



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**Promoção da Autorregulação do Ensino e da Aprendizagem
em uma intervenção pedagógica na Licenciatura em Música
da Universidade Federal de Pernambuco**

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes

João Pessoa
Setembro / 2023



**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

**Promoção da Autorregulação do Ensino e da Aprendizagem
em uma intervenção pedagógica na Licenciatura em Música
da Universidade Federal de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Música da Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em
Música, área de concentração em Educação Musical.

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes
Orientador: Prof^o Dr^o Luís Ricardo Queiroz
Coorientadora: Prof^a Dr^a Soely Aparecida Jorge Polydoro

João Pessoa
Setembro / 2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M538p Mendes, Dayse Christina Gomes da Silva.
 Promoção da autorregulação do ensino e da
 aprendizagem em uma intervenção pedagógica na
 Licenciatura em Música da Universidade Federal de
 Pernambuco / Dayse Christina Gomes da Silva Mendes. -
 João Pessoa, 2023.
 253 f. : il.

 Orientação: Luís Ricardo Silva Queiroz.
 Coorientação: Soely Aparecida Jorge Polydoro.
 Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

 1. Educação musical. 2. Aprendizagem musical -
 Autorregulação. 3. Instrumento musical - Ensino
 coletivo. 4. Piano - Ensino em grupo. 5. Música -
 Formação do professor. I. Queiroz, Luís Ricardo Silva
 Queiroz. II. Polydoro, Soely Aparecida Jorge. III.
 Título.



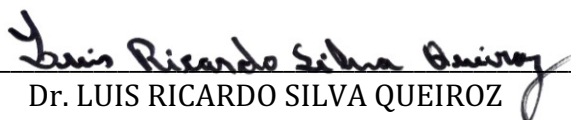
**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

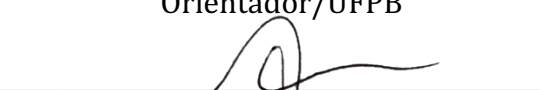
DEFESA DE TESE

Título da tese: Promoção da autorregulação do ensino e da aprendizagem em uma intervenção pedagógica na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco”.

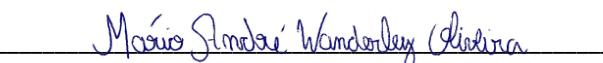
Doutorando (a): DAYSE CHRISTINA GOMES DA SILVA MENDES

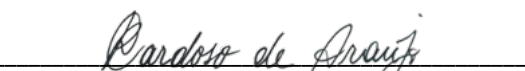
Tese aprovada pela Banca Examinadora:


Dr. LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
Orientador/UFPB


Dr. FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO
Membro Interno do Programa/UFPB


Dra. CARLA SILVA REIS
Membro Externo à Instituição/UFSJ


Dr. MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA
Membro Externo à Instituição/UFRN


Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO
Membro Externo à Instituição / UFPR

João Pessoa, 30 de Junho de 2023

Dedico esta tese aos tesouros da minha vida,
meus filhos Gabriel e Rafael.

AGRADECIMENTOS

A Deus, quem me deu o dom da vida, sabedoria para iniciar e finalizar esse longo processo de pesquisa.

Aos meus pais José Davison e Eliasi, pelo incentivo aos estudos da música.

À minha linda família, meu esposo Fernando e filhos Gabriel e Rafael pelo apoio e compreensão nessa caminhada.

Aos meus irmãos Dr^a Ellyda Vanessa e Dr^o Davison Júnior .

Ao meu orientador Dr^o Luís Ricardo Queiroz por acreditar no meu potencial para a pesquisa

À minha coorientadora, a prof^a Dr^a Soely Polydoro (UNICAMP) por aceitar gentilmente o convite de me coorientar. Me senti honrada com suas preciosas contribuições e parcerias.

Ao colegiado da Universidade Federal da Paraíba, ao coordenador Valério Fiel e ao secretário Ian, por toda a atenção e disponibilidade sempre que precisei.

Ao colegiado do departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco por permitirem a realização da pesquisa.

À professora Ana Carolina Couto pelo apoio, parceria em sala de aula e conversas tão motivadoras.

Aos participantes de minha pesquisa, sem vocês ela não teria acontecido!

Ao meu grupo de Estudo em Autorregulação da Aprendizagem Musical (GARAM)

A Matheus Barros pelas sugestões tão produtivas.

Ao meu querido ex-aluno autorregulado, Vinícius D'Lucas.

Minha vida é obra de tapeçaria, é tecida de cores alegres e vivas que fazem contraste no meio das cores nubladas e tristes. Se você olha do avesso nem imagina o desfecho. No fim das contas, tudo se explica, tudo se encaixa, tudo coopera para o meu bem. Quando se vê pelo lado certo todas as cores da minha vida dignificam a Jesus Cristo, o tapeceiro (STÊNIO MÁRCIUS).

RESUMO

Esta investigação teve como principal objetivo compreender estratégias e resultados da integração curricular da Autorregulação da Aprendizagem numa intervenção pedagógica em um componente eletivo de ensino coletivo de instrumento musical no curso de licenciatura em música da UFPE. Os objetivos específicos foram compreender a autorregulação dos estudantes no início, durante e ao concluir a intervenção pedagógica, bem como o processo autorregulatório desenvolvido pelos participantes como aprendizes e docentes; Compreender os diálogos ocorridos na ação pedagógica entre a Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e as práticas de formação instrumental no componente eletivo tópicos especiais em música: estratégias didáticas para o ensino coletivo de teclado no curso de licenciatura em música; Compreender as estratégias e habilidades autorregulatórias desenvolvidas pelos participantes; Apresentar proposições didático-pedagógicas orientadas pela ARA para discentes e docentes de música e Indicar contribuições e implicações da ARA para a formação inicial do professor de música. O processo de construção do referencial teórico consistiu em três ramificações temáticas, a saber: Autorregulação da Aprendizagem sob o viés da Teoria Social Cognitiva, Ensino Coletivo de Instrumento Musical/Ensino de Piano em Grupo e Formação inicial do Professor de Música. Utilizamos como modelos norteadores para compreender o fenômeno, o modelo das fases cíclicas autorregulatórias, o da reciprocidade triádica e o da dupla função do professor autorregulado. Por meio de uma abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa-ação. A intervenção ocorreu através do componente curricular eletivo *MU690 Tópicos especiais em música*, no departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no período de fevereiro a maio de 2022. Os instrumentos de coleta e produção de dados foram: questionários, entrevistas semiestruturadas e aulas online e presencial gravadas em áudio. Para desvendar como ocorreu o processo autorregulatório, analisamos os dados de acordo com as dimensões da Autorregulação da Aprendizagem. Constatamos que para promover situações didáticas no ensino do instrumento na perspectiva da ARA, é necessário que o licenciando atue numa dupla função, a de aprendiz e docente reflexivos. Os resultados revelaram que os estudantes utilizaram estratégias e habilidades eficazes para aprender e ensinar no contexto individual e coletivo de instrumento musical, categorizadas respectivamente de acordo com os estágios das estratégias para a prática instrumental e consoante os estágios de desenvolvimento das habilidades autorregulatórias. As descobertas também trouxeram implicações e proposições para a docência e para a Educação Musical. Concluímos que assim como a presente pesquisa mostrou-se eficaz no contexto do ensino superior torna-se relevante que processos autorregulatórios sejam investigados e aplicados em múltiplos contextos da Educação Musical.

Palavras-chave: Educação Musical. Autorregulação da Aprendizagem Musical. Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Ensino de Piano em Grupo. Formação do Professor de música.

ABSTRACT

The main objective of this investigation was to understand strategies and results of the curricular integration of Learning Self-Regulation in a pedagogical intervention in an elective component of collective musical instrument teaching in the music teacher education at UFPE. The specific objectives were to understand the students' self-regulation at the beginning, during and at the end of the pedagogical intervention, as well as the self-regulatory process developed by the participants as learners and teachers; Understand the dialogues that occurred in the pedagogical action between the Self-Regulation of Learning (ARA) and instrumental training practices in the elective component special topics in music: didactic strategies for collective keyboard teaching in the degree course in music; Understand the strategies and self-regulatory skills developed by the participants; To present didactic-pedagogical propositions guided by the ARA for students and teachers of music and to indicate contributions and implications of the ARA for the initial formation of the music teacher. The construction process of the theoretical framework consisted of three thematic ramifications, namely: Self-Regulation of Learning under the perspective of Social Cognitive Theory, Collective Musical Instrument Teaching/Group Piano Teaching and Initial Music Teacher Training. We used as guiding models to understand the phenomenon, the model of cyclic self-regulatory phases, the triadic reciprocity and the dual role of the self-regulated teacher. Through a qualitative approach, we developed an action research. The intervention took place through the elective curricular component MU690 Special topics in music, in the music department of the Federal University of Pernambuco (UFPE) from February to May 2022. The data collection and production instruments were: questionnaires, semi-structured interviews and online and face-to-face classes recorded in audio. To unravel how the self-regulatory process occurred, we analyzed the data according to the dimensions of Self-regulation of Learning. We found that in order to promote didactic situations in the teaching of the instrument from the perspective of the ARA, it is necessary for the student to act in a dual role, that of reflective learner and teacher. The results revealed that students used effective strategies and skills to learn and teach in the individual and collective context of a musical instrument, categorized respectively according to the stages of strategies for instrumental practice and according to the stages of development of self-regulatory skills. The findings also brought implications and propositions for teaching and music education. We conclude that just as the present research proved to be effective in the context of higher education, it becomes relevant that self-regulatory processes are investigated and applied in multiple contexts of Music Education.

Keywords: Music Education. Self-regulation of Music Learning. Collective Musical Instrument Teaching. Group Piano Teaching. Music Teacher Formation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dimensões da autorregulação musical.....	36
QUADRO 2- Modelo das fases dos duplos papéis autorreguladores do professor (como aluno e como professor) e papel autorregulatório do aluno conforme refletido em suas ações e considerações (o que/como/por que e por quem).....	48
QUADRO 3- Ocorrência das nomenclaturas de prática nos artigos internacionais e nacionais....	51
QUADRO 4- Estágios das estratégias para a prática instrumental.....	56
QUADRO 5- Achados dos artigos encontrados no portal da Capes, acesso CAFe, por base e periódicos.....	60
QUADRO 6- Teses e dissertações em autorregulação da aprendizagem por autores, contextos e participantes.....	67
QUADRO 7 – Teses e dissertações que investigaram sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical e Autorregulação da aprendizagem.....	104
QUADRO 8- Contextos educativo e vínculo com a música das pesquisas sobre ECIM e ARA.....	106
QUADRO 9- Aspectos autorregulatórios encontrados nas pesquisas que investigaram sobre a autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Coletivo de Instrumento Musical.....	109
QUADRO 10- Primeira etapa do Levantamento bibliográfico de trabalhos em EPG do ENECIM.....	111
QUADRO 11- Segunda etapa do Levantamento bibliográfico de trabalhos em EPG do II Encontro internacional de EPG.....	114
QUADRO 12- Terceira etapa do Levantamento de Teses e dissertações sobre EPG dos últimos 12 anos (2010 a 2022)	114
QUADRO 13- Tese e dissertações sobre EPG que se relacionam com aspectos da ARA.....	119
QUADRO 14– Descrição dos questionários da investigação.....	129
QUADRO 15- componentes obrigatórios da ênfase prática instrumental do currículo de graduação em música da UFPE.....	134
QUADRO 16- Caracterização dos participantes.....	137
QUADRO 17– Plano de ensino do componente curricular eletiva Tópicos especiais em música.....	139
QUADRO 18- Esquema das aulas da ação pedagógica.....	140
QUADRO 19- Estrutura básica das aulas de acordo com o processo autorregulatório.....	141
QUADRO 20- Estrutura detalhada das aulas segundo o processo autorregulatório.....	142
QUADRO 21- Conteúdo do componente curricular apresentando objetivos autorregulatórios e objetivos para a Educação Musical.....	149

QUADRO 22- Função do estudante como aprendiz e docente de acordo com os conteúdos ministrados.....	151
QUADRO 23- Dimensões da Autorregulação musical no contexto social.....	154
QUADRO 24- Fases autorregulatórias de estratégias de estudo em contexto musical relatadas pelos licenciandos na atividade de estudo de caso.....	166
QUADRO 25- Estratégias didáticas da professora Ana Carolina relatadas pelos participantes após um momento reflexivo.....	171
QUADRO 26- Atividade nº 2- Gestão do tempo e planejamento nos estudos.....	174
QUADRO 27- Quadro comparativo das estratégias didáticas utilizadas por dois estudantes.....	195
QUADRO 28- Reflexões e ações dos licenciandos na função de professor e aprendiz.....	196
QUADRO 29- Estágios das estratégias para a prática instrumental.....	214
QUADRO 30- Estágios das habilidades autorregulatórias.....	216
QUADRO 31- Plano de aula com base nos processos autorregulatórios.....	221
QUADRO 32- Diário de prática.....	222
QUADRO 33- Sessão de prática focada.....	222
QUADRO 34- Sugestões de estratégias para a prática instrumental.....	223

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Modelo da reciprocidade triádica.....	23
FIGURA 2- Modelo cíclico das fases e subprocessos de autorregulação.....	42
FIGURA 3- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.....	124
FIGURA 4- Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada.....	125
FIGURA 5- Conteúdo do Card de divulgação do componente curricular.....	135
FIGURA 6- Foto da sala de piano em grupo da UFPE.....	136
FIGURA 7- Mapa mental do estudante sobre seus objetivos para a vida.....	199
FIGURA 8- Modelo da reciprocidade triádica contextualizado.....	208

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

ECIM – Ensino Coletivo de Instrumento Musical

ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical

EPG- Ensino de Piano em Grupo

IF – Instituto Federal

PLEA – Planejamento, Execução, Avaliação

STBNB- Seminário Teológico do Norte do Brasil

TSC – Teoria Social Cognitiva

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFG- Universidade Federal de Goiás

UNIRIO- Universidade do Rio de Janeiro

UFPA- Universidade Federal do Pará

UERGS- Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UEMG- Universidade Estadual de Minas Gerais

UNB- Universidade de Brasília

UFRN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNASP- Centro Universitário adventista de São Paulo

UNICAMP- Universidade de Campinas

UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIVASF- Universidade do Vale do São Francisco

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

UFC- Universidade Federal do Ceará

USP- universidade de São Paulo

UFMG- universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 - Autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva.....	21
1.1 Processos de modelação.....	25
1.2 Pesquisas em Autorregulação da Aprendizagem em diversos contextos	30
1.3 Autorregulação da Aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva	32
1.4 O contexto da autorregulação da aprendizagem em música.....	49
Capítulo 2 - Autorregulação da Aprendizagem na prática instrumental: aplicações no campo da música e da Educação Musical	51
2.1 Revisão de literatura sobre Autorregulação da Aprendizagem Musical	58
2.2 Autorregulação da Aprendizagem no contexto da Educação Musical (EDM)	69
Capítulo 3 - O Ensino Coletivo de Instrumento Musical na Atualidade: Epistemologia, Avanços e Lacunas da Literatura produzida na perspectiva da autorregulação da aprendizagem.....	78
3.1 Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM): Breve retrospectiva histórica	78
3.2 Características do Ensino individual e o Ensino Coletivo de Instrumento Musical.....	81
3.3 O Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM): definição e aspectos pedagógicos ..	86
3.4 O Ensino de Piano em Grupo: origem, definição e possibilidades metodológicas	90
3.5 Revisão de literatura sobre pesquisas que investigaram ECIM e Autorregulação da Aprendizagem (ARA)	101
3.6 Revisão de literatura sobre processos de ensino e aprendizagem em pesquisas sobre Piano em Grupo	110
3.7 Avanços e lacunas das pesquisas que tratam sobre ECIM/ EPG e Autorregulação da Aprendizagem Musical.....	119
Capítulo 4 - Metodologia da Pesquisa	121
4.1 A pesquisa-ação como perspectiva metodológica	122
4.2 Descrição da pesquisa.....	130
Capítulo 5 - As dimensões da Autorregulação da Aprendizagem na formação do professor de instrumento musical	153
5.1 Motivo	159
5.2 Método.....	162
5.3 Tempo	173
5.4 Comportamento	176
5.5 Ambiente físico	200
5.6 Ambiente social	202
Capítulo 6 - Implicações e proposições da autorregulação da aprendizagem para a formação docente em música.....	206

6.1 Diálogos entre o processo da autorregulação da aprendizagem e práticas de formação instrumental da licenciatura em música.....	206
6.2 Implicações e proposições para a formação docente em música.....	220
Considerações finais	224
Referências	234
Apêndices.....	246
Apêndice 1- Termo e consentimento livre e esclarecido (TCLE)	246
Apêndice 2- Questionário de estratégias de autorregulação para o ensino/aprendizagem do instrumento	248
Anexos.....	249
Anexo 1- Programa de componente curricular.....	249
Anexo 2- Questionário sobre as Estratégias de autorregulação (FREITAS-SALGADO, 2013)	251
Anexo 3- Questionário de estratégias de autorregulação na prática do instrumento (CAVALCANTI, 2009)	252
Anexo 4- Roteiro de estudo para o instrumento musical.....	253

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto de inquietações de minha experiência como docente em duas escolas especializadas de música. Tenho observado a dificuldade de estudantes na aprendizagem de um instrumento musical, bem como a falta de compromisso de alguns professores na condução adequada desses alunos ao aprendizado. Frases como ‘esse aluno não estuda’ ou ‘quando o aluno não estudou eu mando ele embora’, traz consequências tanto ao modo de ensinar, como ao aprendizado, pois apesar de o professor ser um excelente músico, por vezes, não desenvolveu a habilidade de conduzir seu estudante à aprendizagem, ensinando-o processos de estudo. Como consequência, por não receber motivação para prosseguir com a prática adequada, pode ocorrer de o estudante desistir de estudar música.

No que tange aos processos de ensino e aprendizagem, verifiquei que no meio musical ainda existe a ideia do talento, compreendida como prática bem sucedida em atividades musicais e reúne características como: “habilidade para aquisição de conhecimento, motivação e criatividade” (ZORZAL, 2012; KOGA; RANGNI, 2020, p. 2). Devido a isso, há, muitas vezes, a expectativa docente de que o estudante aprenda a estudar sozinho e por outro lado, o pouco empenho para conduzir estudantes com dificuldade ao aprendizado. A condução inadequada desses processos muitas vezes conduz à evasão escolar. Todavia, o objetivo de uma escola de música não deveria ser de apenas receber talentosos. Quando um professor recebe alunos com dificuldade nos estudos, o que fazer? De que forma o professor pode estimular o desenvolvimento musical de seus estudantes? Como promover processos de aprendizagem para estudantes com dificuldade?

No entanto, para além da sala de aula compreendemos que a atuação e motivação do professor talvez não consigam resolver em sua integralidade as dificuldades, desafios e até mesmo a evasão discente. Essas dimensões e desafios, como falta de engajamento nos estudos, são manifestações de problemas não apenas como indivíduos, mas como sociedade. Professores comprometidos com o ensino-aprendizagem podem atenuar as dificuldades de estudantes que trabalham o dia inteiro, ou para aqueles que moram longe das universidades e precisam sair trinta minutos mais cedo para pegar o ônibus que os levará para outra cidade, ou para aqueles

que têm ambiente pouco propício para o estudo. No entanto terá dificuldades em auxiliar o estudante em aspectos extraclasse.

Durante a Covid-19, quando o ensino remoto era comum, estudantes muitas vezes abriam o único computador, ou único celular disponível para toda a família, de modo que precisavam constantemente gerenciar questões da rotina familiar. Nesse período progredir nos estudos tornou-se um desafio maior ainda. Refletimos que há uma limitação daquilo que podemos atenuar, porque existem questões estruturais mais amplas e essas questões vão sempre existir, pois lidamos com um público em sua maioria de baixa renda. Ao refletir sobre essas questões, possivelmente possamos afirmar que o estudante não estuda, ou não o suficiente. Porém, isso pode ocorrer por diversas situações, como por exemplo, devido ao fato do trabalho exaustivo ou por uma série de questões familiares e pessoais.

Por mais que o professor seja promotor da autonomia, há situações que seu auxílio não será suficiente como por exemplo, a necessidade de uma bolsa de estudos, de internet, apoio psicológico/psiquiátrico. Compreendemos sim, que há problemas para além da sala de aula, desafios não acadêmicos enfrentados por estudantes e que impactam diretamente em seu rendimento escolar, pois vivemos numa sociedade em que muitas vezes o estudante para conseguir se organizar nos estudos, precisará também gerenciar o autosustento ou sustento familiar, para assim ter condições de desenvolver a própria autonomia acadêmica.

Diante do cenário apresentado, para a presente pesquisa surgiram os seguintes questionamentos: Como auxiliar o licenciando a conhecer, desenvolver e avaliar processos autorregulatórios de aprendizagem e de ensino? Como promover ações que estimulem a elaboração de estratégias e habilidades para o ensino na perspectiva da autorregulação da aprendizagem? A pesquisa, portanto, tem como **problema central** a seguinte indagação: Como o processo de autorregulação da aprendizagem pode dialogar com as práticas de formação instrumental num componente curricular eletivo do curso de licenciatura em música e quais as implicações de tal processo para a formação docente? Nesta investigação, especificamente, o foco será no ensino superior.

Nas últimas décadas um considerável número de pesquisadores buscou compreender de que forma os estudantes de música conseguem regular sua própria aprendizagem (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011; MCPHERSON et al, 2018; MIKSZA, 2012/2015; HATFIELD, J., HALVARI, H., LEMYRE, P., 2017; NIELSEN, 2015; OTUTUMI, 2017; VELOSO, 2019). O ser humano é autorregulado por natureza e este atributo possivelmente é uma das mais importantes características humanas (SIMÃO; FRISON, 2013).

Em ambiente educacional, o tema Autorregulação pode ser estudada a partir de diferentes perspectivas. No ensino superior, promover a Autorregulação da Aprendizagem em universitários auxilia no desenvolvimento da autonomia, independência, e, portanto, responsabilidade na formação acadêmica. O estudante que apresenta comportamentos autorregulados da sua aprendizagem tende a exibir um bom desempenho acadêmico, maior confiança em lidar com questões relativas à formação superior, conhece mais estratégias de aprendizagem, estabelece metas, tende a estudar menos de modo superficial, planeja, executa e avalia mais as atividades de estudo e aprendizagem (FREITAS-SALGADO, 2013; EMILIO; POLYDORO, 2017; PELISSONI; POLYDORO, 2017; FRISON, 2017; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019/2020).

Podemos compreender a Autorregulação da Aprendizagem como um processo proativo que os estudantes utilizam para adquirir habilidades acadêmicas, como estabelecer metas, selecionar e implementar estratégias a fim de atingir seus objetivos, enquanto se automonitoram e autorrefletem sobre o seu progresso (AZZI; POLYDORO, 2008; POLYDORO, 2017; BORUCHOVITCH, 2019).

Após uma vasta revisão de literatura em autorregulação da aprendizagem em contexto musical, constatamos que há uma escassez de pesquisas sobre promoção da autorregulação da aprendizagem em formação de professores, isto porque estudos indicaram que docentes têm dificuldades em desenvolver processos de autorregulação em seus estudantes (KRAMARSKI, 2018). No entanto, “a Teoria Social Cognitiva tem contribuído para a sistematização do processo de autorregulação da aprendizagem por meio de modelos teóricos, como o modelo das fases cíclicas autorregulatórias de Zimmerman” (EMÍLIO; POLYDORO, 2017, p. 20).

Minha motivação para o estudo da autorregulação no ensino superior surgiu por duas situações: 1) os resultados da pesquisa de mestrado e 2) experiência na docência do piano em grupo. Sou bacharel em piano e licenciada em música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Enquanto bacharel refletia sobre meus momentos de ansiedade durante apresentações públicas, o que me conduziu a investigação Habilidades e Estratégias para Amenizar a Ansiedade no Palco (MENDES 2014/2017).

Os resultados de minha pesquisa de mestrado geraram a primeira motivação. Percebi que os participantes desenvolveram estratégias autorregulatórias ao apresentarem atitudes autônomas e motivadoras na preparação do recital. A experiência obtida em encontrar estratégias de amenização da ansiedade nos sujeitos da pesquisa, durante a preparação para o palco foi uma rica oportunidade de descobertas. Porém, muitas das estratégias encontradas, segundo os estudantes, não foram conscientemente planejadas.

Todavia percebemos que eles se tornaram agentes de suas próprias estratégias de estudo e amenização de ansiedade, ou seja, criaram-nas para atingir um objetivo. Os resultados da pesquisa deram margens a esta investigação, pois deparei que tão importante quanto perceber a amenização da ansiedade nos pianistas no palco, foi a trajetória de preparação percorrida por eles ao utilizar estratégias variadas que promoveram a gestão da ansiedade na performance.

Minha segunda motivação para a presente pesquisa foi devido a experiência na docência em piano, que iniciou antes mesmo de ingressar na universidade. No decorrer do meu curso de Bacharel em Piano na UFPE, tive a excelente oportunidade de ser, por dois momentos distintos, monitora do Curso de Extensão em Piano, ensinando crianças e adolescentes, com aulas que ocorriam em duplas e, em outro momento, sendo monitora de piano em grupo para alunos da graduação. Essa experiência foi crucial para descobrir-me professora. Sem sombra de dúvida, posso afirmar que foi no meu curso de bacharelado que aprendi a ensinar piano.

Após a conclusão do curso de bacharelado, ingressei no curso de Licenciatura em Música, considerando minha decisão em ser professora de piano, decisão aflorada de minha experiência na docência durante o bacharelado em piano. Nessa perspectiva, ainda cursando a licenciatura na UFPE, ingressei na docência no STBNB¹, instituição superior na qual ensinei até o mês de junho de 2021. Foi no seminário, atualmente faculdade STBNB, que me desenvolvi a habilidade de ensinar piano em grupo. Uma disciplina que até hoje² é oferecida aos alunos ingressantes no curso de música, por um período de dois anos, para após isso prosseguir com a prática individual do instrumento, sistematizada pelo professor Ralph Manuel, um professor americano que trouxe a proposta do ensino de piano em grupo dos Estados Unidos. Ensina a uma turma de até dez alunos, numa classe que continha 10 pianos digitais.

Ao refletir sobre minha prática discente e docente, e, conhecendo posteriormente o tema Autorregulação da Aprendizagem, decidi trazer uma nova abordagem, tendo como objeto de pesquisa a formação de professores de música.

O tema formação em música tem sido abordado sob diversas perspectivas e diferentes pontos de vista no Brasil e no mundo, integrando campos de saberes distintos no intuito de compreender uma multiplicidade de contextos, espaços e perfis. Dentre essas temáticas, a pedagogia do instrumento musical tem ganhado profundidade nos debates tanto da educação musical quanto da performance, geralmente integrando esses dois campos (SWANWICK, 2003; KENNY, 2011; CERQUEIRA et al, 2012; SANTOS, 2019).

Sendo assim, acreditamos ser relevante refletir sobre como ocorre o processo de ensino

¹ Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil.

² 30 de março de 2023

e aprendizagem na pedagogia do instrumento a partir da perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) permitindo uma melhor compreensão sobre os processos e os aspectos que influenciam o desempenho acadêmico na formação de professores de música, possibilitando que mais intervenções em ARA sejam desenvolvidas e implementadas em múltiplos contextos.

Contando com a experiência de 20 anos na prática do ensino de piano em grupo em ensino superior, elaborei uma pesquisa-ação, cuja intervenção ocorreu em formato de componente curricular intitulado “Tópicos especiais em música: Estratégias para o ensino coletivo de teclado”. Sendo ofertado de modo eletivo para estudantes da licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Envolveram-se nessa ação a professora titular do componente curricular Ana Carolina Couto, a pesquisadora e mais cinco estudantes da licenciatura em música. A intervenção pedagógica ocorreu no período de fevereiro a maio de 2022.

O principal objetivo da investigação foi compreender estratégias e resultados da integração curricular da Autorregulação da Aprendizagem numa intervenção pedagógica em um componente eletivo de ensino coletivo de instrumento musical no curso de licenciatura em música da UFPE. Sendo os objetivos específicos os seguintes:

- Compreender a autorregulação dos estudantes no início, durante e ao concluir a intervenção pedagógica, bem como o processo autorregulatório desenvolvido pelos participantes como aprendizes e docentes;
- Compreender os diálogos ocorridos na ação pedagógica entre a autorregulação da aprendizagem (ARA) e as práticas de formação instrumental no componente eletivo tópicos especiais em música: estratégias didáticas para o ensino coletivo de teclado no curso de licenciatura em música;
- Compreender as estratégias e habilidades autorregulatórias desenvolvidas pelos participantes;
- Apresentar proposições didático-pedagógicas orientadas pela ARA para discentes e docentes de música;
- Indicar contribuições e implicações da ARA para a formação inicial do professor de música.

Utilizamos a metodologia de pesquisa-ação, definida como uma estratégia na qual professores e pesquisadores utilizam suas pesquisas para aprimorar o ensino-aprendizagem de

maneira sistemática entre agir no campo da prática e investigar sobre ele. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Assim como elegemos objetivos para a investigação, também foi necessário elaborar objetivos voltados para a ação pedagógica, que foram:

- Apresentar e desenvolver o processo de Autorregulação da Aprendizagem e temas relacionados;
- Promover a aplicação de diferentes Estratégias de Autorregulação a diversas situações e atividades concretas de aprendizagem;
- Compreender como os estudantes se envolverão em processos autorregulatórios de ensino e aprendizagem;
- Proporcionar situações de reflexão coletiva e autorreflexão a partir dos conceitos introduzidos;
- Avaliar o desenvolvimento das estratégias e habilidades dos estudantes ao final da intervenção pedagógica para lidar com os conhecimentos e saberes trabalhados.

A tese está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, conceituamos a autorregulação e autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva, por conseguinte apresentamos um breve panorama do que as pesquisas de diferentes áreas têm abordado sobre o tema autorregulação da aprendizagem. No segundo capítulo fizemos uma revisão de literatura sobre pesquisas internacionais e nacionais a respeito da autorregulação no âmbito musical, e contextualizamos a ARA na Educação Musical (EDM). No terceiro capítulo tratamos a respeito do ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) e ensino de piano em grupo (EPG) na atualidade e quais foram os avanços e lacunas da literatura produzida. Apresentamos conceitos, estratégias didáticas e a relação dos estudos nessa área com a ARA musical.

No quarto capítulo anunciamos o percurso metodológico e descrevemos como ocorreu a implementação da pesquisa, apresentando todo o processo da investigação, bem como os procedimentos para coleta de dados da ação pedagógica. No quinto e sexto capítulos, respectivamente, realizamos as análises dos dados e revelamos os resultados. Por fim, nas considerações finais trouxemos, à tona a condução da investigação, apresentando contribuições, limites implicações da pesquisa para a docência e Educação Musical.

Capítulo 1

Autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

O primeiro capítulo desta tese abordará sobre a autorregulação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC). Apresentaremos inicialmente a Teoria em que será baseada nossa pesquisa, por conseguinte, a autorregulação no contexto acadêmico, dando um breve panorama dos diversos contextos nos quais a Autorregulação da Aprendizagem tem sido investigada culminando no contexto da música.

A autorregulação caracteriza-se por processos motivacionais, incluindo iniciativa pessoal e persistência quando surgir possíveis obstáculos. Constitui-se de sentimentos, pensamentos e comportamentos auto gerados orientados a atingir objetivos. Esse mecanismo interno possibilita o indivíduo obter autocontrole de suas ações, em vez de simplesmente reagir aos resultados de seus esforços (POLYDORO; AZZI, 2008; ZIMMERMAN, 2002).

O conceito da autorregulação pode ser compreendido sob diferentes perspectivas. Boruchovitch (2010) explana essa compreensão a partir da Teoria Psicanalítica (FREUD, 1923), Behaviorista (SKINNER, 1974), do contexto cultural (VYGOTSKY, 1962), do Desenvolvimento Cognitivo (PIAGET, 1967) e na perspectiva do processamento da informação³. Para a teoria psicanalítica a autorregulação consiste “na luta para manter as forças da personalidade sob controle de modo a lidar com o sucesso e com as demandas do mundo real” Os behavioristas por sua vez compreendem a autorregulação como um “autocontrole aprendido por meio de forças externas ambientais, bem como no treinamento explícito” (BORUCHOVITCH, 2010, p.57). Vygotsky (1962)⁴ considera a importância do contexto cultural para o desenvolvimento da autorregulação. Analisa que a criança necessita de alguém mais experiente para apresentar estratégias, levantar questões no intuito de ajudá-la a realizar tarefas que não consegue realizar sozinha. Para o autor, “a ajuda efetiva tem que estar em sintonia com a zona do desenvolvimento proximal da criança, que para ele, é uma área hipotética que representa a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela só consegue diante da ajuda de um adulto” (BORUCHOVITCH, 2010, p. 59).

³ Apud Boruchovitch, 2010

⁴ Apud Boruchovitch, 2010

Para a teoria do desenvolvimento cognitivo, a criança se adapta ao meio, através de dois processos: a assimilação e a acomodação. “Os processos pelos quais o desenvolvimento e a adaptação ocorrem são os mesmos e são autorregulatórios.” Ela atua de modo ativo em seu meio, ao receber informações e interações em consonância com o seu crescimento e vai construindo representações mentais que se adequem à realidade (BORUCHOVITCH, 2010, p. 60). A teoria do processamento da informação, por sua vez, utiliza “o computador como uma metáfora do processamento cognitivo e da aprendizagem”. O estudo desta teoria ocorre em observar como a atenção, a memória e a percepção atuam juntas para processar a informação do ambiente visando a resolução de problemas. Pesquisadores dessa concepção descrevem a “autorregulação e os processos autorregulatórios em termos de rotina de desempenho, regras, planos e estratégias que se modificam e se aperfeiçoam segundo o desenvolvimento biológico e com a experiência” (BORUCHOVITCH, 2010, p. 60).

Delimitamos o estudo da Autorregulação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC), do canadense Albert Bandura (1986). Antes de tratarmos desse conceito, faz-se necessário uma apresentação da TSC. A teoria de Bandura é recente, surgiu em 1950, porém oferece relevante contribuição para a psicologia contemporânea. É muito difundida internacionalmente, porém ainda pouco conhecida no Brasil.

No entanto, pesquisas nesta área tem crescido nacionalmente e tornam-se cada vez mais fortes, tendo como um forte divulgador, o Seminário Internacional de Teoria Social Cognitiva que ocorre desde 2015 e acontece a cada dois anos. No corrente ano O V Seminário internacional TSC em debate ocorreu na UNICAMP (Campinas-SP), no período de 25 a 27 de julho de 2023, no qual tive a oportunidade de apresentar trabalho e lançar juntamente com meu grupo de estudos o livro ‘Autorregulação da Aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas’.

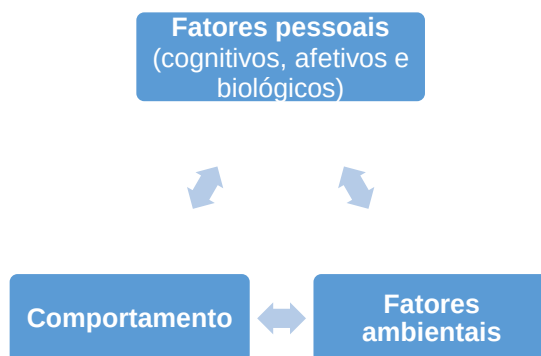
Pode-se dizer que o coração da teoria social cognitiva é o sistema *Self*, ou seja, se refere a estruturas cognitivas que proporcionam mecanismos de referência e um conjunto de subfunções para a percepção, avaliação e regulação do comportamento e servem de guia para regular o comportamento e funcionamento do indivíduo. (BANDURA, 2008; SCHUNK; ASHER, 2018)

Para a abordagem sociocognitiva, não há separação entre mente e corpo. Não há dualismos. O indivíduo é um todo em sua forma de pensar e agir. Ele é visto como *agente* de do próprio comportamento, pensamento e sentimento. Capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas. Nesta perspectiva, “os indivíduos são auto-organizados, proativos, autorreflexivos e autorregulados, em vez de organismos reativos, moldados e orientados por forças ambientais”

(AZZI, 2014, p. 24; AZZI et al, 2021). A TSC expõe a agência humana como a explicação do papel que o indivíduo tem como produtor na sua relação com o meio ambiente. “Não nascemos agentes, tornamo-nos agentes.” (AZZI et al 2021, p. 36).

Nesse sentido, o desenvolvimento da agência ocorre na interação mútua entre indivíduo (fator pessoal), comportamento (fator comportamental) e ambiente onde ele vive (fator ambiental). Eles operam como determinantes interconectados uns dos outros e variam de indivíduo para indivíduo e sob diferentes circunstâncias. Segundo a figura a seguir, as setas apontam um movimento bidirecional, ou seja, há uma influência recíproca. Todavia, essa influência não é simultânea e nem equilibrada, podem ocorrer em momentos diferentes, por exemplo, os fatores ambientais podem exercer mais influência em contextos onde a educação é mais rígida, por outro lado o comportamento pode exercer maior influência em contextos onde há mais liberdade de expressão. (BANDURA 2008; AZZI et al, 2021).

Figura 1- Modelo da Reciprocidade triádica



Fonte: Azzi et al (2021, p. 37)

De acordo com a TSC, o modo como as pessoas pensam, sentem e produzem não é simplesmente fruto de influências externas e reforços, como alegaram as teorias comportamentais (por exemplo, Skinner, 1987), nem resultado apenas de forças internas e impulsos, como argumentam as teorias psicodinâmicas (por exemplo, Freud, 1923/1960), ou simplesmente por sua própria escolha, como muitos humanistas afirmaram (BORUCHOVITCH, 2010). Na TSC, o fator pessoal, comportamental e fatores ambientais são co-determinantes da experiência humana (SCHUNK; USHER, 2018). De modo que “o indivíduo tem possibilidade de intervir parcialmente em seu ambiente, alterando-o e sendo por

ele alterado. “É pela construção social nas interações com o ambiente que desenvolvemos progressivamente nossa individualidade e exercemos nossa agência ” (AZZI et al, 2021, p. 35).

A ótica sociocognitiva vê o indivíduo como *agente* de sua aprendizagem, como participante ativo, capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas, ou seja, o ser humano é agente de sua própria vida. “Nesta perspectiva, ser um agente significa fazer as coisas acontecerem de maneira intencional, por meio dos próprios atos”. (BANDURA 2008, p. 69). Podemos destacar quatro características básicas da agência humana. São elas:

1) Intencionalidade- Refere-se aos atos realizados de maneira intencional. É quando o indivíduo decide agir passivamente ou de forma proativa. “ Uma intenção é a representação de um curso de ação futuro a ser seguido. Não é uma simples expectativa ou previsão de ações futuras, mas um compromisso proativo com a sua realização” (*Idem*, 2008, p. 74). Ao selecionar e priorizar pensamentos favoráveis, as pessoas podem alterar ambientes internos, mesmo que seus ambientes externos não sejam ideais. No entanto, é importante diferenciar intenções de ações. Uma intenção refere-se a um elemento motivador que conduz a uma ação, que pode acontecer no presente ou no futuro. As intenções envolvem planos de ação. Esses planos raramente são detalhados desde o início, para isso seria necessário ter onisciência em prever todos os detalhes. “Intenções iniciais e parciais são cumpridas e adaptadas, revisadas, refinadas ou até reconsideradas a partir de novas informações que surgem durante a execução de uma intenção” (BANDURA 2008, p.74).

2) A segunda característica é o pensamento antecipatório. Neste, o indivíduo motiva-se e orienta-se para a elaboração de planos de ação, adotando metas e visualizando possíveis resultados a partir de suas ações. Aqui o comportamento é gerenciado pela antecipação de objetivos e resultados, ao invés de lamentação por um futuro não programado e nem realizado. A antecipação permite que as pessoas transcendam as normas de seu ambiente imediato, moldando e regulando o presente para alcançar objetivos almejados. Quando projetada para um período de longo prazo, assuntos importantes tomam forma e uma perspectiva antecipatória traz direção, coerência e significado para a vida do indivíduo. “À medida que as pessoas avançam em sua existência, elas continuam a planejar para o futuro, reorganizar suas prioridades e estruturar suas vidas. ” (BANDURA, 2008, p. 75; BANDURA, 2018).

3) A terceira característica é a autorreação. Os agentes não são apenas planejadores, eles são também autorregulados. Gerenciam seu comportamento dentro de uma situação autogovernada. Após planejar e antecipar planos de ação é necessário a constante motivação e autorregulação para aquilo que foi idealizado anteriormente, de fato, aconteça. Quando os indivíduos reconhecem um equívoco no curso de ação, eles podem fazer os ajustes necessários,

como por exemplo, comparar seu desempenho aos dos outros e refinar suas estratégias. Assim, a autorreação possibilita ao indivíduo “transformar suas intenções e seus planos em realidade, por meio de processos autorregulatórios” (AZZI et al, 2021, p. 39; BANDURA, 2018)

4) A quarta característica da agência é a autorreflexão. As pessoas não são apenas autorreguladoras, mas também autoexaminadoras do seu funcionamento. Refletem sobre sua eficácia para perceber os desafios a serem enfrentados, de acordo com a solidez de seus pensamentos. É por este feedback interno que as pessoas conseguem autoavaliar suas motivações e dão um novo curso às suas ações. A habilidade em examinar as próprias ações, pensamentos e sentimentos, permite que as pessoas influenciem novos pensamentos e comportamentos para um desempenho futuro. “A capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo e sobre a adequação dos próprios pensamentos e ações é a mais distinta propriedade da agência humana” (BADURA, 2008; BANDURA, 2018, p. 131).

Entre os mais influentes julgamentos autorreflexivos está a capacidade de alguém alcançar as realizações desejadas, ou seja, a autoeficácia. As crenças de autoeficácia, na ótica da Teoria Social Cognitiva, influenciam em como as pessoas sentem, pensam, agem e como perseveram diante das dificuldades para atingir um objetivo. Referem-se “as nossas percepções daquilo que acreditamos ser capazes de organizar e realizar individual ou coletivamente em busca do que acreditamos ser necessário para atingir objetivos” (BANDURA, 1997, p.3). Essas crenças proporcionam a base da motivação, o bem-estar e as realizações pessoais. A menos que o indivíduo acredite que suas ações podem produzir os resultados que deseja, ele terá pouco incentivo para agir ou perseverar frente às dificuldades. (AZZI et al, 2021; BANDURA, 2008).

É importante salientar que as crenças de autoeficácia não são inatas ou imutáveis. Elas são o resultado de uma interrelação entre o fator pessoal, ambiental e comportamental. Ou seja, é o conjunto destes três fatores, os quais afetam o modo como as pessoas vivem experiências diretas e mediadas socialmente, sendo interpretadas cognitivamente (BANDURA 1997). Estudantes com alta autoeficácia, pensam mais positivamente, esperam resultados bem-sucedidos e perseveraram diante das dificuldades. Por outro lado, “aqueles que duvidam de suas próprias habilidades são menos motivados, sentem que seus esforços são fúteis e desistem facilmente” (SCHUNK; ASHER, 2018, p. 21).

1.1 Processos de modelação

Dentre os diversos construtos da Teoria Social Cognitiva (TSC), a Modelação e a Autorregulação têm particular ligação com a ação educativa. Segundo Bandura (1986), a

aprendizagem ocorre de duas formas: por aprendizagem observacional e experiência direta. As pessoas podem aprender por observação de como as outras pessoas se comportam, analisando os resultados positivos e negativos de suas ações. Aprendemos quase tudo por exposição a modelos. Bandura utilizou o termo “modelação” de forma abrangente, envolvendo situações em que o modelo pode ser o outro ou ele mesmo, personagens criados a partir de filmes, novelas ou desenhos animados. Por exemplo, se um pianista está assistindo a própria performance bem-sucedida de uma apresentação pública anterior, estará usando o próprio comportamento como modelo de referência. Ademais, usamos modelos quando lembramos de pessoas que são referências importantes para nós (AZZI et al, p. 50, 51; SCHUNK; ZIMMERMAN, 2008).

Sendo assim, a Modelação explica o processo de aprendizagem observacional por exposição a modelos, trazendo “novos comportamentos ao repertório do indivíduo e inibe ou desinibe comportamentos já aprendidos, constituindo-se em uma modalidade de aprendizagem com função instrutiva, em que modelos funcionam como transmissores de conhecimento, valores e habilidades” (AZZI; CASANOVA, 2014, p. 293).

Bandura (1995, p. 391) define modelação como “um processo no qual o pensamento, afeto e ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e os resultados que eles experienciam”. Atua como o principal mecanismo da aprendizagem social, no entanto, não basta apenas ser exposto ao comportamento de algum modelo para que a aprendizagem ocorra. Na modelação, a aprendizagem ocorre de forma ativa no qual diferentes fatores operam harmoniosamente. Sendo assim, “o comportamento modelado é amplamente aprendido como um todo na forma simbólica antes de ser executado. A produção de resposta envolve principalmente um processo de correspondência de concepção” (*apud* AZZI et al, 2021, p.52, 53; BANDURA, 1986, p. 64).

Neste processo, pode ocasionar à similaridade entre modelo e observador. O qual refere-se à aparência física, habilidade motora ou mesmo a circunstância em que se realiza a tarefa. Quanto mais próximas forem as similaridades, mais provavelmente ocorrerá a aprendizagem. Mais ainda, se o modelo também for um estudante universitário vivenciando os mesmos desafios acadêmicos, condição que pode nortear a formação de competências, atitudes, crenças e autorregulação de comportamento do observador (AZZI et al, 2021; ROSÁRIO et al., 2010)

Por exemplo, um exímio violinista, pode não ser um bom modelo para um músico iniciante num contexto de prática coletiva de instrumento, porém seu colega do grupo que tenha um pouco mais de experiência pode vir a ser sua referência. Isso ocorre porque o observador julgar-se-á mais capaz de reproduzir o comportamento de seu colega, que tem habilidade

semelhante à sua, do que aquele solista, que desenvolveu habilidade de expert após anos de treino e apresentações. Ou seja, as habilidades do violinista podem estar muito aquém do iniciante. Este observador não julgará apenas o desempenho do modelo, ele poderá julgar outras características diversas, como idade, gênero, cultura, e, quanto mais próximo de si, maior a identificação (BANDURA, 1977 *apud* AZZI et al, p. 53).

Para a TSC, “a aprendizagem por imitação difere da modelação, uma vez que essa aprendizagem envolve abstração e compreensão dos princípios sobre o comportamento que é modelado”, pois ao reproduzir o comportamento aprendido, o aprendiz acessa seu repertório preexistente e flexibiliza o que foi aprendido, incorporando com o aprendizado anterior, ao de outros modelos norteadores. “Além disso, pode ocorrer de o observador observar o comportamento e não realizar imediatamente, sendo um dos motivos a falta de motivação para aprender” (AZZI et al, p. 54).

Portanto para a TSC, o indivíduo não imita simplesmente o modelo, e sim aprende um novo comportamento que passa a integrar o seu repertório, que agregará nuances próprias ao que foi aprendido. As pessoas são expostas a diferentes modelos ao longo da vida, não apenas a um, e podem aprender diferentes maneiras de realizar tarefas. Isso é possível pois observadores aprendem princípios da atividade modelada, eles podem gerar novos comportamentos incorporando princípios que vão além do que foi observado ou ouvido (BANDURA, 2006, p. 117 *apud* AZZI et al, p. 54).

Por conseguinte, após a exposição a esses modelos e a reflexões de conhecimentos adquiridos, o indivíduo poderá realizar novas reflexões e ações em múltiplas situações e contextos, como por exemplo no meio artístico em que o observador tem a influência de diferentes modelos, mas incorpora o seu próprio estilo (AZZI et al, 2021).

A Autorregulação segundo a Teoria Social Cognitiva

Para a TSC, a Autorregulação, é uma das características centrais da *agência* humana, por influenciar o próprio comportamento e as situações de modo intencional, além de caracterizar-se por um *processo motivacional* ao incluir iniciativa pessoal e persistência (POLYDORO, AZZI, 2008). É a partir da concepção do papel ativo do indivíduo que Bandura sistematiza os mecanismos de autorregulação. Podemos então definir a autorregulação como “um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta” (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75).

Segundo Bandura, os processos autorregulatórios envolvem três subfunções: auto-observação, autojulgamento e autorreação. Durante a *auto-observação*, os alunos monitoram seus desempenhos. Nesta subfunção há pelo menos dois aspectos importantes: informações necessárias sobre o estabelecimento de padrões reais de desempenho e avaliação das mudanças que ocorrem com o comportamento. Neste momento, o indivíduo dá uma atenção seletiva a suas ações, podendo identificar como fatores pessoais e ambientais interagem. Ao identificar esta relação de modo mais claro, ele pode modificar aspectos ambientais e alterar intencionalmente o próprio comportamento (AZZI et al, 2021).

É fundamental, que o momento da auto-observação, seja antes, durante e/ou depois de um desempenho, para verificar se houve mudança do comportamento. Por exemplo, um adolescente que passa horas jogando online pode estar ciente de seu próprio estilo de vida sedentário, mas pode não sentir que falta controle sobre seus comportamentos ou desvalorizar alguma atividade física. Portanto, não se trata apenas de monitorar o comportamento e fazer um balanço do desempenho realizado, essas ações são influenciadas por concepções e estados de humor do indivíduo (AZZI et al, 2021). Resumindo, a auto-observação por si só não está relacionada de modo único com a autorregulação (BANDURA, 1986; AZZI et al, 2021; USHER; SCHUNK, 2018).

Na subfunção *autojulgamento*, as pessoas julgam suas ações, comparando-as com padrões externos e internos porque “os padrões pessoais que selecionamos para julgar nossas realizações apesar de serem pessoais, são construídas socialmente e de diferentes maneiras seja pela influência das reações de pessoas significativas, pela tutoria direta ou baseadas em experiências vicárias” (AZZI et al, 2021, p. 92). O estabelecimento de padrões de desempenho por escolas, pais e sociedade são transmitidos explicitamente (por exemplo, notas de corte para determinados programas acadêmicos) ou implicitamente, por exemplo, reconhecimento social conferido por atender às altas expectativas. Pais e professores oferecem instrução direta de certos padrões, esperando que as crianças os alcancem e até mesmo os internalizem. Podem também ser transmitidos indiretamente por modelos sociais, como quando uma criança vê sua mãe com atitudes perfeccionistas, ela pode estabelecer o mesmo padrão e julgar-se severamente (SCHUNK; USHER, 2018).

Podemos ainda avaliar nosso desempenho a partir de comparações de outras pessoas de referência. Nesse processo de comparação, três aspectos são necessários: o nível de realização pessoal, o exemplo pessoal de julgamento e o desempenho de outras pessoas. Neste sentido, as pessoas tendem a investir seu esforço em tarefas que dão mais valor e menos esforço as que tem pouco interesse (AZZI et al, 2021).

Na subfunção de Autorreação, as pessoas elaboram incentivos para as próprias ações e avaliam o próprio comportamento, oferecendo a si mesmas recompensas tangíveis resultantes de desempenhos desejados. Isso é particularmente importante quando as demandas externas são fracas ou inexistentes, como um atleta que decide ampliar sua meta de 8 para 10 quilômetros, ou um autor que decide escrever um livro. O desejo de manter uma autoestima positiva na busca dos objetivos pode mobilizar a autorregulação. As pessoas trabalham mais e persistem mais tempo quando sua autossatisfação depende de atingir padrões pessoais (BANDURA, 1986). “O papel do incentivo é importante, pois as pessoas buscam realizações que produzam autorreações positivas, o contrário também é verdadeiro” (AZZI et al, 2021, p. 93). Criar algum tipo de autoincentivo é uma maneira de motivar-se para a ação. Esses incentivos e reações autoavaliativas podem ser estimulados a desenvolver crenças de autoeficácia e outros tipos de sentimentos, por exemplo a satisfação após realizar alguma atividade (USHER;SCHUNK, 2018).

O processo de autorregulação apresentado por Bandura (1986) é a base estruturadora de diversos modelos de investigação e de intervenção desenvolvido pelos pesquisadores da Teoria Social Cognitiva. Pesquisas sobre processos autorregulatórios a partir da perspectiva da TSC têm sido conduzidas em diferentes direções de articulação conceitual, como: estabelecimento de objetivos, percepções de autoeficácia, autoinstruções e autorreforçamento. Nos últimos tempos, nota-se um intenso avanço no desenvolvimento do conhecimento internacional a respeito da autorregulação no domínio acadêmico, em termos de teoria, pesquisa ou aplicação educacional (SCHUNK;GREENE, 2018).

A aprendizagem autorregulada, por sua vez, é tema que tem gerado muitas investigações cujos resultados têm demonstrado que processos essenciais, tais como formulação de metas, autossupervisão, uso de estratégias, autoavaliação e autorreações desempenham um papel importante no êxito acadêmico dos estudantes. Tais resultados orientam o desenvolvimento de intervenção no contexto educativo em diferentes níveis de escolaridade (ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1997).

A partir do momento em que a autorregulação é introduzida no contexto acadêmico, expande-se em diversas áreas desde as exatas até as humanas. A seguir apresentaremos de forma breve, os múltiplos contextos em que a autorregulação da aprendizagem tem sido investigada. Utilizarei um resumo dos temas de pesquisas do *Handbook of self-regulation of learning and performance* (SCHUNK ; GREENE, 2018) para ilustrar o vasto campo da ARA nos últimos anos.

1.2 Pesquisas em Autorregulação da Aprendizagem em diversos contextos

De acordo com Zimmerman (1986) não é possível saber exatamente quando surgiram os esforços sistemáticos que conduziram à autorregulação da aprendizagem em ambientes educacionais, porém foi na década de 1980 que pesquisas e modelos integrados em autorregulação cresceram. A partir dessa década, o autor divide as pesquisas basicamente em três períodos caracterizados por abordagem *teórica, empírica e prática*, que ele denomina de períodos de desenvolvimento, intervenção e desempenho/performance. (SCHUNK; GREENE, 2018).

No *Handbook of self-regulation of learning and performance*, organizado por Dale Schunk e Jeffrey Greene (2018), podemos ter a dimensão do vasto campo onde a Autorregulação da Aprendizagem (ARA), tem sido investigada nos últimos anos. Apresentamos a seguir o resumo das seções do livro, a saber:

1) Domínios Básicos de Autorregulação da Aprendizagem e Desempenho

Aborda cinco domínios básicos da aprendizagem autorregulada e desempenho: social cognitivo, cognitivo/metacognitivo, desenvolvimento, motivação e emoção, correção e regulação socialmente compartilhada em ambiente colaborativo. Embora esses domínios se sobreponham em algum momento, cada capítulo traz uma única perspectiva sobre a Autorregulação da Aprendizagem e do desempenho.

2) Autorregulação da Aprendizagem e Desempenho no Contexto

Concentra-se na investigação da adaptação dos princípios de autorregulação e sua eficácia em contextos específicos. Os capítulos abordam os seguintes contextos: matemática, leitura, escrita, ciências, estudos sociais, música, esporte, padrões educacionais e resultados de aprendizagem dos alunos, e educação docente. Nesta seção encontra-se o capítulo sobre o contexto da música *Autorregulação da Aprendizagem na performance e prática musical* (MCPHERSON; MIKSZA; EVANS, 2018). Este capítulo discute a aprendizagem autorregulada (ARA) no contexto da música, como uma teoria significativamente forte para aumentar a eficiência na aquisição de habilidades musicais em todos aspectos do ensino/aprendizagem da performance. Os autores iniciam com uma revisão de literatura sobre a aquisição de habilidades ao aprender a tocar um instrumento musical delineando formas de maximizar a prática musical, as interações professor-aluno, e abordagens eficientes para

aprender habilidades musicais complexas. Por fim, trazem implicações sobre como a ARA pode ser adotada mais amplamente no domínio da Educação Musical.

3)O papel da autorregulação em jogos digitais

É uma área de estudo em rápida ascensão. O investimento na autorregulação em jogos digitais tem se revelado como um importante estudo no auxílio de estudantes que usam jogos digitais educacionais. O capítulo apresenta um modelo para aprimorar a base de pesquisa e faz sugestões sólidas sobre como a tecnologia pode ser integrada de maneira significativa no ensino e aprendizagem.

4)Metodologia e Avaliação de Autorregulação da Aprendizagem e Desempenho

A seção analisa questões metodológicas na avaliação da autorregulação da aprendizagem e desempenho, como confiabilidade, validade, diagnóstico e sensibilidade no ensino. Os capítulos tratam sobre autorrelatos, protocolos de reflexão, microanálise e estudos de caso, bem como outras técnicas comuns às pesquisas sobre aprendizagem autorregulada e tecnologia, como dados de rastreamento, dados temporais ou sequenciais e mineração de dados educacionais. O autorrelato tem sido o instrumento mais comum de avaliação da aprendizagem autorregulada e seu uso frequente continua nas pesquisas atuais. São medidas adaptáveis a diferentes tarefas sobre processos autorregulatórios (SHUNCK; GREENE, 2018).

5) Diferenças individuais e em grupo da Autorregulação da Aprendizagem e desempenho

Os capítulos se concentram na calibração e atraso de gratificação, gestão de recursos, cognição epistêmica, crianças pequenas, necessidades especiais e cultura (SHUNCK; GREENE, 2018). Os investigadores exploram a operação de processos de aprendizagem autorregulada à medida que os estudantes apresentam resultados na aprendizagem.

As metodologias frequentemente utilizadas nas pesquisas em Autorregulação da Aprendizagem são: protocolos de pensamento em voz alta (*Think-aloud protocols*), os quais envolvem alunos verbalizando abertamente seu pensamento enquanto engajados na aprendizagem; as observações do comportamento dos estudantes enquanto engajados na aprendizagem, vindo a ocorrer por meio de vídeo e gravações de áudio ou por anotações detalhadas; protocolos de microanálise, que examinam os comportamentos e as cognições dos discentes em tempo real enquanto eles se envolvem em tarefas; e questionários de autorrelato, que procuram medir as estratégias utilizadas e avaliar o planejamento de um método de estudo, a criação de determinada atividade e a revisão de objetivos (SCHUNK; GREENE, 2018).

No Brasil, podemos exemplificar o que ocorre na UNICAMP, uma das instituições que mais tem desenvolvido estudos em Teoria Social Cognitiva, sendo a Autorregulação da Aprendizagem um dos conceitos inclusos nessa teoria. Desde 2013, é ofertada o componente curricular eletivo multidisciplinar ‘Oficina de autorregulação da aprendizagem’, da qual também tive a oportunidade de participar em 2020, que integra a parceria entre os setores de orientação educacional do Serviço de Apoio ao Estudante e o grupo de pesquisa da Faculdade de Educação, Psicologia e Educação Superior. “A disciplina conta com o envolvimento de um docente, dois pedagogos, um psicólogo e estagiários do Setor de Orientação Educacional, bem como com a participação de doutorandos participantes do Programa de Estágio Docente”. Até o 1º semestre de 2019 foram 2.940 pedidos de matrículas de estudantes de diferentes cursos (Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra; Ciências Humanas; curso de Formação Interdisciplinar Superior; Ciências Biológicas e da Saúde e de Artes). Participaram integralmente do componente curricular 1.149 estudantes (PELISSONI; POLYDORO, 2020, p. 222).

1.3 Autorregulação da Aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva

É possível observar que o tema recebe atenção de diferentes abordagens da Psicologia. Autor de referência no campo da Psicologia Educacional, Barry Zimmerman desenvolveu investigações sobre a teoria da autorregulação de Albert Bandura no contexto acadêmico. Ao direcionar o conceito Autorregulação, para a aprendizagem, na qual é conhecida sob o termo *self-regulated learning*, podemos inicialmente defini-la como “um processo proativo que os alunos usam para adquirir habilidades acadêmicas, como estabelecer metas, selecionar e implementar estratégias a fim de atingir seus objetivos, enquanto se automonitoram e autorrefletem sobre o seu progresso” (AZZI; POLYDORO, 2008; POLYDORO, 2017; BORUCHOVITCH, 2019, p. 16).

Uma importante implicação deste conceito é que os comportamentos autorregulatórios são estritamente relacionados com os aspectos pessoais e o contexto de aprendizagem; este conceito não menospreza o ambiente social, pelo contrário, considera-o indispensável no auxílio aos estudantes para que incorporem habilidades autorregulatórias em seu comportamento, demonstrando assim não apenas o papel ativo do estudante, mas o apoio e incentivo do ambiente.

Outra implicação deste conceito é que a autorregulação envolve uma resposta adaptativa a novos desafios, situações, ou dificuldades, otimizando o alcance de metas pessoais. Ou seja,

a autorregulação “não é o que as pessoas fazem automaticamente quando as coisas estão indo bem, a marca da autorregulação é a ação intencional ou proposital em resposta a situações e desafios (HARDWIN, et al, 2020, p.3).

1.2.1 Dimensões e processos autorregulatórios

Estudantes autorregulados são participantes ativos de sua aprendizagem, pensam, sentem e agem para alcançar suas metas, de forma a utilizar estratégias, processos específicos para o sucesso acadêmico. O aprendizado é visto como uma atividade que os alunos fazem por si mesmos de maneira proativa, tendo a mediação do ambiente como elemento de co-determinação. Dessa forma, a autorregulação não se configura como uma aptidão mental, mas um processo de autodireção, em que estudantes transformam continuamente suas habilidades em competências acadêmicas (ZIMMERMAN, 2002).

Neste sentido, a autorregulação torna-se um processo importante no âmbito educacional, pois uma das principais funções da educação é o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem ao longo da vida (Bandura, 2002). Após formar-se, os jovens adultos poderão ter aprendido muitas habilidades importantes que lhes serão úteis no contexto profissional.

Sendo assim, na perspectiva da TSC, a autorregulação da aprendizagem é definida como

um processo no qual, devidamente orientado, os estudantes transformam suas habilidades mentais em habilidades acadêmicas. Refere-se a pensamentos, sentimentos e comportamentos conduzidos para atingir objetivos. O aprendizado é visto como uma atividade que os alunos realizam de modo proativo e guiado por metas e estratégias relacionadas a tarefa, definidas pessoalmente (ZIMMERMAN, 2002, p.66).

Podemos, então, detectar três aspectos importantes em um estudante autorregulado. Primeiro, mais do que um conhecimento detalhado sobre uma habilidade (o que), é fundamental que haja a autoconsciência, motivação e a habilidade comportamental para implementar esse conhecimento adequadamente (como). Segundo, o estudante autorregulado faz uso seletivo de processos específicos, que são adaptados pessoalmente a cada nova atividade. Terceiro, a automotivação dos alunos autorregulados depende de várias crenças, sendo a principal, a crença de autoeficácia (ZIMMERMAN, 2002).

Todavia, a autorregulação da aprendizagem não é considerada uma característica fixa, como um traço de personalidade, habilidade ou estágio de desenvolvimento, mas é um conjunto de processos específicos ao contexto no qual os estudantes se baseiam para promover seu

próprio aprendizado. Sendo assim, o comportamento autorregulado pode e deve ser ensinado e desenvolvido em contexto por pais, professores, colegas (*Idem*, 2002). Isso pode ser percebido no estabelecimento de metas, na organização dos estudos, no monitoramento e na gestão do tempo:

Aplicado ao campo da educação, este conceito compreende um vasto leque de processos e estratégias: o estabelecimento de objetivos; a atenção e concentração na instrução utilizando estratégias de codificação, organização e evocação da informação aprendida; a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento escolar, utilizando recursos adequadamente; a gestão do tempo disponível e a procura da ajuda necessária junto a colegas e familiares, entre outros (ROSÁRIO et al, 2012, p.26).

Isso nos leva a uma questão essencial: como auxiliar estudantes a se tornarem autorregulados? Nesta perspectiva, é necessário que o estudante seja protagonista do processo de aprendizagem. Todavia, “essa ativação dos processos autorregulatórios de monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento está diretamente relacionada às condições sociais e ambientais, aspectos imprescindíveis para que ocorra a aprendizagem” (POLYDORO, PELISSONI, 2020, p. 215).

É necessário que docentes se envolvam na compreensão e em iniciativas de promoção de autorregulação da aprendizagem de estudantes no ensino superior. Visando auxiliar a formação de professores, muitas diretrizes foram elaboradas para fins didáticos por pesquisadores em ARA musical. Abordaremos dois modelos entre os mais relevantes: o modelo das dimensões da autorregulação musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2000/2011) e o modelo mais utilizado pelos estudiosos no contexto da educação musical, o modelo cíclico das fases e subprocessos em Autorregulação da Aprendizagem de Barry Zimmerman (ZIMMERMAN, 2002; MENDES; POLYDORO, 2023).

As dimensões da Autorregulação da Aprendizagem Musical (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2000/2011)

A abordagem sobre as dimensões da autorregulação da aprendizagem foi elaborada por Zimmerman e Risemberg (1997) para explicar a relação entre processos de aprendizagem e motivação, bem como outros aspectos da vida acadêmica, visando melhorar tanto as realizações quanto as percepções de autoeficácia do indivíduo.

McPherson e Zimmerman utilizaram essa abordagem multidimensional para o contexto musical denominando de dimensões em ARA musical (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2000/2011). Tal sistematização explica um caminho social de

desenvolvimento musical, pois os estudiosos estavam interessados em compreender com que frequência os estudantes precisariam ser supervisionados ou encorajados a praticar e, à medida que amadureciam, o grau em que se tornariam menos dependentes de outros até autorregular sua prática. Os autores tiveram a preocupação de explicar as implicações dos diferentes elementos da autorregulação da aprendizagem, salientando que as atividades propostas aos estudantes devem possibilitar-lhes a tomada de decisões pessoais e ponderações, com a finalidade de regular o seu processo de aprendizagem.

Essa abordagem contém seis dimensões - motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e processos sociais. Cada dimensão deriva de uma questão científica que pode ser usada para fundamentar pesquisas sobre os processos de socialização visando facilitar o desenvolvimento dos processos autorregulatórios, fornecendo a base para identificar estratégias que auxiliem a otimização da aprendizagem musical, bem como o desenvolvimento de habilidades (MCPHERSON et al, 2012).

Como podemos observar no quadro a seguir, a coluna 1(da esquerda para a direita) identifica questões científicas essenciais que podem ser utilizadas para apoiar pesquisas nas dimensões psicológicas mostradas na coluna 2. Cada uma das questões está relacionada a uma dimensão psicológica diferente: 1) na questão *por que*, os alunos têm a possibilidade de regular sua própria aprendizagem. Inclui dois principais processos: os objetivos e a autoeficácia; 2) a questão *como*, com os métodos- refere-se às estratégias e a rotina de realização. Condiz com a necessidade de permitir que os alunos escolham próprias maneiras de aprender uma atividade; 3) a questão *quando*- envolve o gerenciamento do tempo à medida que o estudante planeja e executa as atividades; 4) a questão *o que*, com o comportamento ou desempenho- compreende aos processos de auto-observação, autojulgamento e autorreação. Para regular o próprio desempenho, aprendizes devem ser capazes de escolher, modificar e adaptar suas ações de acordo com o feedback recebido; 5) o *onde*, com o ambiente físico- condiz com a maneira como os estudantes regulam seu ambiente físico ou o uso de materiais didáticos. Alunos autorregulados podem ser identificados por sua consciência do que os cerca e desenvolver condições propícias para sua concentração afastando distrações, sons e imagens (ZIMMERMAN, RISEMBERG, 1997).

A coluna 3 descreve os processos de socialização que apoiam e facilitam o desenvolvimento dos processos de autorregulação listados na coluna 4. Associados em conjunto, essas quatro colunas fornecem a base para o estudo dos principais processos envolvidos no aprendizado musical e também para a elaboração de estratégias que possam otimizar o ensino da música.

Quadro 1- Dimensões da autorregulação musical

Questões científicas	Dimensões psicológicas	Processos de socialização	Processos autorregulatórios
Por que?	Motivo	Auxílio direto ou indireto de outras pessoas	Estabelecimento de objetivos, autoeficácia, valores, atribuições, etc.
Como?	Método	Estratégias de aprendizagem são modeladas ou guiadas socialmente	Planejamento, uso e aplicação das próprias estratégias
Quando?	Tempo	O tempo é planejado e administrado por outros	O tempo é autoplanejado e autogerenciado
O que?	Comportamento/desempenho	O desempenho é monitorado e avaliado socialmente	O desempenho é automonitorado e autoavaliado
Onde?	Ambiente físico	O ambiente é organizado por outras pessoas	O ambiente é organizado de modo independente
Com quem?	Ambiente social	A ajuda é fornecida por outras pessoas	Busca proativa por ajuda

Fonte: McPherson; Zimmerman (2002/2011)

A seguir explicaremos brevemente cada uma das seis dimensões autorregulatórias.

1) Motivo

Refere-se à motivação para aprender. Fazem parte dessa dimensão os objetivos almejados e a autoeficácia. A aprendizagem de um instrumento musical exige a concentração e um leque de atividades diante de potenciais distrações do objetivo pretendido. No que diz respeito as crenças de autoeficácia, elas oferecem a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Define-se como “julgamentos das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para alcançar certos tipos de desempenho”(PAJARES; OLAZ, 2008, p.101). O funcionamento humano é influenciado por muitas motivações. Os sucessos ou fracassos vivenciados à medida que realizam muitas tarefas influenciam as várias decisões a serem tomadas.

Ademais, o conhecimento e as habilidades adquiridas certamente desempenharão papéis fundamentais na decisão sobre o que fazer e não fazer. De acordo com Bandura (1997, p. 2) com relação ao papel das crenças de autoeficácia no indivíduo, o "nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro". Assim sendo, pode-se prever que as pessoas se guiarão mais segundo as crenças em suas capacidades do que pelo que realmente são capazes de realizar,

“pois essas percepções de autoeficácia ajudam a determinar o que os indivíduos fazem com o conhecimento e as habilidades que possuem”(PAJARES; OLAZ, 2008, p. 102).

A dimensão motivo, portanto, explica como os indivíduos valorizam seu aprendizado, optam por continuar querendo aprender e persistir com sua prática musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011).

2) Método

Refere-se à elaboração de estratégias de aprendizagem eficazes. Susan Hallam (1998) sugere que a prática pode tornar-se deliberada somente quando o estudante utiliza estratégias de sua escolha ou adapte um método específico ao se envolver com música. Conforme a dimensão, as estratégias são muitas vezes modeladas ou orientadas socialmente, resultando numa crescente experiência com a música e tornando-se cada vez mais autônomas. No nível mais elevado estão os aprendizes autorregulados que não apenas planejam como vão praticar, mas são estratégicos na maneira como veem sua aprendizagem e, “criam espontaneamente estratégias cada vez mais elaboradas para melhorar seu desempenho” (Nielsen, 1999, p. 275).

McPherson (2005) observou o desenvolvimento de crianças ao longo dos três anos e analisou suas respostas fornecendo ampla evidência de que os melhores instrumentistas possuíam estratégias mais sofisticadas para tocar seu instrumento desde muito cedo, e em seu desenvolvimento, esses músicos eram os que alcançavam a expertise. É importante ressaltar que estes eram os músicos sabiam *quando* e *como* aplicar suas estratégias, especialmente quando solicitados a realizar um repertório mais desafiador. Estratégias como a prática variada, o ensaio mental, os exercícios motores, as técnicas de memorização, a resposta ao feedback e a construção de uma representação mental são algumas das muitas possibilidades utilizadas pelos intérpretes experientes.

Wilson e Roland (2002) sugerem que o medo do palco pode ser controlado quando os músicos reestruturam cognitivamente seus próprios pensamentos e sentimentos sobre suas apresentações públicas, antecipando os sintomas de sua ansiedade, adaptando-se a eles. Músicos autorregulados são, portanto, mais propensos a se prepararem para uma performance usando pensamentos internos positivos e outras estratégias otimistas. Em contraste, músicos sem essas habilidades tendem a ter tanto medo do fracasso que deliberadamente pensam em desculpas para um resultado ruim antes de sua apresentação.

3) Tempo

Essa dimensão compreende ao gerenciamento do tempo enquanto o indivíduo escolhe quando envolver-se numa atividade seja escolar ou cotidiana e a permanência nas atividades juntamente com as diferentes particularidades envolvidas nesse gerenciamento (POLYDORO, PELISSONI, 2020).

Zimmerman e Risemberg(1997) relatam que estudantes devem ser treinados em técnicas de administração do tempo, sobre como criar um cronograma semanal e monitorar esse planejamento. Os autores citam várias pesquisas, dentre elas a de Britton e Tesser (1991) na qual procuraram determinar uma relação entre a gestão do tempo e rendimento acadêmico de estudantes universitários. Esses pesquisadores concluíram que as atitudes de gestão do tempo como planejar os estudos e planejamento de curto prazo utilizando estratégias eficazes foram bastante significativas para alcançar as melhores notas de avaliação.

