

As dimensões da Autorregulação da Aprendizagem no contexto do ensino superior em música

DAYSE GOMES MENDES¹, SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO²

Resumo

Este artigo aborda a promoção da Autorregulação da Aprendizagem (ARA) na formação de professores de música no ensino superior. O objetivo foi intervir, orientar e compreender como estudantes de licenciatura em música se engajavam em processos autorregulatórios em sua prática musical. O referencial teórico baseou-se na ARA sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, e a intervenção pedagógica foi realizada em um componente eletivo. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários, realizadas entrevistas semiestruturadas e registrados os encontros semanais. Os dados foram analisados com base na abordagem das dimensões da ARA Musical. Os resultados revelaram que os participantes demonstraram motivação, desenvolveram estratégias autorregulatórias, gerenciaram o tempo e o ambiente social, e avaliaram o progresso próprio e de seus colegas. Concluímos que a promoção da ARA no ensino superior em música contribuiu para uma maior consciência autorregulatória dos licenciandos.

Palavras-chave: Autorregulação da Aprendizagem, Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem, Pesquisa-ação, Formação de professores em música, Ensino superior de música.

The dimensions of Self-Regulation of Learning in the context of music education

1

Abstract

This article addresses the promotion of Self-Regulated Learning (SRL) in the formation of music teachers in higher education. The objective was to intervene, guide, and understand how undergraduate music students engaged in self-regulatory processes in their musical practice. The theoretical framework was based on SRL from the perspective of Social Cognitive Theory. The methodology used was action research, and the pedagogical intervention was carried out as an elective. Data collection involved questionnaires, semi-structured interviews, and recordings of weekly meetings. Data were analyzed based on the dimensions of musical SRL. The results revealed that participants demonstrated motivation, developed self-regulatory strategies, managed time and the social environment, and evaluated their own and their peers' progress. We conclude that promoting SRL in higher education music contributed to greater self-regulatory awareness among undergraduate music students.

Keywords: Self-regulation of Learning, Dimensions of Self-regulation of Learning, Action research, Formation of music teachers, Higher music education.

1 Escola Técnica de Criatividade Musical - Recife, PE.
E-mail: daysemusicpiano@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8879-6717>

2 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas, SP
E-mail: soelypolydoro@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4823-3228>

Introdução

Neste artigo, trataremos sobre parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado em Educação Musical cujo objetivo 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. A intervenção pedagógica ocorreu na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Primeiramente, apresentaremos uma breve revisão de literatura, em seguida explanaremos o método, resultados e discussão.

Nas últimas décadas, um considerável número de pesquisadores buscou compreender de que forma os estudantes de música conseguem regular a própria aprendizagem (Mcpherson, Zimmerman, 2011; Mcpherson et al., 2018; Miksza, 2015; Hatfield, J., Halvari, H., Lemyre, P., 2017; Veloso, Araújo, 2019). O ser humano é autorregulado por natureza e este atributo possivelmente é uma das mais importantes características humanas (Simão, Frison, 2013).

Neste artigo, abordaremos o tema Autorregulação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986). Para a abordagem sociocognitiva, o indivíduo é um todo em sua forma de pensar e agir. Ele é visto como agente do próprio comportamento, pensamento e sentimento, sendo 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).

Segundo Bandura, os processos autorregulatórios envolvem três subfunções: auto-observação, autojulgamento e autorreação. Durante a auto-observação, o indivíduo monitora seu desempenho; no autojulgamento, ele julga suas ações, comparando-as com padrões externos e internos porque “os padrões pessoais que selecionamos para julgar nossas realizações, apesar de serem pessoais, são construídos socialmente e de diferentes maneiras”, seja pela tutoria direta ou baseadas em experiências vicárias. Na subfunção autorreação, ele elabora incentivos para as próprias ações e avalia o próprio comportamento, oferecendo a si mesmo recompensas tangíveis resultantes de desempenhos desejados (Azzi et al., 2021, p. 92).

Nessa direção, podemos dizer que a autorregulação caracteriza-se por processos motivacionais, incluindo iniciativa

peçoal e persistência quando surgirem possíveis obstáculos. Constitui-se de sentimentos, pensamentos e comportamentos autogerados orientados a atingir objetivos. Esse mecanismo interno possibilita ao indivíduo obter o autocontrole de suas ações, em vez de simplesmente reagir aos resultados de seus esforços (Polydoro, Azzi, 2008; Zimmerman, 2002).

Em ambiente educacional, intitulamos o tema como Autorregulação da Aprendizagem (ARA), a qual pode ser estudada a partir de diferentes áreas (desde exatas até humanas), múltiplas perspectivas e contextos. 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).

Uma importante implicação desta teoria é que os comportamentos autorregulatórios são estritamente relacionados com os aspectos pessoais e ao contexto de aprendizagem. A Autorregulação da Aprendizagem (ARA) não menospreza o ambiente social; pelo contrário, ela o considera indispensável para ajudar os estudantes a incorporarem habilidades autorregulatórias. Desse modo, a teoria demonstra não apenas o papel ativo do estudante, mas também a importância do apoio e incentivo do ambiente.

