

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM MÚSICA
ESPECIALIZAÇÃO EM PERFORMANCE MUSICAL

CÁSSIO MANOEL VIANTE

**REFLEXÃO ACERCA DOS DOMÍNIOS METACOGNITIVOS PRESENTES NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE PIANÍSTICA DA PEÇA
ANIMATO, PERTENCENTE A SUÍTE VISÕES FUGITIVAS DE PROKOFIEV**

CURITIBA

2022

CÁSSIO MANOEL VIANTE

**REFLEXÃO ACERCA DOS DOMÍNIOS METACOGNITIVOS PRESENTES NO
PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA PERFORMANCE PIANÍSTICA DA PEÇA
ANIMATO, PERTENCENTE A SUÍTE VISÕES FUGITIVAS DE PROKOFIEV**

Artigo científico apresentado ao Curso de Pós-graduação Lato Sensu - *Especialização em Performance Musical* da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Campus de Curitiba I - EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Performance Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Maria Milani

CURITIBA

2022

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca dos domínios metacognitivos propostos por Rosa et al.; (2020), aplicados na construção da performance da peça *Animato*, pertencente à suíte para piano *Visões Fugitivas* do compositor Prokofiev, com o intuito de analisar os processos de aquisição dos conhecimentos envolvidos na minha prática pianística. A construção da performance foi organizada a partir de um protocolo para o campo de pesquisa, baseado em processos de prática deliberada e que constou de três etapas: planejamento, execução e o *feedback*. A prática pianística foi desenvolvida em sete sessões, que foram registradas em vídeos e diários de estudo, com o propósito de monitorar a tarefa e autorregular meus processos de aprendizagem. Ao final de cada sessão de estudo, realizei análise-reflexiva dos acontecimentos a fim de organizar as sessões subsequentes. Após o término do campo de pesquisa, redigi um memorial que apresenta os dados emergentes, a fim de trazer à tona os elementos representativos do mapeamento dos domínios metacognitivos relacionados ao meu processo de aprendizagem da peça. Ao analisar o percurso da pesquisa posso considerar que as habilidades metacognitivas são uma ferramenta eficiente para auxiliar os processos de construção da performance, uma vez que a tomada de consciência dos fatores emergentes que surgiram deste processo analítico-reflexivo, me permitiram instituir novas estratégias de estudo e de monitoramento da aprendizagem. Esse ciclo de aprendizagem, que envolve as práticas e a reflexão metacognitiva, mostrou-se um possível caminho para “aprender a aprender”. Este percurso investigativo resultou em uma performance da peça *Animato*, pertencente à Suíte *Visões Fugitivas* de Prokofiev que disponibilizo no artigo no formato de link.

Palavras-chave: Metacognição; Construção da performance; Práticas pianísticas; Prokofiev; Suíte *Visões Fugitivas*.

ABSTRACT

The present paper presents a reflection about the metacognitive domains proposed by Rosa et al.; (2020), applied in the performance's construction of the piece 'Animato', which belongs to the suite for piano 'Fugitive Visions' by Prokofiev, with the intention to analyse the process of the knowledge acquisition involved in my pianistic practice. The performance construction was organized from a research field protocol, based in deliberate practice processes which consisted of three stages: planning, execution and feedback. The pianistic practice was developed in seven sessions, that were registered in daily videos and study diaries, with the purpose of monitoring the task and autoregulate my learning processes. By the end of each study session, I realized reflexive analysis of the happenings aiming to organize the subsequent sessions. After the end of each field research, I wrote a memorial that presents the emerging data with the intention of bringing up the representative elements of the mapping of the metacognitive domains related to my learning process of the piece. Analysing the course of the research I can consider that the metacognitive abilities are an efficient tool to help the performance construction processes, once the self-awareness of the emergent factors that have come up in this reflexive-analytic process, allowed me to set new study strategies and learning monitoring. This learning cycle, which involves metacognitive practice and reflection has shown me a possible way to "learn how to learn". This investigative course resulted in a performance of the piece 'Animato', part of the suite 'Fugitive Visions' which I provide in this very paper in a hyperlink format.

Keywords: Metacognition, Performance Construction, Pianistic Practices, Prokofiev, Suite Fugitive Visions

Reflexão acerca dos domínios metacognitivos presentes no processo de construção da performance pianística da peça *Animato*, pertencente à Suíte *Visões Fugitivas* de Prokofiev

Cássio Manoel Viante¹

Introdução

O presente trabalho teve como objetivo investigar a relevância do *Modelo de mapeamento dos domínios metacognitivos* proposto por Rosa et al., (2020, p. 717), aplicado na construção da performance da peça *Animato*, pertencente à suíte para piano *Visões Fugitivas* do compositor S. Prokofiev, com o intuito de analisar os processos de aquisição dos conhecimentos envolvidos na minha prática pianística.

O modelo apresenta uma sistematização que contempla três elementos representativos: conhecimentos metacognitivos, experiências metacognitivas e habilidades metacognitivas. Para esses autores o termo metacognição apresenta-se polissêmico e multifacetado, ou seja, considera diversos conceitos e dimensões:

(...) ao acionar um dos domínios da metacognição, inevitavelmente, os outros entram em ação de forma inter-relacional, por meio de uma complexa e elaborada rede reflexiva que atua no sistema cognitivo/emocional e influencia, profundamente, os processos de aprendizagem, conectando-se à compreensão do conhecimento dos processos internos e externos, envolvendo a cognição e os sentimentos (processos de interpretação das emoções), por meio dos processos de autoconhecimento e da autorregulação, acionados pela reflexão metacognitiva a partir do contato com o outro, com o mundo e consigo mesmo (ROSA et al., 2020, p. 717).

Segundo Rosa et al. (2020, p. 717), o modelo de mapeamento foi organizado a fim de proporcionar um mapa investigativo, com ordenação e coerência, apresentando “o multifacetamento e a integração dos elementos que compõem o modelo, por serem representativos dos domínios da metacognição e que podem ser considerados para a coleta e a interpretação de dados em uma pesquisa”.

A partir de uma pesquisa autoetnográfica², apresento neste artigo os resultados

¹ Acadêmico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu - Especialização em Performance Musical*. UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba I - EMBAP - Escola de Música de Belas Artes do Paraná.

² A autoetnografia consiste em um método de pesquisa relacionado ao gênero autobiográfico de escrita que procura descrever e analisar de forma sistemática determinada experiência pessoal no sentido de compreendê-la culturalmente (BENETTI, 2017, p. 6).

emergentes de um processo de prática na construção da performance da peça *Animato*, quarto movimento da suíte *Visões Fugitivas* do compositor Prokofiev. Nesta investigação observei os procedimentos por mim utilizados para ancorar meu processo de aprendizado, com o intuito de refletir acerca da minha capacidade cognitiva de análise, controle e monitoramento dos caminhos de aquisição do conhecimento e de habilidades necessárias à performance pianística da peça.

O campo de pesquisa foi organizado em três etapas: planejamento, execução e *feedback*. A etapa de planejamento foi estruturada através da construção de um protocolo, que contemplou diversas esferas de abordagens, criativas e variadas, na construção da performance pianística. Esse processo de elaboração iniciou através de diversas leituras sobre metacognição, que proporcionaram uma conscientização mais apurada dos processos envolvidos nas minhas práticas pianísticas e um questionamento acerca da efetividade dos mesmos.