Os alunos que utilizam processos autorregulatórios são capazes de planejar e gerenciar seu tempo de forma mais eficiente do que os alunos não regulados (Zimmerman, 2002). Em relação à música, a dimensão temporal da autorregulação musical refere-se a como o uso do tempo progride de planejado e gerenciado socialmente para autoplanejado e autogerenciado.

4) Comportamento

Uma característica distintiva dos aprendizes autorregulados é que eles percebem quando não entendem algo ou quando estão tendo dificuldade em aprender uma habilidade específica (THOMAS, STRAGE E CURLEY, 1988 *apud* MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011). A capacidade de reagir escolhendo, modificando e adaptando o próprio desempenho com base no feedback obtido ao executar é, portanto, central para o processo de autorregulação (Zimmerman, 2000). Em termos das dimensões da autorregulação propostas no quadro 1, o comportamento dos alunos pode ser socialmente monitorado e avaliado por outros ajudantes (por exemplo, professores e pais), mas precisa se tornar automonitorado e autoavaliado para se tornar autorregulado. De acordo com McPherson e Zimmerman (2011), os três subtópicos a seguir, metacognição, autoavaliação e orientações motivacionais, fornecem elementos importantes nesse processo.

Metacognição

Um dos principais meios pelos quais os alunos monitoram e controlam seu desempenho é a metacognição, que se refere ao pensar sobre o pensamento. Ocorre de duas maneiras durante a aprendizagem: os pensamentos que os alunos têm sobre o que sabem e o que não sabem e os pensamentos que têm sobre regular sua própria aprendizagem. À medida

que os alunos se tornam mais autorregulados, eles se desenvolvem em ambas as dimensões, primeiro tornando-se mais conscientes de suas habilidades para lembrar, aprender e resolver problemas e, segundo, desenvolvendo esforços mais estratégicos para gerenciar suas atividades cognitivas ao aprender, pensar e resolver problemas. Por exemplo, à medida que os músicos ganham experiência, eles se tornam mais conscientes de quanto tempo precisarão para aprender uma nova peça, estratégias diferentes que irão ajuda-los a tocar corretamente, e o que eles precisam fazer para melhorar sua execução. Embora essa crescente conscientização de conhecimentos sobre essas habilidades seja importante, se os aprendizes não decidirem monitorar e controlar seus próprios processos cognitivos, é improvável que se tornem aprendizes eficazes (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011).

Autoavaliação

De que forma os alunos respondem ao feedback, monitoram seu próprio progresso e avaliam com eficácia o que estão aprendendo? Segundo McPherson e Zimmerman (2011), haviam poucos estudos musicais realizados até então, para determinar *como e de que maneira* os músicos autoavaliam seu próprio desempenho. Constatamos que entre os anos de 2011 a 2022, houve um aumento nas pesquisas em ARA musical nas quais os músicos têm a possibilidade de verificar o desenvolvimento de suas habilidades musicais ou auxiliar nas tarefas desafiadoras (MENDES; POLYDORO, 2023). Quanto a metodologia, podemos citar estudos que envolveram análise de instrumentos de autorrelato (MIKSZA, 2012; MADEIRA et al 2018; ARAÚJO, 2016), protocolos de microanálise (MCPHERSON et al 2019; MIKSZA et al 2018; OSBORNE et al, 2021; SOARES, 2021) e promoção da autorregulação da aprendizagem (MORNELL et al, 2020; MIEDER, 2017; OSBORNE et al, 2021; MIKSZA et al, 2018).

Orientações Motivacionais

Estudantes motivados tendem a continuar trabalhando arduamente quando enfrentam o fracasso e se esforçam para alcançar seus objetivos. Esses tipos de alunos permanecem focados em tentar alcançar seu alvo, apesar das dificuldades que possam surgir em seu caminho. Em contraste, alunos menos adaptados e mal orientados muitas vezes não conseguem estabelecer metas razoáveis para si mesmos, ou metas que estão ao seu alcance. Quando sentem que a situação está fora de seu controle e que nada que possam fazer vai ajudar, tendem a evitar novos desafios, diminuem suas expectativas, ao experimentar emoções negativas desistem ou tem um desempenho pior no futuro (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011).

5) Ambiente Físico

O ambiente físico trata-se desde o local de aprendizagem até os recursos materiais necessários para a aprendizagem como slides, livros ou PDFs (POLYDORO, PELISSONI, 2020). Os aprendizes autorregulados sabem que o ambiente físico pode afetar sua aprendizagem e procuram ativamente estruturar e controlar o contexto onde sua aprendizagem ocorre (ZIMMERMAN, 2000). O ponto forte de um aprendiz autorregulado é a sua capacidade em reestruturar o ambiente físico para atender às suas necessidades. Por exemplo, encontrar lugares mais tranquilos para estudar como na biblioteca, onde há menos chance de interrupções e elementos distratores como ruídos em geral, conversa de membros da família e celular. Os professores também devem alertar os alunos sobre as consequências de distrações na concentração, e ensinar maneiras de reestruturar seu ambiente para torná-lo mais propício ao aprendizado (RISEMBERG; ZIMMERMAN, 1997).

6) Ambiente social

Quando confrontados com dificuldades, os alunos autorregulados socialmente confiam e procuram ativamente a ajuda de outros, além dos recursos disponíveis. Compreender esta dimensão do quadro 1 envolve examinar a sutil distinção entre ajuda que é fornecida por outros e ajuda que é solicitada pessoalmente.

Há uma grande diferença entre dependência e superdependência na busca pela assistência social. De acordo com Newman (1991), os alunos podem evitar superdependência seguindo quatro passos: “(1) estar ciente de sua falta de compreensão; (2) considerar se a ajuda é necessária ou não e, em caso afirmativo, o que e a quem perguntar; (3) pedir ajuda da forma mais adequada; e (4) buscar ajuda de forma que tentativas futuras de busca de ajuda sejam aperfeiçoadas”(RISEMBERG;ZIMMERMAN, 1997, p. 119).

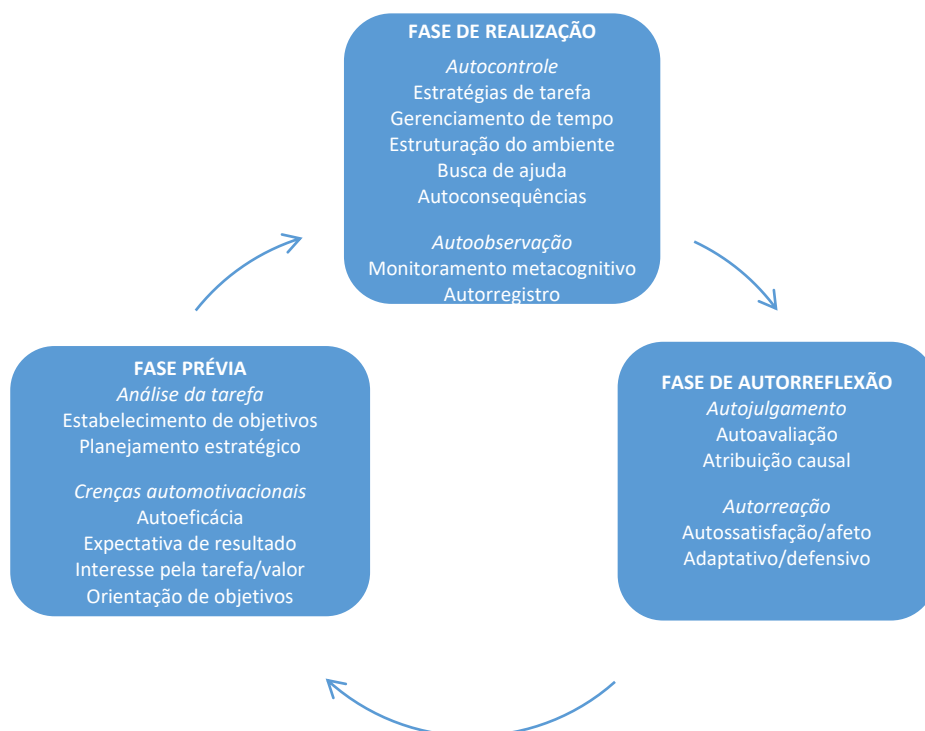
A autorregulação da aprendizagem, além das seis dimensões que compreendem a cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental, e contextual, devem ser concebidas no seu funcionamento por meio de processos psicológicos que envolvem fases cíclicas que são interconectadas de modo recíproco: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão (FRISON, 2016). Estudiosos desenvolveram modelos cíclicos para explicar a autorregulação da aprendizagem, porém um dos mais usados é o modelo de Barry Zimmerman cuja explicação vem a seguir.

Modelo cíclico de Autorregulação da Aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002)

A partir das considerações de Bandura, Zimmerman, passou a investigar e explicar o desenvolvimento da autorregulação no contexto acadêmico. O modelo cíclico de Autorregulação da Aprendizagem é composto por três fases sequenciais: fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão. Essas fases atuam de modo cíclico e interdependente, pois a fase prévia influencia a fase de realização; a fase de realização afeta a fase de autorreflexão; e esta por sua vez, gera impacto na fase de um novo ciclo. (ZIMMERMAN, 2002).

Em cada uma delas, é necessário que o estudante domine um conjunto de estratégias que lhe permitam controlar seu processo de aprender. Deste modo, ao iniciar uma atividade, ele faz uma análise prévia e antecipa suas ações, criando metas, definindo propostas, e escolhendo estratégias específicas. Após definir o que vai fazer, ativa percepções motivacionais, ajustando-as às atividades que se propõe cumprir. Ao realizar a atividade, define ações que lhe permitam ter autocontrole das tarefas e monitorar seu desempenho. Para isso, organiza esquemas e material, define passos, verbaliza ou mentaliza o que pretende fazer. Na fase final do processo autorregulatório, “o estudante autorreflete acerca de todo o percurso realizado e verifica se é necessário modificar algo para iniciar um novo ciclo” (FRISON, 2016, p. 4). Segue o modelo abaixo:

Figura 2: Modelo cíclico das fases e subprocessos de autorregulação



Fonte: Zimmerman (2002, p.67)

A fase prévia do modelo cíclico refere-se aos processos que antecedem os esforços, preparação e motivação dos estudantes para aprendizagem. É caracterizada por duas categorias de processos: análise da tarefa e crenças automotivacionais. Na subcategoria análise da tarefa, há o estabelecimento de objetivos e o planejamento estratégico (ZIMMERMAN, 2000). Nas crenças automotivacionais, observamos as subcategorias de autoeficácia, as expectativas de resultados, o interesse pela tarefa e a orientação de objetivos.

A fase de realização remete aos processos que ocorrem durante a aprendizagem e influenciam a concentração e o próprio desempenho. Nesta fase observa-se duas categorias autorregulatórias: autocontrole e auto-observação. A primeira refere-se ao uso de estratégias que auxiliam a aprendizagem, como por exemplo, autoinstruções, gerenciamento do tempo, organização do ambiente, busca de ajuda. A categoria auto-observação abrange o acompanhamento que o estudante faz de seu desempenho, das condições do ambiente e resultados produzidos. (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

A fase de autorreflexão refere-se aos processos que ocorrem após a aprendizagem, e preparam para o reinício do ciclo, que é a fase prévia. Essa fase compreende dois tipos de processos principais: autojulgamentos e autorreações. Na subcategoria autojulgamento, remete às comparações de desempenho com execuções passadas, seja numa prova ou numa apresentação e o domínio de uma habilidade ou comparações sociais e quais as causas do resultado obtido. Na subcategoria autorreações, da fase de realização, inclui os níveis de autossatisfação e as inferências adaptativas e defensivas. Quanto às inferências, podem ser adaptativas, que conduzem os estudantes para novas aprendizagens e uso de estratégias mais eficazes, ou podem ser defensivas, que servem somente para proteger os alunos de futuras frustrações, como por exemplo a procrastinação, esquiva da tarefa e apatia (EMÍLIO; POLYDORO, 2017).

1.2.2 Estratégias de aprendizagem

Para Boruchovitch (2019, pag. 72), pesquisadora na área de formação de professores na psicologia cognitiva, estratégias de aprendizagem são “técnicas, procedimentos e/ou qualquer atividades que nos auxiliem na aquisição, armazenamento e na utilização das informações que recebemos no meio”. Devem ser entendidas não apenas como formas de estudar, mas também como um processo de autoconhecimento a respeito do seu processo de aprendizagem, que a autora chama de metacognição, ou seja, “o conhecimento dos próprios processos de conhecer, implicando planejamento, previsão, monitoramento e regulação desse processo” (*Idem*, pag. 72).

A autora acrescenta que é necessário que cursos de formação de professores preparem futuros docentes a “identificar em si mesmos e depois em seus alunos, as crenças e os comportamentos que prejudicam sua aprendizagem, auxiliando-os a fazer uma autorreflexão e a usar estratégias favoráveis ao estudo e à aquisição do conhecimento” (*Idem*, 2019, pag. 165).

Segundo Veiga Simão (2002, p. 251)

As estratégias de aprendizagem são inseparáveis dos processos de ensinar e aprender. Elas requerem que o professor saiba conjugar adaptativamente o ensino de conteúdos, técnicas, procedimentos, estratégias e atitudes em função das situações concretas em que se encontra. Esta abordagem caminha para ‘responsabilidade partilhada no processo de ensino/aprendizagem entre o professor (que tem de ensinar a aprender) e o aluno (que deve aprender a aprender). (*Apud* FRISON, 2017, p. 165)

Nesse sentido, refletimos que é importante auxiliar estudantes a desenvolverem um repertório de estratégias apropriadas a atividades específicas, esclarecendo o que são, como podem ser utilizadas, onde e em que situações certas estratégias são melhores que outras e reforçando que nem sempre ao utilizar determinadas estratégias esse estudante obterá sucesso. Daí a necessidade de regular o próprio comportamento, quando se percebe que não houve uma compreensão adequada do material aprendido.

Ensinar o aluno a usar frequentemente e com eficiência as estratégias de aprendizagem amplia o nível de autorregulação da própria aprendizagem propiciando a aquisição de habilidades. Deste modo, estudantes que se envolvem em processos autorregulatórios recolhem informações progressivamente mais complexas e precisas a respeito de suas necessidades e capacidades, características das tarefas, métodos mais adequados, dos objetivos almejados, do auxílio que podem obter de fontes externas, da gestão necessária do tempo de estudo, seus pensamentos e emoções, aplicando todos estes elementos de forma sistemática e eficiente no seu estudo cotidiano (MADEIRA, 2014).

1.2.3 Desenvolvimento das Habilidades autorregulatórias

De acordo com Zimmerman (2002), habilidades autorregulatórias são aquelas as quais o estudante consegue estabelecer objetivos proximais específicos para si mesmo, utiliza estratégias eficazes, monitora se seu desempenho está progredindo, organiza o contexto físico e social, afastando as distrações para torná-lo compatível com os objetivos, gerencia o uso do tempo, autoavalia o comportamento, atribuindo causa aos resultados para ajustar métodos futuros.

Essas habilidades são desenvolvidas à medida que o aprendiz se desenvolve em sua aprendizagem. Para verificar esse progresso, Schunk e Zimmerman (1997) descrevem quatro estágios hierárquicos que caracterizam as mudanças pelas quais os alunos passam à medida que refinam suas habilidades de autorregulação. Esses estágios podem auxiliar professores a refletir sobre o nível de independência e desafio para o qual seus estudantes podem ou não estar preparados.

O primeiro é o *estágio de observação*, nesse estágio, os estudantes são apresentados às habilidades necessárias para se tornarem autorregulados. Os professores dão orientações, porém essas instruções não se limitam apenas ao docente, mas também a modelação de outros professores, colegas, oportunidades de feedback e incentivos. Oportunidades para observar comportamentos autorregulados e receber orientação explícita ao experimentá-los são importantes para o desenvolvimento de músicos. Este estágio envolve o conhecimento inicial da habilidade de modo a permitir que o aprendiz adquira o comportamento autorregulado desejado. É comum observar-se mediações verbais, em que o aprendiz repete as informações necessárias à execução da habilidade.

O segundo *estágio, emulação*, são atribuídas tarefas autodirigidas de modo prático para que eles concluam por conta própria, sendo desafiados gradualmente a demonstrar um envolvimento mais metacognitivo, por meio de atividades de definição de metas e tarefas de autoavaliação e/ou pares. O observador não copiando as ações exatas do modelo, mas emula o estilo de funcionamento do modelo. Por exemplo, o aluno pode emular o tipo de pergunta que um modelo faz, mas não duplicar as palavras precisas do modelo.

No *estágio de autocontrole*, os estudantes são capazes de transferir o que aprenderam nos estágios anteriores, para tarefas e metas de aprendizado semelhantes. Normalmente são capazes de aplicar os métodos e conceitos que seu professor lhes ensinou em um ambiente independente. O uso de uma estratégia de autorregulação torna-se internalizado durante esta fase, mas permanece dependente de padrões representacionais de desempenho de um modelo.

O quarto *estágio, autorregulado*, os alunos adaptam sistematicamente suas estratégias de aprendizagem às condições pessoais e contextuais, utilizando estratégias específicas, ajustando-as se necessário, mantendo a motivação por meio de percepções de autoeficácia. O aprendiz escolhe quando usar uma estratégia e varia suas características de modo autorregulatório, com pouca ou nenhuma dependência do modelo durante esta fase.

Esses quatro níveis do desenvolvimento da competência autorregulatória começam com a aquisição do conhecimento das habilidades de aprendizagem (observação) e inclui o uso dessas habilidades (emulação), internalizando-as (autocontrole) e empregando-as de forma

adaptativa e independente (autorregulação). A fonte primária de motivação é gradualmente modificada do ambiente social para o autorregulado: o reforço vicário ocorre durante a observação, o reforço direto durante a emulação, o autorreforço durante a fase de autocontrole e crenças de autoeficácia durante a fase de autorregulação (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997).

Para auxiliar os estudantes a utilizar estrategicamente os seus recursos, é necessário que o professor seja também capaz de aprender de modo estratégico. Por isso, o docente deve envolver-se em processos autorregulatórios no sentido de empregar abordagens autodirigidas e orientadas por metas. Isso implica “consciência, intencionalidade, sensibilidade ao contexto, controle e regulação das atividades” (SIMÃO;FRISON, 2013, p. 13).

1.2.4 O professor autorregulado

De acordo com Boruchovitch (2014), os benefícios da autorregulação se adequam não apenas aos estudantes, mas também a professores em formação inicial ou a professores em exercício:

A ampliação do conhecimento acerca da aprendizagem autorregulada entre aqueles que aspiram a tornar-se professores poderá contribuir não só para que esses processos sejam mais fomentados por eles nos seus futuros alunos, mas também para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação (BORUCHOVITCH, 2014, p. 402 *apud* BORUCHOVITCH; MACHADO, 2017).

As autoras enfatizam sobre a importância de conhecer e se aprofundar sobre o tema autorregulação para aqueles que aspiram ser professores, considerando que os processos de ensino/aprendizagem afetam a maneira de como se aprende e ensina; e influenciam, por consequência, o modo como cada indivíduo, da criança ao adulto irá estabelecer relações com os processos de aprendizagem. Por conseguinte, conhecimentos sobre estratégias autorregulatórias na formação docente torna esse processo mais autorreflexivo, dinâmico, prático e vivencial, de forma que o professor, em formação inicial, consiga aplicar em si mesmo o que aprendeu, para instruir seus futuros alunos a adquirir comportamentos autorregulados (BORUCHOVITCH; MACHADO, 2017).

Segundo Simão e Frison (2013, p. 14)

As estratégias de autorregulação são usadas pelos professores para planejar a aprendizagem, gerir os recursos, monitorizar o progresso dos alunos, fazer alterações, monitorizar as suas próprias motivação e emoções e auto-avaliar a consecução dos objetivos. As experiências profissionais dos professores que explicitamente enveredam pelos processos da autorregulação da aprendizagem podem resultar no fato de terem consciência da relação entre as práticas instrucionais e a aprendizagem do aluno.

Boruchovitch (2014, p. 409) enfatiza que é essencial o desenvolvimento de projetos mais sistemáticos, que convidem o futuro professor para o autoexame e privilegiem exercícios que regularmente, “coloquem o professor em formação numa reflexão e num diálogo interno com a dupla vertente de sua formação – a de estudante e a de futuro professor” – no intuito de nutrir um ambiente não só para se aprender a aprender, mas, principalmente, para se experimentar o aprender a aprender e para se ensinar.

Susan Hallam postula em consonância com o constructo da autorregulação da aprendizagem quando declara:

Professores podem ajudar no desenvolvimento de *estratégias de suporte* permitindo oportunidades para discutir com o aluno questões relacionadas ao planejamento, estabelecimento de objetivos, ao monitoramento do trabalho e administração do tempo, buscando promover concentração, direcionar a motivação e garantir que o envolvimento com o trabalho seja ideal (HALLAM, 2006, *apud* HARDER, 2008, p. 5)

A autora refere-se a estratégias de suporte, semelhantemente ao termo estratégias de autorregulação, concluindo que dentre os muitos papéis, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial de seu aluno e proporcionando ambiente e condições favoráveis à aprendizagem. Ademais, é plausível tornar o ato de aprender mais consciente e autônomo através propostas pedagógicas que instituam a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento metacognitivo como pontos fundamentais, a fim de “fortalecer estratégias que contribuam para formação de professores atuantes” (BORUCHOVITCH, 2014; FRISON, 2017, p. 164).

Na realidade, para ser professor autorregulado, os docentes devem submeter-se a um duplo processo. Primeiramente, precisam aprender a se tornar mais autorregulados para poder regular os próprios alunos e, em seguida, precisam aprender como auxilia-los a alcançar a autorregulação da aprendizagem. O aprender a ensinar envolve um aprendizado, e para isso é necessário criar espaços para o ensino, fomento e discussão de habilidades autorregulatórias nos cursos de formação inicial de professores, a fim de o examinar e conhecer, em profundidade, como futuros docentes lidam com a própria aprendizagem e vivenciam o aprender a aprender. Por isso, o professor autorregulado é aquele que enquanto ensina também aprende (KRAMARCHA 2018; BORUCHOVITCH, 2014; FREIRE, 2019). Apresentaremos a seguir o *modelo das fases dos duplos papéis autorreguladores do professor (como aluno e como*

professor) e papel autorregulatório do aluno conforme refletido em suas ações e considerações (o que/como/por que e por quem)⁵.

Segundo Kramarcha (2018) para lidar com o complexo e dinâmico desafio de ajudar os alunos a autorregular sua construção de conhecimento e habilidades, os professores devem submeter-se a um duplo processo. Primeiramente, precisam aprender a se tornar mais autorregulados para poder co-regular os próprios alunos e, em seguida, os professores precisam aprender como auxiliar os alunos a alcançar a autorregulação da aprendizagem.

O autor elaborou este modelo prático para programas de formação do professor, a fim de auxiliar licenciandos e professores em exercício a obter o conhecimento e habilidades necessárias para implementar com sucesso a dupla função e, por conseguinte, capacitar a Autorregulação da Aprendizagem (ARA) dos alunos em suas realizações acadêmicas. Os processos de autorregulação dos professores podem interagir com os processos dos alunos, criando assim uma relação recíproca.

A capacidade dos professores de alcançar sua própria ARA é chamada de *Função do aluno*, e sua capacidade de ajudar os alunos a alcançar a autorregulação é chamado de *Função do professor* e pode ser denominado Ensino Autorregulado (EAR). Como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 2- Modelo das fases dos duplos papéis autorreguladores do professor (como aluno e como professor) e papel autorregulatório do aluno conforme refletido em suas ações e considerações (o que/como/por que e por quem).

Fase autorregulatória		O papel duplo do professor como aprendiz e professor.		Papéis do aluno
		Função do aluno (ARA), Função do professor (EAR)		
FASE 1: Fase prévia (Planejamento)	Ações e reflexões do professor são direcionadas para a própria ARA	Ações e reflexões do professor são direcionadas para a promoção da ARA dos alunos	Ações e reflexões dos alunos são direcionadas para a própria ARA	
1	Domina o assunto, define metas, faz planos específicos, atividades, organiza os recursos materiais e o tempo (o que, quando) ⁶	Orienta os alunos a definir metas e gerir o tempo ao tomar controle sobre o assunto (por que)	Propõe um plano para completar uma tarefa específica (o que e quando) escolhe e toma controle de estratégias (por que)	
2	Relembra experiências anteriores para elaborar um planejamento (quando e como)	Auxilia os alunos a relembrar experiências anteriores (quando e como)	Relembra experiências anteriores para planejar a escolha da estratégia (quando e como)	

⁵ Tradução nossa.

⁶ Questões reflexivas

3	Seleciona estratégias que melhor se encaixam no tópico da aula (quando e como)	Orienta os alunos a selecionar estratégias que melhor se adaptem ao tópico da aula (quando e Como)	Explica como fazer escolhas (quando e como)
4	Preocupa-se em motivar os estudantes (por que)	Estimula a atenção dos estudantes para aumentar e manter motivação dos alunos (Por quê)	Motiva-se a fazer parte do grupo, das discussões e trocas de feedback (por que)
FASE 2: Performance (Monitoramento)	Segue o plano, usando objetivos (proximais) para conduzir o processo (quando e como)	Orienta os alunos a se concentrarem no plano, usando metas para conduzir o processo (quando como)	Segue o plano, usando metas e objetivos para manter-se no processo (quando e como)
5	Pensa em ajustes caso o plano não esteja funcionando (por que)	Orienta os alunos a refletir e avaliar o progresso, antes / durante e depois da tarefa (Por quê)	Pensa em ajustes caso o plano esteja funcionando (por que)
6	Elogia a si mesmo pelo planejamento alcançado (Por quê)	Encoraja os alunos a elogiar-se por respostas corretas (por que)	Elogia a si mesmo por respostas corretas (Por quê)
FASE 3: autorreflexão	Avalia a sua própria compreensão do assunto e a lidar com mal-entendidos. (quando e como)	Orienta os alunos para autoavaliar a compreensão do assunto e a lidar com mal-entendidos (quando e como)	Faz auto avaliação e lida com mal-entendidos (quando e como)
7	Atribui sucessos e falhas nas escolhas feitas (Por quê)	Estimula os alunos a atribuir sucesso e falhas em escolhas feitas (por que)	Autoavalia o processo nas escolhas feitas no planejamento e desempenho (por que)
8	Avalia os resultados, para melhorar o desempenho na próxima atividade (por que)	Orienta os alunos para reavaliarem a tarefa: o que funcionou, o que não funcionou e o que pode ser melhorado em tarefas futuras (por que)	Usa os resultados da tarefa para melhorar o desempenho na próxima vez (por que)

Fonte: Kramarcha (2018, p. 225)

Ao observarmos o Quadro 2, podemos perceber que o modelo oferece uma abordagem prática para atividades dentro da sala de aula visando estimular a dupla função de professores em todas as fases de sua carreira, com o objetivo de despertar a consciência dos docentes sobre o que, como e porque a autorregulação acontece. O modelo também serve de programa operacional para ser amplamente aplicado em diversos contextos desde a educação básica até a sala de aula universitária e formação continuada de professores no intuito de promover a autorregulação da aprendizagem como parte integrante do discurso crítico-reflexivo de professores em seus duplos papéis de aprendizes e ensinantes (KRAMARCHA, 2018).

Por fim, Paris e Winograd (2003) organizaram quatro categorias gerais sobre a aprendizagem autorregulada, que podem ser usadas, quer pelos professores, quer por estudantes em sala de aula:

a) *autoavaliação* (os professores podem analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliar a sua própria compreensão, e modelar a monitorização cognitiva); b) *autogestão* (os professores podem promover orientações de objetivo do conhecimento, tempo e gestão de recursos e o uso construtivo do fracasso); c) *estratégias/métodos* para ensinar a autorregulação tais como a instrução direta, a discussão metacognitiva, a modelagem, e autoavaliação do progresso; d) *maneiras de como ajudar* os estudantes e os professores a darem sentido aos seus históricos educacionais pessoais e darem forma à sua identidade como estudantes e ou como professores bem sucedidos que participam numa comunidade de aprendentes (*Apud* SIMÃO; FRISON, 2013, p. 15)

Em consonância com Boruchovith (2014), compreendemos que, o professor deve ser um facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial de seu aluno e proporcionar ambiente e condições favoráveis à aprendizagem, tornando o ato de aprender mais consciente e autônomo através propostas pedagógicas que instituem a autorregulação da aprendizagem e o desenvolvimento metacognitivo como pontos fundamentais.

1.4 O contexto da Autorregulação da Aprendizagem em Música

A partir do cenário exposto acima, podemos constatar que a autorregulação é um processo multidimensional, mas tem em seu núcleo processos de aprendizagem que podem ocorrer nos múltiplos contextos. Sendo assim, apresentaremos como vem ocorrendo o desenvolvimento das pesquisas em música e refletir sobre os estudos nesta área.

Ao observamos a literatura da área, contatamos que grande parte da literatura internacional tem focado no desempenho dos músicos durante a prática instrumental e a quantidade de prática deliberada em que se engajam enquanto praticam (por exemplo, BONNEVILLE, BOUFFARD, 2014; PIKE, 2017; MORSELL, OSBORNE; MCPHERSON, 2020). De modo mais específico, os estudiosos no campo da autorregulação musical investigam avaliar o planejamento e a execução da prática, o envolvimento dos estudantes na definição de metas, a motivação, a percepção de autoeficácia e gestão do tempo, eficiência e o fluxo durante a prática, bem como o conhecimento de estratégias e as tendências para refletir sobre seus estudos, os métodos de ensino de seus professores e a preparação para avaliação/apresentação pública (MORNEL *et al*, 2020; ARAÚJO, 2016; BONNEVILLE, A.; BOUFFARD, T.; 2014; HATFIELD, J.; 2017; MIKSZA, 2015; MCPHERSON *et al*, 2017).

Como foi exposto no tópico 1.2, a observação do comportamento dos estudantes enquanto estão envolvidos na aprendizagem, é uma das metodologias utilizadas por pesquisadores em autorregulação em diferentes contextos. Desvendamos através de revisão de literatura que no contexto da música é uma das abordagens mais utilizadas. É justamente no

momento da prática de estudo ou apresentação pública que estudiosos da ARA musical podem verificar *como* os músicos estudam, confirmando tanto a essência para aquisição de habilidades na execução de um instrumento musical, como o âmago das pesquisas em ARA, que são os processos de aprendizagem (MIEDER; BUGOS, 2017; MCPHERSON et al, 2018). A partir do capítulo seguinte, veremos o que pesquisadores tem abordado sobre esta área.

Capítulo 2

Autorregulação da aprendizagem na prática instrumental: aplicações no campo da música e da educação musical

Como foi explanado no capítulo anterior, uma das metodologias mais utilizadas pelos pesquisadores em autorregulação musical é a observação do comportamento dos músicos enquanto estudam ou durante apresentação pública. Neste sentido, o músico que utiliza a prática instrumental eficaz em seus estudos tem sido considerado pelos estudiosos como um músico autorregulado (MIKSZA, 2012; MIKSZA *et al*, 2012; BONNEVILLE; BOUFFARD, 2014; MIKSZA, 2015; PIKE, 2017; MIEDER; BUGOS, 2017; MORNELL; OSBORNE; MCPHERSON, 2020).

No Brasil, a prática instrumental, também denominada performance musical, é um fenômeno riquíssimo e pode ser investigada a partir de diferentes perspectivas. Borém e Ray (2012), ao analisar produções acadêmicas nos anos de 2000 a 2012, revelaram a definição de uma taxonomia das temáticas da performance musical e suas tendências, como por exemplo: performance musical e ensino/aprendizagem/educação; performance musical e musicologia/sociedade/cultura. No tocante a ocorrências históricas em relação às outras subáreas de música há um grande interesse por assuntos da pedagogia da performance, dentre elas, a educação musical (*Idem*, 2012). Dentro desse eixo há um amplo campo de ação para discutir, experimentar e veicular estratégias pedagógicas.

Durante as leituras da literatura em ARA musical, percebemos uma incidência de diferentes nomenclaturas para a prática instrumental. Logo abaixo, apresentamos uma categorização das nomenclaturas de prática, ocorrência nas palavras-chave e/ou título e os autores que utilizaram cada um deles. De acordo com o quadro, no lado esquerdo apresentamos as diferentes nomenclaturas utilizadas pelos autores, nas duas colunas do meio onde podemos encontra-las e na coluna direita a quantidade dos termos.

Quadro 3- Ocorrência das nomenclaturas de prática nos artigos internacionais e nacionais.

NOMENCLATURAS DE PRÁTICA	Artigos internacionais	Artigos nacionais	Nº total de artigos
1. Prática deliberada	Bonneville, Bouffard (2014) Mornell, Osborne, Mcperson (2020)	Medeiros, Póvoas (2018)	4

	Pike (2017)		
2. Prática musical	Mcpherson, Miksza et al (2019), Varela et al (2016) Osborne, McPherson, Miksza (2020) Araújo (2016) Madeira, Araújo (2018) Miksza et al (2018)	-----	6
3. Prática instrumental	Evans, McPherson (2015) Hatfield et al (2017)	Veloso, Araújo (2017) Veloso, Araújo (2019b)	4
4. Prática comportamental (practice behavior)	Mieder, Bugos (2017) Miksza (2012) Miksza et al (2012) Miksza (2015)	-----	4
5. Prática eficiente	Miksza, Tan (2015)	-----	1
6. Autonomia prática (practice autonomy)	Kupers, McPherson (2015); Pike (2017)	-----	1
7. Estratégias de prática/Estratégias autorregulatórias	Mornel, Osborne, McPherson (2020) Nielsen (2015) Varela et al (2016) Philippe, McPherson et al.	-----	4

Fonte: elaborado pela autora

A seguir faremos uma breve definição de cada uma dessas nomenclaturas.

- Prática musical- Aplicação prática da música (MIKSZA, 2018); estudo do instrumento musical de estudantes do bacharelado (OSBORNE, et al, 2020).
- Prática instrumental- refere-se ao estudo do instrumento musical por crianças enquanto aprendem seu instrumento; sinônimo de performance musical no curso superior, estudo instrumental de percussionistas; “relação recíproca contínua entre o processo de planejamento do estudo instrumental e autorreflexão constante em músicos avançados” (EVANS, MCPHERSON, 2015; VELOSO, ARAÚJO, 2019 b; HATFIELD *et al*, 2017, p. 317).
- Prática comportamental (*practice behavior*)- momento em que os instrumentistas aplicam diferentes estratégias praticas enquanto estudam seu instrumento. Por exemplo, TODO-PARTE-TODO, variação rítmica, variação da articulação, uso do metrônomo, outro exemplo é o comportamento de prática metacognitiva inclui atenção ao fraseado musical e expressividade através da dinâmica e articulação. Esses elementos podem ser explorados marcando a peça, acelerando ou desacelerando gradativamente o tempo. Pesquisas exemplificadas com músicos avançados (MIKSZA, 2015; MIEDER, BUGOS, 2017)
- Prática eficiente/eficaz- É o momento em que os músicos tornam-se reflexivos

ao atingir o fluxo em sua prática, tornando-se mais confiantes e independentes (MIKSZA, TAN, 2015)

- Prática autônoma- Estudo do instrumento fora da sala de aula, sem a tutoria do professor; senso de controle pessoal sobre a própria aprendizagem, papel crítico da aprendizagem musical; desenvolvimento a longo prazo da autonomia do estudante, contruída pela relação professor-aluno (PIKE, 2017; KUPERS, MCPHERSON, 2015) .

Ao observarmos o quadro acima percebemos uma maior incidência das nomenclaturas “prática musical” e “prática deliberada”. As nomenclaturas de prática musical, comportamental, eficiente e deliberada referiam-se ao contextos de músicos avançados, enquanto a prática instrumental e autônoma, envolvia músicos iniciantes.

Decidimos conceituar a prática deliberada a seguir, pois além de ser uma prática voltada ao desempenho de músicos avançados, as pesquisas revelaram que é o momento em que o músico passa pelo ciclo autorregulatório ao planejar suas ações, escolher as melhores estratégias para atingir seus objetivos, monitorar seu desempenho e depois avaliar se sua meta foi alcançada. Sendo necessário pensar metacognitivamente sobre a prática, ou seja, refletir sobre seus próprios pensamentos e sentimentos e adotar habilidades autorregulatórias para alcançar objetivos específicos. Segundo estudiosos, a extensa literatura sobre prática e expertise musical tem revelado que é a qualidade e quantidade de prática que determinarão o nível de expertise do músico (HALLAM, 2001; MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011, ZIMMERMAN; SCHUNK, 2008). Refletiremos um pouco mais sobre o conceito da prática deliberada logo a seguir.

Prática deliberada

A prática é essencial para o aprendizado bem-sucedido de um instrumento musical. O direcionamento e a qualidade da execução instrumental podem se referir tanto a objetivo de longo prazo, que é a prática deliberada, como a de curto prazo, a prática efetiva. A prática deliberada, resultante de vários anos de estudo em pesquisas de laboratório, refere-se a um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo auxiliar o indivíduo a superar suas dificuldades e melhorar a performance. (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993, p. 368; SANTIAGO, 2009; SANTIAGO 2021).

A realização de tais atividades requer esforço, não sendo, portanto, nem sempre prazerosa. Esse conceito sugere padrões de condutas otimizadas para o gerenciamento da prática a fim de atingir o domínio das condições de performance utilizando estratégias tais como: estabelecer uma tarefa para atingir determinado objetivo; manter-se o mais consciente possível no transcurso da tarefa; persistir nos trechos difíceis; buscar estratégias alternativas de persistência durante às tarefas mais difíceis (ERICSSON; KRAMPE, 1993; SANTIAGO, 2021).

Para que essa prática se torne cada vez mais eficiente é necessário o retorno imediato de *feedback* acerca dos resultados de desempenho. Nela, os sujeitos executam repetidamente as mesmas ações ou atividades semelhantes até atingir seu objetivo. Quando essas condições são atendidas, há um aperfeiçoamento na precisão do desempenho cognitivo, perceptivo e motor; ao contrário, na ausência de feedback adequado, a aprendizagem eficiente é mínima, mesmo para assuntos altamente motivados. Daí a mera repetição de uma atividade não levará automaticamente a melhorias, principalmente, na precisão do desempenho (ERICSSON; KRAMPE; TESCH-RÖMER, 1993).

Segundo os autores citados acima, para que haja uma aprendizagem eficaz, os indivíduos devem ter constante feedback, receber instruções explícitas sobre o melhor método e ter supervisão personalizada a fim de receber o diagnóstico sobre possíveis erros. O professor deve organizar a sequência de treinos apropriados e monitorar as melhorias para decidir quando incluir atividades mais complexas, tudo isso associado ao apoio parental quando criança, e a boas condições de ambiente para estudo.

O músico que utiliza a prática deliberada, sistematicamente organiza e planeja seus estudos. Williamon e Valentine (2000) revelam que o fator fundamental em uma prática instrumental não é quantidade de horas despendida, mas como essa prática é organizada e planejada e a devida importância de procedimentos organizacionais diante de atividades a serem efetuadas nessas situações. Esse aspecto da qualidade vem sendo considerado com ênfase sobre o componente cognitivo que envolve o planejamento, prática deliberada, resistência, monitoramento e autoavaliação. Ademais,, o senso de autoeficácia é um fator determinante para a conexão entre o que é estudado e o que é apresentado em performance (HATFIELD ET AL, 2017; MIEDER; JENNIFER, 2017; MIKSZA, 2015).

Podemos relacionar a performance instrumental com o conceito de metacognição que é a capacidade reflexiva do instrumentista visando facilitar a realização de suas atividades. É a consciência e o conhecimento sobre os próprios pensamentos. Pode-se "pensar no que se conhece (conhecimento metacognitivo), ou no progresso das ações, isto é, habilidade

metacognitiva” (HALLAM, 2001, p. 1). Dentre estas habilidades destacamos: o gerenciamento do tempo, a concentração e a motivação (ZIMMERMAN, 2002)

O músico requer habilidades metacognitivas consideráveis para conseguir *conhecer* a natureza e os requisitos de determinada tarefa, além de *saber como* utilizá-las para apoiar sua prática; *identificar* dificuldades particulares; ter conhecimento de um leque de *estratégias* para lidar com esses problemas, sendo mais relevante, *saber qual* estratégia é apropriada para cada atividade; *monitorar* o progresso em direção à meta, reconhecendo quando o progresso for insatisfatório, a fim de recorrer a estratégias alternativas; *avaliar* os resultados da aprendizagem em contextos de desempenho e tomar as medidas necessárias para melhorar o desempenho no futuro. (HALLAM, 2001).

Sendo assim, a prática instrumental e a metacognição estão intrinsecamente relacionados e voltados a identificar meios de estabelecer procedimentos organizacionais e operacionais das situações de estudo. Podemos observar aqui um princípio procedimental na qual estimula-se o estudante músico a refletir sobre suas próprias ações diante de situações de aprendizagem, a partir do suporte do professor (*Idem*, 2001). É o aprender a aprender.

Estratégias para a prática deliberada

As estratégias de prática deliberada dizem respeito aquelas que favorecem o aprendizado, a memorização e o aperfeiçoamento da performance a partir do repertório estudado. O processo de aprendizado inicia-se com o estudo de uma obra, utilizando estratégias como: leitura analítica, leitura à primeira vista, divisão da peça em trechos, escolha do dedilhado e estabelecimento de um plano de ação para o estudo (SANTIAGO, 2021).

De acordo com Jorgensen (2004, p.85) “estratégias de prática são pensamentos e comportamentos utilizados pelos músicos durante a prática, as quais influenciam o estado motivacional e afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades”. O autor dá o seguinte exemplo: quando o músico planeja a sua prática, é uma estratégia de pensamento, e o aumento gradual do andamento de uma partitura é uma estratégia de comportamento. Acrescenta ainda que as estratégias, mesmo conscientemente aplicadas, podem tornar-se automáticas. Apesar da diversidade de estratégias existentes, há aquelas comuns que os músicos podem empregar para produzir melhor resultado de prática ou, ainda, alcançar os mesmos resultados com rapidez.

De acordo com Jorgensen (2004, p. 86,87) “todo praticante, do estudante ao músico profissional deve ter um conhecimento perfeito de seu repertório de estratégias e deve ser capaz de controlar, regular e utilizar esse repertório. ” O autor discorre sobre algumas estratégias

utilizadas em variados estágios da prática instrumental. São elas: 1) Estratégia de planejamento e preparação, as quais são subdivididas em três: a) estratégia para seleção e organização de atividades, b) estratégia de estabelecimento de objetivos e metas e c) de administração do tempo; 2) Estratégias executivas. São as elaborações de ensaio e são subdivididas em estratégia mental *versus* estratégia de ensaio tocando, de domínio de toda a peça *versus* partes menores; 3) Estratégias de preparação para a apresentação pública e 4) de avaliação. Logo a seguir, descrevemos alguns exemplos dessas estratégias:

Quadro 4- Estágios das estratégias para a prática instrumental

Estágios das estratégias para a prática instrumental	Descrição
1)Estratégia de planejamento e preparação	a) <i>estratégia para seleção e organização de atividades</i>- Desenvolver uma rotina de prática musical e tentar introduzir novos elementos nas sessões de prática. Por exemplo: estudar apenas uma sessão por dia ou treinar uma sessão inteira para trabalho técnico; incluir a prática deliberada para manter o repertório em dia. b) <i>estratégia de estabelecimento de objetivos e metas</i>- formular intenções gerais para a prática de maneira mais clara possível e se perguntar: o que desejo alcançar neste dia? c) <i>de administração do tempo</i>- Estipular horários para sessões de prática; ter esses horários como prioridade entre suas atividades de estudo e demais atividades do dia; Estipular quanto tempo deve investir em sua prática semanalmente; fazer uma agenda semanal incluindo espaço para as atividades extras do dia a dia.
2) Estratégias executivas	<i>Estratégias de ensaio</i>- a) leitura analítica- iniciar o estudo do repertório analisando todos os elementos musicais possíveis de serem reconhecidos; b) análise do dedilhado; c) Estudo rítmico/variantes rítmicas- contar em voz alta ou bater o ritmo. Realizar variantes rítmicas para alcançar o domínio, habilidade técnica ou velocidade; d) verbalizações de ordens durante o estudo- adotar ordens verbais como falar o nome das notas ou cantar ritmo, notas, dentre outras opções; e) dominar toda a peça <i>versus</i> partes menores- mapear toda a peça para estudar ora em pequenos trechos, ora a peça inteira, com tratamento especial para as partes mais desafiantes (SANTIAGO, 2021)
3) Estratégias de preparação para a apresentação pública	a) <i>Estratégia de reconhecimento do local de apresentação</i>. O músico deve levar em consideração o tipo de público e o local onde irá se apresentar. Para músicos ansiosos sugere-se um ambiente aconchegante e uma plateia pequena, se possível, sendo este ambiente ampliado gradualmente; b)

	<i>Estratégia de gravação.</i> Fazer gravações tocando o repertório e depois realizar autoavaliações sobre sua performance e sintomas de ansiedade; c) <i>Estratégia de simulações.</i> Fazer simulações mentais imaginando a plateia e o som que deseja produzir durante a apresentação. O ideal é também ensaiar no local na apresentação fazendo essas simulações (MENDES, 2012/2017).
4) Estratégias de avaliação ⁷	As estratégias de avaliação não ocorrem apenas após uma apresentação pública, mas durante todo o processo de aprendizagem. Exemplos: a) A estratégia de gravação mencionada, auxilia a avaliação do progresso dos estudos, bem como, realizar autoavaliações. Greene (2002) sugere que logo após desligar a câmera, o músico faça alguns comentários sobre o que foi executado, anotando-os para posterior verificação; b) estratégias para detectar e corrigir erros- ao praticar as sessões detectar os erros mais comuns e marcar na partitura para um estudo mais específico;

Fonte: Jorgensen (2004, p. 86,87)

Dentro das estratégias de avaliação estão as metaestratégias e o controle e regulação de estratégias. Elas estão diretamente ligadas ao processo de autorregulação da aprendizagem.

As metaestratégias referem-se ao conhecimento metacognitivo, que como foi mencionado anteriormente. É o conhecimento de estratégias utilizadas e específicas para a própria aprendizagem. Nem sempre as estratégias benéficas a um, serão úteis a outro músico. Por isso são necessários três tipos de conhecimento sobre estratégias (JORGENSEN, 2004):

- Conhecimento específico: refere-se a estratégias que o músico de fato conhece;
- Conhecimento relacional: é o conhecimento de como diferentes estratégias contribuem para diferentes tarefas e metas;
- Conhecimento geral: refere-se a compreensão de quanto esforço é necessário quando se empregam estratégias de prática, por exemplo, utilizar estratégia para corrigir problemas num repertório demanda maior esforço do que tocar algo familiar.

Há ainda outros dois tipos de conhecimento: 1) o conhecimento sobre os processos de aprendizagem e pensamentos do indivíduo sobre esse processo; 2) O conhecimento da tarefa, de como elas diferem entre si e como as metas traçadas influenciam o modo como elas são apresentadas (FLAVELL 1987 *apud* JORGENSEN, 2004)

⁷ Apesar de Jorgensen colocar as estratégias de avaliação como quarto estágio, compreendemos que este ocorre em todo o processo de aprendizagem de um repertório.

Quanto ao controle e regulação de estratégias, é necessário um conhecimento e classificação das estratégias que se pretende utilizar para checar, avaliar e prever. O músico pode fazer as seguintes indagações (NIELSEN, 1999):

- Que estratégias estão sendo utilizadas? (Conhecimento e classificação)
- Como está prosseguindo a prática? (Checagem e avaliação)
- Que tipo de resultado ocorrerá se [...] ? (Previsão)

De acordo com o autor, a regulação das estratégias envolve esforço deliberado, seleção de atividades, velocidade e intensidade. Para isso ele pode questionar-se: quanto esforço quero investir neste exercício e que estratégia irei utilizar? Por onde irei começar? (Seleção), quanto tempo persistirei com a estratégia se não der resultados? (*Idem*, 1999)

Ao observarmos essas estratégias de prática deliberada, reconhecemos claramente as relações entre este conceito e o processo autorregulatório, pois o músico deve sempre praticar levando em consideração que há etapas a serem seguidas de planejamento, organização, execução, monitoramento e autoavaliação do processo. Não apenas isso, deve estar atento as estratégias que utiliza para que sejam úteis a si mesmo, conduzindo-o a progressos no estudo.

Essa prática é aconselhável desde os iniciantes, para que consigam progredir satisfatoriamente. Nesse sentido, se este estudante for conduzido por um docente que saiba como orientá-lo através de processos autorregulatórios, dificilmente ele desistirá de seus estudos, quando estes se tornarem desafiadores (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011; MCPHERSON et al, 2018).

Após a explanação sobre as nomenclaturas de prática, prática deliberada, estratégias para a prática deliberada e estágios da prática instrumental, revelamos que utilizaremos tanto a nomenclatura “prática instrumental” como “prática deliberada” no decorrer desta pesquisa, quando nos referirmos ao estudo do instrumento musical.

No tópico a seguir apresentaremos o que as pesquisas em ARA musical têm abordado nos últimos doze anos.

2.1 Revisão de literatura sobre Autorregulação da aprendizagem musical

Investigações sobre ARA em música estão em constante evolução, destacando seu início, com o capítulo de McPherson e Zimmerman (2002) sobre a autorregulação da aprendizagem musical na perspectiva da teoria social cognitiva, publicado no livro *The new handbook of research on music teaching and learning* (MENDES; POLYDORO, 2023).

Na intenção de descobrir o que as pesquisas em Autorregulação da Aprendizagem musical têm abordado nos últimos anos, constatamos que ao longo dos últimos dez anos, os achados confirmam o seu significativo papel na aquisição de habilidades e performance musical. Todavia, Azzi (2015) problematiza e desafia, a necessidade do desenvolvimento teórico próprio do campo da ARA em música, para além da apropriação dos modelos da área educacional. Visando solidificar a pesquisa nesse campo, podemos encontrar hoje no Brasil, estudiosos na área, como por exemplo, o grupo de pesquisa coordenado pela prof^a Dr^a Rosane Cardoso (UFPR) e grupo de estudo conduzido pela prof^a Dr^a Mônica Vasconcelos (UEFS), do qual eu faço parte.

Para construir este subtópico, realizamos uma revisão de literatura em dois momentos diferentes. No primeiro momento, objetivamos apenas encontrar artigos nacionais e internacionais. As buscas ocorreram no Portal da Capes. Para os artigos internacionais, consultamos as bases SAGE Journal e Web of Science. Para os artigos nacionais, realizamos buscas nas revistas ABEM, Per musi, Opus, Orfeu, Claves, Hodie, Vortex, Modus. A partir desses achados escrevemos uma revisão sistemática intitulada “Autorregulação da aprendizagem no contexto da música: uma revisão sistemática a partir da teoria social cognitiva” (MENDES; POLYDORO, 2023).

No procedimento de buscas utilizamos palavras-chave como *self-regulation of learning in music AND instrumental practice*, *self-regulation AND music education*. Como os achados indicaram relevante incidência de Peter Miksza e Gary McPherson, os autores foram acrescentados no processo de buscas.

A partir dos achados, observamos que Edward Gary McPherson e Peter Miksza são os grandes influenciadores da pesquisa em autorregulação musical, pois:

McPherson e colaboradores	Miksza e colaboradores
Escreveram mais de 12 artigos desde 2002, dentre eles 2 handbooks com Zimmerman e 1 com Renwick, sendo a maioria das pesquisas com crianças e adolescentes na Austrália	Escreveram em torno de 11 artigos desde 2006, sendo a maioria das pesquisas com estudantes de nível intermediário e avançado ocorreu nos EUA

Ampliando as buscas para a presente pesquisa, incluímos pesquisas do ano de 2022 e capítulos de livro. Sendo assim, os critérios de inclusão/exclusão foram previamente definidos a fim de julgar sobre quais estudos entrariam no banco de dados inicial. Os critérios de inclusão

foram: 1. Artigos e capítulos de livros realizadas nos períodos de 2011 a 2022; 2. Publicação no formato de artigos; 3. Pesquisas que dispunham de texto completo.

Quanto aos critérios de exclusão, foram considerados: 1. Pesquisas referentes a anos anteriores a 2011; 2. Teses, dissertações; 3. Trabalhos de anais de congresso e outras modalidades de publicação que não artigos científicos; 4. Textos que não tratavam diretamente de pesquisas sobre autorregulação, critério adotado na etapa de seleção dos artigos. Após seguir estes critérios, foram analisados 20 artigos internacionais e 13 artigos nacionais.

Para registrar os dados dos artigos, na etapa de seleção foram agrupados numa primeira categorização em: Artigos internacionais. Numa segunda categorização agrupou-se em artigos nacionais.

Logo abaixo segue uma tabela dos achados de acordo com a base e seus periódicos correspondentes.

Quadro 5- Achados dos artigos encontrados no portal da Capes, acesso CAFe, por base e periódicos

Internacional(Base/periódicos)	Nacional (periódicos)
<i>SAGE Journals</i>	Opus
Psychology of music: SEMPRE (Society for education, music and Psychology)	ABEM
Society for Education, Music and psychology research: SEMPRE	Modus
Journal of research in music education: NAME (Nacional Association for Music Education)	Música Hodie
Musicae Scientiae	Vortéx
Internacional Journal of Music Education: ISME (Internacional Jornal of Music Education)	-----

Fonte: portal da Capes

Para o segundo momento, realizamos as buscas apenas por artigos nacionais, teses e dissertações nacionais. As palavras chaves utilizadas foram: Autorregulação AND Música. Os critérios de inclusão foram: 1. Pesquisas entre os períodos de 2012 a 2022; 2. Possuir Autorregulação da Aprendizagem (de acordo com a TSC) no resumo ou palavra-chave. Como critério de exclusão: 1. Antes do período dos 10 últimos anos; 2. Sem autorização para publicação; 3. Não possuir ARA no resumo e nem palavras chaves; A partir dos achados, selecionamos apenas as pesquisas que tratassem de Prática Instrumental, Ensino coletivo de instrumentos e promoção de autorregulação em contexto educativo musical. Dos artigos, encontramos 13 artigos nacionais. Das 25 teses e dissertações encontradas, após a inclusão dos

critérios, escolhemos 16 pesquisas. Para registrar os dados dos artigos, teses e dissertações, na etapa de seleção foram categorizados em Referência, Palavras-chave, Objetivo/referencial teórico, metodologia e resultados.

Já que a Autorregulação é um conceito voltado para a aprendizagem, pesquisadores em ARA musical investigam, dentre outras questões, quais processos de aprendizagem que capacitam músicos a alcançar habilidades de performance, investigando como eles planejam, desenvolvem estratégias eficazes e avaliam a sua prática musical. Os estudos podem ser evidenciados desde a aprendizagem de um instrumento musical, até a performance de Experts (MCPHERSON, 2005; MIKSZA, 2015).⁸

Utilizamos questões norteadoras para a construção e análise da revisão de literatura internacional e nacional: Onde acontece? Quem são os participantes? Quais metodologias são utilizadas? Quais os resultados? Apresentaremos inicialmente as pesquisas internacionais de acordo com as categorias temáticas: Autorregulação da música com estudantes do Ensino Superior e ARA com estudantes em nível iniciantes e intermediário.

A Autorregulação da aprendizagem musical no Ensino superior

Existem várias razões pelas quais a ARA é importante para o estudo da performance musical no ensino superior. Algumas delas são: 1. Os músicos passam horas praticando seu instrumento/canto sozinhos ou ensaiando em grupo, 2) ao contrário de muitas outras áreas de aprendizagem acadêmica, eles normalmente fazem isso porque fizeram a escolha de estudar música, e não foram obrigados a aprender como parte de um currículo escolar, 3) os músicos aprendem a tocar um instrumento antes de entrar na graduação, sendo um dos poucos cursos que o estudante já ingressa conhecendo a habilidade que será desenvolvida. Por esses motivos, é fundamental monitorar e controlar o aprendizado, a fim de alcançar o mais alto nível de habilidade musical (MCPHERSON et al 2018).

No entanto, pesquisadores observam que a área da performance musical é uma das áreas mais conservadoras por ser dominada pela pedagogia centrada no professor em um forte modelo de mestre-aprendiz onde um músico altamente experiente transmite seu conhecimento para um aluno passivo e receptivo. Consequentemente, os processos de ensino e aprendizagem

⁸ Uma curiosidade interessante é que no Brasil, há uma grande distinção entre as áreas da Educação Musical e das práticas interpretativas. A literatura internacional usa o termo Educação Musical para todo o contexto onde há ensino e aprendizagem, inclusive a performance de experts.

de música são frequentemente caracterizados por um padrão hierárquico de interação, onde há pouco espaço para os alunos e professores discutirem e refletirem sobre o processo, e poucas oportunidades para contribuições dos alunos (QUEIROZ, 2020; MCPHERSON, 2018). Tal pedagogia compromete a motivação e a qualidade da prática. Os docentes tendem a se concentrar em corrigir ou ensinar técnicas musicais e a interpretação de repertório, ao invés de dar um feedback sobre prioridade de objetivos, estratégias de estudos e como monitorar o progresso em direção às metas. Os resultados, são estudantes que não aprendem explicitamente como estudar, mas de forma muito intuitiva (MCPHERSON, 2018).

Como foi dito, grande parte da literatura internacional encontrada tem focado no comportamento dos músicos durante a prática instrumental, dentre as pesquisas o autor Miksza e colaboradores tem se destacado na literatura internacional por investigar o contexto em nível intermediário e superior. No entanto, merece destaque inicial o estudo de Nielsen (2015), pois é um dos poucos em contexto do estilo popular. O autor realizou um estudo de caso com dois alunos avançados em jazz / improvisação na educação musical ao aprender solos “pré-tocados(*pre-played*)”⁹ para investigar estratégias autorregulatórias. Demonstrou como estudantes de música avançados podem autorregular a aprendizagem de estratégias durante a prática com base em um problema a ser resolvido, monitorando o uso da estratégia e o desempenho da peça e, por fim, autoavaliando seu desempenho e uso da estratégia.

Com o objetivo de avaliar a prática autorregulada com base nos comportamentos identificados na literatura sobre performance musical especializada, estudiosos aplicaram questionários online de análise estatística ou a escala de comportamento validada por Peter Miksza (2012) e descobriram que estudantes autorregulados apresentaram três comportamentos, a saber: Organização da prática, busca por recursos pessoais e por recursos externos. No entanto os que não apresentam características autorregulatórias, tendiam a se concentrar em sua quantidade cumulativa de tempo de prática e muitas vezes negligenciavam a qualidade de sua prática. (MORNEL *et al*, 2020; ARAÚJO, 2016; MADEIRA; ARAÚJO, 2018). Estudos de Miksza e colaboradores utilizam o método de questionário de autorrelato, que tem a intenção medir as estratégias utilizadas e avaliar o planejamento de um método de estudo e a revisão de objetivos (SCHUNK; GREENE, 2018; MIKSZA *et al*, 2012/2015).

⁹ Esse termo tem a ver com o processo de como aprender a improvisar um trecho em jazz, quando só o mínimo (cifras, ritmo básico) está anotado. Para ajudar nisso, o aluno pode ouvir uma gravação da música sendo estudada e copiar a improvisação tocada pelo músico (mais experiente) que fez a gravação. Este é o *pre-played solo* (depoimento do professor Ralph Manuel por áudio de whatsapp). O objetivo é o aluno aprender alguns princípios através deste processo, através da **modelação** para que possa efetuar as suas próprias improvisações.

A Pesquisa experimental de Miksza (2015a) investigou o efeito da instrução autorregulada em instrumentistas de sopro do ensino médio, a execução da performance, comportamento na prática e autoeficácia. O autor testou o efeito da instrução autorregulada entre instrumentistas universitários avançados. Os participantes foram atribuídos aleatoriamente a um grupo que incluía instrução baseada em vídeo em (a) a aplicação de estratégias de prática (desaceleração, repetição, todo-parte-todo, encadeamento) ou (b) princípios de autorregulação (concentração, seleção de objetivos, planejamento, autoavaliação, repouso / atividade reflexiva), além das estratégias mencionadas. Medidas pré e pós-teste de desempenho, autoeficácia e comportamentos de prática foram consideradas. Os músicos que receberam instruções sobre processos autorregulatórios apresentaram maiores resultados de desempenho do que aqueles que não receberam.

Outro estudo do mesmo autor (2015b), teve por objetivo determinar se os relatórios dos alunos sobre a eficiência da prática, o fluxo durante a prática e a autoeficácia para a autorregulação variavam em função de seus relatórios de abordagem para a autoavaliação, conhecimento da prática, estratégias, tendências para exibir motivação em sua aprendizagem, tendências para refletir sobre a prática e os métodos de instrução de seus professores. Nas análises foram feitas tabelas que correlacionavam variáveis do nível do aluno e hábitos de prática.

Outros autores utilizaram a técnica da microanálise para induzir estudantes a pensar sobre o que estavam fazendo, refletir criticamente sobre as estratégias e o que poderiam utilizar para melhorar sua performance e explicar a preparação para um exame de performance, comparados em três períodos de tempo ao longo de um semestre; examinar os efeitos do uso de um diário de prática autodirigido de microanálise para aprender parte do repertório para um recital de final de semestre e se houve tendências de aprendizagem autorregulada em sete pianistas (MCPHERSON et al, 2017/2019; MIKSZA et al, 2018; OSBORNE, M., MCPHERSON, G., MIKSZA, P., 2021)

Cleary, (2011, p. 330) refere-se a técnica da microanálise como

A forma altamente específica ou refinada de medição direcionadas a comportamentos, cognição e/ou processos afetivos, à medida em que ocorrem (em tempo real) e em contextos autênticos[...]no contexto da autorregulação se apresenta como uma abordagem desenvolvida para examinar as crenças e reações regulatórias dos indivíduos à medida que participam de tarefas altamente específicas em contextos acadêmicos (*apud* SOARES, 2020).

Observamos que as metodologias utilizadas pelos pesquisadores internacionais para os estudos no contexto do ensino superior foram: estudo de caso, aplicação de questionários de autorregulação, validação de escala de comportamento, infusão curricular/intervenção pedagógica e técnica da microanálise.

De modo geral, resultados na maioria estatísticos comprovaram que praticar menos pode levar a melhores resultados se a prática for sempre focada, direcionado a um objetivo e acompanhada por uma autorregulação eficaz e estratégias de prática deliberada; outro estudo indicou que os alunos de mestrado e doutorado tendiam a ser mais autorregulados em sua prática instrumental em comparação com os alunos de graduação. Revelou ainda que as habilidades psicológicas (ou seja, auto-observação, imaginação, regulação emocional, concentração e autocontrole) foram alteradas pelo uso de definição de metas específicas e autoeficácia. No entanto, descobertas indicaram que a organização do tempo de prática teve pouco impacto no uso de estratégias de prática deliberada. Estratégias de prática deliberada influenciaram a percepção dos alunos sobre o progresso e que a prática deliberada / formal acelerou o progresso dos profissionais em comparação com as estratégias da prática informal (BONNEVILLE, A.; BOUFFARD, T., 2014; HATFIELD, J., 2017).

A Autorregulação da aprendizagem musical no nível iniciante e intermediário

Além do contexto de ensino superior, podemos observar que pesquisas sobre os processos de autorregulação da aprendizagem também acontecem em nível iniciante e intermediário. Um dos autores que mais investigou sobre a ARA em nível iniciante foi Gary McPherson. Como por exemplo estudos que aplicaram a estrutura da ARA para investigar até que ponto jovens aprendizes de música mostraram a capacidade de se envolver nos processos autorregulatórios onde a prática doméstica não exige supervisão (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2002, 2011; MCPHERSON; RENWICK 2011).

Ao investigar sobre este contexto Gary McPherson adaptou o modelo das seis dimensões de Zimmerman para o contexto musical (2002/2011) - motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e processos sociais que explicam coletivamente um caminho de desenvolvimento que os músicos iniciantes.

O trabalho empírico longitudinal do primeiro autor com a colaboração de Renwick sobre processos de ARA relacionados à música começou com o estudo de instrumentistas iniciantes em uma série de diferentes programas escolares de música. Esse trabalho rastreou crianças que começaram sua aprendizagem instrumental em torno das idades de 8 e 9 e continuou por mais quatorze anos até que todos tivessem deixado o ensino médio e muitos tinha concluído a

universidade. Ao longo do caminho, muitas das crianças pararam de aprender música, mas ao refletir sobre sua experiência, o impacto desse aprendizado forneceu valiosas contribuições sobre seus pensamentos e sentimentos em ter feito parte de um programa instrumental eletivo, e o valor que desempenhou no desenvolvimento de sua educação geral (MCPHERSON; RENWICK, 2011).

Dentre questões reflexivas estão: Quais estratégias metacognitivas eles adotaram para monitorar seu próprio desempenho e prática? Os estudiosos também estavam interessados em compreender com que frequência os iniciantes precisavam ser supervisionados ou encorajados a praticar e, à medida que amadureciam, o grau em que se tornaram menos dependentes de outros para regular sua prática. Essas pesquisas se concentraram nas competências que os alunos de música precisam adquirir para planejar, monitorar, dirigir e regular sua própria aprendizagem enquanto praticavam seu instrumento ou voz por si mesmos (MCPHERSON *et al*, 2018).

O estudo de Pike (2017) explorou estratégias de prática, durante o estudo doméstico de nove alunos adolescentes de piano de nível intermediário, num período de mais de dois meses. Os alunos de piano gravaram três vídeos enquanto praticavam. Os dados foram triangulados a partir de vídeo codificado, entrevistas com professores e questionários de alunos sobre hábitos de prática, uso de estratégia, e desafios percebidos. Os resultados demonstraram que nove estratégias de prática foram observadas e supostamente empregadas. Enquanto seis dos alunos tocavam principalmente o repertório, três participantes estavam motivados a usar estratégias de prática deliberada e tentaram se autorregular ao praticar sem a presença de um professor.

Evans (2015), por sua vez, investigou sobre como uso de Estratégias de autorregulação musical pode ser um importante aspecto motivacional para a aquisição de autonomia. A autonomia é fundamental no desenvolvimento de jovens estudantes onde o contexto social desempenha papel relevante e onde o apoio à autonomia pelo professor está associado a resultados positivos nos alunos. Estudos com professores formados no método Suzuki procuraram explorar quais tipos de interação professor-aluno promovem uma melhoria na aprendizagem de apoio à autonomia e conduzem a um maior envolvimento do aluno iniciante. Considerou-se neste estudo o engajamento comportamental na aula, busca de ajuda por meio de questionamentos ao professor e interação verbal com o professor, demonstrando iniciativa e criatividade na aula (KÜPERS, VAN DIJK, VAN GEERT MCPHERSON, 2015 *apud* EVANS, 2015).

As metodologias utilizadas pelos pesquisadores internacionais para o contexto em nível iniciante e intermediário foram estudo de caso, estudo longitudinal e intervenção pedagógica/infusão curricular. Os resultados neste contexto trouxeram contribuições importantes como o modelo das seis dimensões de McPherson e Zimmerman (2000/2011), explicitado anteriormente, o qual estruturou a maioria das pesquisas que explicam um caminho de desenvolvimento coletivo, no qual músicos iniciantes experimentam e progridem durante os primeiros anos de aprendizado, bem como, enfatizam os tipos de apoio que os jovens estudantes precisam antes de tornarem-se autorregulados.

Outra contribuição importante refere-se a diferentes tipos de apoio dos pais ou responsáveis pela educação musical da criança ou adolescente. Lembretes gentis, comentários de apoio, e verificação informal se o estudante praticou seu instrumento diariamente, foram vistos como aspectos que contribuíram para o senso de autonomia do jovem aprendiz. Descobriu-se também que alguns pais desenvolveram estratégias sobre como auxiliar seu filho a regular a própria prática, por meio de lembretes e encorajamento, por exemplo. O contrário também ocorreu, pais que não dedicaram atenção necessária, contribuíram para a desistência dos filhos.

Outros resultados mostraram que compreender o progresso musical dos iniciantes envolve muito mais do que simplesmente examinar a relação entre a quantidade de prática e as conquistas em seu instrumento. Observou-se que os melhores instrumentistas possuíam estratégias cognitivas mais sofisticadas para tocar seu instrumento desde cedo, por isso, o desenvolvimento desses jovens músicos foram os mais autorregulados, pois sabiam quando e como aplicar suas estratégias, especialmente quando solicitado a completar as tarefas musicais mais desafiadoras (EVANS, 2015).

Pesquisas nacionais sobre autorregulação da aprendizagem musical

Este tópico refere-se à segunda categorização de nossas buscas. Em nossos achados encontramos artigos, teses e dissertações nacionais em menor número que pesquisas internacionais. Porém, como foi mencionado, pesquisas nacionais estão em constante desenvolvimento e em permanente investigação em grupos de estudo e pesquisa. Estudiosos em âmbito nacional tem desenvolvido temas sobre autorregulação musical de assuntos como: estratégias de aprendizagem para a prática instrumental; estratégias de ensino; relações entre ARA e crenças de autoeficácia para o uso de estratégias; processos de criação coletiva, tomada

de decisão e resolução de problemas; motivação; metacognição; memorização; avaliação microanalítica para aquisição de autonomia.

Sobre as questões metodológicas, os artigos nacionais analisados foram agrupados de acordo com sua natureza (MENDES; POLYDORO, 2023). O conjunto de produções incluem:

- Um estudo de revisão sistemática da literatura: Mendes; Polydoro (2023)
- Três revisões de literatura: Azzi (2015); Veloso, Araújo, (2019a); Soares (2020).
- Dois estudos teóricos: Azzi et al (2016); Correa, Martins (2020).
- Dois programas de infusão curricular/pesquisa-ação: Otutumi (2017), Silva (2016)
- Quatro estudos de caso: Gusmão (2011); Veloso, Araújo (2019b); Medeiros, Póvoas, 2018; Vieira Jr, Montandon, Marins (2017)
- Um estudo Survey: Veloso, Araújo (2017).

Quanto as teses e dissertações as metodologias utilizadas foram:

- 5 Estudos de caso: Oliveira(2021), Souza (2015), Kruger (2015), Vieira Junior (2016), Veloso (2019)
- 1 Revisão de literatura: Oliveira(2021)
- 1 Estudo Multicaso; Paiva (2015)
- 1 Pesquisa exploratória- Hippler (2017)
- 1 Pesquisa quantitativa survey: Gonçalves (2018)
- 1 Estudo de levantamento: Sales (2019)
- 3 Metodologias mistas (quanti-quali): Santos (2017), Calzavara (2019), Vasconcelos (2020)
- 1 Aplicação de instrumento de avaliação em microanálise: Soares (2021)
- 2 Pesquisa ação: Otutumi (2013), Silva (2016)

Logo abaixo segue um quadro especificando autores, contexto onde ocorreram essas pesquisas e quem foram os participantes:

Quadro 6- Teses e dissertações em Autorregulação da Aprendizagem por autores, contextos e participantes

Autores (as)	Contextos	Participantes
Otutumi (2013)	Ensino superior	Turma de percepção
Souza (2015)	Ensino superior	violonistas
Kruger (2015)	Projeto social (El sistema)	Orquestra infanto-juvenil
Paiva (2015)	Ensino superior/Projeto social	percussionistas
Silva (2016)	Ensino superior	Violonistas
Jamison Santos (2017)	Ensino superior	Violonistas
Leandro Santos(2017)	Ensino superior	violonista
Hipple (2017)	12º festival de música de Santa catarina	Cantores

Gonçalves (2018)	Ensino superior	Curso de leitura musical à 1ª vista
Veloso (2019)	Ensino superior	percussionista
Sales (2019)	Ensino superior	Cordas friccionadas (violinos, violas, violoncelos e contra-baixos)
Calzavara (2019)	Ensino superior	pianistas
Martins (2020)	Ensino superior	Flauta transversa
Soares (2020)	Ensino superior	Trompetistas
Vasconcelos (2020)	Projeto social	Orquestra infanto-juvenil
Oliveira (2021)	Contexto municipal	Banda de música

Fonte: autora

Ao analisarmos as pesquisas em âmbito nacional verificamos que as metodologias utilizadas pelos pesquisadores foram estudos de caso em sua maioria, mas também intervenção pedagógica/pesquisa-ação, estudo survey, estudo de levantamento, exploratório e utilização de instrumento de microanálise.