Realizamos uma vasta revisão de literatura para investigar o estado da arte da autorregulação da aprendizagem em música (Mendes, Polydoro, 2023). Para este artigo, no intuito de organizar parte dos achados, dividimos o estudo nos seguintes tópicos:

1. Base Teórica e Conceitual da ARA Musical

Quanto aos artigos internacionais descobrimos que os fundamentos mais utilizados foram o Modelo Cíclico de Zimmerman (2002), as estratégias de autorregulação da aprendizagem desenvolvidas por Zimmerman (2002) e o Modelo das seis dimensões psicológicas de processos autorregulatórios, adaptado para o contexto musical por McPherson e Zimmerman (2011). Também foram localizados estudos que buscaram validar novos modelos, como o Modelo de autorregulação da aprendizagem e estratégias de prática no currículo (SRL-PSC), de

Mieder e Bugos (2017), e o Protocolo Ideal de prática musical (OMPP), de Osborne, McPherson e Miksza (2020).

Os artigos Nacionais, por sua vez, os fundamentos encontrados estão nas áreas de Psicologia Educacional e Música. Os principais conceitos foram: autorregulação sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986); o Modelo Cíclico de Zimmerman (2002); metacognição (Veloso, Araújo, 2019); estratégias de prática (Jorgensen, 2004); as estratégias de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002); e o Modelo das seis dimensões psicológicas de processos autorregulatórios, adaptado por McPherson e Zimmerman (2011).

Sobre a base teórica, em nossa pesquisa utilizamos o modelo das fases dos duplos papéis autorreguladores do professor (como aluno e como professor) e o papel autorregulatório do aluno, conforme refletido em suas ações e considerações da autora Bracha Kramarski (2017).

Segundo Kramarski (2017), para lidar com o complexo e dinâmico desafio de ajudar os estudantes a autorregular a elaboração de conhecimento e habilidades, os professores devem submeter-se a um duplo processo. Primeiramente, necessitam tornar-se mais autorregulados para conseguir corregular os próprios alunos e, em seguida, precisam aprender como auxiliar os alunos a alcançar a Autorregulação da Aprendizagem.

A autora elaborou um modelo para programas de formação do professor, a fim de auxiliar licenciandos e professores em exercício a obter o conhecimento e as 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 atingir a própria ARA é chamada de Função do Aluno, e sua capacidade de ajudar os alunos a alcançar a autorregulação é chamada de Função do Professor e pode ser denominada Ensino Autorregulado (EAR). Como pode ser visto de modo resumido no quadro a seguir.

Quadro 1

Modelo das fases dos duplos papéis autorreguladores do professor (como aprendiz e como docente) e o papel autorregulatório do aluno conforme refletido em suas ações e reflexões.

Fase autorregulatória	O papel duplo do professor como aprendiz e professor. Função do aluno (ARA), Função do professor (EAR)		Papéis do aluno
	Ações e reflexões do professor são direcionadas para a própria ARA	Ações e reflexões do professor são direcionadas para a promoção do ARA dos alunos.	
FASE 1: Fase prévia (Planejamento)	Domina o assunto, define metas, faz planos específicos, atividades, organiza os recursos materiais e o tempo (o que, quando)	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)
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)
	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)
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)
	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: Kramarski (2018, p. 225)

2. Contexto Educativo e Musical da ARA

A ARA tem sido investigada em diversos ambientes educacionais, como conservatórios (Philippe R., Mcpherson G. et al., 2020), ensino superior e escolas públicas no ensino fundamental (Hatfield J., Halvari H., Lemyre P., 2017; Araújo, 2016; Otutumi, 2013). O ensino superior, em particular, é o foco da maioria dos estudos.

No ensino superior, a promoção da ARA ajuda os universitários a desenvolver autonomia, independência e responsabilidade em sua formação acadêmica. Estudantes que apresentam comportamentos autorregulados tendem a ter um bom desempenho acadêmico, maior confiança para lidar com desafios, mais conhecimento sobre estratégias de aprendizagem, além de estabelecerem metas, planejarem, executarem e avaliarem suas atividades de estudo de forma mais eficaz

(Freitas-Salgado, 2013; Emilio, Polydoro, 2017; Polydoro, Pelissoni, 2017; Frison, 2017; Boruchovitch, 2019).

De modo geral, percebe-se que há uma preocupação em desconstruir a cultura de aprendizagem tradicional e hierárquica na área da música. Os autores destacam a importância da formação docente, da adoção de atividades colaborativas e do papel da autorregulação, tanto em sala de aula quanto em diferentes modalidades de prática musical (prática deliberada, autônoma, comportamental).

2.1 *Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM)*

Estudiosos destacam que o início e a sistematização do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) surgiu na Europa no século XIX, com o alemão Johann Bernhard Logier, em 1815, que propôs o ensino de piano em grupo (Machado, 2016). Especificamente, a criação do ECIM no Brasil ocorreu na área de sopros no início dos anos de 1960, por José Coelho de Almeida, na cidade de Tatuí (SP), e com o ensino de cordas por Alberto Jaffé, em Fortaleza, em 1975 (Santos et al., 2020).

O ECIM 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 compartilharão um instrumento em comum, como ocorre em aulas de piano em grupo.

Podemos destacar pelo menos quatro características dessa abordagem: 1) Maior estímulo e rendimento; 2) Aspecto motivacional; 3) Interação social durante as aulas, pois o aluno percebe que suas dificuldades são semelhantes à dos outros; e 4) Estímulo à autonomia: “Estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade sobre seu processo de aprendizado, a autocompreensão, a autoestima, o senso crítico, a cooperação e o desenvolvimento musical” (Cruvinel, 2009, p. 75).

