



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

CAMILLA DOS SANTOS SILVA

**ENSINO DE INSTRUMENTO - VIOLÃO - NOS CURSOS
DE LICENCIATURA EM MÚSICA: UMA PROPOSTA A
PARTIR DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

CAMPINAS
2016

CAMILLA DOS SANTOS SILVA

**ENSINO DE INSTRUMENTO - VIOLÃO - NOS CURSOS
DE LICENCIATURA EM MÚSICA: UMA PROPOSTA A
PARTIR DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós Graduação em
Música do Instituto de Artes da
UNICAMP para obtenção do título de
Mestra em Música na área de
concentração Música: Teoria, Criação e
Prática.

ORIENTADOR: PROF. DR. FABIO SCARDUELLI
COORIENTADORA: PROFA. DRA. ADRIANA MENDES

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA CAMILLA DOS SANTOS SILVA E ORIENTADA PELO
PROF. DR. FABIO SCARDUELLI

CAMPINAS
2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPESP, 2014/00219-5

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Silvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

Si38e Silva, Camilla dos Santos, 1989-
Ensino de instrumento - violão - nos cursos de licenciatura em música : uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem / Camilla dos Santos Silva. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Fabio Scarduelli.
Coorientador: Adriana do Nascimento Araújo Mendes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Educação musical. 2. Aprendizagem - Autorregulação. 3. Pedagogia (Música). I. Scarduelli, Fabio, 1977-. II. Mendes, Adriana do Nascimento Araújo. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Teaching guitar at music education undergraduate programs : a proposal through the self-regulation theory

Palavras-chave em inglês:

Music education

Learning - Self-regulation

Pedagogy (Music)

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

Fabio Scarduelli [Orientador]

Evely Boruchovitch

Gilson Uehara Gimenes Antunes

Data de defesa: 30-08-2016

Programa de Pós-Graduação: Música

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

CAMILLA DOS SANTOS SILVA

ORIENTADOR(A): PROF. DR. FABIO SCARDUELLI

**CO-ORIENTADOR(A): PROFA. DRA. ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO
MENDES**

MEMBROS:

- 1. PROF. DR. FABIO SCARDUELLI**
- 2. PROF(A). DR(A). EVELY BORUCHOVITCH**
- 3. PROF(A). DR(A). GILSON UEHARA GIMENES ANTUNES**

**Programa de Pós-Graduação em Música na área de concentração Música:
Teoria, Criação e Prática do Instituto de Artes da Universidade Estadual de
Campinas.**

**A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca
examinadora encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.**

DATA: 30.08.2016

AGRADECIMENTOS

Aos 6 anos de idade eu comecei a pesquisar a música através do canto e aos 10 o violão. E por meio da música que eu conhecia, experimentava e produzia, descobri um universo em constante expansão que só acontece por meio da aprendizagem e da troca. Não produzimos música sozinhos.

Essa pesquisa é dedicada a todos aqueles que colocam sua energia na troca de conhecimento e contribuem para a expansão do universo dos sons por meio da Educação Musical, em suas inúmeras formas.

Esse trabalho não poderia ser realizado sem o auxílio de Fabio Scarduelli, meu professor de violão durante a graduação e orientador desde a pesquisa de Iniciação Científica. A ele sou grata pelo apoio, pela extrema dedicação e atenção que oferece a seus orientandos e alunos e pela energia direcionada ao estudo e performance do violão. Também sou grata à Adriana Mendes, minha co-orientadora, que dedica seu trabalho e pesquisa às inúmeras maneiras de educar através da música.

Aos professores Evelyn Boruchovitch, Gilson Antunes e Silvia Nassif, professores membros da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições a este trabalho. À professora Soely Polydoro por me apresentar à Teoria Social Cognitiva e pela infinita atenção e contribuição neste trabalho. Aos professores Roberta Azzi e Pedro Rosário, sem os quais eu não poderia ter me aprofundado no estudo da Teoria, muito obrigada pelos ensinamentos e orientações durante o estudo.

Aos professores e funcionários do Departamento de Música, da Coordenadoria de Pós-Graduação e da Diretoria de Apoio à Produção do Instituto de Artes da UNICAMP, que foram e continuam sendo parte decisiva de minha formação.

Aos meus professores de violão André Oliveira, Dagma Eid, Fabio Scarduelli e Fabio Zanon, que me mostraram a importância do ensino de música atrelado ao fazer artístico.

À minha mãe, Maria Luiza, pelo exemplo como mulher, mãe e pesquisadora, e à minha avó, Alzira, que me presenteou com meu primeiro violão.

Agradeço a todos os professores e colegas que participaram ativamente desta pesquisa e contribuíram de maneira fundamental: Profa. Maria Helena Gonçalves Vieira, Prof. Ricardo Barceló, Prof. Daniel Wolff, Prof. Gustavo Costa, Profa. Anete Weichselbaum, Profa. Rosane Cardoso de Araújo, Prof. Gilson Antunes, Prof. Orlando Fraga, Bruno Madeira, Rafael Thomaz, Taynan Sanchez, Gerson Abdalla, Lucas Rodrigues Ferreira, Vinícius Oliveira, Marlon Andrey Barbosa, Daiane Silva, Fernando Luiz.

Esta pesquisa foi fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

RESUMO

Os estudos recentes acerca da performance musical apontam para a necessidade de se conhecer os processos envolvidos na aquisição de conhecimento musical desde o período de formação até a vida profissional. A Autorregulação da Aprendizagem é uma abordagem que oferece uma substancial base teórica para o estabelecimento de estratégias na direção de um aprendizado mais eficiente através da interação entre os processos sociais, cognitivos, afetivos e motivacionais. Por meio de aprofundamento no estudo da Teoria Social Cognitiva e da aplicação da Autorregulação da Aprendizagem no contexto da educação musical - aulas-laboratório oferecidas para graduandos em Educação Musical - e entrevistas com Professores de Ensino Superior, esta pesquisa desenvolveu um programa de intervenção e promoção da Autorregulação baseada na adaptação PLEA de Rosário (2006) sobre o modelo de Zimmerman (1990), com o objetivo de oferecer, para além de aspectos técnico-musicais do instrumento, ferramentas didáticas que possibilitem a futura transmissão de estratégias de aprendizagem na fase profissional de educadores musicais. Organizado em Planejamento, Execução e Avaliação, o programa contempla as fases de aprendizagem promovendo no aluno a autoavaliação contínua, controle e consciência sobre todas as etapas de seu aprendizado. As considerações finais apontam para a reflexão sobre a necessidade de equipar o também professor de instrumento com estratégias de aprendizagem autorregulada, para garantir a transmissão das mesmas. Esperamos disponibilizar aos educadores que trabalham o ensino de instrumento musical tanto na graduação quanto em outros contextos, uma visão de ensino e aprendizagem que contemple a *performance musical* aliada à consciência e reflexão sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no fazer musical.