Elas aconteceram em diferentes contextos, sendo a maioria em ensino superior, seguido por projetos sociais e contexto municipal. Quanto aos músicos participantes estão os violonistas em maior número (4 pesquisas), percussionistas (2), orquestras infanto-juvenis (2), banda de música (2), na sequência com apenas uma pesquisa vem a turma de percepção musical, trompetistas, pianistas, flautistas, cordas friccionadas e músicos aprendizes de leitura a 1ª vista.

De modo geral podemos dizer que estas pesquisas objetivaram investigar as características, estratégias e processos da autorregulação da aprendizagem e da memorização musical, motivação, processo de aquisição de autonomia, propor a teoria de autorregulação da aprendizagem como melhoria no contexto universitário e oferecer ao professor ferramentas didáticas para transmissão de estratégias de aprendizagem a partir do ciclo das fases de planejamento, execução e autorreflexão de Zimmerman (2002).

Na perspectiva dos estudantes, os principais resultados apontaram que os músicos mais envolvidos eram aqueles que escolhiam, aplicavam e adaptavam estratégias cognitivas necessárias no processo de suas práticas. Desvendaram características autorreguladas como saber gerenciar os pensamentos, ações e sentimentos para maximização do próprio desempenho, buscar auxílio da internet e colegas, a prática de repetir trechos musicais específicos, e decorar músicas, mesmo quando não tinham o suporte adequado de seu professor. Em outra pesquisa constatou-se crenças de autoeficácia na habilidade da prática de leitura à 1ª vista e a relação entre sujeito, ambiente, e comportamento sobre o planejamento, agenciamento, monitoramento e avaliação do desempenho nesta atividade, típicos do modelo da reciprocidade triádica.

Na perspectiva docente, pesquisas revelaram a necessidade de o professor de instrumento conhecer a teoria da autorregulação da aprendizagem e se equipar com ferramentas didáticas que permitam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorregulada nos estudantes. Comprovou-se ainda ser possível, utilizar conteúdos de autorregulação para amenizar o caráter excessivamente técnico ou instrumental geralmente presente em componentes curriculares do ensino superior. Na mesma direção, mostrou-se ser exequível, ao longo do curso, a adoção de instrumento microanalítico como ferramenta pedagógica de aprendizagem autorregulada.

Por conseguinte, observamos que a quantidade de teses e dissertações analisadas estão em maior número, ao todo 16, em relação ao número de artigos, 13 no total. Porém, dos artigos analisados, apenas 6 autores publicaram suas investigações fruto de mestrado e doutorado em revistas ou livro. São eles: Silva (2016/2016), Vieira Júnior (2016/2017), Otutumi (2013/2017), Mendes; Polydoro (2023), Veloso (2019)/Veloso, Araújo (2017, 2019a, 2019b), Soares (2020/2021).

2.2 Autorregulação da Aprendizagem no contexto da Educação Musical (EDM)

Ao observarmos a ARA no cenário da Educação Musical, precisamos primeiramente ter uma visão geral desse contexto específico. A EDM é um campo amplo, que dialoga com várias áreas do conhecimento das ciências humanas como a pedagogia, antropologia e psicologia. Essas áreas, ao oferecer nortes teóricos e metodologias próprias, possibilitam aos educadores musicais diferentes maneiras de compreender suas práticas que ocorrem em múltiplos espaços de atuação (DEL BEN, 2001).

É uma área que vem crescendo e se fortalecendo em nosso país, principalmente com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991, cujo objetivo, dentre outros, é promover reflexões e debates sobre as políticas educacionais, pesquisas e relatos de experiência da prática didático-musical, difundindo o conhecimento produzido através de encontros regionais e nacionais temáticos.

Sobre a abrangência da EDM contemporânea, Santiago (2021), observa que ela envolve:

- O ensino musical formal desde a iniciação até conteúdos e propostas de pós-graduação, assim como a aprendizagem informal;
- Os diversos contextos socioculturais e as diferentes formas de comunicação com a música (SOUZA et al, 2002);
- Conteúdos do aprendizado musical (o que deve ser ensinado e aprendido em diferentes

contextos); percepções dos que aprendem e dos que ensinam; o papel das instituições (conservatórios, universidades, organizações comunitárias, igrejas) no aprendizado musical; formação dos professores de música.

Sendo assim, Souza (2020) reflete que a Educação Musical no Brasil, pode ser definida em dois sentidos: 1) como práticas de ensino-aprendizagem e à didática musical praticada em diferentes contextos; 2) como uma área científica em constante desenvolvimento, cujo objeto de interesse é o conhecimento pedagógico-musical. Desta forma, o centro das reflexões em música problematiza a apropriação e transmissão musical orientando-se principalmente nas questões: quem faz música, qual música, como e por que a fazem? Cujas tarefas é “Compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar” (SOUZA, 2020, p. 12 KRAEMER, 2000, p. 66)

Kraemer (2000), por sua vez, define a Educação Musical da seguinte forma:

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre a(s) pessoa(s) e a(s)música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação (Kraemer, 2000, p. 51).

A Educação Musical (EDM) divide seu objeto com outras áreas do conhecimento, dialogando inclusive com a psicologia da música a qual investiga o comportamento e a vivência musical, analisando semelhanças e diferenças observáveis de comportamento musical e quais as influências que o meio social produzem no indivíduo. Nessa direção, a EDM se encontra com a Autorregulação da Aprendizagem, ao investigar como ocorrem os processos de aprendizagem no contexto musical (KRAEMER, 2000).

O processo de ensino e aprendizagem

O termo processo diz respeito a coisas não estáticas, que possuem continuidade, é tratar daquilo que é contínuo, é dinâmico, “Ação contínua e prolongada que expressa continuidade na realização de determinada atividade; Maneira de se fazer alguma coisa”(DICIONÁRIO ONLINE). Por isso, ao nos referirmos ao processo de ensino e aprendizagem, não podemos usar os dois termos como independentes, pelo contrário, como diz Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2019, p.25).

Mas as perguntas importantes permanecem. O que é ensinar? O que é aprender? Como se relacionam esses dois processos? Ao refletirmos sobre os verbos ensinar e aprender, logo

vem à mente, respectivamente, ao que faz um professor e ao que acontece com o aluno como decorrência desse fazer do professor. Todavia, Freire (2019, p. 27) alerta à recusa ao ensino bancário, ou seja, aquele onde o professor deposita o seu conhecimento a um aluno passivo e sem criatividade. Pelo contrário, “é necessário que o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se”.

Se formos ao dicionário, teremos a seguinte resposta para a definição de ensinar: “Transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém”; “Dar instruções”; “Dar treinamento”, “ministrar aulas”. No entanto, ensinar exige mais que isso. Qualquer atividade é caracterizada pela sua intenção e por condições observáveis. Por exemplo, se tenho sede, minha principal intenção é beber água, por isso espera-se que eu pegue um copo e tome água, ou se tenho fome, minha intenção é saciar minha fome e assim por diante. Então, o que importa saber acerca do ensino é, qual a intenção do ato de ensinar e quais as são as condições observáveis para que isso aconteça? A resposta parece simples, a intenção de todas as atividades de ensino é a de produzir aprendizagem. “Inexiste a validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (FREIRE, 2019, p.25).

Freire ao tratar sobre o ato de ensinar, reflete criticamente a respeito da prática, como experiência formadora e modo que teoria e prática estão inter-relacionados. Quer seja o professor chamado leigo do interior de Pernambuco ou o professor do curso de uma universidade, é necessária a reflexão sobre a prática. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (2019, p.24).

Na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2019, p.40).

O docente deve, portanto, demonstrar competência e preparo para sua atividade cotidiana e não apenas deixar acontecer, sendo pego pela armadilha da rotina. Como diz Schon (2007) ao refletir sobre a prática profissional, o professor deve ser um ‘praticante reflexivo’, ou seja, conhecer-na-ação e refletir-na-ação para poder entrar na experiência de pensar e fazer que pode ser exercitada nos ambientes institucionais particulares da profissão.

Por isso, na experiência formadora, desde o início do processo de ensino-aprendizagem, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma

ao ser formado”. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Nessa perspectiva compreendo a função do professor como um facilitador da aprendizagem. Aquele que está atento ao discurso de seus estudantes e consciente de seu desenvolvimento e autonomia, respeitando a aprendizagem espontânea, demonstra curiosidade, desejo de ser competente, quer imitar outros e sente necessidade de interagir socialmente (FREIRE, 2019, p. 24, 25; SWANWICK, 2003, p. 67).

Em se tratando do termo aprendizagem, podemos refletir a partir da perspectiva da ARA. Um dos principais objetivos da Universidade no século XXI é fazer que os estudantes controlem seu processo de estudo e adquiram competências acadêmicas dentro e fora da sala de aula, proporcionando uma formação que garanta sua inclusão na sociedade do conhecimento, cujo viés central gira em torno da autonomia ao longo da vida. Por isso é recomendável o desenvolvimento de competências acadêmicas desde os primeiros anos da universidade. (Dresel et al., 2015; Schober et al., 2015 *apud* SAEZ et al, 2018, p. 2).

Diante disso, a autorregulação da aprendizagem apresenta-se como um processo eficaz para o contexto educacional, pois propõe-se auxiliar estudantes a tornarem-se capazes de aprender por eles mesmos no decorrer de toda a carreira acadêmica e profissional. É por isso que nos referimos a essa teoria como um *processo ativo* onde os alunos constroem metas que orientam sua aprendizagem, monitorando e controlando cognições, motivações e comportamentos, a fim de atingir esses objetivos. O aprendizado é visto como uma atividade na qual os alunos realizam por si mesmos de maneira proativa, e não como reféns de processos reativos ao ensino (SAEZ et al, 2018; ROSÁRIO et al., 2012; ZIMMERMAN, 2000).

Sendo assim, a ARA possui um grande potencial para pesquisas em Educação Musical, porque a aprendizagem eficiente na música requer pelo menos tanta autorregulação quanto qualquer componente acadêmico ou outra área de aprendizagem motora. Além disso, aprender a tocar um instrumento musical pode exigir mais autorregulação do que a maioria dos outros domínios, principalmente nos estágios iniciais de desenvolvimento, onde há muitas dificuldades a serem superadas, e quando as crianças geralmente se sentem confusas no início da aprendizagem. Depende do desenvolvimento da autonomia, especialmente em situações em que cabe à criança decidir quando e onde praticar (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011).

2.2.1 Intervenções pedagógicas em ARA no contexto da música

Na intenção de relacionar a ARA com a Educação Musical, apresentaremos três pesquisas que realizaram intervenção pedagógica em ARA. Na sequência, o que os estudiosos deixaram como Implicações¹⁰ para a Educação Musical.

Mieder e Burgos (2017) elaboraram um currículo de prática de estratégias (*Practice Strategy Curriculum- PSC*) a fim de que os estudantes desenvolvessem habilidades autorregulatórias e para avaliar os efeitos da aprendizagem autorregulada, comportamentos de prática e autopercepções desses comportamentos e autoeficácia sobre o desempenho de 30 instrumentistas de sopro do ensino médio. O currículo (PSC) foi formulado a fim de fornecer estratégias práticas para os alunos desenvolverem a autorregulação. O currículo baseou-se em 22 estratégias práticas acessíveis e derivadas de pesquisas do comportamento prático de pianistas e músicos de sopro (BUGOS & HIGH, 2009; SMITH, 2005 apud MIEDER; BURGOS, 2017). A metodologia utilizada foi mediação verbal, discussão em grupo e definição de metas. Resultados desta pesquisa revelaram que a participação deste currículo de prática de estratégias melhorou a autoeficácia e comportamentos para a prática musical dos estudantes.

Mikszta (2015) realizou uma pesquisa experimental com instrumentistas de sopro universitários para realização ou sucesso na performance, prática comportamental (*practice behavior*) e autoeficácia. Os voluntários (N = 28) foram aleatoriamente atribuídos a uma condição experimental que incluiu: (a) instrução na aplicação de estratégias de prática (desaceleração, repetição, todo-parte-todo, encadeamento) ou (b) instrução em princípios de autorregulação (concentração, seleção de objetivos, planejamento, autoavaliação, descanso / atividade reflexiva), além das estratégias mencionadas. A instrução foi entregue por meio de vídeos no período de 5 dias e consistiu em descrições narrativas e modelos aural / visual em cada abordagem. Gravações de desempenhos pré-teste duraram 20 minutos de prática e desempenhos pós-teste foram coletados nos 1º e no 5º dia. Os resultados da pesquisa mostraram que tanto o grupo controle como o experimental tiveram ganhos significativos na realização da performance a cada dia. Porém, aqueles que receberam a instrução autorregulatória obtiveram ganhos significativamente maiores. Por fim o autor reconhece que a amostra incluída era relativamente pequena e, portanto, replicações do estudo com amostras maiores e mais variadas e com um período de tempo maior, contribuiriam muito para aumentar a generalização das descobertas.

¹⁰No sentido de orientar ou sugerir. Disponível em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/implica%C3%A7%C3%B5es> [Acesso em 17-01-2023].

A pesquisa em intervenção pedagógica de Otutumi (2017), uma das poucas em âmbito nacional, objetivou apresentar a utilização de recursos didáticos, em especial as *Cartas do Gervásio*¹¹ como opção para promover a autorregulação da aprendizagem nas aulas de Percepção Musical da graduação. A metodologia utilizou a pesquisa-ação, e orientou-se pela análise de conteúdo para o tratamento dos dados. Os resultados mostram uma relação positiva dos alunos com as práticas e podem estimular professores a buscar maior integração de conteúdos nas instituições de ensino. As cartas trouxeram a oportunidade do diálogo sobre assuntos diferentes do cotidiano do componente curricular e maior interesse dos alunos para pensar sobre a matéria. As temáticas escolhidas permitiram ao estudante refletir sobre o percurso acadêmico e como administrar melhor o tempo, reforçando o processo de autorregulação.

Ao utilizarmos o termo intervenção pedagógica nesta pesquisa, relacionamo-lo com investigações que objetivaram auxiliar o professor ou investigador a entender como inserir processos de autorregulação em sala de aula. Nesses estudos relados acima, detectamos dois tipos de metodologias: a pesquisa-ação (MIEDER; BURGOS, 2017; OTUTUMI, 2017) e a pesquisa experimental (MIKSZA, 2015).

Em nossa revisão de literatura internacional, observamos que na maioria dos artigos, os autores trazem ao final do texto, o subtítulo Implicações para a educação musical ou sugestões de como professores devem proceder ao realizar estudo semelhante. Apresentaremos a seguir algumas dessas contribuições.

Um dos estudos (PHILIPPE *et al*, 2020) teve como objetivo observar a preparação de músicos de conservatório, destacando os processos autorregulatórios que eles desenvolveram ao se preparar para avaliação. Constatou-se o seguinte: alguns músicos de conservatório desenvolvem e empregam muito programas específicos de planejamento e preparação, enquanto outros apenas tocam e trabalham em tudo ao mesmo tempo; O sistema educacional não explica como desenvolver um processo de preparação para a avaliação. Este estudo sugeriu sobre a importância da instrução e acompanhamento de estratégias de autorregulação para este fim, pois:

*Os alunos de música devem ser orientados na organização e planejamento de seu processo de preparação. Um guia poderia ser desenvolvido com base em práticas detalhadas de como se preparar para um exame ou desenvolver prazos e recursos que superarem desafios (Leon-Guerrero, 2008). Uma pesquisa interessante neste contexto, seria investigar as

¹¹ Do livro *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior* (ROSÁRIO et al, 2012)

percepções dos músicos de conservatórios sobre si mesmos e suas habilidades, e como essas percepções influenciam os comportamentos de prática e experiências de performance.

* É incomum encontrar nas escolas de música treinamento estruturado, sistemático, abrangente e interdisciplinar que comunique ferramentas práticas necessárias para otimizar a preparação para a avaliação/exposição pública de músicos. Seria importante uma intervenção que encorajasse mais autonomia. Uma boa sugestão é pedir aos alunos que usem um diário de prática para registrar e refletir sobre as estratégias escolhidas, a fim de manter o esforço, monitorar, corrigir erros e desenvolver sua própria interpretação da peça. Além disso, acompanhar alunos de música no desenvolvimento de habilidades autorreguladas na preparação para avaliações ou apresentações públicas podem ajudá-los a experimentar esses eventos de uma forma mais serena e, assim, melhorar seu bem-estar geral e saúde (PHILIPPE *et al*, 2020; MENDES, 2012/2017).

No estudo Miksza e colaboradores (2012) foram encontradas várias relações significativas entre os participantes nas avaliações e observação dos comportamentos de prática. Aqueles participantes que foram avaliados como mais autorregulados também exibiram um maior número de bons comportamentos de prática e menos ocorrências de brincadeiras irrelevantes. Além disso, os alunos que eram mais autorregulados usavam mais estratégias eficientes de prática. As implicações para o ensino de música instrumental mostraram que incorporar hábitos de prática relativamente mais longos no início de suas sessões sugerem que a instrução em como escolher objetivos musicais e como analisar o tempo com eficiência é essencial; é importante que os professores continuem a modelar abordagens de prática para seus alunos.

Os pesquisadores Bonneville, A. e Bouffard, T. (2014), após avaliar a relação entre performance musical e persistência, trazem duas implicações para a educação musical, em primeiro lugar, os educadores musicais podem se concentrar no domínio de habilidades de autorregulação e prática deliberada ao ensinar música. Em segundo lugar, os alunos de música, tendem a se concentrar em quantidade cumulativa de tempo de prática e muitas vezes negligenciam a qualidade de sua prática, ou seja, praticar menos pode levar a melhores resultados se a prática for sempre focada, direcionada a um objetivo e acompanhada por uma autorregulação eficaz e estratégias para a prática deliberada.

Estudos relevantes como o de Miksza e colaboradores (2012/2015) trazem implicações para a Educação Musical. O primeiro, ao utilizar a técnica da microanálise verificou que o questionário pode ser útil para professores que desejam identificar alunos que precisam de instrução sobre como praticar. Podem usá-lo para ajudar a identificar dificuldades específicas

nas abordagens de prática de seus alunos. Também em investigar o impacto da instrução autorregulada e a utilizar esta técnica como uma avaliação formativa, ao projetar planos de ensaio.

O outro estudo (MIKSZA, 2015), sugere que professores devem estimular a reflexão em suas aulas instrumentais, para auxiliar o estudante a nutrir um autodirecionamento quando as estratégias habituais não estiverem funcionando e autoavaliar a eficácia de sua prática. Os docentes também podem pensar em maneiras para promover a motivação em seus alunos. Isso pode incluir encorajá-los a permanecer comprometidos com a atividade em execução e não se distrair. Além disso, auxiliar os alunos a identificar e criar planos de prática sistemáticos que incluem metas de curto e longo prazo contribuindo na persistência da tarefa.

O estudo de Hatfield, J. *et al* (2017) que utilizou o modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2002) revelou que os estudantes de música demonstraram se beneficiar com um planejamento específico para a prática instrumental. Isso pareceu facilitar fortemente a concentração, o uso de estratégias de prática adequadas e o nível de autoconsciência durante a prática. As implicações são que processos claros que precedem a aprendizagem influenciam o potencial motivacional dos alunos.

As implicações da pesquisa de Mieder e Burgos (2017) mencionado anteriormente, sugerem que oferecer aos alunos oportunidades de empregar uma aplicação autorregulada de estratégias de prática pode aumentar a independência musical apoiando formação contínua. O Currículo de Estratégias de Prática de Aprendizagem Autorregulada (SRL – PSC) foi projetado para ajudar os alunos se autorregularem melhor com base nos vários processos de aprendizagem autorregulada, como definição de metas, atividades de aprendizagem dirigidas ao aluno, ritmo, monitoramento, resolução de problemas e autoavaliação.

Nielsen (2015) realizou um estudo de caso com estudantes de jazz do curso de música do ensino superior, com o objetivo de identificar estratégias de aprendizagem autorregulatórias. Baseou sua pesquisa no modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2002). Descobriu que as estratégias utilizadas por eles, são semelhantes às dos estudantes de música erudita, concluindo que os alunos investigados também utilizaram estratégias metacognitivas, como definir metas para si próprios e planejar o uso da estratégia, monitorar e autoavaliar seu progresso e aplicar ou desenvolver estratégias de aprendizagem para melhorar seu desempenho. Concluiu que é importante desenvolver o aumento das habilidades na prática instrumental através das lentes da aprendizagem autorregulada, pois enfatiza a aprendizagem por meio da experiência e autorreflexão.

Como observamos, ao analisar estas pesquisas, percebemos que a Autorregulação da Aprendizagem, além de oferecer norte teórico, possui metodologias que dialogam muito bem com a Educação Musical, pois segundo Kraemer (2000), toda a prática músico-educacional pertence ao campo da EDM, em múltiplos contextos escolares e não escolares, bem como, toda a cultura musical em processo de formação.

Apesar das pesquisas terem acontecido na sua maioria em âmbito universitário, trazem contribuições para outros contextos onde acontece o ensino e aprendizagem de um instrumento musical. Observamos que pesquisadores se preocupam em deixar contribuições didáticas voltadas para a prática instrumental, a fim de incentivar docentes e estudantes a realizar novas investigações que possam por exemplo, desenvolver estratégias de aprendizagem para os estudos e apresentações públicas/avaliações musicais, desenvolver a capacidade autorreflexiva ao observar o comportamento durante a prática instrumental, definir metas, monitorar os estudos, resolver problemas no percurso e autoavaliar os resultados.

Especificamente, os estudos sobre intervenção pedagógica em ARA, mostraram que a autorregulação não é característica de músicos talentosos, mas que processos em autorregulação podem ser iniciados e desenvolvidos em ambientes musicais. Nesse processo tanto professores como estudantes tornam-se autorregulados. Ou seja, para que a ARA dos alunos aconteça no ambiente da sala de aula, os professores devem estar reciprocamente envolvidos com seus aprendizes, tornando-se agentes de mudança autorregulatória por meio do ensino, no sentido de oferecer constantes feedbacks, e permitindo a autonomia de ambos durante o estabelecimento de metas, automonitoramento e autoavaliação de ciclos autorregulatórios. É o aprender a aprender num duplo viés, a do professor que aprende enquanto ensina e do aluno que na aprendizagem ensina ao seu professor aprender a ensinar.

Capítulo 3

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical na Atualidade: Epistemologia, Avanços e Lacunas da Literatura produzida na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem

Este capítulo visa compreender a epistemologia do Ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) e ensino de piano em grupo (EPG) e revisão de literatura da área na perspectiva da autorregulação da aprendizagem. Para isso, propomos apresentar assuntos fundamentais como definição, pedagogia e contextos. O texto segue a seguinte diretriz: 3.1- Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM): Breve retrospectiva histórica; 3.2- O Ensino individual e Ensino Coletivo de Instrumento Musical; 3.3- ECIM: Definição e aspectos pedagógicos; 3.4- O Ensino de Piano em Grupo: origem, definição e possibilidades metodológicas; 3.5 -Revisão de literatura sobre pesquisas que investigaram ECIM e Autorregulação da Aprendizagem (ARA); 3.6- Revisão de literatura sobre processos de ensino e aprendizagem no Piano em Grupo. Por fim faremos uma breve análise sobre os 3.7- dessas pesquisas após relacioná-las com a autorregulação da aprendizagem.

3.1 Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM): Breve retrospectiva histórica

Estudiosos destacam que o início e sistematização do Ensino Coletivo de Instrumento Musical surgiu na Europa no século XIX pelo alemão Johann Bernhard Logier em 1815 com a proposta do ensino de piano em grupo. Descendente de franceses, ele viveu por muitos anos na Irlanda onde deu aulas de piano e para bandas militares. O método irlandês obteve muitas críticas, por divulgar feitos considerados arrogantes. Ele dizia que o ensino individual “com separação entre a teoria e prática, seria uma perda de tempo e um roubo aos alunos”. Porém, o foco da preocupação de seus opositores devia-se mais aqueles que ensinavam do que aos que aprendiam, ou um gesto em defesa da manutenção do emprego dos professores de piano individual como forma de autopreservação. Apesar das críticas, vários professores de piano da América e de outros países europeus participaram das aulas de Logier e retornaram à terra natal para introduzir o ensino em grupo em seus respectivos países (MACHADO, 2016, p. 137; FISCHER, 2010, p. 3).

Posteriormente, em 1850 surge o Ensino coletivo de cordas nos Estados Unidos (YING, 2007). Porém há algumas divergências de estudiosos quanto ao país, se EUA ou Europa, e início dessa modalidade (OLIVEIRA, 1998; CRUVINEL, 2005; SANTOS, SANTOS, 2020). Todavia Oliveira (1998)¹² destaca que nas primeiras décadas do século XIX já existia aulas coletivas de diversos instrumentos nos EUA. De modo que grande parte das academias de música que trabalhava com ensino coletivo era de instituições familiares, sendo o maior incentivo dessa modalidade, a lucratividade. Por outro lado, a metodologia coletiva possibilitava atender um maior número de alunos por turma e propiciava interação social, condição importante para o sucesso dessa metodologia de ensino, dentre outros aspectos que veremos mais adiante.

Dentre as aulas coletivas de instrumentos musicais, queremos destacar o sucesso do piano em grupo nos EUA na virada do século XIX (FISHER, 2010), assunto que trataremos mais adiante.

O Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) no Brasil

No Brasil, a primeira iniciativa de um ensino coletivo de música ocorre na era Vargas com o canto orfeônico pelo maestro Heitor Villa-Lobos em 1930 (CRUVINEL, 2003). Porém uma história pouco conhecida é que quase no mesmo período, foi instituído o canto orfeônico na Paraíba em 26 de abril de 1932, sob a responsabilidade do Educador Musical paraibano Gazzi de Sá, aliado ao fato de o músico ter sido um dos primeiros paraibanos a iniciar a Educação Musical neste Estado. Enquanto era criado o SEMA no Rio de Janeiro, em 1932¹³, na Paraíba iniciava-se a Superintendência de Educação Artística-SEA, concretizada pela Lei nº 16, de 13 de dezembro de 1935. “A SEA orientava todos os trabalhos de orfeões escolares e escolas de música, tanto da capital como no interior. O Governo do estado confia a direção do movimento artístico das escolas ao professor Gazzi de Sá” (SILVA, 2011, p. 27, 91).

Especificamente, com relação a criação do ECIM no Brasil, podemos dizer que ocorre com a área de sopros no início dos anos de 1960, por José Coelho de Almeida na cidade de

¹² Citado por Cruvinel (2005)

¹³ Em 1932, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, convidou Villa-Lobos para assumir a direção do SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística, no cargo de supervisor e diretor da Educação Musical do Brasil. Que tinha a função de organizar os coros orfeônicos da época (CRUVINEL, p.210, 2003)

Tatuí (SP); o ensino de cordas iniciou com Alberto Jaffé em Fortaleza em 1975(SANTOS *et al*, 2020).

Apesar de o ECIM ter iniciado em 1960, não ocorreu no meio acadêmico e sim com o objetivo de ensinar aos filhos de funcionários de uma tecelagem com instrumentos de sopro. Quanto ao início dessa prática, o professor José Coelho de Almeida relata que apesar do pouco conhecimento pedagógico sobre o assunto, resolveu ofertar o ensino coletivo aquelas crianças e a estudar o material que existia na época (SANTOS; SANTOS, 2020). O professor dá o seguinte depoimento:

O Sr. João Chammas queria que eu fizesse a banda. Imagine se naquele domingo eu dissesse que precisava de professores para os diversos instrumentos para ensinar os meninos! Professores: de clarineta, saxofone, trompete, trompa, trombone, bombardino, tuba, percussão, o projeto estaria morto, inviabilizado economicamente. (SANTOS; SANTOS, 2020, p.18).

Cruvinel (2017), por conseguinte, relata que a institucionalização das práticas de ensino coletivo ocorreu nos anos 90, com as oficinas de música ligadas ao projeto de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como a “Iniciação Musical com Introdução ao Teclado (IMIT) com Alda de Oliveira; Oficina de Piano com Diana Santiago, Oficina de Sopros com Joel Barbosa e Oficina de Violão com Cristina Tourinho e Robson Barreto, entre outros.

Quanto ao início da oficina de Piano na UFBA, Diana Santiago (1995, p. 75) dá o seguinte depoimento:

As Oficinas de Piano em Grupo (OPG) fazem parte dos Seminários de Musicalização da Escola de Música da UFBA e se propõem a iniciar estudantes nos princípios básicos da técnica do piano, através de aulas em grupo. Surgiram em 1989, por iniciativa do então diretor da referida Escola, professor Paulo Costa Lima, com uma turma experimental de seis alunos ministrada por esta autora e que foi logo acrescida de três outras turmas, conduzidas por três alunos do curso de graduação da Escola, que foram treinados na técnica do ensino de piano em grupo.

Atualmente, além dos cursos de graduação universitários, podemos encontrar o ECIM nos cursos de extensão universitária, em projetos de estágio supervisionado, em Institutos federais, como no IF de Belo Jardim-PE, em projetos ligados ao terceiro setor, como o projeto GURI, NEOJIBÁ/Bahia, orquestra criança cidadã/ Recife-PE, em conservatórios e em projetos de banda municipal, estadual, dentre outros (CRUVINEL, 2009; SANTOS, 2019).

Outro marco importante para a organização e desenvolvimento da pesquisa na área do ECIM, foi a criação do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – ENECIM. ” Fundado em Goiânia (GO) em 2004, pela iniciativa da professora Flávia Cruvinel

em colaboração com outros professores que já desenvolviam a prática do ensino coletivo em instrumento. A organização iniciou com a intenção de criar um espaço de discussão reunindo educadores musicais e pesquisadores para tratar sobre diferentes aspectos do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, contribuir, oportunizar e fortalecer pesquisas sobre o tema, além de viabilizar a formação e capacitação de professores.

O encontro reuniu educadores musicais e pesquisadores para discutirem os aspectos relacionados ao Ensino Coletivo, tais como: metodologias e experiências no Brasil; o Ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas regulares e instituições públicas de ensino; Ensino coletivo como forma de inserção e transformação social; projetos socioculturais e o ensino coletivo. Estiveram representadas através de seus profissionais vinculados as seguintes instituições de ensino: UFG-promotora do encontro, UNIRIO, UFPA, FUNDARTE-UERGS, UEMG, UNB, UFRN, UFBA, UNASP e UNICAMP. O Governo do estado de São Paulo, através de professores representantes do Projeto Guri [inserção social] (CAMARGO, 2004, p. 101).

Cruvinel, traz alguns desafios para os pesquisadores presentes naquele encontro de 2004 que ecoam até os dias de hoje:

1 – Aumentar o número de pesquisas sobre o tema; 2 - sistematizar as metodologias já experimentadas; 3 – fomentar a publicação de livros, artigos e métodos apresentando as metodologias, as práticas e as experiências; 4 – **formar professores para o ECIM**, sendo que é desejável que esta formação seja ampla e envolva aspectos pedagógicos, técnico-musicais, socioculturais e humanísticos (CRUVINEL, 2004, p.17, grifo nosso).

A temática vem ganhando maior visibilidade a cada ano, aumentando as comunicações e relatos de pesquisas nos anais publicados. A partir desses encontros alguns desafios foram colocados como aumentar o número de pesquisas e formar professores para o ensino coletivo.

3.2 Características do Ensino individual e o Ensino coletivo de instrumento musical (ECIM)

Este tópico abordará os encontros e desencontros desses dois mundos musicais. O ensino individual se referirá a abordagem erudita e popular e a importância de cada uma no ECIM. Quais as características destas duas modalidades de ensino? É importante que tenhamos em mente que o ensino individual, não é melhor que o ensino coletivo, os dois tem funções importantes, tem semelhanças e diferenças.

O ensino individual

A aula individual, como o nome já diz, consiste em ensinar um aluno por vez. É uma didática personalizada, na qual o professor orienta o aprendiz, observando suas características físicas e motoras. É um formato de ensino já conhecido há séculos e amplamente utilizado em todo o mundo (PACE, 1978). Podemos diferenciar o ensino individual em abordagem erudita ou popular. De modo geral, o primeiro, caracteriza-se pela aprendizagem por partitura tradicional e o segundo, pela aprendizagem de acordes, tocar “de ouvido” e por improvisação. Ambos podem ocorrer em diversos contextos: escolas de música especializada, Ongs, igrejas, ensino particular e universidades e institutos federais.

No contexto erudito, também conhecido como ensino conservatorial, caracteriza-se pela tradição mestre-aprendiz. Baseia-se na transmissão de conhecimentos em todo processo de aprendizagem e formação de repertório, semelhante à relação dos mestres artesãos com seus aprendizes (HARNONCOURT, 1988, p. 29). Queiroz (2020, p. 9) define a música erudita da seguinte forma

Música erudita ocidental ou música erudita, designam um conjunto de músicas produzidas na Europa entre o século V e as três primeiras décadas do século XX, ou músicas de outras épocas e contextos que incorporam traços estéticos e culturais relacionados a essas, com finalidades distintas, mas vinculadas à produção artística de tal período e cultura.

O ensino erudito já existe há séculos, no entanto até metade do século XIX, a transmissão musical ocorria em grande parte de forma oral. Havia uma ênfase no desenvolvimento integral do músico, em que se tocava mais pelo improvisado utilizando habilidades técnicas e criativas. Os músicos iniciantes imitavam o professor ao aprender a tocar “de ouvido” peças desconhecidas ou familiares. Apesar de já existir livros de exercícios e repertório impresso nos séculos XVII e XVIII, o acesso era a um público restrito (HARDER, 2008).

Com a produção de partituras impressas, aproximadamente em 1850, a performance musical tornou-se mais reprodutivista com menos ênfase na criação e destaque no desenvolvimento das habilidades técnicas. Fase que abriu caminho, no final do século XIX ao virtuosismo, e uma forte relação entre a prática deliberada e um alto nível de performance musical alcançado por músicos instrumentistas (MCPHERSON; GABRIELSSON, 2002).

A abordagem popular, por conseguinte, pode acontecer de modo informal ou formal. De acordo com Lucy Green (2001, p. 16) a aprendizagem musical informal, “refere-se a uma variedade de abordagens que levam à aquisição de conhecimento e de habilidades musicais fora de um contexto educacional formal”. Esse tipo de aprendizado envolve um conjunto de práticas,

como a interação com os colegas, familiares e outros músicos que atuam como professores e autodidatismo. Já a aprendizagem formal, é aquela que ocorre com a presença de um professor capacitado, e ocorre em ambiente formal de ensino-aprendizagem como em escolas de música especializada, ensino profissionalizante, institutos federais e universidades. As formas de aprender esse tipo de abordagem podem ser em atividades como a improvisação, a composição, o tocar de ouvido e aprendizagem por acordes (SANTIAGO, 2006, p.56).

A habilidade de improvisar diz respeito a performance instantânea do pensamento musical, na qual o músico se engaja num processo de pensar a atividade enquanto a executa; tocar de ouvido refere-se à “reprodução de uma obra musical por meios exclusivamente auditivos e requer uma escuta musical atenta e persistente, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de ouvir a si mesmo”; A prática da composição, por sua vez, exige a elaboração de uma nova obra musical. Para isso é necessário que o músico revise conhecimentos musicais já aprendidos, revisando-os e organizando-os de tal forma que conduza a criação desse novo repertório (SANTIAGO, 2006, p. 57). Na aprendizagem por acordes ao piano, o instrumentista pode exercer a função de acompanhador, tocando apenas os acordes com ambas as mãos, ou a de solista tocando a melodia na mão direita e os acordes na esquerda.

Com a criação dos conservatórios no final do século XIX, criados a partir da necessidade de ‘conservar’ os conhecimentos considerados relevantes, e posteriormente dos bacharelados em instrumento musical em 1950 no Brasil, a base de todo o conhecimento conservado e repassado, foi o da abordagem erudita especialmente da cultura europeia, cujo modelo desejado é o do *virtuose*, aquele instrumentista de habilidade técnica excepcional (CRUVINEL, 2004; QUEIROZ, 2020). O perigo deste pensamento é a exclusão daqueles que não pretendem se tornar virtuosos e muitas vezes se sentem marginalizados das escolas de música especializadas, por não ter o perfil de *experts*.

Para Queiroz (2020) a ênfase institucional no estilo erudito, ampliou os preconceitos com a música popular, sendo este estilo de música considerada por alguns estudiosos como uma “arte menor”. Sua investigação revelou que nos currículos universitários de música, há uma exclusão da música popular e produção musical brasileira. O autor enfatiza sobre a necessidade de inclusão permanente a respeito da história e repertório de compositores da contemporaneidade, o que inclui a cultura nacional, rica de ritmos desde o lundu, o maxixe, o choro e o samba, entre outras expressões importantes da música (QUEIROZ, 2020, p. 17).

Aulas individuais ou em grupo?

Nos últimos anos houve um notável aumento de publicações sobre o ensino instrumental em grupo. Infelizmente alguns consideram o ensino em grupo como uma ‘invasão’ ao domínio do individual. Ao invés disso os professores deveriam se questionar: Qual o tipo de ensino que facilitará a aprendizagem de meu estudante, a abordagem individual, em grupo, ou ambas?

Concordo com Montandon (2004, p. 50) quando trata sobre a abordagem individual e em grupo, relatando que “o ensino individual não é o vilão do ensino de instrumento, pois características metodológicas atribuídas a um ou outro têm grandes chances de serem encontradas em ambos”. Por isso, a situação de grupo não necessariamente é melhor que a individual ou vice-versa. É necessário haver o respeito por ambos. Não será nossa intenção nesta investigação fazer antagonismos por nenhuma dessas duas modalidades, apesar de reconhecermos a existência de algumas discrepâncias no pensamento de professores que insistem em se opor ao ensino de instrumento coletivo.

Segundo Robert Pace (1978), os aprendizes devem obter as ferramentas de aprendizagem necessárias que os capacite a seguir por conta própria no futuro, da maneira que escolherem. Temos observado a atitude de alguns docentes em ensinar apenas alunos talentosos, na intenção de torna-los futuros concertistas, excluindo aqueles que não se encaixam nesse perfil. Todavia, compreendo que para aqueles que aspiram tornar-se experts, devemos auxiliá-los a adquirir habilidades musicais apropriadas a essa carreira. No entanto, a maioria dos estudantes não desejam ser músicos profissionais, sendo assim, devemos ajuda-los a atingir esses objetivos com o mesmo esmero.

No intuito de observar qual tipo de instrução produzirá os melhores resultados aos nossos estudantes, é necessário conhecermos algumas definições das abordagens individual e em grupo:

- Aula individual- como já definimos anteriormente, é o ensino de instrumento para um aluno de cada vez;
- Masterclass- é uma aula em conjunto, durante a qual estudantes da abordagem individual apresentam uma obra quase pronta ao seu professor ou a um professor convidado, diante de outros colegas. A quantidade de músicos varia entre 6, 8 ou mais alunos. Geralmente eles não são solicitados a oferecer suas críticas ao desempenho de outro (PACE, 1978). Tourinho por outro lado, relata uma aula de *masterclass* da seguinte forma:

Quando o estudante se apresenta para tocar uma peça, o professor discute acerca dos aspectos técnicos, musicais e estilísticos compartilhados com uma plateia composta de outros estudantes. Mesmo nem sempre tocando a peça em questão, os presentes são estimulados a opinar também acerca dos problemas e soluções encontrados pelos

colegas e a fazer relações com as soluções que cada um encontrou em peças diferentes (2006, p. 90)

Harris (2011, p. 01,02) por sua vez, relata cinco princípios de uma boa aula no formato de *masterclass*: (a) reconhecimento e compartilhamento com o público; (b) compreensão instantânea das necessidades do estudante; c) O docente deve sempre ter algo interessante a dizer, e não simplesmente fazer sugestões alternativas; d) ter boa comunicação com o estudante e (e) a aula pode tornar-se divertida. Ao mesmo tempo que é um momento de aprendizado sério, também pode ter um toque cativante e atraente, desempenha um papel importante no desenvolvimento dos participantes.

- Oficina/laboratório de performance¹⁴- É um momento organizado pelo professor para possibilitar aos estudantes a preparação para um concerto ou audição. Nesta oficina geralmente são trabalhadas estratégias para minimizar a ansiedade de tocar em público.

Trabalhando em grupo aspectos da apresentação musical através da simulação deste momento perante professores, amigos e expectadores formando plateia, havendo, assim, abertura para o diálogo em relação à construção da performance através de um mediador que conduz as discussões (CHIAMULERA, 2005, p. 195).

- Prática de conjunto – “propõe o trabalho de formação de repertório em grupo, um momento de prática musical” (FIALHO, 2007, p. 02), ou seja, é um espaço onde estudantes ensaiam um repertório para tocar em conjunto. É importante diferenciar essa prática, de ensino coletivo de instrumento. Na prática em conjunto não há o aprendizado do instrumento, mas o treino de repertório para tocar em público, já no ensino coletivo, como veremos mais adiante é dedicado a aprendizagem do instrumento. “Desde cedo o estudante pode participar de prática de banda ou orquestra, o que lhe traz maior motivação” (CRUVINEL, 2009).
- Aulas de instrumento em grupo ou ensino coletivo de instrumento¹⁵- refere-se a uma situação de aprendizagem em que dois ou mais alunos interagem sob a orientação do professor. Cada aluno pode ter um instrumento ou, em alguns casos, vários alunos

¹⁴ Na escola onde trabalhamos, esse tipo de abordagem tem formato de componente curricular e chama-se performance de palco.

¹⁵ Classe coletiva de instrumento- Robert Pace (1978) diferencia o termo aulas de piano em grupo, da classe de piano. Segundo ele, no ensino de "classe", geralmente não se espera que os alunos interajam ou critiquem uns aos outros, mas realizem o trabalho conforme orientação do professor.

compartilharão um instrumento em comum, como ocorre em aulas de teclado. Em ambas as abordagens as aulas podem ser de apenas 1 encontro semanal de 2 horas ou dois encontros de 1 hora cada. “Cada pessoa do grupo está constantemente envolvida, seja em desempenho, análise auditiva e visual, ou crítica construtiva de si mesmo e pares. Todos têm um senso real de envolvimento pessoal” (PACE, 1978, p. 2).

3.3 O ensino coletivo de instrumento musical (ECIM): definição e aspectos pedagógicos

Enquanto trabalhei na Faculdade STBNB, fiz parte de um grupo de estudo sobre ECIM. Lembro bem que a problemática inicial do grupo foi: quais aspectos seriam priorizados para iniciar nossos estudos? Decidimos então como pontapé inicial, compreender a respeito da natureza do ECIM, com relação a definição, contexto e características. Sendo assim, um dos primeiros textos que norteou nossas reflexões foi o de Flávia Cruvinel “Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo” (2004). Nele, a autora traz assuntos bastante relevantes como, um pouco da história da criação do ECIM, a diferença entre o conceito de ensino coletivo e ensino em grupo e os pesquisadores que sistematizaram esta área.

A autora observou que no final do século XIX, ocorrem os primeiros movimentos para uma educação musical mais democrática com a criação de metodologias classificadas de ativas com a filosofia de ‘música para todos’. Segundo Fonterrada (2005 *apud* CRUVINEL, 2004) os educadores musicais do início do século XX são considerados os pioneiros no ensino da música, pois traziam novas propostas de educação musical, tendo como princípio que o conhecimento musical deveria ser iniciado pela experiência e não pela teoria musical ou por procedimentos técnicos. Nestas metodologias é valorizada a formação integral do ser humano, por isso, essas propostas foram classificadas como “métodos ativos”. Sendo assim, para Cruvinel (2004/2022), o ensino coletivo de instrumentos é considerado como uma metodologia ativa, já que parte da prática para a teoria, ou seja, é uma teoria aplicada.

Na *live* que realizamos com Flávia Cruvinel (2022), ela depõe que o ensino (ou classe) coletivo de instrumento, tem por objetivo iniciar o aluno em algum instrumento musical. As aulas ocorrem de forma coletiva, podendo ser a partir de dois alunos com duração de 2 a 4 horas semanais. Nessas aulas, o professor enfatiza a prática, mas trabalha também a teoria aplicada, tonando-se um mediador para levar o aluno a caminhos que desenvolvam a sua curiosidade

para novos conhecimentos. Pode ocorrer em espaços formais de ensino (desde escolas especializadas, escolas de ensino regular até o ensino superior) como em espaços alternativos (igrejas, ONGs, projetos sociais). Essa modalidade de ensino permite a democratização do acesso, ou seja, normalmente não são feitas seleções para ingresso do estudante. Geralmente, após o período de 1 ou 2 anos quando ele já está iniciado no instrumento, continua seus estudos de forma individual ou em prática em conjunto.

Em algumas situações, o estudante que possui dificuldades é atendido individualmente pelo professor, por um monitor, colega ou professor assistente que o auxilia a resolver problemas musicais. Porém, o que ocorre na maioria das vezes é o aluno tirar suas dúvidas dentro da própria aula, ao observar seus colegas ou professor.

Sobre o tempo de mudança da classe coletiva para o ensino individual, a professora Ana Carolina¹⁶ nos diz o seguinte: “no ensino coletivo de instrumento aprendemos a manusear o instrumento de forma introdutória e conhecer as ferramentas dele e no momento que aquela aula não atende mais as necessidades dele, ele já precisa partir pra uma aula individual. ” Continua seu pensamento sobre como deve ocorrer o ensino-aprendizagem: “no coletivo é, todo mundo se adapta ao professor e no individual é, o professor se adapta a singularidade do desenvolvimento do aluno”.

Podemos destacar pelo menos três vantagens no processo de ensino-aprendizagem do instrumento em grupo: 1) a democratização do ensino, que na maioria das vezes não necessita de seleção para ingresso e permite um maior número de alunos; 2) estímulo à motivação, interação e ajuda mútua durante o aprendizado; 3) as aulas são mais dinâmicas, exigindo do professor um planejamento adequado para que o tempo seja bem aproveitado (SANTIAGO, 2021, p. 35/36; CRUVINEL, 2005).

Cruvinel (2009, p. 75) destaca pelo menos quatro características dessa abordagem:

- 1 *Maior estímulo e rendimento*- O ensino coletivo torna-se estimulante por ter uma pedagogia voltada para o grupo, proporcionando um progresso em poucos meses de aula. Possibilitando inclusive apresentações públicas em pouco tempo de estudo.
- 2 *Aspecto motivacional*- Se conduzidas corretamente, as aulas podem tornar-se motivadoras, pois inevitavelmente é criado um vínculo entre os estudantes, contribuindo para uma aprendizagem estimulante e motivacional.
- 3 *Interação social*- Durante as aulas, o estudante percebe que suas dificuldades são semelhantes à de outros, e que pode compartilhá-las com seus colegas. Nesse ambiente

¹⁶ Comentário da professora na aula nº 5 da ação pedagógica.

social, é comum o aprendiz um pouco mais desenvolvido auxiliar outro com mais dificuldade. “Desta forma há uma busca do êxito de todos os membros do grupo na realização das atividades e o prazer de tocar em grupo”; (SANTIAGO, 2021, p.36).

- 4 *Estímulo à autonomia*¹⁷- O ensino coletivo, ao possibilitar maior interação entre os indivíduos, “estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade sobre seu processo de aprendizado, a autocompreensão, autoestima, o senso crítico, a cooperação e o desenvolvimento musical”(CRUVINEL, 2009, p.75)

A modalidade de ensino coletivo de instrumentos musicais é onde o conhecimento do erudito e popular se encontram. No componente curricular de teclado coletivo dos cursos de graduação, por exemplo, geralmente os conteúdos ministrados são: leitura na clave de sol e fá, transposição, harmonização, improvisação, acordes tonais, prática de acompanhamento, arranjos (MACHADO, 2012; ROCHA, 2016; COUTO, 2018; CERQUEIRA, 2021).

Aspectos pedagógicos do ECIM

A abordagem de ensino coletivo diferencia-se da individual em alguns aspectos pedagógicos. O primeiro refere-se a *atitude do professor*. No trabalho em grupo requer uma atitude diferente do ensino individual. Na modalidade em grupo, o professor atua como facilitador da aprendizagem. Para isso o estudante precisa atuar de forma ativa, “socializando os conhecimentos de forma colaborativa, o que resultaria no seu desenvolvimento nos pontos de reflexão, na contextualização pessoal, de iniciativa e de autonomia (CRUVINEL, 2009, p. 74).

O segundo aspecto pedagógico é a *gestão de sala de aula*, ou seja, o modo como o professor irá lidar com o comportamento da turma na classe. Segundo a professora Ana Carolina, professora titular do componente curricular onde ocorreu a ação pedagógica, a gestão de sala de aula costuma ser um tópico pouco discutido nas licenciaturas, que geralmente lidam com material, com a didática, mas não lida com esse assunto. De acordo com ela, refere-se “ao comportamento, trabalhar no individual é diferente, mas lidar com turma é mais comum lidar com dificuldades de comportamento no contexto de sala de aula”¹⁸.

¹⁷ A autora denominou este tópico de aspecto democrático e transformação social. Para atender aos objetivos de nossa pesquisa denominamos de estímulo à autonomia.

¹⁸ Depoimento obtido durante as aulas da ação pedagógica

Silva (2013, p. 65) define o termo gestão de sala de aula como “as diversas formas de se desenvolverem habilidades de convivência e organizar o trabalho, o tempo e o espaço visando a criação de um ambiente favorável à aprendizagem no contexto coletivo da sala de aula”.

A professora Ana Carolina reflete sobre o tema da seguinte maneira:

Sempre daquilo que planejamos, existirão situações não previstas e como é que iremos lidar com isso? Devemos sim planejar, ter metodologias e tudo mais, mas precisamos estar conscientes de outros aspectos, como a questão do comportamento na aula de música no contexto escolar, seja no contexto de sala de aula do ensino coletivo, ou em qualquer lugar, se temos duas ou mais pessoas juntas estamos suscetíveis a perder o controle dentro do aspecto do comportamento (Depoimento obtido em sala de aula).

Esse tema também se relaciona com outros dois conceitos, 1) rotina em sala de aula, que se refere ao passo a passo de como a aula será conduzida. As rotinas “consistem na automatização de uma série de procedimentos objetivando o controle e a coordenação de sequências de comportamentos aplicáveis a situações específicas” (GAUTHIER *et al* 2006, p. 242; SILVA, 2013). Outros benefícios importantes são: “1) reduzir o número de instruções a serem dadas; 2) reduzir o número de decisões a serem tomadas; 3) tornar as atividades mais estáveis; 4) diminuir a ansiedade discente tornando as práticas docentes mais previsíveis” (SILVA 2013, p. 70). Por exemplo, as aulas de teclado coletivo do curso de licenciatura em música da UFPE são conduzidas em 4 momentos: “aquecimento, exposição do conteúdo a ser trabalhado, exercícios práticos de aplicação, indicação de estudo semanal.” (COUTO, 2018).

Semelhantemente ao conceito acima, Cruvinel (2022/2005, p. 75) utiliza o termo 2) Estudo dirigido no contexto do ECIM, na qual a aula é dividida em três partes: a revisão, a informante e a aplicação, ou seja, é o planejamento de uma aula de forma minutada. Inicia-se com a organização da sala de aula, afinação dos instrumentos, para o caso dos instrumentos de cordas dedilhadas ou friccionadas, passando pela *revisão* dos assuntos dados na aula anterior, *informando* o conteúdo novo a ser trabalhado de forma progressiva, de modo que, esse assunto novo de hoje será a revisão da aula seguinte. Na aula, os alunos *aplicam* o novo assunto, treinando e repetindo o repertório com metodologias variadas: solfejando, tocando, dividindo a turma para tocar partes do repertório, utilizando diferentes estratégias de repetição para fixar o novo conteúdo.

Outros aspectos pedagógicos sugeridos por Cruvinel (2009, p. 76) são:

3. *O professor regente e professor assistente*- Nas aulas coletivas de instrumento o professor deve assumir a postura de regente, conduzindo a turma de maneira simultânea. Caso a turma seja grande, ou com níveis diferentes, o professor pode

solicitar ao estudante mais adiantado da turma que seja seu monitor, ou se possível, ter um professor assistente, que lhe dará “suporte nas dificuldades dos estudantes”.

4. *Linguagem verbal direta*- A característica dessas aulas são as atividades práticas, por isso, o professor deve sempre usar uma linguagem clara e objetiva, com predomínio da aprendizagem pela prática do instrumento, “sem dar espaço para aprofundamentos teóricos, pois nessa modalidade a aprendizagem se dá mais pela prática do que pela teoria”.
5. *Repetição de exercícios e trechos musicais*- Nessa modalidade, o mais importante não é a quantidade de exercícios, mas, sim a qualidade, com a prática e repetição de atividades musicais no instrumento, para o aprimoramento da leitura e/ou técnica instrumental.
6. *Utilização de solfejo*- Nas aulas de ECIM, o professor pode solicitar que os estudantes cantem as melodias, para sanar qualquer dúvida, antes de executá-las ao instrumento.

Dentre as capacidades desenvolvidas no estudante nesse envolvimento social podemos destacar:

1. *Auditiva*, escuta musical; 2. *Criativa*, processos de criação; 3. *Analítica*, análise musical; 4. *De aprendizado e de memorização do repertório*, capacidades cognitivas e de desenvolvimento musical; 5. *Crítica*, processos de avaliação e autoavaliação; 6. *de performance*, múltiplas competências para tocar (SANTIAGO, 2021, p. 36).

Ampliaremos as discussões sobre aspectos pedagógicos voltados para o ensino de piano em grupo, no tópico a seguir.

3.4 O Ensino de Piano em Grupo: origem, definição e possibilidades metodológicas

Origem

Na virada do século XIX, os Estados Unidos haviam se tornado o líder mundial na produção de pianos. Como resultado, era muito comum encontrar este instrumento em milhares de lares americanos. Como consequência, muitas escolas públicas iniciaram o programa de piano em grupo, devido ao alto custo no ensino privado, apesar de oposições a essa metodologia (MACHADO, 2016). Desta forma, a inclusão do piano em grupo no currículo foi um amplo esforço do sistema educacional para valorizar a arte e a cultura (FISHER, 2010).

Um dos motivos para o avanço desta modalidade em país norte-americano deve-se a

mudança provocada por conveniências e interesses sócio-econômico-educacionais relevantes num dado momento histórico [...] e as justificativas para a implantação do ensino da música e ensino do piano em grupo varia de acordo com as tendências sociais de cada época (MONTANDON, 1992, p. 153).

A inclusão das aulas de piano em grupo na educação pública apresentou um crescimento nos anos de 1920 a 1930. Pesquisas mostraram que em 1929 havia aulas de piano em 873 cidades ou vilas em todo os EUA. À medida que as aulas de piano ganharam popularidade, a necessidade de cursos de formação específica de professores, tornou-se uma necessidade. A partir daí iniciou-se uma vigorosa campanha de treinamento de professores. Em 1956 é implementado o primeiro laboratório de Pianos Eletrônicos, na Universidade Estadual de Ball (FISHER, 2010).

Origem no Brasil

De acordo com Machado (2015/2016), o ensino de piano em grupo no Brasil iniciou, com Marion Verhaalem na intenção de oferecer workshops para o maior número de professores possível sobre o método de Robert Pace, método já consolidado nos EUA e dá continuidade com a criação de métodos nacionais, capacitação de professores e estímulo à pesquisa. Segue uma breve cronologia do desenvolvimento do EPG em nosso país (MACHADO, 2016):

- 1973 – Verhaalem¹⁹ oferece workshops em Uberlândia, Montes Claros, São Paulo, Goiânia, Rio de Janeiro;
- 1974 – Junho: Curitiba, Santos, São Paulo, Ribeirão Preto, Brasília, Porto Alegre;
- 1975 – Janeiro: Curitiba (Curso de Verão, de 5 semanas, no 8º Festival Internacional de Música);
- 1976 – Janeiro: vinda de Dr. Pace com Marion Verhaalem para o primeiro Congresso do Método Pace em São Paulo, organizado pela designada diretora Abigail Rodrigues Silva. A professora Abigail torna-se a representante oficial do método em São Paulo em 1º de setembro de 1976;
- 1977- Qualificação para professores de piano em grupo em São Paulo e Rio de Janeiro a partir do método Pace;
- Alguns anos depois- Publicação de método nacional da professora Abigail Rodrigues, aprender, tocar e criar ao piano, vol. 1 repertório e harmonia; vol. 2-improvisação e técnica e a prática da teoria;

¹⁹ Marion Verhaalem, professora norte-americana, pertencia ao corpo docente da *Alverno College* na cidade de Milwaukee, estado de Winconsin, Estados Unidos da América. Participou de um dos primeiros workshops em ensino coletivo, que o Dr. Robert Pace ofereceu na cidade de Denver, Colorado, em 1963. (MACHADO, 2015)

- 1979- 1º curso de especialização em piano em grupo na UFRJ, coordenado por Maria de Lourdes Junqueira;
- Década de 80- Criação e sistematização do curso de classe de teclado no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB), em Recife-PE, pelo americano Ralph Manuel
- 1985- Elaboração de livros didáticos da EMAT (Educação Musical através do teclado) por Maria de Lourdes e Cacilda Borges Barbosa;
- 1995- Criação das Oficinas de Piano em Grupo (UFBA);
- 2004- Criação do ENECIM (Encontro nacional de ensino coletivo de instrumentos musicais). Nesse encontro que ocorre de modo bienal, pesquisadores e professores área de piano em grupo unem-se aos estudiosos do ECIM para refletir sobre o ensino coletivo;
- 2010- Ocorreu o I encontro internacional de piano em grupo por iniciativa das professoras Dr^a Simone Gorete Machado e Dr^a Silvia Maria Pires em Ribeirão Preto-SP;
- 2012- II encontro internacional de piano em grupo organizado pelas mesmas professoras em parceria da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Programa de Pós-graduação em Música da UFG e Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP. Sem continuidade nos anos posteriores.

Ao nos debruçarmos sobre a história do ECIM no Brasil com meu grupo de estudo em piano em grupo, formado por professores da faculdade de música onde trabalhei, a Faculdade Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (FSTBNB), descobrimos que tão antigo quanto as oficinas de piano em grupo da UFBA, foi o curso de classe de piano do então Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB). A história do ensino coletivo em instrumento musical na instituição iniciou na década de 80 e foi sistematizada pelo missionário batista norte americano, Prof. Dr. Ralph Manuel. No STBNB, os componentes curriculares receberam a nomeação inicial de Classe de Piano I e II, com o objetivo de ensinar piano a todos os iniciantes no curso.

Entre os anos de 1990 e 2005, a estrutura curricular incluiu o componente Ensino de Classe de Piano, oferecido ao final do curso, para alunos de nível intermediário ou avançado, preparando para o ensino coletivo de piano em todas as faixas etárias e difundindo a nova

metodologia. No entanto, esse componente curricular foi interrompido devido a uma reformulação do currículo antes da instituição tornar-se Faculdade (MENDES *et al*, 2020).

Definição

Em nossas buscas, observamos que há uma uniformidade para o termo piano em grupo nas pesquisas internacionais, o mesmo não acontece com as pesquisas nacionais. Para isso, foi necessário incluir diferentes palavras chaves (como piano em grupo, piano, teclado, teclado coletivo) a fim de encontrar os estudos nesta área. Na presente pesquisa ora utilizamos o termo piano em grupo, ora teclado coletivo.

Como não existe um consenso sobre o conceito ‘ensino coletivo’ e ‘ensino em grupo’ em pesquisas que estudam sobre o ensino coletivo de instrumento musical no Brasil, Cruvinel (2004) relata que, no início dos anos 2000 são identificados a terminologia “Piano em grupo” nos trabalhos de Maria de Lurdes Junqueira Gonçalves, Maria Inês Diniz, Diana Santiago, Maria Isabel Montandon; “Violão em Grupo” no trabalho de Ana Cristina Tourinho; “Violoncelo em grupo” no trabalho de Abel Moraes. Não obstante, Machado (2013, p. 9,13) revela que durante a década de 1980 chegou-se ao extremo de encontrar mais de 100 nomenclaturas nos cursos superiores de música. Em suas buscas ela faz um novo levantamento que mostra um número mais reduzido, como “teclado básico, em grupo, piano funcional, instrumento complementar, dentre outras”, porém ainda sem consenso.

O termo “Ensino Coletivo”, por sua vez, era difundido em importantes projetos como o Guri (1995, São Paulo), Projeto de Extensão Oficinas de Música da UFBA; Projeto de Extensão Oficinas de Música da UFG. Em sua dissertação de mestrado, Cruvinel (2003 e 2005) utiliza o termo “Ensino Coletivo de Instrumento Musical” – ECIM por entender que funciona como um termo “guarda-chuva”, fortalecendo politicamente os educadores musicais, unificando as práticas de ensino-aprendizagem em grupo, contemplando todos os instrumentos musicais, metodologias e técnicas de ensino. Também se refere aos processos pedagógicos que tanto o ensino quanto a aprendizagem se dão no coletivo.

Concordo com Cruvinel, que pesquisas em piano em grupo, fazem parte da grande área do ensino coletivo de instrumento musical (ECIM). Compreendo, por conseguinte, que o ECIM se insere na grande área da Educação Musical, pois envolve: o ensino musical desde a iniciação até conteúdos e propostas de pós-graduação, incluindo a aprendizagem informal; diversos contextos socioculturais; conteúdos do aprendizado musical e percepções daqueles que

aprendem e ensinam; formação de identidades; formação dos professores de música, função e importância do ensino de instrumento (SANTIAGO 2021, p. 22)

As aulas em grupo podem ser adotadas em diferentes contextos como: Ensino superior, escolas especializadas, escolas de ensino regular e em terceiro setor, devido a sua viabilidade e várias vantagens relativas ao processo de ensino-aprendizagem. Uma dessas vantagens é a socialização e a democratização da aprendizagem. Cruvinel assim afirma:

O ensino coletivo de Instrumento musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical. A musicalização e a iniciação instrumental através do ensino coletivo pode ser uma metodologia eficiente para o ensino musical escolar (2009, p. 73).

Para Santiago (2021, p. 35), o aprendizado pianístico, pode ocorrer por diferentes modalidades coletivas, “*masterclass*, aulas complementares, oficinas de performance e aulas de piano em grupo”. No Brasil, podemos encontrar diferentes nomenclaturas para o ensino de piano em grupo, como Piano Funcional, Piano Complementar, Piano em Grupo, variando a denominação e o programa de acordo com a instituição. (YOUNG, 2013a, p.60, *apud* COSTA, 2018; MACHADO, 2016, p. 134).

No entanto, sobre a definição de piano em grupo, Machado (2016, p. 134) relata ser necessário considerar alguns aspectos como idade, contexto e objetivo. A faixa etária, vai desde um grupo de crianças, jovens e adultos, até a terceira idade. Pode ocorrer em diversos contextos, que vai do mais simples, partindo de um grupo de pessoas num único teclado/piano até o mais sofisticado, com um piano digital com fone de ouvido por estudante, Datashow, TV e sala com ar condicionado, mais comum em universidades.

O objetivo envolve desde o início do aprendizado musico/instrumental, até o desenvolvimento de habilidades funcionais, que “são aquelas que permitem ao músico o uso do piano como uma ferramenta para aprimorar outros tipos de aprendizagem musical”, como a leitura à primeira vista, harmonização, transposição. Conteúdos esses que serão úteis no suporte a qualquer componente curricular musical que o docente atuar no futuro. Estas habilidades podem ser trabalhadas tanto nos cursos de licenciatura como em bacharelado (composição, regência e instrumentos melódicos) (MACHADO, 2016, p. 135).

Em minha experiência, tenho observado algum desconhecimento de professores sobre como ensinar a abordagem de piano em grupo. Isso também ocorreu comigo durante os primeiros anos. No início costumava dar micro aulas individuais, enquanto deveria ministrar aulas coletivas de teclado, ou seja, para os estudantes mais desenvolvidos no instrumento eu dava um repertório paralelo aos daqueles mais iniciantes, oferecendo um atendimento

personalizado aos mais avançados. Isso me deixava muito cansada ao final da aula e foi assim durante algum tempo. Não obstante, para que as aulas de piano em grupo sejam bem-sucedidas, Montandon (2004, p. 47) nos orienta:

A aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto outros escutam não é ensino em grupo ou aprendizagem em grupo, mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? [...] na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes.

Sendo assim, as aulas de piano em grupo devem favorecer “o envolvimento de todos no processo de aprendizagem durante todo o tempo da aula, levando-os a partilhar seus conhecimentos e experiências” considerando suas particularidades (SANTIAGO, 2021, p. 36).

Esse tipo de modalidade direciona ao desenvolvimento e algumas capacidades como: “1) *auditiva*, escuta musical, autoescuta; 2) *criativa*, processos de criação; 3) *analítica*, análise musical; 4) *aprendizado e memorização de repertório*; 5) *crítica*, processos de avaliação; *performance*, múltiplas competências para tocar. ” Como uma atividade socializada, promove a interação entre colegas, partilha e a busca do sucesso de todos no desempenho das atividades, além da autorregulação nesse contexto colaborativo, que é o desenvolvimento da responsabilidade de cada um sobre seu processo de aprendizado, favorecendo o aprendizado dos colegas (SANTIAGO, 2021, p. 36).

Estratégias didáticas para o EPG

Durante 20 anos ensinei teclado coletivo em faculdade privada, com excelente infraestrutura: 11 pianos digitais para turma com até 10 alunos e sala com ar condicionado. Porém sempre senti a necessidade em aperfeiçoar-me nessa abordagem. Foi quando em 2018, ao ingressar no doutorado, que tive a rica oportunidade de estagiar nas aulas de teclado coletivo da professora Ana Carolina Couto (UFPE), observando suas estratégias didáticas e continuando durante a pandemia da COVID-19 quando participei de congressos e cursos online, ao atentar para outros contextos do EPG, como o ambiente virtual e outras possibilidades didáticas para o EPG.

Segundo Fisher (2010, p. 113) “é essencial que os professores de piano em grupo evitem limitar-se a usar em excesso as mesmas de estratégias de ensino. Em vez disso, devem se dedicar em explorar e experimentar meios criativos para facilitar o aprendizado”. Todavia, compreendo que devido à minha formação erudita, ainda tenho dificuldades em promover estratégias criativas para o piano individual e em grupo. Porém, no intuito de desenvolver

algumas estratégias didáticas diferentes do que já vinha utilizando, procurei conhecer novas abordagens de ensino. A pesquisa-ação, que compreende não apenas a ação da pesquisadora, mas também de colaboradores, foi uma excelente estratégia metodológica para a ampliação desses conhecimentos.

No intuito de aplicar algumas estratégias criativas nas aulas da ação pedagógica da investigação, nos apoiamos na filosofia C(L)A(S)P de Keith Swanwick (2002). O autor defende o envolvimento direto com a música, por meio das modalidades de Composição, Apreciação e Performance, cujo modelo o autor chamou de C(L)A(S)P.

O modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico, embora necessário, para o desenvolvimento musical dos alunos. Trabalha aspectos musicais pensando de forma holística, com três modalidades centrais (C-A-P), tendo o suporte de informações sobre a música a ser executada (Literatura) e habilidades técnicas (*Skill*). (FRANÇA, 2002, p.18).

A filosofia de Swanwick (2003) se refere aos ideais dos princípios da Educação Musical pois:

- Entende a música como discurso;
- Valoriza o discurso e as contribuições dos alunos;
- Busca pela fluência no discurso musical valorizando atividades voltadas a composição, apreciação e performance.

A partir dessa filosofia, Swanwick (2003) diz que a Educação Musical não deve se limitar a reprodução do repertório do passado, que na maioria das vezes são da Europa Ocidental, mas deve oferecer espaço para criação. Na condução do processo de ensino, não é necessário desenvolver todas as modalidades ao mesmo tempo durante uma aula, talvez numa aula o professor trabalhe apenas com a Apreciação e a Composição, na outra aula vem a Literatura.

A seguir daremos exemplo de quatro estratégias didáticas criativas, úteis tanto para o ensino individual como para o ensino de piano em grupo, com base na filosofia CLASP²⁰. A primeira estratégia didática é a que utiliza a Composição em sala de aula. Esta atividade pode auxiliar no desenvolvimento da criatividade, ensino e fixação de conceitos musicais, conduz o estudante a autonomia, tornando-o capaz de tomar decisões sobre sua própria criação e também

²⁰ Patrícia Santiago, ao invés de estratégias didáticas, utiliza o termo prática lúdicas para as abordagens de imitação, aprender de ouvido e improvisação.

serve como recurso avaliativo para o desenvolvimento musical do aluno (DUCATTI, 2006; BEINEKE 2003, p. 92-93).

Contaremos o relato de experiência de Ducatti (2006) quando desenvolveu uma metodologia didática utilizando a composição em sala de aula tanto para piano individual como em grupo. Segundo a autora, “a escolha do material didático e a mudança de contexto da aula individual de piano para o da aula em grupo tornaram-se uma necessidade para alcançar os objetivos do experimento”. O material utilizado foi a série Educação Musical Através do Teclado (EMAT) de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves que tem como proposta o Ensino de Piano em Grupo (EPG).

As aulas foram planejadas tendo como referência as características metodológicas da coleção EMAT, a qual privilegiava “o processo de aprendizagem de conceitos (teoria) e habilidades funcionais (prática); o estímulo à criatividade, como meio de autoexpressão e ao mesmo tempo de verificação de apreensão de conceitos, o trabalho em grupo e o hábito da troca de ideias” (DUCATTI, 2006, p. 253).

As atividades de composição estruturaram-se em cinco fases. Nas quatro primeiras, composições individuais e na quinta fase, uma composição coletiva. Os temas e materiais musicais foram sugeridos pela EMAT. As composições desenvolveram-se da seguinte forma:

- Primeira fase, composições de tema livre, explorando o piano por toda sua extensão, utilizando dinâmica, texturas, andamento e ritmo com criatividade;
- Na segunda fase, começam a sistematizar os sons curtos (semínimas) e longos (mínimas), sendo acrescido o uso das mãos alternadas e juntas.
- Na terceira fase, começam a usar a posição fechada de mão e apenas o segundo dedo movimenta, na fase anterior elas só usavam a posição de clusters;
- Na quarta fase, o livro apresenta “uma variedade de repertório usando mão direita e mão esquerda alternadas, sons que sobem, que descem, que saltam e reforça bastante o uso de semínimas e mínimas” (*Idem*, 2006, p. 253)
- Na quinta fase, a composição coletiva agrega o material musical dos conteúdos apresentados no segundo e terceiro capítulos. São apresentados conceitos de passos e saltos, referentes aos intervalos de segundas e terças. Nessa fase houve a integração das experiências musicais de modo que, a ideia de cada uma contribuiu para a composição em conjunto.

Em cada uma das fases as estudantes davam nomes as músicas elaboradas com temas do cotidiano como: Decepção amorosa, brincadeira infantil com bolha de sabão e amizade, e na composição coletiva, a rã saltadora.

Ducatti (2006, p. 257) conclui que

A prática da composição acompanhou em grande medida o desenvolvimento da técnica, da execução, da percepção, da apreciação, da análise, da expressão, da criatividade, da notação, mostrando-se também um eficiente recurso para a fixação de conceitos. A atividade de composição também contribuiu para o desenvolvimento das habilidades de planejamento, escolha e organização, junto com o desenvolvimento da criatividade.

Em 2020 participei, no modo virtual, do XXII encontro de Educação Musical UNICAMP, intitulado ‘o ensino coletivo de instrumentos musicais’. Nesse evento conheci a abordagem por imitação através do projeto piano pérolas, e no ano seguinte fiz um curso online para compreender melhor sobre como aplica-la em minhas aulas de piano.

A segunda estratégia didática que pode ser utilizada com um ou mais teclados é a abordagem por imitação. Para Santiago (2021, p. 118), “o aprendizado por imitação refere-se ao estilo informal de aprendizagem, que acontece por meio do ver, ouvir e sentir, integrando a percepção auditiva, visual, sinestésica” e o conhecimento prévio dos aspectos musicais contidos na peça a ser tocada. Os processos psicológicos envolvem o jogo imaginativo, imitação e domínio. Diferentemente da performance tradicional, em que o principiante deve se ajustar a uma série de imposições, desde a leitura até elementos técnicos, expressivos e estilísticos, enfatizando a leitura antes de qualquer coisa. No ensino por imitação, cujo termo em inglês é “*rote teaching*”, a ênfase inicial é colocada em tocar o instrumento. E é uma maneira tão natural de proceder na aprendizagem quanto uma criança aprender a falar em vez de ler e escrever.