Quanto ao aspecto pedagógico, a abordagem de ensino coletivo difere-se da individual em alguns pontos. Dentre eles, à atitude do professor. No trabalho em grupo, ele deve ser um facilitador da aprendizagem e assumir a postura de um regente, conduzindo a turma de maneira simultânea, usando 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” (Cruvinel, 2009, p. 76).

Quanto a institucionalização das práticas de ensino coletivo, Cruvinel (2009) relata que iniciou 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; a Oficina de Piano, com Diana Santiago; a Oficina de Sopros, com Joel Barbosa; e a Oficina de Violão, com Cristina Tourinho e Robson Barreto, entre outros.

A modalidade de ensino coletivo de instrumentos musicais é onde o conhecimento 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 e arranjos (Machado, 2016; Couto, 2018).

Em nossa busca por literatura, procuramos por pesquisas que relacionassem o Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), Ensino de Piano em Grupo (EPG) e Autorregulação da Aprendizagem (ARA). Nessa busca encontramos oito pesquisas. Quanto à metodologia, uma utilizou intervenção pedagógica ou pesquisa-ação (Silva, 2016) e sete utilizaram estudo de caso (Por exemplo: Krugger, 2015; Vasconcelos, 2020). Das oito pesquisas, apenas duas observaram a autorregulação na perspectiva do professor, ao analisar a promoção de aspectos autorregulatórios no estudante. Quanto ao contexto musical encontramos: pesquisas sobre banda musical, sendo uma em instituição superior e outra em município; projeto social de orquestra. No entanto, não encontramos nenhuma pesquisa que relacionasse o Ensino de Piano em Grupo e a ARA.

Em suma, os achados da nossa revisão ilustram o avanço da área, com contribuições teóricas, empíricas e práticas que aprofundam a compreensão e o desenvolvimento dos processos autorregulatórios na aprendizagem e na performance em música, beneficiando estudantes, profissionais e professores.

Método

Este artigo apresenta e discute parte dos resultados de nossa investigação de doutorado em Educação Musical (Mendes, 2023) a respeito da formação de professores em música na perspectiva da Autorregulação da Aprendizagem (ARA), tendo como estratégia metodológica de intervenção a pesquisa-ação.

Movidos pelo objetivo de promover processos autorregulatórios, realizamos uma intervenção pedagógica que possibilitasse a efetiva participação entre pesquisador e grupo de

participantes, a fim de se tornarem atores do próprio conhecimento. 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, à descrição de situações concretas “para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas”. (Thiollent, 1994, p. 9). 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 (Thiollent, 2011, p.20).

Segundo Tripp (2005) a pesquisa ação 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.

Faremos uma breve exposição adequando as fases mencionadas acima, ao contexto de nossa pesquisa:

Identificação do problema:

Para nossa investigação 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, elaboramos um componente eletivo que difere dos demais cursos de ensino coletivo de instrumento musical já existentes no departamento de música da XXXX. Esse componente incluiu aspectos reflexivos e o envolvimento dos estudantes em práticas didáticas com o instrumento, visando promover processos autorregulatórios e auxiliar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para o ensino e a prática instrumental.

Dessa forma, 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. Os planejamentos não se limitaram à elaboração da ação pedagógica, mas incluíram o planejamento e o replanejamento contínuos dos planos de aula e reflexões.

Antes da implementação da pesquisa, nosso projeto foi submetido ao colegiado da instituição e ao comitê de ética, conforme previsto para pesquisas desse tipo.

Implementação

A implementação da ação pedagógica ocorreu entre fevereiro e maio de 2022. O componente curricular eletivo, intitulado "Tópicos especiais em música: estratégias didáticas para o ensino de teclado coletivo", foi realizado no departamento de música da Universidade Federal de Pernambuco, na sala de teclado coletivo. A sala possui 13 pianos digitais, todos com fones de ouvido. O espaço também conta com um quadro branco com pauta e ar-condicionado.

Antes de ingressar no componente curricular, todos os participantes foram informados de que se tratava de uma pesquisa de doutorado e, por isso, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Participaram da pesquisa seis estudantes e um estagiário de mestrado, totalizando sete sujeitos (cinco homens e duas mulheres) com idades entre 24 e 62 anos. Todos tinham conhecimento básico em teclado, porém o instrumento principal era piano, sax, trombone, clarinete, violão e violino. Formando um grupo de dois pianistas, um saxofonista, um trombonista, um clarinetista, um violonista e um violinista.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários elaborados e aplicados no formato virtual através do Google Forms, além de aulas virtuais e presenciais e entrevistas online. A seguir, uma breve explicação de cada um deles:

- Formulário online de conhecimento do participante: Tinha o objetivo de coletar informações sobre as características gerais de cada participante.
- Questionário online sobre estratégias autorregulatórias de aprendizagem: Adaptado do original de Freitas-Salgado (2014), buscou avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre as estratégias de aprendizagem.
- Questionário online de autorregulação na prática do instrumento: Adaptado do original de Pires (2009), era

semelhante ao questionário anterior, mas focado especificamente no conhecimento sobre o instrumento.