ABSTRACT

Current studies over music performance shed light into the need of understanding the processes involved in the acquiring of musical knowledge, since the tutoring period until the professional enactment. Therefore, self-regulation theory provides a theoretical basis to establish learning strategies towards an efficient learning throughout the interaction between social, cognitive, affective and motivational processes. Through an in-depth study of the Social Cognitive Theory and the application of the Self-regulation Theory at the Musical Education context, namely classes offered to Music Education undergraduate students and interviews with College professors, this research has developed and applied an intervention program based on the PLEE adaptation developed by Rosario (2006) on Zimmerman's model (1990). Thus, the main aim of this study is to offer pedagogic tools that might enable the transmission and modeling of learning strategies at a professional stage as music teachers, going beyond the technical and musical aspects of a musical instrument. Organized into Planning, Execution and Evaluation, this model considers the learning stages of the student, promoting continuous self-evaluation, consciousness and control at all phases of the learning process. Thus, at the main conclusion of this analysis, it is possible to stress the urgent need to substantiate the music teacher with learning strategies of self-regulated learning, in order to guarantee its transmission. We aim then, to make available to the music teacher, a vision of music teaching and learning that considers music performance altogether with consciousness about cognitive and metacognitive processes of the musical activity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: modelo cíclico de aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 1990).

Figura 2: gráfico exemplificando a diferença entre as notas dos alunos.

Figura 3: Modelo PLEA (Rosário 2004, 2006).

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instrumento de medida. (Ciorba & Smith, 2009).

Tabela 2: Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC).

Tabela 3: média das notas dos alunos.

Tabela 4: Análise comparativa dos escores médios entre a primeira e a última avaliação.

Tabela 5: Fases do modelo PLEA. Adaptada de Rosário, 2006.

Tabela 6: Estratégias de aprendizagem organizadas segundo as fases do modelo PLEA (Zimmermann e Martinez-Pons 1986 adaptado por Rosário e cols., 2005, 2006, 2014).

Tabela 7: estratégias da fase de Planejamento.

Tabela 8: estratégias da fase de Execução.

Tabela 9: Estratégias da fase de Avaliação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. A ABORDAGEM DA AUTORREGULAÇÃO DE ACORDO COM A TEORIA SOCIAL COGNITIVA	20
1.1. Definição e contextualização teórica	20
1.2 Subfunções da Autorregulação	22
1.3. A Autorregulação da Aprendizagem	23
1.4. A aplicação da Teoria da Autorregulação da Aprendizagem no contexto educacional	25
1.4.1. Modelo de Zimmerman	25
1.4.1.1. Determinantes da aprendizagem autorregulada	25
1.4.1.1.1. Influências pessoais	26
1.4.1.1.2 Influências Comportamentais	27
1.4.1.1.3. Influências Ambientais	27
1.4.1.2. Fases da Autorregulação	28
1.5. Autorregulação da aprendizagem e o ensino de música	35
1.5.1. Modelo cíclico de Zimmerman adaptado para a aprendizagem musical	36
1.5.2. O papel do educador musical na internalização das estratégias de aprendizagem	39
1.5.3. Questões levantadas	40
CAPÍTULO 2: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	42
2.1 Contexto curricular das aulas de instrumento na UNICAMP em comparação com outras instituições investigadas	43
2.2. Entrevistas realizadas com professores de outras IES	46
2.3. Aulas-laboratório	46
2.3.1. Objetivos	46
2.3.2. Contexto das aulas	47
2.3.3. Participantes	47
2.3.4 Metodologia	48
2.3.4.1. Plano de curso, conteúdos das aulas	48
2.3.4.1.1. Repertório trabalhado	49
2.3.4.1.1.1. Repertório Individual	49
2.3.4.1.1.2. Repertório de câmara	50
2.3.4.2. Reflexões sobre aulas coletivas	51
2.3.4.3. Estratégias para promover o estudo diário	52
2.3.5. Análise Quantitativa	53
2.3.5.1. Instrumentos de medida	53
2.3.5.2. Análise e Resultados	55
2.3.5.3. Concordância entre Avaliadores	55
2.3.5.4 Média das notas dos alunos	57
2.3.5.5. Análise Comparativa entre Avaliações Inicial e Final	58
2.3.6. Reflexões sobre os pontos observados e informações coletadas nas aulas	59
2.3.6.1. Depoimento dos alunos	59

2.3.6.2. Reflexões sobre o papel da aula de instrumento musical para educadores musicais em formação.....	60
CAPÍTULO 3 - APRENDENDO A APRENDER UM INSTRUMENTO MUSICAL: PROPOSTA DE AULAS DE VIOLÃO PARA EDUCADORES MUSICAIS EM FORMAÇÃO	63
3.1. Descrição do programa	64
3.1.1. Exemplos de intervenção a partir do modelo de Rosário.....	65
3.1.2. Cartas de Gervásio ao Seu Umbigo: Estrutura	67
3.1.3. Reflexões sobre o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo	69
3.2. Planejamento	70
3.3. Execução.....	72
3.4. Avaliação.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXOS	85
APÊNDICE.....	87

INTRODUÇÃO

A ideia norteadora deste trabalho de mestrado se originou na graduação, na Iniciação Científica, onde investiguei como o estudo da técnica de violão clássico (também conhecido como violão erudito, ou violão de concerto) influenciaria a prática do violonista popular. A Unicamp possui cursos de bacharelado nestas duas linhas e, após diálogos com os alunos de violão popular, verificamos que havia entre eles o desejo de trabalhar de maneira mais aprofundada os mecanismos associados à técnica do violão clássico. Pensando o projeto, inferimos (e, ao final da pesquisa, concluímos) que o estudo da técnica de violão clássico por esse público (violonistas populares) aumentaria as possibilidades interpretativas no instrumento, fornecendo uma gama maior de ferramentas técnico-expressivas a serem usadas pelos intérpretes. Os exemplos profissionais que nortearam esta pesquisa foram de músicos que iniciaram seus estudos na abordagem erudita do instrumento e depois atuaram profissionalmente na música popular, dentre eles Marco Pereira, Ulisses Rocha, Ivan Vilella, Daniel Murray, Paulo Bellinati e Paola Picherszky, os quais entrevistei durante o segundo ano de Iniciação Científica.

Logo no início da pesquisa, em 2011, percebi que alguns dos alunos de violão popular tinham certa dificuldade em organizar seu estudo diário do instrumento. No curso de violão popular da UNICAMP estudam-se diversas frentes de interpretação, como improvisação, acompanhamento e diferentes linguagens da música popular, o que dá mais autonomia para o aluno decidir em qual(is) frentes vai se aprofundar, bem como qual linguagem da música popular quer se especializar. Além disso, a formação do músico popular acontece em grande parte no palco, onde o músico adquire experiência em performance e aprende a lidar com as situações imprevistas da performance. De acordo com artigo de Bouny (2011), para o músico popular, especialmente nas fases iniciais de aprendizado,

a situação de tocar se apresenta de outra forma. Normalmente ele não toca sozinho, mas com alguém da sua família ou algum amigo mais velho, acompanhando e,

habitualmente, num ambiente familiar, o que tende a relaxar o aluno diminuindo seu medo e, conseqüentemente, diminuindo a possibilidade de erro. (p. 7)

No entanto, sabe-se que a formação na técnica instrumental é um processo contínuo, que inclui exercícios e mecanismos que devem ser praticados ao longo de toda a trajetória musical, o que exige uma rotina e organização do estudo que devem ser internalizados junto ao professor de instrumento.