Essa abordagem se propõe a iniciar o estudante no conhecimento do instrumento e dos sons musicais, prioritariamente, através da imitação. Não é imitar por imitar, não é olhar o professor e repetir. Pela imitação o professor pode introduzir conceitos musicais e pianísticos, inculcando na mente do jovem músico, que ele pode ser um artista desde o início das aulas (REIS; BOTELHO, 2019).

Dentre os benefícios de tocar por imitação podemos citar alguns (ALCOLEA, 2017; REIS; BOLTELHO, 2019):

1. *Aumentar a motivação*: os alunos tocam peças interessantes desde o primeiro dia, sem ter que esperar para adquirir outros conhecimentos.
2. *Melhora a concentração*: O aluno desenvolve a concentração ao tocar mantendo o ritmo e a atenção prestada à música do início ao fim.

3. *Confiança*: Há uma construção de um repertório amplo e memorizado desde o primeiro dia memorizado, de modo que o iniciante se sente mais preparado para tocar se solicitado.

4. *Desenvolve o fazer artístico*: os estudantes aprendem a pensar em frases, na linguagem da música, e a compreender o que tocam.

5. *Desenvolve a criatividade*: Os alunos têm uma variedade de padrões disponíveis para criar música por eles próprios. Depois de um tempo, há uma explosão de criatividade, já que esses padrões permitem fazer músicas mais complexas e bonitas.

A aprendizagem por imitação antecede a leitura musical e contribui para o desenvolvimento inicial das seguintes habilidades: “domínio da topografia do teclado, aquisição da técnica básica, memória, criatividade, exploração sonora, percepção da dimensão estética da música e compreensão de elementos estruturais da linguagem musical”. (REIS, BOTELHO, 2019, p. 10). No Brasil, temos importantes nomes que tem divulgado essa metodologia como Carla Reis e Liliana Botelho, com o projeto piano pérolas e Laura Longo, que além da abordagem por imitação também desenvolve processos de improvisação em seu livro divertimentos.

Para o professor ensinar esse tipo de abordagem, as autoras do livro piano pérolas (2019, p.11) sugerem oito passos:

1. Apreciação: O professor deve apresentar a peça ao aluno, tocando-a com expressividade e fluência;
2. Comentários iniciais: O docente questiona o aluno sobre as impressões que ele teve da peça ouvida;
3. Apreciação orientada: O professor faz questões direcionadas aos aspectos musicais da peça como padrões, forma, caráter expressivo;
4. Identificação da macroestrutura (forma) e microestrutura (frases, padrões, elementos musicais);
5. Verbalização: O professor pode solicitar ao aluno que fale o que acontece na música, para verificar a sua compreensão analítica da obra;
6. Performance fluente de cada seção
7. Recapitulação das partes aprendidas
8. Performance fluente de toda a obra

Diferentemente, da aprendizagem por imitação, na qual existe um repertório específico, com pequenas formas musicais, que tornam o modo de aprender mais fácil, terceira estratégia didática é o tocar de ouvido, que “requer uma escuta consciente e extremamente atenta, vinculada à busca de tocar de forma semelhante à gravação” (GREEN, 2014, p. 27; Santiago, 2021, p. 119).

Santiago (2021, p. 121) sugere alguns aspectos pedagógicos ao professor que deseja ensinar seus alunos a como tocar de ouvido:

- Percepção global da peça- ouvir a gravação da música que deseja tocar algumas vezes;
- Memorizar trechos da peça ou parte inteira-Os alunos podem cantar, enquanto ouvem a peça e se houver letra, a música torna-se ainda mais fácil de memorização, podem ainda tocar pequenos trechos para facilitar a aprendizagem;
- Percepção da forma musical- é a identificação das seções da música;
- Percepção rítmica da peça- sugere-se bater o ritmo e/ou o pulso da peça com palmas, na tampa do instrumento ou pernas ou ainda desenhar o ritmo com gestos no ar;
- Percepção melódica- Ouvir a peça cantando em lá-lá-lá;
- Reconhecimento de trechos da peça- identificação da melodia, baixos ou detalhes do acompanhamento.

A quarta estratégia didática que tem sido utilizada por professores pesquisadores como Cerqueira (2009), Rocha (2015) e Flach (2013) são os arranjos didáticos. Diferente da composição, o arranjo é um processo criativo que desenvolve uma melodia simples para que ela se torne uma peça musical mais elaborada destinada a um instrumento particular, no caso, o piano, mas também a um grupo de instrumentos e essa peça traz um novo "frescor" a uma melodia já bastante conhecida.

Ao elaborar esse tipo de metodologia, o professor pode desenvolver o processo cíclico de planejamento (o que e como criar), monitoração/ execução (verificar e apreciar o que foi criado) e avaliação/reflexão (julgar entre os pares se a criação foi satisfatória). Nesse processo, é interessante elaborar uma contextualização histórica acerca da peça e de seu compositor, bem como uma breve análise musical sobre os instrumentos usados, materiais musicais, letra (se houver), e estilo (CERQUEIRA, 2009).

Enquanto trabalhei na faculdade STBNB, desenvolvi um projeto de arranjos com o professor de composição Robson Ribeiro. O projeto ocorreu no período da pandemia no 1º semestre de 2021 com estudantes do componente curricular de teclado coletivo. Antes de iniciar a elaboração dos arranjos, nós professores refletimos sobre quais seriam as condições didáticas para a criação dos arranjos. Segue as orientações dadas aos estudantes, que mais tarde serviram de diretriz para a elaboração de uma das aulas da ação pedagógica desta pesquisa (MENDES; RIBEIRO, 2021).

Para que o professor de piano em grupo/teclado coletivo trabalhe arranjos, é necessário que ele pense esse assunto sempre com propósitos didáticos. É muito importante que desde o início o estudante toque com as duas mãos, de forma alternada ou simultânea, sempre levando em consideração o nível de cada aluno. Para elaborar arranjos didáticos é preciso considerar aspectos como:

- Qual o público alvo?
- Quantos instrumentistas irão tocar?
- Quantos irão tocar num mesmo teclado?
- Quantos pianos/teclados serão usados?
- Qual o nível da turma? Nesse aspecto se houver uns mais adiantados que outros, pensar as partes em níveis diferentes de dificuldade;
- Dedilhado;
- Quais figuras musicais ou conteúdos aprendidos em sala de aula serão aplicados no arranjo (pentacordes, ostinatos, transposição, cifras básicas e leitura nas claves de sol e fá, padrões rítmicos, etc.)?
- Outros conhecimentos como Campo harmônico, transposição, escalas maiores e menores, cânones, improvisação podem contribuir para esse processo, mas não são essenciais para iniciar a elaboração de arranjos.

Das quatro estratégias didáticas citadas acima, utilizamos três em nossa pesquisa: a abordagem por imitação, o tocar de ouvido e arranjos didáticos.

3.5 Revisão de literatura sobre pesquisas que investigaram ECIM e Autorregulação da Aprendizagem (ARA)

No intuito de investigar a respeito da literatura sobre o ECIM e o EPG, decidimos elaborar questões norteadoras para revelar 1) quais são as pesquisas que abordam a respeito do processo de autorregulação da aprendizagem? 2) quais as bases conceituais e metodológicas que se relacionam com a autorregulação da aprendizagem? 3) quais as lacunas/limitações desta área?

Nossas buscas ocorreram em dois momentos. O primeiro objetivou encontrar artigos internacionais e nacionais e o segundo, teses, dissertações e trabalhos para congresso. Todas as buscas foram limitadas ao período de 12 anos (2010-2022). Nossa primeira busca que resultou em revisão sistemática (MENDES; POLYDORO, 2023) foi em artigos internacionais e nacionais de música.

A primeira questão norteadora foi, *quais são as pesquisas em ECIM que abordam a respeito do processo de autorregulação da aprendizagem?* Na intenção de nortear quais pesquisas entrariam em nossa revisão de literatura, decidimos elaborar palavras-chaves que relacionassem autorregulação da aprendizagem e ECIM ou EPG. No procedimento, foram utilizadas as seguintes palavras-chave com e sem aspas, com uso dos operadores booleanos OR, AND: Ensino coletivo AND instrumentos musicais AND autorregulação; piano em grupo OR piano OR teclado. Observamos escassez de pesquisas nacionais e internacionais que tratem sobre a ARA. Encontramos apenas 2 artigos internacionais (MIKSZA, 2012; MIKSZA, 2012b) e dois artigos nacionais na revista ABEM (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2017; VIEIRA; MONTANDON; MARTINS, 2017). Os artigos que se referiam a instrumentistas do bacharelado ou voltado à prática individual foram descartados para este momento. Devido ao número reduzido de artigos, incluímos capítulos de livros. Segue abaixo os critérios de inclusão e exclusão das pesquisas do primeiro momento:

Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão
Período de 12 anos (2010 a 2022)	Fora do período de 12 anos
Artigos ou capítulo de livro que investigaram sobre a prática coletiva de instrumentos e autorregulação da aprendizagem	Artigos ou capítulos de livro que tratassem apenas da prática individual de instrumento
Artigos ou capítulos nacionais e internacionais	Artigos ou capítulos que não abordassem sobre a ARA

O estudo de Miksza (2012) teve por objetivo desenvolver e testar a validade e confiabilidade de um questionário de autorrelato sobre comportamentos de prática autorregulada para instrumentistas iniciantes e intermediários. O questionário avaliou o motivo, método, comportamento, gestão do tempo e influências sociais tendo como referência o modelo de autorregulação proposto por McPherson e Zimmerman (2002). A amostra foi composta por

alunos de banda musical do ensino médio nas séries 6 a 8.

Os resultados deste estudo tiveram implicações práticas para a educação musical, sugerindo a utilidade para professores que desejam identificar alunos que precisam de instrução sobre como praticar ao detectar deficiências particulares e projetando planos de ensaio que encorajem o comportamento autorregulado dos alunos ao elaborar estratégias claras de como praticar seu instrumento enfatizando o planejamento, a concentração e o uso de recursos que desenvolvam a aprendizagem autorregulada. Os resultados sugerem que o modelo de aprendizagem musical autorregulada de McPherson e Zimmerman (2002) é um modelo teórico viável para explorar como músicos instrumentais se tornam aprendizes autônomos.

Outra pesquisa de Miksza (2012b) teve como metodologia um estudo de caso que investigou comportamentos de prática autorregulatória de músicos intermediários de banda escolar. Trinta alunos da sexta à oitava série foram observados praticando o repertório da banda individualmente por 20 minutos através de gravações de vídeo. As análises revelaram que os comportamentos de prática mais comum variaram em gestão do tempo, repetições de menos de quatro compassos, repetições de mais do que quatro compassos e treino irrelevante.

Os resultados também sugerem muitas direções para pesquisas futuras. Combinando procedimentos observacionais, com abordagens de pensamento em voz alta, muito comum em pesquisas sobre autorregulação, podem revelar processos de como os alunos direcionam seu comportamento para alcançar objetivos. Ao realizar uma generalização, o estudo fornece evidências preliminares de desenvolvimento de tendências no comportamento da prática autorregulada e sugere-se ainda um estudo longitudinal para determinar se os alunos desenvolveram estratégias de prática mais eficazes ao longo do tempo.

No capítulo de livro de Miksza, McPherson, Herceg e Meider (2018), os autores escreveram especificamente sobre os benefícios da aplicação da teoria de ARA na pedagogia da música instrumental aos níveis inicial e intermediário. Este trabalho representa uma colaboração entre pesquisadores e professores de música e inclui descrições de duas aulas de música exemplares para introduzir e reforçar sistematicamente os princípios de ARA entre músicos em desenvolvimento. Os professores descrevem métodos que incentivam os alunos a se tornarem alunos autônomos por meio de orientação clara, atividades baseadas em pares, exercícios reflexivos e cuidado para desenvolver disposições de motivação eficazes e adaptativas.

Embora essas aulas tenham sido adaptadas para alunos com diferentes níveis de capacidade autorregulatória, é importante reconhecer que os cursos de performance musical do ensino médio geralmente envolvem alunos com diferentes níveis de habilidade e experiência.

Por exemplo, é comum que uma banda escolar, coral ou orquestra inclua alunos de cada série matriculados na mesma classe (ou seja, calouro, segundo ano, júnior, sênior). Essa realidade torna o sequenciamento curricular para a prática em conjunto extremamente desafiador. De forma que, a cada ano letivo, professores tenham turmas com alunos relativamente iniciantes misturados com intermediários e avançados. Consequentemente, as lições incluídas no capítulo são relevantes para uma ampla variedade de ambientes no contexto do ensino médio.

Os Estudos nacionais encontrados foram os de Júnior (2017) e Azzi et al (2017). O artigo de Júnior (2017) resultante de sua dissertação (2016) teve como objetivo geral compreender como os alunos de uma banda escolar aprendem a tocar seus instrumentos a partir da identificação de estratégias de aprendizagem musical existentes em tal contexto. A pesquisa teve como metodologia o estudo de caso e foi realizada com alunos de uma banda de música escolar em escola de nível técnico profissional. A coleta de dados ocorreu por meio de observação participante em aulas e ensaios e entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que os estudantes desenvolveram estratégias autorregulatórias, sendo as mais citadas, buscas na internet, repetição de trechos musicais específicos, prática de memorização, busca de ajuda junto a colegas e professor.

O autor considera importante a replicação desse estudo para a identificação de outras possíveis estratégias de aprendizagem musical em bandas escolares, bem como a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o tema, tais como as influências do envolvimento familiar na autorregulação da aprendizagem musical, a comparação de níveis de autorregulação com os desempenhos musicais apresentados pelos alunos e estudos de intervenção pedagógica com grupos de controle, dentre outras possibilidades.

Outra relevante pesquisa para a autorregulação no contexto musical foi a de Azzi, Basqueira e Tourinho (2017). As autoras apresentam um quadro com a definição de conceitos da Teoria Social Cognitiva(TSC) propostas por Zimmerman, Bonner e Kovach, com adaptações inseridas para o ensino de música (modelação, aprendizagem autorregulada, autorregulação, automonitoramento, autoavaliação, autoeficácia, feedback), bem como o Modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (em inglês, *Self-Regulation Strategies Development* – SRSD), formulado por Graham e Harris, contextualizado para o ensino da música. O Modelo SRSD é problematizado na articulação com os aportes teóricos da TSC em contexto aplicado de ensino coletivo de violão como instrumento suplementar em um curso superior, explorando possibilidades de práticas no ensino. As autoras defendem que a abordagem do modelo apresentado parece promissor e mesmo que tenha sido utilizado no contexto do ensino coletivo de violão, pode ser aplicado em outros estudos, seja no ensino de

música ou de outros componentes curriculares que explorem a contribuição advinda da Teoria Social Cognitiva.

Para o segundo momento, realizamos buscas sobre teses e dissertações que abordassem a respeito do ECIM e Autorregulação da Aprendizagem. Encontramos as seguintes pesquisas:

Quadro 7– Teses e dissertações que investigaram sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical e Autorregulação da Aprendizagem

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
Cristiane Hatsue Vital Otutumi (UNICAMP) ²¹	Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário	Tese	2013
Veridiana de Lima Gomes Kruger (UFPR)	Um estudo sobre El Sistema a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva	Dissertação	2015
Rodrigo Gudín Paiva (UNICAMP)	Grupo de Percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros	Tese	2015
Luan Sodré de Souza (UFBA)	Ensino de Violão Para Violonistas Solistas Em Uma Classe De Seminários Em Instrumento Na Graduação	Dissertação	2015
Luís Antônio Braga Vieira (UNB)	Ele Ensinava o Básico e Nós Buscávamos a Perfeição": Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem Musical em uma Banda de Música Escolar	Dissertação	2016
Camila dos Santos Silva (UNICAMP)	Ensino de Instrumento - Violão - Nos Cursos de Licenciatura Em Música: Uma Proposta a Partir da Autorregulação da Aprendizagem	Dissertação	2016
Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos (UFBA)	Processos Autorregulatórios e Aprendizagem de Prática e Memorização em Orquestras Infanto-Juvenis	Tese	2020
Iuri Ozires Sobreira Oliveira (Mestrado profissional-UNIVASF)	Autorregulação da Aprendizagem e Educação Musical: Uma Investigação Sobre O Processo De Aprendizagem de Instrumento Musical pelos estudantes de Música do Município de Petrolina-PE	Dissertação	2021

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos achados que relacionam o ECIM e ARA, encontramos oito pesquisas. Quanto a metodologia, duas utilizaram a intervenção pedagógica ou pesquisa-ação

²¹ Mesmo que este Estudo não seja sobre o ECIM, traz considerações importantes ao contexto de ensino coletivo.

(OTUTUMI, 2013; SILVA, 2016), sete utilizaram estudo de caso (SOUZA, 2015; KRUGGER, 2015; PAIVA, 2015; JUNIOR, 2016; VASCONCELOS, 2020) sendo que uma delas aplicou dois tipos de metodologia, a revisão de literatura para publicação de artigo e estudo de caso (OLIVEIRA, 2021). Das oito pesquisas, apenas duas observaram a autorregulação na perspectiva do professor ao analisar se esta metodologia promovia aspectos autorregulatórios no estudante (KRUGGER, 2015; SOUZA, 2015). Duas em contexto de banda musical, sendo uma instituição superior e outra em município, duas em contexto de projeto social de orquestra, duas para ensino coletivo de violão e uma para ensino coletivo de percussão. Segue abaixo uma tabela para melhor visualização dos contextos investigados:

Quadro 8- Contextos educativo e vínculo com a música das pesquisas sobre ECIM e ARA

Especificações		Nº de pesquisas
<i>Contexto educativo</i>	Ensino superior	5
	Projeto social	2
	Contexto público-municipal	1
<i>Vínculo com a música</i>	Instrumentistas de banda musical	2
	Percussão	1
	Violão	2
	Percepção musical	1
	Orquestra	2

Fonte: autora

As investigações que utilizaram a intervenção pedagógica/pesquisa-ação foram a de Silva (2016) e Otutumi(2013). Esta, teve como objetivo aprofundar discussões sobre o ensino no componente curricular Percepção Musical, geralmente aplicada de forma bem tradicional nas universidades. A pesquisadora utilizou, paralelamente às atividades de percepção musical, leituras de capítulos do livro de Rosário (2012) “as cartas de Gervásio ao seu umbigo” como norte reflexivo para propor a teoria da Autorregulação da Aprendizagem. Os resultados mostraram que o componente foi tratado de uma maneira lúdica, ao proporcionar um diálogo mais aberto sobre questões que influenciam o cotidiano da Percepção Musical, maior riqueza de interação com essa nova perspectiva na matéria, com os conteúdos de autorregulação, e mostrando ser possível amenizar o caráter excessivamente técnico ou instrumental geralmente presente no componente curricular. Além de, ainda que a médio prazo, fazer diferença no estudo dos alunos e nas descobertas do aprendizado na docência.

A pesquisa de Silva (2016), foi realizada em formato de aulas-laboratório de violão oferecidas para graduandos em Educação Musical e entrevistas com Professores de Ensino Superior, utilizando um programa de intervenção e promoção da Autorregulação baseada na adaptação PLEA de Rosário (2012) sobre o modelo de Zimmerman (2002), com o objetivo de oferecer, para além de aspectos técnico-musicais do instrumento, ferramentas didáticas que possibilitassem a futura transmissão de estratégias de aprendizagem na fase profissional de educadores musicais. Organizado em Planejamento, Execução e Avaliação, o programa contemplou as fases de aprendizagem promovendo no aluno a autoavaliação contínua, controle e consciência sobre todas as etapas de seu aprendizado. As considerações finais apontaram sobre a necessidade de equipar o também professor de instrumento com estratégias de aprendizagem autorregulada, para garantir a transmissão das mesmas.

É importante destacar que investigações como a de Otutumi (2013), Silva(2016) e a presente investigação, são escassas e relevantes para o contexto educativo musical, pois professores desconhecem os processos que visam promover a autorregulação da aprendizagem em tal contexto. Para lidar com o complexo e dinâmico desafio de auxiliar os estudantes a autorregular a sua construção sobre conhecimento e habilidades, os professores devem submeter-se a um duplo processo. Primeiramente, aprender a se tornar mais autorregulados e, em seguida, os professores precisam aprender como auxiliar os alunos a alcançar a autorregulação da aprendizagem. (KRAMARCHA, 2018, p. 230; MENDES; POLYDORO, 2023).

Também no contexto de ensino superior, Souza (2015) buscou identificar as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor para conduzir a aprendizagem da classe de violões, entender como o professor trabalhava as especificidades de cada aluno no contexto de grupo, perceber como as estratégias metodológicas utilizadas pelo docente refletiam no aprendizado do estudante, e saber quais eram os principais alicerces da sua atuação profissional. Discutiu-se a formação do professor com base na construção dos saberes experienciais de Maurice Tardif (2011) e observou-se que as estratégias utilizadas pelo professor tinham grande relação com o modelo instrucional SRSD (*Self-Regulated Strategies Development* formulado por HARRIS, GRAHAM, SANTANGELO *apud* AZZI et al, 2017) o que revelou um ensino voltado para o desenvolvimento de estratégias de autorregulação da aprendizagem nos estudantes.

Estudos que investigaram o contexto de projeto social foram a de Vasconcelos (2020) e Krugger (2015). Esta, investigou o contexto do projeto venezuelano El Sistema, cujo objetivo geral foi investigar se os procedimentos metodológicos de ensino, utilizados em El Sistema apresentam características que estimulam a motivação dos alunos que participam do projeto a

partir da perspectiva da teoria de Bandura. Os principais resultados mostraram que os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores proporcionam ao aluno o desenvolvimento de crenças de autoeficácia, principalmente por meio de experiência vicária e controle dos estados físicos e emocionais, por fim, os dados coletados demonstraram que esses procedimentos promoveram a autorregulação da aprendizagem nos estudantes.

Vasconcelos (2020), por sua vez, objetivou identificar os processos autorregulatórios da aprendizagem de prática e da memorização musical em estudantes em estágios iniciais e intermediários de aprendizagem e compreender como os estudantes adquirem as estratégias e recursos necessários para monitorar e controlar seus conhecimentos, sentimentos e emoções a fim de melhorar sua prática e memorização musicais. Os resultados apontaram o envolvimento dos estudantes músicos ao escolherem, aplicarem e adaptarem as estratégias cognitivas necessárias no processo de suas práticas.

No contexto de banda musical estão as investigações de Junior (2016), que no contexto de ensino do Instituto Federal, visou compreender como se dá a aprendizagem musical em uma banda escolar a partir das estratégias de aprendizagem musical encontradas em tal contexto. Os resultados da pesquisa indicaram que alunos e professor atribuem a responsabilidade pela aprendizagem aos próprios alunos, os quais se utilizam de variadas estratégias autorregulatórias para aprender, dentre elas as principais são a realização de buscas na internet, a repetição de trechos específicos, a prática de decorar músicas e a solicitação de auxílio aos colegas.

Por conseguinte, Oliveira (2021) realizou uma pesquisa no contexto de bandas no interior do Estado de Pernambuco, na cidade de Petrolina. Para isso, foram realizadas duas pesquisas que resultaram em dois artigos: uma revisão de literatura em Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Básico e Superior e uma pesquisa quali-quantitativa com o objetivo de identificar comportamentos autorregulados em estudantes das bandas de música do município de Petrolina. Os resultados encontrados demonstram que os comportamentos autorregulados encontrados poderão auxiliar o planejamento dos mestres de banda, que planejando suas ações com base em intensificar comportamentos identificados ou desenvolver novos, potencializa o ensino aprendizagem de instrumento musical através do ECIM.

Paiva (2015) realizou um estudo multicaso em dois contextos diferentes: o Grupo de Percussão da UNICAMP e o Grupo de Percussão de Itajaí. A investigação foi realizada por meio da observação participante. As análises foram realizadas, inicialmente de modo separado, caso a caso; e, depois, transversalmente, apontando singularidades e aspectos em comum a ambos os casos. Buscou-se identificar e descrever os processos de criação coletiva, tomada de decisão e resolução de problemas, motivação e desenvolvimento da autonomia, analisar o

desenvolvimento musical como um todo e relacionar os processos de estudo individual do instrumento com os processos de autorregulação da aprendizagem. Os resultados apontaram para a amplitude do potencial que o grupo de percussão oferece, evidenciando aspectos relacionados à motivação, à autonomia, à tomada de decisões, aos estudos individuais, ao repertório específico, em uma perspectiva que envolve desde a performance e processos criativos até os aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Após a leitura do resumo desses estudos, busquei desvendar quais foram os aspectos autorregulatórios encontrados nas pesquisas que tratam sobre o ECIM e a ARA. Observei que os pesquisadores em autorregulação musical nesse contexto, assim como no contexto de músicos solistas, estão interessados em descobrir *como os músicos autorregulados aprendem*. Um aprendiz de música autorregulado pode ser caracterizado como aquele que é capaz de planejar sua própria prática, escolher e modificar suas estratégias de aprendizagem que melhor se adequem às suas necessidades, a fim de alcançar o objetivo proposto; monitora e autorreflete sobre as atividades realizadas, mantendo um estado motivacional produtivo (MIKSZA, 2015; ARAÚJO, 2016). Segue abaixo um quadro especificando os aspectos autorregulatórios encontrados.

Quadro 9- Aspectos autorregulatórios encontrados nas pesquisas que investigaram sobre a autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Coletivo de Instrumento Musical

Aspectos autorregulatórios	Pesquisas
Motivação	Paiva (2015), Krugger (2015)
Autonomia	Mikszs (2012a, 2012b), Paiva (2015),
Tomada de decisões	Paiva (2015)
Comportamentos de prática/Estudo	Mikszs (2012a, 2012b) Paiva (2015), Júnior (2016), Oliveira (2021), Vasconcelos (2020)
Busca de estratégias de aprendizagem ou de prática	Mikszs (2012a, 2012b), Júnior (2015,2016), Oliveira (2021), Vasconcelos (2020)
Autorregulação do professor	Silva (2016), Souza (2015), Krugger (2015)
Busca de estratégias de ensino	Silva (2016), Souza (2015), Krugger (2015)
Processos de criação coletiva	Paiva (2015),
Interação entre os pares	Otutumi (2013), Paiva (2015), Júnior (2016)
Avaliação contínua a partir das fases cíclicas dos processos autorregulatórios(ZIMMERMAN, 2002)	Silva (2016)
Crenças de autoeficácia	Krugger (2015)
Experiência vicária	Krugger (2015)
Controle dos estados físicos e emocionais	Krugger (2015), Vasconcelos (2020)
Estratégias cognitivas	Paiva (2015)
Contextualização do modelo de Desenvolvimento de Estratégias de Autorregulação (em inglês, <i>Self-Regulation Strategies Development – SRSD</i>) para o Ensino de violão coletivo	Azzi et al (2017), Souza (2015)

Processos de modelação	Azzi et al (2017)
Autorreflexão	Otutumi (2013), Silva (2016)

Fonte: autora

Em consonância com a definição acima e pesquisas encontradas, pudemos verificar que músicos autorregulados no contexto de ensino coletivo de instrumento musical aprendem por processos de modelação, desenvolvem crenças de autoeficácia e comportamentos produtivos para uma prática eficaz ao elaborar estratégias de aprendizagem necessárias para si mesmos, controlam seus estados físicos e emocionais, buscam ajuda e interação entre os pares, tomam decisões, resolvem problemas e desenvolvem autonomia enquanto autorrefletem durante todo o processo.

Pesquisadores também relataram a importância de sistematizar a avaliação do desenvolvimento musical através de processo cíclico proposto por Zimmerman(2002) e Rosário (2014) que incluem as fases de planejamento, execução e avaliação, bem como de acordo com os estágios de instrução do modelo SRSD (AZZI et al, 2017) cujo desenvolvimento de estratégias de aprendizagem promovem no aluno a autoavaliação contínua, controle e consciência sobre todas as etapas de seu aprendizado.

3.6 Revisão de literatura sobre processos de ensino e aprendizagem em pesquisas sobre Piano em Grupo

Devido à escassez de pesquisas que tratassem sobre piano em grupo (e semelhantes) e ARA, resolvi então refletir sobre que outras palavras-chaves poderiam se relacionar com a minha investigação. Limitei a busca para pesquisas que tratassem a respeito de *processos de ensino e aprendizagem* e *Ensino de Piano em Grupo* (EPG). Assim como nos artigos, descartamos os trabalhos, teses e dissertações que se referiam ao contexto de prática individual. Incluímos trabalhos para congressos da ANPPOM, ABEM e ENECIM. Para responder a segunda questão: *quais as bases conceituais e metodológicas que apresentam aspectos autorregulatórios?* Dividimos as buscas em duas etapas: 1) Trabalhos do ENECIM que abordam a respeito do EPG; 2) Trabalhos do II Encontro internacional de Piano em grupo; 3) Artigos, dissertações e Teses.

O motivo pelo qual decidi buscar por trabalhos no ENECIM é devido ao fomento de pesquisas nesta área. Desde o início deste encontro, pesquisadores como Prof^a. Dr^a Ana Cristina Tourinho (violão-UFBA) e Prof. Dr. Joel Barbosa (Sopros-UFBA), Prof^a. Dr^a. Maria Isabel

Montandon (EPG-UNB), além da prof^a Dr^a Flavia Cruvinel (UFG), vem contribuindo intensamente com a formação de novos pesquisadores e desenvolvimento de pesquisas na área do ensino coletivo de instrumento musical. Para esta etapa, incluímos apenas pesquisas que abordam o Ensino de Piano em Grupo. Logo abaixo segue os achados sobre trabalhos encontrados desde o I ENECIM. Como o termo EPG não é um consenso entre os estudiosos da área, utilizei as palavras-chave: piano em grupo, piano, teclado, teclados.

Quadro 10- Primeira etapa do Levantamento bibliográfico de trabalhos em EPG do ENECIM

AUTOR	TÍTULO	Nº dos anais	ANO
Maria Isabel Montandon (UNB)	Ensino coletivo, ensino em grupo: Mapeando as questões da área.	I	2004
Regina Harder Ducatti (UNICAMP)	O ensino de piano em grupo – uma experiência com alunas de Piano do curso de licenciatura em artes/ música da UNASP	I	2004
Ana Margarida Lins Leal de Camargo (UFPA)	Aulas coletivas de piano, na Universidade Federal do Pará	I	2004
Prof. Ms. Adriana Oliveira Aguiar (UFRN)	Piano complementar 1 e 2, em grupo	I	2004
Marineide Marinho Maciel Costa (UFBA)	IMIT - iniciação musical com introdução ao teclado: uma experiência de 16 anos	I	2004
Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa (UFG)	Piano em grupo: métodos em falta	II	2006
Maria Isabel Montandon (UNB)	Piano em grupo - fazendo música com qualidade	II	2006
Regina Harder Ducatti (UNICAMP)	Compondo na aula de piano em grupo: análise de uma experiência	II	2006
Dr. Carlos Henrique Coutinho Rodrigues Costa; Me. Adriana Oliveira Aguiar (UFG)	Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil	III ²²	2008
Walkíria Teresa Firmino Lobato	Oficina coletiva de teclado da Escola Parque	III	2008
Rui Pedro Soeiro E Silva Pintão; Maria Helena Gonçalves Leal Vieira Universidade Do Minho – Braga	O ensino do piano em grupo para uma nova literacia musical	IV	2010
Denise Cristina Fernandes Scarambone- (UNB)	Discussões teóricas sobre a atuação pedagógica de professores de piano	IV	2010
Rui Pedro Soeiro E Silva Pintão; Maria Helena Gonçalves Leal Vieira	O ensino de piano em grupo com vista à obtenção de uma Alfabetização musical. Impactos de um projeto de Investigação numa escola pública em Portugal	V	2012

²² VIII encontro regional da ABEM-CO/ I simpósio sobre o ensino e a aprendizagem da música popular

Universidade Do Minho – Braga			
Daniel Lemos Cerqueira (UFMA)	Elaboração de um método de piano para prática individual no Ensino coletivo	V	2012
Flávia Maria Cruvinel (UFG)	<i>Ensino coletivo de instrumento musical: organização e fortalecimento político dos Educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em Grupo</i>	VI	2014
Maria Isabel Montandon (UNB)	<i>Epistemologia do ensino coletivo e os dez anos do ENECIM</i>	VI	2014
Profa. Abigail Rodrigues Da Silva (Conservatório De MPB de Curitiba PR)	A epistemologia do ensino de piano em grupo	VI	2014
Maria Isabel Montandon (UNB)	O que dizem os textos sobre ensino em grupo ou ensino coletivo de Instrumento: uma análise de conteúdo.	VI	2014
Mavilda Aliverti; Rosa Mota Da Silva; Maria Lúcia Uchôa (Escola de Música da UFPA)	A construção de um curso técnico profissional de piano a Partir da metodologia em grupo.	VI	2014
Jonas Buarque (UFRN)	Aulas de piano em grupo: fatores que contribuem para o sucesso de uma Proposta de trabalho.	VI	2014
Betania Maria Franklin De Melo (UFRN)	Ensino de piano em grupo na universidade do Rio Grande do Norte	VI	2014
Angelo Suzart Thomaz; Naira De Brito Poloni (UFBA)	Piano coletivo: leitura, performance coletiva e a participação ativa de Graduandos em peças musicais	VI	2014
Ana Lia Della Torre (UNB)	Reflexões sobre uma prática de ensino de piano em grupo	VI	2014
Cláudia Elisiane Ferreira Dos Santos; Helena De Souza Nunes (UFBA)	Teclado acompanhamento no curso de licenciatura em música EAD da UFRGS: novas perspectivas para o ensino coletivo de instrumento musical	VI	2014
Edilson Schultz (UFBA) – Helena De Souza Nunes – (UFRS)	45 minutos por dia: uma experiência de controle mediado na Interdisciplina seminário integrador teclado do prolicenmus	VI	2014
Dhulyan Contente Paulo; Mavilda Aliverte (UFPA)	A educação musical e a vertente social do aprendizado em grupo com adultos e pessoas da Terceira idade	VI	2014
Isac Rodrigues De Almeida	Experiências de teclado em grupo no curso de licenciatura plena em música da Universidade Federal do Pará	VI	2014
Guillermo T. S. Caceres UFC/Sobral	Ensino Coletivo de Teclado no Ensino Superior: Um Relato de experiência docente no curso de Música— Licenciatura da UFC Campus Sobral	VII	2016
Bianca Viana Monteiro Da Silva; Simone Gorete Machado (USP)	Livro didático de piano em grupo: uma proposta holística para o curso de graduação em música	VII	2016

Bianca Viana Monteiro Da Silva; Simone Gorete Machado (USP)	Piano em grupo: prática social com as crianças	VIII ²³	2018
Dayse Gomes Mendes; Armindo Ferreira; Keila Guimarães (FSTBNB-PE)	<i>A criação do grupo de estudo em ensino coletivo de instrumento musical: um relato de experiência</i>	XIX	2020

Fonte: autora

Logo abaixo segue as especificações de acordo com instituições promotoras, contextos educativos e temas abordados.

Especificações	
<i>Instituições promotoras</i>	UNB (n=6), UFC/Sobral(n=1), USP(n=2), FSTBNB (n=1), UNICAMP (n=2), UFBA(n=2), UFPA (n=), UFRN, UFG (n=3), Universidade do Minho (Portugal, n=2),
<i>Contextos educativos</i>	Ensino superior, escola pública, projeto social
<i>Temas abordados</i>	1) composição no EPG; 2) História institucional; 3) investigação de métodos; 4) metodologia adequada ao contexto nacional; 5) atuação pedagógica; 6) elaboração de método; 7) Metodologias de ensino; 8) Epistemologia do EPG; 9) relatos de experiência em contexto do ensino superior, de escola pública e em projeto social, 10) criação de grupo de estudo sobre EPG

Segunda etapa- Levantamento bibliográfico de trabalhos em EPG do II Encontro internacional de EPG

O II Encontro internacional de EPG ocorreu em Goiás, na Universidade Federal de Goiás, em 2012, em parceria com Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Programa de Pós-graduação em Música da UFG e Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, coordenado pelos professores Dr. Carlos H. Costa (UFG) e Dra. Simone Gorete Machado (USP). No intuito de promover o intercâmbio científico e pedagógico internacional da área de Piano em Grupo divulgando estudos e trabalhos da área.

No evento houve palestras, mesas redondas, oficinas, além de apresentações de trabalhos e recitais de piano em grupo e apresentações de composições inéditas e arranjos. Dentre as oficinas destacamos a de Abigail Silva- Aprender tocar e criar ao piano, Master class

²³ III ENCONTRO DE PIANO EM GRUPO.

de didática para piano em grupo e metodologia de piano em grupo com a Dr^a Lisa Zdechlik. Apesar de observarmos riqueza e diversidade de conteúdo nos anais desse encontro, infelizmente não houve continuidade nos anos seguintes, apenas em 2018, sem muita adesão dos participantes.

Segue abaixo uma lista dos artigos e relatos de experiência apresentados:

Quadro 11- Segunda etapa do Levantamento bibliográfico de trabalhos em EPG do II Encontro internacional de EPG

Autores	Artigos
Luiz Néri Pfützenreuter Lúcia de Vasconcelos	A CANÇÃO FOLCLÓRICA BRASILEIRA NA AULA DE PIANO EM GRUPO
Silvia Maria Pires C. Berg	COMPLEXIDADE TEXTURAL E HARMÔNICA EM OBRAS CONTEMPORÂNEAS PARA ESTUDO E PERFORMANCE EM CLASSES DE PIANO EM GRUPO
Josélia Ramalho Vieira José Edmilson Coelho Falcão Hélio Giovanni M. da Silva	MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DO ENSINO COLETIVO DE TECLADO/PIANO: A ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB
Carina Joly	PROPONDO UM TRABALHO CORPORAL EM CURSOS DE PIANO EM GRUPO
Autores	Relatos de experiência
Marcelo Alves Brum	O ENSINO DE PIANO NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – REFLEXÕES SOBRE A DISCIPLINA <i>PRÁTICA INSTRUMENTAL PIANO I</i>
Monica Cajazeira Vasconcelos Simone Marques Braga	TECLADO EM GRUPO: DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA
Mirna Azevedo Costa	UTILIZANDO O RECURSO DA GRAVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA AUTOCRÍTICA NA AULA DE TECLADO EM GRUPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA
Roberta Aparecida Pires	AS OFICINAS DE “INICIAÇÃO AO PIANO” DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO CAMPUS RIBEIRÃO PRETO
Maria Isabel Montandon Denise Cristina Scarambone	AS VÁRIAS FORMAS DE ENSINAR EM GRUPO: RELATOS DE EXPERIÊNCIA
Juliano de Oliveira Simone Gorete Machado	A MESA DE SOM COMO ALTERNATIVA PARA A AUSÊNCIA DE CONTROLADOR EM AULAS DE PIANO EM GRUPO
Ellen de Albuquerque Stencel Harley Bleck Gonzalez Vandir Rudolfo Schäffer	PRÁTICA DE PIANO EM GRUPO: RELATO DE EXPERIÊNCIA
Júlio Amstalden	A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE TECLADO EM GRUPO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA - SP

Fonte: autora

Terceira etapa: Levantamento de Teses e dissertações sobre EPG

Para esta terceira etapa, realizamos busca do portal da Capes das teses e dissertações a respeito do Ensino de Piano em Grupo. Nossa busca teve o recorte temporal de 12 anos (2010

a 2022). Apresentaremos na tabela abaixo as pesquisas encontradas e daremos destaque as pesquisas que trataram dos processos de Ensino e aprendizagem em EPG.

Quadro 12- Terceira etapa do Levantamento de Teses e dissertações sobre EPG dos últimos 12 anos (2010 a 2022)

AUTOR	TÍTULO	TIPO	ANO
Sérgio I. Torres (UFPR)	Aprendizagem de piano em grupo no curso superior.	Dissertação	2011
Ana Paula Teixeira Reinoso (UFRJ)	O ensino de piano em grupo em Universidades Brasileiras	Dissertação	2012
Gisele Andrea Flach (UFRGS)	Arranjos para Piano em Grupo: um estudo sobre as decisões	Dissertação	2013
Rogério Lourenço Dos Santos (ECA/USP)	Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras'	Tese	2013
Viviane de Mendonça Fiaia Costa (UFG)	Potencialidade Interpretativa do Piano Digital Clavinova CVP401: Um estudo de caso	Dissertação	2013
José Leandro Silva Rocha (UFRN)	Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo	Dissertação	2015
Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos (UFBA)	Memória Autobiográfica, Conhecimento Prévio e Atividade de Criação em Turma de Teclado em Grupo.	Dissertação	2015
Rosângela Fernandes (UFRJ)	Aprendizado do Piano em Grupo: História, Reflexões e Propostas	Dissertação	2015
Josélia Ramalho Vieira (UFPB)	Efeitos da aprendizagem cooperativa no Ensino de Piano em Grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental	Tese	2017
Bianca Viana Monteiro da Silva (USP)	Processos de aprendizagem ao piano: estudo das interações sociais entre crianças participantes das aulas de piano em grupo	Dissertação	2020
Mirna Azevedo Costa (UFPR)	Processos e Estratégias Na Aquisição De Habilidades Motoras Em Classes Coletivas De Piano Funcional Na Universidade	Tese	2020
Raquel Marques Gonçalves (IF Brasília-Campus Riacho Fundo)	O Teclado em Grupo como alternativa para o ensino de música a alunos do ensino médio do Instituto Federal de Brasília	Dissertação	2020
Helen Regina Benevenuto Soares da Silva (UFMA)	Ensino Coletivo de Piano na Escola de Música do Estado Do Maranhão: Um Relato de Experiência	Dissertação	2020

Fonte: autora

As pesquisas destacadas em negrito, mencionadas a seguir, tratam de assuntos sobre processos de ensino-aprendizagem: aplicação de método (N=1), propostas criativas com elaboração de arranjos para EPG (N=3), aprendizagem cooperativa (N=1), aquisição de

habilidades motoras (N=1), interações sociais (N=1), análise do contexto de ensino-aprendizagem (N=1).

No intuito de aplicar método específico para piano em grupo, a pesquisa de Torres (2011) teve como objetivo geral investigar o processo de aprendizagem de Piano em Grupo de uma turma de alunos de graduação por meio de um estudo de desenvolvimento, tendo como base o método *Keyboard Musicianship*. Participaram da pesquisa sete estudantes e o processo foi realizado por meio de dez aulas, três avaliações formativas e dois questionários. As aulas foram expositivas e o pesquisador aplicou a maior parte do conteúdo do método junto à turma. Como resultado observou ser possível traçar um plano de aula eficaz para o formato deste tipo de classe. Também se constatou a importância dos processos avaliativos e motivacionais.

Com relação a propostas criativas utilizando arranjos para EPG, destacamos as pesquisas de Vasconcelos (2015), Rocha (2015) e Flach (2013). Com o título Arranjos didáticos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais, o Estudo de Flach (2013) refletiu sobre o processo de elaboração de arranjos musicais feitos para o ensino de piano. Os arranjos foram elaborados e analisados pela pesquisadora para prática de piano em grupo, consistindo em peças criadas para serem tocadas por quatro ou cinco alunos no mesmo piano. Sua metodologia, foi um tipo de memorial, que colaborasse para a reflexão sobre o processo de elaboração dos arranjos. As reflexões realizadas evidenciaram uma prática em conjunto, cuja abordagem músico-pedagógica foi direcionada ao aprendizado dos alunos, tendo como alicerce a criação de arranjos. Como resultado da pesquisa, a investigadora acredita que este trabalho contribuirá para que outros professores e alunos busquem alternativas e ideias para criarem seu próprio material.

Vasconcelos (2015), por sua vez, realizou uma pesquisa-ação com licenciandos da UEFS(BA) de três turmas de Teclado, tendo ao total, doze discentes. Os principais objetivos foram: Estimular a criação de peças a partir das experiências prévias dos discentes, bem como, estimulá-los a descrever e analisar os processos de criação à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e utilizou os seguintes procedimentos metodológicos de investigação: 1) Observação das histórias de vida dos discentes; 2) Elaboração de uma proposta didática que envolveu a criação de uma composição musical a partir de um protótipo orientado pelos docentes de dois componentes curriculares: Harmonia e Teclado; 3) Aplicação de um questionário que envolveu questões relacionadas a informações pessoais, formação musical e processo de aprendizagem; 4) Descrição dos processos de criação das composições e 5) Análise das composições discentes. Os resultados

obtidos apontaram estratégias relevantes como a valorização das experiências prévias dos discentes no processo de aprendizagem, experiências criativas e de autoaprendizagem, a motivação na busca pela resolução de problemas e a valorização do processo da atividade.

Rocha (2015), por conseguinte teve como objetivo investigar a aprendizagem criativa em música na aula de piano em grupo. O procedimento metodológico utilizado foi uma pesquisa-ação com discentes da licenciatura em música da UFRN, dos componentes Prática de instrumento harmônico I e II. Verificou-se a experiência conjunta de práticas criativas relacionadas à improvisação, a elaboração de arranjos e composições musicais. Elementos que favoreceram o processo de aprendizagem dos participantes. O pesquisador concluiu que o planejamento, aplicação e avaliação dos processos pedagógicos- musicais criativos adotados foram decisivos para o processo, considerando as trocas colaborativas, perspectivas e concepções dos alunos. A partir do ciclo da aprendizagem criativa em música defendido por Beineke, foi elaborado um ciclo criativo de formação em música para promoção da aprendizagem criativa em piano em grupo.

Outro tema muito relevante foi o de Vieira (2017), com o título “Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental”. Esta tese investigou os efeitos de estratégias da Aprendizagem Cooperativa aplicadas ao Ensino de Piano em Grupo (EPG), nas habilidades de harmonizar e acompanhar canções, cuja metodologia foi uma pesquisa quantitativa do tipo experimental. O tratamento foi aplicado a dois grupos aleatórios de alunos do curso de licenciatura em música da Universidade de Campina Grande. Os resultados demonstraram que a turma experimental, que recebeu o tratamento com a aprendizagem cooperativa, melhorou o desempenho nas questões que abordaram o acompanhamento e harmonização de canções. A investigação ressaltou os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa aplicada ao EPG, colaborando com novas formas de ensinar Piano em Grupo.

Costa (2020) realizou uma pesquisa interdisciplinar na qual investigou os processos de aprendizagem e transferência de habilidades motoras em aulas de piano funcional no ensino superior de música. Com o objetivo de potencializar este processo de aprendizado, buscou-se apoio em estudos já estabelecidos no campo da educação física e reabilitação, a fim de explorar, sob uma ótica interdisciplinar, fatores que auxiliam a aprendizagem e transferência de habilidades motoras no contexto de ensino coletivo. Também foram observados comportamentos de prática que favorecem os processos de aprendizagem, como a preparação para a prática, prática mental e imagética, distribuição e variabilidade de prática, foco de atenção, e resolução de problemas, aprendizagem cooperativa e colaborativa, aspectos

motivacionais e aspectos cognitivos. A coleta de dados foi realizada através de observação participativa.

Nos resultados definiu-se categorias e subcategorias a partir da observação de situações vivenciadas em aula relacionadas à automaticidade motora, ao dedilhado e posicionamento das mãos, à imprevisibilidade e às estratégias de ensino utilizadas, agrupadas em estratégias de planejamento (análise prévia, verbalização, reconhecimento de padrões, antecipação de problemas, prática mental e imagética) e estratégias de execução e prática (equilíbrio entre habilidade e desafio, continuidade temporal, distribuição e variabilidade de prática). Foram analisados o método de avaliação e o desempenho dos alunos durante a realização da pesquisa.

No intuito de refletir e analisar seu contexto de ensino, Silva (2020) relatou uma experiência cujo objetivo principal foi verificar se essa modalidade de ensino atende às necessidades dos alunos do primeiro e segundo períodos do Curso Fundamental de Piano, tanto infantil quanto adulto, séries iniciais do curso de Piano da EMEM, e verificar se tais alunos estariam aptos a seguirem os conteúdos do terceiro período do curso. As conclusões são frutos de reflexões durante as aulas ministradas na EMEM pela pesquisadora, durante todo o ano de 2019. Os alunos foram divididos em 4 grupos, sendo 2 deles formados por crianças e 2 compostos por adolescentes e adultos, com cerca de 8 alunos por turma, que receberam aulas uma vez por semana, com duração de 1 hora para cada grupo. Espera-se que o presente estudo auxilie outras Instituições de Ensino de Música na adoção dessa modalidade de ensino.

Por fim, Silva (2020), investigou processos de aprendizagem em piano em grupo a partir de interações sociais entre crianças. Este trabalho apresentou fatores relevantes para os processos de aprendizagem em diferentes situações em aulas coletivas de piano. Com o pressuposto de que a interação social e o aprendizado em pares viabilizam o aprendizado, cujo objetivo foi identificar a relação de um e o outro nos processos de aprendizagem nas aulas do ensino de Piano em Grupo. Para tanto, foram realizadas cinco aulas de ensino coletivo que foram vídeo-gravadas e, a partir de um diário de campo, os dados foram construídos. Os resultados foram analisados sob a concepção da análise das interações sociais envolvidas nos processos de aprendizagem à luz da psicologia histórico-cultural com base nos trabalhos de Lev Semenovitch Vigotski e Mikhail Bakhtin.

Ao fazer um mapeamento das teses e dissertações, podemos observar onde os pesquisadores que tratam de investigações sobre *processos de ensino e aprendizagem* se localizam, a saber: UFMA (N=1), UFRN (N=1), UFPB(N=1), UFBA (N=1), UFPR(N=2), USP(N=1), UFRGS (N=1).

Ao refletir sobre as pesquisas em Ensino de Piano em Grupo que tratam de processos de ensino e aprendizagem, podemos verificar semelhanças com os aspectos da autorregulação. São as pesquisas de Vieira (2017), ao promover a aprendizagem cooperativa, Flach (2013), Rocha (2015) e Vasconcelos (2015) ao promover processos criativos e estimular a autonomia dos estudantes e Silva (2020) ao investigar sobre como as crianças interagem socialmente no contexto da modalidade de Piano em Grupo. Segue abaixo uma tabela para explicitar essas pesquisas:

Quadro13- Tese e dissertações sobre EPG que se relacionam com aspectos da ARA

Autores	Título da pesquisa	Aspectos autorregulatórios
Vieira(2017)	Efeitos da aprendizagem cooperativa no Ensino de Piano em Grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental	Promoção de aprendizagem cooperativa
Flach (2013)	Arranjos para Piano em Grupo: um estudo sobre as decisões	Processos criativos e estímulo à autonomia
Rocha (2015)	Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo	Processos criativos e estímulo à autonomia
Vasconcelos (2015)	Memória Autobiográfica, Conhecimento Prévio e Atividade de Criação em Turma de Teclado em Grupo.	Processos criativos e estímulo à autonomia
Silva (2020)	Processos de aprendizagem ao piano: estudo das interações sociais entre crianças participantes das aulas de piano em grupo	Interação social

Fonte: autora

3.7 Avanços e lacunas das pesquisas que tratam sobre ECIM/ EPG e Autorregulação da Aprendizagem Musical

A partir do que foi exposto, podemos observar que pesquisas sobre Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), bem como pesquisas sobre Ensino de Piano em Grupo (EPG), têm crescido em todo o âmbito nacional em diferentes contextos (ensino superior, projeto social, por exemplo) e formações instrumentais (bandas de música, percussão, violão, orquestra). Como foi observado, os eventos bienais do ENECIM têm contribuído muito para o desenvolvimento de pesquisas nesse âmbito.

A partir de nossa análise na revisão de literatura, pudemos encontrar relações entre pesquisas que investigaram sobre processos autorregulatórios das que não investigaram. Por exemplo, pesquisas que incluíram a ARA observaram como os músicos se comportam durante a prática musical e quais resultados dessa observação, além de avaliar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem musical através das fases cíclicas de planejamento, execução e monitoramento e estágio instrucional.

Dentre a metodologia utilizada estão a pesquisa experimental, estudo de caso e intervenção pedagógica. Os modelos que serviram de base foram o PLEA de Rosário (2012), o modelo das fases cíclicas de Zimmerman (2002) e o modelo instrucional SRSD (AZZI, BASQUEIRA, TOURINHO, 2016). Os principais resultados apontaram que os estudantes autorregulados conseguiram gerenciar bem o tempo de estudo e desenvolveram estratégias eficientes para alcançar seu objetivo. Também ofereceram orientações didáticas ao professor sobre como desenvolver estratégias criativas, como a criação de arranjos, bem como motivar o estudante a alcançar autonomia.

Buscamos por pesquisas em EPG que tivessem investigado sobre ARA e devido a ausência dessas, investigamos a respeito de estudos que promoveram a aprendizagem cooperativa, a interação social, promoveram processos criativos e estimularam a autonomia, aspectos estes muito característicos do ECIM. A partir dessas semelhanças encontradas, pudemos verificar um feliz encontro desses dois temas, ECIM e ARA. No entanto, como também foi constatado, há uma escassez de pesquisas nacionais e internacionais que tratem desses dois temas e especificamente sobre intervenção pedagógica no ensino individual e coletivo de instrumento musical.

Capítulo 4

Metodologia da Pesquisa

O presente capítulo apresenta e discute o processo de intervenção que ocorreu na intervenção pedagógica desta pesquisa-ação a respeito da formação de professores em música na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e da Educação Musical.

Em 2017, conheci o conceito de ARA no Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SINCAM) ocorrido na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Resolvi então elaborar um projeto que unisse minha prática profissional de 20 anos de piano em grupo, a busca por mais experiência didática e a aplicação da ARA no ensino superior para a formação inicial de professores. Ao ingressar no Doutorado em 2018, tive a oportunidade de realizar dois semestres de Estágio Docente com a professora Ana Carolina Couto, no componente curricular Teclado Básico 2 e Ensino Coletivo de Instrumento, na UFPE, que abriu caminho para, mais tarde, realizar minha pesquisa-ação.

Especificamente na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o componente curricular piano em grupo é denominado “Teclado básico” cuja ementa: estudo e prática das habilidades funcionais da música em instrumentos de teclado. Sendo ofertada apenas para o curso de licenciatura por dois semestres (teclado básico 1 e 2) a alunos ingressantes na universidade, que não possuem ou possuem conhecimentos mínimos em piano/teclado, pois o objetivo do componente é que o instrumento sirva como ferramenta de apoio às atividades musicais do futuro docente. São em média 18 aulas no semestre letivo, com duas horas de duração.

O departamento de música da UFPE possui dois componentes curriculares que contemplam o ensino coletivo de instrumentos oferecidas apenas para a Licenciatura em Música: 1) Instrumento complementar: teclado, flauta doce e violão e 2) Ensino coletivo de instrumento. A primeira é obrigatória e acontece durante dois semestres, onde os estudantes da licenciatura podem escolher entre os citados, sendo sugerida a opção do instrumento que eles ainda não dominem. É um componente de prática coletiva e tem por objetivo ensinar o estudante a utilizar o instrumento de modo funcional ou como um suporte na futura profissão, por exemplo em aulas de percepção musical ou regência de coro. Já o segundo componente é eletivo e, através de aulas teóricas e práticas visa dar diretrizes ao licenciando a como ensinar seu instrumento de forma coletiva. Tive a oportunidade de observar como ocorre o componente curricular de teclado básico II e Ensino coletivo de instrumento em 2018.2 e 2019.1

respectivamente, ministradas pela professora Ana Carolina Couto.

No intuito de trazer um diferencial à prática já existente, propomos uma pesquisa de formação de professores no contexto do piano em grupo, na perspectiva da autorregulação da aprendizagem e de Educação Musical. A estratégia metodológica foi uma pesquisa-ação visando promover processos autorregulatórios e auxiliar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para o ensino e prática instrumental. A intervenção pedagógica aconteceu no componente curricular eletivo intitulado “Tópicos especiais em música”²⁴. Este capítulo tem o intuito de expor o percurso metodológico da pesquisa.

O estudo teve um caráter qualitativo, no qual investigou o contexto de formação inicial de professores em música. A abordagem qualitativa presume o contato direto do pesquisador com os participantes e a situação investigada. Ela valoriza a subjetividade dos sujeitos e o nível interpretativo, ao contrário de outras abordagens que enfatizam a objetividade, a relação causa *versus* efeito e a mensuração (FREIRE, 2010). A pesquisa qualitativa “propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2006, p.57). Apesar de a crítica não considerar científica aquilo que não pode ser operacional em números e variáveis, a pesquisa qualitativa supõe a dualidade entre o qualitativo e o quantitativo, entre o positivismo e a valorização dos significados (MINAYO, 2006). Algumas das características básicas apresentadas sobre a pesquisa qualitativa vêm a seguir.

Possuem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Sendo assim, procurou-se focalizar o fenômeno na perspectiva dos envolvidos, considerando seu próprio ponto de vista, ou seja, o modo de perceber o fenômeno, na intenção de “proporcionar um entendimento aprofundado da educação musical em sua variedade de contextos culturais, institucionais e pessoais”. (BOGDAN; BIKEN 1981 *apud* LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 13; BRESLER, 2007, p. 15).

A seguir, apresento conceitos centrais da pesquisa-ação e o percurso metodológico aplicado.

4.1 A pesquisa-ação como perspectiva metodológica

²⁴ Para divulgação do componente incluímos o subtítulo ‘Estratégias para o ensino coletivo de teclado’.

Movida pelo objetivo de promover processos autorregulatórios, me propus realizar uma intervenção pedagógica que possibilitasse a efetiva participação entre pesquisadora e grupo de participantes, a fim de se tornarem atores do próprio conhecimento. Segundo Thiollent (1994, p. 9) a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação, cujos temas e problemas metodológicos voltam-se ao contexto da pesquisa com base empírica, ou seja, a descrição de situações concretas “para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”.

Este tipo de pesquisa não ocorre como uma investigação realizada por um único pesquisador, mas implica a efetiva participação dos participantes representativos da situação ou problema que se envolvem de modo cooperativo ou participativo e com base em uma ação transformadora. É importante definir por um lado a ação, os agentes, objetivos e desafios a enfrentar, por outro lado, o conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação (THIOLLENT, 2011). Nesta perspectiva o autor em questão define a pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (*Idem*, 2011, p.20).

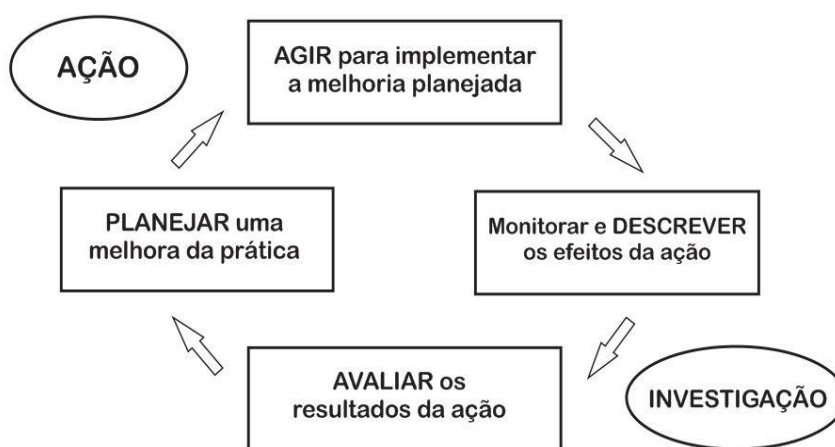
Com origem nas ciências sociais, a pesquisa-ação na educação tem se revelado como instrumento de melhoria das práticas rotineiras dos professores. Tripp (2005) vê a pesquisa-ação educacional principalmente como uma estratégia para o aprimoramento de professores e pesquisadores sobre o seu modo de ensino e, em decorrência disso, do aprendizado dos alunos. Segundo o autor, a pesquisa-ação é uma estratégia na qual professores e pesquisadores utilizam suas pesquisas para aprimorar o ensino-aprendizagem.

Aprimora-se pela sistematização entre agir no campo da prática e investigar sobre ele. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora da prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (*Idem* 2005, p. 446).

A pesquisa-ação, por sua vez, pressupõe a participação dos pesquisadores em torno de uma ação planejada, na forma de uma intervenção com mudanças na situação investigada. Dessa forma, esta metodologia é vista como um tipo de investigação-ação, processo que segue um ciclo em que a prática é aprimorada pela oscilação sistemática entre o agir por meio dela e o investigar a respeito (THIOLLENT, 1994; TRIPP, 2005).

Tripp (2005, p.446) idealizou um diagrama que indica as fases da investigação-ação: identificação do problema, planejamento da solução, implementação, monitoramento e avaliação de sua eficácia. Segundo o autor, este é um processo cíclico que envolve quatro fases: *Planejar* uma melhora da prática, *agir* para implantar a melhora planejada, *monitorar e descrever* os efeitos da ação e *avaliar* os resultados da ação. São fases que oscilam entre a ação e investigação. É imprescindível a constante avaliação sobre o processo de intervenção, a fim de se aperfeiçoar um novo ciclo (ENGEL, 2000).

Figura 3- Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Faremos uma breve exposição adequando as fases ao contexto da presente pesquisa:

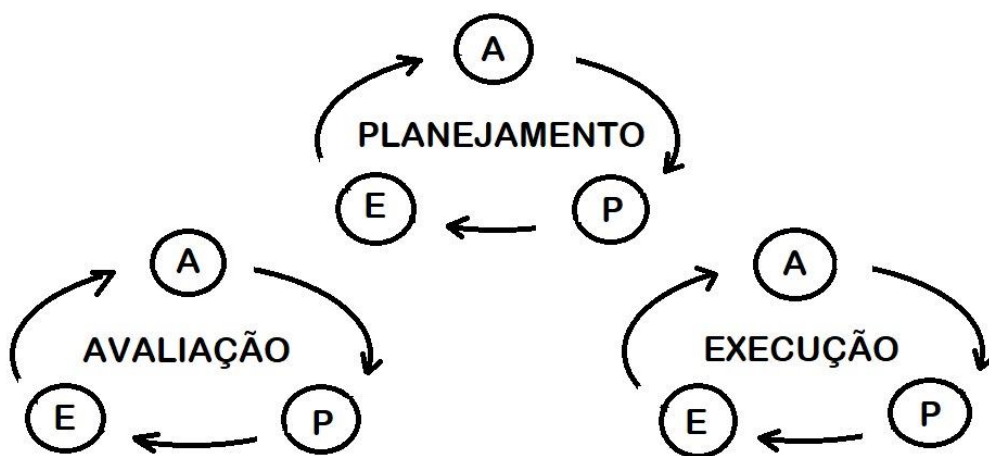
- **Identificação do problema:** Para a presente pesquisa identificamos o seguinte problema central, Como o processo de autorregulação da aprendizagem pode dialogar com as práticas de formação instrumental do curso de licenciatura em música e quais as implicações de tal processo para a formação docente?
- **Planejamento da solução** – No intuito de solucionar o problema acima, como um dos principais planejamentos, elaboramos este componente eletivo, que difere dos demais de ensino coletivo já existentes no departamento de música da UFPE, por envolver aspectos reflexivos e envolvimento dos estudantes em práticas didáticas no instrumento durante as aulas visando promover processos autorregulatórios e auxiliar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para o ensino e prática instrumental. Sendo assim, propomos uma intervenção pedagógica de formação de professores para o contexto do ensino coletivo de teclado, na perspectiva da autorregulação da aprendizagem utilizando uma pesquisa-ação. Esses planejamentos não aconteceram apenas na elaboração da ação educativa, mas no planejamento e re-planejamento dos

planos de aula e reflexões contínuas.

- Implementação- A implementação da ação educativa ocorreu em fevereiro de 2022, conforme já mencionado.
- Monitoramento- O monitoramento da ação pedagógica ocorreu da seguinte forma: 1) Gravação em vídeo das aulas virtuais, sendo depois salvas no *youtube*, modo privado; 2) Gravação em áudio por gravador do celular das aulas presenciais; 3) Anotações num diário de campo; 4) Feedbacks das atividades; 5) Gravação em vídeo e transcrição das falas de todas as entrevistas online; 6) Arquivamento das respostas de todos os questionários realizados pelo *google forms*.
- Avaliação de sua eficácia- Esta avaliação ocorreu tanto pelos estudantes, ao responderem os questionários-atividades após cada aula, como nas análises dos dados que iam sendo produzidos.

Percebemos que este princípio cíclico que norteia a pesquisa-ação está em consonância com praticamente as mesmas etapas do processo da autorregulação da aprendizagem proposta por Zimmermam (2000) e consideradas Rosário (2004). Planejar, agir e avaliar (monitorando as práticas) que também são ações básicas em educação. Quando nos referirmos por exemplo à representação do PLEA – Planejamento, Execução e Avaliação, cada fase das estratégias de autorregulação possuem um processo cíclico, ou seja, cada fase em que as estratégias de autorregulação se encontrarem, estarão sendo avaliadas (Rosário, 2012).

Figura 4- Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada



Fonte: Rosário (2012), adaptado pela pesquisadora.

O princípio cíclico reflexivo e autorregulatório das etapas seguiu as seguintes diretrizes básicas:

- Planejamento: Envolveu as reflexões e estratégias sobre como planejar e organizar planos de aula que promovessem o conhecimento sobre processos de autorregulação.
- Ação/Execução- Envolveu a execução e ajustes do plano às especificidades da situação, de como os participantes recebiam, agiam e refletiam a respeito dos procedimentos realizados, de modo que nem sempre o planejado foi efetivamente executado.
- Reflexão/Avaliação- Segundo Zimmerman (2000), a fase de avaliação, também denominada, fase de autorreflexão refere-se aos processos que ocorrem após a aprendizagem, e preparam para o reinício do ciclo. Sendo assim, após cada aula, refletíamos sobre os acontecimentos em sala de aula, realizávamos anotações num diário de campo, escutávamos as gravações de áudio e fazíamos ajustes para o novo encontro. De forma que a cada novo encontro, revisávamos sucintamente o encontro anterior, para prosseguir com o próximo assunto.

Na área da educação musical, Albino e Lima (2009, p.91) relatam a relevância desse tipo de pesquisa, pois traz importantes e diferenciados significados nos processos de ensino/aprendizagem; “trabalha dialogicamente com a prática rotineira do ensino e a teoria; é capaz de avaliar novas metodologias e situações pedagógicas microscópicas que por vezes não são valoradas nas pesquisas tradicionais”.

Observa-se que a pesquisa-ação tem um compromisso mais contínuo com os aprendizados de seus participantes. Por isso, embora possa ter um recorte temporal explícito, ou subdividida em fases, sempre parte do pressuposto que seus participantes aprenderam anteriormente. Nesse sentido, fazem parte os conhecimentos prévios e também que, na pesquisa-ação, uma nova fase não é nunca uma fase completamente “nova”, mas possui progressos, novidades que foram reformuladas e reconsideradas a partir da experiência.

No contexto investigado, compreendemos que apesar de ter sido necessário realizar um planejamento prévio, foi necessário conhecer cada indivíduo, sua história de vida, a relação com a música, o que os levou a ingressar na universidade, e quais os planos para o futuro profissional e pessoal, ou seja, quais eram os conhecimentos prévios de cada participante, para só então definir possíveis novos rumos ao planejamento da prática. Muitas foram as novidades reformuladas e reconsideradas, considerando a experiência de cada um deles.

No que diz respeito ao ambiente e aos procedimentos, Franco (2005, p. 491) observa que a pesquisa-ação deve ocorrer no ambiente natural da realidade a ser investigada, cuja práxis

social é o lugar onde se constrói e ressignifica o conhecimento. Esse processo é construído em suas múltiplas articulações. Para isso, a flexibilidade de procedimentos e a metodologia são ajustáveis, a fim de que seja possível caminhar segundo “as sínteses provisórias” que vão sendo estabelecidas no grupo; “o pesquisador deve estar habilitado continuamente a agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgem durante o período em que a pesquisa ocorre”.

Visto que a pesquisa-ação oscila entre a investigação e a ação, compreendemos que os objetivos do estudo devem ser estruturados como objetivos da pesquisa e da ação. Na presente pesquisa se apresentam da seguinte forma:

Objetivo geral:

Compreender estratégias e resultados da integração curricular da Autorregulação da Aprendizagem numa intervenção pedagógica em um componente eletivo de ensino coletivo de instrumento musical no curso de licenciatura em música da UFPE.

Objetivos específicos:

- Compreender a autorregulação dos estudantes no início, durante e ao concluir a intervenção pedagógica, bem como o processo autorregulatório desenvolvido pelos participantes como aprendizes e docentes;
- Compreender os diálogos ocorridos na ação pedagógica entre a Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e as práticas de formação instrumental no componente eletivo tópicos especiais em música: estratégias didáticas para o ensino coletivo de teclado no curso de licenciatura em música;
- Compreender as estratégias e habilidades autorregulatórias desenvolvidas pelos participantes;
- Apresentar proposições didático-pedagógicas orientadas pela ARA para discentes e docentes de música;
- Indicar contribuições e implicações da ARA para a formação inicial do professor de música.

Assim como houveram objetivos mais amplos relativos à pesquisa, também elaboramos **objetivos para a ação pedagógica** que foram os seguintes:

- Apresentar e desenvolver o processo de Autorregulação da Aprendizagem e temas

relacionados;

- Promover a aplicação de diferentes Estratégias de Autorregulação a diversas situações e atividades concretas de aprendizagem;
- Compreender como os estudantes se envolverão em processos autorregulatórios de ensino e aprendizagem;
- Proporcionar situações de reflexão coletiva e autorreflexão a partir dos conceitos introduzidos;
- Avaliar o desenvolvimento das estratégias e habilidades dos estudantes ao final da ação educativa para lidar com os conhecimentos e saberes trabalhados.

Instrumentos de coleta e produção de dados

Os instrumentos de coleta e produção de dados foram questionários elaborados através do *Google forms*, sendo, portanto, aplicados todos em formato virtual, aulas virtuais e presenciais e entrevistas online. Segue a explicação de cada um deles:

- Formulário online de conhecimento do participante- Objetivou o conhecimento das características gerais de cada participante (idade, ênfase escolhida no curso, instrumento principal, período no curso, motivo do interesse pelo componente curricular, dentre outras questões básicas).
- Questionário online sobre estratégias autorregulatórias de aprendizagem- Teve por objetivo avaliar os conhecimentos dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem. Este questionário é uma medida de desempenho de origem portuguesa que foi adaptada ao contexto brasileiro por Freitas-Salgado (2013). Adequamos o questionário para atender as especificidades da pesquisa. Foi composto por nove questões fechadas, com três opções de respostas, sendo duas falsas e uma verdadeira.
- Questionário online de autorregulação na prática do instrumento- Questionário adaptado do original (PIRES, 2009) para se adequar às especificidades da pesquisa. Semelhante ao questionário anterior, porém específico ao conhecimento no instrumento. Direcionado a todos os estudantes. Composto por quinze questões.
- Questionário online de autorregulação no ensino do instrumento- Questionário elaborado pela pesquisadora, voltado aqueles estudantes que porventura fossem professores em escolas de música ou ensino particular.

- Roteiro de entrevista online semi-estruturada- Esse instrumento foi adotado com o fim de permitir em profundidade uma exploração das questões elaboradas. Esse método seguiu um conjunto de questões previamente definidas, mas numa abordagem informal, em que os entrevistados discorreram sobre o que foi perguntado sem se prender somente às indagações feitas pelo entrevistador, cuja intenção é dar ao depoente espaço para respostas não previstas, enriquecer ou aprofundar o conhecimento do assunto estudado e possibilitar novas interpretações (FREIRE, 2010).
- Aulas online e presenciais- As aulas foram a fonte principal da coleta de dados. Foram 14 encontros, distribuídos em momentos remotos e presenciais. As aulas foram todas gravadas pelo *Google meet* institucional, quando eram online e em áudio através de um smartphone quando eram presenciais para posterior análise das falas. Foi disponibilizado para os estudantes um material de apoio no *Google drive*, contendo textos, livros, Slide das aulas. As metodologias utilizadas para a ação pedagógica foram: Apresentação do conteúdo através de exposição dialogada, leitura de textos e discussão em grupo, prática pedagógica, tarefas em grupo. Duas avaliações foram realizadas no período.
- Questionários/atividades- Além dos questionários da investigação citados cima, houveram questionários/atividades utilizados em classe, os quais solicitávamos serem respondidos após cada aula, afim de instigar a capacidade metacognitiva, estimulando processos autorregulatórios dos estudantes. Estes questionários fizeram parte da 1ª avaliação processual.