- Questionário online de autorregulação no ensino do instrumento: Elaborado pela pesquisadora, foi direcionado a estudantes que também atuavam como professores em escolas de música ou aulas particulares.
- Roteiro de entrevista online semiestruturada: Este instrumento foi adotado para permitir uma exploração aprofundada das questões. O método seguiu um conjunto de perguntas previamente definidas, mas com uma abordagem informal, permitindo que os entrevistados discorressem sobre os temas sem se prenderem somente às indagações do entrevistador.
- Aulas online e presenciais: As aulas foram a principal fonte de coleta de dados. Foram 14 encontros, divididos entre momentos remotos e presenciais, com duração de 2 horas e 30 minutos, uma vez por semana. As aulas online foram todas gravadas pelo Google Meet institucional, e as presenciais, em áudio por meio de um smartphone, para posterior análise das falas.
- Questionários/atividades: Além dos questionários de investigação citados, foram aplicados questionários/atividades em classe. Os participantes eram solicitados a responder após cada aula, a fim de instigar a capacidade reflexiva sobre o conteúdo e estimular seus processos autorregulatórios.

A metodologia aplicada nas aulas consistiu em: 1) Apresentação do conteúdo através de exposição dialogada; 2) Leitura de textos e discussão em grupo; 3) Aulas práticas no instrumento; 4) Prática pedagógica, na qual os participantes atuaram como professores.

Monitoramento

O monitoramento da ação pedagógica ocorreu da seguinte forma: 1) Gravação em vídeo das aulas virtuais, que foram salvas no *YouTube* em modo privado; 2) Gravação em áudio das aulas presenciais, utilizando um gravador de celular; 3) Anotações em um diário de campo; 4) Feedbacks das atividades; 5) Gravação em vídeo e transcrição das falas de todas as entrevistas online; 5)

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, quanto pelas análises dos dados que iam sendo produzidos. Todas as aulas foram planejadas, executadas e autoavaliadas pensando no ciclo autorregulatório da seguinte forma:

Quadro 2

Estrutura das aulas com base nos processos autorregulatórios

Fases Autorregulatórias (ZIMMERMAN, 2002)	Estrutura das aulas com base nos processos autorregulatórios
Fase prévia/Planejamento	Planejamento da aula considerando as dimensões da autorregulação da aprendizagem Definição do Objetivo do encontro
Fase de realização/Execução	Discussão sobre o objetivo do encontro e, a partir da segunda aula, sobre os temas dos encontros anteriores. Aquecimento/ambientação Atividade/discussão
Fase de autorreflexão/ autoavaliação	<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

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. Tendo em mãos todos os dados coletados iniciamos o processo de análise dos resultados.

Resultados

Após a preparação de todos os dados, prosseguimos com as análises, que ocorreram em duas etapas: primeiramente, realizamos a análise de conteúdo, que consiste em uma

metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, transformando-os em unidades de análise (Bardin, 2010). Na segunda etapa, agrupamos as unidades de análise em categorias temáticas, visando compreender o processo formativo de licenciandos em música enquanto eles se envolviam e demonstravam características autorregulatórias.

Para analisar os dados, agrupamos as unidades de análise, ou núcleos de sentido, em categorias temáticas (Bardin, 2010). As categorias temáticas ocorreram, por conseguinte, de acordo com a abordagem das dimensões em Autorregulação da Aprendizagem Musical, como veremos mais detalhadamente a seguir.

Essa abordagem foi inicialmente 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 o desempenho quanto as crenças de autoeficácia do indivíduo.

McPherson e Zimmerman adaptaram essa abordagem multidimensional para o contexto musical, denominando-a Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem Musical (Mcpherson, Zimmerman, 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.

Ela contém seis dimensões: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e processos sociais. Cada dimensão compreende uma questão científica (por que, como, quando, o que, onde, com quem) que auxilia nas reflexões sobre o processo autorregulatório.

No quadro a seguir, a coluna 1 (da esquerda para a direita) identifica as questões científicas. Cada uma das questões está relacionada a uma dimensão psicológica diferente, apresentada na coluna 2. A coluna 3 descreve os processos de socialização que apoiam e facilitam o desenvolvimento dos processos de autorregulação, listados na coluna 4. Associadas 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 3
Dimensões da Autorregulação da Aprendizagem 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 ou com 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 ou com outras pessoas	O ambiente é organizado de modo independente
Com quem?	Ambiente social	A ajuda é fornecida por outras pessoas	Busca proativa por ajuda.

O mais importante nesta abordagem é que o processo se inicia de forma social, sendo administrado por outras pessoas. No entanto, à medida que o estudante se torna autorregulado, ele aprende a planejar, executar e avaliar suas próprias atividades. Embora não deixe de contar com o apoio de outros (como pais, colegas e professores), ele se torna mais proativo e autônomo em suas ações.

As categorizações temáticas seguiram as seis dimensões da autorregulação da aprendizagem (Risemberg, Zimmerman, 1997; Mcpherson, Zimmerman, 2011). A seguir apresentaremos de modo contextualizado a aplicação dessa abordagem multidimensional.

1) Motivo

A dimensão Motivo busca responder por que as pessoas se envolvem com processos de Autorregulação da Aprendizagem (ARA). Ela explica como os indivíduos valorizam seu aprendizado, optam por continuar querendo aprender e persistem em sua prática musical (McPherson, Zimmerman, 2011). Fazem parte dessa dimensão os objetivos almejados e a autoeficácia. Neste tópico, elaboramos as seguintes questões norteadoras: por que os estudantes escolheram participar da ação pedagógica? Quais os seus objetivos acadêmicos?