Sendo assim, alguns dos alunos do curso, apesar de serem familiarizados com a linguagem da música de concerto (todos tocavam peças do repertório clássico do violão, e alguns até conheciam o método de técnica usado na pesquisa), apresentavam dificuldades em estruturar um estudo de técnica de modo a não apenas assimilar mecanismos (por exemplo: melhorar o posicionamento da mão esquerda, a fim de evitar ruídos desnecessários, tensão excessiva) mas também refletir sobre o uso desses mecanismos aplicados em seu fazer musical, independente da linguagem utilizada.

O objetivo desta pesquisa não incluía somente apresentar e auxiliar na assimilação da técnica do violão clássico por alunos do violão popular, mas também promover a reflexão sobre como deveria ser ensinado o estudo da técnica pura, para conseguir que os alunos mantivessem uma rotina de estudo que produzisse resultados.

No decorrer das aulas, os alunos apresentaram certa dificuldade em organizar o estudo de maneira a realizar os exercícios diariamente e aplica-los na sua atividade musical. Embora o estudo diário fosse recomendado, alguns alunos não praticavam todos os dias e tampouco encontravam a relação entre os exercícios mecânicos e a prática musical. Era comum que o mesmo problema que havia sido resolvido em uma aula, aparecesse novamente na semana seguinte. Para entender como funcionava o estudo diário dos alunos, aplicamos um questionário para que preenchessem com a quantidade de horas estudadas diariamente e semanalmente. A partir deste questionário, foi possível determinar a relação entre a regularidade do estudo e o desempenho nas aulas e na performance. O aluno que estudava uma determinada quantidade de tempo todos os dias e organizava o próprio estudo apresentava um desempenho muito acima do

aluno que estudava uma quantidade maior de tempo aplicada em apenas um dia da semana (geralmente na véspera da aula).

Concomitantemente, eu cursava na Faculdade de Educação da UNICAMP a disciplina de Psicologia e Educação com a Profa. Dra. Soely Polydoro. Além de conceitos gerais da psicologia da educação, a matéria era direcionada para a introdução à Teoria Social Cognitiva e à Autorregulação da Aprendizagem. Através desta disciplina, conheci autores que trabalhavam a Autorregulação aplicada ao ensino de música e adaptei o modelo de aulas de maneira a incorporar aspectos da teoria que auxiliassem os alunos a internalizar estratégias de aprendizagem. O objetivo de se inserir tal teoria em nossa pesquisa foi o de desenvolver no estudante de violão a autonomia para analisar e identificar os mecanismos que podem ser otimizados na execução do instrumento. Depois, auxiliar durante o estudo para que haja o planejamento de suas atividades e auto-observação contínua no processo de execução das tarefas.

O modelo utilizado nas aulas é uma adaptação da proposta de intervenção PLEA de Rosário (2004, 2006) que será discutida e aplicada no terceiro capítulo desta dissertação. O principal fator determinante da mudança de comportamento dos alunos foi a auto-observação. Neste novo modelo de aulas, o aluno deveria, antes de iniciar o processo de aprendizagem, assistir à filmagem de sua própria performance e avaliá-la, de maneira a identificar aspectos em sua performance que poderiam ser otimizados, e desta maneira observar como o estudo de técnica poderia diretamente influenciar na performance final.

Um dos alunos se surpreendeu na primeira autoavaliação ao identificar os fatores mecânicos deficientes na sua execução musical e disse nunca ter se preocupado com questões como a sonoridade e a postura corporal diante do instrumento. A auto-observação permitiu ao instrumentista a visão de performance do ponto de vista do público. O aluno executou uma peça que julgava estar pronta para ser levada ao público, e quando se colocou no lugar deste público e fez a auto-observação de sua performance, imediatamente conseguiu citar questões mecânicas e musicas que deveriam ser trabalhadas.

Através da primeira autoavaliação, o aluno projeta um objetivo específico, que é a maneira pela qual deseja executar a peça apresentada na primeira filmagem. Entre a performance atual e a performance ideal está o trabalho a ser realizado durante o semestre. A identificação dos mecanismos que devem ser otimizados para alcançar o objetivo já é o início do processo autorregulatório, onde o aluno define sua meta e os meios pelos quais ela pode ser alcançada. Após essa fase de planejamento, consegue manter-se autorregulado quando estabelece submetas, diárias e semanais, onde a meta semanal é o que ele deve levar para o professor a cada aula, e a partir disto ele organiza seu estudo diário para que a meta semanal seja alcançada.

O cronograma montado por este estudante organizou de maneira equilibrada as necessidades de estudo de técnica pura, técnica aplicada e manutenção de seu repertório, bem como suas outras atividades acadêmicas e artísticas. A reflexão sobre a técnica instrumental serviu de estímulo e foi um fator importante na motivação do aluno. Cumpriu integralmente seu cronograma, compareceu a todas as aulas e a cada nova filmagem apresentou melhora expressiva na execução musical.

Comparando os três semestres de aulas, chegamos à conclusão de que o último semestre, no qual foi aplicada a teoria da Autorregulação da Aprendizagem, foi o que apresentou resultados mais consistentes com os alunos, sendo perceptível o progresso mesmo no estudante que mais apresentou dificuldades em cumprir com o cronograma de estudos. Quando o instrumentista torna-se responsável e consciente do processo e dos resultados de seu estudo, a motivação gerada por esse trabalho acaba sendo refletida na performance, quando o músico cria ligações efetivas entre o estudo de técnica e a aplicação da mesma na execução musical. O músico autorregulado tem o hábito de auto avaliar-se e definir sua trajetória de estudos direcionada para seus objetivos musicais.

Ao concluir a pesquisa de Iniciação Científica, comecei a refletir sobre as vantagens da aplicação da Autorregulação da Aprendizagem em diferentes contextos de ensino e aprendizagem musical. Após pesquisar diferentes autores da teoria, não encontrei um material substancial que tratasse do estudo de instrumento realizado pelo Educador Musical em formação, ou seja, do quão importante é que o professor de música conheça

estratégias de aprendizagem e saiba realizar um estudo do instrumento da mesma maneira que um *performer* deve procurar saber, pelo fato de que o educador musical, ainda que por vezes não atue como concertista, poderá ensinar instrumento musical para futuros *performers*. Esta questão me direcionou a investigar esta abordagem no mestrado.

Nesta pesquisa, buscamos dividir o trabalho em três frentes divididas por capítulos:

1 – Aprofundamento do estudo da Teoria Social Cognitiva e investigação da aplicação da Autorregulação da Aprendizagem no contexto de ensino e aprendizagem de música

2 – Recolhimento de dados para elaboração de uma proposta de aulas de instrumento musical para alunos de Licenciatura em Música, por meio de estudo do currículo da UNICAMP, aulas-laboratório oferecidas para os alunos da UNICAMP e entrevistas com professores de outras IES para recolher dados e discutir o papel da aula de instrumento na formação do educador musical.

3 – Uma proposta de aulas com base na Autorregulação da Aprendizagem por meio da proposta de intervenção desenvolvida por Rosário (2004, 2006).

No primeiro capítulo, apresentamos a definição e contextualização teórica da Autorregulação da Aprendizagem, traçando a linha de pensamento que levou até a abordagem sócio-cognitiva da Autorregulação, que pode ser definida como o planejamento e a adaptação cíclica dos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, na direção do alcance de objetivos pessoais previamente selecionados. A abordagem socio-cognitiva da Autorregulação difere-se das demais abordagens comportamentais ao considerar não apenas a habilidade comportamental em auto-gerenciar influências ambientais, mas também o conhecimento e o senso de agência pessoal para ativar esta habilidade em contextos específicos (ZIMMERMAN, 2000).

Na segunda parte do capítulo 1 relacionamos a Autorregulação da Aprendizagem com o ensino aprendido de música. De acordo com Hallam (1994, 1997, *apud* MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2002), músicos proficientes têm consciência de suas habilidades e suas dificuldades,

conhecem a natureza de distintas tarefas e as ações necessárias para realizá-las, e também são capazes de desenvolver e aplicar estratégias em resposta às suas necessidades. Logo, os músicos profissionais são capazes de selecionar objetivos a curto e longo prazos para si mesmos e determinar o que deve ser cumprido durante cada sessão de prática. Estas características se assemelham às características do aprendiz autorregulado.

Em seguida é exposto o modelo cíclico de Zimmerman (1990, 1998, 2000) adaptado para o contexto musical, relacionando as fases de Antecipação, Performance e Autorreflexão com os processos envolvidos na aprendizagem e prática musicais.

O capítulo 1 se encerra com uma reflexão acerca do papel do professor de música na construção de um ambiente de aprendizagem autorregulada.

O capítulo 2 tem como meta descrever o processo de construção de nossa proposta de intervenção (aulas de instrumento para alunos do curso de Licenciatura em Música da UNICAMP) a partir da Autorregulação da Aprendizagem. A proposta de aulas que será apresentada no capítulo 3 desta dissertação foi desenvolvida durante todo o período desta pesquisa, a partir do estudo da Autorregulação da Aprendizagem na abordagem da Teoria Social Cognitiva e também por meio de mais três frentes de trabalho:

- Contexto curricular das aulas de instrumento na UNICAMP: investigação do contexto das aulas, como dados curriculares, informações sobre a disciplina de Instrumento na universidade e sobre os alunos;
- Entrevistas com professores de outras IES: recolhimento de dados sobre as aulas de instrumento no curso de Licenciatura em Música de outras universidades, discussão sobre o papel da aula de instrumento para o educador musical em formação;
- Aulas-laboratório: avaliação das aulas laboratório que englobam relatos dos planos de curso das aulas, com seu conteúdo e dificuldades encontradas; análise quantitativa da avaliação da performance dos alunos realizada por 6 avaliadores; e dados das auto-avaliações dos alunos e sua opinião sobre as aulas de instrumento.

O capítulo 3 apresenta a síntese entre os capítulos 1 e 2, onde pudemos desenvolver um modelo/proposta de aulas que permite a aplicação da teoria da Autorregulação da Aprendizagem no contexto das aulas de instrumento musical para o público em questão, que são os alunos de Licenciatura em Música. O estudo aprofundado da Teoria Social Cognitiva unido à experiência adquirida com as aulas-laboratório que oferecemos no curso de graduação da UNICAMP nos permitiu criar uma proposta de aulas que engloba aspectos técnico-musicais necessários para a proficiência no instrumento, porém expondo e discutindo os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no estudo desse instrumento. Como já citado, não é raro que no ambiente de ensino e aprendizagem de instrumento musical os conteúdos pedagógicos que tratam de organização e estratégias de estudo sejam transmitidos apenas de maneira oral e baseados em experiências prévias, sem embasamento teórico. Trabalhada em conjunto com os métodos de técnica existentes, a Autorregulação adiciona ao conteúdo teórico a consciência do processo de aprendizagem, criando o ambiente necessário para que o aluno desenvolva a autonomia do estudo, autonomia esta que se mostra fundamental para que o estudante conclua a graduação estando pronto para sua vida profissional.

CAPÍTULO 1. A ABORDAGEM DA AUTORREGULAÇÃO DE ACORDO COM A TEORIA SOCIAL COGNITIVA

1.1. Definição e contextualização teórica

A primeira abordagem sócio-cognitiva dos processos de autorregulação foi publicada por Thoresen e Mahoney em seu livro de 1974 “Behavioral self-control”. Tal obra contribuiu fundamentalmente ao diferenciar a perspectiva cognitiva da aprendizagem social das visões tradicionais de força de vontade e de visões comportamentais não cognitivas.

As abordagens de “força de vontade” foram criticadas por conceituarem o autocontrole como o resultado de uma vontade interior indefinida sobre um corpo fraco ou um ambiente resistente e também por advogar para uma visão não-determinista do funcionamento humano. Abordagens comportamentais não-cognitivas foram vistas como úteis por representarem o autocontrole em termos científicos, porém restritas em seu alcance de técnicas de métodos de autocontrole de estímulo e resposta.

Contrapondo-se a essa visão, Thoresen e Mahoney (1974) propuseram um modelo triádico que envolvia planejamento ambiental (controle dos estímulos), programação comportamental (consequências auto-presentadas) e autocontrole pessoal (processos cognitivos, linguísticos e afetivos). Entre os processos pessoais ou processos internos, os referidos autores consideraram o monitoramento das respostas pessoais como pensamentos ou sentimentos compulsivos (ex. reações de ansiedade), assim como seus métodos de controlar tais respostas (ex. autoinstrução ou condicionamento imaginário) (ZIMMERMAN, 1990).

De acordo com Bandura (1991), o comportamento humano não funciona somente por efeito de influências externas, do contrário, o indivíduo estaria sempre mudando de direção para se adequar a qualquer influência social que agisse sobre ele. Ao contrário disso, as pessoas têm capacidades autorreflexivas e autorreativas que permitem que exerçam certo controle sobre os próprios pensamentos, sentimentos, ações e motivação; e adotam

padrões de comportamento que trabalham como guias e regulam suas ações antecipadamente. A partir dessa concepção, a Teoria Social Cognitiva (TSC) considera o funcionamento do indivíduo com base na reciprocidade entre os aspectos pessoais, cognitivos e ambientais, podendo o sujeito agir intencionalmente a fim de adequar seu próprio funcionamento e interferir nas circunstâncias da vida (FREITAS, 2013).

Dessa maneira, o ser humano tem a capacidade de agir sobre o ambiente e as influências que o afetam, influenciando o próprio comportamento de modo intencional, formulando o que pode ser compreendido sob o conceito de agência pessoal. Segundo tal concepção, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas e podem agir sobre sua realidade e não se comportarem apenas como produto dessas condições. Portanto, é fundamental que os indivíduos monitorem o próprio comportamento, julguem-se de acordo com seus padrões pessoais e reajam aos resultados, auto-avaliando-se (Bandura, 2008).

O exercício da agência pessoal é possível através da ativação das seguintes capacidades humanas (cf. Bandura, 1991 e Polydoro & Azzi 2008):

A simbolização, que abriga a capacidade de ações intencionais e propositivas; O controle ou pensamento antecipatório, que permite que os eventos futuros sejam cognitivamente representados no presente e assim possam ser transformados em motivadores e reguladores do comportamento; a autorreflexão, que auxilia na avaliação de suas experiências; e a autorregulação, que permite o monitoramento, avaliação e controle dos comportamentos e processos pessoais (POLYDORO & AZZI, 2008). A agência reside na antecipação e nos mecanismos autorregulatórios, os quais geram incentivos e guias para ações propositivas (BANDURA, 1991).