Segue uma breve descrição dos questionários da investigação:

Quadro 14- Descrição dos questionários da investigação

Questionário online sobre estratégias autorregulatórias de aprendizagem	Questionário online sobre estratégias autorregulatórias de aprendizagem no instrumento	Questionário online sobre estratégias de ensino no instrumento
<u>Orientação</u> Responda as afirmativas abaixo, assinalando a opção que considera mais correta para você.	<u>Orientação</u> Querido participante, ao responder este questionário seja franco e honesto. As questões listadas abaixo estão relacionadas a sua prática ou ao seu estudo individual no instrumento. Leia cada item cuidadosamente e escolha uma das alternativas	<u>Orientação</u> Querido participante, se você se enquadra no perfil de professor de instrumento, por favor responda a estas perguntas. Não se preocupe em ser sincero, porque suas respostas são confidenciais
Possui 10 questões. Das questões 1 a 3, com respostas: sempre, quase sempre, raramente, nunca; 4 a 6- para selecionar quantas respostas	Possui 15 questões: 1 a 5- com respostas: sempre, quase sempre, raramente, nunca; 6-opção de mais de uma resposta; questões 7 a 15-	Possui 10 questões. Sendo questões 1 a 3 com opção de respostas: sempre, quase sempre, raramente, nunca; questão 4 a 6 com opção de

desejar; 7-resposta subjetiva; 8 a 10- selecionar 1 resposta (sim, não, ou muita, alguma, pouca ou nenhuma dificuldade) Exemplo: 5. Você se considera uma pessoa organizada nos estudos e/ou atividade profissional? OBS: Esta pergunta pode ter mais de uma resposta. Opções de resposta: Sim. Inclusive tenho uma agenda semanal para organizar minhas atividades acadêmicas. Não sou organizado nas minhas atividades acadêmicas. Sou organizado no trabalho, mas não nos estudos.	com opções de respostas: muita, alguma, pouca ou nenhuma dificuldade Exemplo: 3. Antes de iniciar seu estudo, pára e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos da melhor forma? Sempre Quase sempre Raramente Nunca	mais de uma resposta; questão 7- subjetiva; questões 8 a 10- opção de apenas 1 resposta. Exemplo: 1. Você auxilia seu aluno a planejar o estudo (por ex., elaboro com ele um plano de estudo semanal) Sempre Quase sempre Raramente Nunca
--	--	---

Fonte: autora

4.2 Descrição da pesquisa

Para desenvolvermos esta pesquisa seguimos um processo no qual dividimos em quatro etapas: 1) Pesquisa bibliográfica, 2) Preparação para ingresso no campo de pesquisa, 3) submissão ao comitê de ética, 4) Implementação da intervenção pedagógica.

1) Pesquisa bibliográfica- conhecendo o tema.

Nosso conhecimento sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC) e sobre a Autorregulação da Aprendizagem (ARA) eram bem superficiais no início desse estudo. Por isso ao ingressarmos no doutorado, em 2018, sentimos a necessidade de mais aprofundamento e fomos a UNICAMP em 2019 participar do Seminário Internacional de Teoria Social Cognitiva. Foi quando conheci a ARA no contexto da Educação e encontrei meus pares que também haviam investigado sobre a ARA no contexto musical. Foi lá que conheci minha coorientadora Soely Polydoro. Nesse período de construção bibliográfica participei do componente eletivo “oficina em Autorregulação da Aprendizagem” promovida pela UNICAMP e de dois grupos de estudos, um sobre a autorregulação e outro sobre autorregulação musical, o que possibilitou ampliar meu conhecimento sobre o tema em diferentes contextos. Foi desde então e percorrendo toda a investigação, que realizamos nossa pesquisa bibliográfica nos aportes teóricos que fundamentam a Teoria Social Cognitiva (TSC) e a Autorregulação da Aprendizagem (ARA), bem como uma sólida revisão de literatura sobre a Autorregulação da Aprendizagem Musical descritos no capítulo 1. De modo mais específico, realizamos uma revisão de literatura sobre o Ensino Coletivo de Instrumento e Ensino de Piano em Grupo no capítulo 3.

2) Preparação para ingresso no campo empírico

Após definirmos que nossa pesquisa de campo seria no departamento de música da UFPE, fizemos contato com a professora Ana Carolina Couto, chefe do departamento e professora do componente curricular teclado coletivo, solicitando permissão para realização da intervenção no departamento de música da instituição. Dada as devidas orientações, elaboramos uma solicitação por escrito assinada por mim e pelo meu orientador Luís Ricardo Queiroz juntamente com o projeto de pesquisa para apreciação e aprovação do colegiado da UFPE.

O aceite e implementação do componente eletivo na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) ocorreu após aprovação do colegiado da instituição para em seguida, aprovação do conselho de ética da UFPE e UFPB para início da pesquisa. Desde o primeiro contato, não tivemos nenhum impedimento ou dificuldade por parte da instituição, pelo contrário, todos sempre se mostraram solícitos e nos sentimos muito à vontade em realizar a ação pedagógica naquele local, também por se tratar da instituição a qual me formei no bacharelado em piano e licenciatura em música. Com a aprovação e tendo em mãos a carta de anuência, próximo passo seria solicitar a aprovação do projeto junto ao comitê de ética da UFPB e UFPE.

3) Submissão do projeto ao comitê de ética

A realização da presente pesquisa obedeceu aos preceitos éticos da Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Juntamos todos os documentos solicitados e seguimos à risca o processo solicitado com o envio de todos os documentos. Em agosto de 2021 submetemos a pesquisa inicialmente ao comitê de ética da UFPB, todavia devido a UFPE ser a instituição parceira, também foi necessário a aprovação deste comitê. Nossa intenção foi iniciar a pesquisa de campo em setembro de 2021, período em que as aulas ocorreriam de forma remota por causa da pandemia da COVID-19, porém devido aos trâmites de documentação, só tivemos autorização para iniciar a pesquisa em fevereiro de 2022.

Ao submeter a pesquisa ao comitê de ética, precisamos informar possíveis riscos, benefícios e armazenamento de dados dentre outras informações necessárias.

- Riscos: a pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois a intervenção se caracteriza como atividade desenvolvida em um componente curricular do curso de Licenciatura em Música, com os procedimentos usuais na dinâmica de sala de aula, com enfoque na Autorregulação da Aprendizagem.

- Benefícios: o principal benefício será que, além de contar como créditos para o histórico escolar, o estudante desenvolverá processos sobre a autorregulação da aprendizagem, que objetiva adquirir não apenas formas de como estudar, mas desenvolve o processo de autoconhecimento a respeito de seu processo de aprendizagem, implicando planejamento, previsão, monitoramento e regulação desse processo, investindo na autonomia do estudante e futuro docente. Para a pesquisa, os benefícios contribuirão para ampliar o conhecimento de toda a comunidade científica nas áreas da Educação Musical e da Autorregulação, visto que em nossa revisão de literatura não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse sobre o tema da autorregulação da aprendizagem em música na pedagogia do ensino de piano em grupo.
- Armazenamento dos dados coletados: Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais, e divulgadas apenas informações em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do sujeito. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e filmagens) ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora²⁵, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.
- Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)- este foi um dos documentos obrigatórios em que todos os envolvidos na pesquisa assinaram concordando com os termos de participação na intervenção pedagógica.

4) Implementação da intervenção pedagógica

O Universo da pesquisa

Após a aprovação do comitê de ética, a quarta fase foi o ingresso no campo de pesquisa. O local da intervenção ocorreu no departamento de música da UFPE que possui cursos de Bacharelado em instrumento e canto, Licenciatura em música, e mestrado. Também já ofereceu cursos de especialização como pedagogia do instrumento.

O curso de mestrado foi criado com a intenção de ampliar ao máximo a possibilidade de atração de diversas pesquisas. Possui duas áreas de concentração: *Música, Educação e Sociedade*, “tem como objeto o conjunto dos fenômenos musicais contemporâneos, nos seus aspectos de estéticos, linguagem, produção e na sua interface com os fenômenos da cultura” e

²⁵ Para solicitar arquivo enviar email para: daysedoutorado2021@gmail.com

Música, Cultura e Sociedade, objetiva refletir sobre as experiências e potencialidades da prática educativa musical, “buscando ampliar tanto as possibilidades pedagógicas e cognitivas da Educação, como o conhecimento da música enquanto artefato cultural nas escolas e grupos/práticas educacionais”(PPC em Música/Apresentação do programa)²⁶.

O curso de licenciatura em música por sua vez,

foi criado em 1972, tendo autorização de funcionamento através do Parecer nº 2.154/78, de 05 de julho de 1978, e reconhecido pelo Decreto nº 82.167, de 24 de agosto de 1978, publicado no Diário Oficial da União em 25 de agosto de 1978. O curso começou a funcionar em 1973, no prédio da Escola de Belas Artes, Rua Benfica, 157. (PPC UFPE, 2012, p.13)

Em 18 de agosto de 2008, evidenciou-se a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFPE, visando atender a demanda profissional docente. Vários debates foram realizados entre os períodos de 2010 a 2012 sobre quais ênfases permaneceriam no novo currículo. Foi então que o colegiado decidiu diminuir a quantidade de ênfases de 8 (oito) – Canto, Composição, Educação Musical, Instrumento, Música Popular, Musicologia, Regência e Tecnologia Musical – para 3 (três) – Prática Instrumental, Musicologia/Etnomusicologia e Prática Composicional. De acordo com o colegiado “as modificações procuram flexibilizar o currículo para contemplar as demandas da educação musical formal e não-formal, governamental e não-governamental; da música erudita e popular, procurando estreitar a relação entre a teoria e a prática”. Para atender a legislação vigente, foram incluídos na estrutura curricular, os seguintes componentes obrigatórios: Introdução a LIBRAS; História e cultura afro-brasileira; e, como componentes eletivos: Relações Raciais; História da África; e Psicologia e educação inclusiva (UFPE, 2012, p. 17).

O curso de licenciatura em música tem por principal objetivo:

Implementar processos de ensino e de aprendizagem de ordem teórico-prática eficazes para a formação do profissional educador em Música. Pretende-se habilitar tecnicamente o licenciando, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas, metodológicas e criativas em sua atuação profissional, de modo ético, responsável e consciente, como agente formador no campo do ensino da música (UFPE, 2012, p. 26).

Sobre a organização curricular do curso, os componentes curriculares são dispostos de acordo com três eixos de formação: Conteúdos Básicos (envolvem a Cultura e as Artes, Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psicopedagogia), Conteúdos

²⁶ Disponível em <https://www.ufpe.br/ppgmusica/programa> Acesso em 28.ago.2022

Específicos (referem-se à área de Música, abrangendo o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência) e Conteúdos Teórico-Práticos (são os que integram a teoria/prática envolvendo o exercício da arte musical e do desempenho profissional, “incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias”).

Segue um resumo do currículo do curso de graduação em música- Ênfase prática instrumental (UFPE, 2012):

Quadro 15- componentes obrigatórios da ênfase prática instrumental do currículo de graduação em música da UFPE

Componentes obrigatórios
Ciclo profissional ou tronco comum
Componentes Pedagógicos: Fundamentos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Escola Básica, Gestão Educacional/Escolar (Oferecidos Até o 5º Período)
Componentes de Práticas Pedagógicas: Didática, Metodologia do Ensino da Música 1, 2, 3 e 4, Avaliação da Aprendizagem, Análise e Produção de Material Didático em Educação Musical (Oferecidos Até o 7º Período)
Outros Componentes Obrigatórios: Prática Instrumental 1(Oferecido A Partir do 3º Período),2,3,4, História Da Música Popular Brasileira, Práticas De Composição Em Educação Musical 1,2,3,4, Música Brasileira de Tradição Oral, Introdução Às Músicas Do Mundo, Introdução A Libras, Música e Mídia
Estágio Curricular (A Partir Do 5º Período): Estágio Curricular Supervisionado em Ensino da Música 1 2,3, e 4

Fonte: Projeto político pedagógico da UFPE (2012)

A implementação do componente curricular “Tópicos especiais em música” no curso de licenciatura em música

O componente “*MU690-Tópicos especiais em música*” como ficou nomeado, foi ofertado de modo eletivo na plataforma SIGAA, pela primeira vez, no período de 20 de setembro a 20 de dezembro de 2021. Totalmente online. No entanto, como não havia sido previamente submetida ao comitê de ética antes do início do período letivo, não foi considerada como atividade de investigação. Solicitamos uma nova coleta à instituição para o semestre seguinte e nosso pedido foi gentilmente aceito. O componente foi novamente ofertado no período de 03 de fevereiro a 12 de maio de 2022, referente ao semestre letivo de 2021.2, desta vez de modo virtual e presencial.

Para que os estudantes conhecessem do que se tratava o componente curricular foi necessário sua divulgação nas mídias sociais da instituição. Para maior compreensão do público alvo e no decorrer da ação pedagógica incluímos o subtítulo: *Estratégias didáticas para o*

ensino coletivo de teclado.

No *card* de divulgação digital informamos público alvo, quantidade de estudantes, objetivos, professoras e, que o componente se tratava de uma pesquisa de doutorado. Qualquer estudante da licenciatura ou bacharelado em música poderia participar, sendo o único pré-requisito para ingresso, saber tocar teclado ou piano de modo elementar. Matricularam-se sete estudantes. Conjecturamos posteriormente que o título do componente divulgado no SIGAA, apesar de necessária, não contribuiu para uma maior adesão dos estudantes. Segue o modelo do *Card* de divulgação:

Figura 5- Conteúdo do Card de divulgação da disciplina

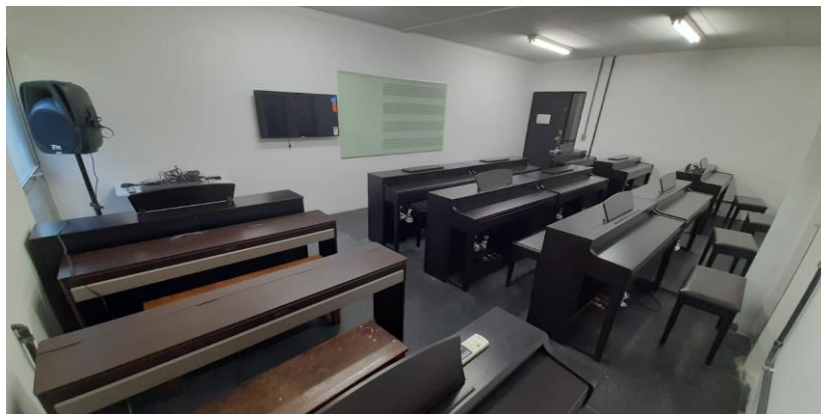
 Você tem interesse em se preparar melhor para dar aulas de instrumentos musicais? Então veja só essa disciplina eletiva:	Objetivos da disciplina: • Desenvolver processos de autorregulação da aprendizagem para a formação de professores de ensino coletivo de instrumento; • Desenvolver princípios de gestão em sala de aula; • Conhecer metodologias básicas para a elaboração de aulas coletivas de teclado; • Elaborar e aplicar arranjos didáticos para a aula coletiva de teclados
Tópicos especiais em música: estratégias para o ensino coletivo de teclado • Créditos: 2 • Professoras: Ana Carolina Couto e Dayse Gomes • Horário: Quinta-feira, de 14h - 17h • Formato: presencial • Vagas: 08 • Público-alvo: alunos de licenciatura em música e/ou bacharelado em instrumento Esta disciplina faz parte da pesquisa de doutorado da professora Dayse Gomes	ATENÇÃO: Se você toca OUTRO instrumento, mas tem noções básicas de teclado ou piano, TAMBÉM PODE CURSAR INFORMAÇÕES: @ana.carol.couto

Fonte: Equipe de mídia da UFPE

Atuei no componente curricular como professora pesquisadora, já que não faço parte do corpo docente da instituição, sendo a professora Ana Carolina, a docente titular. O componente ocorreu na sala de teclado coletivo, a qual possui 13 pianos digitais, sendo 12 da marca Yamaha e 1 da marca Roland, todos com fone de ouvido. Possui 1 quadro branco com

pauta e ar condicionado²⁷.

Figura 6- Foto da sala de piano em grupo da UFPE



As aulas ocorreram nas quintas-feiras à tarde com 2h30' de duração, 14:30 às 17h. Aconteceu inicialmente de modo remoto por determinação do reitor, devido a um aumento nos casos de COVID-19, no mês seguinte, presencial. No total, foram 14 encontros entre remotos e presenciais. Como foi dito, todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido autorizando sua participação na pesquisa.

Caracterização dos participantes

Inicialmente, elegemos alguns critérios de inclusão e exclusão de escolha dos participantes. Foram eles:

- Critério de inclusão – Inicialmente, um dos critérios de inclusão foi estar matriculado no componente, todavia por problemas na matrícula, um dos componentes, muito interessado no assunto proposto, solicitou-nos a participação como ouvinte, por isso permitimos a sua participação e retiramos o critério de estar matriculado no componente; Saber tocar de modo básico teclado ou piano; aceitar participar da pesquisa após tomar conhecimento dos objetivos, das medidas éticas e do procedimento, e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como foi divulgado, participar da disciplina, também implicava em participar da pesquisa.
- Critérios de exclusão – Não saber tocar de forma básica teclado ou piano; não

²⁷ A foto acima foi solicitada após o término do componente e possui uma TV que não existia durante a ação pedagógica.

assinar o Termo de Consentimento Livre e esclarecido. Como todos os estudantes aceitaram participar da pesquisa, não refletimos, em caso de não participação da pesquisa.

Após a divulgação da disciplina, participaram inicialmente seis estudantes e um estagiário do mestrado, formando assim, cinco homens e duas mulheres, na faixa etária de 24 a 62 anos. Um dos participantes teve problemas com a matrícula, mas foi autorizado a participar como ouvinte. Todos possuíam conhecimento no teclado, porém dois tinham o piano como principal instrumento, os dois conheciam as abordagens erudita e popular.

Todos eram licenciandos em música e com conhecimento básico no instrumento teclado. Sendo:

- Dois pianistas,
- Uma saxofonista,
- Um trombonista,
- Um clarinetista
- Um violonista
- Um violinista.

Ao iniciarmos de forma presencial (Aula 5), houve a desistência de um dos estudantes, por morar em outra cidade, duas aulas depois outro participante desistiu, devido ao horário do componente chocar com seu horário de trabalho e o estagiário compareceu apenas às aulas online e na última presencial. Portanto, dois dos participantes (Itamaracá e Petrolina) participaram de forma parcial na pesquisa. Incluímos Itamaracá no quadro, pois ele participou da disciplina até o encontro da aula 7. Ficamos assim, com quatro estudantes que seguiram com assiduidade até o final da disciplina e o estagiário (Petrolina). A todos demos nomes fictícios de cidades do estado de Pernambuco.

Segue abaixo um quadro sobre as características dos estudantes que participaram da ação pedagógica:

Quadro 16: Caracterização dos participantes

Participantes/Gênero	Instrumento musical principal	Experiência prévia sobre Ensino coletivo de instrumentos	Nome fictício
Estudante 1 -Mulher	Saxofone	Sim	Caruaru
Estudante 2- Mulher	Piano	Não	Olinda

Estudante 3- Homem	Piano	Sim	Recife
Estudante 4-Homem ²⁸	Clarinete	sim	Itamaracá
Estudante 5- Homem	Trombone	Sim	Garanhuns
Estudante 6-Homem ²⁹	Violino	Sim	Petrolina

Fonte: autora

Compreendemos que apesar de ter sido necessário realizar um planejamento prévio das aulas, precisamos conhecer cada indivíduo, sua história de vida, a relação com a música, o que os levou a ingressar na universidade, e quais os planos para o futuro profissional e pessoal, ou seja, quais eram os conhecimentos prévios de cada participante, para só então definir possíveis novos rumos ao planejamento da prática. Muitos foram os planos reformulados e reconsiderados, considerando a experiência de cada um deles.

Inicialmente, no intuito de conhecer melhor os estudantes e como primeira atividade da ação pedagógica, elaboramos algumas questões para eles refletirem sobre o percurso acadêmico. Solicitamos que cada um respondesse oralmente as seguintes questões: Qual a sua história com a música? Por que decidiu fazer este curso? Qual a expectativa para o retorno presencial? Quais matérias você obteve sucesso, por que? Quais não foram muito boas, por que? Relate algumas estratégias que você utiliza para aprender e outros assuntos que lhe parecem importantes dentro da Universidade.

Estas questões foram o início de grandes descobertas. Uma das questões mais interessantes foi sobre a história com a música. Descobri que quatro dos sete estudantes aprenderam a tocar seu instrumento no contexto do ensino coletivo e cinco já tinham experiência prévia com essa modalidade. Percebi a partir dali que iríamos trocar muitas experiências.

Como dito, a idade dos participantes variou de 24 a 62 anos. Trabalhar com faixa etária diferente foi muito rico, pois houve momentos em que por exemplo, Caruaru, revelou para a turma que entrar na Universidade foi um sonho realizado. Sua intenção com esse depoimento foi trazer motivação a Garanhuns, que se sentia desmotivado nos estudos. Como a maioria deles aprendeu a tocar o instrumento no contexto da prática coletiva de instrumentos, a troca experiências contribuiu para refletirmos sobre como esta prática acontecia em contextos diferentes.

Concepção do componente curricular

²⁸ Desistiu do componente quando iniciamos as aulas presenciais por causa do trabalho

²⁹ Participou apenas das aulas virtuais e da última presencial

Como parte do planejamento da ação pedagógica foi necessário elaborar o programa de curso (em anexo) e um plano de ensino para o componente. Segue abaixo o plano de ensino.

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFPE

Disciplina eletiva- Tópicos especiais em música: estratégias para o ensino coletivo de teclado

Professoras: Ana Carolina Nunes do Couto

Dayse Gomes Mendes (pesquisadora)

Avaliação

1ª nota: Atividades individuais e em grupo; participação nas aulas;

2ª nota: Práticas pedagógicas; Elaboração e ensino dos arranjos didáticos

Quadro 17 – Plano de ensino da disciplina eletiva Tópicos especiais em música

Nº de AULA	PLANO DE ENSINO
1 03/02/2022 (remoto)	Apresentação do componente curricular; conteúdos e forma de avaliação. Atividade sobre a carta nº1- Integrando-se a Universidade.
2 10/02/2022 (remoto)	Aula dialogada sobre o conceito de Autorregulação da aprendizagem e carta nº 2-Que objetivos eu tenho? Atividades dirigidas.
3 17/02/2022 (remoto)	Organização e Gestão dos estudos.
4 24/02/2022 (remoto)	O ensino coletivo de instrumentos musicais
5 (03/03/2022) Presencial	Estratégias de ensino; Estratégias de aprendizagem; estratégias de amenização da ansiedade.
6 10/03/2022 Presencial	Estratégias de ensino- Leitura de arranjo para piano em grupo. Prática deliberada.
7 17/03/2022 (presencial)	Prática pedagógica. O professor de piano em grupo na escola particular (Desenvolvendo saberes específicos). Elaboração de plano de aula. Possibilidades metodológicas para ensino coletivo: Aprendizagem por acordes. O professor autorregulado
8 24/03/2022 (presencial)	Prática pedagógica. Possibilidades metodológicas: Aprendizagem por imitação, improvisação; aprendendo a tocar de ouvido.
9 31/03/2022 (presencial)	Prática pedagógica: vivência prática do estudante como professor, aplicando os conceitos estudados ao longo das aulas.
10 07/04/2022 (virtual)	Gestão de sala de aula. Profª Ana Carolina. Aula virtual
11 13/04/2022 (assíncrono)	O ensino coletivo de instrumentos musicais. (LIVE com a Drª profª Flávia Cruvinel)
12 22/04/2022 (assíncrono)	Perspectivas decolonias para repensar o ensino/aprendizagem (LIVE com o Drº profº Luís Ricardo Queiroz)
13	Arranjos didáticos. Construção coletiva.(NÃO HOUVE AULA)

28/04/2022 (presencial)	
14 05/05/2022 (presencial)	Arranjos didáticos. Construção coletiva.
15 12/05/2022 (presencial,)	2ª avaliação. Arranjos didáticos. Aula da dupla sobre o repertório elaborado; Conversa coletiva sobre a ação educativa (entrevista focal)

Fonte: autora

A metodologia aplicada nas aulas foram as seguintes:

- ✚ Apresentação do conteúdo através de exposição dialogada
- ✚ Leitura de textos e discussão em grupo
- ✚ Aulas práticas no instrumento
- ✚ Prática pedagógica- os participantes atuaram como professores

As avaliações do componente curricular foram processuais. Oficialmente seria necessário enviar duas notas à instituição. A primeira nota compreendeu o somatório das atividades reflexivas (questionários/atividades online) aplicadas em cada aula e participação nas aulas e a segunda nota, referiu-se às práticas pedagógicas (elaboração do plano e ministração das aulas), criação e ensino de arranjo didático.

As aulas foram estruturadas em assuntos teóricos e práticos. As primeiras aulas foram mais teóricas, a fim de que eles conhecessem a definição e características da autorregulação da aprendizagem (aulas 1 a 4, virtuais), progressivamente dando lugar a aulas mais práticas no instrumento (a partir da aula 5, presenciais), todavia sempre estimei reflexões entre os pares e autorreflexão durante e após cada atividade.

A promoção da Autorregulação da Aprendizagem no contexto da Licenciatura em Música da UFPE

As aulas foram planejadas, executadas e autoavaliadas pensando no ciclo autorregulatório da seguinte forma:

Quadro 18– Esquema das aulas da ação pedagógica

AULA n° Alunos presentes:	OBSERVAÇÕES
Planejamento Plano de aula <u>Tema geral:</u>	Nas observações escrevi aspectos relevantes que aconteceram.

<u>Atividade</u> Duração: Objetivo: Recursos: Procedimentos:	
Execução Nesta parte, fiz a transcrição de como realmente ocorreu a aula, colocando ao lado, as observações relevantes.	
Avaliação Após cada aula eu refletia sobre como tudo ocorreu. De modo geral, nem sempre o planejado, foi realmente executado. Por isso eu refletia sobre o processo, o que deu certo e o que não saiu conforme o planejado. A partir daí planejava ou ajustava a aula seguinte.	

Fonte: autora

Conforme nos diz Thiollent (2011), a pesquisa-ação não ocorre como uma investigação realizada por um único pesquisador, mas implica a efetiva participação dos participantes representativos da situação ou problema que se envolvem de modo cooperativo ou participativo e com base em uma ação transformadora. Sendo assim, todas as aulas tinham a ativa participação tanto das professoras como dos estudantes, cuja participação proporcionava trocas de experiências e novas descobertas, no intuito de transformar aquele ambiente empírico.

A professora Ana Carolina Couto participou como professora titular da disciplina pois eu não sou professora da instituição. Sua participação ocorreu ministrando as aulas 5 e 6, aulas práticas ao teclado de seu arranjo para quatro pianos intitulado “beleza pura” (Caetano Veloso) e a aula 10 sobre gestão de sala de aula. Todavia, esteve presente em todas as aulas, contribuindo ricamente com seus comentários nos demais encontros.

Segundo estudiosos, para pesquisas nacionais e internacionais é um desafio promover a aprendizagem autorregulada no contexto educativo (BORUCHOVITCH, 2019; KRAMARSKI, 2018). Apesar dos meus 20 anos de prática no ensino de piano em grupo, ao elaborar o componente minha grande preocupação foi “Como trazer processos autorregulatórios para dentro das aulas de teclado coletivo no contexto do ensino superior? ”

Foi quando, em conversa com minha coorientadora, Soely Polydoro, refletimos na seguinte diretriz norteadora: É necessária uma estrutura sistemática de reflexão e planejamento em cada aula, sempre dentro do modelo cíclico autorregulatório (ZIMMERMAN, 2002). Sendo assim, todas as aulas foram planejadas de acordo com a estrutura autorregulatória conforme a apresentação a seguir.

Quadro 19- Estrutura básica das aulas de acordo com o processo autorregulatório

Fases autorregulatórias (ZIMMERMAN, 2002)	Estrutura das aulas com base nos processos autorregulatórios
<i>Fase prévia/Planejamento</i>	Planejamento da aula considerando as dimensões da autorregulação da aprendizagem Definição do Objetivo do encontro
<i>Fase de realização/Execução</i>	Discussão sobre o objetivo do encontro e, a partir da segunda aula, sobre os temas dos encontros anteriores. Aquecimento/ambientação Atividade/discussão
<i>Fase de autorreflexão/autoavaliação</i>	<u>Plenária/sistematização</u> - Conversar sobre a atividade trabalhada. Dar um fechamento à atividade a partir da promoção de reflexão sobre a autorregulação da aprendizagem. <u>Proposta de aplicação</u> : Questionários-atividade pelo <i>Google Forms</i> . Consiste em uma atividade autoavaliativa relacionando o assunto da aula com o processo autorregulatório trabalhado no encontro presencial. A cada atividade foi elaborado um feedback personalizado a cada um dos participantes.

Fonte: Pesquisadora

Segue abaixo um quadro, apresentando de forma detalhada da estrutura das aulas de acordo com o processo autorregulatório:

Quadro 20- Estrutura detalhada das aulas segundo o processo autorregulatório

Nº AULA/ Assunto e objetivo	Quebra-gelo	Atividade/ Discussão	Plenária/ sistematização	Aplicação³⁰
1 03/02/2022 (Remoto) Apresentação da disciplina; conteúdos e forma de avaliação. <u>Objetivo</u> : ter o primeiro contato com os participantes e com a Teoria da autorregulação.	Apresentação dos participantes: Nome, relação com a música, período na UFPE, perspectiva para a disciplina	ATIVIDADE 0- Solicitei aos estudantes para refletir no seguinte texto: “Refleta sobre o seu percurso acadêmico até o momento. Qual a sua história com a música? Por que você decidiu fazer este curso? Quais matérias você obteve sucesso, por que? Quais não foram muito boas, por que? Relate as formas que você utiliza pra aprender e outros assuntos que lhe parecem importantes dentro da Universidade. Seja o mais	Após o tempo para refletir, dei a oportunidade a cada um de se expressar livremente. Eles falaram sobre como decidiram pelo curso de licenciatura, as disciplinas que mais e menos gostavam, deram depoimento de quais estratégias utilizavam para estudar e contaram um pouco da experiência musical antes da Universidade. Nesta sistematização, ouvi mais	Atividade 0. Como integrar-se bem à Universidade? Elaborei questões para eles responderem interagindo com os colegas, por exemplo: Qual a sua história com a música? Por que você

³⁰ Questionários atividades- Além dos questionários citados cima, houveram questionários/atividades após cada aula, afim de instigar a capacidade metacognitiva, estimulando processos autorregulatórios dos estudantes. Estes questionários fizeram parte da 1ª avaliação processual.

		autêntico e realista possível. Dei alguns minutos para eles refletirem sobre as questões e responder para a turma em seguida ³¹ .	do que falei, a fim de conhece-los melhor.	decidiu fazer este curso?
2 10/02/2022 (Remoto) <u>Assunto:</u> Introdução ao conceito de ARA <u>Objetivo:</u> Introduzir o conceito da autorregulação da aprendizagem (ARA).	Antes do quebra-gelo, revisei brevemente a aula anterior; Numa folha de papel em branco apresentada em na tela, solicitei que cada um dissesse 1 objetivo para a vida e outro acadêmico.	Refletir sobre estabelecimento de objetivos a partir da leitura da carta de Gervásio nº 2-Que objetivos eu tenho? O que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade...na minha preguiça?... (ROSÁRIO, 2012)	Após a leitura fazemos discussão da carta. Estimulo a discussão com perguntas. Dentre elas: o que são objetivos CRAVA (Concretos-Realistas e Avaliáveis). Exemplifico fazendo-os dar sugestões sobre o objetivo para a vida de um dos colegas que foi se aposentar aos 50 anos; Após a discussão sobre o texto, introduzo o conceito sobre ARA em Slides. OBS: Nesta aula enviei material no drive de leituras sobre a aula e textos complementares de assuntos que surgiram em sala.	Questionário atividade 1- Estudo de caso Renata. Neste estudo de caso, Renata é uma estudante que não consegue planejar-se nos estudos. Solicito a eles que escrevam uma carta pra ela dando sugestões de como poderia se organizar melhor nos estudos.
3 17/02/2022 (Remoto) <u>Assunto:</u> Organização e Gestão dos estudos. Palestrante convidado- Vinícius D'Lucas ³² <u>Objetivo:</u> Refletir sobre como organizar e gerir o tempo nos estudos.	Antes de dar a palavra ao palestrante: revisei brevemente o assunto sobre ARA e elaborei uma construção coletiva sobre a atividade 1: o estudo de caso de Renata no power point, baseado nas respostas dos estudantes.	Palestra dialogada. A medida que o palestrante ia expondo o assunto, fazia questionamentos aos estudantes ou dava abertura para comentários.	A reflexão sobre o processo autorregulatório ocorreu no início da aula, comigo e durante a palestra de Vinícius, pois ele expôs toda a sua fala baseada no ciclo autorregulatório de planejamento-execução-autorreflexão (ZIMMERMAN, 2002).	Questionário atividade 2- Planejamento dos estudos. Nesta atividade, foi solicitado aos participantes que respondessem as seguintes questões: 1. Escolha um dos objetivos de médio/longo prazo descritos na atividade anterior (carta nº2); 2. crie uma lista de obrigações que você tem durante a semana e uma lista atividades

³¹ Questões baseadas na carta nº 1 do livro Cartas de Gervásio ao seu umbigo: Aliás, o que é exatamente integrar-se bem à Universidade? (ROSÁRIO, 2012).

³² Vinícius D'Lucas foi meu aluno de piano que demonstrou características autorregulatórias durante o curso e preparação para o recital (MENDES, 2020).

				livres (tempo livre/lazer) que você não abdica de forma alguma; 3. Faça um cronograma semanal com atividades obrigatórias; 4. Elenque as atividades a serem trabalhadas em um dos horários de estudo; 5. Defina ao menos duas metas e duas estratégias para alcançar as atividades listadas; 6. Defina prazos para a conclusão das atividades.
4 24/02/2022 (Remoto)	Antes de dar a palavra ao palestrante, revisei brevemente o assunto da aula anterior utilizando o power point. Dei a palavra a eles para comentar sobre a palestra da aula anterior. Nesse momento eles também fazem uma autorreflexão sobre como eles tem se organizado até o momento e fazem planos de como pretendem se organizar a partir de agora.	Palestra sobre a pesquisa de Petrolina (mestrando) aplicada com a autorregulação. Nessa palestra solicitei anteriormente a Petrolina que fizesse uma relação da sua palestra com um artigo sobre autorregulação (JUNIOR, MONTANDON, MARINS, 2017) ³³	Ao final da exposição, além da turma expor suas reflexões sobre aspectos do ensino coletivo de instrumentos, Petrolina fez uma comparação de sua prática nesse contexto, com o texto que lhe enviei, que trata sobre estratégias de aprendizagem em participantes de Banda escolar na perspectiva da autorregulação da aprendizagem (ARA). Diz que encontrou muita relação entre a sua prática com a descrita pelos autores.	Questionário atividade 3- Diário de estudo. O objetivo dessa atividade foi descobrir se os participantes estabeleceram objetivos e quais estratégias de estudo utilizaram para realizar alguma das tarefas que eles costumam realizar.
5 03/03/2022 (Presencial)	Ao iniciarmos a aula, os alunos iniciaram uma discussão sobre a questão: master	Nessa seção eu divido em três partes: (1ª parte). Introduzo a aula questionando sobre o termo estratégias. Depois	O momento autorregulatório ocorreu na 1ª parte da aula ao introduzir o assunto sobre estratégias.	Questionário atividade 4- Estratégias de ensino (Modelação).

³³ Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar (JUNIOR, MONTANDON, MARINS, 2017)

Estratégias de ensino; Estratégias de aprendizagem; estratégias de amenização da ansiedade. <u>Objetivos:</u> 1) Ensinar os estudantes os diferentes tipos de estratégias; 2) Através de uma atividade prática de aprendizagem, compreender como aplicar estratégias de aprendizagem para aprender um repertório; 3) Após uma atividade de performance musical individual, refletir coletivamente sobre sintomas de ansiedade e algumas estratégias para amenizá-la.	class é ou não ECIM. Quebra-gelo: Coloquei no quadro duas colunas, a 1ª ECI, a 2ª Ensino individual para que eles dissessem características de cada contexto. Após eles listarem essas características, complementei <u>sobre o ECI:</u> 1) Aulas devem ser pensadas para a turma e não individualmente; todos aprendem com todos, aula essencialmente práticas; desenvolvimento do ouvido e da crítica musical; experiência de tocar em conjunto; prática da imitação; desenvolvimento da autonomia; elimina horários vagos. <u>Sobre Individual:</u> ensino tutorial, atenção apenas em um aluno, prática deliberada, preparação para solista, preparação para expertise. Depois revisamos sobre o conceito de ECI.	entrego tiras de texto sobre: aprender a aprender, estratégia de elaboração, de organização, estratégia metacognitiva para que cada um lesse e após cada leitura eu fazia uma explicação. (2ª parte) Atividade prática ao instrumento: Arranjo para 4 pianos-Beleza pura de autoria da professora Ana Carolina. A aula foi dada por ela mesma. (3ª parte) Como parte da atividade sobre estratégia de amenização da ansiedade, os estudantes tocam seus próprios instrumentos, porém nem todos tocam. Recife toca o teclado. Diz que vai tocar uma versão dele da música Ai, Que Saudade D'Ocê, canção, composta em 1982 pelo paraibano Vital Farias. Itamaracá toca o clarinete; Garanhuns toca o trombone interpretando a música Que nem Jiló, dos compositores Luís Gonzaga e Humberto Teixeira (1950) acompanhado pelo playback, numa caixinha de som que ele mesmo trouxe. Caruaru interpreta ao Sax a música de Toquinho e Vinícius (1971): Passar uma tarde em Itapuã.		Nesta atividade solicitei aos estudantes que relatassem quais foram as estratégias utilizadas pela professora Ana Carolina para ensinar o arranjo Beleza pura.
6 10/03/2022 <i>presencial</i> <u>Assunto:</u> Continuação do arranjo Beleza pura. Estratégias de ensino, de aprendizagem e Prática deliberada.	Não houve quebra-gelo	A aula inicia com a continuação do arranjo. Após a aula prática no instrumento, nós passamos a refletir sobre quais foram as estratégias de ensino utilizadas pela profª Ana Carolina durante o ensino da peça. Eu peço para fazermos um gancho com a autorregulação, pra tratarmos de estratégias autorregulatórias,	Após o momento de aprendizagem da música, todos analisamos a aula da profª Ana Carolina. Todos os alunos participam, inclusive a profª Ana Carolina faz alguns comentários sobre sua didática e repertório. Durante a fala deles eu vou introduzindo algumas questões. Na sequência falo sobre a ARA e sobre estratégias	Neste dia não houve questionário-atividade.

<u>Objetivo:</u> 1) trabalhar processo de modelação; 2) fazer os estudantes refletirem sobre a prática deliberada no contexto do ensino coletivo;		estratégias autoprejudiciais (baseado numa dúvida de Garanhuns) e prática deliberada,	autoprejudiciais. Depois pergunto o que eles entendem por <u>prática deliberada</u> e sua relação com a autorregulação. Coloco no quadro os dois termos e peço para eles falarem o que entendem por cada uma delas, para relacionarmos. Fazemos leitura do texto que selecionei sobre prática deliberada. Por fim pergunto se Caruaru irá tocar e ela prefere não tocar, ao invés disso, conta sua história de vida, como forma de estimular Garanhuns, que sentia-se desanimado naquele dia.	
7 17/03/2022 (Presencial) <u>Assunto:</u> Prática pedagógica. Aprendizagem por acordes. Trabalhamos três aulas com essa metodologia, onde os estudantes puderam dar aula com tema de sua escolha. OBS: Nessas aulas, solicitei que todos os alunos enviassem seus planos de aula previamente <u>Objetivo:</u> Oportunizar ao aluno exercer o papel de professor em sala de aula.	Eu faço uma breve revisão do que vimos até o momento. Digo que até a aula passada eles atuaram como estudantes, e que a partir de agora estávamos virando a chave, para que eles pudessem pensar como professores em formação.	Após a revisão, Recife inicia a sua aula. Antecipadamente eu solicito que ele elabore um plano de aula e me entregue na aula.	Após a aula de Recife, refletimos juntos sobre a sua atuação como professor.	Questionário atividade 5- autoavaliação (Recife) e avaliação dos pares sobre a aula
8 24/03/2022 (Presencial)	Início falando sobre o CLASP (Swanwick) e desenvolve-se entre os participantes um	Olinda trabalha o assunto da imitação de modo prático ao piano; O professor convidado inicia o novo assunto- como tocar de ouvido	Nessa aula os alunos que estão com a função de professor refletem na prática e o restante da turma participa e ao mesmo tempo observa a	

<u>Assunto:</u> Prática pedagógica. Abordagem por imitação, improvisação e como tocar de ouvido. <u>Objetivo:</u> Oportunizar ao aluno exercer o papel de professor em sala de aula.	diálogo sobre a relação erudito e popular.		atuação do colega na função docente, de forma que todos refletem sobre o processo autorregulatório que está ocorrendo naquele momento.	
9 31/03/2022 (Presencial) <u>Assunto:</u> Prática pedagógica <u>Objetivo:</u> vivência prática do estudante como professor, aplicando os conceitos estudados ao longo das aulas.	Coloco no quadro em duas colunas: ALUNOS QUE QUEREMOS e ALUNOS QUE NÃO QUEREMOS. E peço para eles dizerem características de cada um deles	Caruaru inicia sua aula. A aluna demonstra falta de preparo para a aula. Apesar dela ser saxofonista, a orientação a todos foi que eles elaborassem uma aula para o instrumento teclado, baseada no que eles já vivenciaram.	Após a aula de Caruaru, refletimos juntos sobre o seu desempenho.	Questionário atividade 7- autoavaliação (Caruaru) e avaliação da aula de caruaru e Recife
10 07/04/2022 <i>Virtual</i>		Ministrado pela professora Ana Carolina, sobre gestão de sala de aula		Atividade avaliativa-questionário 8- questões que visaram averiguar a apreensão dos assuntos estudados na aula.
11 e 12 <i>Assíncronos</i>		11- Live da professora Flávia Cruvinel sobre ECIM 12- Live do professor Luís Ricardo- Perspectivas decolonias para repensar o ensino/aprendizagem		Atividade avaliativa-questionário/ atividade 9 e 10- questões que visaram averiguar a apreensão dos assuntos tratados na live, bem como sua relação com a ARA.

13 05/05/2022 Presencial <u>Assunto:</u> Arranjos didáticos³⁴ <u>Objetivo:</u> Compreender e elaborar arranjos para piano em grupo e refletir sobre o processo.	Não houve quebra-gelo	OBS: Iniciamos a aula com 30' de atraso. Fiz a relação desta atividade com o PLEA e o CLASP	Iniciei a atividade com Caruaru e Garanhuns (1º dupla)- Recife e Olinda (2ª dupla).Solicitei que eles escolhessem uma de três melodias simples para fazer um arranjo para três pianistas/tecladistas num só instrumento.	Atividade avaliativa- passar o arranjo para o papel através de editor de partitura. Orientei que na próxima aula seria prova.
14 12/05/2022 Presencial <u>Assunto:</u> 2ª Avaliação e encontro final. <u>Objetivos:</u> 1) Fazer uma retrospectiva das aulas, apontando o processo autorregulatório realizado em cada aula; 2) Fazer uma entrevista de grupo focal.	Fiz uma retrospectiva das aulas, apontando o processo autorregulatório em cada aula.	1º momento: retrospectiva. 2º momento: Avaliação. Cada dupla ensinou como tocar os arranjos elaborados e depois sugerir um roteiro de orientação ao professor que entrará em contato com esse arranjo. 3º momento: Dinâmica: QUE BOM QUE, QUE PENA QUE, QUE TAL SE... Entrevista de grupo focal para avaliar a ação educativa. Por fim nos confraternizamos com um lanche para encerrar a disciplina.	O momento autorregulatório foi no início da aula. Procedimentos: 1) construir o conceito de ARA através de mapa mental; 2) Colei e abordei brevemente sobre o PLEA e reciprocidade triádica; 3) Falei sobre os processos autorregulatórios percebidos em cada aula.	Avaliação. Nesta, avaliei o modo como os estudantes se expressavam ao ensinar o arranjo elaborado e de que forma eles refletiam sobre como um roteiro de orientação sobre como ensinar o arranjo.

Fonte: Autora

O componente curricular ocorreu em dois formatos, online e presencial. Foram cinco aulas online, duas aulas assíncronas e sete presenciais. Totalizando 14 encontros. Os conteúdos ministrados nas aulas foram:

1. Apresentação do componente curricular. Conhecendo os participantes.
2. Conceito de Autorregulação da aprendizagem
3. Organização e gestão dos estudos
4. O ensino coletivo de instrumentos musicais
5. Estratégias de ensino; Estratégias de aprendizagem; estratégias de amenização da ansiedade e Prática deliberada

³⁴ Tínhamos previsto duas aulas sobre arranjos didáticos. Infelizmente só conseguimos realizar uma aula, pois os alunos faltaram na aula anterior. A partir da 7ª aula ficamos com apenas 4 alunos.

6. Gestão de sala de aula
7. Prática pedagógica- Os participantes atuaram como professores ensinando os assuntos:
A aprendizagem por acordes; Abordagem por imitação, improvisação e tocar de ouvido
8. Perspectivas decoloniais para o ensino e aprendizagem na formação do professor
9. Arranjos didáticos

Dedicamos as três primeiras aulas remotas para apresentar o conceito da autorregulação da aprendizagem, de modo que, em todas as outras aulas trouxemos à tona esse norte teórico em atividades prático-reflexivas. Segue um quadro apresentando os conteúdos do componente, seus objetivos autorregulatórios e objetivos para Educação Musical:

Quadro 21- Conteúdos do componente curricular apresentando objetivos autorregulatórios e objetivos para a Educação Musical

AULA	Conteúdos	Objetivos autorregulatórios	Objetivos para educação musical
1 e 2 Online	Apresentação do componente curricular ; conteúdos e forma de avaliação. Integrando-se à Universidade.	Fazê-los refletir sobre objetivos para vida e objetivos acadêmicos, auxiliando-os a desenvolver estratégias de estudo a partir de um estudo de caso. Metacognição.	Estudo de caso sobre como auxiliar uma estudante fictícia a estudar melhor?
3 Online	Organização e gestão de estudos. Atividade sobre como definir objetivos e administrar a sua rotina diária.	Como estudar de modo eficiente? Desenvolvendo a habilidade de elaborar estratégias eficientes, definir objetivos e administrar a sua rotina diária. Capacidade de Controle e Escolha.	Aprender a estudar de modo eficiente, ao gerenciar o tempo e usar estratégias eficientes.
4 Online	Ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM).	Auxiliar os participantes a desenvolver a habilidade de organizar-se nos estudos (continuação da aula passada). Capacidade de escolha. Relacionar o tema do ECIM com a autorregulação.	Conhecer sobre a história e peculiaridades do Ensino coletivo de instrumentos musicais
5 e 6 Presencial	Estratégias de ensino e Estratégias de aprendizagem/ Arranjo a 4 partes: Beleza pura (perspectiva do aluno e perspectiva do professor)	Auxiliar os estudantes a desenvolver Estratégias de ensino e Estratégias de aprendizagem nas atividades práticas de teclado. Modelação.	Desenvolver estratégias de aprendizagem e de ensino no contexto do ECI
7 e 8 Presencial	Prática pedagógica. Elaboração, execução e avaliação de plano de aula. Desenvolvendo Estratégias de ensino.	O estudante atuou como professor em sala de aula. Desenvolver saberes de professor autorregulado. Planejar, executar e autoavaliar a aula e ser avaliado pelos pares.	Desenvolver estratégias de aprendizagem e de ensino no contexto do ECI: Abordagem por imitação e tocar de ouvido

		Reflexão a partir do modelo cíclico autorregulatório (ZIMMERMAN, 2002)	
9 Presencial	Prática pedagógica. Elaboração, execução e avaliação de plano de aula. Desenvolvendo Estratégias de ensino.	Nessa aula o estudante atuou como professor. Elaboração, execução e avaliação de plano de aula. Planejar, executar e autoavaliar a aula e ser avaliado pelos pares. Ao final refletimos sobre o que é ser um professor autorregulado.	Desenvolver estratégias de aprendizagem e de ensino no contexto do ECI: Iniciação ao instrumento
10 Online	Gestão de sala de aula. Prof ^a Ana Carolina (aula virtual)	Como gerenciar a sala de aula. Desenvolvendo conhecimento sobre Controle.	Refletir sobre Gestão de sala de aula. Conceitos conectados: Estudo dirigido, roteiro de aula, gestão de sala de aula.
11 e 12 Assíncronas	Live sobre Ensino coletivo de instrumentos. Prof ^a Flávia Cruvinel. Live sobre Perspectivas decolonias para repensar o ensino/aprendizagem- prof ^o Luís Ricardo	Abordagem o ensino coletivo de instrumentos. Qual a relação deste tema com a ARA? Qual a relação da decolonialidade com a autorregulação? (relações dos conceitos com a ARA)	Desenvolver conhecimentos sobre peculiaridades do ECI Desenvolver conhecimentos sobre a decolonialidade. Reflexões sobre diálogos entre o erudito e o popular.
13 Presencial	Aula 14- Arranjos didáticos Obs: A aula 13 não aconteceu.	Desenvolvendo saberes sobre o processo de ARA na construção de um arranjo didático. Desenvolvendo a capacidade de criar, planejar/organizar, executar e avaliar.	Desenvolver conhecimento e prática sobre a criação de arranjos
14 Presencial	Avaliação da intervenção pedagógica	Sistematização do conhecimento sobre arranjos didáticos ao atuar como professor. Reflexões sobre a intervenção pedagógica através de entrevista focal.	Sistematização do conhecimento sobre como ensinar a partir do arranjo elaborado. Avaliação do componente curricular eletivo.

Fonte: pesquisadora

Podemos observar que alguns objetivos autorregulatórios e da Educação Musical, são iguais ou bem semelhantes, comprovando assim os diálogos entre os dois temas. Apesar de verificarmos que alguns dos conteúdos são mais musicais do que da ARA, em todas as aulas houveram processos autorregulatórios.

Em todo o momento ocorria processo cíclico autorregulatório de acordo com as fases prévia, de realização e autorreflexão, de modo que as aulas foram pensadas progressivamente da seguinte maneira: Aulas 1 a 6- os estudantes atuaram como aprendizes reflexivos, realizando e refletindo sobre as atividades que eram solicitadas. Nas aulas 7 a 9, 14 e 15 eles passaram a atuar também como professores reflexivos em aulas práticas ao teclado. Segue abaixo um quadro detalhando a função do estudante em cada aula.

Quadro 22- Função do estudante como aprendiz e docente de acordo com os conteúdos ministrados

AULAS	CONTEÚDO	FUNÇÃO DO ESTUDANTE
1 Remoto	Apresentação da disciplina; conteúdos e forma de avaliação. Atividade sobre a carta nº1- Integrando-se a Universidade	Aprendiz
2 Remoto	Aula dialogada sobre o conceito de Autorregulação da aprendizagem	Aprendiz
3 Remoto	Organização e Gestão dos estudos.	Aprendiz
4 Remoto	O ensino coletivo de instrumentos musicais(ECIM)	Aprendiz
5 Presencial	Estratégias de ensino; Estratégias de aprendizagem; estratégias de amenização da ansiedade. Leitura do arranjo Beleza pura (Para 4 pianos)	Aprendiz
6 Presencial	Estratégias de ensino- Leitura de arranjo Beleza pura ³⁵ (Caetano Veloso) e avaliação da aula; Prática deliberada.	Aprendiz/Docente
7, 8 e 9 Presencial	Prática pedagógica: vivência prática do estudante como professor, aplicando os conceitos estudados ao longo das aulas	Docente
10 a 12 Virtual	Gestão de sala de aula(remota); Lives sobre Ensino coletivo de Instrumentos Musicais e Perspectivas decolonias para repensar o ensino/aprendizagem (assíncronas)	Aprendiz
13	NÃO HOUVE AULA	-----
14 Presencial	Arranjos didáticos	Aprendiz/Docente
15 Presencial	2ª avaliação e avaliação da ação pedagógica	Docente

Fonte: autora

Compreendemos que para intervir pedagogicamente em aulas coletivas de teclado na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, os planos de aula pensados de modo cíclico (planejamento, execução e avaliação), a estrutura básica das aulas de acordo com o processo autorregulatório, bem como o conhecimento prévio dos estudantes e as constantes reflexões sobre o resultado das aulas foram de fundamental importância para o progresso da ação pedagógica.

Preparamos os dados para a posterior análise a partir da triangulação entre reflexões da pesquisadora, revisão de literatura e ações dos sujeitos da pesquisa. Por conseguinte, realizamos alguns procedimentos: categorização do conteúdo do relato das aulas, das entrevistas e dos questionários.

Categorização do relato das aulas- após todas as aulas realizei as transcrições de todas as falas. O procedimento destas transcrições ocorreu em duas etapas: 1ª) elaboração do quadro

³⁵ Arranjo da professora Ana Carolina Couto para quatro pianos

nº 18 (Esquema das aulas da ação pedagógica de acordo com as fases cíclicas autorregulatórias de Planejamento, execução e avaliação, p. 133). No qual do lado esquerdo expus o plano de aula, seguido de sua execução, no intuito de observar as possíveis diferenças entre o planejado e o executado para posterior autorreflexão. Essa sequência segue o que conhecemos sobre a estrutura de um plano de aula, porém, avaliado na perspectiva do processo autorregulatório que envolve o ciclo PLEA (PLANEJAMENTO-EXECUÇÃO-AVALIAÇÃO). A cada releitura das transcrições, eu procurei olhar com a lente da Autorregulação da Aprendizagem e da Educação Musical, buscando analisar semelhanças e diferenças. 2ª) elaboração do quadro nº 20 (Estrutura detalhada das aulas segundo o processo autorregulatório, p. 139).

Categorização das entrevistas semiestruturadas - todas as entrevistas foram realizadas virtualmente, sendo gravadas e arquivadas no *youtube*, modo privado. Após as entrevistas, elaboramos um quadro, a fim de que as respostas para cada pergunta fossem colocadas lado a lado, para posterior comparação e análise. As perguntas de modo geral seguiram a seguinte diretriz:

1. Idade/ingresso na UFPE
2. Experiência com a música (aprendizagem e ensino)
3. Experiência com o ECIM³⁶ como aluno e como professor
4. Assuntos extra entrevista
5. Sonho profissional após UFPE/ pretende trabalhar com ECIM?
6. Apresenta características de estudante autorregulado?
7. Apresenta características de professor autorregulado?
8. Contribuições da intervenção pedagógica

Categorização dos questionários- Todos os questionários da investigação foram enviados como link pelo *google forms*. Este foi um recurso muito útil pois possibilitou observarmos a resposta individual, coletiva, bem como a análise percentual de todas as respostas. Os assuntos dos questionários trataram sobre estratégias para o estudo, para a prática do instrumento e para o ensino. O tratamento dos dados ocorreu de acordo com o ciclo autorregulatório de planejamento, execução e avaliação.

Após este tratamento dos dados seguiremos com as análises no capítulo seguinte.

³⁶ ECIM- Ensino Coletivo de Instrumento Musical

Capítulo 5

As dimensões da Autorregulação da Aprendizagem na formação do professor de instrumento musical

Este capítulo consiste na análise dos dados que foram obtidos por meio da aplicação dos questionários, entrevistas e ação pedagógica. Após a preparação de todos os dados, prosseguimos com as análises, a qual ocorreu em duas etapas: primeiramente, a análise de conteúdo que constitui em uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, transformando o conteúdo em unidades de análise (BARDIN, 2008); na segunda etapa, agrupamos as unidades de análise em categorias temáticas, elaborada de acordo com as dimensões da autorregulação musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011), conforme explanado no capítulo 1. Essa análise do tipo qualitativa, conduzindo a descrições sistemáticas, “auxilia a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p. 7).

De acordo com Moraes (1999), a análise de conteúdo pode ocorrer em etapas:

- 1) Preparação do material: refere-se a leitura de todos os dados para decidir quais deles efetivamente entrarão na análise de acordo com os objetivos da pesquisa;
- 2) Unitarização: concerne a releitura de todos os dados para categorizar em unidades de análise. Sendo assim, elegemos as seguintes unidades:
 - A experiência inicial na aprendizagem musical e experiência prévia dos como docentes em música - descobertas a partir das entrevistas e primeiras aulas;
 - Diálogos entre o ensino erudito e popular- revelados na primeira aula e prática pedagógica;
 - Estratégias de ensino e aprendizagem- referente a análise dos questionários e progresso das aulas;
 - A natureza do ensino coletivo de instrumento musical- revelados durante toda a ação pedagógica;
 - O estudante na perspectiva docente- revelado nas aulas invertidas e criação de arranjo didático;

- 3) Categorização: trata-se de um procedimento de agrupamento de dados considerando a parte comum existente entre eles. Pode ser classificado por semelhança ou analogia, originando categorias temáticas (MORAES, 1999).

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2008, p.131).

Na segunda fase da verificação, agrupamos as unidades de análise ou núcleos de sentido em categorias temáticas. Os temas seguiram de acordo com dimensões em autorregulação da aprendizagem musical (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011). De acordo com autores como Zimmerman e colaboradores (2000) a autorregulação envolve dimensões (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual) e processos psicológicos que podem ser concebidos de modo cíclico (fase prévia, fase de realização e fase de autorreflexão). Cada uma dessas fases e dimensões está interconectada e ocorrem de modo recíproco e por isso não são capazes de acontecer por si só, ou seja, a dimensão motivacional está diretamente relacionada com a dimensão comportamental e ambiental (FRISON; SIMÃO, 2013).

No contexto no qual adaptou-se as dimensões para a ARA musical, McPherson e Zimmerman (2011), estavam interessados em compreender com que frequência jovens aprendizes precisariam ser supervisionados ou encorajados a praticar e, à medida que amadureciam, o grau em que se tornariam menos dependentes de outros até autorregular sua prática nas dimensões cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual.

Nesta investigação, utilizamos as dimensões para compreender o processo formativo de licenciandos em música, nas quais eles se envolviam e demonstravam características autorregulatórias. As categorizações temáticas seguiram as seis dimensões da autorregulação da aprendizagem musical. Cada dimensão deriva de uma questão científica sobre os processos de socialização que facilitam o desenvolvimento dos processos autorregulatórios, auxiliando a identificar estratégias para a otimização da aprendizagem musical (MCPHERSON et al, 2012; MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011). Como já apresentamos no capítulo 1, retomamos o quadro para facilitar a compreensão dos dados. São elas:

Quadro 23: Dimensões da Autorregulação Musical no contexto social

Questões científicas	Dimensões da ARA musical no contexto social	Processos de autorregulação da aprendizagem
Por que?	Motivo	inclui dois principais processos: os objetivos e a autoeficácia

Como?	Método	refere-se às estratégias de aprendizagem e a rotina de realização
Quando?	Tempo	envolve o gerenciamento do tempo
O que?	Comportamento	compreende aos processos de auto-observação, autojulgamento e autorreação
Onde?	Ambiente físico	Trata da estruturação do ambiente inicialmente por outros, em seguida pelo próprio licenciando
Com quem?	Ambiente social	envolve o relacionamento social e a busca de ajuda de modo proativo

Fonte: Emilio, Polydoro (2017)

Antes de apresentar cada categorização temática, buscamos investigar inicialmente, sobre a experiência prévia com o ensino individual e coletivo de instrumentos musicais.

Para tratar do subitem seguinte, buscamos ter uma melhor compreensão sobre a experiência prévia dos participantes, para entender porque eles escolheram participar desta ação educativa. Discorreremos sobre os dados obtidos durante as primeiras aulas e entrevistas. A maioria dos participantes da pesquisa possuía prática prévia no ensino coletivo como aprendiz e como docentes. Neste tópico faremos um panorama dessa experiência enquanto aprendizes.

Experiência inicial na aprendizagem musical

Trataremos aqui sobre os resultados de relatos durante as primeiras aulas e entrevistas. O depoimento de cada estudante terá nome fictício de cidades do estado de Pernambuco, conforme já apresentado no capítulo anterior. Os participantes discorreram sobre contexto e estratégias de aprendizagem.

Eles relatam a aprendizagem em diferentes contextos: em banda musical escolar, na igreja e em projeto social. Sobre o como aprenderam, revelam que de forma geral adquiriram aprendizagem com um colega mais adiantado, ou buscando ajuda com outros.

A partir dos depoimentos, percebemos que a aprendizagem desses participantes em ambiente de ECIM, ocorreu de diferentes formas: por um professor polivalente, com conhecimento básico sobre como ensinar vários instrumentos, pela busca de ajuda proativa na internet, pelo auxílio de um colega mais adiantado, ou por um professor convidado. Como podemos observar no seguinte depoimento: “Aprendi a tocar violino numa orquestra em projeto social da seguinte forma: o mais novo aprende com o mais velho e aí vai se sucedendo, e depois ensinei a outro (Petrolina) ”. E muitas vezes aprendia-se por conta própria, de maneira autônoma, porque o supervisor não sabia como ensinar: “as vezes tinha peças difíceis que nem

o iniciante e nem aquele outro aluno que estava ensinando sabiam como fazer e ficavam lá quebrando a cabeça e o regente também não ia lá ajudar (Petrolina)”.

Quando ocorria a ajuda, nem sempre era satisfatória. Garanhuns depõe que apesar de estudar, não havia adquirido a técnica correta e por isso, era advertido pelo auxiliar da banda. Por outro lado, não recebia a devida orientação e ficava muito insatisfeito pelas advertências. O auxiliar dizia: -“você não está conseguindo tocar as coisas, você não está estudando!” Ele respondia: -“tô estudando sim, só não consegui ainda! [...] quando ele me cobrou muito, eu deixei o instrumento lá e fui embora, porque ele me cobrou muito estressado. ”

O que esses participantes têm de semelhante é a motivação para aprender. Como relata Petrolina: “o professor passava coisas pra gente estudar em casa e eu estudava bastante, mas tinham outros que não faziam isso e dependiam muito do professor”. Este estudante, ao observar o problema, mudou de atitude de apenas aprender sozinho e passou a auxiliar seus colegas.

Às vezes o professor passava uma digitação e com um tempo eu fui ensinando ao próprio pessoal da orquestra, porque como lá não tinha um professor acompanhando [o desenvolvimento dos alunos], tinha alunos que não conseguiam se desenvolver de forma rápida, porque tinha aluno que dependia mais do professor e não tinha o hábito de estudar em casa, aí dependia muito da independência do aluno (Petrolina).

Todos apontaram também os benefícios da aprendizagem no contexto do ensino coletivo de instrumento como: união, respeito, trabalho em grupo, motivação, objetivo em comum, desenvolvimento da autonomia, perda da timidez, dentre outros. Assim depõe Garanhuns:

Lidar com pessoas, participar de grupo. Em grupo cada um tem que ser de um jeito, como se fosse um quebra cabeça, tem que encaixar as personalidades pra um bem comum, um só objetivo, tem a questão da motivação, não adianta apenas eu estar motivado sozinho, porque na banda se um erra, todo mundo errou (Garanhuns).

Essa experiência enquanto aprendizes influenciou-os na futura prática docente, como veremos a seguir.

A experiência prévia dos licenciandos como docentes em música

Sobre a prática docente, os participantes revelam que adquiriram experiência para o ensino de diferentes formas. Um deles fez cursos de aperfeiçoamento para a didática no ensino coletivo pelo NEOJIBÁ³⁷. “Eles trazem profissionais pra te ensinar mesmo. É uma instituição

³⁷ Os Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) são exemplo inovador de política pública que alia, de forma pioneira na Bahia, as áreas da Cultura, da Educação e do Desenvolvimento Social. O

do governo (Petrolina) ”. Outros ensinavam, aperfeiçoando o modo como aprenderam, por exemplo, fazendo uma análise prévia da turma, como depõe um deles: “A idade acaba interferindo, porque havia aluno de 10 anos e outro de 50, um tocando sax e outro, clarinete (Itamaracá)”. Por isso optou pelo conteúdo mais apropriado, arranjo musical. Ele preparava as partituras de acordo com o nível de cada aluno, fazendo os arranjos musicais segundo com o desenvolvimento do aluno. Dizia assim, “sempre dava um arranjo mais elaborado pra quem estivesse se desenvolvendo um pouco mais”. Itamaracá complementa. Ele analisa que a elaboração de arranjos permite trabalhar com diferentes níveis de desenvolvimento, porém dá um pouco mais de trabalho; Caruaru, ao observar alunos em diferentes níveis de aprendizado, separou a turma em iniciantes e avançados.

Dois dos participantes que ensinam em projeto social refletem sobre esse contexto. Petrolina ao refletir sobre sua didática, depõe que a maior dificuldade era o ingresso de novatos no meio do semestre, porque no ambiente social, a docência estava em segundo plano. Nessas situações sua estratégia didática era fazer arranjos musicais para incluir esses novos alunos junto com os mais avançados. Diz que numa turma de 20 alunos, havia dois momentos separados, um para aprendizagem teórica e outro para prática instrumental coletiva.

Recife teve oportunidade de ensinar teclado coletivo num projeto social pra dependentes químicos em Brasília. Diz que conseguiu a doação de quatro teclados, além de um piano que já existia no local, nesse projeto também regia um coro. Diz que desenvolveu as próprias estratégias didáticas, sempre ensinando as músicas por acordes. Nas aulas, não levava partitura, eles aprendiam tudo de ouvido, no máximo pegava uma folha e escrevia os acordes. Esse mesmo participante ensinou numa escola de música que funcionava na igreja. Nesta, o aluno levava o próprio teclado. Era uma turma de 4 a 5 alunos. Dá o seguinte depoimento: “no processo de ensino e aprendizagem, você precisa criar vínculo, precisa ter afetividade, isso é algo primordial nesse processo, se não consegue criar vínculo, não consegue trabalhar” (Recife).

Recife também reflete sobre sua experiência didática em contexto de ensino particular. Quando diz, “infelizmente é aquela visão de mercado, é o que o cliente quer, você não é um mercenário da educação não, mas você tem que ganhar o seu aluno, que às vezes o pai nem pode pagar, mas o aluno gosta tanto que ele se aperta pra pagar”. Um dos participantes

programa foi criado em 2007 pelo pianista, educador, regente e gestor cultural Ricardo Castro e está vinculado à [Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia](#). A gestão da iniciativa é realizada pelo Instituto de Desenvolvimento Social pela Música (IDSM), fundado em 2008 para promover, incentivar e apoiar o desenvolvimento e a interação social pela prática musical coletiva. Disponível em <https://www.neojiba.org/quem-somos/neojiba> Acesso em 08.jul.2022.

questiona-o se os alunos estudam em casa, ele diz que alguns estudam, porém tem aqueles que não estudam: “porque a rotina hoje em dia em escola particular, o menino tem aula integral e depois tem olimpíadas de não sei o quê, de matemática, de biologia, tem vôlei” e complementa mencionando algo que diz ser uma tônica em sua didática:

essa questão da afetividade é que garante que o aluno dure mais tempo na escola, você pode nem ser o melhor professor tecnicamente falando, mas quando você traz esse contato de afetividade aí tu vai longe. [...] ensinar em escola particular é 60% relacional e os outros 40% musical, porque houve professor que não ficou [na escola] porque teve dificuldades de relacionamento (Recife).

Outro participante reflete sobre sua prática didática. “Na banda eu nunca dava aula pra uma pessoa só, eu sempre tocava pra quatro, cinco, seis pessoas ao mesmo tempo (Garanhuns)”. Relata ter conseguido iniciar e formar cinco instrumentistas, percebo uma compreensão sobre estratégias de ensino bem elaboradas. O estudante complementa que fez algo semelhante ao que fazíamos nas aulas de teclado e que por isso, durante a ação pedagógica realizou as atividades de forma muito natural:

peguei um trecho da música ‘amigos para sempre’, e dizia caramba! eu preciso passar um tipo de estudo pra essa galera! aí eu peguei três, quatro partes da música, separei e depois coloquei tudo numa partitura só, tipo a de 3º trombone na parte A da música, a de 4º trombone na parte B da música, a de 1º na parte C e a de 2º trombone na parte D, e mandei todo mundo tocar aquilo ali e todo mundo fazia uma coisa só e não entendia nada porque não tinha melodia direito, [porque estudavam partes da música] formavam-se mais acordes e depois eu separava cada instrumentista, agora um começa da letra A, outro da letra B e assim por diante e aí quando todos iam entrando, ia dando a cara da música, como um cânone e foi bem legal! Acabava que todos sabiam a parte de todos, que era meu objetivo, eu sempre digo, se você toca trombone, você pode tocar 1º trombone, mas precisa estar ciente que precisa tocar todas as partes, porque se faltar um trombonista você pode fazer a parte dele. (Garanhuns).

Compreendi que ao iniciar essa intervenção pedagógica, estava lidando com participantes que possuíam uma experiência prévia na aprendizagem e ensino coletivo. Dentre os depoimentos podemos destacar importantes atitudes dos estudantes como professores de ECIM em seu contexto. Os quais demonstraram estratégias autorregulatórias de resolução de problemas, ao decidir elaborar arranjos musicais para turmas desniveladas, separar iniciantes dos mais avançados, buscar aperfeiçoar-se nessa modalidade através de curso profissionalizante. Também desenvolveram estratégias didáticas para alcançar o objetivo, dentre elas, ensinar com afetividade. Por fim, observei características autorregulatórias de reflexividade, autorreação, autoavaliação e um comprometimento de todos para que a aprendizagem acontecesse.

De acordo com a característica de aprendizes e docentes autorregulados que buscam atingir o objetivo apesar dos obstáculos, observei que nos relatos dos participantes, eles enfrentaram muitos desafios e em várias ocasiões pensaram em desistir, porém escolheram continuar na aprendizagem de seu instrumento musical. Em alguns momentos tiveram o auxílio direto ou indireto de outras pessoas, porém, em meio às dificuldades e com o passar do tempo, desenvolveram senso de autoeficácia, elaborando as próprias estratégias de aprendizagem e de ensino, para alcançar seus objetivos.

5.1 Motivo

A dimensão motivo busca responder porque as pessoas se envolvem com processos de autorregulação da aprendizagem. Esse envolvimento só ocorrerá se os estudantes acreditarem que esse processo os auxiliará na aprendizagem e alcance de melhores resultados. Fazem parte dessa dimensão os objetivos e a autoeficácia (ZIMMERMAN, 2000; PELISSONI, POLYDORO, 2020, p.217). Neste tópico temos as seguintes questões norteadoras: por que os estudantes escolheram participar da ação pedagógica? Quais os seus objetivos acadêmicos?

No capítulo 2 explicamos que este foi um componente curricular eletivo, e por isso os estudantes não eram obrigados a participar, eles escolheram matricular-se no componente. Um dos primeiros questionamentos que fiz em sala de aula foi saber o que eles esperavam do componente curricular. Suas motivações foram:

1. Expectativa de conhecer um outro olhar sobre o ensino coletivo de instrumento;
2. Utilizar os conteúdos aprendidos com seus alunos;
3. Melhorar sua organização, por dificuldade de concentração atenção;
4. Possuir experiência com aulas em banda marcial de escola e pretender aperfeiçoar a didática.

De modo geral, todos tinham a intenção de ampliar o conhecimento sobre a prática do ensino coletivo de instrumentos, e também sua própria prática.

Após os questionamentos visando conhecer melhor os participantes, apresentei o plano de ensino, comentando que eles também poderiam contribuir acrescentando algum tópico novo. Apenas um deles comentou que seria bom vermos acordes e outra disse que o plano parecia bem completo. Quando eu comento sobre a *live* do professor Luís Ricardo, explicando de forma breve os conceitos de colonialismo e decolonialismo, os pianistas começam a falar sobre a experiência prévia no contexto erudito.

Recife, apesar de estudar o instrumento erudito desde os nove anos, desenvolveu também aprendizagem básica em acordes na igreja que participava, porém diz que saiu do erudito na Universidade, porque queria tocar músicas do repertório erudito brasileiro, mas teria que cumprir um currículo que iria desde o barroco, confessando que não aguentava mais tocar sonatinas, e por isso migrou para currículo popular. Agora motivado, diz que fez música pernambucana, música popular brasileira e que iria fazer oficina de frevo. Complementa que “há uma demanda e a gente tem que atender, então essa parte que acontece na sociedade pra o ensino do piano hoje é fundamental, porque a gente que dá aula de piano particular, erudito são poucos, o restante prefere o popular”. Interessante é que esse participante se preocupa em adquirir conhecimento para aperfeiçoar sua habilidade didática.