Conforme mencionado, este foi um componente curricular eletivo, e por isso os estudantes não eram obrigados a participar, eles escolheram matricular-se. Um dos primeiros questionamentos que fizemos em sala de aula foi o que eles esperavam do componente curricular. De modo geral, suas motivações foram: Expectativa de conhecer um outro olhar sobre o ensino coletivo de instrumento; utilizar os conteúdos aprendidos com seus alunos; melhorar sua organização, por dificuldade de concentração; adquirir experiência com aulas em banda marcial de escola e pretender aperfeiçoar a didática.

Ao analisar a experiência prévia dos estudantes na aprendizagem e no 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. Percebemos a motivação principal para participar dessa pesquisa foi aperfeiçoar o conhecimento na docência do ensino de instrumento coletivo. Quanto aos objetivos acadêmicos, pretendiam prosseguir com os estudos em uma pós-graduação.

2) Método

14

Conforme esta dimensão, as estratégias são muitas vezes modeladas ou orientadas socialmente, resultando em uma crescente experiência com a música e tornando-se cada vez mais autônomas. A dimensão Método refere-se ao conhecimento das estratégias utilizadas pelos estudantes no processo de aprendizagem e ensino. As questões norteadoras para esta dimensão foram: quais estratégias os participantes utilizaram para aprender e ensinar?

A partir da hipótese de que os estudantes conheciam estratégias autorregulatórias antes de iniciar a ação pedagógica, aplicamos dois questionários prognósticos da investigação: 1) o questionário de estratégias autorregulatórias, no qual expuseram estratégias de planejamento no estudo, como estabelecer metas e relembrar o que o professor disse em aula; de monitoramento, como concentrar-se nos estudos evitando distração; e de avaliação, como avaliar as causas que levaram ao bom ou mau desempenho no dia da prática; e 2) o questionário de estratégias para o ensino do instrumento, por exemplo, tocar junto com o aluno para incentivá-lo e deixar a música mais interessante.

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 e de aprendizagem.

Nesta investigação, trouxemos à tona o conceito da prática deliberada para o contexto de ensino coletivo de teclado, apresentando seus benefícios para a aprendizagem do instrumento, tanto individual como em grupo. 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 e execução para aperfeiçoamento da prática, resolução de problemas e autoavaliação. Não se trata necessariamente do tempo de estudo, mas principalmente da qualidade dessa prática, a fim de alcançar resultados almejados (Bonneville, A., Bouffard, T., 2014; Hatfield, J., Halvari H., Lemyre, P., 2017; Miksza, 2015).

Em consonância, trabalhamos aspectos da música erudita e popular, e, guardadas 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 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”.

Tendo como referência as estratégias para a prática deliberada e as estratégias didáticas para o ensino coletivo de instrumentos, agrupamos algumas das estratégias que os participantes de nosso estudo utilizaram em sala de aula de acordo com os estágios das estratégias para a prática instrumental, propostos por Jorgensen (2004).

Segundo o autor, “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) Estratégias de planejamento e preparação, 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, que são as elaborações de ensaio, subdivididas em estratégia mental versus estratégia de ensaio tocando; e de domínio de toda a peça versus partes menores; 3) Estratégias de

preparação para a apresentação pública; 4) Estratégias de avaliação. Segue o quadro das estratégias de prática instrumental contextualizado à nossa investigação (Jorgensen, 2004, p. 86-87).

Quadro 4

Estágios das estratégias para a prática instrumental contextualizado para o Ensino coletivo de teclado

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>	No estágio avaliativo, estão incluídas as metaestratégias, que se relacionam diretamente ao processo de autorregulação da aprendizagem. Elas dizem respeito ao conhecimento metacognitivo, ou seja, à compreensão e ao uso consciente de estratégias específicas para a própria aprendizagem. Isso ocorre porque as estratégias que são eficazes para um músico nem sempre produzem os mesmos resultados para outro.
<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 (2004, p. 86,87), modificado pela pesquisadora

Ao analisar as estratégias de acordo com os estágios propostos por Jorgensen (2004), pudemos verificar os processos autorregulatórios que ocorreram 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 também que as estratégias utilizadas no ambiente em grupo proporcionaram o julgamento crítico da execução dos outros, a oportunidade de apresentação pública, a escuta cuidadosa, o estímulo pelo sucesso dos colegas, bem como o reconhecimento de suas dificuldades.

3) Tempo

Essa dimensão compreende o gerenciamento do tempo enquanto o indivíduo se envolve em uma atividade, seja escolar ou cotidiana, e a permanência nas atividades, juntamente com 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? Com a intenção de ajudar os estudantes a administrar o tempo não apenas para o estudo, mas também nas rotinas diárias, convidamos um ex-aluno para contar sobre sua experiência de como gerencia seu tempo. Na época em que foi nosso estudante de piano, ele cursava, paralelamente, engenharia. Neste artigo, vamos chamá-lo de Mateus.

Sobre o planejamento nos estudos, ele destacou 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 é ter um melhor desempenho, ter um equilíbrio entre o tempo livre e as coisas que você tem a fazer” (Mateus).

Ele sugere formas de como gerenciar o tempo e a importância de uma agenda 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 a vida”.

Ao final da aula, os estudantes realizaram uma atividade sobre gerenciamento do tempo. A atividade possuía questões progressivas de planejamento: definição de objetivos, organização e otimização do tempo, organização das atividades de estudo e prazos para entrega de atividades. Na primeira questão, o estudante precisaria elaborar um cronograma da rotina semanal para definir os horários de estudo; na segunda, ele precisaria listar o que estudar; e na terceira, como realizar essa tarefa dentro do tempo estipulado.

4) Comportamento

Nesta dimensão, o participante tem condições de monitorar e avaliar o próprio desempenho. Ela se refere aos comportamentos dos estudantes na realização de uma tarefa de aprendizagem, ou seja, ao desenvolvimento de um determinado nível de competência em um domínio ou assunto, bem como à capacidade de fazer autoavaliações sobre o progresso (Polydoro, Pelissoni, 2020).

A questão norteadora desta dimensão foi: quais comportamentos o participante apresentará enquanto se envolve em processos didáticos? Por meio das atividades solicitadas, o

estudante, além de ser monitorado e avaliado, desenvolve simultaneamente a capacidade de controle de sua realização por meio de automonitoramento e autojulgamento.

Quadro 5

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 alguns equívocos na partitura e pensa em ajustes buscando soluções em conjunto para alcançar o domínio.	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

Relataremos a seguir um exemplo de realização cooperativa. Este foi o resultado do assunto sobre arranjos didáticos, que se refere ao resultado de duas aulas. Na primeira, eles deveriam elaborar o arranjo para ser tocado coletivamente e, na segunda, ensiná-lo aos colegas.

Apresentaremos o resultado das aulas com base no modelo da dupla função do professor autorregulado, que abrange os papéis de docente e de aprendiz (Kramarski, 2017). A seguir, 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, no lado direito, as estratégias dos estudantes na função de aprendiz.

Percebemos que os licenciandos, na perspectiva de professores, demonstraram domínio sobre o conhecimento do arranjo elaborado, bem como reconheceram as dificuldades na prática pedagógica. Ao final de cada aula, reservamos um momento reflexivo para que eles realizassem uma autoavaliação de seu desempenho.

5) Ambiente Físico

O ambiente físico abrange desde o local de aprendizagem até os recursos materiais necessários, 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 ela ocorre (Zimmerman, 2002). Um dos pontos fortes de um aprendiz autorregulado é a sua capacidade de reestruturar o ambiente físico para atender às suas necessidades. Nossa questão norteadora para essa dimensão foi: "Como os participantes organizam seu espaço físico e mobilizam recursos para sua aprendizagem?"

A ação pedagógica foi realizada de forma online e presencial no departamento de música da XXXX. No primeiro formato, pudemos construir o conceito e dialogar sobre vivências anteriores; no segundo, pudemos ter aulas práticas na classe de teclado coletivo, que possuía 13 pianos digitais, todos com fones de ouvido e ar-condicionado.

Sobre os recursos materiais utilizados, além do quadro branco e dos pianos digitais, criamos um grupo no WhatsApp para enviar informações sobre a rotina das aulas e conversar sobre assuntos relacionados à investigação, tanto em classe quanto fora dela. Outros recursos utilizados foram: Slides nas

aulas virtuais, Criação de um drive para enviar materiais, como textos e exercícios, uso de pastas classificatórias para cada participante, contendo o plano de ensino, planos de aula, pequenos textos para leitura em sala e partituras.

Como parte dos exercícios, elaborávamos questionários-atividades após cada aula, para que eles relatassem o que foi aprendido e fizessem autoavaliações sobre o próprio desempenho ou das práticas pedagógicas de seus colegas. Os feedbacks podiam ser dados de forma particular ou coletiva, com o objetivo de corrigir aprendizados equivocados ou contribuir com as reflexões, resultando em ricas oportunidades de aprendizagem.

6) Ambiente Social

Quando confrontados com dificuldades, os alunos autorregulados socialmente confiam e procuram ativamente a ajuda de outros, além dos recursos disponíveis. Na dimensão Ambiente Social, é necessário compreender a sutil distinção entre a ajuda que é fornecida por outros e o auxílio solicitado de modo proativo. A questão norteadora foi 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, por natureza, uma prática social, ou seja, o músico aprende com os pares, toca seu instrumento na coletividade e se envolve nas atividades elaboradas para o grupo. Isso não significa que se envolver socialmente não seja um ato autorregulado. Pelo contrário, quando confrontados com dificuldades, os alunos autorregulados socialmente confiam e procuram ativamente a ajuda de outros, além dos recursos disponíveis.

Nessa 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.

Constatamos que nesse ambiente social, onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical, os 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, nos

estímulos para pensar sobre os próprios pensamentos (metacognição), ou na colaboração das atividades em grupo.

Em ambas as abordagens, ao se envolverem em processos autorregulatórios, ocorre o desenvolvimento de estratégias para a aprendizagem e para o ensino. Na abordagem individual, isso é mais perceptível devido à 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 na proatividade para a cooperação mútua.

Discussão

Para analisar a nossa intervenção, utilizamos a abordagem das dimensões da Autorregulação da Aprendizagem musical que contém seis dimensões, as quais são motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e social (Zimmerman, Risemberg, 1997; Mcpherson, Zimmerman, 2011). Primeiramente elegemos unidades de análise, e em seguida fizemos categorizações temáticas com base em cada dimensão.