Na fase de execução todas as sessões de prática foram registradas através de filmagens de vídeos e de *Diários de Estudo* (escritos e áudios), que me balizaram a reorganizar as sessões de prática subsequentes a partir da análise desse material. O *feedback* foi realizado levando em consideração a eficiência das práticas, tanto em relação às dificuldades técnicas, quanto aos elementos estéticos presentes no texto musical.

1. O Conceito de Metacognição

O termo metacognição segundo Flavell e Brown (apud ROSA et al., 2020, p. 704) pode ser entendido como o “aprender a aprender” ou o “pensar sobre o pensar”. Esse conceito está ligado à maneira com a qual pensamos acerca das nossas atividades no dia a dia, de como monitoramos nossas tarefas e também de como entendemos nosso comportamento no cotidiano. Quando utilizado no contexto da educação, o termo pode ser entendido como a reflexão sobre nossas capacidades cognitivas. Os autores visualizam que o pensamento metacognitivo pode ser entendido como a relação entre a consciência e o controle das ações, em um processo de retroalimentação que leva o indivíduo a pensar sobre o que sabe, e por consequência, o que não sabe, proporcionando a construção de uma consciência metacognitiva e, dessa forma, passando a ter o controle sobre suas ações, descrevendo-as e avaliando-as perante a um objetivo estabelecido.

Outra característica relevante pertencente ao domínio metacognitivo apontada por Flavell e Welmann (apud FRANÇA, 2017, p. 19) é a metamemória, que os autores conceituam como:

(...) processos cognitivos de alta ordem envolvidos nas funções da memória e também relacionados às crenças, atitudes, sensações e o conhecimento que as pessoas têm de sua própria capacidade mnemônica. Esses processos cognitivos de alta ordem também envolveriam a sensibilidade que o indivíduo tem para perceber quando utilizar uma estratégia específica e saber qual interage melhor com a tarefa de acordo com o nível de dificuldade e complexidade da situação. De forma geral é possível dizer que os processos cognitivos de alta ordem foram classificados como o conhecimento da memória e o controle ou regulação da memória (FLAVELL; WELLMAN apud FRANÇA, 2017, p. 19).

Dessa forma, o conceito de metamemória funciona como um filtro envolvendo a sensibilidade necessária para fazer as escolhas pertinentes ao pensamento metacognitivo, ou seja, a cada decisão significativa no processo de aprendizagem metacognitiva a metamemória é acionada.

2. Os domínios Metacognitivos

O modelo dos domínios metacognitivos proposto por Rosa et al. (2020, p. 716) é subdividido em três grandes categorias, sendo elas: as habilidades metacognitivas, as experiências metacognitivas e o conhecimento metacognitivo. Com essa categorização os autores organizam uma sistematização dos elementos representativos contidos no sistema metacognitivo, tendo como principal objetivo o esclarecimento e a fácil visualização acerca do conteúdo.

Para os autores, é importante ressaltar que a partir da compreensão dos domínios metacognitivos, passamos a enxergar o prisma do seu multifacetamento, e conseqüentemente que os domínios agem de forma interrelacional, através de uma complexa e elaborada rede de reflexão que atua no sistema emocional e cognitivo, e dessa forma, influencia profundamente os processos de aprendizagem, fazendo com que o indivíduo tenha consciência dos seus processos internos e externos. Todo esse processo envolve a cognição dos sentimentos, que pode ser entendida, de forma simples e resumida, por saber interpretar as emoções através do autoconhecimento e da autorregulação, fazendo uma aproximação do mundo com si mesmo (ROSA et al., 2020, p. 716-717).

2.1 Conhecimento Metacognitivo

Rosa et al. (2020, p. 712) definem a categoria do conhecimento metacognitivo como a capacidade que o indivíduo tem de refletir sobre seu próprio conhecimento, ou a crença que o

indivíduo tem sobre si próprio e das situações que vivencia. Outro fator importante a ser destacado é o ponto de vista exposto por França (2017, p. 21) que evidencia o fato de que o conhecimento metacognitivo não precisa necessariamente ser consciente, podendo estar implícito e ser autônomo na tarefa aplicada.

Dunlosky e Metcalf (apud FRANÇA, 2017, p. 21) ainda apontam como relevante o fato de que o conhecimento metacognitivo engloba todo o bojo do conhecimento adquirido pelo indivíduo ao longo da vida, sendo também composto por fatos, crenças e situações que a pessoa consegue (é capaz) de verbalizar.

Para melhor compreender a maneira pela qual nossa metacognição funciona, é fundamental conhecer as variáveis do conhecimento metacognitivo. Rosa et al., (2020, p. 713) destacam três variáveis, que são descritas como: pessoais, da tarefa e de estratégia.

2.1.1 Variável pessoal

Para Rosa et al., (2020, p. 713) a variável pessoal está ligada ao conhecimento pré-adquirido pelo indivíduo, ou seja, o que ele conhece sobre determinado assunto, há quanto tempo ele desempenha determinada tarefa, quais são suas crenças e intuições com relação a sua habilidade cognitiva e o autorreconhecimento de si mesmo como um ser mnemônico.

Na visão de França (2017, p. 22) podemos entender a variável pessoal sobre três vieses: a intrapessoal, que se refere ao conhecimento de si próprio; a interindividual, que se refere a comparação entre o conhecimento de si com o conhecimento do outro, e por fim a universal que diz respeito ao conhecimento dominante geral sobre a cognição.

2.1.2 Variável da tarefa

A variável da tarefa, de acordo com Rosa et al., (2020, p. 713) está conectada à escolha da atividade a ser realizada e ao conhecimento da familiaridade dessa tarefa. Sendo assim, o indivíduo pode mensurar a quantidade de esforço necessário para a realização da mesma, uma vez que, para diferentes tipos de tarefa são necessários diferentes tipos de informação, e a escolha assertiva do processo que se faz mais pertinente ao momento.

Rosa (2011, p. 45) apresenta que a constituição dessa variável é formada pela “identificação pelos sujeitos das características da tarefa em pauta, tanto em termos do que ela é como do que envolve”. Julgo relevante também apresentar duas subcategorias apresentadas por França (2017, p. 22) subdivididas em informação sobre a tarefa e a demanda da tarefa. A

primeira refere-se a toda informação disponível sobre a tarefa, incluindo contextos e requisitos, já a segunda, se refere ao nível de complexidade da mesma e qual a demanda necessária para resolvê-la.

2.1.3 Variável de estratégia

A variável de estratégia, são as ferramentas que utilizamos para resolver determinada atividade e qual caminho cognitivo pode ser percorrido para a execução de uma tarefa. Segundo Rosa (2011, p. 46) “esse é o momento em que o sujeito se questiona sobre o que precisa ser feito e quais caminhos a serem seguidos para atingir o objetivo”. Para a autora, essa variável contempla o dossiê de estratégias de resolução, procedimentos, e a aplicabilidade e eficiência com relação a demanda da atividade. Esse dossiê refere-se ao conhecimento do planejamento efetivo diante de uma demanda na resolução de uma tarefa, ou seja, as maneiras, ações ou processos mais eficientes que o indivíduo conhece para atingir determinados objetivos.