Olinda diz que quando começou a estudar música informalmente, tocava alguns acordes no violão e gostava de criar melodia a partir de poemas que escrevia, porém quando ingressou no conservatório para estudar piano, só podia tocar de uma forma, não podia usar o dedilhado errado, não podia explorar, não podia criar, “me sentia muito presa”, desabafa. Comenta que é totalmente contra essa dicotomia de erudito e popular, reflete da seguinte forma: “tem que ter tudo na aula de instrumento, pra responder aquele CLASP³⁸ mesmo, de composição, improvisação, que tem que ter iniciação a leitura e depois vir tudo junto. Isso de erudito e popular já ultrapassou!” Desvela que entrou em banda de heavy metal para tocar teclado, aos 15 anos, mas escondia dos colegas que estudava piano erudito e também escondia do professor do conservatório que tocava nessa banda, e confessa ter tido uma ‘vida dupla’[entre o erudito e o popular] quase uma vida inteira às escondidas.

Ao sair do conservatório e ingressar na Universidade, sua intenção era continuar nos estudos do piano, mas não tinha a intenção de cursar o bacharelado, pois queria sair do erudito e tocar repertório popular. Revela que como tinha dificuldades em percepção, admirava os colegas que já tinham experiência em conhecer os acordes só de ouvir. Diz que teve dificuldade por causa do piano erudito que era mais visual, aprendizagem pela partitura, e ela pretendia desenvolver a aprendizagem mais aurál do que visual.

Após esses dois depoimentos sugiro fazermos alguns diálogos entre o erudito e o popular. Quais os benefícios de um e de outro e vamos aos poucos mudando a perspectiva. Comentamos que é um casamento, os grandes músicos populares têm uma base erudita e essa base os auxilia bastante, não é anular um ou outro, mas fazer essa união.

³⁸ Sigla para Composição-Literatura-Apreciação-Skill e Performance (SWANWICK, 2004)

Em um dos objetivos da segunda aula eu propus aos estudantes a reflexão sobre como estabelecer objetivos. No procedimento utilizei a leitura e uma das atividades da carta nº 2 do livro *Cartas de Gervásio ao seu umbigo* (ROSÁRIO, 2012), na qual eu solicito primeiramente que cada um deles diga um objetivo para a vida e um objetivo acadêmico. O processo ocorreu de forma bem interativa. Os objetivos para a vida foram: trabalhar até os 50 anos, gravar álbuns, ter longevidade, ajudar muitas pessoas com a música assim como foi ajudado, ter independência financeira e morrer com saúde. Quanto aos objetivos acadêmicos respondem: fazer uma pós-graduação, escrever artigos e publicar, fazer mestrado e doutorado. Após esse primeiro momento lemos a carta nº 2 de Gervásio que tem por título ‘que objetivos eu tenho?’ E refletimos sobre objetivos de acordo com os requisitos *Crava* (sigla para Concretos, Realistas e Avaliáveis), ou seja, refletimos que todos os objetivos a serem traçados, podem ser até desafiadores, mas não podem ser inalcançáveis, precisam ser concretizáveis (ROSÁRIO, 2012).

Ao final dessa aula, eu apresento outra atividade para os participantes responderem durante a semana. É o estudo de caso sobre Renata (estudante fictícia). Os resultados desta atividade serão melhor detalhados na dimensão *Método*, porém ao final da atividade eu pergunto: como era seu conhecimento prévio acerca do estabelecimento de objetivos? Um deles responde:

Acho muito ruim, apesar da intenção. Às vezes acredito que sejam concretos, e são realistas. E só descubro no decorrer do processo ou no final que não são. Na autorregulação, principalmente na parte de automonitoramento e autorreflexão, tenho dificuldade com adequação das atividades que não deram certo. Parece o fim do mundo. Geralmente fico muito consternada e não enxergo as possíveis saídas na hora para os próximos passos, só o plano anterior. Mas tento até o último minuto, o que já é um avanço, antes eu desistia, desacreditava de mim (Olinda).

Olinda revela ser persistente no alcance de seus objetivos apesar dos obstáculos que surgem: “tento até o último minuto, o que já é um avanço”, demonstrando estar no caminho certo. Outro responde que esteve atento ao que foi abordado na aula anterior para responder a atividade: “Segui o que foi discutido durante o último encontro, onde devíamos pensar em metas de longo, médio e de curto prazo para alcançar objetivos” (Petroлина).

Ao analisar a experiência prévia dos estudantes na aprendizagem e ensino da música, observamos que a prática musical de cada um deles era muito rica e diversificada. Uns aprenderam de forma individual, outros em banda musical e projetos sociais, uns em contexto erudito e outros em contexto popular, revelando decepções, anseios e expectativas. Ao responder as questões iniciais, percebemos que suas motivações para participar dessa pesquisa, foi de aperfeiçoar o conhecimento que já possuíam como aprendizes e docentes na prática do

instrumento para utilizar com seus alunos. Quanto aos objetivos acadêmicos, pretendiam prosseguir com os estudos numa pós-graduação.

5.2 Método

A dimensão método, refere-se ao conhecimento das estratégias utilizadas pelos participantes no processo de aprendizagem e ensino. Weinstein e Mayer (1986 *apud* Nielsen 1999) definem dois 'objetos' que as estratégias de aprendizado pretendem influenciar: (a) o estado motivacional ou afetivo do aprendiz e (b) o modo como o aprendiz seleciona, adquire, organiza ou integra novos conhecimentos. Nielsen (1999, p. 2) define estratégias destinadas a operar nesses dois 'objetos' como:

Estratégias primárias, que são usadas para operar diretamente no repertório (por exemplo, estratégias de compreensão e memória) e estratégias de suporte, que são usadas para manter uma disposição necessária para o aprendizado (por exemplo, estratégias de concentração).

As estratégias primárias destinam-se a influenciar diretamente a aquisição de novos conhecimentos pelo aprendiz, preocupando-se com o processamento cognitivo da tarefa. As estratégias de apoio destinam-se a influenciar indiretamente a aquisição de novos conhecimentos por parte do aluno, concentrando-se no seu estado mental. As estratégias de aprendizagem desta categoria representam formas de manter a concentração, dominar a ansiedade, estabelecer motivação e assegurar o uso eficiente do tempo.

As questões norteadoras para esta dimensão foram: quais estratégias os participantes utilizaram para aprender e ensinar? como eles relataram essa utilização? Na hipótese de que os estudantes conheciam estratégias autorregulatórias antes de iniciar a ação pedagógica, no primeiro mês aplicamos três questionários investigativos para desvendá-las. Destes, explanaremos nesta dimensão apenas o primeiro deles, o questionário online sobre estratégias autorregulatórias de aprendizagem. Este questionário é uma medida de desempenho de origem portuguesa que foi adaptada ao contexto brasileiro por Freitas-Salgado (2013). Após realizar uma adaptação do questionário original para o contexto da presente pesquisa, diminuímos para apenas nove questões de múltipla escolha, as quais tratavam sobre planejamento, organização e gestão do tempo, procrastinação, preparação e avaliação.

Os resultados a seguir referem-se as respostas do questionário acima. Consideramos a resposta dos cinco participantes. Os números entre parêntesis são a quantidade de respostas relacionadas aos assuntos de planejamento, monitoramento e avaliação nos estudos.

Planejamento dos estudos- observamos que a maioria dos estudantes quase sempre planeja os estudos no que diz respeito a elaborar um plano de estudo semanal (2), estabelecer metas (3), sempre para e pensa no que precisa fazer antes de estudar (4), relembra as orientações do professor (4), utiliza estratégias de estudo (4), as quais destacam-se dividir a peça em pequenas seções e estuda-las repetidamente; ao tocar, identifica e corrige os erros, como anotar o dedilhado na partitura.

Monitoramento nos estudos- A maioria deles tem alguma dificuldade em manter-se disposto a estudar, quando não está gostando do que estuda (3) ou quando há algo mais interessante a fazer (3); tem muita dificuldade em monitorar-se enquanto pratica quando não há ninguém para lhe dizer o que deve fazer e tem muita dificuldade em manter-se concentrado nos estudos sem permitir que nada desvie sua atenção durante os estudos (3); A maioria dos participantes sentem-se motivados para estudar, concentram-se nas metas estabelecidas, continuam concentrados após alguma distração (3).

Na questão seguinte, eles poderiam responder mais de uma resposta. Ao responder sobre a organização nos estudos e/ou atividade profissional, responderam: Sou organizado no trabalho, mas não nos estudos (2); de vez em quando me organizo nas atividades acadêmicas (1); não sou organizado nas minhas atividades acadêmicas (2); sim, mas não tenho uma agenda semanal (1).

A avaliação sobre os estudos- A maioria tem pouca dificuldade em identificar precisamente o que precisa melhorar após o estudo (3), em avaliar o progresso (5), em fazer avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e suas contribuições para o desempenho (3) e as causas que levaram ao bom ou mau desempenho no dia da prática (3). Observamos que a maioria deles tinha a consciência do que era necessário fazer para se organizar nos estudos como: Pensar nos objetivos e nas metas e, considerar os recursos pessoais, no entanto apresentaram dificuldades na organização e monitoramento dos estudos, apresentando algumas dificuldades em realizar autoavaliações.

Nesse primeiro momento de conhecimento dos participantes observamos que eles já praticavam estratégias de aprendizagem para o estudo individual e para aqueles que ensinavam, estratégias didáticas, todavia na dimensão *Motivo* também observamos estratégias para a prática coletiva. No entanto, ao analisar o questionário, percebemos que a maioria tinha dificuldade em elaborar um plano semanal e estabelecer metas, bem como organizar-se nos estudos e nas atividades acadêmicas, além de não ter o costume de elaborar uma agenda semanal. No relato a seguir, abordaremos sobre estratégias desenvolvidas em sala de aula.

Em consonância com a teoria da autorregulação da aprendizagem e o modelo cíclico das fases autorregulatórias propostas por Barry Zimmerman, a saber, fase prévia, fase de execução e de autorreflexão, realizei, como uma das primeiras atividades da intervenção pedagógica, um estudo de caso com os participantes da pesquisa na qual solicitava que eles dessem sugestões de como Renata (aluna fictícia) poderia melhorar em seus estudos. O caso foi o seguinte:

Atividade 1: Estudo de caso Renata

Querido participante, leia este caso e dê conselhos a Renata sobre como estabelecer objetivos. Na segunda parte da atividade, você responderá a um questionário autoavaliativo.

Renata é uma estudante do Conservatório. Daqui a duas semanas fará uma prova de História da Música e começou a estudar enquanto ouvia música popular "para relaxá-la". Renata não estabeleceu metas de estudo - em vez disso, simplesmente dizia a si mesma que daria o melhor de si no dia do teste. Ela não costuma utilizar estratégias específicas de aprendizado para resumir e memorizar o conteúdo e não planeja, nem organiza seu tempo de estudo. Até que acabou acumulando os estudos para algumas horas antes da prova. Ela tem apenas vaga noção de como fazer uma autoavaliação, por isso não consegue avaliar com precisão sua preparação acadêmica. Renata atribui suas dificuldades de aprendizado a uma falta de habilidade em organizar ideias e memorizar texto, e é muito defensiva em relação aos seus métodos de estudos precários. No entanto, ela não pede ajuda a outras pessoas porque tem medo de "parecer estúpida", nem procura materiais complementares na biblioteca porque "já tem muito a aprender". Ela acha que o estudo provoca ansiedade, tem pouca autoconfiança em alcançar o sucesso e acredita que nunca alcançará habilidade suficiente para passar nesta prova.

A atividade solicitada foi que eles dessem conselhos a estudante sobre como ela poderia se autorregular melhor nos estudos. A orientação foi que eles atentassem para o processo cíclico de aprendizagem (planejamento, execução e avaliação). A partir das respostas, pude observar que os estudantes tinham a consciência do que era necessário Renata fazer para melhorar seus hábitos de estudo, pois estavam sugerindo estratégias bem eficazes, ou seja, eles sabiam *o que fazer*. Como resultado da tarefa, dei um feedback a cada um e na aula seguinte resolvi apresentar uma carta coletiva unindo todas as respostas. Apresentei à turma em forma de *power point* com o tema:

Estudo de caso de Renata- Construção coletiva

Planejamento

- Renata, organize sua vida pessoal antes da acadêmica! Ter sono e alimentação regulados, praticar alguma atividade física e organizar sua casa e espaço de estudo já é um ótimo começo. Antes de iniciar os estudos pergunte-se "o que eu preciso aprender?"

- Separe quais assuntos irão aparecer na prova. Depois pergunte-se "como faria para aprender?"
- Nós sugerimos o seguinte: para alcançar seus objetivos, sugerimos que você fizesse pequenas perguntas objetivas, com o uso de verbos que sugerem uma ideia concreta e quantificável, tal qual se faz em um projeto de pesquisa ou em um plano de aula, como por exemplo, ao final do estudo eu devo distinguir entre o período clássico e romântico, devo enumerar os tópicos mais importantes de cada período ou devo resumir cada um dos assuntos estudados.
- Ao sentar para estudar, defina quais dos assuntos que serão estudados, e quais possuem mais dificuldade em compreender, lembre-se de marcar em assuntos a serem estudados e assuntos que precisam de maior atenção. Outra opção seria dar uma lida no TODO e depois se concentrar nas partes.

Execução

- Organize uma agenda em que contemple dias e horários para um estudo direcionado com o máximo de antecedência! Crie um cronograma de estudos, ordenado pelo assunto de maior dificuldade para o mais fácil
- Antes de iniciar os estudos, sugerimos que você prepare seu ambiente, afaste-se de qualquer coisa que irá lhe distrair, como por exemplo o celular, jogos, TV, *netflix* ou novelas. Use essas coisas como recompensas que só podem ser feitas depois de cumprir suas tarefas.
- Não estude desesperadamente! Faça uma boa distribuição de intervalos para que o estudo não seja cansativo e por consequência, não produtivo. Essas pequenas pausas também servem como pequenas recompensas após cada progresso, como olhar o celular após o tempo focado, e ajuda na motivação dos estudos!
- Monitore seu estudo e ajuste o plano, caso você perceba que algo não está funcionando bem.
- Procure ajuda, se tiver dificuldade! Peça ajuda! Às vezes queremos resolver todos os nossos problemas sozinhos o que vai contra a natureza humana. Tem um ditado que diz: "Se quer ir rápido vá sozinho, se quer ir longe vá acompanhado seja de amigos, vídeos na internet, livros e principalmente seus professores, pois eles, mais do que ninguém, sabem como te ajudar com suas dúvidas e dificuldades, esse é o trabalho deles por isso não se sinta envergonhada em pedir ajuda. Mesmo que se sinta tola ou boba em perguntar, não deixe que o medo ou vergonha te impeçam de alcançar seu objetivo.

- Você conhece a Técnica Pomodoro? É uma sugestão pra você conseguir administrar seu tempo de estudo. Isso é muito importante para você ficar focada naquilo que precisa fazer. O ideal é que você estude todos os dias!

Avaliação

- Ao final é muito importante avaliar esse período, se você ficou satisfeita com o tempo que se dedicou, se os objetivos que traçou realmente foram alcançados. Uma sugestão legal seria você escrever como está se sentindo ao final dos estudos. Está satisfeita? Conseguiu alcançar seus objetivos que elaborou inicialmente? Alguma coisa te atrapalhou? O que você faria diferente no dia seguinte? Outra dica superimportante: Não deixe para estudar apenas no dia anterior a prova!
- Ao final de tudo, faça algo que goste, como assistir um filme bem legal! Ou tomar um sorvete!

Após a leitura e análise, elaborei um quadro contendo uma categorização das estratégias de aprendizagem relatadas dentro do processo cíclico autorregulatório (Planejamento, execução e autorreflexão). Segue abaixo o quadro das estratégias relatadas:

Quadro 24: Fases autorregulatórias de estratégias de estudo em contexto musical relatadas pelos licenciandos na atividade de estudo de caso

FASES AUTORREGULATÓRIAS	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM	EXPLICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS PELOS DOS ESTUDANTES
PLANEJAMENTO	Preparação para estudo: organização do material e ambiente	Prepare o ambiente para o estudo, afastando todas as distrações, como o celular
	Dividir a tarefa em partes: 1. Observar o todo; 2. Dividir em partes menores	No TODO: Antes de ler os textos, acho interessante procurar por resumos, vídeos no YouTube, para se "inteirar", se familiarizar com as ideias, termos específicos e ter uma visão do Todo
	Estratégias longo, médio e curto prazo	Dentro dos assuntos, estabelecer quais tópicos ela precisa ter aprendido ao final do cronograma
	Estratégia de organização:	1) Separar quais assuntos irão aparecer na prova; 2) definir quais desses assuntos possui mais dificuldade em compreender; Com uma organização eficiente, a Renata poderia conseguir tempo para procurar outros materiais na biblioteca

		que a auxiliassem em outras dúvidas em relação ao estudo.
	Estratégia metacognitiva:	Aconselharia Renata a fazer a pergunta "o que eu preciso aprender?" e também "por que aprender?"
	Estratégia de reflexão para ação	Questão "como faria para aprender?" em paralelo, sugeriria que se estabelecessem objetivos. Para facilitar a criação de objetivos, diria à Renata que fizesse pequenas perguntas objetivas, com o uso de verbos que sugerem uma ideia concreta e quantificável, tal qual se faz em um projeto de pesquisa ou em um plano de aula.
	Estratégia de estabelecimento de metas.	*Definir metas. Estabelecer o que pretende nos estudos propostos para cada dia de estudo
	Preparação para estudar	*criar um cronograma de estudos ordenada do assunto que ela possui mais dificuldade para o mais fácil
	Evitar procrastinação	Estudar requer mais do que agir por instinto ou vontade, é preciso foco em um objetivo final e disciplina para prosseguir. Por experiência própria e também de amigos percebi que quando alguém não tem o costume de se organizar nos estudos ele provavelmente também tem o mesmo problema em outras áreas de sua vida
	Organização pessoal e acadêmica	Organize sua vida pessoal antes da acadêmica! Ter sono e alimentação regulados, praticar alguma atividade física e organizar sua casa e espaço de estudo já é um ótimo começo!
	Check list de prioridades	*Priorize seu objetivo! Às vezes temos tantos sonhos, vontades e desejos que nos deixam deslumbrados e queremos fazer todos ao mesmo tempo e terminamos sem fazer nenhum direito. Faça uma lista das coisas que são prioridades na sua vida e se os estudos for uma delas o priorize e tente aos poucos eliminar coisas desnecessárias. Coloque seu estudo em primeiro lugar! *Liste todas as suas atividades, leituras, pesquisas a fazer etc. Depois destaque as mais urgentes das menos
EXECUÇÃO	Dividir a tarefa em partes:	*Começar a ler, por alto, despreziosamente, mas com um marcador pra grifar o que achar mais importante;

	*Demarcar as leituras por número de páginas ou por tempo. Exemplo: ler 3 páginas (até concluir o raciocínio de uma ideia do autor); ou 30 min. De leitura sem distrações; *E se um texto é difícil ou chato, eu gosto de ler de trás para frente, mas não aconselho Motivação é importante. Como Renata tem pouca autoconfiança, é importante estabelecer pequenas metas e recompensas a cada 'vitória'.
Recompensar-se após o alcance de metas.	
Aplicar a técnica pomodoro	
Gestão do tempo durante os estudos	*Fazer uma boa distribuição de intervalos para que o estudo não seja cansativo e por consequência não produtivo. *Estudar todos os dias pelo menos 30 minutos (regularidade)
Busca de ajuda	*Procurar ajuda para ser orientada nas suas dificuldades acadêmicas *Buscar uma orientação de quem sabe planejar uma rotina de estudo e futuramente ela mesma conseguira fazer seu planejamento; buscar ajuda psicológica *Às vezes queremos resolver todos os nossos problemas sozinhos o que vai contra a natureza humana. A espécie humana se desenvolveu de forma sociável e cada pessoa contribui com uma coisa para chegarmos ao todo. Tem um ditado que diz: “Se quer ir rápido vá sozinho, se quer ir longe vá acompanhado.” Procure ajuda, seja de amigos, vídeos na internet, livros e principalmente seus professores, pois eles, mais do que ninguém, sabem como te ajudar com suas dúvidas e dificuldades.
Estudo de trechos difíceis	
Estratégia de evitar distrações/ recompensar-se	Por fim evite distrações como jogos, tv, netflix ou novelas. Use essas coisas como recompensas que só podem ser feitas depois de cumprir com suas tarefas.

	Estratégia de concentração	Não ouvir música enquanto estuda, se concentrar em duas coisas ao mesmo tempo não funciona.
AUTOAVALIAÇÃO	Leitura de textos sobre autoavaliação	Posteriormente, seria interessante o processo de avaliação do processo, para verificar se os objetivos foram alcançados
	Realizar uma autoavaliação após os estudos	
	Estratégia de auto-observação	Gravar e assistir (a peça) pontuando onde ainda não estava bom

Fonte: autora

No entanto, observei que apesar da sugestão de excelentes estratégias (*saber o quê*), eles mesmos confessaram que nem sempre as utilizavam em seus estudos (*saber como*). Conforme responde um dos participantes:

Eu mesmo tenho as mesmas dificuldades que você, e para fazer esse texto que por sinal é uma atividade, não segui quase nada do que lhe falei acima, mas confesso que depois disso consigo ter um melhor olhar sobre minhas atitudes e prometo que também seguirei meus próprios conselhos a partir de hoje (Garanhuns).

Este estudo de caso foi uma atividade mencionada por eles até o último dia de aula, revelando o desenvolvimento da habilidade metacognitiva, ou seja, refletir sobre o progresso no processo autorregulatório e de conhecer os próprios pontos fortes e fracos.

Processos de modelação

Conhecer estratégias de aprendizagem e ensino envolve processos de modelação, conceito abordado no capítulo 1. Na Teoria Social Cognitiva utilizamos o conceito de modelação definido por Bandura (1995, p. 391) como “um processo no qual o pensamento, afeto e ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e os resultados que eles experienciam”. O autor utilizou o termo “modelação” de forma abrangente, na qual envolve situações em que o modelo pode ser o outro ou ele mesmo, por exemplo, quando o músico grava sua performance para observá-la depois.

Neste processo, pode ocasionar à similaridade entre modelo e observador. Nem sempre o modelo será o professor, porém, quanto mais próximas forem as similaridades, mais provavelmente ocorrerá a aprendizagem, ou seja, o modelo poderá ser um colega do grupo que tenha um pouco mais de experiência podendo ser sua referência ou para resolver alguma dificuldade que surgir durante a aula. É comum essa situação ocorrer em aulas de teclado coletivo. Por vezes após a explicação da professora podem surgir dúvidas na realização da

atividade, essas dúvidas podem ser sanadas apenas pedindo ajuda do colega ao lado, ou apenas observando como ele faz.

Neste sentido, ao introduzir em sala de aula o assunto sobre estratégias de aprendizagem, trabalhamos um processo prático de modelação. No início da aula refletimos sobre o termo estratégia e conceitos relacionados sobre por exemplo: aprender a aprender, estratégia de ensaio, de elaboração, de organização.

Sobre a estratégia de organização Recife comenta:

rapaz, eu consegui utilizar essa estratégia aí pra minha dieta, porque quando está na pandemia, vou confessar, desligo a câmera ali e vou fazer minha comida e aí, tem que tá aqui, e agora? E com essa palestra de Vinícius eu disse, cara eu vou ter que achar um dia x, y pra me organizar e fui, comprei as coisas lá e fiz as marmitinhas pra semana toda e isso me facilitou tanto!

Na sequência a professora Ana Carolina modelou uma aula prática ao teclado em grupo utilizando um arranjo seu para quatro pianos da música de Caetano Veloso, Beleza pura. A aprendizagem do arranjo ocorreu em duas aulas. Após a segunda aula, nós refletimos sobre as estratégias de ensino utilizadas por ela.

Após a aprendizagem do arranjo musical, ocorreu um momento de reflexão sobre a aula da professora Ana Carolina. De modo bem interativo, pedi que eles relembassem quais foram as estratégias de ensino utilizadas, ou seja, como sucedeu os processos de modelação. Eu comento, “nós estamos aqui não apenas como estudantes, mas também como professores em formação, não é? Vamos avaliar esse momento na perspectiva de professores. ”

Faço questões sobre o passo a passo do procedimento da professora ao ensinar esse arranjo. Questiono inicialmente: o que foi que a professora Ana Carolina fez antes de iniciar a peça, antes de começar a tocar? Recife responde, “ela perguntou qual é a tonalidade, qual é o dedilhado... eu digo, “isso mesmo! Isso é o que? Uma?...” Caruaru, interage, preparação, -“isso é uma breve análise da peça. Ela faz questões antes de tocar, faz uma análise geral da peça. E depois?” Outro complementa, “ela dividiu a peça em partes”.

E os estudantes vão tecendo seus comentários. Surge então uma questão bem pertinente: porque você começou da parte B? ela responde que foi uma escolha de continuar com a peça porque na aula passada já tinha ensinado a parte A.

Ele reflete:

eu acho que como ela trabalha com o coletivo, o aluno que faltou tem que correr atrás. Por isso que eu ia perguntar, porque a aula foi dada e quem faltou deve correr atrás dos demais colegas né? Enfim[...] porque a gente comentou que aula coletiva é diferente do individual.

Neste comentário, o estudante relembra o que foi abordado na aula passada pela professora Ana Carolina sobre as características da aula coletiva e diferenças desta, para a aula individual. Outra estudante comenta por sua vez, “acho que é porque é o trecho mais difícil da peça.” A professora Ana Carolina diz, “é uma possibilidade também.” Eu complemento: “isso também uma boa estratégia, começar pela parte mais difícil da música.”

Continuo os questionamentos: “e sobre o arranjo o que ela fez?” Um responde, “ela aumentou um pouco mais o andamento”. Outro continua, “eu acho que ela fez a gente tocar todas as partes, todo mundo toca a 2, todo mundo toca a 3[...]”

A professora Ana Carolina pergunta: “por que todo mundo toca todas as partes?” Recife responde,

porque é pra você ter uma ideia de uma certa forma do que está acontecendo e você acaba não sendo surpreendido né! Porque essa música tem muitos contratempos e você já sabe que vai ter elementos diferentes e aí quando for fazer sua parte, então vai ser aquela coisa mais tranquilo e se faltar alguém você já sabe fazer aquela parte.

A professora Ana Carolina contribui, “se for pra se preparar pra uma apresentação, aí cada um precisa ter uma parte fixa, porque estará aperfeiçoando a sua parte, mas pra quem tá aprendendo, é bom que todos toquem todas as partes.”

Tem mais alguma coisa que vocês observaram? Questiono. Garanhuns responde, “a repetição, ela pede pra todo mundo fazer de novo, de novo, agora solfejar junto.”

Por fim, apresentaremos o resultado das estratégias de ensino que os participantes relataram, a partir da observação do comportamento didático da professora Ana Carolina.

Quadro 25: Estratégias didáticas da professora Ana Carolina relatadas pelos participantes após um momento reflexivo

Estratégias de ensino/ processo de modelação	Observações
Análise do repertório	Antes dos alunos iniciarem tocando, ela faz alguns questionamentos sobre a partitura como: Qual é a clave? que acorde é esse? Quantas vezes ele vai aparecer?
Observações sobre o dedilhado	
Todos tocam todas as 4 partes do arranjo	Inicialmente todos tocam a parte 4, depois a parte 3, em seguida a 2 e por fim a parte 1
Reger e cantar com a turma	Enquanto os alunos tocam cada parte, ela canta e rege a turma. Quando todos tocam o arranjo completo, ela observa o aluno que tem mais dificuldade e canta junto. Em outro momento, ela solicita que eles também cantem a parte que estão tocando.
Dividir a parte maior em partes menores	Por exemplo, a parte do piano 4, ela ensaia inicialmente do compasso 1 ao 8 em seguida, do compasso 9 ao 16.
Juntar as partes aos poucos. Primeiro parte 4 com a parte 3, depois insere a parte 2 e por fim a parte 1.	

Tocar mãos separadas	Isso ocorreu em uma das partes onde o ritmo era mais difícil
Repetir várias vezes até obter segurança de cada parte	
Aumentar da velocidade	
Leitura das partes com fone de ouvido	Após todos terem ensaiado todas as partes, ela atribui uma parte para cada aluno e solicita que eles toquem a sua parte com fone de ouvido por uns três minutos.
Refletir sobre a didática	Questões foram introduzidas após a aula prática, fazendo os alunos pensarem sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: autora

Percebi que a professora inicialmente analisou o nível da turma, de modo que o andamento da aula foi de acordo com o que a turma conseguiria acompanhar. As aulas foram descontraídas e houveram momentos em que os estudantes se divertiram com pequenos equívocos ditos por ela, ou por algum colega, ou porque alguém falou algo engraçado em relação ao assunto. Porém não houve dispersão. Todos estavam sempre em sintonia com a professora, uns com os outros e com a música que estava sendo executada, aprendendo não apenas com a docente, mas uns com outros por similaridade, pois a dúvida de um geralmente era a dúvida de outro, e todos estavam empenhados em ajudar-se mutuamente para sanar possíveis dificuldades, tornando a aula mais interessante.

Esta foi uma aula importante porque nas aulas anteriores os conteúdos estavam voltados mais diretamente para a aprendizagem na perspectiva discente. Neste momento, as aulas passaram a ser direcionadas para a aprendizagem na perspectiva docente. Nesta aula, especificamente, os estudantes atuaram como aprendizes, para em seguida refletirem sobre a atuação da professora Ana Carolina, preparando-os para as aulas seguintes na qual eles atuariam como professores. Retomo, por fim, a aplicação do conceito sobre modelação relatado por Bandura (1995, p. 391) “um processo no qual o pensamento, afeto e ação humana são alterados ao se observar o comportamento de outros e os resultados que eles experienciam”.

Neste tópico trouxemos os resultados do questionário das estratégias de autorregulação nos estudos, do estudo de caso sobre a estudante fictícia Renata e refletimos sobre os processos de modelação ocorridos em duas aulas práticas de teclado. Percebemos que nesse momento os participantes fizeram relatos de estratégias que eles conheciam ou haviam utilizado em situações anteriores. Apesar de saber da eficiência dessas estratégias, nem sempre as utilizavam.

5.3 Tempo

Essa dimensão compreende ao gerenciamento do tempo enquanto o indivíduo se envolve nas atividades do dia a dia. Refere-se à escolha de quando engajar-se numa atividade seja acadêmica ou cotidiana e, aos aspectos em uma tarefa de aprendizagem, permanência na mesma e as diferentes particularidades envolvidas nesse gerenciamento (POLYDORO, PELISSONI, 2020). A questão norteadora para essa dimensão foi: Como auxiliar os participantes a gerenciar melhor o tempo de estudo?

É comum estudantes de instrumento não administrarem bem o tempo de estudo. O maior problema disso é a sensação de pouca produtividade ao final do dia e da semana. O gerenciamento dos estudos não depende apenas do momento em que o músico senta para estudar, mas existem muitas outras coisas envolvidas como elaborar estratégias eficientes, organizar o ambiente, elaborar uma agenda semanal de prática, o tempo de estudo e evitar distratores.

Na perspectiva de auxiliar os estudantes a administrar não apenas o estudo, mas outras questões envolvidas, relatamos a aula sobre gestão dos estudos conduzida pelo palestrante convidado Vinícius D'Lucas. Ele foi meu aluno em outra instituição e demonstrou características autorregulatórias durante o curso, ao conseguir gerenciar o seu tempo entre aulas de música/piano e engenharia. Tive a oportunidade de ensiná-lo sobre a ARA. Sendo assim, tudo o que foi tratado durante a aula, estava em consonância com o tema principal. A abordagem seguiu um roteiro de como gerenciar o tempo pensando nas fases de planejamento, execução e avaliação. A palestra foi dialogada, de modo que os estudantes se sentiram muito à vontade para contar suas experiências ou fazer questões relacionadas ao assunto.

Sobre *planejamento nos estudos* destacou-se a importância da elaboração de um cronograma de todas as atividades da semana, caso contrário:

“Se você começar a trocar o horário das coisas, você passa por cima das suas prioridades, do seu planejamento [...] a ideia de ter um melhor desempenho é ter um equilíbrio entre o tempo livre e as coisas que você tem a fazer” (Vinícius).

Ele sugere formas de como gerenciar o tempo, a importância de uma agenda semanal, para auxiliar a organizar a rotina semanal, incluindo o tempo livre.

Um dos estudantes comenta “O ato de planejar é uma dificuldade imensa, executar é mais fácil do que planejar. É necessário planejar vida, como na atividade de Renata. (Comentando sobre o estudo de caso da estudante fictícia). Esse foi um dos participantes que deixou a turma após o início das aulas, em questionário sobre estratégias autorregulatórias ele revela que não é organizado nas atividades acadêmicas e sempre procrastina suas tarefas.

Sobre experiências em organizar-se nos estudos Recife revela não conseguir usar agenda. “Tudo é mental”, no entanto comenta que não consegue se organizar e realizar como gostaria. Lembra a atividade de estudo de caso, da aula anterior: “Igual o conselho pra Renata, eu digo gente... porque é que eu não uso os conselhos que dei a Renata tudo pra mim! ”

Eu comento, vamos fazer o PLEA³⁹! Planejamentos são individuais, planeje-se, organize-se e realize o que planejou! Depois avalie. O que funciona para meu colega, talvez não funcione pra mim, mas preciso me organizar, testar o plano, avaliar e adaptar o que for preciso.

Sobre *como gerenciar o tempo de estudar*, Vinícius sugere a técnica Pomodoro. Uma técnica que auxilia a gerenciar o tempo nos estudos. Ele questiona: Quanto tempo você consegue se concentrar nos estudos?

Olinda comenta:

O Pomodoro comigo funciona pra estudar partitura, mas pra ler um texto eu tenho muita dificuldade aí quando tá chegando no final do prazo é que eu consigo me concentrar, mas o pessoal diz não tem que parar com 25 min, mas eu demoro muito tempo pra entrar no clima do que eu tô lendo e eu ainda tô tentando me ajustar.

Em um dos últimos comentários dessa aula, Garanhuns desabafa: “Eu queria ter tido essa disciplina quando eu comecei a Faculdade, lá em 2014, 2015, pra eu não ter desistido do curso. Eu tinha muita bagunça na minha cabeça e não sabia nada do que eu estava fazendo e acabei desistindo e agora tô gostando muito dessa disciplina”. Outra participante complementa: “Acho que todo mundo deveria fazer essa disciplina”. Ao final da aula os estudantes realizam uma atividade sobre Planejamento nos estudos. Apresentamos abaixo a atividade 2- Planejamento dos estudos.

Quadro 26- Atividade nº 2- Gestão do tempo e planejamento nos estudos

- 1) **Definindo objetivos:** Escolher um dos objetivos de médio/longo prazo descritos previamente na atividade anterior (carta nº2), preferencialmente associados ao curso/vivência de música e escreva-o abaixo. Caso julgue necessário, crie um novo objetivo.
- 2) **Entendendo você e sua vida:** crie uma lista de obrigações que você tem durante a semana e uma lista atividades livres (tempo livre/lazer) que você não abdica de forma alguma.
- 3) **Organizando seu tempo:** faça um cronograma semanal com suas atividades obrigatórias utilizando o método “*Time Blocking*”, separando horários de estudo para Música (Separe também horários para tempo livre e lazer).

³⁹ PLEA- Sigla muito utilizada por Pedro Rosário (2012) para o processo cíclico de Planejamento- Execução- Avaliação

- 4) **Organizando as atividades de estudo:** Elencar as atividades a serem trabalhadas em um dos horários de estudos.
- 5) **Otimizando o tempo:** Defina ao menos duas metas e duas estratégias para realização das atividades. Além disso, como sugestão, escolha uma plataforma digital para gerenciar melhor o seu tempo (*google agenda, trello, etc...*).
- 6) **Prazos:** Defina prazos para conclusão das atividades.

Fonte: Vinícius D'Lucas

Apresentaremos alguns dos resultados dessa atividade. A terceira questão tratou da organização do tempo. Foi solicitado que eles elaborassem uma agenda semanal. Garanhuns elaborou a agenda a seguir:

Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
05:00	ACORDAR	ACORDAR	ACORDAR	ACORDAR	ACORDAR	Algodão?	Algodão?
06:00	CORRER..	CORRER..	CORRER..	CORRER..	CORRER..	Algodão?	Algodão?
07:00	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	Algodão?	Algodão?
08:00	EST. TBN	EST. TBN	ESTUDAR	EST. TBN	ESTUDAR	Algodão?	Algodão?
09:00	EST. TBN	EST. TBN	ESTUDAR	EST. TBN	ESTUDAR	Algodão?	Algodão?
10:00	Cozinhar	Cozinhar	Cozinhar	Cozinhar	Cozinhar	Algodão?	Algodão?
11:00	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	Planejar	Algodão?	Algodão?
12:00	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	Algodão?	Algodão?
13:00	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LEITURA	LIVRE	LIVRE
14:00	SEM. EDU	ESTUDAR	ESTÁGIO	TÓPICOS	FAXINA	BMMAM	LIVRE
15:00	SEM. EDU	ESTUDAR	ESTÁGIO	TÓPICOS	FAXINA	BMMAM	LIVRE
15:30	SEM. EDU	ESTUDAR	ESTÁGIO	TÓPICOS	FAXINA	BMMAM	LIVRE
16:00	LIVRE	ESTUDAR	ESTÁGIO	TÓPICOS	LIVRE	BMMAM	LIVRE
16:01	ESTUDAR	LIVRE	Cozinhar	ESTUDAR	LIVRE	BMMAM	LIVRE
17:00	ESTUDAR	BMMAM	LIVRE	ESTUDAR	LIVRE	BMMAM	LIVRE
18:00	ESTUDAR	BMMAM	H - MPB	Cozinhar	Cozinhar	BMMAM	LIVRE
19:00	Cozinhar	Cozinhar	H - MPB	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE
20:00	LIVRE	LIVRE	H - MPB	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE
21:00	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE	LIVRE
22:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!
23:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!
00:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!
01:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!
02:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!
03:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!
04:00	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!	DORMIR!

A agenda foi elaborada pela tabela do *word*, na qual ele detalhou toda a sua rotina semanal, incluindo todos os horários de estudo e tempo livre. Outros participantes elaboraram a agenda pela agenda google.

A questão 4, previu uma ação mais específica, organizar as atividades de estudo, elencando-as em um dos horários. Petrolina elabora um quadro para responder à questão:

HORARIOS (Segunda-feira)	ESTUDO DE PIANO
14H – 14H10	Aquecimento com escalas
14H10 – 15H	Estudo da música “A short Story”
15H10 – 16H	Estudo da música “A short Story”

Na questão 5, otimização do tempo, solicitou-se duas metas e duas estratégias para a realização das atividades. Garanhuns responde da seguinte forma:

Metas: iniciar as atividades com pontualidade e entender com clareza suas propostas.
Estratégias: fazer anotações das partes mais importantes das aulas e ficar longe de distrações como celular ou barulho.

Petrolina por sua vez, responde utilizando um quadro explicativo da seguinte forma:

HORARIOS (Segunda-feira)	ESTUDO DE PIANO
14H – 14H20	Aquecimento com escalas
14H20 – 14H40	Identificando dificuldades na peça
14H50 – 15H40	Fazendo variações dos trechos no qual apresento dificuldade
15h40 – 16h	Autoavaliação para entender se o estudo foi eficiente para a solução gradual da dificuldade.

É interessante notar que eles utilizaram diferentes estratégias para atingir seus objetivos. Um estava mais preocupado em fazer anotações e ficar longe de distrações e o outro, tratou de estratégias de aprendizagem no repertório. É importante observarmos a diferença progressiva dessas três questões, na primeira o estudante precisaria fazer um cronograma da rotina semanal para conseguir definir horários de estudo, definindo estes horários, seria necessário listar o que estudar e na questão seguinte, como realizar esta tarefa dentro do tempo estipulado.

5.4 Comportamento

Nesta dimensão o participante tem condições de monitorar e avaliar o próprio desempenho. Refere-se aos comportamentos dos estudantes na realização de uma tarefa de aprendizagem, ou quando desenvolvem determinado nível de competência em um domínio/assunto, bem como a capacidade de fazer autoavaliações sobre o progresso (POLYDORO, PELISSONI, 2020, p. 219). Todavia, com as atividades que foram solicitadas, ao mesmo tempo que o estudante é monitorado e avaliado, também desenvolve a capacidade de controle da realização por meio do automonitoramento, autojulgamento. A questão norteadora para esta dimensão foi: quais os comportamentos que o participante irá apresentar enquanto se envolve em processos didáticos?

Apresentaremos primeiramente o resultado das respostas do segundo questionário investigativo da pesquisa, o de estratégias autorregulatórias de aprendizagem no instrumento. Este também foi um questionário adaptado do original (CAVALCANTI, 2009), para atender as especificidades desta pesquisa, porém contendo a sequência do ciclo autorregulatório, ou seja, as perguntas estavam divididas em questões sobre planejamento, execução e avaliação do

estudo. Semelhante ao questionário anterior, porém específico à prática de estudo no instrumento. Cinco participantes responderam ao questionário. Ao todo foram 15 questões. No tocante à questão de planejamento chamou-nos atenção a resposta nº 2- Estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja? Três deles responde quase sempre (3). Antes de iniciar seu estudo, para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos da melhor forma? Três deles respondem sempre, outros dois, quase sempre. Ao questioná-los se eles utilizam estratégias de estudos, três respondem sempre e dois quase sempre. Demonstram que de forma geral, há uma rotina de planejamento de metas para atingir seus objetivos.

Sobre o *monitoramento* dos estudos, a maioria sente muita dificuldade em manter-se concentrado nas suas metas de estudo sem permitir que nada o desvie do plano de ação e a maioria consegue monitorar os estudos mesmo sem a presença de seu professor (4). Quanto à *avaliação* dos estudos, a maioria sente pouca dificuldade em identificar precisamente em que necessita melhorar (3), bem como avaliar o progresso do estudo (4), porém sentem pouca (3) ou alguma dificuldade (2) para realizar uma avaliação cuidadosa das metas que estabeleceu e da contribuição das mesmas para o seu desempenho.

O último questionário foi a respeito de características de um professor autorregulado. O questionário de estratégias de autorregulação para o ensino no instrumento foi destinado apenas para aqueles que estavam ensinando algum instrumento musical em escola de música particular ou de modo autônomo. Três dos cinco estudantes responderam. O questionário foi de nossa autoria e continha 10 questões. Foi aplicado na oitava aula. As questões também seguiram uma sequência de planejamento, monitoramento e avaliação. Apresentaremos apenas os resultados mais relevantes. Questionamos inicialmente se eles auxiliavam o aluno no planejamento de estudo, o primeiro respondeu sempre, o segundo de vez em quando e o terceiro, quase sempre e, a como estabelecer metas no intuito de alcançar os resultados almejados, os três responderam quase sempre.

Sobre estratégias didáticas questiono: Quais estratégias de ensino você utiliza em suas aulas? Sugiro quatro estratégias, podendo marcar todas as opções e incluir alguma.

Estratégias didáticas utilizadas pelos participantes na prática do ensino	Recife	Olinda	Petrolina
Ensino uma peça dividindo em pequenas seções	X	X	X
Faço o aluno tocar repetidas vezes até dominar determinado trecho	X	X	X
O aluno ao tocar, ajudo-o a identificar e corrigir erros	X		X

Corrijo com ele o dedilhado, se necessário	X	X	X
<i>Outro:</i> Falo que deve estudar por seções, como na aula, e marco na partitura.		X	
<i>Outro:</i> Toco junto com ele para incentiva-lo e deixar a música mais interessante.	X		

Dos três estudantes, dois aplicavam estratégias didáticas diferentes em suas aulas. Olinda, ao se referir a própria estratégia de certa forma repete a que já foi apresentada inicialmente, porém faz comparação com o que era praticado nas aulas coletivas, ao dizer “como na aula”, pois esta foi uma das estratégias utilizadas na prática do arranjo para quatro pianos. Recife por sua vez, preocupa-se em motivar seu aluno em aula tocando junto com ele para deixar a música mais interessante.

Quais estratégias de estudo você ensina ao seu aluno para auxiliá-lo a estudar em casa? Nessa questão busquei averiguar princípios de autorregulação da aprendizagem.

Estratégias de suporte didático	Recife	Olinda	Petrolina
Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações	X	x	
Encontrar o melhor horário para estudar	X		
Elaboro com ele uma agenda semanal de estudo	X	x	
Estabelecemos uma quantidade de tempo para estudo a cada dia ou dias alternados (por ex: segunda, quarta e sexta, 1 hora por dia)	X		x
<i>Outro:</i> Converso com os pais que possam ser conscientizados quanto a importância da motivação, incentivo no estudo dos seus filhos.	X		
<i>Outro:</i> Dou tarefas semanais, o que estudar e como, e até onde (na partitura).		x	

Da mesma forma que a questão anterior, sugeri quatro estratégias, podendo marcar todas as opções e incluir alguma. Petrolina sugere apenas um tempo durante a semana para seu aluno estudar. Recife sugeriu todas as estratégias apresentadas e Olinda, duas estratégias. Esta mesma estudante tinha como estratégia didática sugerir tarefas semanais, especificando o que, como e até onde estudar na partitura. Ela ensinava crianças e possivelmente acredita que especificar bem as lições de casa seria importante para o estudo eficiente. Sua estratégia entra

em consonância com o que o relato de pesquisadores em autorregulação musical sobre observar *como* os estudantes estudam.

Temos por exemplo a pesquisa de Pamela Pike (2017) que investigou estratégias de prática, durante o estudo do instrumento em casa com nove alunos adolescentes de piano, nível intermediário. O período da investigação durou dois meses e os estudantes foram filmados durante a prática doméstica. Os resultados demonstraram que foram observadas nove estratégias de prática enquanto seis dos alunos tocavam principalmente o repertório, três participantes foram motivados a usar estratégias de prática deliberada e tentaram se autorregular ao praticar sem a presença de um professor. A pesquisadora reconhece que a filmagem pode ter influenciado nos resultados por talvez mudar a forma como eles praticavam. Conclui ressaltando sobre a importância do feedback dos pais e professores no desempenho destes alunos, bem como elaborações de estratégias de prática deliberada para o estudo eficaz.

Observamos que nas sugestões das próprias estratégias, Recife faz algo semelhante a Pamela Pike (2017). Incentiva os pais a dar apoio ao filho em seus estudos. Pesquisas sobre autorregulação infantil mostraram que diferentes tipos de apoio dos pais, como lembretes gentis, comentários de apoio, e verificação informal se a criança praticou seu instrumento a cada dia, foram vistos como aspectos que contribuíram para o senso de autonomia. Descobriu-se também que alguns pais desenvolveram hábitos de como orientar seu filho à prática, dedicando atenção para regular esse desempenho por meio de lembretes e encorajamento. O contrário também ocorreu, pais que não se empenharam nessa regulação, contribuíram para a desistência dos filhos nos estudos da música (MCPHERSON *et al* 2018).

Como neste momento, os participantes da intervenção já haviam tido contato com processos autorregulatórios, questionamos: Com base no que você já aprendeu sobre Autorregulação da Aprendizagem, o que você poderia fazer para auxiliar seu aluno nos estudos? Eles respondem: “Ajuda-lo a compor a sua agenda de estudo e fazer um planejamento a curto, médio e longo prazo para cumprir os objetivos traçados”(Petrolina); “uma agenda mais detalhada semanal, contendo dias e horários, sendo gerenciada pelos pais e por mim. Talvez envolvendo jogos e ou pequenos prêmios a cada semana cumprida” (Olinda); “peço para que o aluno divida a peça em pequenas seções e foque nas partes que tem maior dificuldade. Após conseguir executar partes da música com êxito, peço para que crie seções maiores e, novamente, foque nas seções que possuam mais dificuldade”(Recife).

Duas das estratégias mencionadas diziam respeito ao planejamento nos estudos com metas de curto, médio e longo prazo. As respostas ao questionário seguiram de acordo com a fase de execução (ZIMMERMAN, 2002): solicitar uma agenda para ser monitorada pela

professora e pais, a fim de que os horários fossem cumpridos; buscar desenvolver aulas mais atrativas incluindo jogos e prêmios. Trazem à tona a recompensa, que é uma prática comum no contexto da autorregulação. Esse tipo de estratégia precisa ser conduzido de forma muito prudente, pois receber recompensas é uma forma de motivar o estudante nos estudos e auxiliá-lo a atingir objetivos. No entanto esses prêmios devem ser pequenas recompensas como um sorvete, ou um chocolate. Progressivamente se transformarão em autorrecompensas, como satisfação com a aprendizagem.

Todos afirmaram ter critérios de avaliação, como por exemplo, avaliar a técnica, dinâmica e interpretação. Disseram ter pouca dificuldade de avaliar as causas de desempenho do aluno (exemplo: causas do sucesso ou fracasso, causas de ansiedade), porém nem todos costumam ao final de uma aula e/ou um semestre, fazer autoavaliações sobre as metas que estabeleceram para seu aluno. Dois responderam raramente, e um, quase sempre. No entanto, quando Recife responde, “peço que foque nas partes que tem maior dificuldade”, há uma iniciativa de sensibilizar o aluno para sua autoavaliação. Esse deve ser o objetivo do professor, capacitar seu estudante a estudar e resolver problemas no estudo.

Apresentaremos mais quatro aulas como outros exemplos para essa dimensão: duas sobre a prática pedagógica e duas sobre processos criativos em arranjos didáticos. Nessas aulas, os estudantes passaram a atuar como agentes do próprio comportamento, tendo a oportunidade de agir como docentes. Nas práticas pedagógicas, a orientação foi que os participantes poderiam escolher um assunto para ensinar a turma do qual tivesse domínio, voltado ao teclado coletivo. Todos deveriam elaborar um plano de aula e entregar antes de iniciar sua didática.

Os assuntos escolhidos foram: 1) introdução à cifra, 2) iniciação ao instrumento 3) abordagem por imitação e 4) aprender a tocar de ouvido. O primeiro estudante a dar aula é Recife. Pianista e já atua como professor de piano em escola de música particular. Teve oportunidade de ensinar teclado coletivo em duas instituições. Ao ler seu plano de aula, observo que em seu planejamento estratégico expôs objetivo geral, específicos, conteúdo e duração de cada assunto, recursos didáticos, metodologia e avaliação. O objetivo geral escolhido por ele, foi simular o ensino coletivo de uma música, por cifra (popular), para um grupo de adolescentes ao piano. Depõe que ensinará o que aprendeu com a experiência:

“Então o que eu vou passar é o que vivencio, eu não tenho assim a teoria. Minha experiência na aprendizagem desde criança foi com partitura e cifra. A cifra é muito importante e não podemos dissociar esse conhecimento da aprendizagem dos pianistas”. Relata um pouco sobre sua prática como professor de escola particular e apresenta a música que iríamos tocar em grupo. A música escolhida foi *Believer*, uma canção da banda americana *Imagine Dragons*.

Na fase de execução, inicia o processo didático pedindo para batermos o ritmo na tampa fechada do piano. Explicando em seguida que ensina essa música para alunos que ainda não tem noção de leitura musical, solicitando ao aluno colocar no papel algum símbolo que ele mesmo compreenda, desta forma, já terá uma percepção visual. Ele escreve um símbolo no quadro e pede para fazermos o ritmo olhando o símbolo desenhado. Ensina primeiro os acordes maiores, depois os menores e desde o início ensina postura e dedilhado corretos. Demonstra autocontrole em toda a aula e utiliza estratégias didáticas diversificadas. Chegando ao final de sua explanação começamos a conversar sobre como é a realidade de ensinar em escola particular.

Após a sua aula passamos a refletir sobre as estratégias didáticas utilizadas em sala. Eu questiono: Quais foram as estratégias didáticas utilizadas por nosso colega? Como é que ele começou, lembram? Respondem que o objetivo foi aprender a música e aprendemos. Dizem que iniciamos com a percepção rítmica e começam a elogiar sua didática: “Ele trabalhou com acordes bem simples. Gostei da notação alternativa”. Olinda responde.

Eu questiono: “Essa aula nós podemos observar que é possível ser realizada na modalidade de ensino coletivo, mas na escola particular existe aula de ensino coletivo?” Ele diz que na escola onde trabalha não, porque é ensino individual, mas há prática de conjunto, banda, porém não com vários teclados, vários violões.

A partir da forma como o colega nos ensinou e expos sua experiência docente em escola particular, pudemos juntos aprender sobre a realidade neste contexto, além de observarmos e refletirmos sobre a sua didática. Na fase autorreflexiva, observei que o estudante teve oportunidade de autoavaliar seu desempenho junto aos colegas demonstrando autoeficácia e autossatisfação de sua prática didática. Após a aula ele também respondeu um questionário autoavaliativo. Sendo assim, nós que atuamos como observadores práticos dessa situação também aprendemos princípios da atividade modelada (BANDURA, 2006; AZZI *et al*, 2021).

A aula seguinte dedicamos a dois assuntos: 1) abordagem por imitação e 2) como tocar de ouvido. O primeiro, foi ministrado por Olinda e o segundo, por um professor convidado, que participou deste componente em modo virtual no semestre anterior.

Iniciei a aula falando sobre a filosofia CLASP(Composição, Literatura, Apreciação, Skill e Performance) de Keith Swanwick, muito utilizado por pesquisadores da Educação Musical (EDM). Um dos fundamentos da EDM se baseia na concepção de que a composição, apreciação e performance são interativas e por isso, integrantes na educação musical. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição (C), apreciação (A) e performance (P) , ao lado de parâmetros de ‘suporte’ sob

as expressões aquisição de habilidades (skill) - (S) - e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). “Na prática, os cinco parâmetros devem ser interrelacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares”(FRANÇA, 2002, p. 15).

O CLASP pode ser utilizado num semestre inteiro quando ensinado a crianças, mas vivenciamos alguns aspectos da abordagem em apenas duas aulas. Apresentei o exemplo da aula seguinte de acordo com o modelo cíclico de Zimmerman (2002) que apresenta um conjunto de estratégias em cada uma das fases:

Fase prévia

Referiu-se à preparação e motivação de Olinda para a aprendizagem. Esta participante escolheu o assunto abordagem por imitação porque era tema de seu TCC, por ter domínio no tema, sentia-se capaz e estava motivada para desenvolvê-lo de modo prático. Ela analisou a tarefa, elaborou um plano de aula bem minucioso, solicitou ajuda para avaliar a construção de seu plano na semana anterior. Percebi análise minuciosa da metodologia de cada conteúdo que seria apresentado, no qual ela estabeleceu objetivos e apresentou o passo a passo dos procedimentos, revelando expectativa dos resultados e interesse pela tarefa.

Fase de realização

Trata dos processos que ocorrem durante a aprendizagem e influenciam a concentração e o próprio desempenho. No dia da aula, apesar de ter domínio no assunto, a estudante fica nervosa logo no início de sua fala e desconcentra-se devido à sua timidez. Recife na tentativa de deixá-la mais tranquila continua a fala de onde ela parou: “sim você tava falando que a Imitação tem tudo a ver com o CLASP, porque pra Educação Musical, a Composição é bem ampla, bem abrangente, não precisa ter conhecimento de música”, neste momento, após o auxílio de seu colega, ela demonstra autocontrole, e sentiu-se mais segura para desenvolver bem o assunto. Revela nunca ter ensinado esse conteúdo para o contexto de teclado coletivo e pediu ajuda aos colegas sobre como poderia desenvolver essa didática para a turma. Garanhuns sugere: “você traz todo mundo pra junto, em vez de ser um aluno, vão ser quatro”.

Olinda aceita a sugestão, estrutura o ambiente para o contexto de ensino coletivo e prossegue. Ela nos ensina a música Cerejeiras em flor, do projeto piano pérolas (REIS;BOTELHO, 2019) e dá as orientações. Os estudantes têm dificuldade em entender inicialmente e o professor convidado fala: que tal aprendermos por números: “12, 123, 1234, 12345” ela diz, “isso! Gostei!” E todos passam a raciocinar seguindo a lógica do colega. “Eu toco falando em voz alta esse padrão por números”, diz ela. Todos treinamos a peça até

dominarmos enquanto autoobservamos e apreciamos nossa performance. Depois de repetir, todos de forma acertada, Recife começa a tocar em cânone. Eu observo- “você viu o que ele fez? um cânone! Ficou lindo!” Todos rimos e ficamos satisfeitos com o resultado. Depois eu gravo a nossa performance para fazer autoobservações em seguida. Após isso, ela pede para todos improvisarem seguindo a sua orientação. Obtemos uma bela performance e por fim, eu vibro com eles.

Na sequência aprendemos a última peça em estilo baião e desenvolvemos um momento de improvisação. Definimos a ordem onde cada um inicia sua improvisação e ela orienta, “sempre entre um improviso e outro eu faço isso” (toca um interlúdio), reflete que a peça precisa de um ‘grand finale’, e demonstra um motivo melódico. Em seguida, cada um toca seus motivos, lembrando melodias de estilo do baião, tudo de forma improvisada como o Baião de Luís Gonzaga e finalizamos aplaudindo a realização coletiva.

Essa metodologia visa desenvolver a criatividade, na qual, a partir da vivência musical anterior, os alunos aplicam na música uma variedade de padrões para improvisar ou criar música por eles mesmos. Quando criança, essa prática ainda está sendo desenvolvida, e à medida que se desenvolvem musicalmente, eles acumulam uma variedade de padrões e depois de um tempo, há uma explosão de criatividade musical (REIS; BOTELHO, 2019).

Fase de autorreflexão

Refere-se aos processos que ocorrem após a aprendizagem, e preparam para o reinício do ciclo, que é a fase prévia. Essa fase compreende dois tipos de processos principais: autojulgamentos e autorreações. Após a execução de cada peça, realizávamos autojulgamentos, pois a estudante finalizava cada peça apenas quando reconhecia que os participantes haviam dominado o repertório e todos ficávamos satisfeitos com o resultado. Após a aprendizagem da segunda peça, seguiu-se para a improvisação, a fim de desenvolver a criatividade de cada um, cujo final do processo resultou em realização coletiva e aplausos. Após a aula, enviei um questionário autoavaliativo para a participante e outro para os estudantes avaliarem o desempenho da colega. Através do questionário e depoimentos constatei que esta foi uma das melhores aulas relatadas pelos estudantes posteriormente, ou seja, houve um grau elevado de autossatisfação tanto de Olinda na função de docente, como dos colegas na função de aprendizes. Algumas semanas depois, Recife nos enviou um vídeo no qual ensinava a seu aluno, uma das peças aprendidas em sala de aula.

Na segunda parte da aula, é abordado outro assunto, “Como tocar de ouvido”. Desta vez, um participante convidado escreve no quadro um mapa sobre orientações bem simples de

progressão harmônica. Em seguida, coloca uma música para escutarmos. Solicita que descubramos a base harmônica da música, nos orientando de forma bem didática.

Quando eu o questionei se ele utilizava essa metodologia em sua prática na instituição musical onde ensina, para minha surpresa diz que não. Como minha formação e prática didática tem ocorrido no meio erudito, a concepção sobre a prática formal de ensino popular era de que havia o conteúdo sobre como tocar de ouvido, já que é uma prática comum entre os músicos populares, porém nessa instituição formal de ensino popular, a estratégia didática de tocar de ouvido, não é uma prática regular de ensino. Segundo ele, os conteúdos na escola de música são de leitura básica de partitura e acordes cifrados. Esse conteúdo específico, ele utiliza de modo informal em suas aulas, desenvolvendo uma forma sistematizada de como ensinar.

Sua aula ocorre de modo bem colaborativo, sempre fazendo perguntas para os participantes responderem e praticar na sequência. Esse momento se estende até próximo do horário de conclusão, de modo que não conseguimos avaliar em conjunto as aulas dos colegas, mas um questionário atividade é enviado aos participantes para eles avaliarem as duas aulas.

Os conteúdos sobre a abordagem por imitação e como tocar de ouvido tem relação com os conceitos explanados pelo professor drº Luís Ricardo Queiroz na ocasião da Live realizada em uma das aulas assíncronas do componente curricular na qual ele abordou sobre os conceitos de colonialidade e decolonialidade. Termos já discutidos na dimensão motivo.

Segundo ele, o conceito de colonialidade na música não está apenas relacionada ao contexto erudito, mas também na música popular, na midiática, etc. O termo erudito, não se refere ao contexto erudito em si, mas na visão limitada da concepção de que tocar este tipo de repertório envolve apenas compositores europeus, excluindo por exemplo, compositores pernambucanos, paraibanos, brasileiros ou norte-americanos (QUEIROZ, 2022).

O termo decolonialidade, por sua vez, não significa romper com a história já construída, mas dialogar com outras perspectivas e que precisamos ter a compreensão de como elas podem ser limitadoras em vários aspectos na expressividade musical, nas dimensões da música do aspecto técnico, da teoria da música. Passa pelo sentido da relevância na sociedade, de reconhecer que temos uma cultura riquíssima, mas que não são amplamente aprendidas. O que ocorre na maioria das vezes é a abordagem de forma limitada, nas disciplinas de história da música brasileira, e aulas práticas de instrumento (IDEM, 2022).

Especificamente neste contexto, compreendo, que, por conhecer professores de piano e escolas de música em Recife, o assunto sobre abordagem por imitação é algo quase inexplorado, por não começar a aprendizagem por partitura. “Para a Teoria Social Cognitiva, o indivíduo não imita simplesmente o modelo, e sim aprende um novo comportamento que passa

a integrar o seu repertório, que agregará nuances próprias ao que foi aprendido” (BANDURA, 2006, p. 117). Esse assunto foi um dos mais elogiados pelos participantes na avaliação da ação pedagógica. É um tema que está em consonância com o conceito da decolonialidade, ao dialogar com uma perspectiva mais contemporânea para a pedagogia da iniciação ao piano.

Destacamos o depoimento de um dos participantes quando questiono qual a relação da live Perspectivas decoloniais para repensar o ensino/aprendizagem com a nosso componente curricular:

A decolonialidade, e os interesses abordados pela nossa disciplina de tópicos especiais estão intrinsicamente relacionados. Na disciplina, abordamos a importância e as reflexões no fazer musical e principalmente no processo de ensino aprendizagem, onde é valorizado o lugar central do aluno como protagonista no ensino da música. Este aluno ativo e provido de conhecimentos para suas ações transformadoras sociais, é incentivado à criatividade e interação social com os demais pares em sala de aula e no meio em que vive. A decolonialidade na música faz com que os alunos compreendam que as obras musicais podem ser rearranjadas, remodeladas e não de uma única maneira de execução artística. Não há uma única forma correta de se praticar a música, mas uma grande oportunidade de plasticidade criativa musical dentro do seu contexto real e histórico-social (Recife).

A aula da semana seguinte foi de Caruaru. Uma participante, cujo instrumento principal é o saxofone, porém aprendeu a tocar teclado nas aulas da professora Ana Carolina. Essa era uma das condições para ingressar no componente curricular. Em aula anterior ao orientá-los sobre essa atividade, eu comentei que a prática pedagógica poderia ser muito semelhante às aulas da professora Ana Carolina no componente de teclado básico e que eles poderiam usar o mesmo conteúdo utilizado na apostila (COUTO, 2018), na intenção de auxiliar aqueles que não eram tecladistas. Eles acenam com a cabeça demonstrando compreender.

Deixei os dois alunos que não eram tecladistas juntos, para dividir a mesma aula. Infelizmente um deles desistiu da disciplina na semana em que iriam ministrar a aula. Estive em contato com eles durante a semana, me colocando à disposição para auxiliar no que fosse possível, porém nenhum dos dois me pediu ajuda. No dia anterior recebi a informação da desistência de Itamaracá ficando apenas Caruaru para apresentar a parte que lhe era devida. A estudante escolheu o tema iniciação ao instrumento. Não me entregou o plano de aula, apenas duas folhas sobre a postura correta e informações elementares sobre acordes. Percebi a partir daí a falta de estratégias essenciais numa fase prévia, que são a análise da tarefa com estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico.

Demonstrando insegurança, iniciou sua fala sobre a postura correta e logo no início cochicha ao meu ouvido: “professora Dayse eu só vou falar o que estava programado pra eu falar viu?” Eu aceno positivamente. Percebo, por conseguinte a ausência de outra estratégia

essencial nessa fase prévia, a crença de autoeficácia, ou seja, ela sentiu-se incapaz de falar diante da turma. Fala coisas bem elementares e não pede para fazermos exercícios práticos do que era abordado, demonstrando estar incomodada em estar à frente da turma. Sua aula finaliza com quatro minutos e vinte segundos. Todos ficamos espantados e a professora Ana Carolina diz: “Já acabou?” Na fase de execução, faltaram autocontrole, estratégias para a tarefa e gerenciamento do tempo.

Como parte da fase de autorreflexão, eu questiono: “o que é que a gente pode expandir dentro desse assunto que a colega falou?” Recife fala “poderíamos encontrar os outros dós do teclado”, Olinda complementa, “além do dó poderíamos achar também o Fá, que vem antes do grupinho de três teclas” e outros contribuem também. Observamos que ela não falou dos outros assuntos que estavam na folha de ofício e justifica que eram do colega que faltou, ou seja, como parte do autojulgamento, ela justifica que o pouco tempo e falta de estratégias didáticas ocorreram devido à ausência de seu colega. Na tentativa também de se defender.

Começamos a auxiliar Caruaru. A professora Ana Carolina questiona se ela considera-se tímida, Caruaru responde afirmativamente. Pergunta, por conseguinte, se ela já ensinou instrumento, e responde afirmativamente. A professora continua seu pensamento: “vamos pensar numa situação hipotética, eu sou sua professora de saxofone e coloco o sax na sua mão, fica aí esperando e eu começo a falar o nome das notas, falo de tom e semitom, falo das chaves e digo pronto acabou a aula. Semana que vem você volta e teremos aula de sax, o que é que você iria pensar?” Ela responde que ficaria com raiva e colegas riem da situação.

Comento com a estudante que é difícil se expor na frente dos colegas por causa do medo e da timidez. Ela acena positivamente. Complemento que isso também aconteceu com a outra estudante por conta da timidez, porém, nós temos tentado desde o início das aulas, criar um ambiente acolhedor em que o participante se sinta seguro para expressar-se. A professora Ana Carolina comenta,

não é preciso ter pressa, você fez isso e logo em seguida fez aquilo, como se não pudesse ter espaços em branco. Aqueles espaços em branco serão as explorações, as tentativas, os treinos, então calma, espera, deixa os alunos achar os Dós, calma, espera, pensando que aquela pessoa que está a sua frente está aprendendo, está começando a conhecer o instrumento agora.

Ao refletir sobre o processo de modelação, compreendo que a estudante apesar de ter tido bons modelos, não conseguiu desenvolver um comportamento autorregulatório para ensinar naquele momento. Segundo Bandura (1995, p. 391) “O comportamento modelado é amplamente aprendido como um todo na forma simbólica antes de ser executado. A produção de resposta envolve principalmente um processo de correspondência de concepção”. Ainda de

acordo com o autor essa capacidade de simbolização consiste na representação e interpretação de experiências pessoais e de desempenho e envolve atribuição de significado (BANDURA 2001).

Consideramos ainda, a importância da reciprocidade triádica nessa situação. Caruaru estava inserida num contexto que envolveu a interrelação de três fatores: fator pessoal, que envolvia aspectos biológicos, experiências prévias e sentimentos, fator ambiental, que incluía o espaço físico, colegas, e o material que ela dispunha para a ação didática e, fator comportamental, como ela agiu e reagiu diante daquela situação (BANDURA, 1986, 2001). Esses fatores atuaram como determinantes para aquela circunstância. Ao responder o questionário autoavaliativo da aula, ela considera que não conseguiu alcançar seu objetivo, por não ter conseguido explicar bem o assunto e não ter feito a parte prática. Questiono, numa escala de 1 a 10 que nota ela se daria, responde nota 1. Porém, gostou da sugestão dos colegas e da contribuição das professoras.

Na perspectiva da reciprocidade triádica, avalio que naquele momento, possivelmente o fator pessoal, que foi a sua timidez, baixa autoeficácia e pouco treino para o momento da prática pedagógica, interferiram no desenvolvimento e sucesso de sua performance didática, o que resultou na autossatisfação muito reduzida. Porém, o fator ambiental, que foram seus colegas e professoras, lhe auxiliando a autoavaliar-se, detectando as falhas e sugerindo resolução de problemas foram situações positivas em sua avaliação.

Apesar de este momento ter sido muito rico de aprendizagem para esta participante, compreendo que alguns fatores impediram o bom desenvolvimento da aula: 1) a falta de planejamento. A estudante não me entregou um plano de aula, como foi solicitado anteriormente; 2) não desenvolveu a forma simbólica, ou atribuiu significado para si mesma do que deveria ser ensinado; 3) teve baixa crença de autoeficácia, ou seja, se sentiu incapaz de dar aula para os colegas, aos quais considerava ser melhores que ela, por não ser pianista. Isto pode ter paralisado todo o processo cíclico de autorregulação para o ensino. Percebo ainda a pouca proatividade durante toda a intervenção pedagógica, que apesar de sempre elogiar minha didática, não observei princípios de autonomia para o ensino em seu comportamento. Compreendo, todavia, que o apoio no processo formativo da ação pedagógica foi insuficiente para o seu progresso. Por exemplo, a aula que deveria ser em dupla, não aconteceu, um dos motivos dela sentir-se insegura em dar aula. A participante ficou grata com os comentários e seguimos para o 2º momento da aula.

Aula sobre arranjos didáticos

Relataremos a seguir um exemplo de realização cooperativa. Este foi o resultado do assunto sobre arranjos didáticos. Referiu-se às duas últimas aulas, sendo a última, a 2ª avaliação do componente curricular. Na primeira aula, eles deveriam elaborar o arranjo e na segunda, ensiná-lo para os colegas. Solicitei também que me entregassem a partitura editada ou escrita à mão. Segue o desenvolvimento da aula de acordo com o modelo cíclico da ARA.

A análise seguirá apresentando fases de planejamento-execução e autoavaliação. A primeira aula foi conduzida da seguinte forma:

Planejamento da aula

Objetivo: Compreender e elaborar arranjos para três tecladistas em apenas um teclado e refletir sobre o processo.

Recursos:

- Três melodias retiradas do livro 2, arranjo didático (RAMOS, 2009)
- Sala de aula de teclado coletivo

Procedimentos

As atividades solicitadas para este assunto foram:

- Atividade 1: Atividade em dupla. Escolher uma das três melodias das autoras Ana Consuelo e Gislaine Marino e fazer um arranjo simples para três pianistas num só piano.
- Atividade 2: Elaborar uma criação de livre escolha, pensando nas orientações dadas.

Ao final tocar os arranjos e refletir sobre como foi o processo.

Execução da aula

Iniciamos a aula com atraso, apenas com dois dos quatro alunos às 14.30h. Como parte do quebra-gelo, fizemos a leitura de pequenos textos para revisar o processo autorregulatório. Antes da leitura, comentei que a prática de arranjos tinha relação com o PLEA⁴⁰ (Planejamento-execução-avaliação) e com o CLASP (Composição-Literatura-Apreciação-Skill-Performance). Enquanto líamos, falei da experiência que tive com a prática de arranjos em outro contexto de piano em grupo onde trabalhei. A leitura ocorreu de forma alternada. Após a leitura, eu apresentei o livro de arranjos didáticos, Piano 2 de Ana Consuelo e Gislaine Marino (RAMOS, 2009).

⁴⁰ A sigla PLEA foi usada em quase todas as aulas, quando nos referíamos ao processo cíclico autorregulatório, pois entendemos que seria um termo de fácil compreensão.

Escolhi previamente três pequenas melodias do livro que os alunos iriam desenvolver os arranjos musicais, baseadas nos pentacordes maiores, como 1ª atividade. Fizemos inicialmente o solfejo das três melodias. Em seguida dei as orientações da tarefa. Enquanto eu falava, a professora Ana Carolina escrevia as orientações no quadro. As diretrizes foram:

- Elaborar um arranjo considerando um público de iniciantes;
- Quantidade de instrumento, 1 piano ou teclado (Pensando que podemos trabalhar teclado coletivo com apenas 1 instrumento);
- Elaborar um arranjo para três pianistas/tecladistas para um só piano/teclado;
- Escolher uma melodia dentre três opções apresentadas.

Eles escolheram a melodia, demos as diretrizes e deixamos os estudantes sozinhos na sala para que eles pudessem criar o arranjo. Quinze minutos depois chegaram os pianistas Recife e Olinda e formaram a segunda dupla. Demos as orientações e deixamos eles sozinhos para a criação do arranjo.