Na dimensão motivo apresentamos porque os estudantes escolheram participar da ação pedagógica, investigando inicialmente a experiência prévia de cada um na aprendizagem do instrumento musical enquanto discentes e posteriormente na função de docentes. De modo geral, todos os estudantes já possuíam uma experiência prévia e ao ingressar no componente eletivo tinham a intenção de ampliar o conhecimento sobre a prática do ensino coletivo de instrumentos e também, sua própria prática.

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 pesquisa. Também contextualizamos o conceito da prática deliberada para o ensino de teclado em grupo, apresentando as estratégias desenvolvidas pelos participantes de acordo com os estágios das estratégias para a prática instrumental proposta por Jorgensen (2004) enquanto eles se envolviam com a prática instrumental, seja atuando como discentes ou docentes em sala de aula.

Na dimensão comportamento, apresentamos o resultado das aulas de criação de arranjo musical para teclado coletivo. As análises foram realizadas com base no modelo da dupla função do professor autorregulado, a de docente e de aprendiz (Kramarski, 2017). Observamos o desenvolvimento do

comportamento dos licenciandos na realização das atividades enquanto discentes e docentes, bem como a capacidade de fazer autoavaliações sobre o progresso.

Todos os participantes da pesquisa já tinham certo domínio em tocar o teclado, por isso realizaram a atividade de prática pedagógica, na qual tiveram a possibilidade de também ensinar teclado coletivo. Sendo assim, enquanto um deles ensinava, os outros agiram como aprendizes colaboradores e vice-versa. Sendo assim, nesse duplo papel, de aprendizes e professores, eles desenvolveram competências de acordo com as fases cíclicas autorregulatórias. Compreendemos que para avaliar este processo autorregulatório de ensino e aprendizagem, as aulas precisariam ser pensadas e ciclicamente avaliadas de acordo com as fases do modelo cíclico autorregulatório (Zimmerman, 2002).

A dimensão ambiente físico correspondeu tanto ao local de aprendizagem, classe de teclado coletivo do departamento de música da UFPE, quanto aos recursos materiais necessários para a aprendizagem. 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. Este foi um local muito propício ao desenvolvimento de estratégias e habilidades autorregulatórias.

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 especificamente num ambiente social, quando confrontados com dificuldades, os alunos autorregulados socialmente, além dos recursos disponíveis, confiam e procuram ativamente a ajuda de outros.

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.

Ao refletirmos sobre essa dimensão, observamos vários momentos em que estudantes interagiram desde os primeiros encontros, nos quais dúvidas eram tiradas dentro da sala de aula, no ato de ouvir o outro ou de observar a prática do outro. Ou seja, a aprendizagem ocorria no ambiente social.

Considerações Finais

Nossa pesquisa ocorreu em um componente curricular eletivo intitulado "Tópicos especiais em música: estratégias didáticas para o ensino de teclado coletivo". O ambiente social e colaborativo foi essencial nas atividades práticas, discussões e reflexões. A autorregulação nesse ambiente reconheceu e respeitou as experiências prévias e a compreensão de mundo de cada estudante, proporcionando o envolvimento de todos na construção do conhecimento. Isso incentivou a autonomia e a responsabilidade tanto pela própria aprendizagem quanto pela do grupo. Com essa interação, os licenciandos desenvolveram processos autorregulatórios de suas próprias práticas pedagógicas, contribuindo para o aprimoramento das práticas de seus pares.

Neste artigo, analisamos os resultados de uma intervenção pedagógica no ambiente de ensino coletivo de instrumento musical, sob a ótica da abordagem das seis dimensões da autorregulação da aprendizagem (motivo, método, comportamento, tempo, ambiente físico e social). O objetivo foi intervir, orientar e compreender como estudantes da licenciatura em música se envolviam em processos autorregulatórios em sua prática musical, em uma dupla vertente: enquanto estudantes e enquanto docentes, até se tornarem autorregulados.

Por fim, constatamos que essa abordagem das dimensões em ARA musical foi um instrumento precioso de análise para o contexto da música. A partir dessa perspectiva multidimensional, verificamos que os licenciandos estavam motivados a cursar o componente para ampliar conhecimentos didáticos. Eles desenvolveram estratégias autorregulatórias que os tornaram competentes para gerenciar o tempo, monitorar e refletir sobre o próprio progresso, tanto como discentes quanto como docentes, bem como o de seus pares. Além disso, demonstraram competência para estruturar e reestruturar o ambiente físico e social colaborativo, tornando-o compatível com o alcance de objetivos específicos.