Estas ações, quando utilizadas para a avaliação da situação, podem ser entendidas como estratégias metacognitivas, que produzem experiências metacognitivas e resultados cognitivos. Por outro lado, as ações quando utilizadas para produzir um progresso cognitivo e assim atingir um objetivo cognitivo podem ser entendidas como estratégias cognitivas, produzindo tanto experiências metacognitivas quanto resultados cognitivos, Exemplificando, em uma situação para a obtenção da soma de uma lista de números, uma estratégia cognitiva seria somá-los em ordem até obter o total. Nessa mesma situação, a estratégia metacognitiva poderia ser refazer a soma mais uma vez para checar e ter certeza de que está correta (FRANÇA, 2017, p. 23).

2.2 Habilidades metacognitivas

A segunda grande categoria proposta por Rosa et al., (2020, p. 715) é a das habilidades metacognitivas, que são definidas pelo controle executivo e autorregulador das atividades, ou seja, a capacidade que o indivíduo tem de observar, experimentar e refletir sobre suas ações durante o aprendizado, ou a maneira com que o indivíduo conduz suas ações durante o processo de aprendizagem. Essa categoria agrega três elementos representativos, sendo eles: o planejamento, o monitoramento e a avaliação.

2.2.1 Planejamento

A etapa de planejamento, segundo Rosa et al. (2020, p. 715) pode ser entendida como a previsão das etapas e seleção de estratégias perante uma atividade definida. Para os autores essa ação é possível a partir do momento em que o indivíduo conhece a atividade, logo, quanto mais se conhece a atividade, mais assertivo podemos ser em sua laboração. De acordo com Flavell e Brown (apud ROSA et al., 2020, p.715), quanto melhor você conhece o problema mais chances de traçar uma estratégia eficiente você tem. Segundo Rosa (2011, p. 55) o planejamento está ligeiramente associado a identificação do objeto de estudo.

2.2.2 Monitoramento

Já o monitoramento é definido pela capacidade de compreender e modificar uma ação durante sua execução, experimentando as ações que foram planejadas e reavaliando-as. A etapa de monitoramento ou regulação, acontece no momento em que o indivíduo percebe que a aprendizagem não está saindo de maneira satisfatória, neste caso envolve uma avaliação da sequência cognitiva empregada, e como resultante acaba gerando atrasos no cronograma, além de evidenciar uma contradição entre o que foi planejado e o que foi executado, depois desta constatação, em sequência, surge a implementação de novos planos (ROSA et al., 2020 p. 715).

2.2.3 Avaliação

A etapa de avaliação está diretamente ligada aos resultados atingidos perante a um objetivo traçado. Esse momento também é responsável pelo ato de identificação de como a tarefa foi realizada, propiciando a compreensão do processo de execução da atividade e a identificação de possíveis falhas durante o processamento da tarefa (ROSA et al., 2020, p. 715).

2.3 Experiência metacognitiva

A terceira grande categoria apresentada por Rosa et al. (2020, p. 710) é referente à experiência metacognitiva, definida por Flavell (apud ROSA et al. 2020, p. 710) como “quaisquer experiências conscientes cognitivas ou afetivas, que acompanham ou pertencem a atividade intelectual”. Os autores destacam que as experiências metacognitivas abjugam do

conhecimento metacognitivo, e que podemos classificá-las como os sentimentos que rodeiam o momento de aprendizagem, sejam sentimentos como contentamento, confiança, motivação, frustração entre outros. Os mesmos autores ainda definem a experiência metacognitiva como “a experiência que a pessoa vive durante um esforço cognitivo, abrangendo o conhecimento metacognitivo online, ideias, crenças, sentimentos, objetivos e julgamentos, ou seja, conhecimento envolvido pelo sentimento presente na memória de curto prazo, a própria experiência subjetiva” (ROSA et al., 2020, p. 710). Outra característica da experiência metacognitiva apontada pelos autores é que muitas vezes ela está ligada ao outro, envolvendo questões de julgamento, dificuldade, estimativa de esforço, sentimento de confiança.

Ao falarmos sobre educação Rosa et al. (2020, p. 711) nos traz que a experiência metacognitiva está intrinsecamente relacionada ao processo de aprendizagem e aos sentimentos que o envolvem, pois se referem às experiências que ocorrem antes, durante e depois da realização de uma tarefa, e dizem respeito aos sentimentos e/ou impressões e percepções que podem ocorrer durante o processo de realização. Sempre que passamos por algum sentimento de ansiedade, ou falta de compreensão, ou sentimento que precisamos aprender algo mas estamos com dificuldade, esse processo pode ser chamado de experiência metacognitiva.

3. A organização do campo de pesquisa

Iniciei o percurso investigativo elaborando um protocolo para as sessões de prática ao piano a fim de organizar previamente os caminhos a serem seguidos. Nessa etapa da pesquisa procurei aplicar e visualizar os conceitos do mapeamento metacognitivo presentes no ato de construção da performance pianística, buscando vislumbrar os aspectos da teoria metacognitiva no meu dia a dia de prática instrumental, e investigando novas práticas pertencentes ao conhecimento metacognitivo. Essa ação objetivou a construção de novos domínios e ferramentas nas práticas bem como a ascensão a um novo patamar no processo de preparação da performance buscando conforto, segurança, controle da sonoridade da técnica, assim como possibilitou avaliar a qualidade das estratégias metacognitivas empregadas durante o processo de aprendizagem da peça.

Estruturei o campo em três etapas: planejamento, execução e *feedback*. As sessões de prática foram registradas por meio de vídeos e de um diário de estudo (escrito/voz). Ao final de cada sessão o vídeo foi apreciado em conjunto com as informações contidas no diário, propiciando um feedback e a reorganização da sessão seguinte.

Na etapa final do campo de pesquisa, houve o registro da performance resultante do

processo, o que possibilitou trazer um *feedback* em relação aos domínios metacognitivos estruturados para as sessões de prática, assim como a análise estética/estilística da qualidade resultante em relação às escolhas técnico-interpretativas.

3.1 Planejamento (anterior às sessões de prática)

3.1.1 A escolha da peça e o contexto em que foi composta

A obra *Visões Fugitivas* (op. 22) de Prokofiev foi composta em 1917, ano da revolução Russa. Trata-se de uma série de miniaturas inspirada em poemas de Konstantin Balmont³, apresentando um caráter programático.

Escolhi Prokofiev em função da não familiaridade com o idiomatismo do compositor, uma vez que não havia estudado anteriormente nenhuma de suas obras, o que propiciou um desafio por trilhar um caminho não usual em relação à escolha de repertório. Uma vez que uma das propostas deste trabalho é construir, a partir da consciência dos domínios metacognitivos, uma proposição diferenciada de construção de performance, julguei ser desafiador e relevante a escolha de um idiomático desconhecido por mim.

3.1.2 O processo de análise da peça

Como ferramenta preliminar, elaborei diferentes estratégias de análise que pudessem contemplar todo o material técnico e estético apresentado na peça, o que me propiciou a construção de um entendimento do conteúdo da obra e ao mesmo tempo a análise do meu conhecimento e da minha familiaridade com o material compositivo, o que objetivou a construção de um panorama das habilidades a serem adquiridas. Esse ato, que foi um exercício de conhecimento metacognitivo, teve por objetivo trazer uma visão reflexiva e aprofundada do meu autoconhecimento e do entendimento da peça, levando a ser mais assertivo nas minhas escolhas técnicas e interpretativas antes da prática ao piano. Por consequência, essa imersão fora do instrumento me fez refletir acerca do contexto geral apresentado na escrita, desviando uma atenção limitada aos aspectos da leitura (decodificação de altura e duração), bem como do conteúdo técnico básico.

³ Konstantin Balmont foi um poeta simbolista, tradutor e uma das maiores figuras da *idade de prata* da poesia russa. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/depll/CER/centro_de_estudos_russos/cerartigos/cerartigo64.

As estratégias dessa etapa preliminar incluíram:

- a) identificação dos eventos musicais que constituem a peça (marcados na partitura por cores) a partir do princípio da repetição, repetição variada e contraste;
- b) análise dos elementos expressivos grafados no texto, tais como: dinâmicas, fraseologia, articulações, andamento, caráter.
- c) análise dos elementos expressivos não grafados no texto (em função dos limites da escrita musical), tais como: micro dinâmica, fraseado e micro fraseado (relações intervalares e variações de entonação), pedalização e agógica.
- d) inventário dos eventos técnicos que compõe a peça e as possíveis dificuldades encontradas na sua execução;
- e) leitura métrica e rítmica a fim de desenvolver a audição interior da constituição elementar da peça em função de antecipar os movimentos requeridos na leitura a primeira vista;
- f) leitura silenciosa (sem produção de som) no teclado;
- g) projeção prévia de escolha do dedilhado.

3.2 Execução

A fase de execução da pesquisa foi organizada em duas etapas, sendo a primeira a elaboração das ferramentas de estudo e resolução de problemas, e a segunda a execução de sete sessões de prática pianística, com registro em vídeo (para posterior análise e registro dos eventos no diário de estudo).

3.2.1 Ferramentas de estudo e resolução de problemas

Iniciei esta etapa da pesquisa organizando estratégias de abordagem ao piano, alicerçado nos meus hábitos de estudo consolidados (que foram resgatados e reorganizados a partir de reflexões) em conjunto com novas habilidades resultantes da análise prévia da peça (anterior ao campo prático da pesquisa), o que contribuiu para a criação de novos parâmetros, não usuais em minhas práticas, desenvolvendo um novo modelo de aprendizagem.

Como a leitura à primeira vista não é uma habilidade que possuo de forma bem desenvolvida e eficiente⁴, me propus, como um desafio, a aprender a estrutura de alturas e

⁴ Iniciei meus estudos de piano tardiamente, e sempre tive o hábito de “tirar músicas de ouvido” ou a partir da imitação, o que fez com que meus processos de leitura musical (melódica, rítmica e harmônica) fossem

durações, bem como a organização harmônica, os eventos técnicos presentes na peça, anteriormente à primeira sessão de prática, estratégia que tem como finalidade reduzir falhas na primeira decodificação do material e por consequência ter uma memorização mais rápida e efetiva do material.

Após o processo de aprendizagem fora do instrumento realizei a leitura à primeira vista da peça⁵, e tendo feito a gravação desse ato, fui capaz de identificar com clareza as principais falhas no processo de decodificação da partitura, e a partir dessa constatação, pude elaborar novas estratégias mais pertinentes e assim sanar as dificuldades presentes que possuo em relação à essa habilidade. Usei como estratégia fazer à leitura a primeira vista de maneira extremamente lenta para buscar identificar os eventos musicais de maneira mais eficiente.

Outro ponto a se destacar como fundamental foi a estratégia da escolha prévia dos trechos que deveria estudar primeiro, equalizando o tempo de estudo. Tomei como base para esta escolha o quesito da dificuldade técnica apresentada (após o inventário desses eventos), iniciando com os que considerei que teria mais dificuldades em realizar.

As estratégias dessa etapa incluíram:

- h) estudo em blocos a fim de memorizar padrões;
- i) estudo das possíveis antecipações dos movimentos a fim de organizá-los previamente à execução e torná-lo mais eficientes;
- j) agrupamento de notas sucessivas visualizando a organização métrica e rítmica dos eventos;
- k) uso de variações rítmicas na execução de trechos tecnicamente complexos;
- l) execução dos eventos em registros diferentes do escrito;
- m) estudo dos acordes de maneira polifônica a fim de destacar linhas melódicas e condutoras da frase;
- n) repetição consciente, variada e criativa;
- o) organização de uma tabela com minhas dificuldades e facilidades na construção da performance que emergiram nessa etapa do campo de pesquisa a fim de desenvolver parâmetros metacognitivos de monitoramento das habilidades que domino bem, das habilidades que necessito aprimorar e das habilidades que ainda se mostram difíceis ou incipientes.

difíceis, lentos e ineficientes.

⁵ Link da leitura a primeira vista: <https://www.youtube.com/watch?v=LlQXrgrLn4>.

3.2.2 Sessões de estudo e registro no diário

Essa etapa consistiu em gerenciar duas situações de trabalho: a primeira, que consistiu na execução das estratégias de estudo previstas no protocolo de pesquisa e a segunda, que foi o registro dos acontecimentos no diário de estudo.

3.3 *Feedback*

O *feedback* constituiu-se na análise-reflexiva, dos vídeos e do conteúdo dos diários de estudo, acerca dos processos de aprendizagem emergentes ao final de cada sessão de prática, tendo como objetivo elencar se, a metodologia organizada previamente no protocolo de pesquisa, supriu de maneira eficiente os processos pianísticos necessários para o aprendizado da peça, possibilitando a partir desta análise, a reelaboração da sessão seguinte em função da observação dos dados emergentes, e procurando perceber de que maneira os processos metacognitivos estavam sendo elaborados e vivenciados.

4. Memorial do campo de pesquisa

Na primeira etapa do campo de pesquisa foram realizadas 6 sessões de prática pianística entre os dias 16 e 23 de agosto de 2021 computando um total de 3h de estudo. O relato abaixo, objetiva apontar as diversas situações que emergiram durante as primeiras sessões, que foram analisadas a fim de se organizar a próxima sessão em função das situações emergentes. Para demonstrar os dados da primeira etapa do campo, organizei o relato abaixo em pequenos subtópicos, abordando inicialmente os aspectos relacionados à forma de como me senti e me vi durante as sessões de prática de performance, para posteriormente apresentar o processo de propriocepção, e, por fim, abordar as crenças com relação as minhas habilidades de estudo. A partir da análise e reflexão acerca destes dados o propósito para a próxima etapa da pesquisa, foi a programação da próxima sessão de prática, com a finalidade de refinar minhas estratégias e ferramentas de estudo e compreender melhor meu processo de aprendizagem, objetivando o desenvolvimento de estratégias que auxiliem no melhor entendimento dos meus domínios metacognitivos.

4.1 Sentir-se e ver-se nas práticas de performance

A primeira categoria que apresento se refere à discrepância entre as percepções que tive em dois momentos durante o trabalho desenvolvido no campo de pesquisa: nas sessões de prática (sentir-se), ao assistir os vídeos (ver-se). Durante as sessões, no momento em que estava tocando o instrumento, procurei aproveitar ao máximo o tempo de estudo e coloquei em prática uma série de exercícios previamente planejados no protocolo, numa pequena seção da peça. Para cada dia de estudo trabalhei apenas um curto trecho, em que apliquei uma sequência de repetições criativas e variadas, buscando ser assertivo na execução das estratégias. Nos momentos em que ocorriam situações que saíam do meu controle, como por exemplo, quando trocava o dedilhado, confundia a divisão rítmica, esbarrava nas teclas, realizava dinâmicas diferentes das grafadas, articulações não precisas, entre outras falhas no processo de decodificação da partitura, usei como estratégia de solução de problemas verbalizar o que deu errado, com a finalidade de visualizar com mais clareza o que não estava funcionando, e a partir deste momento decidir qual seria o próximo passo. A cada ciclo de repetições almejei controlar a performance ao máximo, evitando erros e buscando estar totalmente presente no momento da prática, por este motivo me ative a pequenas sessões de estudo, todas com duração máxima de trinta minutos.

Ainda tratando do “sentir-se”, as sessões de prática trouxeram um bojo de sensações/sentimentos que na maioria das vezes eram conflitantes e contraditórios. Ao mesmo tempo em que tinha confiança em relação às estratégias de estudo previamente organizadas, tinha também o sentimento de dúvida em relação à eficiência das mesmas estratégias. Sendo assim, acho significativo relatar uma fração desses sentimentos presentes durante as sessões de práticas: inicialmente emergiu a crença de que as estratégias desenvolvidas no protocolo não funcionariam de forma efetiva, apesar destas terem sido muito bem elaboradas, explorando o máximo da minha capacidade pianística e de ter realizado um bom trabalho prévio de planejamento. Em consequência desse pensamento, surgiu de forma recorrente, a vontade de repetir várias vezes o mesmo trecho (um hábito utilizado recorrentemente e anteriormente à essa experiência de pesquisa), sem refletir sobre a ação realizada. Uma necessidade que acredito estar interligada com a minha insegurança e crença de ineficiência na habilidade de leitura à primeira vista, o que habitualmente, faz com que eu repita muitas vezes um trecho a fim de decodificar a altura e a duração dos sons.

Em função da crença, que surgiu inicialmente sobre a ineficácia do protocolo, vários pensamentos permeavam minha mente enquanto praticava, tais como: “preciso repetir mais

vezes para suprir minha ineficiência na leitura”; “preciso aproveitar o pouco tempo que eu tenho para estudar e aprender”; “tenho vontade de fazer uma sessão sem gravar e sentir-se livre para os velhos hábitos”. Esse complexo bojo de sentimentos, presentes durante a prática, influenciou diretamente na confiança da execução dos tópicos previamente planejados no protocolo.

Em um segundo momento, quando assisti a minhas sessões de práticas (ver-se), surgiu um sentimento de frustração em alguns pontos, pois no ato de assistir meu estudo constatei que algumas vezes meu ritmo de execução ao piano, estava frenético e com poucas pausas, quase sem variação e pouca criatividade nos processos.

Especificamente no momento da visualização da segunda sessão, tive a percepção de ter estudado sem planejamento, pois realizei repetição atrás de repetição, sem consciência do ato em si. Nessa mesma sessão, tive a sensação de ter me programado para “fazer a moda antiga”, ou seja, no ato de ver-me nos vídeos constatei que apresentei uma resistência aos novos hábitos de prática estabelecidos previamente no protocolo da pesquisa. A oportunidade de poder assistir meu próprio estudo fez com que surgisse um olhar mais reflexivo acerca das minhas práticas pianísticas, pois, enquanto estava estudando a peça, acreditava que estava fazendo o procedimento de prática programado.

Por isso, é importantíssimo destacar que possuo uma autopercepção falha, um descompasso entre como me sinto durante a sessão e como me sinto assistindo minha própria sessão, pois consigo verbalizar e planejar o procedimento de maneira consciente e reflexiva, e durante a execução tenho a sensação de que meus processos de estudo não são calcados na repetição pura e simples, mas ao assistir aos vídeos (principalmente a segunda sessão) me dei conta que a execução real não está compatível com a percepção interna que tenho dela.

4.2 Corpo

Sobre as percepções corporais durante as sessões, posso relatar que me senti confortável enquanto estudava a peça. Um aspecto novo que emergiu durante as práticas foi o aprimoramento na percepção de movimentos maiores (amplos), principalmente os de abdução e adução do antebraço, ou seja, seu afastamento e sua aproximação em relação ao tronco. Justifico essa aquisição por conta da estratégia de executar graus conjuntos de maneira blocada (como um cluster), o que propiciou a visualização efetiva do movimento. Esse exercício, que foi uma experiência nova para mim, ajudou muito na visualização concreta da trajetória do movimento pianístico no teclado. Outro exercício que foi fundamental para essa visualização foi a aquisição de reflexos de movimento através do uso do “teclado mudo” (sem produção de

som), o que auxiliou muito na eficiência dos movimentos que envolvem grandes saltos.

O fato de conseguir visualizar melhor os movimentos pianísticos na topografia do teclado, me fez levantar alguns questionamentos em relação à dificuldade de leitura musical que apresento: “não seria a demora do processamento interno e antecipado do movimento a ser realizado que faz com que eu trave em pontos de troca?” (Estou chamando de pontos de troca o momento de elisão entre movimentos, ou seja, o exato instante que termina um movimento e inicia outro), e “será que ler partituras procurando esses pontos de troca podem fazer com que eu melhore minha leitura?”.

Essas indagações foram levadas em consideração para o planejamento das próximas sessões de estudo, pois elas apontam um aspecto técnico de suma importância, que é a demora no processamento da troca de movimento pianístico. A elaboração de estratégias para a resolução destes problemas pode significar o melhor processamento do movimento corporal em relação ao texto contido na partitura, criando um vínculo entre a decodificação dos símbolos, a leitura dos eventos musicais, o movimento a ser realizado para sua corporificação e por fim o movimento necessário para a intersecção dos eventos.

4.3 Crenças

Em relação às crenças, durante as seis primeiras sessões emergiu a hipótese de que a falta de refinamento da minha habilidade pianística não esteja ligada somente a fatores puramente musicais, mas também a fatores emocionais, pois no ato da prática sempre me coloco em situação de dúvida e desconfiança em relação às minhas habilidades, além da sensação de que não sou suficientemente eficiente na velocidade de decodificação do material pianístico, ou seja, acredito que possuo uma certa “lentidão” na leitura de uma obra nova.

Julgo relevante apresentar alguns sentimentos que permeiam minha performance e que aparecem em minhas falas: “eu preciso de mais tempo”; “tenho que aproveitar ao máximo o tempo de estudo que tenho”; “que vontade de estudar por fora das sessões programadas”; “será que essas estratégias vão funcionar para mim?”; “tenho que me conformar, demoro mais do que o esperado para aprender”; “preciso de mais sessões de estudo”. Esses pensamentos expressam a necessidade constante que tenho em aprender mais rápido a partitura. Me dei conta que essa sensação esteve presente nos últimos anos do meu aprendizado pianístico, especialmente no período do curso de graduação, período este, em que conseguia completar as leituras do repertório muito próximo ao momento das provas, o que impossibilitava um aprofundamento na execução das obras.

Todos esses pensamentos e sentimentos recorrentes geram ansiedade e dúvidas em relação às minhas habilidades, porém, por outro lado e felizmente, também tenho sentimentos positivos e de esperança, tais como: “sinto que estou perto de solucionar algumas dificuldades”; “estou trabalhando com novos parâmetros, mais eficientes”; “boas perguntas e reflexões estão surgindo”; “não vou e não devo me conformar com meus limites”; “não tenho dúvidas que progredi bastante nos últimos anos”. Essas percepções afirmativas promovem a construção, paulatina, de segurança no fazer pianístico, e percebo que necessito reforçá-las.

Esses emaranhados de sensações conflitantes e por vezes incongruentes, estão presentes no dia a dia do estudo, sendo que, em alguns dias, me sinto mais motivado e em outros, menos. Atribuo essa inconstância de motivação para estudar a diversos fatores, posso relatar os que são mais recorrentes, como: a insegurança com as minhas habilidades pianísticas, o que gera um o pensamento de “será que compensa continuar estudando?”, e aliado a esse pensamento, a sensação de estar em um platô, como se minhas habilidades não tivessem mais como expandir. Outros fatores que influenciam minha motivação estão relacionados ao gerenciamento do tempo (conciliar a vida profissional, acadêmica e pessoal), e a qualidade do instrumento de estudo, que me desmotiva constantemente. E por fim, um motivo que é específico do período da pandemia: não ter previsão de recital com plateia. Fato este que sempre me motiva, pois me considero um estudante que precisa de desafios constantes e gosta muito de tocar em público.

O ponto central levantado até este momento do trabalho de campo, consistiu em saber se, o fato de ter consciência desses sentimentos, pode fazer com que eu me sinta mais confiante nas minhas estratégias de estudo, ou não.

A partir da análise e da reflexão acerca dos dados emergentes na primeira etapa do campo de pesquisa, reavaliei a percepção que possuo de mim mesmo como pianista, reorganizando mais uma sessão ao piano, fundamentado não mais somente nas estratégias de estudo contidas no protocolo de pesquisa, mas também em recursos que possam desenvolver minha autoconfiança, controlar minha ansiedade, e principalmente estratégias que me ajudem a manter o foco na execução do instrumento, evitando pensamentos invasivos durante a prática.

Após a análise-reflexiva das seis primeiras sessões de estudo, reorganizei uma última sessão, que ocorreu no dia 26.10.2021. Nesse momento de prática incluí alguns exercícios de percepção corporal e controle da ansiedade, tais como: exercícios de respiração e também o hábito de realizar pausas mais constantes durante a sessão, a fim de estar mais presente na sessão, e estudar em um ritmo mais calmo. Após um trabalho de execução ao piano por um tempo curto, procurei controlar minha respiração e avaliar como estava me sentindo no ato da

prática, almejando ter uma tomada maior da consciência corporal e da consciência de mim mesmo, buscando visualizar e entender e controlar os momentos em que surgiram pensamentos invasivos e negativos.

Nessa sessão, em que realizei esses exercícios, tive a sensação de ter dificuldade em entender e controlar o que estava sentindo ao final de cada execução ao piano, e atribuo essa confusão de pensamentos, ao fato de que a consciência dos acontecimentos ainda é uma habilidade muito imatura no meu processo de construção da performance. Porém, simultaneamente senti que meu fazer pianístico estava apresentando mais foco e determinação. Atribuo esse sentimento de concentração e deliberação, ao fato de que a consciência da minha ansiedade e a interferência de pensamentos invasivos, são dados emergentes novos na minha vida pianística, e esse contato com essa novidade trouxe uma sensação de motivação, pois sinto que seja possível desenvolver um autocontrole maior nas minhas práticas, e que esse seria um caminho para sair de um estágio de platô (que creio me encontrar) na aprendizagem pianística.

Concluo que, apesar de muito incipientes (realizadas em apenas uma sessão de estudo), as estratégias de respiração e controle da ansiedade já surtiram um efeito positivo, e cabe a mim me autorregular, refinar e elaborar ferramentas que envolvam esse controle, uma vez que tenho a crença de que a monitoração desses fatores, pode ser um elemento determinante no progresso das minhas habilidades pianísticas.

Considero fundamental destacar que esse exercício de controle da ansiedade e tomada de consciência, é extremamente complexo e sutil, e acredito ser uma habilidade a ser desenvolvida à longo prazo, uma vez que antes desse processo de pesquisa, eu desconhecia a existência e a relevância dos fatores emocionais presentes nos meus processos da construção da performance.

5. Análise e interpretação dos dados emergentes no campo de pesquisa segundo os processos metacognitivos

O objetivo desta análise foi compreender aspectos relevantes da polissemia presente no pensamento metacognitivo na etapa de execução da pesquisa, fazendo a discussão acerca dos dados que emergiram no processo de construção da performance da peça *Animato* de Prokofiev. Para esta tarefa usei como ferramenta de trabalho o mapeamento dos domínios metacognitivos propostos por Rosa et al. (2020). O mapeamento consiste na compreensão dos domínios metacognitivo a partir da interação de três grandes categorias, sendo elas a experiência metacognitiva, habilidade metacognitiva e conhecimento metacognitivo.

5.1 Conhecimento metacognitivo

Neste tópico apresento alguns dados emergentes referentes à categoria do conhecimento metacognitivo, que segundo Rosa et al. (2020, p. 712) é definido como a reflexão que o indivíduo faz sobre o próprio conhecimento⁶.

Gostaria de iniciar essa etapa da análise propondo um relato cujo conteúdo está envolto pela interação entre as categorias das variáveis pessoais, da tarefa e de estratégia. Para isso gostaria de retomar as definições de cada tópico iniciando pela variável pessoal, que refere-se ao “conhecimento que o indivíduo tem de si próprio” (FRANÇA 2017, p. 22); a variável da tarefa, “ está conectada à escolha da atividade a ser realizada e ao conhecimento da familiaridade dessa tarefa” (ROSA et al. 2020, p. 713);, e a variável de estratégia: “as ferramentas que utilizamos para resolver determinada atividade e qual caminho cognitivo pode ser percorrido para a execução de uma tarefa” (ROSA et al. 2020, p. 713).

Um primeiro dado emergente na pesquisa resultante do conhecimento metacognitivo foi no início do percurso investigativo, na etapa de planejamento, na qual decidi refletir sobre minhas capacidades e investigar a demanda exigida pela tarefa de aprender a tocar a peça *Animato* a partir de um trabalho organizado previamente e com monitoramento de autorregulação, e para a realização desta reflexão, usei como estratégia fazer um portfólio com todas as peças que eu já estudei desde que iniciei meus estudos ao piano, em seguida organizei este portfólio por nível de dificuldade e por período histórico. Em um segundo momento, quando analisei o portfólio, a partir do viés histórico-estilístico, verifiquei que a grande maioria das peças do meu repertório pianístico, era composta de músicas do período barroco, clássico e romântico. Após a constatação desses dados, emergiu em mim a vontade de estudar uma peça que saísse dessa zona de conhecimento e conforto, trazendo uma experiência diferenciada em termos de estilo e estética musical, o que me levou a fazer uma lista com peças de compositores que me identifico, que fazem parte do meu gosto pessoal e que ainda não havia estudado, e o cruzamento desses dados, me fizeram chegar na escolha do compositor Prokofiev.

Ainda tratando da reflexão acerca do conhecimento cognitivo, outro conteúdo emergente a ser relatado foi a questão da escolha da peça levando em consideração o nível de dificuldade e a duração. Para essas duas categorias eu tinha algumas premissas que seriam: a escolha de uma peça que fosse desafiadora e em andamento rápido, porém, curta, devido ao

⁶ Os autores dividem o conhecimento metacognitivo em três subcategorias, sendo estas: a variável pessoal, da tarefa e de estratégia.

tempo de demanda da pesquisa. A partir da reflexão desses dados passei a ouvir várias obras do compositor Prokofiev, até que encontrei a suite *Visões Fugitivas*, que se trata de uma série de miniaturas e peças que condiziam perfeitamente com a minha necessidade nesse momento.

Uma vez escolhida a peça *Animato*, a próxima etapa da reflexão acerca do conhecimento metacognitivo foi o processo de elaboração de uma série de análises que contemplassem as principais dificuldades apresentadas pela obra, sendo estas, relacionadas às questões técnicas dos movimentos pianísticos, harmônicas e também à questões estéticas-estilísticas e históricas. Como produto dessas análises surgiu o protocolo de pesquisa que me serviu como referência nas sessões de práticas. Relato que o protocolo de pesquisa ficou muito bem elaborado e eficiente, de tal maneira que, durante o processo de pesquisa não foi necessário reorganizar as estratégias pianísticas propostas por ele.

O caminho cognitivo envolto no relato acima, é fruto da interação entre as variáveis pessoal, da tarefa e de estratégia, e julgo fundamental destacar que, estas categorias são inseparáveis e a análise metacognitiva acerca deste progresso cognitivo, se torna muito complexa e pessoal de tal maneira que ao tomar consciência do caminho cognitivo, não consigo identificar a origem da ação, ou seja, ao analisar o ato em si, fica extremamente complexo diferenciar o que é elemento constituinte da variável pessoal, da tarefa ou de estratégia.

5.2 Habilidades metacognitivas

Neste segundo tópico tive como objetivo analisar alguns dados que são frutos das habilidades metacognitivas, e que segundo Flavell (apud ROSA et al., 2020, p. 715), são o controle executivo e autorregulador das atividades. O autor classifica esse tópico em três instâncias: planejamento, monitoramento, e avaliação.

Considero a habilidade metacognitiva o domínio mais complexo de se visualizar e tomar consciência, e justifico essa posição pelo fato desta habilidade estar presente em todos os níveis das ações, mostrando-se vigente em várias camadas, podendo ser visualizada em um nível macro: como no momento em que organizei o campo de pesquisa e para isso precisei primeiramente elaborar possibilidades de estrutura deste trabalho, para posteriormente monitorar e avaliar se a escolha foi pertinente ao momento. Essa ação de habilidade metacognitiva, descrita acima, teve como resultado cognitivo a elaboração dos termos: planejamento, execução e feedback.

Também posso visualizar a habilidade metacognitiva em um nível micro, nas menores ações possíveis, como na escolha de um dedilhado. Um exemplo claro desta ação seria o

processo de escolha do dedilhado da mão esquerda do primeiro compasso da peça, (ação que para mim, é muito intuitiva nas práticas de performance) que neste caso, a ação da habilidade metacognitiva teve como resultado cognitivo a escolha do dedo dois, ou seja, várias ações da pesquisa estão envoltas pela interação triádica das habilidades metacognitivas (planejamento, monitoramento e avaliação) seja de maneira consciente ou autônoma. Essas ações estão imbricadas e é difícil determinar quando uma começa ou outra termina, pois ocorrem em uma espiral de correlação e interação dinâmica.

Para melhor compreender a ação das habilidades metacognitivas de maneira efetiva gostaria de explicar a interação da teoria através de dois exemplos, um que classifico como um nível macro e outro que classifico como um nível micro. No primeiro caso, ao fazer o seguinte questionamento: “qual peça do repertório pianístico devo escolher para a pesquisa?”, para chegar a uma resposta para essa indagação o primeiro passo foi a etapa de planejamento que consistiu em fazer um mapa mental de todos os estilos musicais que conheço, selecionar os estilos musicais que mais me identifico e selecionar peças que fossem condizente com a proposta da pesquisa. A fase de monitoramento iniciou em um segundo momento, no ato de filtrar as possibilidades e elencar as possíveis escolhas. E por fim, ao concluir a fase de monitoramento e definir a peça a ser estudada, iniciou-se o processo de avaliação, que teve como principal objetivo trazer à tona um *feedback* deste processo.

O segundo caso, o nível micro, trago ao analisar a seguinte pergunta: “qual seria a escolha apropriada do dedilhado da mão esquerda no primeiro tempo do c. 1?”, ao analisar as habilidades metacognitivas desta pequena ação, não conseguia visualizar a etapa de planejamento, pois este processo de escolha ocorreu de maneira muito rápida e autônoma, o que fez com que eu levantasse duas hipóteses: a primeira de que o planejamento, neste caso, ocorreu de maneira intuitiva, e a segunda, de que escolha deste dedilhado, não foi prevista na etapa de planejamento.

Por outro lado, o processo de monitoramento e avaliação (que ocorrem simultaneamente) foram fáceis de serem visualizados, sendo que quando verificava a execução do dedilhado, estava fazendo o monitoramento, e a partir disso, iniciava o processo de avaliação ao averiguar se foi uma opção efetiva para o momento.

É pertinente destacar que as ações que estão em nível macro no processo de construção da performance, são mais fáceis de emergirem à consciência a partir do bojo das habilidades metacognitivas, por outro lado, as ações que estão em nível micro, tendem a ser mais automáticas e intuitivas, tornando o trabalho de tomada de consciência das habilidades metacognitivas (planejamento, monitoramento e avaliação) mais complexo.

Concluo que ter consciência total das habilidades metacognitivas é um processo extremamente complexo e talvez até inviável, porém cabe a mim, paulatinamente, delimitar os pontos determinantes no processo de construção da performance e demarcar e refinar as habilidades pertencentes ao bojo das habilidades metacognitivas.