Após uns 40 minutos retornamos eu e a professora Ana Carolina. Percebi que Caruaru e Garanhuns não conseguiram finalizar o arranjo e tentei auxiliá-los, facilitando algumas coisas, para eles criarem, incentivando-os a desenvolver algo, porém tiveram dificuldade. Só quando a professora Ana Carolina os auxiliou, eles conseguiram concluir o arranjo. Garanhuns ainda criou mais alguns compassos, porém a Caruaru, não conseguiu contribuir na criação. As duplas concluíram a criação e tocaram o arranjo, por fim refletimos sobre o processo todos juntos.

Compreendo que Recife e Olinda, tiveram muito mais facilidade de elaborar o arranjo possivelmente porque eram pianistas, por isso conheciam bem a topografia do instrumento, tinham experiência em dar aula para crianças e porque eram bem entrosados neste componente curricular, o que facilitou a troca de ideias durante a criação.

Refletindo com os estudantes sobre o processo

Planejei duas aulas para esse assunto de arranjos didáticos. Infelizmente por alguns imprevistos dos estudantes, uma das aulas não ocorreu. Sendo assim, após a atividade refletimos sobre o processo de criação desta atividade. Eu questiono à turma: O que vocês acharam da atividade?

Olinda responde, “Eu queria ter vivido, mais dessa atividade”. Recife revela que já teve a experiência na aula de ensino coletivo de instrumento, na aula de ritmos pernambucanos e na aula de iniciação musical. Sobre nossa aula de arranjos depõe: “a gente poderia ter feito

mais, porque a gente usa demais isso quando vai dar aula, então eu acho que é bem legal, mas também é bem desafiador”.

E como foi o processo de criação de arranjos? Pergunto, por conseguinte. Esse mesmo participante revela:

Foi bem legal, porque a gente começou a ter várias ideias. Eu acho que essa música daria pra fazer vários arranjos, a gente já queria mudar a harmonia (risos), foi meio que automático, mas depois a gente lembrou os requisitos né! de ser um único instrumento meio que limitou a gente, mas a gente conseguiu fazer, primeiro teve uma hora que a gente não tava conseguindo bater as ideias, aí a gente fez, vamos fazer o seguinte, vamos tocar, aí fluiu, aí a gente pegou aquelas ideias e simplificou, eu acho que legal é isso, a gente vivencia, aí beleza, a gente pensa vamos agora tocar de uma forma mais didática, pra criança.

Olinda complementa: “Mas a gente viu que só fluiu quando a gente parou de tentar, pra tocar. Não vamos pensar em fazer o arranjo, vamos tocar”. Eu menciono: “você refletiram na ação, não é? A partir do momento que vocês começaram a tocar, começaram a refletir e fizeram uma readaptação”. Um deles diz, “isso”. Eles seguem num diálogo, expondo como ocorreu a criação: – “e a gente pensou em pergunta e resposta [um aluno toca e o outro responde em seguida] e depois fazendo movimento contrário”. – “A gente utilizou alguns elementos, o motivo né? E a gente foi objetivando também [...]ai ficou interessante e no final a gente tocou a ideia dos três alunos tocando juntos”.

Em seguida pergunto a outra dupla formada por Garanhuns e Caruaru: “qual foi a maior dificuldade que vocês encontraram?” Caruaru fala- “não é fácil não”. Por vocês não serem tecladistas, atrapalhou a elaboração do arranjo? Questiono. “No meu caso eu nunca toquei instrumentos harmônicos, já comecei no melódico e aí sempre que tem alguma coisa relacionada a harmonia, eu meio que me quebro, entendesse? Garanhuns responde.

Pergunto, por conseguinte, tentando descobrir exatamente a causa da dificuldade deles: “Vocês entenderam a tarefa, acharam difícil de trabalhar em dupla?” Garanhuns responde: “Eu não sei se foi bem, talvez eu quis impor alguma ideia que eu queria colocar, mas...” – “Ah... eu não ligo pra essas coisas não, até porque eu observo e aprendo né?” Responde Caruaru demonstrando a dificuldade no processo de criação, já que a atividade necessitava de proatividade de ambos. Garanhuns complementa: “a gente ficou com uma dúvida e ficou enrolando muito tempo pra poder entender”.

Nesse diálogo eu percebo que um deles tinha a intenção de trabalhar em dupla com a colega, esperando uma atitude de sua parte, por isso preocupou-se em não impor sua ideia. Nessa situação percebo que Garanhuns apesar de ter experiência na prática de arranjos em contexto anterior, quis caminhar junto com Caruaru. Percebo na atitude dele, princípio de

corregulação. Como será mencionada adiante, a aprendizagem corregulada, permite que os alunos trabalhem coletivamente, promovendo o desenvolvimento de uma metacognição social, desenvolvendo processos de autorregulação em favor de objetivos de aprendizagem (FRISON, 2016). Esse princípio foi mais perceptível em Recife e Olinda, do que em Caruaru e Garanhuns.

Chegando ao fim desta aula, Garanhuns que faltou no dia de sua prática pedagógica reflete: “essa atividade eu acho que ela é parecida com aquela que era pra eu ter feito, quando você pediu pra eu dar uma aula [prática pedagógica], era basicamente pra eu ter feito...” eu complemento: “mas com a sua música”. Ele diz: “sim”.

Autoavaliação do estudante sobre o próprio desempenho

Após a aula, os estudantes responderam o questionário-atividade online autoavaliativo. Questionei se eles já haviam criado algum arranjo antes. Garanhuns responde que fez alguns arranjos para banda marcial, musicalização com xilofones e instrumentos com a metodologia Orff, orquestra de igreja, orquestra de frevo, coro de trombones. Questiono se ele gostou de trabalhar em dupla com a colega. Responde que sim e pergunto se ele preferiria trabalhar em dupla ou sozinho, responde: “em dupla porque mesmo sabendo que conseguiria fazer sozinho, duas cabeças pensam melhor que uma e é sempre bom ter outros pontos de vistas”. Questiono se a colega o ajudou na construção do arranjo, ele responde que sim.

Por outro lado, Caruaru respondeu que nunca elaborou um arranjo, e não gostou de trabalhar em dupla porque quem fez praticamente tudo foi o seu colega. Quando questiono se ela preferiria trabalhar em dupla ou sozinha responde: “Sozinha. Infelizmente às vezes no trabalho em grupo um quer ser sempre melhor do que o outro. Vejo trabalho em grupo como uma corrida de bastão, para chegar ao final, o bastão tem que ser passado e infelizmente na maioria das vezes isso não acontece”.

Recife, participante da outra dupla, responde que já criou um arranjo musical antes para piano à quatro mãos, ficou satisfeito com o resultado do arranjo e gostou de trabalhar em dupla porque tiveram a mesma sintonia. Olinda diz que já havia criado arranjo musical antes para instrumento solo e coletivo, porém diz que não se sentiu competente para esta atividade porque apesar de ter realizado antes, tinha pouca prática. Mas, gostou do resultado do arranjo didático e de trabalhar em dupla com seu colega.

Autoavaliação da aula

Ao avaliar esta aula reflito que fiquei um pouco decepcionada de como desenvolveu-se o processo social. Tinha muita expectativa de resultados sobre o assunto criação de arranjos.

Planejei a criação de dois arranjos, porém na execução só foi possível a criação de apenas um. Julgo que isso aconteceu devido ao atraso para iniciar a aula e da chegada tardia da segunda dupla, pois o objetivo foi que houvesse cooperação entre duplas, na qual havia planejado duas duplas, um pianista e um instrumentista de sopro, cada. Já me antecipando que haveria dificuldade dos estudantes de sopro em harmonizar o arranjo. Ocorreu justamente o contrário, ficaram juntos os instrumentistas de sopro numa dupla, e os pianistas em outra dupla.

Garanhuns relatou ter dificuldade em trabalhar na criação, por ser instrumentista de sopro, porém eu percebi que apesar desse relato, ele já tinha experiência na elaboração de arranjos para banda musical e por isso, conseguiu completar a tarefa, realizando a tarefa praticamente sem a contribuição de sua colega. Revelou ainda ter gostado de trabalhar com a colega, pois apesar de já ter experiência nessa prática, diz que trabalhar em dupla é melhor “pois duas cabeças pensam mais que uma”.

A dupla de pianistas Recife e Olinda, por sua vez, conseguiu compreender a tarefa com facilidade e o processo de criação ocorreu em sintonia. De modo que eles precisaram desenvolver estratégias regulatórias de administrar o tempo para concluir a atividade, autocontrole e autoobservação para elaborar um arranjo compatível com o público alvo e no processo de criação ouvir o que estava sendo elaborado, a fim de concluir a atividade da melhor maneira. Ao trabalhar em dupla eles decidiram criar um arranjo pensando na forma musical de pergunta e resposta, além de pensar que a música seria tocada por iniciantes com níveis diferentes de aprendizagem.

Percebemos nos exemplos das aulas acima, relatos bem diferentes de comportamento. No primeiro exemplo, analisou-se as práticas pedagógicas, que apesar de ter havido a avaliação individual, ocorreu com a colaboração de todos. No segundo exemplo, na aula de criação de arranjos, a proposta da atividade foi de cooperação mútua. Nesta aula, observamos o comportamento de duas duplas bem distintas, a dos instrumentistas de sopro e a dos pianistas. Compreendo que ao planejar esta atividade, eu poderia ter analisado melhor o nível de experiência de cada um, para que ao final, houvesse uma autossatisfação de todos, porém não foi o que ocorreu. Devido à falta de proatividade e experiência prévia de um dos participantes, houve o comprometimento da cooperação da primeira dupla, na qual analisando a capacidade de autorreação, percebemos a falta de habilidade para o trabalho em dupla. Se houvesse uma nova oportunidade para esse assunto, o reinício do ciclo autorregulatório seria diferente. Prossigamos para a análise da última aula.

Planejamento da aula

Tema: 2ª avaliação e encontro final

Objetivo 1: Fazer uma retrospectiva das aulas, apontando o processo autorregulatório realizado em cada aula.

Procedimentos:

- 1) Construir o conceito de autorregulação através de mapa mental;
- 2) Falar sobre cada aula e os processos autorregulatórios percebidos.

Objetivo 2: Avaliação. Os alunos ensinarão como tocar o arranjo elaborado.

Procedimentos:

Cada dupla ensina como tocar os arranjos e depois refletimos sobre um roteiro de orientação didática.

Repertório:

- Arranjo 1- Primeira dupla: Garanhuns e Caruaru
- Arranjo 2- Segunda dupla: Recife e Olinda

Execução da aula

Garanhuns inicia sua aula. As duplas elaboraram um arranjo para três pianistas iniciantes num mesmo piano. Na aula, um dos participantes assume o controle da turma e dá a aula sobre o arranjo elaborado na aula anterior. O arranjo foi baseado na melodia: a menina e o vento (RAMOS, 2009.)

Ele inicia: “Nessa primeira parte vocês vão fazer o [arranjo parte] 2 e 3. Todo mundo vai fazer tudo, mas vamos fazer por partes. Todos juntos vamos fazer o 3, a haste pra baixo mão esquerda e a haste pra cima mão direita. Bora lá... 1,2,3,4” (todos tocam simultaneamente enquanto ele canta junto). Depois que todos tocam ele diz: “beleza!”

Prossegue a aula: “Esse exercício é para 1 piano só, e três pessoas fazendo, então essa parte vai ser a parte mais grave do piano”. Enquanto todos procuram a localização certa do trecho, ele pede para tocarem a nota para conferir se estão no lugar certo. Depois de conferir, ele prepara a turma para tocar: “1,2,3,4”, e começa a reger marcando o pulso. “Vamos fazer mais uma vez o segundo sistema! Eu vi que alguns estão com dificuldade, vamo lá? 1, 2,3 e...” ele rege enquanto todos tocam o segundo sistema. “Vamos passar agora o piano 2! 1, 2, 3 e.. staccato! Staccato!” Com voz firme e seguro do que está fazendo ele rege a turma ao mesmo tempo que canta junto a parte que está sendo tocada. Enquanto isso, percebe uma aluna com dificuldade, sem a turma parar de tocar, ele vai auxiliá-la e ajusta o trecho.

Refletindo como professor

No final da sua aula, refletimos sobre as orientações didáticas de como tocar a partitura. Pergunto a Garanhuns, quais seriam as orientações didáticas para essa partitura? Ele responde: “Vamos trabalhar a imitação com o aluno”. Questiono: “Qual é o objetivo geral?” ele diz

trabalhar um arranjo didático em três partes para um só instrumento. O piano 1 pode ser tocado pelo professor ou um aluno mais desenvolvido, ou um instrumento melódico, pode ter até um reversamento, assim toca e outro continua. A haste pra cima é mão direita e haste pra baixo mão esquerda. No piano 2 a criança tem noções de pausa e staccato. E o piano 3 a gente tá levando em consideração que são bem iniciantes mesmo, e eles vão tocar com os indicadores.

Eu questiono: para tocar esse arranjo, não é necessário ter leitura de partitura prévia? Ele responde:

Não. Ele vai usar os indicadores, a haste de baixo e mão esquerda e haste de cima mão direita, principalmente no piano 2 tem que prestar atenção que as vezes se repetem notas da mão direita e notas da mão esquerda e tem algumas sequencias de notas que o aluno vai ter que passar uma mão por cima da outra pra tocar alguma tecla.

As estratégias de ensino utilizadas por Garanhuns foram: 1) Ele analisa a partitura inicialmente e dá as orientações necessárias; 2) todos tocam cada parte do arranjo; 3) enquanto a turma toca, ele atua como regente, marcando o pulso e cantando a melodia; 3) percebe a dificuldade de cada parte e pede para todos tocarem a parte problemática até demonstrar domínio do trecho; 4) ele caminha pela sala observando cada aluno individualmente; 5) auxilia aluna com dificuldade.

Seguimos para o arranjo elaborado pela segunda dupla. Nesta aula Olinda falta (é uma estudante ouvinte, não matriculada no componente curricular) e Recife dá aula sozinho. Essa segunda dupla era a dos pianistas. A partitura que eu solicitei, ele não entrega.

Ele inicia:

a gente decidiu colocar todos num mesmo piano, porque foi a proposta tá? Você vai ser 1º piano, mais agudo (falando comigo), a melodia central mesmo e você (apontando para o colega) vai ficar na clave de fá, tu vais fazer 1º e 5º, por exemplo, tu sabes ler cifra então vai fazer o 1º e 5º de cifra e a professora Dayse vai fazer todas as notas na cabeça de cada melodia.

E explica como se faz. Aponta e explica como fazer outro trecho, tocando e cantando, porque não tinha a partitura. “Vamo lá gente, a música é $\frac{3}{4}$ tá bom?” Observa a classe se todos estão com as mãos no local certo para tocar e fala “vamo lá?” Num certo trecho ele diz; “lento e sonhador”. Inicia regendo enquanto canta a melodia. Todos tocam até o final, se ajustando a melodia enquanto ele canta. Pede para repetirmos o trecho. Todos tocam e enquanto isso ele

vai conduzindo cantando a melodia. Chama a atenção, “você estão vendo os arcos (ligaduras de fraseado)? Aí terminou o arco, respira”. Petrolina pergunta- “do começo né?” ele diz, “Isso... respira... 1,2,3...” e todos tocam. Há uns errinhos no percurso e ele ajusta cantando, sem a turma precisar parar de tocar. Caminhando para o fim do arranjo ele diz: “diminuindo e ralentando...” e elogia a turma ao final.

Observamos que as estratégias de ensino utilizadas foram: 1) dá as orientações necessárias, ensinando como se faz; 2) todos tocam as partes do arranjo simultaneamente; 3) enquanto a turma toca, atua como regente, marcando o pulso e cantando a melodia; 4) auxilia alunos com dificuldade.

Refletindo como professor-

Eu questiono ao participante sobre qual é o objetivo desse arranjo. Ele diz:

O objetivo é fazer com que essa criança tenha uma aprendizagem gostosa, motivadora, se sinta acolhida nesse processo de aprendizagem e que ela não sinta um desafio tão grande que ela não consiga abarcar esse conhecimento e que ela tenha a questão da retórica então a criança tem um pensamento bem bacana sobre discurso né? Então a gente trouxe essa ideia do eco, então a gente colocou isso lá pra o final porque a criança entende muito sobre eco né? A reverberação né isso? se for e a questão de volume também então a criança entende muito bem.

Sobre orientações didáticas de como tocar a peça, eu questiono: Como é que deve ser tocada essa peça? Recife responde:

“vamos pensar no piano 2(melodia) - a criança já tem desenvoltura com a partitura, já lê, mas deixa ela livre pra usar o dedilhado que ela quiser e o piano 3- é para o aluno que já tá um pouquinho mais, mas não tanto quanto o aluno 2 e o piano 1(agudo) é praticamente zerado (sem noções de leitura de partitura).

Logo abaixo segue um quadro comparativo das estratégias didáticas apresentadas por cada estudante.

Quadro 27- Quadro comparativo das estratégias didáticas utilizadas por dois estudantes

Estratégias didáticas	Garanhuns	Recife
1) Analisar a partitura inicialmente, dando orientações prévias;	X	X
2) Orienta a todos tocarem cada parte do arranjo separadamente; exemplo: todos tocam a parte 1, depois todos tocam a parte 2, etc.	X	
3) Todos tocam as partes simultaneamente	X	X
4) Percepção da dificuldade de partes do repertório e busca de soluções em conjunto para alcançar o domínio;	X	
5) Percepção da dificuldade, porém falta de esmero para o domínio da execução		X
4) Caminhar pela sala monitorando cada aluno;	X	
5) auxílio nas dificuldades do aluno cantando a parte	X	X

Fonte: autora

Apresentamos no capítulo primeiro, o modelo da dupla função do professor autorregulado, a de docente e de aprendiz (KRAMARSKI, 2017). Ele é útil e prático para programas de formação do professor, a fim de auxiliar estudantes e docentes em exercício a obter o conhecimento e habilidades necessárias refletindo nessa dupla função e, por conseguinte, capacitando a obtenção da ARA dos alunos em suas realizações acadêmicas. Esses processos interagem numa relação recíproca. Adaptamos o modelo para atingir os objetivos de nossa pesquisa.

Segue abaixo uma categorização das estratégias didáticas e de aprendizagem desenvolvidas pelos participantes enquanto eles se envolveram na atividade de arranjos didáticos. No lado esquerdo do quadro estão as fases autorregulatórias, no centro as estratégias utilizadas pelo estudante na função docente e do lado direito as estratégias dos estudantes na função aprendiz.

Quadro 28: Reflexões e ações dos licenciandos na função de professor e aprendiz

Fases autorregulatórias	Reflexão e ação docente	Reflexão e ação dos aprendizes
Fase prévia	1) Orienta aos colegas a analisar o arranjo musical para 3 partes, dando orientações prévias.	Todos observam a análise em conjunto antes de tocar.
Fase de realização	2) Orienta todos a tocar cada parte do arranjo separadamente, indicando a parte de cada um. Por exemplo: todos tocam a parte 1, depois todos tocam a parte 2, etc.	Cada colega executa a parte do arranjo musical de acordo com a orientação dada.
	3) Orienta todos a tocar o arranjo completo, dando a cada um, uma parte específica.	Cada componente fica atento ao professor/regente para o momento de iniciar a música.
	4) Ele percebe alguns equívocos na partitura e pensa em ajustes buscando soluções em conjunto para alcançar o domínio;	Os colegas colaboram dando sugestões e corrigindo o equívoco, em seguida tocam o trecho para resolver o problema
	5) Ele percebe que os participantes não atingiram o domínio do repertório e solicita a repetição até dominar a peça.	Toda a turma treina o repertório até dominá-lo.
	6) Caminha pela sala monitorando cada aluno;	Todos tocam realizando auto-observações do próprio desempenho e da performance dos colegas.
	7) verifica dificuldade e auxilia na resolução de problema, cantando a parte a ser resolvida	Todos os participantes continuam a execução da peça, enquanto um problema musical é resolvido.

	8) Preocupa-se em motivar os estudantes	A turma demonstra empolgação durante toda a aula
Fase de reflexão	9) O professor autoavalia o próprio desempenho didático.	Os colegas relembram as estratégias utilizadas pelo professor, fazendo comentários colaborativos. Após a aula respondem ao questionário atividade para avaliar o colega.
	10) Avalia a sua própria compreensão do assunto e a lidar com possíveis dificuldades	
	11) Avalia os resultados, para melhorar o desempenho na próxima atividade.	

Fonte: KRAMARSKI (2017). Modelo da dupla função do professor autorregulado, a de docente e de aprendiz. Adaptado pela pesquisadora

Autoavaliação da aula

Percebi que os licenciandos na perspectiva de professores, demonstraram domínio sobre o conhecimento do arranjo elaborado, porém a atitude como professor diante da turma foi diferente. O primeiro apresentou estratégias didáticas mais diversificadas e estava mais motivado para ensinar. Isso era visível em seu semblante, demonstrando maior preocupação com a aprendizagem ao tentar resolver as partes mais complicadas da música. Enquanto o outro participante apesar de ter domínio sobre o assunto, chegou na aula com semblante sonolento, justificando que precisou ficar acordado até tarde para entregar trabalho de outro componente. Sendo assim, observei que o comportamento de ambos foi diferente diante da turma. Apesar de o objetivo ter sido alcançado, o repertório era fácil execução, já que foi elaborado para um público infantil e estava sendo aprendido por licenciandos. Porém, caso o público alvo realmente fosse de crianças, provavelmente as estratégias utilizadas por um teriam sido mais eficazes do que o outro, para o público previsto.

Ao final de cada aula, fizemos um momento reflexivo, a fim de que eles realizassem uma autoavaliação de seu desempenho, bem como, escrevessem uma orientação sobre como tocar o arranjo elaborado. Para isso a partitura precisaria ter essa orientação, em possível publicação do arranjo. Por isso os estimulei nesse procedimento reflexivo.

Para finalizar esta dimensão, quero relatar a experiência de um dos participantes após a conclusão do componente curricular. Mais ou menos duas semanas após a conclusão da ação pedagógica, Garanhuns me enviou alguns áudios e vídeos sobre o ‘start’ dessa intervenção no seu cotidiano. Ele é um trombonista e gosta de participar de encontros promovidos para a área de instrumentos de metais. Após um desses encontros ele me manda um áudio:

Bom dia Dayse, depois do encontro [de trombonistas] parece que deu um estalo em mim. Eu queria tocar e fiquei empolgado para tocar, aí fiz um desafio de tocar todos

os dias trombone, fazer as rotinas lá de estudo pra poder melhorar no instrumento né! E eu sabia que haveria outro encontro de trombone e meu desafio foi estudar todos os dias e melhorar para poder tocar no encontro de trombone e ao mesmo tempo que eu estava empolgado por estar lá me senti mal por saber que estava tocando mal, sabe! Aí pronto, e hoje estou nessa rotina que já venho estudando todos os dias e já está se tornando um hábito.

Desde o início da intervenção, conversei com os participantes que qualquer depoimento extraclasse também seria muito importante para a pesquisa, pois eu supunha que processo autorregulatório vivenciado em sala de aula, surtiria efeito no cotidiano desses licenciandos. Alguns relataram situações de aplicação com seus estudantes como foi mencionado anteriormente, no entanto, fiquei muito emotiva com o depoimento de Garanhuns.

No relato acima ele diz que houve ‘um estalo’ para uma mudança de comportamento na prática de seu instrumento. Decidiu utilizar as rotinas sugeridas em uma das aulas para melhorar os estudos e atingir seu objetivo de tocar melhor no próximo encontro. O fato dele reconhecer que estava tocando mal, o impulsionou a seguir com uma prática eficiente para alcançar esta meta.

No depoimento a seguir ele menciona que a elaboração de uma rotina não foi suficiente para estudar, mas precisava afastar seus distratores como jogos digitais e procrastinação:

Conforme eu fui estudando todos os dias, o meu computador quebrou e eu tive que forçadamente para de jogar, de assistir o *youtube*, parar de ficar na frente do computador. Foi um tédio na primeira semana, mas na segunda semana eu comecei a olhar pra minha casa que estava uma bagunça, eu comecei a fazer uma coisa a cada dia e estou conseguindo manter sabe? E fiz um desafio de acordar cedo, sendo que estes desafios eu vou lá colocando no instagram pra o pessoal ir acompanhando [organização do ambiente, estudos e gestão do tempo], eu coloco a minha meta e quantos dias estou sem errar.

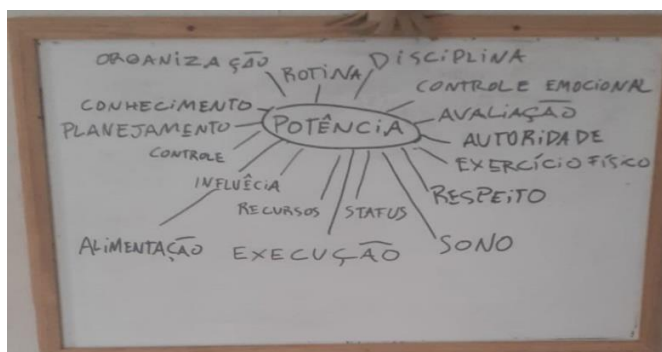
Esse participante relatou no início da ação pedagógica que muitas vezes perdia o autocontrole em jogos digitais e por isso não conseguia organizar a sua casa, já que morava só, e nem diminuir o tempo de jogar. Como consequência, dormia pouco e não conseguia render nos estudos. Tendo o objetivo de mudar de atitude, ele relata que conseguiu se organizar com anotações num diário.

Arrumei um caderno e dividi ele em três partes, a primeira é a parte das entregas da agenda de meu negócio, eu deixava o contato dos meus clientes só no whatsapp e agora tô anotando o telefone, na segunda parte eu organizo o meu dia em balões como um mapa mental e no final eu avalio o que eu fiz, o que eu não fiz, o que consegui fazer melhor e o que me ajudou. Alguns dias eu não faço e depois eu explico porque não fiz. Teve dia que deu tudo errado, deu muito sono e eu explico, mas consegui tocar, e a outra parte do caderno é para as coisas da universidade e isso também está me ajudando.

Na sequência ele fala dos benefícios de suas atitudes: “Isso tá me ajudando muito, tô conseguindo me organizar a tocar todos os dias e ainda ensinar os meninos e ainda me organizar com o produto que eu faço. Às vezes bate um tédio sabe? Vontade de jogar de novo, mas estou conseguindo controlar isso”.

Refletiu sobre objetivos para além do seu dia-a-dia, questionando-se “o que é que eu quero da minha vida? ” Percebeu que gostaria de ter poder (ou motivação) para realizar o que deseja. Por exemplo, comprar um livro, fazer uma viagem, comprar uma bicicleta, ou visitar uma família que está longe. Sendo assim, escreveu no quadro um mapa mental com a palavra **potência** no centro, listando cada coisa que ele precisaria fazer para alcançar seu objetivo para a vida: ter potência. A cada dia acrescentava algo, como ter controle emocional, ter disciplina, organização, conhecimento, planejamento. Por fim ele relata: “todos os dias eu acordo e olho pra isso e é muito bom! ”. Demonstrando motivação e encorajamento para realizar o que se propôs. Isso é ser uma pessoa autorregulada. Segue abaixo a figura do mapa mental do estudante.

Figura 7: mapa mental do estudante sobre seus objetivos para a vida



Fonte: foto de WhatsApp

Listamos a seguir as ações relatadas pelo estudante Garanhuns demonstrando características autorregulatórias após a conclusão da intervenção pedagógica, as quais foram:

- Analisou como estava a sua vida e detectou as situações que não o ajudavam a ser uma pessoa autorregulada;
- Estabeleceu objetivos para si e traçou planejamentos estratégicos;
- Desenvolveu crenças de autoeficácia;
- Tomou controle de sua vida: Organizou sua casa, pois segundo ele, sempre estava uma bagunça; passou a gerenciar melhor o seu tempo, acordando cedo para realizar suas atividades;

- Organizou sua rotina diária: comprou um caderno para servir de diário o qual dividiu em três partes: 1) relativo à sua renda financeira, com contatos de clientes e dias de entrega do produto; 2) Agenda do dia em mapa mental, na qual inclui o estudo diário de seu instrumento, onde controla o que fez ou não fez, explicando o porquê de não conseguir realizar determinada ação do dia; 3) reservada para assuntos acadêmicos da UFPE.

Nessa dimensão buscamos compreender quais os comportamentos que os participantes apresentaram enquanto se envolviam em processos didáticos, relatando o exemplo de quatro aulas, sendo duas nas quais eles atuaram como professores e duas em que se envolveram em processos criativos e didáticos ao elaborar arranjos musicais. Analisei especificamente a dimensão comportamento de acordo com as fases cíclicas autorregulatórias de Zimmerman (2002) e relatei as análises com os conceitos de modelação, colonialidade e decolonialidade. Por último abordamos a mudança de comportamento de um participante após a conclusão da ação pedagógica.

5.5 Ambiente físico

O ambiente físico refere-se tanto ao local de aprendizagem quanto aos recursos materiais necessários para a aprendizagem, como slides, listas de exercícios, apostilas, livros ou PDFs (POLYDORO, PELISSONI, 2020). Os aprendizes autorregulados sabem que o ambiente físico pode afetar sua aprendizagem e procuram ativamente estruturar e controlar o ambiente e os recursos onde sua aprendizagem ocorre. Nossa questão norteadora para essa dimensão foi: Como os participantes organizam seu espaço físico e mobilizam recursos para sua aprendizagem?

O ambiente físico onde foi realizada a ação pedagógica, ocorreu de forma online e no departamento de música da UFPE. No primeiro, pudemos construir o conceito e dialogar sobre vivências anteriores e no segundo, na classe de teclado coletivo, com 13 pianos digitais, todos com fone de ouvido e ar condicionado. Neste ambiente agradável os participantes puderam ter aulas práticas e refletir sobre processos autorregulatórios, aprendendo a atuar como aprendizes e como docentes em formação nas atividades teóricas e práticas promovidas.

Porém, sabemos que aulas de teclado coletivo em contextos da educação musical fora da universidade, não acontece desta forma. Muitas vezes o professor tem apenas um teclado para ministrar aulas a uma turma de mais de dez alunos, ou com teclados sem fone de ouvido. Diante disso, como proceder? Pensando em resolver este problema que docentes venham a

enfrentar em seu ambiente físico, duas das nossas aulas foram destinadas a elaboração de arranjos didáticos como opção de conteúdo para esse tipo de contexto.

Sobre os recursos materiais utilizados, além do quadro branco e dos pianos digitais, criamos um grupo no *WhatsApp* onde não apenas enviávamos informações sobre a rotina das aulas, mas também conversávamos sobre assuntos que envolviam a investigação em classe ou quando eles lembravam de situações extraclasse. Outros recursos utilizados foram:

- Slides nas aulas virtuais;
- Elaboração de um drive para enviar materiais que seriam utilizados nas aulas como textos e exercícios;
- Pasta do tipo classificatória para cada participante, contendo o plano de ensino, planos de aula, pequenos textos a serem lidos em sala e partituras;
- Como parte dos exercícios elaborávamos questionários-atividades após todas as aulas para que eles relatassem o que foi aprendido e fizessem autoavaliações sobre o próprio desempenho ou do colega em sala de aula, no caso das práticas pedagógicas. Os feedbacks poderiam ser de forma particular ou de forma coletiva, no intuito de corrigir algum tipo de aprendizado equivocado ou contribuir com as reflexões que sempre ocorriam, resultando em ricas oportunidades de aprendizagem.

Como exemplo de um dos questionários-atividade, citamos o nº 4, sobre a aula prática do arranjo ‘beleza pura’ ministrada pela professora Ana Carolina. As questões foram:

1. Quais estratégias eu consigo lembrar da aula da profª Carol?
2. O que mais eu aprendi na aula de hoje?
3. Qual assunto eu mais gostei?
4. O que não ficou claro para mim?
5. Que aprendizado eu tiro para minha vida ou futura profissão sobre a aula de hoje?

Observamos que os estudantes tinham a consciência que para ter um período de estudo eficiente era necessária organização do espaço físico. Isso foi percebido em várias situações, por exemplo, quando na atividade de estudo de caso, no qual eles precisaram dar vários conselhos a Renata (estudante fictícia) sobre como estudar melhor. Dentre as estratégias sugeridas estavam: Preparar o ambiente para o estudo, afastando todas as distrações, como o celular, ter sono e alimentação regulados, praticar alguma atividade física, associados à organização da casa e espaço de estudo. Relatamos também na dimensão anterior sobre o caso

do trombonista que precisou organizar o ambiente onde morava para conseguir dedicar-se aos seus estudos.

Na sala de aula verificamos um ambiente físico propício para a promoção de processos autorregulatórios, no qual percebeu-se a interação entre os pares e a aprendizagem por observação do comportamento. Quanto aos recursos materiais, eles foram úteis para melhor compreensão da autorregulação da aprendizagem e para a contribuição de todos os participantes ao relatar exemplos do cotidiano. Os questionários-atividades serviram para que eles pudessem refletir e autoavaliar cada assunto abordado.

5.6 Ambiente social

Na dimensão ambiente social, torna-se necessário compreender a sutil distinção entre ajuda que é fornecida por outros, e auxílio solicitado de modo proativo. A questão norteadora é a seguinte: como ocorre a interação entre os participantes no ambiente de um contexto de ensino coletivo de teclado?

É importante destacar que a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumento Musical é naturalmente uma prática social, ou seja, o músico aprende com os pares, toca seu instrumento na coletividade e envolve-se nas atividades elaboradas para o grupo. Isso não quer dizer que envolver-se socialmente não é ser autorregulado. Pelo contrário, quando confrontados com dificuldades, os alunos autorregulados socialmente confiam, e procuram ativamente a ajuda de outros, além dos recursos disponíveis.

De acordo com Zimmerman e Schunk (2008), os processos de ensino e aprendizagem nas práticas educativas implicarão a presença de componentes sociais. Sendo assim, “a construção individual do conhecimento torna-se inseparável da construção coletiva realizada nas interações com o professor e com o grupo de pares no contexto da sala de aula num processo cultural e interpessoal” (VYGOTSKY, 1994 *apud* FRISON, 2016, p.10). Nesta direção, observamos, por um lado, a importância do papel dos pares como auxílio na aquisição de estratégias de autorregulação da aprendizagem colaborativa, da interação e da participação como construtores sociais do conhecimento, por outro lado, o papel do professor na instigação dos processos de aprendizagem.

Neste contexto, a *corregulação* atua como um suporte para a ARA, criando condições e necessidades para a produção da aprendizagem autorregulada. Esse conceito recente, vem sendo usado em pesquisas (Hadwin et al, 2020) para explicar o processo de regulação dentro de várias configurações de grupo (interações sociais com professores e pares). A aprendizagem corregulada, permite que os alunos trabalhem coletivamente, promovendo o desenvolvimento

de uma metacognição social, pela qual tornam-se mais conscientes do que eles não entendem claramente. Ela modela e desenvolve processos de autorregulação em favor de objetivos de aprendizagem (FRISON, 2016).

A partir dessa compreensão, observamos que a autorregulação da aprendizagem em contexto colaborativo respeita e incentiva as experiências sócio históricas. Estudantes e grupos, trazem conhecimentos complexos e crenças para todos os locais de aprendizagem. Essas experiências prévias, como foram mencionadas nas dimensões motivo e comportamento, levam a tomadas de decisões contextualizadas nos ambientes coletivos em que eles estão inseridos. Porém essas situações são dinâmicas e dependem de autopercepções, comportamentos e ambientes propícios, vivenciados em determinados momentos e circunstâncias ao longo do tempo (HARDWIN et al, 2020). Concordamos com Swanwick quando diz:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro (SWANWICK 2003, p. 66,67).

Para seguirmos com a categoria da dimensão ambiente social é necessário a compreensão de que no ambiente do *ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM)*, em algumas situações, o aluno que possui dificuldades é atendido individualmente pelo professor, por um monitor, colega ou professor assistente que o auxilia a resolver problemas musicais. Porém, o que ocorre na maioria das vezes é o aluno tirar suas dúvidas dentro da própria aula, ao observar seus colegas ou professor.

Nesta ação pedagógica houveram vários momentos em que os estudantes interagiram desde os primeiros encontros como, na aula sobre planejamento de estudos, nas aulas práticas de arranjo, nas práticas pedagógicas e nas criações de arranjos didáticos. Nesta dimensão, dúvidas eram tiradas dentro da sala de aula, no ouvir o outro, ou observar a prática do outro, ou seja, a aprendizagem ocorria no coletivo.

Abordaremos a seguir um exemplo de aula onde todos aprendemos de modo colaborativo. Na quarta aula, Petrolina explanou para o turma o seu projeto de pesquisa do mestrado, o qual tratou da história do ECIM, correlacionando, por meu pedido, com o tema autorregulação. Na aula seguinte, antes da aula prática iniciar, os estudantes refletiram sobre o assunto, iniciando uma discussão sobre o que se caracteriza o ECIM. Um deles questiona, a *master class* é ECIM?, outro responde: “O professor tem um aluno, eles estão ali assistindo, eles não estão participando da aula ”.

Em seguida começamos a construir a definição do Ensino coletivo de instrumentos de modo colaborativo. Refletimos da seguinte forma: “É uma aula coletiva, no mesmo ambiente físico ou virtual, onde ensina-se um único tipo de instrumento (ensino homogêneo) ou instrumentos diferentes (da mesma família, heterogêneo)”. Começo a instiga-los: -eu estou numa sala e dou 10 minutos de aula pra fulana, mais 10’ pra beltrano, e Itamaracá interrompe, “isso não é ensino coletivo! ”. – Mas não estou numa sala com todos? Respondo. – Sim, mas isso é ensino individual, não é coletivo! ” Responde com convicção.

A professora Ana Carolina esclarece sobre a função da *master class*:

O ensino coletivo de instrumento não dá espaço para trabalhar na individualidade, na singularidade do indivíduo. O *master class* é o contrário, você vai trabalhar a singularidade da pessoa, porque o ensino individual busca esse diferencial, o que você tem de diferente dele, o que ele tem de diferente ao tocar uma peça, porque quando você está formando o intérprete, é trabalhar o potencial individual dele em relação a todos os outros, para desenvolver o potencial único. Isso é coisa do virtuosismo.

E em seguida ela complementa seu pensamento diferenciando o ensino coletivo do ensino individual: “No coletivo, você não se importa com essa individualização, singularização, por isso que ele é coletivo, a turma se adequa a dinâmica da aula do professor e, no *master class* o professor se adequa a singularidade do aluno, entende? ”

Após essa fala Recife reflete: acho que no *master class* houve a difusão do ensino, mas foi de forma individual, Itamaracá que levantou a questão inicialmente responde: “é verdade, correto, correto”. Para finalizar este assunto eu peço para eles citarem algumas diferenças entre o ensino coletivo de instrumentos musicais e o ensino individual. Escrevo no quadro cada fala. O resultado segue abaixo:

ECIM	Individual
Mínimo de 2 alunos	Personalizado
Ensino do instrumento	Virtuosismo
Ensino pensando no coletivo	Maior contato professor/aluno
Inclusão	Maior acompanhamento
Socialização	Muito pessoal
Autorregulação	Autorregulação

Constatamos que nesse ambiente social, onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical, licenciandos refletiram que, no contexto individual há uma atenção mais direcionada a um único estudante, no ambiente coletivo, por sua vez, eles têm a oportunidade de aprender na interação entre o professor e os colegas, seja na observação ou nos estímulos a pensar sobre os próprios pensamentos (metacognição), seja na colaboração das atividades em grupo.

Em ambas as abordagens, ao se envolverem em processos autorregulatórios, ocorrem o desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem e para o ensino. Na abordagem individual é mais perceptível devido a dedicação ao estudo do instrumento, resultando no desenvolvimento de estratégias de prática deliberada; na segunda, o desenvolvimento das estratégias de aprendizagem ocorre na socialização dos conhecimentos prévios de cada aluno, na aprendizagem durante as aulas com colegas e professor, na intencionalidade e proatividade para a cooperação mútua.

Ao fazer uma análise geral dos dados apresentados, a saber, questionários, entrevistas e aulas, constatamos que a autorregulação acadêmica envolve um processo cíclico, porque desenvolve-se em fases progressivas de aprendizagem, nas quais os estudantes elaboram estratégias e refletem sobre desafios, limites e sucessos entre fases até atingir seus objetivos. É multidimensional, porque os estudantes utilizam pelo menos seis dimensões enquanto vão se tornando autorregulados como ter motivo, desenvolver estratégias, administrar tempo, comportamento, gerenciar ambiente físico e buscar ajuda (FRISON; SIMÃO, 2013; MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011).

Capítulo 6

Implicações e proposições da Autorregulação da Aprendizagem para a formação docente em música

O processo autorregulatório para a formação inicial do professor de música iniciou com minhas constantes reflexões sobre o tema e experiência didática. Ao realizar o cruzamento dos dados com a revisão de literatura, ação pedagógica e minhas análises, tive a consciência que para desenvolver uma pesquisa desse porte foi necessário adquirir um conhecimento amplo sobre a autorregulação da aprendizagem na perspectiva da Teoria Social Cognitiva e teorias subjacentes, a fim de dialogar com a área da Educação Musical, especificamente na formação do professor de música. De modo que, as experiências vivenciadas neste doutorado, trouxeram várias evidências que comprovaram a importância dessa investigação.

Para este último capítulo, a análise dos resultados buscará responder à questão problema o qual dividi em duas partes: 1) Como o processo de autorregulação da aprendizagem dialogou com as práticas de formação instrumental do curso de licenciatura em música? 2) quais foram as implicações desse processo na formação docente?

Desenvolveremos a explanação em dois aspectos norteadores: 1) Diálogos entre o processo de autorregulação da aprendizagem e a formação inicial do docente em instrumento musical na perspectiva da autorregulação da aprendizagem; 2) Implicações e proposições para a formação docente em música. Segue a discussão.

6.1 Diálogos entre o processo da autorregulação da aprendizagem e práticas de formação instrumental da licenciatura em música.

Para dar início a um diálogo, é necessário o conhecimento sobre os temas a serem abordados, neste caso, a autorregulação da aprendizagem (ARA) e a formação de professores de música. Observamos que a autorregulação no contexto acadêmico é uma teoria recente que tem sido investigada por estudiosos da área musical desde a década de 2000, cuja literatura tem focado mais no comportamento dos músicos durante a prática instrumental e a quantidade de prática deliberada em que se engajam enquanto praticam (BONNEVILLE; BOUFFARD, 2014; PIKE, 2017; MORNELL; OSBORNE; MCPHERSON, 2020).

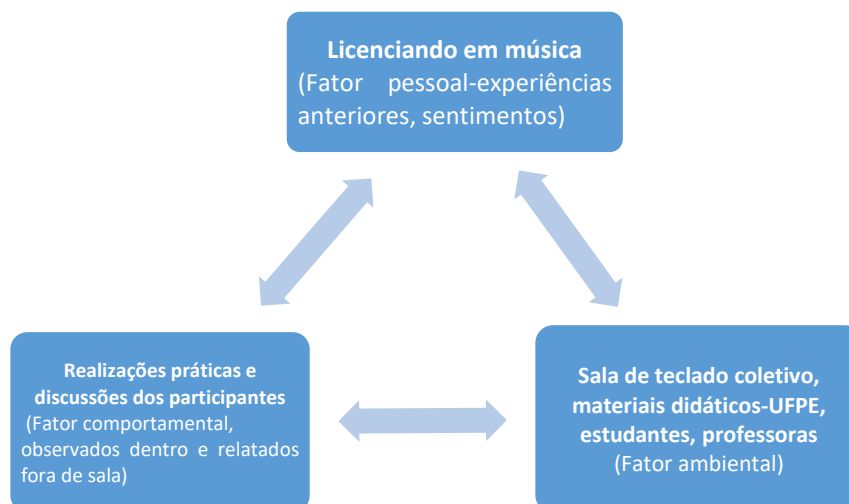
Sobre a literatura internacional, verificamos estudos que abrangem desde a prática de músicos iniciantes, até os avançados, sendo Gary McPherson e Peter Miksza os nomes mais

mencionados na última década, cujas metodologias utilizadas foram estudo de caso, aplicação de questionários de autorrelatos, validação de escala de comportamento, infusão curricular/intervenção pedagógica e técnica da microanálise. Na literatura nacional por sua vez, estudiosos têm concentrado suas investigações no ensino superior, cujas metodologias foram estudo de caso, aplicação de questionário de autorrelato, técnica da microanálise e intervenção pedagógica (MENDES; POLYDORO, 2023).

Encontramos escassez de pesquisas que realizaram intervenção pedagógica desde a infância até a formação de professores e nenhuma no contexto do ensino coletivo de instrumentos, apenas um, com metodologia de estudo de caso (VIEIRA; MONTANDON, 2017). Observamos que a maioria dos estudos utilizou o modelo cíclico das fases autorregulatórias de Zimmerman (2002) e as dimensões da autorregulação musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011) como norte teórico para analisar suas pesquisas.

Ao nos debruçarmos sobre a teoria da autorregulação da aprendizagem (ARA) na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura (1986), constatamos que ela não pode ser pensada sem outros conceitos agregadores como a agência humana, crenças de autoeficácia, processos de modelação, reciprocidade triádica, dentre outros. De modo que consideramos a ARA como parte de um grande guarda-chuva, que é a TSC.

No percurso desta investigação, reconhecemos que um dos modelos fundamentais para se pensar a ARA foi o modelo da reciprocidade triádica. Em seu cerne, o indivíduo está inserido continuamente num contexto envolvendo a inter-relação de três fatores: Fatores pessoais, fatores ambientais e fator comportamental. (BANDURA, 1986, 2001). Os quais operam como determinantes interconectados uns dos outros e variam de indivíduo para indivíduo e sob diferentes circunstâncias. A influência não é simultânea e nem equilibrada, podendo ocorrer em momentos diferentes, por exemplo, o fator ambiental, onde buscamos proporcionar a interação e autonomia dos estudantes, exerceu grande influência no fator pessoal e comportamental. No caso específico, investigamos sobre o comportamento de licenciandos durante aulas de teclado coletivo na UFPE.

Figura 8: Modelo da reciprocidade triádica contextualizado

Fonte: Bandura (1986). Modelo adaptado pela pesquisadora

Para analisar os dados, utilizamos as dimensões da autorregulação musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011). De acordo com a figura acima, o fator pessoal (licenciando em música) foi analisado a partir da dimensão motivo, no qual observamos quais as experiências prévias, motivações e sentimentos os estudantes trouxeram como bagagem para a sala de aula e de que forma esses aspectos contribuíram para a aprendizagem ao interagir com os pares. O fator comportamental por sua vez referiu-se a atitudes que os participantes tiveram ao se envolver nas tarefas e/ou depoimentos a partir dos conteúdos vivenciados em sala de aula e, como relataram experiências em situações de seu cotidiano, revelados nas dimensões método, comportamento e ambiente social.

O exercício da metacognição foi um dos principais meios para monitorar e controlar o desempenho. O conceito de metacognição refere-se à capacidade reflexiva do músico visando facilitar a realização de suas atividades. Outro conceito central da metacognição é pensar sobre os próprios pensamentos, que se refere ao conhecimento metacognitivo ou em situações práticas realizadas no momento, ação metacognitiva (HALLAM, 2001). Esse exercício também estimula a motivação, como revela Miksza (2015). Seu estudo comprovou que professores devem estimular a reflexão em suas aulas instrumentais, visando auxiliar o estudante a avaliar a eficácia de sua prática e a nutrir um autodirecionamento quando as suas estratégias não estiverem surtindo efeito, promovendo assim a motivação em seus estudantes.

Um exemplo de exercício metacognitivo é se questionar, quais estratégias eu posso utilizar para o estudo de meu instrumento hoje? Para realizar esse exercício estimulamos

permanentes reflexões em grupo sobre como desenvolver estratégias apropriadas a cada situação de aprendizagem, e, metacognições individuais, por exemplo, na aplicação de questionários-atividade, com a função de autoavaliações processuais do componente curricular.

O fator ambiental referiu-se tanto ao espaço físico como ao ambiente social. O primeiro, incluiu a sala de aula presencial, online, e os recursos materiais, disponíveis no drive do componente, além da pasta que cada um recebeu com partituras e textos para refletirmos em aula, bem como os pianos digitais. O segundo fator, ambiente social, referiu-se à interação entre os pares e os docentes, os quais favoreceram a construção e reconstrução do progresso de ensino e aprendizagem e processo autorregulatório. Esse foi um fator riquíssimo de aprendizagens onde a experiência individual de cada um agregou novos conhecimentos à experiência coletiva.

Compreendemos que promover o diálogo entre a autorregulação da aprendizagem e a formação de professores da licenciatura em música foi um desafio. Por isso após um estudo aprofundado da Teoria e buscando compreender como ocorrem os processos em ARA, desenvolvemos uma ação pedagógica para a formação inicial de professores de música.

A ação ocorreu em formato de componente eletivo no departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no período de fevereiro a maio de 2022. Participaram da pesquisa seis estudantes, a professora titular Ana Carolina e eu, na condição de pesquisadora. Após seguir todos os trâmites necessários para o ingresso no campo, iniciamos a ação educativa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

O plano de ensino foi elaborado com a intenção de fazer com que o estudante tivesse oportunidades de aprender e ensinar, desenvolvendo estratégias específicas para cada situação vivenciada, com ênfase na formação de professores estratégicos e autorregulados em dupla vertente: “o professor enquanto aprendiz e enquanto docente” numa prática voltada à promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto acadêmico (BORUCHOVITCH, 2019, p. 127).

Compreendemos que para desenvolver a ação pedagógica, as aulas precisariam ser pensadas e ciclicamente avaliadas de acordo com as fases prévia, de execução e autorreflexão do modelo cíclico autorregulatório (ZIMMERMAN, 2002). Estudiosos comprovaram que processos claros que precedem a aprendizagem influenciam o potencial motivacional dos alunos (HATFIELD, J. *et al*, 2017; MIEDER; BRUGOS, 2017). Estudos como o de Nielsen (2015) quando investigou a prática de estudantes avançados de música popular a partir do modelo cíclico de Zimmerman, revelou que os músicos conseguiram autorregular a aprendizagem de estratégias durante a prática com base em um problema a ser resolvido, monitorando o uso de estratégias e seu desempenho e, por fim, autoavaliando sua prática. Em consonância, todas as aulas de nossa pesquisa seguiram uma estrutura básica autorregulatória

conforme apresentamos no quadro 19, p. 138.

No último dia de aula, fiz uma dinâmica e entrevista focal com eles para descobrir os benefícios da ação pedagógica no contexto do ensino superior de música. As respostas voltaram-se tanto para a prática musical como para aspectos autorregulatórios. Ao analisar esses depoimentos, pude verificar impactos e contribuições dessa proposta para a formação do licenciado em música. Segue alguns relatos abaixo:

Fizemos a dinâmica com pequenas frases para eles completarem: 1) que bom que, 2) que pena que e 3) que tal se. **Que bom que**, “a gente viu muito essa abordagem por imitação, improviso, foi legal eu gostei e a gente teve oportunidade de elaborar algo[arranjos didáticos], eu achei legal”(Recife); “tive a oportunidade de conhecer de forma mais metodológica a autorregulação”(Petrolina);

Pude conhecer novas pessoas[...], eu posso faltar todas, mas não posso faltar essa disciplina porque realmente eu aprendo e eu gosto, eu sei que todas as disciplinas a gente têm que ter essa responsabilidade, mas nessa disciplina é como se a gente tivesse construindo algo, é um sentimento de que vale a pena (Garanhuns).

Que pena que “foi muito cheio, foi um semestre pequeno e muita coisa, acho que poderia ter sido módulo 1, 2 sabe? Seria melhor. Poderia misturar tudo que a gente teve em pequenas porções, a gente desenvolveria melhor”(Recife); “não veio antes. Eu gostaria de ter essa disciplina quando eu comecei os estudos na universidade e eu sofro muito com esse problema de não ser um aluno tão regulado”(Garanhuns).

Que tal se “fizesse isso, se colocasse [a disciplinas em] módulos só materiais didáticos, estratégias de ensino pra ensino coletivo usando esses arranjos, aí poderia ter só estratégias de ensino”(Recife); “ela fosse ofertada de novo semestre vem”(Caruaru); “não levar isso só como uma disciplina, mas levar isso pra vida da gente né? ”(Petrolina)

Em seguida questiono: O que você leva na bagagem de conhecimento sobre essa disciplina? “eu tenho que ser mais didática”(Caruaru), “preciso me avaliar mais”(Petrolina), “eu preciso tá numa busca assim pra trabalhar a questão do ouvido do aluno sabe, a questão da imitação, da criatividade, de buscar e poder melhor ensinar”(Recife). Outro estudante continua,

eu pude entender que pra algumas coisas eu já fui um aluno autorregulado, aí eu pude comparar algumas coisas que eu tava aprendendo com algumas coisas que eu já tinha feito no passado [...] eu já fiz muitas das coisas que foram passadas de disciplina, de avaliação, de planejamento de como estudar, eu já tinha feito isso, só que agora tendo um embasamento melhor, eu consigo passar isso pra os meus alunos, porque era uma coisa que eu já tava querendo, é ensinar ao aluno querer procurar, querer estudar. Ser independente. Agora isso tá consciente na minha cabeça (Garanhuns).

Nos relatos acima, nos chamou atenção o de Garanhuns quando diz que a disciplina deveria ter vindo desde o início dos estudos acadêmicos, para o ajudar a tornar-se autorregulado.

Pudemos verificar que a ação pedagógica os ajudou a compreenderem melhor como auxiliar seus alunos a como estudar ou aprender a aprender, e a tornarem-se independentes. Outros benefícios referiram-se aos conteúdos didático/musicais como a abordagem por imitação, prática de arranjos e improvisação. Por último, intervenção pedagógica contribuiu para tornar o licenciando mais autorregulado, de modo que a experiência vivenciada em sala de aula, não fosse apenas mais um componente, mas que fosse levado para a vida.

Estratégias autorregulatórias

A análise dos dados da ação pedagógica revelou-nos que os estudantes utilizaram estratégias e desenvolveram habilidades eficazes para aprender e ensinar o instrumento musical. Estas estratégias e habilidades foram úteis tanto para aulas individuais como para coletivas. Todavia, para promover o progresso desse processo autorregulatório foi necessário que os estudantes estivessem conscientes de seus próprios pensamentos (metacognição) e ações a fim de aprender a aprender de modo eficaz.

Cabe aqui fazer uma breve distinção entre o significado de estratégias. Podemos definir estratégias como meios desenvolvidos para conseguir alguma coisa⁴¹. Estratégias de aprendizagem no meio musical pode ser definida como “pensamentos e comportamentos utilizados pelos músicos durante a prática, as quais influenciam o estado motivacional e afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades” (JORGENSEN, 2004, p.85). Há várias estratégias de aprendizagem que músicos utilizam durante o estudo do instrumento como: estratégias de planejamento, ensaio, de memorização. Apesar da diversidade de estratégias existentes, há aquelas comuns que os músicos podem empregar para produzir melhor resultado de prática ou, ainda, alcançar os mesmos resultados com rapidez (MENDES, 2014).

Barry Zimmerman fez várias investigações sobre o uso de estratégias de aprendizagem. No seu modelo cíclico autorregulatório, Zimmerman (2002) elaborou um conjunto de estratégias em cada fase do ciclo, que podem ser observadas no capítulo 1. Constatamos que a maioria das pesquisas em ARA musical utilizaram esse modelo para avaliar seus resultados (MENDES; POLYDORO, 2023). Ao relacionar esse modelo com as dimensões de autorregulação da aprendizagem musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011), na qual ao olhar para cada dimensão (motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e social) o indivíduo torna-se mais autorregulado, observei que conforme os participantes da ação

⁴¹ Disponível em <https://www.dicio.com.br/estrategia/> acesso em 20fev2023.

pedagógica aplicavam e refletiam sobre os conhecimentos que iam sendo introduzidos, suas estratégias estavam sendo aperfeiçoadas e eles tornavam-se mais autorregulados.

Por exemplo, as aulas iniciais do componente foram mais teóricas, cujos conteúdos didáticos foram: apresentação do conceito de autorregulação da aprendizagem, organização e gestão nos estudos. Uma das atividades relevantes foi o estudo de caso da estudante fictícia Renata.

Inicialmente, estratégias de aprendizagem e de ensino foram relatadas pelos participantes aos responderem dois questionários prognósticos da investigação: 1) *questionário de estratégias autorregulatórias*, no qual expuseram estratégias de planejamento no estudo, como estabelecer metas e lembrar o que o professor disse em aula, de monitoramento, como concentrar-se nos estudos evitando distração e avaliação como, avaliar as causas que levaram ao bom ou mau desempenho no dia da prática e 2) *questionário de estratégias para o ensino do instrumento* por exemplo, tocar junto com o aluno para incentiva-lo e deixar a música mais interessante. Estas foram apresentadas no capítulo anterior, nas dimensões método e comportamento.

A partir do quinto encontro os licenciandos passaram a ter aulas práticas nos pianos digitais, quando também pudemos utilizar e refletir sobre estratégias de ensino, estratégias de aprendizagem e estratégias de amenização da ansiedade no início da aula para, em seguida fazer a leitura do arranjo Beleza pura para 4 pianos, elaborado pela professora Ana Carolina Couto, momento em que ela modelou a futura prática pedagógica dos estudantes. De acordo com Miksza et al (2012) é fundamental que professores modelem abordagens de prática para seus alunos.

Após a prática instrumental e observação das aulas, a partir da aula 7 os estudantes foram orientados a atuar como professores reflexivos. Segundo Miksza (2015), docentes devem estimular a reflexão em suas aulas instrumentais, na intenção de nutrir o autodirecionamento de seus alunos, a fim de reavaliar as estratégias que não estão funcionando e aperfeiçoar a sua performance. Todos já tinham certo domínio em tocar o teclado, por isso realizaram a atividade de prática pedagógica, na qual tinham a possibilidade de também ensinar. Enquanto um deles ensinava, os outros agiram como aprendizes colaboradores e vice-versa. Nesse duplo papel, de aprendizes e professores, eles desenvolveram competências de acordo com as fases cíclicas autorregulatórias.

Estratégias de prática deliberada no contexto do ensino coletivo de teclado

A prática deliberada, característica de músicos *experts* é definida como “um conjunto de atividades e estratégias de estudo, cuidadosamente planejadas, que têm como objetivo auxiliar o indivíduo a superar suas dificuldades e melhorar a performance”. (ERICSSON, KRAMPE E TESCH-RÖMER, 1993, p. 368). Também é reconhecida pelos estudiosos em ARA musical, como uma prática autorregulada, pois os músicos podem se envolver em processos de planejamento, execução para aperfeiçoamento da prática, resolução de problemas e, autoavaliação. Não necessariamente pelo tempo de estudo, mas principalmente, pela qualidade dessa prática a fim de alcançar resultados almejados (BONNEVILLE, A.; BOUFFARD, T., 2014; HATFIELD, J.; HALVARI H.; LEMYRE, P., 2017; MIKSZA, 2015/2018).

Nesta investigação, trouxemos à tona o conceito da prática deliberada para dentro da sala de aula, apresentando seus benefícios à aprendizagem do instrumento tanto individual como em grupo. Trabalhamos aspectos da música erudita e popular, e, guardando as devidas proporções, as abordagens utilizadas em sala de aula não se limitaram a direcionar a prática deliberada para o estudo do repertório erudito, nem para o repertório popular. Concordando com Couto (2013, p. 233) as abordagens “se integraram e se complementaram em ambos os repertórios, na busca de uma aprendizagem integral do instrumento”.

Como relata Nielsen (2015) em seu estudo com músicos populares, com o objetivo de identificar estratégias de aprendizagem autorregulatórias, descobriu que as estratégias utilizadas por eles, são semelhantes às dos estudantes de música erudita, concluindo que os participantes investigados também utilizaram estratégias metacognitivas, como definir metas para si próprios, planejar o uso da estratégia, monitorar e autoavaliar seu progresso. Eles aplicaram e desenvolveram estratégias de aprendizagem visando melhorar seu desempenho.

Tendo como referência as estratégias para a prática deliberada e estratégias didáticas para o ensino coletivo de instrumentos, listamos algumas das estratégias que os participantes de nosso estudo utilizaram em sala de aula. Na sequência agrupamo-las no quadro de acordo com os estágios das estratégias para a prática instrumental, proposto por Jorgensen (2004):

1. Analisar o repertório
2. Escolher o dedilhado
3. Dividir a partitura em partes menores
4. Reger a turma (conduzir as entradas e controlar o andamento da música)
5. Cantar a melodia enquanto toca
6. Tocar mãos separadas
7. Repetir até obter segurança de cada parte

8. Juntar as partes aos poucos
9. Resolução de problema
10. Monitoramento
11. Autoavaliação do processo

Quadro 29: Estágios das estratégias para a prática instrumental

Estágios das estratégias para a prática instrumental	Estratégias utilizadas pelos participantes nas atividades didáticas
<i>Planejamento e preparação</i>	Criação da partitura; análise do repertório; preparação para a aula; escolha do dedilhado
<i>Estratégias executivas</i>	Monitoramento; tocar mãos separadas; cantar a melodia; reger a turma; juntar as partes do arranjo aos poucos; repetir até obter segurança
<i>Estratégias avaliativas</i>	Resolução de problema; autoavaliação do processo.
<i>Metaestratégias</i>	Inclusas no estágio avaliativo estão as metaestratégias, que estão diretamente ligadas ao processo de autorregulação da aprendizagem. Referem-se ao conhecimento metacognitivo. É o conhecimento de estratégias específicas, utilizadas para a própria aprendizagem. Porque nem sempre as estratégias benéficas a um, foram úteis a outro músico.
<i>Estratégias de preparação para apresentação pública</i>	Em uma das aulas sugerimos que eles tocassem seu próprio instrumento. Cada um escolheu e preparou uma música da qual dominava para tocar diante dos colegas. Um deles levou até uma caixinha de som para acompanhar sua execução. Outro relatou que a apresentar-se para os colegas o ajudou como preparação para banca examinadora de concurso.

Fonte: Jorgensen (2005, p. 86,87), modificado pela pesquisadora

Ao analisar as estratégias de acordo com os estágios propostos por Jorgensen (2004), pudemos verificar os processos autorregulatórios ocorridos em momentos de planejamento, execução e avaliação, além da percepção das metaestratégias, que foram aquelas específicas para alcançar os objetivos propostos por cada licenciando.

Constatamos que as estratégias utilizadas no ambiente em grupo proporcionaram: “julgamento crítico da execução dos outros; sensação de se apresentar em público; aprendizagem através da imitação e comparação; a escuta cuidadosa; estímulo pelo triunfo dos colegas e o reconhecimento de suas dificuldades” (SWANWICK, 1994, p. 9,10; COUTO, 2013).

Todas as estratégias relatadas tiveram sua função em momentos específicos e evolutivos da aprendizagem:

- As estratégias de aprendizagem e ensino relatadas nos questionários da investigação serviram para conhecermos um pouco sobre os métodos utilizados fora do contexto da sala de aula, e de que forma elas iriam contribuir durante a intervenção pedagógica;
- As estratégias relatadas no estudo de caso, foram aquelas que auxiliaram os estudantes a refletir sobre si mesmos, naquilo que eles conheciam, mas que precisariam pôr em prática. O estudo de caso foi uma atividade que serviu de referência até o fim da ação pedagógica, sobre o que eles deveriam fazer para tornarem-se autorregulados;
- Também houveram estratégias que eles utilizaram durante a intervenção, mas fora da sala de aula, as quais foram relatadas em nosso grupo de *WhatsApp*. Por exemplo, quando o participante Recife aplicou a atividade da abordagem por imitação com seu aluno particular, assim como o participante Petrolina quando ensinou seus alunos a como estudar melhor.
- Por fim houveram as estratégias que eles utilizaram nas atividades de prática pedagógica e criação de arranjos didáticos, quando atuaram na função docente e aprendiz de modo colaborativo.

Habilidades autorregulatórias

Um estudante novato ao ingressar na escola de música, inicialmente aprenderá a linguagem musical, terá o primeiro contato com o instrumento e com o cotidiano escolar, aprendendo postura e outras orientações e, progressivamente, desenvolverá novas habilidades até tornar-se um músico profissional.

Semelhantemente, uma das principais funções da autorregulação da aprendizagem é o desenvolvimento de habilidades ao longo da vida. Para isso é necessário considerar alguns pontos: 1) a autorregulação da aprendizagem envolve mais do que um conhecimento específico a respeito de uma habilidade (saber o quê), envolve a autoconsciência, a motivação e a habilidade comportamental para implementar esse conhecimento adequadamente (saber como); 2) a autorregulação da aprendizagem não é uma característica que determinado estudante possui ou não, mas envolve o uso seletivo de processos específicos que devem ser adaptados pessoalmente a cada tarefa de aprendizagem (ZIMMERMAN, 2002, p. 66).

Sendo assim, o nível de aprendizado de um estudante [licenciando] varia com base na

presença ou ausência dessas habilidades, a fim de tornar-se um participante ativo no processo de ensino e aprendizado musical para conseguir instruir seu(s) futuro estudante(s) (ZIMMERMAN, 2002; SANTIAGO, 2021).

Como apresentamos no primeiro capítulo, para Schunk e Zimmerman (1997), o processo de aquisição de habilidades desenvolve-se em pelo menos quatro estágios: observação, emulativo/imitativo, autocontrole e autorregulatório. O *estágio de observação* envolve o conhecimento inicial da habilidade; no *estágio de emulação ou imitação* são atribuídas tarefas autodirigidas de modo prático para que eles concluam por conta própria; O terceiro *estágio de autocontrole*, os estudantes são capazes de transferir o que aprenderam nos estágios anteriores, aplicando os métodos e conceitos em ambiente independente; por fim, no *estágio autorregulação*, os alunos adaptam sistematicamente suas estratégias utilizando-as de modo específico, ajustando-as se necessário.

Após analisar os dados segundo as dimensões da ARA musical (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011), nos orientamos pelos estágios de habilidades autorregulatórias (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997) para verificar quais foram aquelas desenvolvidas pelos estudantes. Segue o detalhamento das habilidades abaixo:

Quadro 30: Estágios das habilidades autorregulatórias

Estágios de desenvolvimentos das habilidades autorregulatórias	Especificações
Observação	<i>Habilidade de mediações verbais</i> - Nesse estágio os estudantes foram apresentados ao conceito da ARA, refletiram sobre o contexto acadêmico e sobre experiências prévias. Através de uma exposição dialogada fizemos um exercício de como estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo para a universidade e para a vida.
Emulação/ Imitação	<i>Habilidade de planejamento e organização nos estudos</i>- Nesse estágio os estudantes estavam começando a desenvolver processos autorregulatórios. Foi uma habilidade percebida na segunda aula. No questionário de estratégias de autorregulação para o ensino no instrumento solicitamos que eles sugerissem atividades que pudessem auxiliar seus alunos a estudar melhor, por exemplo, “peço para que o aluno divida a peça em pequenas seções e foque nas partes que tem maior dificuldade”. Em outra atividade, na aula três, foi solicitado que eles elaborassem uma agenda semanal. <i>Habilidade emulativa de estabelecimento de objetivos</i>- Como 2ª parte da atividade anterior, solicitamos que eles estabelecessem dois objetivos e duas estratégias para cada um, em seguida fizessem uma autoavaliação do processo, pensando nas fases cíclicas autorregulatórias (planejamento, realização e autorreflexão); na atividade de estudo de caso, os participantes foram solicitados a ajudar

	Renata (estudante fictícia) a estabelecer objetivos. Eles tinham a consciência do que ela deveria fazer, segundo as respostas, mas revelaram não conseguir pôr em prática os conselhos dados a estudante.
Autocontrole	<i>Habilidade metacognitiva-</i> Apesar de não ser uma habilidade prática, os participantes, desde o primeiro dia de aula, foram estimulados a pensar sobre seus próprios pensamentos, sobre suas ações e ações de seus colegas tanto em diálogos em sala de aula, como nos exercícios dos questionários-atividade, que tinham o objetivo de avaliar o que foi trabalhado em sala, bem como, de fazer autoavaliações, com questões como: Que aprendizado eu levo para minha vida ou futura profissão sobre a aula de hoje? Que reflexões você faz sobre a aula de seu colega? Que lições você tira para si mesmo sobre esse processo? Escreva suas reflexões sobre essa aula. O que você aprendeu com essa experiência? Essas reflexões os auxiliaram no processo autorregulatório, bem como a desenvolver a habilidade seguinte. <i>Habilidade de planejamento e organização em atividades extraclasse-</i> Foram depoimentos de dois dos participantes sobre como estavam utilizando os processos autorregulatórios no dia a dia. Um deles sobre como conseguiu organizar a alimentação semanal e outro, no seu trabalho.
Autorregulação	<i>Habilidade de estabelecer objetivos-</i> Ocorreu na elaboração dos planos de aula pelos participantes. A maioria escolheu um assunto do qual tinha domínio e para atingir o objetivo geral, alguns objetivos específicos foram traçados. Segue o exemplo de um plano de aula com seu objetivo geral e objetivos específicos. Objetivo Geral: Simular o ensino coletivo de uma música, por cifra (popular), para um grupo de adolescentes ao piano. Objetivos Específicos: Aprender e executar três acordes: Am (Lá menor), F (Fá Maior) e E (Mi Maior); desenvolver a percepção harmônica dos acordes maiores e menores; aguçar a percepção rítmica; tocar uma peça coletivamente. <i>Habilidade em utilizar estratégias específicas-</i> Ao se envolverem, por exemplo, nas atividades de prática pedagógica e criação de arranjos didáticos, observamos que os participantes utilizaram estratégias didáticas diversificadas para alcançar os objetivos traçados no planejamento das aulas, na criação dos arranjos e na apresentação de seus arranjos para os colegas. Em alguns observamos mais diversidade de estratégias do que em outros. Exemplo de estratégias eficazes: análise prévia da partitura, estratégias de ensaio (dividir o todo em partes), utilizar a função de professor-regente para conduzir o repertório a ser executado pela turma. <i>Habilidade em monitorar o desempenho dos colegas -</i> Ocorreu enquanto os participantes ao ministrar suas aulas, verificava se os colegas estavam compreendendo se o que estava sendo transmitido também era executado. Exemplos

	de estratégias de monitoramento: percepção da dificuldade do outro, percepção da própria dificuldade em resolver determinado problema e buscar soluções. <i>Habilidade colaborativa-</i> O ambiente social proporcionou a interação e a ajuda mútua dos colegas, de modo que todos ficavam felizes em ajudar o outro nas dificuldades que surgiam, seja na aprendizagem de um repertório ou na condução didática da aula. Olinda com sua timidez, por exemplo, buscou colaboração dos colegas quando surgiu uma dificuldade na exposição de parte do repertório por abordagem de imitação. Essa aula com característica colaborativa, foi uma das melhores aulas, segundo avaliação de participantes. <i>Habilidade de adaptação de métodos para o contexto do ensino coletivo de teclado-</i> Ocorreu por exemplo, com dois participantes que tinham mais experiência no ensino individual e adaptaram suas aulas para o grupo. Um deles por ensinar em escola particular, buscou compreender o discurso musical dos alunos, oferecendo um repertório no qual o estudante mais se identificasse. <i>Habilidade de integrar as abordagens erudita e popular no ensino do instrumento-</i> Ocorreu com os dois pianistas que ensinaram conteúdos integrando as duas abordagens, através dos conteúdos abordagem por imitação e prática de acordes, além de refletirem sobre a importância dessa integração em aulas de instrumento. <i>Habilidade de ensinar com afetividade-</i> Foi o depoimento de um dos participantes, que ensina em escola particular, sobre como deve ser a didática do professor. Essa característica o tem ajudado a manter seus alunos nesse contexto, no qual é comum haver muitas desistências. Um dos depoimentos sobre ele foi: “Ele se mostrou ser um professor muito consciente das diferentes realidades de ensino, e demonstrou ter perspicácia para adequar o ensino para diferentes públicos. Isso é importante, pois demonstra capacidade de pensar não apenas como professor, mas principalmente como um profissional do ensino de música” (Professora Ana Carolina) <i>Habilidade de atribuir causa aos resultados-</i> Ocorreu ao final de cada prática pedagógica (atividade didática), quando solicitávamos ao participante na condição de professor a autoavaliar sua performance didática bem como, aos colegas, na condição de aprendizes, a avaliar o resultado da aula, com questões como: os objetivos foram atingidos? Como foi o desempenho do colega? em que poderia melhorar? <i>Autoavaliação do processo autorregulatório-</i> Desde o primeiro dia, os participantes foram estimulados a fazer autoavaliações através dos questionários-atividades, que
--	--

	tinham o objetivo de avaliar o que foi visto em sala de aula, bem como, de fazer autoavaliações, com questões como: Que aprendizado eu levo para minha vida ou futura profissão sobre a aula de hoje? Que reflexões você faz sobre a aula de seu colega? que lições você tira pra si mesmo sobre esse processo? Escreva suas reflexões sobre a sua aula. O que você aprendeu com essa experiência? <i>Habilidade didática autorregulada-</i> podemos dizer que é a junção de todas as habilidades deste estágio. No processo de elaboração das aulas, ao estabelecer objetivos, estratégias eficazes, resolução de problemas que surgiram durante a aula, monitoramento da aprendizagem e reflexão sobre a própria didática. Atingidas de acordo com as fases cíclicas . <i>Habilidade de aplicar o conhecimento aprendido em sala de aula na vida pessoal, estudantil e profissional</i> Ocorreu com o participante Garanhuns quando após a intervenção pedagógica conseguir aplicar os conhecimentos adquiridos em sua rotina pessoal, como estudante e como profissional. Ao analisar sua vida, traçou um planejamento estratégico para resolver problemas; tomou controle de sua vida, gerenciando melhor o seu tempo para alcançar os objetivos almejados.
--	--

Fonte: Schunk e Zimmerman (1997). Adaptado pela pesquisadora.