Referências

- Araújo, M. (2016). Measuring self-regulated practice behaviors in highly skilled musicians. *Sempre: Psychology of Music*, 44(2), 278–292.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735614567554>
- Azzi, R. G. (2014). *Introdução à teoria social cognitiva*. Casa do Psicólogo.
- Azzi, R. G., Filho, R. A. da C., Pedersen, S. A., & Maciel, A. C. de M. (2021). *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Artesã.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (5a ed.). Edições 70.
- Bonneville, A., & Bouffard, T. (2014). When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. *Psychology of Music*, 43(5), 686–704.
<https://journals.sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/abs/10.1177/0305735614534910>
- Boruchovitch, E., & Gomes, M. A. M. (Orgs.). (2019). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Vozes.
- Couto, A. C. (2013). O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. *Per Musi*, (28), 231–238.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/39643>
- Couto, A. C. (2018). *Teclado básico 1: apostila para o ensino coletivo de piano/teclado*. Academia.edu.
https://www.academia.edu/35881708/Apostila_Teclado_B%C3%A1sico_1
- Cruvinel, F. M. (2009). O Ensino Coletivo de Instrumento Musical como alternativa metodológica na educação básica. In L. M. de Alcântara (Org.), *O ensino da música: desafios e possibilidades contemporâneas*. GRAFSET.
- Cruvinel, F. M. (2017). Ensino coletivo de instrumento musical como educação popular: alguns apontamentos. In E. Lopes (Org.), *Tópicos de pesquisa para aprendizagem do instrumento musical* (pp. 197–218). Kelps.
https://www.academia.edu/44432480/t%C3%93picos_de_pesquisa_para_a_aprendizagem_do_instrumento_musical_research_themes_for_the_learning_of_musical_instruments
- Emilio, E. R. V., & Polydoro, S. A. (2017). Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In S. A. J. Polydoro (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Letra 1.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
https://www.researchgate.net/publication/224827585_The_Role_of_Deliberate_Practice_in_the_Acquisition_of_Expert_Performance
- Freitas-Salgado, F. A. (2017). *Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Unicamp.
<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/909063>
- Frison, L. M. B. (2017). Formação de professores: uma proposta de intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem. In S. A. J. Polydoro

- (Org.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Letra 1.
- Hatfield, J., Halvari, H., & Lemyre, P. (2017). Instrumental practice in the contemporary music academy a three phase cycle of self-regulated learning in music students. *Musicae Scientiae*, 21(3), 316–337. <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/1029864916658342>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85-103). Oxford University Press.
- Kramarski, B. (2017). Teachers as agents in promoting students' SRL and performance: Applications for teachers' dual-role training program. In J. A. Greene & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2a ed., pp. 223-239). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/308665727_Promoting_pre-service_teachers'_dual_self-regulation_roles_as_learners_and_as_teachers_Effects_of_generic_vs_specific_prompts
- Kruger, V. de L. G. (2015). *Um Estudo sobre El Sistema a partir da perspectiva da teoria social cognitiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Acervo Digital UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/60731>
- Machado, S. (2016). A pesquisa do piano em grupo em instituição de ensino superior no Brasil. *Órfeo*, 1(1), 133-155. www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/download/7358/5679
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2011). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective skills. In R. Colwell & P. Webster (Eds.), *Menc Handbook of research on music learning, col 2: applications* (pp. 130-175). Oxford University Press. https://www.academia.edu/30238479/McPherson_and_Zimmerman_2011
- Mendes, Dayse Christina Gomes da Silva (2023). Promoção da autorregulação do ensino e da aprendizagem em uma intervenção pedagógica na Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco. (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29936>
- Mendes, D.C.G.S, & Polydoro, S.A.J (2023). Autorregulação da aprendizagem e o meio musical: uma revisão sistemática da Teoria Social Cognitiva. In: Cajazeira, M. S. V. & Otutumi, C. H. V. (Org.), *A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas* (p. 17-59). Feira de Santana: UEFS Editora.
- Mieder, K., & Bugos, J. (2017). Enhancing self-regulated practice behavior in high school instrumentalists. *ISME: International Journal of Music Education*, 35(4), 578-587. <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0255761417689921>
- Miksza, P., & Tan, L. (2015). 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*, 63(2), 162–179. <https://journals-sagepub-com.ez15.periodicos.capes.gov.br/doi/pdf/10.1177/0022429415583474>

- Philippe, Antonini R., Kosirnik, C., Vuichoud, N., Clark, T., Williamon, A., & McPherson, G. E. (2020). Conservatory musicians' temporal organization and self-regulation processes in preparing for a music exam. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 89. [Frontiers | Conservatory Musicians' Temporal Organization and Self-Regulation Processes in Preparing for a Music Exam](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00089)
- Otutumi, C. H. V. (2013). *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Campinas, SP. Repositório da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284517>
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. (2008). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29(2), 75-94. <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43061>
- Polydoro, S. A. J., & Pelissoni, A. M. S. (2020). Dimensões da autorregulação da aprendizagem no contexto do Ensino Superior: análise da produção dos estudantes em uma atividade on-line. In L. M. B. Frison & E. Boruchovitch (Orgs.), *Autorregulação da Aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 215-236). Vozes.
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2012). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior* (S. A. J. Polydoro & F. A. de Freitas, Versão adaptada para edição brasileira). Almedina.
- Santos, W. R. dos, & Santos, A. R. P. dos. (2020). Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais. *Revista da Abem*, 28, 10-27. <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/current>
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2a ed.). Routledge.
- Silva, Camilla dos Santos (2016). *Ensino de instrumento - violão - nos cursos de licenciatura em música : uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem* [Dissertação, Universidade Estadual de Campinas]. Campinas, SP. Repositório da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/975895>
- Simão, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 1-22. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814>
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação* (18a ed.). Cortez.
- Vasconcelos, M. C. de. (2020). *Processos Autorregulatórios e Aprendizagem de Prática e Memorização em Orquestras Infanto-Juvenis* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório da UFBA. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33252>
- Veloso, F., & Araújo, R. C. (2019). A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. *Opus*, 25(3), 133-157. <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2507>



- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). Academic Press.
<https://www-sciencedirect.ez15.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/B9780125542555500053?via%3Dihub>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/stats