A autorregulação refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, planejados e ciclicamente adaptados para o alcance de objetivos pessoais previamente selecionados. A abordagem sócio-cognitiva da Autorregulação difere das demais abordagens comportamentais ao considerar não apenas a habilidade comportamental em auto-gerenciar influências ambientais, mas também o conhecimento e o senso de agência pessoal para ativar essa habilidade em contextos específicos (ZIMMERMAN, 2000).

1.2 Subfunções da Autorregulação

O processo de autorregulação opera por meio de três subfunções que devem ser ativadas, durante todo o processo de aprendizagem, para que a mudança ocorra em direção às metas do indivíduo são elas: a auto-observação, o auto-julgamento e a autorreação. Na subfunção auto-observação, o indivíduo analisa as condições ambientais nas quais a atividade está inserida, os obstáculos e possíveis impedimentos, bem como seus próprios pensamentos, sentimentos e comportamentos. A partir das informações extraídas dessa análise, seleciona seus objetivos e então usa tais informações como referências para planejar estratégias, exercer o controle sobre os processos pessoais e reagir aos fatores ambientais e sociais.

A auto-observação deve ser realizada de maneira consistente e temporalmente proximal, o que é fundamental para o sucesso da autorregulação (Bandura, 1991). As demais subfunções dependem de uma auto-observação eficiente, pois a partir dela o indivíduo pode estabelecer seus padrões de desempenho, bem como avaliar o comportamento após a conclusão da tarefa.

Esses padrões de desempenho servem de base para realizar o auto-julgamento, e vão se desenvolvendo a partir de diversas experiências ocorridas anteriormente, nas quais o indivíduo coleciona informações que serão usadas para formar padrões genéricos vindos de outras avaliações até que seja formado o padrão geral sob o qual ocorrem os auto-julgamentos (POLYDORO & AZZI 2008). Os resultados auto-observados são julgados a partir desses padrões pessoais (ZIMMERMAN, 1990).

A partir da avaliação realizada pela subfunção autojulgamento, ocorre a autorreação. Após o auto-julgamento, o indivíduo pode apresentar autorreações avaliativas (autossatisfação) e tangíveis (adaptativas ou defensivas). A autossatisfação diz respeito às reações pessoais que surgem após a avaliação da própria performance, que podem ser positivas ou negativas (ZIMMERMAN, 2000). A autossatisfação é importante porque as pessoas perseguem cursos de ação e procuram agir de forma a obter

autorreações positivas, da mesma maneira que evitam ações e comportamentos que, após avaliação, resultem em auto-censura (BANDURA, 1991). Assim, quando a autossatisfação depende do alcance dos objetivos designados, o indivíduo cria incentivos para agir de maneira a obter avaliações que levam a autorreações positivas, e, desse modo, regula o esforço para obter melhora nos resultados de seu desempenho (ZIMMERMAN, 2000).

As autorreações adaptativas direcionam o indivíduo a adequar suas estratégias de aprendizagem na direção de um melhor desempenho, as autorreações defensivas, inicialmente, protegem-no de futura insatisfação, mas também não oferecem adaptações construtivas, podendo gerar procrastinação, sensação de desamparo, distanciamento da tarefa, etc. (ZIMMERMAN, 2000).

Por meio da autorregulação, o indivíduo exerce o controle do comportamento de maneira consciente e voluntária, e gerencia sua motivação e seus estados afetivos. O controle do comportamento e dos processos pessoais acontece de forma ativa e integrada às influências ambientais, por meio da agência pessoal (POLYDORO & AZZI, 2008).

Neste trabalho, a abordagem da Autorregulação a ser tratada é aquela que diz respeito ao contexto acadêmico, denominada Autorregulação da Aprendizagem (ARA).

1.3. A Autorregulação da Aprendizagem

O primeiro movimento de busca de um só termo de pesquisa para as investigações feitas acerca dos processos de estratégias de aprendizagem, monitoramento, metacognitivo, autopercepções, estratégias de performance e autocontrole por pesquisadores como Monique Boekaerts, Lyn Corno, Steve Graham, Karen Harris, Mary McCaslin, Barbara McCombs, Judith Meece, Richard Newman, Scott Paris, Paul Pintrich, Dale Schunk, entre outros, aconteceu em 1986 durante um simpósio da Associação Americana de Pesquisa em Educação (American Educational Research Association). Um dos resultados desse evento foi a definição da

Autorregulação da Aprendizagem como o grau em que os estudantes participam ativamente de seu processo de aprendizagem metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente. Tal definição diz respeito ao uso pró-ativo de processos específicos para otimizar seu desempenho acadêmico (ZIMMERMAN, 1990).

De acordo com esse conceito, a Autorregulação da Aprendizagem refere-se aos pensamentos, sentimentos e ações que são planejados e sistematicamente adaptados, quando necessários, para otimizar a motivação e a aprendizagem (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1998; ZIMMERMAN, 2000). Aplicada ao campo da educação, essa concepção compreende um leque de processos e estratégias, tais como o estabelecimento de objetivos, a organização e a recuperação da informação aprendida, a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento acadêmico, a gestão do tempo disponível, a busca de ajuda necessária de companheiros, familiares, etc. (ROSÁRIO et al., 2006).

É importante que se destaque a diferença entre os processos de aprendizagem autorregulada (por exemplo, as subfunções da autorregulação) e as estratégias aplicadas no processo de autorregulação. Os indivíduos, em processo de aprendizagem, utilizam processos autorregulatórios com o fim de adquirirem conhecimento e habilidades acadêmicas, além disso, para cada processo existem estratégias que devem ser aplicadas para a obtenção de melhores resultados acadêmicos (ZIMMERMAN, 1990).

O núcleo de recursos de autorregulação reside na possibilidade de escolha e controle, e por esse motivo é fundamental discutir o processo de ensino e aprendizagem desde a perspectiva do aluno (ROSÁRIO et al., 2006).

A autorregulação abrange um conjunto de processos que os alunos selecionam com o objetivo de cumprir uma tarefa, não sendo somente uma característica fixa (ZIMMERMAN, 1998). O grau em que esses processos são empregados por eles está apoiado em seis dimensões que podem ser aplicadas em diversas disciplinas do conhecimento, inclusive na música (ZIMMERMAN, 1998). São elas: Motivação (sentir-se livre e capaz de decidir quando praticar); Método (planejar e empregar estratégias adequadas para determinada prática); Tempo (gerenciamento do tempo); Resultados da

performance (monitoramento, avaliação e controle da performance);, Ambiente físico (estruturar o ambiente de prática, eliminando distrações) e Fatores sociais (procurar informações que possam ajudar, de familiares, professores, diários de prática ou métodos) (MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2001 ; MCPHERSON & RENWICK, 2001).

A seguir, a Autorregulação será discutida a partir do contexto educacional, de acordo com o modelo de aplicação desenvolvido por Zimmerman (1990, 1998, 2000).

1.4. A aplicação da Teoria da Autorregulação da Aprendizagem no contexto educacional

1.4.1. Modelo de Zimmerman

O Modelo de aplicação da Autorregulação da Aprendizagem criado por Zimmerman (1990, 1998, 2000) integra os determinantes triádicos da Autorregulação no contexto acadêmico, criando uma base de controle estratégico cíclico. Os esforços para regular a aprendizagem devem ser direcionados de maneira a alcançar esses três determinantes, que são: os processos pessoais, o ambiente e o próprio comportamento. As estratégias de aprendizagem que atingem esses três determinantes equipam o aluno de maneira a torná-lo capaz de autorregular seu comportamento, o ambiente no qual está inserido e seus processos pessoais (ZIMMERMAN, 1990).

1.4.1.1. Determinantes da aprendizagem autorregulada

Os processos pessoais exercem influência sobre os determinantes ambiente e comportamento. Entretanto, o ambiente de aprendizado e o comportamento também exercem influência sobre o indivíduo, afetando, portanto, seus processos pessoais. Observaremos, a seguir, que as reflexões de Zimmerman caminham no sentido de formular estratégias de aprendizagem que irão agir sobre essas três influências. Um dos objetivos da abordagem sócio-cognitiva da Autorregulação é desenvolver procedimentos

de mudança comportamental que permitam a compatibilidade entre fontes de motivação internas e externas (ZIMMERMAN, 1990).

Colocando uma lente de aumento sobre os três determinantes dos esforços dos alunos, Zimmerman (1990) expõe os processos envolvidos em cada um deles:

1.4.1.1.1. Influências pessoais:

Influências pessoais: Conhecimento declarativo e conhecimento autorregulador, processos metacognitivos, crenças de autoeficácia, objetivos ou intenções, processos afetivos.

O conhecimento declarativo refere-se à informação representada em termos de proposições abstratas, como por exemplo “sujeito” e “predicado”, e é separado de fatores do contexto e de processos de controle metacognitivo, já o conhecimento autorregulador é construído durante os episódios de aprendizado e retém qualidades condicionais destes. Essas duas formas de conhecimento são interdependentes e na aprendizagem autorregulada são utilizadas em conjunto (ZIMMERMAN, 1990).

Um exemplo de uso das referidas formas de conhecimento pode ser observado quando o aluno aprende uma nova informação (ex. aprender sobre um determinado período da história da música), o que diz respeito ao conhecimento declarativo, enquanto que ao utilizar as informações objetivas e as aplicar em outros episódios de aprendizagem (ex. utiliza as informações aprendidas sobre determinado período da música para interpretar uma peça musical), está fazendo uso do conhecimento autorregulador.

Os processos metacognitivos incluem as fases operatórias do processo de autorregulação, como o *planejamento* - que engloba os processos de seleção de estratégias - e a execução ou controle comportamental, que trata dos processos de execução das tarefas, da persistência e do monitoramento. O uso ,a longo prazo, dos processos metacognitivos depende da percepção de autoeficácia do aluno, que por sua vez determina a qualidade ou dificuldade dos objetivos estabelecidos para si próprio. Por exemplo, um aluno com altas crenças de autoeficácia é capaz de

persistir na tarefa, mesmo após a experiência de fracasso (como notas abaixo do esperado), quando atribui seus resultados ao processo de aprendizagem e não à própria capacidade. Além disso, as crenças de autoeficácia permitem que o aluno encare suas tarefas como parte de um processo de aprendizado, não apenas como deveres necessários para agradar a seus pais e professores ou atingir nota suficiente para ser aprovado.

Os processos afetivos (como por exemplo, a ansiedade) influenciam os processos metacognitivos, auxiliando na execução das tarefas ou retardando o cumprimento dos objetivos.

1.4.1.1.2 Influências Comportamentais:

Conforme mencionado anteriormente, as Influências Comportamentais compreendem: Realização de atividades autorreguladoras: auto-observações, autoavaliações, autorreações, determinantes às quais Zimmerman adiciona e destaca a estruturação do ambiente: segundo a qual o estudante autorregulado não apenas identifica o ambiente no qual está inserido como favorável ou prejudicial ao cumprimento de sua tarefa, mas também trabalha para melhorá-lo, selecionando, organizando ou mesmo criando um ambiente propício para o alcance de seus objetivos (ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS; 1986, 1988).

1.4.1.1.3. Influências Ambientais:

Influências ambientais: O determinante ambiental engloba os recursos sociais e materiais (propriedades físicas do contexto) e refere-se à observação e ao ajuste das condições deste ambiente (ZIMMERMAN, 1999).

As ações autorregulatórias devem ser modeladas e explicadas pelo professor para então serem desempenhadas de maneira autônoma pelo aluno, o que ocorre através das experiências de socialização. O aprendizado social é o processo no qual o aluno emprega as estratégias para otimizar as subfunções de auto-observação, autojulgamento e autorreação e, então,

desenvolver o controle sobre seu processo de aprendizagem, o que possibilita a internalização da autorregulação (ZIMMERMAN, 1990).

O modelo ciclo de Zimmerman é exemplificado através da Figura 1:

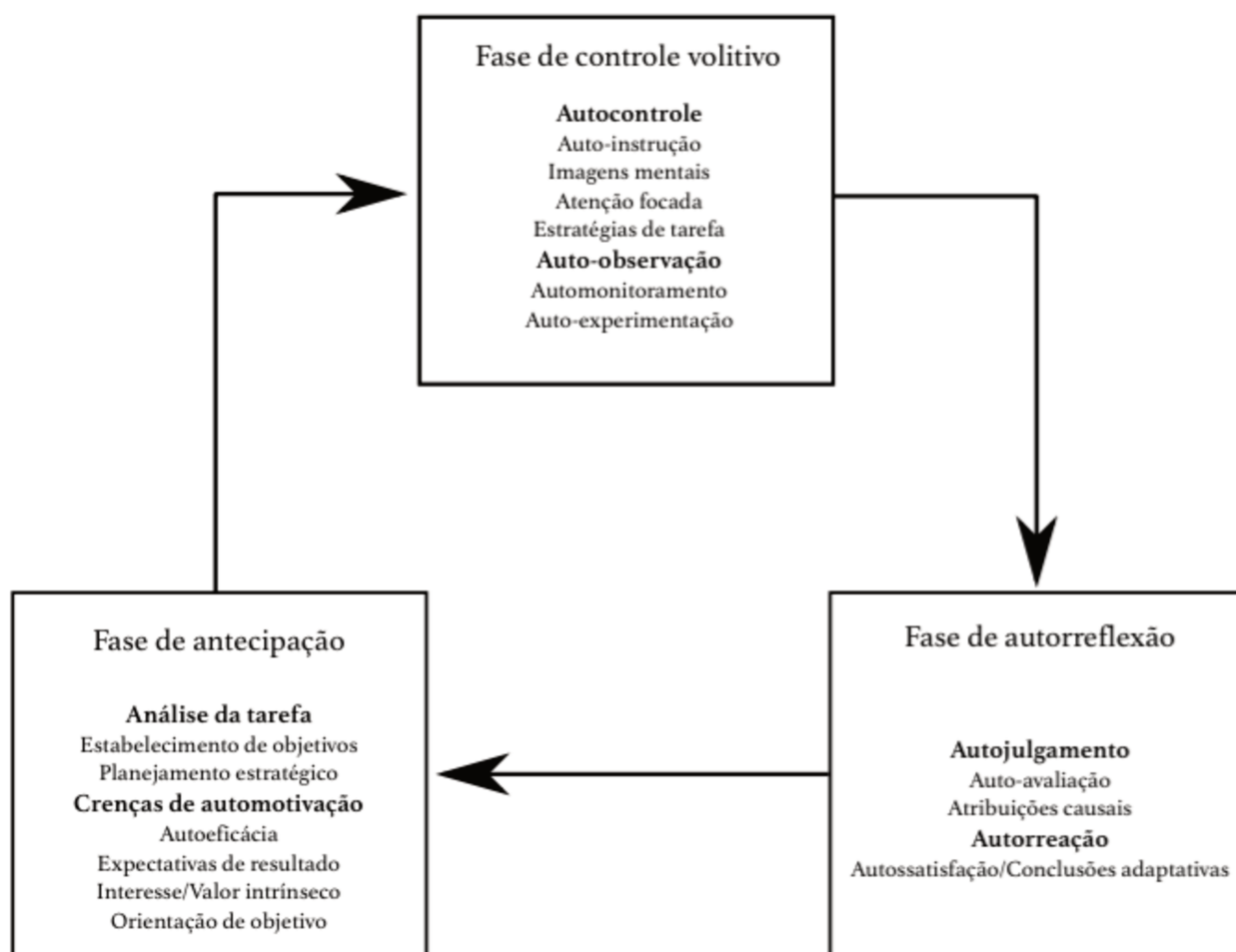


Figura 1: Modelo ciclo de aprendizagem autorregulada. Adaptada de Zimmerman, B. J. *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13 – 39). San Diego, CA: Academic Press, 2000.

1.4.1.2. Fases da Autorregulação:

O modelo de autorregulação da aprendizagem desenvolvido por Zimmerman (2008) organiza os processos autorregulatórios em três fases: A antecipação que se refere aos processos que estabelecem as metas e precedem os esforços; a fase de performance ou controle volitivo, a qual engloba os processos que ocorrem durante os esforços e execução da tarefa

e afetam a atenção e a ação e a autorreflexão, que ocorre após a performance e influencia as respostas do indivíduo frente aos seus resultados. As reflexões geradas influenciam a fase de Antecipação do próximo ciclo, como será detalhado a seguir:

A fase de Antecipação engloba os seguintes processos:

Estabelecimento de objetivos: O aprendiz autorregulado organiza seus objetivos de maneira hierárquica, assim, aqueles temporalmente próximos funcionam como reguladores dos mais distantes. Os chamados sub-objetivos não somente funcionam como atalhos para o alcance dos objetivos mais distantes, mas permitem que o indivíduo veja o próprio progresso através da conquista dos objetivos próximos, mantendo-se autorregulado na direção do alcance dos objetivos finais, são eles:

Planejamento estratégico: Como já mencionado, as estratégias de aprendizagem aplicadas devem ser planejadas considerando-se as influências que atuam sobre o indivíduo, as quais podem ser pessoais, comportamentais e ambientais. Conhecendo tais influências, o aluno deve selecionar estratégias que funcionem para si mesmo de maneira individual, tendo em vista que nenhuma estratégia de autorregulação funciona de maneira totalmente adequada para todas as pessoas, nem em todas as ocasiões. Logo, os indivíduos autorregulados devem ajustar seus objetivos e suas estratégias regularmente (ZIMMERMAN, 1999).

Autoeficácia: A autoeficácia refere-se às crenças pessoais no que tange aos meios necessários para aprender ou desempenhar uma atividade eficientemente (por exemplo, a crença de que uma pessoa pode conseguir uma boa nota em um concurso de performance de instrumento), enquanto as expectativas de resultado referem-se às crenças sobre os resultados finais de sua performance (por exemplo, as consequências que este resultado produzirá depois do evento, como convites para recitais) (BANDURA, 1997).

As habilidades autorregulatórias de nada servem se a pessoa não é capaz de motivar a si própria a usá-las, e essa motivação é o que sustenta os esforços de autorregulação que um indivíduo deve aplicar durante o processo de alcance de objetivos, ou seja, o sujeito também deve crer em sua capacidade de planejar e administrar essas áreas específicas do funcionamento (ZIMMERMAN, 1999).

As crenças de autoeficácia influenciam o estabelecimento de objetivos na medida em que, quanto mais autoeficaz um indivíduo é, mais desafiadores serão os objetivos designados para si mesmo e maior o comprometimento em continuar até que consiga alcançá-los (BANDURA, 1991). A adoção hierárquica de objetivos também contribui para a autoeficácia dos estudantes, porque a autossatisfação acontece a cada sub-objetivo alcançado, ao invés de acontecer apenas nos resultados finais (ZIMMERMAN, 1999).

O processo autorregulatório de orientação para a meta está relacionado aos processos de motivação intrínseca ou ao emprego de valor da tarefa, isso porque os aprendizes autorregulados veem as recompensas dos resultados como uma pequena parte de um caminho longo até o domínio da performance, como o músico que trabalha para dominar seu instrumento com total proficiência, ao invés de direcionar seus esforços apenas para resultados imediatos (cf. Zimmerman, 1999; McPherson & Zimmerman, 2001).

Performance: A fase de performance do modelo de Zimmerman é concebida a partir de dois processos-chave o autocontrole e a auto-observação.

O processo de autocontrole engloba os sub-processos autoinstrução, imagens, atenção focada e estratégias de tarefa, já a autoinstrução diz respeito às verbalizações que o estudante faz durante a execução de uma tarefa, que podem auxiliá-lo a organizar seus pensamentos ou funcionar como um mecanismo de automotivação, como por exemplo verbalizar as etapas da resolução de um problema (“agora devo separar os trechos de grande dificuldade mecânica e trabalhar isso separadamente” ou “vamos! Você pode fazer isso!”).

Essas imagens mentais podem acontecer tanto na forma de criar imagens visuais, que auxiliem a execução de uma peça musical, quanto visualizar na mente o sucesso da execução da tarefa ou o alcance do objetivo determinado.

A atenção focada auxilia o estudante a melhorar sua concentração e a controlar ou eliminar processos pessoais (como a ansiedade ou o medo de não conseguir executar a tarefa corretamente) ou, ainda, as influências

externas que possam interferir de maneira negativa em sua performance (como ruídos, ambiente anatomicamente inadequado).

As estratégias de tarefa são fundamentais para o alcance das metas, como por exemplo ao reduzir a tarefa em partes menores para serem abordadas de maneira detalhada, com a finalidade de resolvê-la gradualmente (ZIMMERMAN, 1999). Ainda neste capítulo serão detalhadas as estratégias de tarefa ligadas à prática musical. O segundo processo-chave de performance diz respeito à auto-observação, subfunção mencionada anteriormente. Tal processo deve estar presente em todas as fases do processo de autorregulação, e precisa ser elaborado de maneira específica e temporalmente proximal (POLYDORO & AZZI, 2008), o que pode ser auxiliado pelo estabelecimento hierárquico de objetivos na fase de antecipação. A auto-observação feita tardiamente impede o indivíduo de mudar de estratégia ou de corrigir suas estratégias em tempo hábil para ainda alcançar suas metas (ZIMMERMAN, 1999).

O autorregistro funciona como técnica auto-observacional que auxilia na obtenção de informações pessoais no momento exato em que elas ocorrem (ZIMMERMAN, 1999). Esse processo, na forma de gravações de áudio e vídeo, é amplamente utilizado nos dias atuais, e sua aplicação no estudo de música será detalhada ao final deste capítulo.