Ao fazermos uma minuciosa análise visando descobrir habilidades autorregulatórias fortalecidas pelos participantes, constatamos que elas se desenvolveram nos seguintes níveis hierárquicos: observação, emulação, autocontrole e de autorregulação (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997). Para cada um desses níveis descobrimos habilidades específicas ao contexto colaborativo do ensino coletivo de instrumento musical no ensino superior.

Para o autor Barry Zimmerman, podemos constatar habilidades autorregulatórias quando o indivíduo:

(a) estabelecer objetivos proximais específicos para si mesmo, (b) adotar estratégias eficazes para atingir os objetivos, (c) monitorar seletivamente o desempenho de alguém quanto a sinais de progresso, (d) reestruturar o contexto físico e social de alguém para torná-lo compatível com os objetivos, (e) gerenciar com eficiência o uso do tempo, (f) autoavaliar os métodos, (g) atribuir causa aos resultados e (h) adaptar métodos futuros. (ZIMMERMAN, 2002, p. 67).

Ao comparar as habilidades autorregulatórias propostas por Zimmerman (2002) com as desenvolvidas na intervenção pedagógica, verificamos que os participantes desenvolveram as habilidades de:

1. Mediações verbais
2. Planejamento e organização nos estudos

3. Estabelecimento de objetivos
4. Habilidade metacognitiva
5. Planejamento e organização em atividades extraclasse
6. Habilidade em utilizar estratégias específicas
7. Monitorar o desempenho dos colegas
8. Adaptação de métodos para o contexto do ensino coletivo de teclado
9. Habilidade de integrar as abordagens erudita e popular no ensino do instrumento
10. Ensinar com afetividade
11. Habilidade de atribuir causa aos resultados
12. Autoavaliação do processo autorregulatório
13. Habilidade didática autorregulada
14. Habilidade de aplicar o conhecimento aprendido em sala de aula na vida pessoal, estudantil e profissional

6.2 Implicações e proposições para a formação docente em música

Após a explanação do tópico anterior pudemos verificar que a autorregulação da aprendizagem dialogou com as práticas de estudantes da licenciatura em música e os auxiliou a desenvolver estratégias e habilidades para melhorar o desempenho enquanto aprendizes e docentes. De acordo com estudiosos da ARA musical, um aprendiz de música autorregulado pode ser caracterizado como aquele que é capaz de planejar sua própria prática, escolher e modificar as estratégias de aprendizagem que melhor se adequem às suas necessidades, a fim de alcançar o objetivo proposto; monitora e autorreflete sobre as atividades realizadas, mantendo um estado motivacional produtivo (MIKSZA, 2015; ARAÚJO, 2016).

Na presente pesquisa, além de promover processos autorregulatórios em estudantes, buscamos compreender como esse aprendiz/licenciando se comportaria em atividades de docência para tornar-se um professor de música autorregulado. Todavia para que o licenciando venha a ser um professor com características autorreguladas é necessário que ele se torne um aprendiz autorregulado, conhecendo as peculiaridades desse processo a fim de conseguir conduzir seu aluno ao aprendizado (KRAMARSKI, 2017; BORUCHOVITCH, 2010).

Para isso, é imprescindível os professores reconhecerem que a autorregulação não é uma característica de um ou outro indivíduo, mas refere-se a um conjunto de processos específicos do contexto que podem ser explicitamente ensinados aos estudantes (MIKSZA *et*

al, 2018). Em consonância, Hallam (2006), afirma que a função do professor deve ser auxiliar estudantes a aumentar a aprendizagem de habilidades, dialogando sobre alternativas didáticas ou de estudo, ressaltando neles pontos fortes e fracos, além de aceitar que aprendizes cometam erros, pois seu compromisso deve ser auxiliá-los a desenvolver habilidades para solucionar problemas e fazer escolhas.

A seguir oferecemos uma proposição de como elaborar um plano de aula de acordo com a perspectiva autorregulatória. Podemos observar que um plano de aula nesta ótica, não é muito diferente do que aprendemos na universidade. Um bom plano prevê objetivos e procedimentos, sua execução e avaliação. Porém, o que se estimula em processos autorregulatórios é como auxiliar o estudante a estudar de modo eficiente, a fim de que ele aprenda como estabelecer objetivos específicos, a adotar estratégias eficientes, monitorar seu progresso, organizar seu ambiente de prática, ter concentração, evitando distrações, gerenciar bem o tempo e ao final avaliar se os estudos foram satisfatórios naquele dia, prevendo o que irá realizar no dia seguinte (ZIMMERMAN, 2002).

Segue sugestões de como estruturar uma aula de música na perspectiva da autorregulação da aprendizagem:

Quadro 31: Plano de aula com base nos processos autorregulatórios

<u>Planejamento</u> <u>Objetivo</u> • <u>Ambientação/Quebra-gelo</u>- nesse início de aula, você pode fazer um exercício técnico e/ou o professor conversar com o estudante sobre o que ele estudou e como estudou durante a semana, ou simplesmente conversar sobre como foi a sua semana. • <u>Procedimentos para a aula</u>- é o passo a passo de como você irá aplicar o conteúdo pré-estabelecido. São ações de fortalecimento da ARA dos estudantes.
<u>Execução</u> Aplique o plano de aula pré-estabelecido utilizando estratégias didáticas específicas ao seu aluno ou para alcançar seu objetivo. Monitore e faça ajustes necessários. Preocupe-se não apenas com o conteúdo específico, mas com o fortalecimento da ARA.
<u>Avaliação</u> <u>Discussão/sistematização</u>- Converse sobre a atividade trabalhada. Dê um fechamento à atividade com alguma reflexão sobre a autorregulação da aprendizagem, por exemplo, quais estratégias foram utilizadas hoje? Sugira estratégias ao aluno a fim de que ele possa utilizar em seu repertório durante a semana, e dê o feed-back sobre como está indo o progresso de seu

estudante. É importante que tudo isso seja dialogado com o aprendiz, para que ele vá desenvolvendo habilidade de elaborar estratégias no estudo.

Proposta de aplicação- peça ao aluno que ao iniciar seus estudos durante a semana, aplique as estratégias ensinadas em sala de aula e estimule-o a conhecer uma nova estratégia. Pode sugerir a aplicação de uma das que são sugeridas no quadro abaixo ou perguntar ao estudante se ele utilizou alguma estratégia específica.

Autoavaliação- Ao final da aula ou da semana, faça uma avaliação da metodologia utilizada, no intuito de revelar o que funcionou bem ou não. Faça os ajustes necessários para o reinício do ciclo.

Logo a seguir oferecemos uma sugestão de diário de prática, sessão de prática focada e estratégias para a prática instrumental (MIKSZA *et al*, 2018). Em anexo inserimos um roteiro de prática mais elaborado que utilizamos em nossa pesquisa de mestrado (MENDES, 2014). São apenas quadros de referência e podem ser adaptados. Por isso, sugerimos que o professor solicite a seu aluno uma cadernetinha para anotar as observações vistas em sala de aula e o que será estudado na semana.

Quadro 32: Diário de prática

Dias da semana	segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Fim de semana
Tarefa de casa						
Tempo de prática						

Fonte: Miksza et al(2018)

Quadro 33: Sessão de prática focada

Data: _____	
Objetivo da prática: _____	
Músicas que eu estudei	Estratégias que eu utilizei
Horário do início do estudo ____: ____	
Horário do fim do estudo ____: ____	

Responda as questões:

O que melhorou?

O que precisa melhorar?

Fonte: Miksza et al(2018)

Quadro 34: Sugestões de estratégias para a prática instrumental

1-conte o ritmo	5-estude em pequenas sessões	9-Comece lento e vá acelerando
2- use o metrônomo	6- Fale os nomes das notas enquanto toca o instrumento	10- Desacelere e, em seguida, gradualmente trazer uma seção ou compasso de volta ao andamento
3- toque o ritmo apenas com uma nota	7- Faça variações rítmicas para dominar um trecho difícil	11- Toque 5 vezes perfeito
4- cante a sua parte	8- toque lento uma pequena parte ou a peça inteira	12-Introduza aos poucos as dinâmicas

Fonte: Miksza et al(2018)

É importante destacar que os quadros acima são apenas sugestões. Cada professor pode utilizar métodos que achar mais conveniente. Porém é importante que os estudantes sejam estimulados a utilizar estratégias que o auxiliem a atingir seus objetivos. No entanto, a estratégia utilizada para um aluno, nem sempre é a mais favorável a outro. Em minha experiência como professora de piano tenho observado que há estudantes mais organizados e disciplinados para o estudo do que outros. Para esses, na maioria das vezes não preciso solicitar maior empenho nos estudos. Ao iniciarmos a aula, conversamos sobre como foi o estudo semanal, quais as dificuldades que enfrentou durante a semana e pontuamos sugestões de melhoria. Nesses, encontramos características autorregulatórias (MENDES, 2020). No entanto há outros que precisam de orientação mais sistemática sobre quando e como estudar, além de orientações para evitar distratores.

Os quadros acima são simples modelos e não foram utilizados em nossa pesquisa porque não era necessário o estudo semanal do repertório. Porém para uma prática de estudo individual, concordamos com os estudiosos em ARA musical (MIKSZA et al, 2018) que estudantes de música precisam ter uma orientação guiada até desenvolverem a prática deliberada e tornarem-se autorregulados nos estudos de seu instrumento.

Considerações finais

O interesse para esta investigação partiu de inquietações em minha prática docente a qual tenho observado dificuldades de estudantes em se autorregular, ou seja, assumir papel ativo no próprio aprendizado. As consequências disso ocasionam procrastinação nos estudos, falta de concentração, falta de disciplina, utilização de estratégias inadequadas para atingir os resultados desejados, falta de competência para monitorar o próprio progresso, desmotivação e consequentemente evasão escolar.

Em consonância com os estudos em ARA musical que investigam sobre o comportamento durante a prática musical, a presente investigação teve como objeto de pesquisa a formação inicial como professor de música. Sendo assim, a intervenção pedagógica deste estudo teve como objetivo geral compreender estratégias e resultados da integração curricular da Autorregulação da Aprendizagem numa intervenção pedagógica em um componente eletivo de ensino coletivo de instrumento musical no curso de licenciatura em música da UFPE.

Desse modo, ministrei juntamente com a professora titular Ana Carolina Couto, o componente eletivo MU690 “Tópicos especiais em música” (nome do componente no SIGAA) no período de fevereiro a maio de 2022. No intuito de tornar o assunto conhecido, fizemos uma divulgação nas mídias sociais, incluindo um subtítulo ao nome divulgado no SIGAA ficando “Tópicos especiais em música: estratégias para o ensino coletivo de teclado”.

O componente curricular foi ofertado no curso de licenciatura em música da Universidade Federal de Pernambuco, na classe de teclado coletivo. Teve como único pré-requisito que os estudantes soubessem tocar teclado de modo elementar, sendo ofertada tanto para alunos do bacharelado como para a licenciatura. A oferta foi para oito estudantes. Matricularam-se inicialmente sete estudantes, porém permaneceram até o final, cinco deles. Todos do curso de licenciatura em música.

No intuito investigar diálogos entre a Autorregulação da Aprendizagem e as práticas de formação instrumental desse componente eletivo, realizei catorze encontros, sendo cinco encontros remotos, dois assíncronos e sete presenciais. Todas as aulas foram marcadas por um momento autorregulatório, no qual, estimulava-os a refletir sobre algum aspecto vivenciado em sala de aula, como por exemplo, estabelecimento de objetivos, organização nos estudos, resolução de problemas, além das vivências práticas que envolviam as fases do ciclo autorregulatório de planejamento, execução e autorreflexão.

Sobre esta última fase, como um dos exercícios autorreflexivos, sempre ao final de

cada aula, solicitava que eles respondessem um questionário-atividade, para que refletissem a respeito de situações vivenciadas em sala e quais as aplicações poderiam fazer para si mesmos, seja em questões acadêmicas ou para a vida. Como qualquer componente curricular, houve avaliações, sendo necessárias duas notas para aprovação. Para a primeira avaliação elegemos os questionários-atividade e participação em sala de aula, e para a composição da segunda avaliação, a prática pedagógica e arranjo didático.

O plano de ensino foi pensado de modo a promover a Autorregulação da Aprendizagem em diversas situações teóricas e práticas do componente, cujos conteúdos foram: 1) Aula dialogada sobre o conceito de Autorregulação da Aprendizagem, 2) Organização e gestão dos estudos, 3) O ensino coletivo de instrumentos musicais, 4) Estratégias de ensino e aprendizagem, 5) Prática pedagógica e 6) arranjos didáticos. Nas aulas sobre os conteúdos 1 a 4 eles atuaram como aprendizes e nos conteúdos 5 e 6, atuaram como professores. Deste modo, puderam refletir tanto na condição de estudantes como na de docentes.

Para analisar a nossa pesquisa-ação, no capítulo cinco utilizamos as seis dimensões da Autorregulação da Aprendizagem, as quais são motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e social (ZIMMERMAN;RISEMBERG, 1997; MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011). Primeiramente elegemos unidades de análise, a saber: a experiência inicial na aprendizagem musical; Diálogos entre o erudito e o popular; Estratégias de ensino e aprendizagem; A natureza do ECIM; O estudante na perspectiva docente. Em seguida fizemos categorizações temáticas com base em cada dimensão apresentada a seguir.

Na *dimensão motivo* apresentamos porque os estudantes escolheram participar da ação educativa, investigando inicialmente a experiência prévia de cada um na aprendizagem do instrumento musical enquanto discentes e posteriormente na função de docentes. Na *dimensão método* revelamos quais estratégias eram utilizadas pelos participantes no processo de aprendizagem e ensino, ou seja, como eles faziam para aprender e ensinar antes de ingressar na ação pedagógica. Nesse momento analisamos o questionário sobre estratégias autorregulatórias de aprendizagem. Em sala de aula, analisamos as estratégias utilizadas para realizar o estudo de caso da estudante fictícia Renata e investigar processos de modelação durante a aula da professora Ana Carolina ao ensinar seu arranjo para quatro pianos.

Nessa intervenção pedagógica, não solicitamos que eles estudassem em casa, por isso, na *dimensão tempo*, buscamos compreender como os estudantes conseguiram gerenciar o tempo a partir de uma atividade solicitada na aula sobre organização e gestão nos estudos. A solicitação foi em dois aspectos: 1) organizando seu tempo: fazer um cronograma semanal e 2) otimizando o tempo: definir metas e estratégias para realização das atividades. Na *dimensão*

comportamento, o desempenho é externamente monitorado e avaliado. Referiu-se a análise dos questionários sobre estratégias de aprendizagem e de ensino no instrumento e, ao comportamento dos licenciandos na realização das atividades, bem como a capacidade de fazer autoavaliações sobre o progresso. Incluímos nesta dimensão a análise dos dois questionários, das ações pedagógicas dos licenciandos e dos arranjos didáticos.

A *dimensão ambiente físico* correspondeu tanto ao local de aprendizagem online e presencial, quanto aos recursos materiais necessários para a aprendizagem, como slides, listas de exercícios, apostilas, livros ou PDFs. Este foi um local muito propício ao desenvolvimento de estratégias e habilidades. Na *dimensão ambiente social* desvendamos que a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) é naturalmente uma prática social, ou seja, o músico aprende com os pares, toca seu instrumento na coletividade e envolve-se nas atividades elaboradas para o grupo. E apesar de ser um ambiente social, quando confrontados com dificuldades, os alunos autorregulados socialmente confiam e procuram ativamente a ajuda de outros, além dos recursos disponíveis.

A implementação da Autorregulação da Aprendizagem em ambiente colaborativo de um componente eletivo de ECIM mostrou que o indivíduo está inserido continuamente num contexto envolvendo a inter-relação dos fatores pessoais, fatores ambientais e fator comportamental (BANDURA, 1986, 2008). Esses fatores estão interconectados uns com os outros e variam de indivíduo para indivíduo e sob diferentes circunstâncias. Por exemplo, no fator pessoal, a experiência prévia de cada um, contribuiu para o envolvimento entre os pares nas tarefas, propiciando um ambiente rico de aprendizado.

Sobre os benefícios, verificamos que a ação pedagógica contribuiu para tornar o licenciando mais autorregulado e consciente de suas ações no ambiente acadêmico e profissional e a compreenderem melhor como auxiliar seus alunos a desenvolver estratégias eficazes nos estudos, preparando-os para a autonomia. Outros benefícios referiram-se ao conhecimento de conteúdos didático/musicais como a abordagem da imitação, prática de arranjos, improvisação e tocar de ouvido.

A implementação da ARA no ensino superior mostrou que licenciandos apresentaram estratégias didáticas e de aprendizagem, todas com funções específicas, enquanto se envolviam em atividades práticas na função de aprendizes e docentes no ensino coletivo de teclado. Estas foram analisadas de acordo com os diferentes estágios da prática instrumental de planejamento e preparação, execução e avaliação, propostas por Jorgensen (2004).

Revelaram também habilidades autorregulatórias, as quais tornaram o estudante competente para estabelecer objetivos específicos para si mesmo, utilizar estratégias eficazes,

monitorar o próprio progresso e o de outros, reestruturar o ambiente físico e social tornando-o compatível ao alcance de objetivos, gerenciamento do tempo e autoavaliação de seus métodos. Assim como as estratégias, as habilidades também se desenvolveram em diferentes estágios: observação, emulação, autocontrole e de autorregulação (ZIMMERMAN, 2002; SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997).

O percurso desta pesquisa provocou em mim, mudanças enquanto pesquisadora e docente de piano erudito em duas escolas públicas especializadas em música. Enquanto pesquisadora precisei me aprofundar no tema, realizando disciplinas e participando de grupos de estudo para conseguir elaborar um componente que unisse a autorregulação e a música no contexto do ensino superior para a formação inicial do professor. Como docente percebi que preciso de modo mais explícito e sistemático, auxiliar meus estudantes a tornarem-se autorregulados nos estudos.

Verificamos que promover a ARA no ensino superior, propiciou o desenvolvimento de habilidades para outras situações de ensino e aprendizagem, tais como: construção de ambiente social colaborativo em diversas situações didáticas; escuta cuidadosa; estímulo pelo sucesso dos colegas; respeito mútuo; criação, desenvolvimento e prática de estratégias de aprendizagem eficazes; a como estabelecer objetivos acadêmicos e profissionais de curto, médio e longo prazo; resolução de problemas; exercício e avaliação da prática docente em sala de aula; constantes exercícios reflexivos; estímulo à autonomia.

Como parte dos objetivos específicos, indicamos contribuições da pesquisa para estudos relativos à Autorregulação da Aprendizagem, à Pedagogia do Instrumento e ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical bem como apresentamos algumas implicações relevantes para a Educação Musical.

Sobre estudos relativos à Autorregulação da Aprendizagem

- De modo mais amplo, desvendamos que promover processos autorregulatórios produz resultados que vão além da sala de aula nas dimensões pessoais, interpessoais e de carreira profissional;
- Os processos de modelação são imprescindíveis para introduzir a autorregulação em ambiente acadêmico, cotidiano ou profissional;
- Os estudantes que se envolvem em processos autorregulatórios desenvolvem estratégias e habilidades autorregulatórias que darão suporte à aprendizagem, tais como estabelecer objetivos específicos, elaborar uma rotina de estudos, administrar melhor o tempo e a

fazer planejamento estratégico. Assuntos esses imprescindíveis não apenas para o sucesso acadêmico, mas também, profissional.

- O processo de Autorregulação da Aprendizagem influencia a motivação de estudantes e professores em situações reflexivas acadêmicas e/ou profissionais de planejamento, execução/monitoramento, resolução de problemas e avaliação/autorreflexão;
- Para que professores tenham estudantes autorregulados é necessário identificar dificuldades específicas em suas práticas e projetar planos de estudo semanal. Além disso, auxilia-los sistematicamente a elaborar seus próprios planos de estudo que incluem metas de curto a longo prazo, contribuindo para a persistência na tarefa e no exercício da autonomia.

Sobre estudos relativos a Pedagogia do Instrumento

- Constatamos que a maioria das pesquisas sobre autorregulação musical concentram-se no ensino superior, na abordagem erudita, no entanto comprovamos a relevância de promover diálogos entre as abordagens erudita e popular, no contexto do ECIM, visando capacitar o músico para o mercado de trabalho;
- Para que processos autorregulatórios ocorressem, os participantes da pesquisa foram instigados a refletir na perspectiva discente e docente em diversas situações de ensino e aprendizagem. Isto permitiu que houvesse um processo contínuo de aprendizagem para a docência;
- A prática instrumental autorregulada é aquela em que o músico envolve-se em processos cíclicos claros de estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico da prática não apenas estabelecendo estratégias, mas organizando uma rotina de estudo, implementação e monitoramento das estratégias pré-estabelecidas, resolução de possíveis problemas no percurso e autoavaliação de todo o processo;
- Há uma grande diferença entre conhecer determinada estratégia e saber como utilizá-la para atingir objetivos. Se o músico deseja aperfeiçoar sua prática, é necessário planejar, aplicar e refletir continuamente sobre as estratégias de estudos, no intuito de aperfeiçoá-las cada vez mais. Essas estratégias podem ser elaboradas em diferentes estágios de planejamento, execução e avaliação;
- Docentes devem estimular a reflexão em suas aulas instrumentais, na intenção de nutrir a autorreflexão de seus alunos, para que eles avaliem quais estratégias funcionam bem ou não, no processo cíclico autorregulatório de estudo, até que esses estudantes

alcancem a autonomia na prática;

- Nem sempre a estratégia que funciona bem para um estudante será útil para outro, é necessário o conhecimento, estabelecimento e avaliação de estratégias específicas úteis para a própria aprendizagem. Isso é saber usar metaestratégias!

Sobre estudos relativos ao Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM)

- De acordo com revisão de literatura desvendamos que músicos autorregulados aprendem por processos de modelação, desenvolvem crenças de autoeficácia, elaboram e aplicam estratégias de aprendizagem específicas, controlam seus estados físicos e emocionais, buscam ajuda e interação entre os pares, tomam decisões, resolvem problemas e desenvolvem autonomia enquanto autorrefletem durante todo o processo;
- Pesquisadores também relataram a importância de avaliar o processo autorregulatório musical utilizando modelos sistemáticos de desenvolvimento como os modelo das fases cíclicas autorregulatórias proposto por Zimmerman(2002) e Rosário (2014) que incluem as fases de planejamento, execução e avaliação, bem como de acordo com os estágios de instrução do modelo SRSD (AZZI et al, 2017) cujo desenvolvimento de estratégias de aprendizagem promovem no aluno a autoavaliação contínua, controle e consciência sobre todas as etapas de seu aprendizado;
- A Autorregulação da Aprendizagem mostrou-se eficaz no contexto de um componente curricular de ECIM no ensino superior, pois proporcionou a interação entre colegas e professores, a elaboração de estratégias de aprendizagem e ensino eficazes para alcançar o objetivo, a prática didática em sala de aula, o desenvolvimento de atividades criativas, a ajuda e respeito mútuo, reflexões metacognitivas, dentre outras coisas;
- Promover autorregulação do ensino e aprendizagem em ambiente de ECIM proporcionou situações colaborativas teóricas e práticas, contínuas reflexões em grupo e autorreflexões;
- O ambiente social e colaborativo foi essencial nas atividades práticas, discussões e reflexões. A autorregulação no ambiente colaborativo reconhece e respeita as experiências prévias de cada estudante e de sua compreensão de mundo, proporcionando o envolvimento de todos na construção do conhecimento. Isso incentiva a autonomia e responsabilidade pela própria aprendizagem e do grupo. Com essa interação, os licenciandos desenvolveram estratégias e habilidades autorregulatórias de planejamento, execução e avaliação de suas próprias práticas pedagógicas contribuindo

também para o aprimoramento das práticas de seus pares;

- Professores devem ser encorajados a aprender mais sobre como facilitar o trabalho em grupo no ECIM e/ou Ensino de Piano em Grupo e, experimentar colaborações estudantis. Nesta pesquisa, os conteúdos de prática de repertório cifrado, prática e criação de arranjos, abordagem por imitação e tocar de ouvido contribuíram para o alcance de estratégias e habilidades autorregulatórias dos estudantes no ambiente colaborativo;
- Por fim, intervir pedagogicamente em contexto de ensino coletivo de instrumento musical na perspectiva da ARA proporcionou o aumento da motivação, da autonomia, auxiliou na tomada de decisões, na busca de estratégias eficazes, na autorregulação do futuro professor, processos de criação coletiva, interação entre os pares, avaliação contínua a partir das fases cíclicas dos processos autorregulatórios, o aumento de crenças de autoeficácia, controle dos estados emocionais, a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e autorreflexões.

Depreendemos que assim como a intervenção pedagógica na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem Musical mostrou-se eficaz no ensino superior ao desenvolver estratégias didáticas e habilidades autorregulatórias para o ensino individual e coletivo de instrumentos, torna-se relevante que seja aplicada em múltiplos contextos da Educação Musical, auxiliando, por exemplo, em como aprender a aprender e na diminuição da evasão escolar, pois conduções bem direcionadas de processos autorregulatórios desenvolvem estudantes mais motivados, tornando-os mais conscientes de seu papel como aprendizes e, portanto, mais autorregulados. Por conseguinte, é importante que instituições de música promovam oportunidades para que os estudantes façam exercícios metacognitivos, ou seja, reflitam sobre si mesmos e sobre seu desempenho como músicos a fim de progredir nos estudos.

Pelos motivos listados acima, propomos que investigações como essa possam ser replicadas ou aperfeiçoadas, seja na formação inicial e continuada do professor ou na aprendizagem dos estudantes, como por exemplo:

- No ensino superior, como componente eletivo para formação do professor de ECIM na perspectiva da ARA.
- No ensino superior, como componente curricular eletivo de promoção da Autorregulação da Aprendizagem para o estudo e/ou ensino do instrumento;
- Como componente eletivo ofertado a toda a universidade voltado a auxiliar estudantes

a desenvolver processos autorregulatórios, como por exemplo, a desenvolver objetivos e metas de estudo, a administrar o tempo, dentre outros assuntos relevantes;

- Como perspectiva teórico-prática para o componente curricular de estágio supervisionado, já que aborda a respeito da prática autorreflexiva e reflexiva entre os pares, a qual envolve o planejamento, execução e avaliação da ação pedagógica na perspectiva da ARA;
- Na formação continuada de professores em múltiplos contextos;
- Por fim, sugerimos a implementação de um Currículo de estratégias de aprendizagem para a Prática Autorregulada, nas escolas ou em ambientes onde o ensino de música aconteça, com o objetivo geral de auxiliar os estudantes a se autorregular nos estudos musicais, ou seja, como planejar seus estudos, definir objetivos, traçar estratégias eficazes para si mesmo, fazer automonitoramento do seu progresso, resolver problemas técnico/musicais e fazer autoavaliações da prática instrumental.

Apresentamos algumas proposições para aquele que deseja tornar-se um professor de música autorregulado:

- Torne-se um aprendiz autorregulado sabendo utilizar com eficácia estratégias específicas de planejamento, monitoração e avaliação em suas aulas. Normalmente avaliamos nossos estudantes, mas precisamos desenvolver o hábito de também fazer autoavaliações, ao final de uma semana, mês ou semestre. Se questionando por exemplo: o que deu certo em minhas aulas, o que não funcionou bem? Por que?
- Instrua o estudante estimulando à motivação para o aprendizado. Precisamos desenvolver aulas com afetividade, considerando o discurso dos estudantes, porque “uma atividade significativa nutre seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o independente de seu professor” (SWANWICK, 2004/2011, p. 5). Ser um professor autorregulado também inclui motivar seus estudantes a ter compromisso com as aulas de instrumento, desenvolvendo nele a disciplina para o estudo. Sempre dialogando sobre o porquê da decisão de estudar música, no intuito de estimular a motivação e autoeficácia;
- Auxilie seus alunos a planejar sua prática e estabelecer estratégias. Nesta fase, os professores podem auxiliar seus estudantes no estabelecimento de objetivos de longo, médio e curto prazo e auxiliá-los na escolha de estratégias eficazes. É importante que os docentes demonstrem onde, quando e como devem utilizar estas estratégias para que

fiquem claras a relação entre as estratégias e os resultados alcançados (EMILIO; POLYDORO, 2017);

- Auxilie seu estudante a implementar as estratégias, monitorar os próprios estudos e verificar se os objetivos foram alcançados. Ofereça oportunidades de implementação das estratégias traçadas anteriormente e procedimentos de automonitoramento. Uma sugestão é elaborar uma lista de estratégias para que ele a tenha como referência nos estudos (segue adiante uma lista de possibilidades). “Um resultado ideal do ensino que adota a estrutura de aprendizagem autorregulada é que os alunos refletem sobre seu processo de aprendizagem e sentem-se orgulhosos do progresso que fizeram em cada etapa do processo de aprendizagem” (MIKSZA et al, 2018, p. 342). Desse modo, eles aprendem a alcançar objetivos estabelecidos pelo professor e por si próprio⁴².
- Desenvolva uma prática guiada, fornecendo constantes feedbacks até que eles adquiram estratégias e habilidades autorreguladas, ou seja, tornem-se independente nos estudos. Estudiosos relatam que essa aquisição ocorre através do ensino, modelação, estruturação de tarefas e encorajamento (SCHUNK; ZIMMERMAN, 1997);
- Ensine os alunos a organizar suas tarefas e rotinas de estudo, de modo que tenham alta possibilidade de êxito ao final de um período de prática, ajudando-o a reforçar o efeito positivo em relação ao aprendizado (MIKSZA et al, 2018). Uma boa sugestão é pedir que o aluno tenha um diário de prática, para anotar as lições de casa, o tempo de estudo no dia, o repertório ou partes estudadas e as estratégias utilizadas. Mais adiante sugerimos quadros para diário de prática.
- Prepare seus alunos para as avaliações e apresentações públicas. É muito comum, os estudantes sentirem medo das avaliações, porque normalmente não são preparados para esse momento. Algumas estratégias úteis são: realizar *master class*, solicitar gravações de suas performances dando o feedback imediato, a fim de que sua ansiedade seja amenizada e ele consiga regular suas emoções aplicando estratégias eficazes de aprendizado (MENDES, 2017). Os alunos naturalmente compararão seu progresso musical com seus colegas, bem como seus modelos, e os professores podem ajudá-los a fazer isso de forma mais eficiente, ensinando-os a ouvir e avaliar critérios musicais específicos (MCPHERSON; RENWICK, 2011);
- Desenvolva a habilidade metacognitiva de seus estudantes, que significa conduzi-los a

⁴² Nos anexos segue uma sugestão de roteiro semanal de estudos

reflexões sobre seus objetivos com a música, a pensar se ele está motivado para o estudo, se percebe progressos na aprendizagem. O encorajamento do professor nessas horas é fundamental, pois a motivação é a mola propulsora da ARA. Dizer ao aluno que ele não estuda ou falar palavras desestimuladoras, não é característica de um professor autorregulado, pelo contrário, é importante que o professor também se autoavale e se questione: estou utilizando as estratégias didáticas corretas para este aluno? Qual o motivo de ele não estar estudando?

Ao longo desta tese, descrevemos como a aprendizagem autorregulada auxiliou na elaboração de diferentes concepções de como os músicos podem desenvolver estratégias eficazes e adquirir habilidades musicais, além do que pode ser feito para maximizar o potencial docente. Constatamos que é necessário promover situações didáticas práticas no ensino do instrumento nas quais o licenciando atue numa dupla função, a de docente e aprendiz reflexivo.

Reconhecemos alguns limites desta investigação. Mesmo buscando implementar a ação pedagógica da melhor forma, ao proporcionar estratégias didáticas criativas, nem todos os participantes desenvolveram autorregulação para o ensino. Acreditamos que as possíveis causas foram: 1) a dificuldade em se expor em público, mesmo diante de colegas; 2) apesar de o ensino superior, ser um curso de formação de professores, há pouco incentivo em preparar estudantes para treinar situações de ensino no instrumento; 3) baixa crença de autoeficácia, ou seja, não se sentir capaz de ministrar aula diante de colegas e professoras, apesar do respeito mútuo que existia e do ambiente colaborativo que foi construído desde o início das aulas.

Compreendemos, por conseguinte, que na ansiedade de promover processos autorregulatórios, excedemos na quantidade de conteúdo para o pouco tempo de ação pedagógica, quando poderíamos reduzir a quantidade e aproveitar para praticar mais os novos conteúdos introduzidos. Futuras pesquisas podem enfatizar mais atividades de práticas pedagógicas para possibilitar que o estudante ou licenciando tenha mais condições de atuar como docente em situações didático-reflexivas. Também sugerimos a possibilidade de prever o processo cíclico de reinício dessas práticas, visando o aperfeiçoamento. Devido à falta dessa previsão, alguns estudantes não tiveram condições de aprimorar sua ação didática em sala de aula.

Esta investigação buscou contribuir com as pesquisas em Autorregulação da Aprendizagem Musical e com o desenvolvimento de processos autorregulatórios na formação de professores de música. Desejo que este estudo produza impactos e contribuições para o processo de formação de professores, professores em exercício e em estudantes de música nos diversos contextos acadêmicos.

Referências

- ARAÚJO Marcos. Measuring self-regulated practice behaviour in highly skilled musicians. *Sempre: Psychology of Music*, v. 44, n.2, p. 278–292, 2016. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735614567554> Acesso em 05ago2021
- AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva**: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 29, 2º sem. de 2008, pp. 75-94.
- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, Roberta; CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; DANTAS, Marilda Aparecida; BENASSI, Marcos de Toledo. Percepções de licenciandos e professores da educação básica sobre livros e vídeos elaborados a partir da Teoria Social Cognitiva. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 14, n. 2 - mai-ago 2014. p. 289-305. Disponível em
- AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem**: contribuições da Teoria Social Cognitiva. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.
- AZZI, R. G. Autorregulação em Música: discussão à luz da teoria social cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p. 9-19, nov., 2015. Disponível em <https://revista.uemg.br/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2Fmodus%2Farticle%2Fview%2F1073>. Acesso em 12 jun2017.
- AZZI, R., BASQUEIRA, A.P.,TOURINHO, C. Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música. **REVISTA DA ABEM** | Londrina, v.24, n.36, p.105-115, jan-jun. 2016. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/604> Acesso em 22.jul.2021.
- AZZI, Roberta; FILHO, Roraima Alves da Costa; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. Belo Horizonte: Artesã, 2021.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BONNEVILLE Arielle, BOUFFARD Thérèse. When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, v. 43, n. 5, p. 686-704, 2014. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1177/0305735614534910> Acesso em 22jul2021

BOREM, Fausto; RAY, Sonia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA*, 2., 2012, Rio de Janeiro. Anais...Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012, p.121-168.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 55-88, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 3, p. 401-409, Setembro/Dezembro, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pee/a/HYqxtDHj84FGcJKzHCCMSQ/?lang=pt> Acesso em 03.jul.2019.

BORUCHOVITCH, Evely; MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves. A autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores: como intervir para desenvolver? In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org.). **Aprendizagem autorregulada: como promove-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

CALZAVARA, Adriana Akemi Kikuchi. **Autorregulação, Autoeficácia e uso de estratégias de aprendizagem na construção da performance de pianistas em diferentes níveis de formação**. 2019. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CAVALCANTI, Célia Regina pires. **Autorregulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas**, 2009, 157 p. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

COSTA, E. R. da.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (org.). **Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

COUTO, Ana Carolina. **Teclado básico 1: apostila para o ensino coletivo de piano/teclado**, 2018. 65 p. Disponível em https://www.academia.edu/35881708/Apostila_Teclado_B%C3%A1sico_1. Acesso em 04mai2023.

CRUVINEL, Flávia Maria. Ensino coletivo de instrumento musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. In: VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, Salvador, BA. Anais...p. 12-20. Disponível em <http://www.enecim.emac.ufg.br> Acesso em 15nov2019.

CRUVINEL, Flávia. Ensino coletivo de instrumento musical como educação popular: alguns apontamentos. In: LOPES, Eduardo. **Tópicos de pesquisa para aprendizagem do instrumento musical**. Goiania: Kelps, 2017. p. 197-218. Disponível em https://www.academia.edu/44432480/T%C3%93PICOS_DE_PESQUISA_PARA_A_APREN

DIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL RESEARCH THEMES FOR THE LEARNING OF MUSICAL INSTRUMENTS Acesso em 23.09.2022.

CRUVINEL, Flávia. Ensino Coletivo de Instrumentos. Entrevista com Flávia Cruvinel. **Live Musicac UFPE**. (2022). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WA1kpVONBGE> Acesso em 22mai2022.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. **Revista EM PAUTA**, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, abril/novembro, 2001. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8537> Acesso em 20.10.2022.

Dicionário on line de Português. Disponível em <https://www.dicio.com.br/> Acesso em 27.09.2022.

EMILIO, Eduarda Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Editora da UFPR Curitiba, Paraná, n.16, p. 181-191. 2000. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em 06.Abr.2018

ERICSSON, K. Anders, KRAMPE, Ralf, TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v.100, n. 3, p. 363-406, 1993.

EVANS Paul; MCPHERSON Gary E. Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. **Sempre: Psychology of Music**, v. 43, n. 3, p. 407–422, 2015. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/10.1177/0305735613514471> Acesso em 29jul2021

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dez, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526> Acesso em 25/05/2021.

FREITAS-SALGADO, Fernanda Andrade. **Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior**. 2017, 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Vanda Bellard, (org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de janeiro: 7Letras, 2010.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 21,

n.1, p.1-17, jan./abr., 2016. Disponível em <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2992>. Acesso em 20.12.2019

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Formação de professores: uma proposta de intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem. In: **Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva**. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.

GANDA, Danielle Ribeiro. **A autorregulação da aprendizagem de alunos em curso de formação de professores: Um programa de intervenção**. 2016, Tese (Doutorado em Educação), UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, SP, 2016.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn**. Aldershot: Ashgate, 2001.

GREENE, Don. **Performance Sucess: performing your best under pressure**. New York, NY: Routledge, 2002.

GONÇALVES, Alexandre. **A disciplina de leitura musical à primeira vista em cursos de graduação em música do sul do Brasil: um estudo com base na Teoria Social Cognitiva em processos de ensino e aprendizagem**. 2018. Tese (Doutorado em música). Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2018.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008. Disponível em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/240/220> Acesso em 17jun2021.

HATFIELD, J., HALVARI, H., LEMYRE, P. Instrumental practice in the contemporary music academy a three phase cycle of self-regulated learning in music students. **Musicae Scientiae**, v. 21, n. 3, p. 316–337, 2017. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1029864916658342> Acesso em 22jul2021

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning**. Oxford, Heinemann Educacional, 1998.

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: Implications for education. **British Journal of Music Education**. V,18, n.1, p. 27-39, 2001.

HALLAN, Susan. Musicality. In: McPHERSON, Gary. (Ed) **The Child as musician: a handbook of musical development**. New York: Oxford Press, 2006, p. 93-110.

HIPPLER, Kauanny. **Autorregulação da aprendizagem de cantores em formação: um estudo exploratório realizado no 12º Festival de Música de Santa Catarina**. 2017. 67 p. Dissertação (Mestrado em música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2017. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25981> Acesso em 29mar2023.

JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. **Musical Excellence**. Strategies and techniques to enhance performance. New York: Oxford University press, 2004,p. 85-103.

KOGA, Fabiana Oliveira; RANGNI, Rosemeire de Araújo. **Educação, Psicologia e Interfaces**, V. 4, n. 2, p.93-107, Abril/Junho, 2020. Disponível em <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/190/186> Acesso em 09.ago.2023.

KRAMARSKI, Bracha. Teachers as agentes in Promoting students' SRL and Performance: Applications for teachers' Dual-Role Training program. In; GREENE, J.A; SCHUNK DALE. **Handbook of Self-regulation of learning and performance**. 2ed. Routledge. New York, 2017, p. 223-239.

KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **EM PAUTA**, trad. Jusamara Souza, v. 11, n. 16/17, abril/novembro, p. 49-73, 2000.

KRUGER, Veridiana de Lima Gomes. **Um Estudo sobre El Sistema a partir da perspectiva da teoria social cognitiva**. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música, Curitiba, 2015. Disponível em <https://hdl.handle.net/1884/60731> Acesso em 15dez2022.

MACHADO, Simone. A pesquisa do piano em grupo em instituição de ensino superior no Brasil. **Orfeo**, Revista do programa de pós-graduação em música, UDESC, Santa Catarina, Ano 1, n. 1, p.133-155, Jan-Jun, 2016. Disponível em www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/download/7358/5679 acesso em 17mar2018

MACHADO, Simone. Quatro Décadas de Piano em Grupo no Brasil (1973-2013): Entrevista Com Marion Verhaalen. **Revista Música**, vol. 15, ed.1. 2015. p. 7-16. Artigo disponível em https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=2qIL6zsAAAAJ&citation_for_view=2qIL6zsAAAAJ:Y0pCki6q_DkC Acesso em 15.08.2022

MADEIRA, Lígia Raquel Brito. **Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem no Ensino Instrumental**. Dissertação. (Mestrado em música). Departamento de Comunicação e artes. Universidade de Aveiro, Portugal, 2014.

MADEIRA, Lígia, ARAÚJO, Marcos, MARINHO, Christopher. Adaptation of a self-regulated practice behavior scale for portuguese music students. **Sempre: Psychology of Music**, v. 46, n.6, p. 795–812, 2018. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/full/10.1177/0305735617724884> Acesso em 05ago2021

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula**: Reconhecer e Desvendar o Mundo. Série Ideias, São Paulo, n.28, p. 111 – 122, 1997. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf. Acesso em 19.nov.2019

MCPHERSON, Gary E. RENWICK. James M. **Self-Regulation and Musical Practice: A Longitudinal Study**. School of Music and Music Education The University of New South Wales. Sydney, Australia, 2001. Disponível em < <https://escom.org/proceedings/ICMPC2000/Sun/McPherso.htm> > acesso em 04.jul.2019

MCPHERSON, G. E., ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In: COLWELL, R., RICHARDSON, C. **The new handbook of**

research on music teaching and learning. New York, NY: Oxford University Press. 2002, p. 327–347.

MCPHERSON, Gary. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. **Psychology of Music**, v. 33, n. 1. p.5-35. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735605048012> acesso em 22ago2023.

MCPHERSON Gary E, ZIMMERMAN B. Self-regulation of Musical Learning: A social cognitive perspective skills. In: COLWELL R; WEBSTER P. Menc **Handbook of research on music learning**, col 2: applications. New York: Oxford University Press, 2011. p.130-175. Disponível em https://www.academia.edu/30238479/McPherson_and_Zimmerman_2011 Acesso em 13ago2021

MCPHERSON, G., NIELSEN S., RENWICK, R. Self-Regulation Interventions and the Development of Music Expertise. In: Bembenuatty, H., Cleary, T. and Kitsantas, A (ed.). **Applications of Self-Regulated Learning across Diverse Disciplines**, 2012, p. 355–382.

MCPHERSON G., MIKSZA P, EVANS P. Self-regulated learning in music practice and performance. In: SCHUNK D.H, GREENE J.A. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2ed. New York: Routledge, 2018, p.181-193.

MEDEIROS Jr, PÓVOAS Bernadete. Planejamento da prática pianística de Canhoto de Radamés Gnattali: um estudo de caso. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 41, p.77-97, 2018. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/785> Acesso em 10ago2021

MENDES, Dayse Christina Gomes da Silva. **Habilidades e Estratégias para gerir a Ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais**. 2014, 180p. Mestrado (Dissertação de mestrado em Educação Musical) UFPB, João Pessoa, 2014.

MENDES, Dayse Gomes. **Medo de palco: Estratégias para diminuir a ansiedade do músico**. Camaragibe: Editora IGP, 2017.

MENDES, Dayse Christina Gomes; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem no contexto da música: uma revisão sistemática a partir da teoria social cognitiva. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vidal (Orgs). **A Autorregulação da Aprendizagem no meio musical: Diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

MENDES, Dayse Christina Gomes. Autorregulação da aprendizagem na prática instrumental: Estudo de caso sobre um pianista em sua preparação para o palco. In: **XV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**. A Educação Musical brasileira e a construção de um outro mundo: proposições e ações a partir dos 30 anos e lutas, conquistas e problematizações da ABEM, 15, 2020. Modo virtual. Anais da ABEM, 2020. p.1-11. Disponível em <https://abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/viewFile/431/234> Acesso em 18abr2023.

MIEDER, K, BUGOS, Jennifer. Enhancing self-regulated practice behavior in high school instrumentalists. **ISME: International Journal of Music Education**, v. 35, n. 4, p. 578-587, 2017. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0255761417689921> Acesso em 22jul2021.

MIKSZA Peter. The development of a measure of a self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. **National Association for Music Education: Journal of Research in Music Education**, v. 59, n.4, p. 321–338, 2012a. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0022429411414717> Acesso em 22jul2021

MIKSZA P, PRICHARD S., SORBO D. An observational study of intermediate band students' self-regulated practice behaviors. **Journal of research in Music Education: NAME**, v. 60, n.3, p.254-206, 2012b. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0022429412455201> Acesso em 09ago2021.

MIKSZA Peter, TAN, Leonard. Predicting Collegiate Wind Players' Practice Efficiency, Flow, and Self-Efficacy for Self-Regulation: An Exploratory Study of Relationships Between Teachers' Instruction and Students' Practicing. **National Association for music education (NAME): Journal of Research in Music Education** v. 63, n. 2, p. 162–179, 2015a. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0022429415583474> Acesso em 22jul2021.

MIKSZA Peter. The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced Wind players. **Sempre: Psychology of Music**, v. 43, n.2, p. 219–243, 2015b. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0305735613500832> Acesso em 22jul2021

MORNELL Adina, OSBORNE Margareth S, MCPHERSON Gary E. Evaluating practice strategies, behavior and learning progress in elite performers: An exploratory study. **Musicae Scientiae** v. 24, n. 1, p. 130–135, 2020. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1029864918771731> Acesso em 29 jul2021

NORMAS ABNT. Disponível em <https://www.normasabnt.org/normas-abnt-2023/> Acesso em 01abr2023.

NIELSEN, S. G. Learning strategies in instrumental music practice. In: **British Journal of Music Education**, v. 16, 1999, p. 275-291. Disponível em: <https://static.cambridge.org/resource/id/urn:cambridge.org:id:binary:20170214030431145-0482:S0265051799000364:S026505179900036Xa.pdf> Acesso em 04 de julho de 2019.

NIELSEN, S. Learning pré-played solos-self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. **Research Studies in Music Education**, v. 37, n. 2: p. 233-246, 2015. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1321103X15615661> Acesso em 22jul2021.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário**. 2013, 368 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em < repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284517> acesso 20abr2017.

OLIVEIRA, O. S. de; SILVA, C. S.; VASCONCELOS, M. C. de. Educação musical e autorregulação da aprendizagem: uma revisão sistemática. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 12100–12116, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1149> Acesso em: 29 mar. 2023.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, p. 97-114, 2008.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; PELISSONI, Adriane Martins Soares. dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior: análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In: FRISON, Lourdes Maria Bragagnoli, BORUCHOVITCH Evelyn. **Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.215-236, 2020.

PIKE, Pamela. Self-regulation of teenaged pianists during at home practice. **Sempre: Psychology of Music**, v. 45, n. 5, p. 739–751, 2017. Disponível em <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0305735617690245> Acesso em 22jul2021

PAIVA, Rodrigo Gondim. Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, São Paulo, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.963161> Acesso em 29nov2022.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino de música no Brasil. **Revista de antropologia e arte**. UNICAMP, 2020.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 83-92, set. 2005.

REIS, Carla; BOTELHO, Liliana. **Piano Pérolas: quem brinca já chegou!** Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2019.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior**. Versão adaptada para edição Brasileira Soely Aparecida Jorge Polydoro, Fernanda Andrade de Freitas. São Paulo: Almedina, 2012.

SÁ, Cátia Susete Silva Oliveira. **Ensino da Música: estratégias de estudo e de autorregulação da aprendizagem do instrumento violino**. 2015. Tese de doutorado. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.14/17656> Acesso em 16 dez.2016.

SÁEZ, F. M.; DÍAZ, A. E.; PANADERO, E.; BRUNA, D. V. Revisión sistemática sobre competencias de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios y programas intracurriculares para su promoción. **Formación Universitaria**, La Serena, v. 11, n. 6, dez.

2018. Disponível em <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v11n6/0718-5006-formuniv-11-06-83.pdf> Acesso em 13out2022.

SALES, Mayra. **Estratégias de estudo sob uma perspectiva da aprendizagem autorregulada: uma investigação da prática instrumental dos alunos das classes de cordas friccionadas da UFPB**. Mestrado (Dissertação de mestrado em Educação Musical) UFPB, João Pessoa, 2019.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per Musi** – Revista Acadêmica de Música. n. 13,11p. jan.-jun, 2006.

SANTIAGO, Patrícia. **Formação do professor de piano: ensino de piano em grupo para iniciantes**. Curitiba: Appris, 2021.

SANTIAGO, Diana. As Oficinas de Piano em Grupo da Escolade Musica da Universidade Federal da Bahia (1989-1995)'. **REVISTA DA ABEM**, v. 2, n. 2 (1995), p. 74-81. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/502> Acesso em 22mai2022

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, v. 32, p. 195-208, 1997. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/247522502_Social_origin_of_self-regulatory_competence/link/549483c30cf29b944820cc3c/download Acesso em 15/03/2023.

SCHUNK D.H, GREENE J.A. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2ed. New York: Routledge, 2018.

SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes M.B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>. Acesso em 25/05/2021

SANTOS, Jâmison Sampaio de Queiroz. **Autorregulação e prática deliberada: um estudo com alunos em cursos de bacharelado em violão**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, Bahia. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25369/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Jamison%20Sampaio.pdf> Acesso em 23fev2023.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.19, 2009, p. 72-82.

SOARES, Leandro Taveira. A microanálise da aprendizagem musical autorregulada como ferramenta para o desenvolvimento da pedagogia da performance. **Percepta** – Revista de Cognição Musical, Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais – ABCM, v.8, n. 1, Curitiba, jul-dez. p.101–122, 2020.

SOUZA, Luan Sodré. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em música. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18181> Acesso em 08mai2023.

SILVA, Luceni Caetano da. **Gazzi de Sá e o prelúdio da educação musical na Paraíba (1930-1950)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SLOBODA, John A. Aprendizagem musical e desenvolvimento: Treinamento e aquisição de habilidades. In: **A mente musical: A psicologia cognitiva da música**. [Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari]. Londrina:EDUEL, 2008. p. 284-314.

SILVA, Camila dos Santos. Ensino de instrumento violão nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Música), UNICAMP, Campinas, SP 2016.

SILVA, Camila dos Santos. Aprendendo a aprender: O ensino de instrumento musical com base na autorregulação da aprendizagem. p 320-330. In: ANAIS DO XII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – 2016 Disponível em < http://abcmus.org/new_abcm/index.php/simcam-2017-all>

SOUZA, Luan Sodré; TOURINHO, Ana Cristina. Autorregulação da aprendizagem cooperativa: um diálogo na formação do violonista. In: ANAIS DO X SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – 2014 p 66-73 Disponível em < http://abcmus.org/new_abcm/index.php/simcam-2017-all> acesso em 26ago2017

SLOBODA, John A. Aprendizagem musical e desenvolvimento: Treinamento e aquisição de habilidades. In: **A mente musical: A psicologia cognitiva da música**. [Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari]. Londrina: EDUEL, 2008. p. 284-314.

SCHON, Donald A. 2007. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SIW, Nielsen. Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice, **Music Education Research**, v.3, n. 2, 2001. p. 155-167 Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800120089223?journalCode=cmue20> Acesso em 10mar2019.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. **O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras**. 100p., 2012.Dissertação (Mestrado em música), UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 06.Abr.2018

USHER, E. L.; SCHUNK D. H. Social Cognitive Theoretical Perspective of Self-Regulation. In: SCHUNK D.H, GREENE J.A. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. 2ed. New York: Routledge, 2018, p. 19-35.

VEIGA SIMÃO, A.M. **Aprendizagem estratégica**: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Colibri, 2002.

VASCONCELOS, Mônica. **Processos Autorregulatórios e Aprendizagem de Prática e Memorização em Orquestras Infanto-Juvenis**. 225 p, 2020. TESE (Doutorado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia. 2020. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33252> Acesso em 29mar2023.

VIEIRA JR., MONTANDON Isabel, MARINS Paulo. Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar. **REVISTA DA ABEM**. Londrina, v.25, n.38, p. 62-75, 2017. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/662> Acesso em 22jul2021.

VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussionistas. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.2, p.1-19, 2017. Disponível em <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2142> Acesso em 22jul2021.

VELOSO, Flávio. **Autorregulação da aprendizagem instrumental: um estudo de caso com uma percussionista**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música Curitiba, 2019. Disponível em <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/59528> Acesso em 22jul2021

VELOSO, Flavio, ARAÚJO Rosane Cardoso. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 133-157, set./dez. 2019a. Disponível em <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2507> Acesso em 22jul2021.

VELOSO, Flávio; ARAÚJO, Rosane. A aprendizagem instrumental sob a perspectiva da autorregulação: contribuições de um estudo de caso. **Revista da ABEM** v. 27, n. 43, jul./dez. 2019b. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/844> Acesso 22jul2021.

WILLIAMON, A.; VALENTINE, E. Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. **British Journal of Psychology**, v. 91, p. 353-376, 2000.

WILSON, Glenn D; ROLAND, David. Performance anxiety. In: MCPHERSON, Gary E.; PARCUTT, Richard Eds. **The Science & Psychology of music performance**. *Creative strategies for teaching and learning*. New York, NY: Oxford University Press, 2002. p. 47-61.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation. Shifting from process goals to outcome goals. In: **Journal of Education Psychology**, v. 89, n.1, 1997, p. 29-36. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/232582156_Developmental_phases_in_self-regulation_Shifting_from_process_to_outcome_goals_Journal_of_Educational_Psychology_89_29-36/links/0deec53209d8aedef5e000000.pdf Acesso em 04 de julho de 2019.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: M. BOEKAERTS, P. PINTRICH E M. ZEIDNER (EDS.), **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. In: Theory into practice, v. 41, n. 2, 2002, p. 64-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/stats. Acesso em 04 de julho de 2019.

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Self-Regulatory Dimensions of Academic Learning and Motivation. In: Phye, Gary D. **Handbook of Academic Learning**: construction of knowledge. San Diego: Academic Press, 1997. p. 105-125. Disponível em <https://www-sciencedirect.ez15.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/B9780125542555500053?via%3Dihub> Acesso em 20abr2023

ZOLTOWISKI, Ana Paula Couto. **Autorregulação da aprendizagem: levantamento e intervenção com estudantes universitários**. 97f, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia), UFRGS. Porto Alegre, 2016.

ZORZAL, R. C. Uma Breve Discussão sobre Talento Musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.12, n. 2, 2012, p. 201-209. Disponível em <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/23511/13799> Acesso em 19.abr.2023.

Apêndices

Apêndice 1- Termo e consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Universidade Federal da Paraíba Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - COLETA DE DADOS VIRTUAL- ALUNO. Baseado nas diretrizes da resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 e na resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.

Convidamos você para participar como voluntário (a) da pesquisa Autorregulação da Aprendizagem no processo de formação de professores em piano em grupo da licenciatura em música, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Dayse Christina Gomes da Silva Mendes. Esta é uma pesquisa de Doutorado a ser realizada pela pesquisadora Dayse Christina Gomes da Silva Mendes, sob a orientação do profº Drº Luís Ricardo Queiroz na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ao final da leitura do texto que segue, solicitamos que você responda as informações indicadas e clique em aceite ou não aceite participar da pesquisa. Em caso de aceite, uma cópia deste termo será enviada a você por email. Para desenvolver nossa pesquisa, que será toda em formato virtual e não haverá, portanto, nenhuma etapa presencial, propomos uma disciplina eletiva intitulada “Tópicos especiais em Música- Estratégias para o ensino de teclado coletivo” que promova o ensino, compartilhamento e aplicação de estratégias autorregulatórias de aprendizagem para a pedagogia de piano em grupo com sugestões e tarefas promotoras de um trabalho autorregulatório efetivo. A intenção é desenvolver o processo de Autorregulação da Aprendizagem no intuito de criar um ambiente de experiências de aprendizagens, para que os estudantes, futuros professores, no contato com seus pares e intervenção da pesquisadora, possam trocar experiências e aprendam uns com os outros. Portanto, compreendo que esta investigação contribuirá para a formação de futuros professores objetivando o ensino e desenvolvimento de processos autorregulatórios da aprendizagem auxiliando os futuros docentes a responderem mais eficazmente aos seus objetivos e a enfrentarem os possíveis problemas que surjam no processo de aprendizagem com mais coragem e autorregulação. Acredito que pesquisar sobre o tema torna-se viável devido à relevância do assunto, bem como continuará contribuindo para pesquisas na área da educação musical voltadas para a formação do professor. O objetivo geral da pesquisa é compreender estratégias e resultados da integração curricular da Autorregulação da Aprendizagem numa intervenção pedagógica em um componente eletivo de ensino coletivo de instrumento musical no curso de licenciatura em música da UFPE.

te. Solicitamos a sua colaboração na realização a esta pesquisa nos seguintes pontos:

a) Participando das aulas da disciplina “MU690”- Tópicos especiais em Música”; b) Respondendo Questionário inicial que servirá como norteador para o desenvolvimento da disciplina a ser ministrada; c) Concedendo entrevistas sobre o desenvolvimento da disciplina e permitindo a observação das aulas de forma virtual pelo Google Meet (envolvendo gravação em vídeo e em áudio das

execuções musicais) Os encontros em grupo serão no formato virtual, totalizando 15 encontros e as entrevistas serão em momento extra-classe também em formato on-line. A coleta durará o período letivo de 2021.1, que tem início em 20 de setembro a 20 de dezembro de 2021. Caso seja necessário, será solicitado ao voluntário da pesquisa algumas informações complementares sobre o processo que não tenham ficado claras, seja no momento da entrevista, das aulas ou questionários. Toda coleta, aulas e entrevistas será em formato virtual. Não haverá nenhuma etapa presencial. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois a intervenção se caracteriza como atividade desenvolvida em uma disciplina do curso de Licenciatura em Música, com os procedimentos usuais na dinâmica de sala de aula, com enfoque na Autorregulação da Aprendizagem. Os procedimentos aos quais você será submetido será exposição de sua imagem nas aulas em grupo para observação de práticas pedagógicas. Esse é um procedimento ideal para troca de experiências entre os pares. Tanto as aulas quanto as entrevistas serão gravadas para posterior análise dos dados coletados. A sua participação será de grande relevância e o principal benefício será que, além de contar como créditos para seu histórico escolar, você desenvolverá processos sobre a autorregulação da aprendizagem, que objetiva adquirir não apenas formas de como estudar, mas desenvolve o processo de autoconhecimento a respeito de seu processo de aprendizagem, implicando planejamento, previsão, monitoramento e regulação desse processo, investindo na autonomia do estudante e futuro docente. Para a pesquisa, os benefícios contribuirão para ampliar o conhecimento de toda a comunidade científica nas áreas da Educação Musical e da Autorregulação, visto que em nossa revisão de literatura não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse sobre o tema da autorregulação da aprendizagem em música na pedagogia do ensino coletivo de piano. Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, participando da pesquisa apenas se desejar contribuir com a mesma. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas informações em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas e filmagens) ficarão armazenados em pastas de arquivo em computador pessoal sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos após o término da pesquisa.

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para:
Prof^a Dayse Gomes Mendes

Nome do participante *

Email: *

Telefone/celular *

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa. *

Marcar apenas um oval.

☐

Aceito participar da pesquisa

☐

Não aceito participar da pesquisa

Apêndice 2- Questionário de estratégias de autorregulação para o ensino/aprendizagem do instrumento

Questionário de estratégias de autorregulação para o ensino/aprendizagem do instrumento

Querido participante, se você se enquadra no perfil de professor de instrumento, por favor responda a estas perguntas. Não se preocupe em ser sincero, porque suas respostas são confidenciais.

**Obrigatório*

1. Nome:

2. 1. Você auxilia seu aluno a planejar o estudo (por ex., elaboro com ele um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório, etc.); *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sempre
☐ Quase sempre
☐ De vez em quando
☐ Raramente
☐ Nunca

3. 2. Você estabelece metas de médio e longo prazo para seu aluno com o intuito de alcançar os resultados que deseja?(por ex. até o final do semestre minha meta será aperfeiçoar uma habilidade específica como: fazer o aluno tocar tal peça, fazer o aluno tocar na clave de sol e fá, preparar o aluno para audição) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Quase sempre
☐ Raramente
☐ Nunca

4. 3. Você planeja sua aula elaborando estratégias para atingir seus objetivos da melhor forma. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
☐ Quase sempre
☐ Raramente
☐ Nunca
☐ Não acho necessário.

5. 4. Quais estratégias de ensino você utiliza em suas aulas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ensino uma peça dividindo em pequenas seções
☐ Faço o aluno tocar repetidas vezes até dominar determinado trecho
☐ O aluno ao tocar, ajudo-o a identificar e corrigir os erros
☐ Corrijo com ele o dedilhado, se necessário

Outro: ☐ _____

6. 5. Quais estratégias de estudo você ensina ao seu aluno para auxiliá-lo a estudar em casa? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Encontrar um bom local para estudar onde não haja distrações
☐ Encontrar o melhor horário para estudar
☐ Elaboro com ele uma agenda semanal de estudo
☐ Estabelecemos um quantidade de tempo para estudo a cada dia ou dias alternados (por ex: segunda, quarta e sexta, 1 hora por dia)

Outro: ☐ _____

7. 6. De forma geral, durante as aulas como você caracterizaria seu aluno mais disperso: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Ele não chega com o material estudado
☐ Ele falta demais
☐ Ele não se concentra
☐ Ele não sabe estudar

Outro: ☐ _____

Anexos

Anexo 1- Programa de componente curricular



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS
DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

PROGRAMA DE COMPONENTE CURRICULAR

TIPO DE COMPONENTE (Marque um X na opção)

☒ Disciplina ☐ Atividade Complementar ☐ Trabalho de Graduação	☐ Estágio ☐ Módulo
---	---

STATUS DO COMPONENTE (Marque um X na opção)

☐ OBRIGATÓRIO	☒ ELETIVO	☐ OPTATIVO
--------------------------------------	---	-----------------------------------

DADOS DO COMPONENTE

Código	Nome	Carga Horária		Nº. de Créditos	C. H. Global	Período
		Teórica	Prática			
MU690	Tópicos especiais em música	15	15	2	30	2021.1

Pré-requisitos	Ter conhecimento sobre a prática do piano/teclado para ensinar o instrumento	Co-Requisitos	Não há co-requisito para esse componente curricular	Requisitos C.H.	
----------------	--	---------------	---	-----------------	--

EMENTA

A formação instrumental em práxis de piano em grupo com foco na formação dos estudantes para incorporarem a autorregulação da aprendizagem e as implicações desse conceito em suas práticas instrumentais e formativas como docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

- ✓ Autorregulação da aprendizagem como estratégia para formação de professores de piano em grupo;
- ✓ Epistemologia do ensino de piano em grupo e suas interrelações com o processo de autorregulação da aprendizagem;

- ✓ A autorregulação da aprendizagem e suas implicações para Gestão de sala de aula;
- ✓ Metodologias para EPG e o processo autorregulatório;
- ✓ Arranjos didáticos como base para autorregulação dos estudantes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ROSÁRIO, Pedro. Carta nº 4- Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio? In: Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior. Versão adaptada para edição brasileira Soely Aparecida Jorge Polydoro, Fernanda Freitas. São Paulo: Almedina, 2012. p.59-64.

AZZI, Roberta Gurgel; BASQUEIRA, Ana Paula; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho. Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música. Revista da Abem, v. 24, n. 36, p. 105-115, 2016. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/604> Acesso em 09/06/2021

MACHADO, S. G. *A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil*. Orfeu, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 132-155, 2016. DOI: 10.5965/2525530401022016132. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/7358>. Acesso em: 12/05/ 2021.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. *Composição, apreciação e performance na Educação Musical: teoria, pesquisa e prática*. Em Pauta, v. 13, n. 21, dez, 2002. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526> Acesso em 25/05/2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FRISON, Lourdes M.B; SIMÃO, Ana Margarida V. *Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814> . Acesso em 25/05/2021

RUSSEL, Joan. *Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula*. Revista da ABEM. Porto Alegre, v. 12, p.73-88, mar., 2005. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/338> Acesso em 25/05/2021.

SANTOS, Gabriel Bertuol. *Violão criativo: ideias para fazer música na sala de aula*. Música na Educação básica. Londrina, v. 6, n. 6, 2014. Disponível em http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed6/Revista%20Musica%206_Gabriel.pdf Acesso em 25/05/2021.

ZIMMERMAN, B. J. *Becoming a self-regulated learner: an overview*. In: *Theory into practice*, 41(2), 2002, p. 64-70. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/stats. Acesso em 04 de julho de 2019.

Anais do ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de instrument musical). Disponível em <https://www.emac.ufg.br/p/35316-enecim-anais> Acesso em 26/05/2021

Anexo 2- Questionário sobre as Estratégias de autorregulação⁴³ (FREITAS-SALGADO, 2013)

QUESTIONÁRIO SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO Responda as afirmativas abaixo, assinalando a opção que considera mais correta (somente uma): <i>*Obrigatório</i> 1. Nome _____ 2. 1-Antes de começar a fazer qualquer tarefa (prova, trabalho), é importante: * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Pensar nos objetivos e nas metas e, considerando os recursos pessoais, fazer um plano para alcançá-los. ☐ Esperar que o professor diga o que é preciso fazer. ☐ Começar a estudar sem perder tempo, evitando desculpas. 3. 2-Um aspecto fundamental no estudo é a organização e a gestão do tempo, o que implica em: * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Elaborar horários para organizar o tempo na semana anterior às provas. ☐ Elaborar horários pessoais que incluem o tempo de estudo diário, de preparação para as provas, de trabalhos e de lazer. ☐ Ser flexível na realização das tarefas, deixando espaço para a improvisação e evitando a rigidez e o estresse 4. 3-Para evitar a procrastinação, isto é, adiar as tarefas de estudo para mais tarde, o melhor é: * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Recompensar a si mesmo no caso de conseguir acabar a tarefa dentro do prazo. ☐ Dividir uma tarefa complexa em pequenas metas e distribuir o tempo para cada uma. ☐ Tentar motivar-se com outras coisas (ir tomar café, conversar na internet...) e realizar a tarefa depois.	5. 4-Procrastinar significa "Adiar ou deixar alguma coisa para depois; não fazer o que se programou para fazer no tempo estipulado; "empurrar com a barriga". Você costuma procrastinar nas suas atividades acadêmicas? * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Às vezes ☐ Quase todos os dias ☐ Nunca. Eu me considero muito organizado. ☐ Sempre ☐ Outro: _____ 6. 5-Você se considera uma pessoa organizada nos estudos e/ou atividade profissional? OBS: Esta pergunta pode ter mais de uma resposta. * <i>Marque todas que se aplicam.</i> ☐ Sim. Inclusive tenho uma agenda semanal para organizar minhas atividades acadêmicas. ☐ Sim, mas não tenho uma agenda semanal. ☐ Não sou organizado nas minhas atividades acadêmicas. ☐ De vez em quando eu me organizo nas atividades acadêmicas. ☐ Sou organizado nos estudos, mas não no trabalho. ☐ Sou organizado no trabalho, mas não nos estudos. ☐ Não gosto de agenda semanal de jeito nenhum! 7. 6-Para realizar anotações que sejam eficazes para estudar e se preparar para as provas, é importante: * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Tentar escrever literalmente tudo o que o professor diz. ☐ Fazer cópias das anotações do(a) melhor aluno(a) da turma. ☐ Anotar os aspectos mais importantes e completá-los em casa com outras informações.
--	--

⁴³ Adaptado para o contexto da pesquisa

Anexo 3- Questionário de estratégias de autorregulação na prática do instrumento⁴⁴ (CAVALCANTI, 2009)

QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO NA PRÁTICA DO INSTRUMENTO Querido participante, ao responder este questionário seja franco e honesto. As questões listadas abaixo estão relacionadas a sua prática ou ao seu estudo individual no instrumento. Leia cada item cuidadosamente e escolha uma das alternativas. *Obrigatório Nome: 1. O Nome: _____ 2. 1. Você planeja seu estudo (por ex., elaboro um plano de estudo semanal: na segunda-feira estudarei tal obra; na terça vou estudar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta estudarei todo o repertório, etc.): * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ De vez em quando ☐ Raramente ☐ Nunca 3. 2. Estabelece metas com o intuito de alcançar os resultados que deseja (por ex. até o fim do semestre minha meta será aperfeiçoar uma habilidade específica como: marcar o dedilhado nas peças estudadas, ou dividir as peças em pequenas partes para isso buscar orientação e observarei o que preciso fazer): <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Raramente ☐ Nunca	4. 3. Antes de iniciar seu estudo, para e pensa no que precisa fazer para atingir seus objetivos da melhor forma? * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Raramente ☐ Nunca 5. 4. Antes de iniciar seu estudo, relembra as orientações recebidas do professor durante a aula? * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Raramente ☐ Nunca 6. 5. Ao estudar você utiliza estratégias? Estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (por ex., quando estou estudando faço uso do metrônomo para manter o andamento, anoto o dedilhado etc.). * <i>Marcar apenas uma oval.</i> ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Raramente ☐ Nunca
--	--

⁴⁴ Adaptado para o contexto da pesquisa

Anexo 4- Roteiro de estudo para o instrumento musical

1. Escreva na tabela abaixo o repertório que você estará estudando, a parte estudada e quanto tempo você dedicou ou se dedicará:

Repertório	Trecho estudado ⁴⁵	Atividades e tempo de prática ⁴⁶
1		
2		
3		
4		

2. Analise a sua prática musical

Repertório	Avaliação ⁴⁷	Observações
1		
2		
3		
4		

⁴⁵ Ex: Parte A-compassos 1 a 10, etc.

⁴⁶ Ex: Dinâmica e interpretação. 30 min

⁴⁷ Na parte Avaliação escreva apenas a letra que corresponde a sua avaliação, de acordo com a tabela na página seguinte.

Avaliação	Descrição
A	Consigo realizar com excelência técnica e expressiva o tópico envolvido
B	Consigo realizar com certa fluência o tópico envolvido, porém, falta um pouco de técnica e/ou expressividade em minha <i>performance</i> relacionada a este tópico
C	Consigo realizar o tópico envolvido com alguma dificuldade relacionada à técnica ou à expressividade
D	Consigo realizar parcialmente o tópico envolvido, pois encontro muita dificuldade tanto em aspectos técnicos como nos aspectos expressivos para a realização deste tópico.
E	Não consigo realizar o tópico envolvido.

3. Avalie o seu dia (Você obteve rendimento? Suas metas foram cumpridas? Você teve disposição para estudar? Expresse o seu sentimento em relação a este dia)

4. Tomada de decisões para o próximo ensaio:
