004). Sociocultural influence and students development of academic self-regulation: A social-cognitive perspective. In D. M. Claudio Innerney & S. Van Etten (Eds.) *Big theories revisited*. 139–164.

Greenwich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research, Journal* nº 45 (1): 166–183.