5.3 Experiência metacognitiva

Neste último tópico tive o objetivo de analisar os dados que são produtos da experiência metacognitiva que segundo Rosa et al., (2020, p. 710) são os sentimentos que abjudgam do momento de aprendizagem, e para realizar esta tarefa apresento os materiais emergentes da pesquisa a partir de uma dicotomia, primeiramente os aspectos que considero que tiveram influencia positiva, ou seja, que fizeram com que eu me sentisse bem durante a performance e posteriormente os sentimentos que tiveram influencia negativa, ou seja, que propiciam uma sensação de desânimo e desconforto.

Julgo relevante analisar que existe uma distinção entre como eu me sentia durante o momento de prática e o que esse sentimento implicava no processo de aprendizagem. A preocupação e a insegurança são sentimentos que considero negativos, pois eles me incomodavam durante o ato da prática, porém, sob outro ponto de vista, esses mesmos sentimentos são passíveis de desencadear um resultado positivo, uma vez que propiciam uma dúvida constante em relação às minhas habilidades pianísticas, e em consequência dessas incertezas, posso gerar uma regulação da estratégia escolhida, que potencialmente pode gerar uma estratégia mais eficiente. Por outro lado, a insegurança e a preocupação demasiada podem fazer com que eu não perpasso o tempo necessário na estratégia e acabe descartando uma boa estratégia desnecessariamente.

Durante a fase de execução da pesquisa tratando de como me senti nas sessões de estudo, passei por vários momentos motivadores, onde senti diversos afetos como: ambição, animação, bem-estar, brio, determinação, isto é, sentimentos que desencadearam a vontade de praticar o instrumento, assim como me ajudaram a ter mais concentração e confiança na execução das estratégias. Sendo assim, relato algumas das minhas falas que considero que representam uma parcial relevante desses sentimentos: “vou aproveitar o tempo de estudo”; “vou executar cuidadosamente as estratégias previamente previstas no protocolo”; “vou estudar concentrado durante a performance”; “vou controlar os momentos que ocorrem erros”; “me sinto bem corporalmente durante a prática”; “estou trilhando um caminho correto em relação a

compreensão aos movimentos pianísticos”. Essas falas estavam envoltas por sentimentos de determinação e vontade de progredir com a pesquisa e conseqüentemente como pianista.

Ao mesmo tempo, também surgiu um bojo de sentimentos que considero negativos, como: ansiedade, decepção, desânimo, preocupação e insegurança. Esses sentimentos influenciam diretamente na motivação e na qualidade do estudo, fazendo com que eu duvidasse das estratégias previstas no protocolo. Relato algumas das minhas falas expressas nos diários de estudo (áudio e vídeo) e que exemplificam esses afetos descritos acima: “tenho pouco tempo de estudo”; “será que o protocolo funciona para mim?”; “não consigo me concentrar”; “tenho vontade de fazer uma sessão sem gravar”; “tenho que me conformar demoro mais tempo para aprender”.

Ter a consciência destes sentimentos fez com que eu conseguisse visualizar o momento de aprendizagem de maneira mais rica e completa, e a partir da aquisição dessa habilidade posso iniciar um processo de investigação da causa desses sentimentos. Uma estratégia futura a ser desenvolvida, seria analisar em qual momento da aprendizagem surge um maior número de pensamentos invasivos, e em qual momento da aprendizagem me sinto mais motivado e contente com minha performance. O resultado dessa estratégia poderia levantar um dado emergente que seria: compreender em qual instância do processo de aprendizagem sinto mais frustração, e com essa nova informação poder investigar um possível motivo e conseqüentemente elaborar novas estratégias.

Considero a experiência metacognitiva uma habilidade muito nova no meu processo de aprendizagem, e acredito que bons frutos irão surgir desta nova habilidade, porém, ainda suponho que será um processo à longo prazo, uma vez que ainda possuo bastante dificuldade em identificar o que estou sentindo durante o ato de aprendizagem.

Considerações Finais

Considero que o processo de reflexão dos domínios metacognitivos contribuiu de maneira efetiva no processo de aprendizagem da peça *Animato*, pertencente à Suíte *Visões Fugitivas* de Prokofiev. É essencial pontuar que a reflexão metacognitiva ocorre na maioria das vezes antes e depois das sessões de prática, atuando como ferramenta de controle da aquisição das habilidades. Podemos considerar que a reflexão não ocorre no ato da prática pelo fato de que o fazer pianístico inclui o gerenciamento de muitas habilidades simultâneas, sendo elas puramente musicais ou extra musicais, e este gerenciamento implica em atuar na execução de: notas, intervalos, contraponto, harmonia, ritmo, dedilhado, movimentos pianísticos, agógicas,

macro e micro dinâmica, macro e micro fraseado, fatores emocionais, concentração, cansaço, pensamentos invasivos e fatores de ordem pessoal, bem como a qualidade do instrumento disponível para o estudo. Sendo assim, o processo de reflexão metacognitiva colaborou de maneira essencial nesta trajetória de pesquisa para avaliar quais foram os principais dados emergentes durante o ato da prática.

A tomada de consciência dos fatores emergentes que surgiram da reflexão metacognitiva, após o ato da prática, foi o ponto culminante do processo de aprendizagem, uma vez que a análise destes dados permite instituir novas estratégias, e por consequência, iniciar uma nova sessão de prática possivelmente mais efetiva. Esse ciclo de aprendizagem, que envolve o ato do estudo e a reflexão metacognitiva, mostrou-se um possível caminho para “aprender a aprender”.

Ao analisar todo o processo de construção da performance por qual passei, posso considerar que o processo da aprendizagem metacognitiva é construído paulatinamente e demanda um longo tempo. A metacognição é um universo eficiente para auxiliar os processos de construção da performance, e por consequência gerar uma série de ferramentas eficientes de estudo, porém, também acredito que o processo de aprendizagem é sistêmico, e durante a pesquisa senti necessidade de uma orientação pianística fato que gerou uma angústia com relação a qualidade e eficiência dos meus processos de estudo. Por fim, gostaria de destacar que a metacognição ainda é muito pouco explorada na área que envolve processos pianísticos e este conhecimento, possui muitas facetas a serem exploradas que podem contribuir de maneira eficiente para os processos de construção da performance envolvendo de forma integral todas as suas dimensões.

Este percurso de pesquisa resultou em uma performance⁷ da peça *Animato*, pertencente à Suite *Visões Fugitivas* de Prokofiev que disponibilizo aos leitores deste artigo.

⁷ <https://youtu.be/j7hpheI7Kmc>

REFERÊNCIAS

BENETTI, Afonso. A autoetnografia como método de investigação artística sobre a expressividade na performance pianística. In: *Revista eletrônica da ANPPOM*, v. 23, n.1, p. 148-165, 2017.

Disponível em: <https://dx.doi.org/10.20504/opus2017a2306>

FRANÇA, Alex Bacadini. *Escala de Metacognição - Sênior: evidências de validade, precisão e normas iniciais para idosos*. Tese de doutorado em psicologia. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2017.

ROSA, Cleci Teresinha Werner. *A Metacognição e as atividades experimentais no ensino de física*. Tese doutorado em Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ROSA, Cleci Teresinha Werner; CORRÊA, Nancy Nazareth Gatzke; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Metacognição e seus 50 anos: Uma breve história da evolução do conceito. In: *Revista Educar Mais*, v. 4, n. 3, p. 703-721, 2020.

Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2063>