A auto-observação auxilia na descoberta de padrões emocionais e de desempenho que vão auxiliar o indivíduo a conhecer em quais momentos de sua trajetória de aprendizagem aparecem os obstáculos que o impedem de alcançar seus objetivos (ZIMMERMAN, 1999), por exemplo, conhecer o momento em que o estudante começa a perder o foco da atenção ou quais fatores ambientais atrapalham seus estudos. Através dessas informações, os estudantes autorregulados conseguem modificar seu comportamento ou o ambiente no qual estão inseridos com a finalidade de otimizar as condições sob as quais acontece seu estudo ou performance.

Quando as variações do comportamento não oferecem informações suficientes para um diagnóstico a partir da auto-observação, o indivíduo pode se utilizar de auto-experimentação, variando os aspectos de seu funcionamento que estão em questão. Por exemplo, quando um estudante percebe-se distraído e com dificuldades de manter o foco na tarefa

em episódios aleatórios, ele pode testar diversos fatores, como ansiedade, distração na internet, distração pelo telefone celular, ambiente ruidoso, dentre outros. Assim, a auto-observação permite uma melhor autocompreensão e uma melhor performance (ZIMMERMAN, 1999).

Autorreflexão: De acordo com Zimmerman (1999), a fase de Autorreflexão engloba dois processos: Auto-julgamento e autorreações. O primeiro diz respeito à auto-avaliação do desempenho (sob os critérios de domínio, auto-critérios, critérios normativos e colaborativos) e à atribuição causal dos resultados, enquanto o segundo engloba a autossatisfação e as conclusões adaptativas.

Processo de auto-julgamento: Os critérios de domínio estão ligados à organização hierárquica de objetivos, desse modo, a ordem sequencial dos objetivos produz uma sensação de domínio do conteúdo a cada etapa cumprida, e não apenas ao final do processo de aprendizagem.

O auto-critério é a categoria de autojulgamento que diz respeito à comparação do desempenho anterior com o desempenho atual do aluno, e proporciona mudanças pessoais no funcionamento, dando ênfase ao progresso da aprendizagem (ZIMMERMAN, 1999).

Critérios normativos são as comparações que o indivíduo faz entre sua performance e a de outros. Usando tal critério de julgamento, o indivíduo necessita ser, além de eficiente e hábil, melhor que seus pares. Esse critério pode não ser muito eficiente como forma de auto-julgamento, porque desacentua a auto-observação seletiva e, portanto, aumenta a atenção nos fatores sociais. Além disso, pode-se dar mais destaque a aspectos negativos do funcionamento, ao invés de positivos, como quando o músico perde uma competição instrumental, apesar de haver melhorado seu desempenho em comparação com sua própria performance anterior (ZIMMERMAN, 1999).

Os critérios colaborativos dizem respeito aos esforços praticados em grupo, como por exemplo, ao realizar um trabalho escolar em grupo, os alunos dividem as funções e cada um deve se autoavaliar de acordo com aquela que lhe diz respeito. Ou seja, o critério de sucesso do aluno responsável pela pesquisa bibliográfica será diferente daquele que cuja tarefa é a redação do trabalho e o produto em conjunto bem realizado é que se torna o critério final de sucesso (ZIMMERMAN, 1999).

Para além dos julgamentos auto-avaliativos, as atribuições causais participam do processo de autojulgamento, uma vez que são usadas pelo indivíduo para julgar, em caso de mau desempenho, se seu insucesso aconteceu devido à falta de habilidade ou aos esforços insuficientes, desse modo, quando o aluno atribui seu insucesso às estratégias utilizadas pode manter seus níveis de autoeficácia enquanto testa outras estratégias de aprendizagem disponíveis (ZIMMERMAN, 1999).

As atribuições causais também são impactadas pela fase de Antecipação, porque durante esta são estabelecidos os objetivos e as estratégias de aprendizagem a serem usadas. Assim, se durante a fase de performance a estratégia selecionada for utilizada, o aluno pode atribuir seu mau resultado à esta aplicação, ao invés de atribuir a fatores pessoais, o que pode desestimular-lo.

As estratégias carregam a possibilidade de correção após a avaliação, e portanto, ao atribuir resultados ao uso destas, o aluno pode ser poupado de autorreações negativas e também ser estimulado a planejar outras estratégias na próxima fase de Antecipação (ZIMMERMAN, 1999).

A autorreação desdobra-se sob duas formas: autossatisfação e conclusões adaptativas. A autossatisfação diz respeito às sensações de satisfação ou insatisfação relacionadas ao desempenho do aluno. Quando a autossatisfação depende do alcance dos objetivos estabelecidos, as pessoas direcionam suas ações e seus esforços nessa direção, desse modo, a motivação do aluno não provém dos objetivos propriamente ditos, mas sim das reações autoavaliativas (ZIMMERMAN, 1999).

As conclusões adaptativas ou defensivas indicam o que precisa ser mudado na abordagem autorregulatória durante os esforços aplicados para aprender. Assim, as conclusões adaptativas vão direcionar as pessoas a melhorarem seu desempenho, adaptando as fases da aprendizagem autorregulada de maneira a obter melhores resultados (ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS, 1992). Já as conclusões defensivas servem não só para proteger o aprendiz de futuras insatisfações, mas também impedem as adaptações que podem levar a diferentes resultados e ao alcance do objetivo. As autorreações defensivas podem ser procrastinação, abandono da tarefa, apatia, desamparo, etc. (ZIMMERMAN, 1999).

As autorreações direcionam o futuro desempenho do estudante, na medida em que as ações a serem tomadas, após os resultados, dependem da forma com que o aluno reagiu a eles. A partir dessas reações, o indivíduo deve identificar quais aspectos necessitam de maior esforço e melhor funcionamento e, a partir disso, direciona suas ações não apenas para o alcance dos objetivos, mas também para evitar frustrações. Essas futuras ações já fazem parte dos novos processos de Antecipação, o que caracteriza o modelo desenvolvido por Zimmerman como cíclico.

Para garantir a eficiência do referido modelo, o professor deve auxiliar o aluno a conhecer os determinantes ambientais, comportamentais e pessoais deste, para então eleger estratégias e ações que ajam sobre as influências triádicas.

Esse uso cíclico sintetiza os determinantes dos processos autorregulatórios e auxilia o aprendiz a usar tais estratégias nos ambientes dos processos comportamental e ambiental para controlar processos pessoais de forma recíproca (ZIMMERMAN, 1990). Usar as estratégias englobando os três determinantes diminui a possibilidade de que as influências externas ou pessoais dominem o comportamento do aluno. Esse modelo sócio-cognitivo de autorregulação pode auxiliar os alunos e educadores a incentivarem a persistência e o senso de autossatisfação característicos dos indivíduos que conseguem cumprir seus objetivos.

A partir do modelo desenvolvido por Zimmerman (1990, 2000), outros pesquisadores apresentaram adaptações e leituras sobre esse modelo (POLYDORO & AZZI, 2009), sendo elas: Fases e áreas de aprendizagem autorregulada, de Pintrich (2000, 2004), e o modelo PLEA de Rosário (2004, 2006). O capítulo 3 desta dissertação traz uma proposta de intervenção da Autorregulação da Aprendizagem na aula de instrumento oferecida para educadores musicais em formação, e esta proposta foi construída a partir da leitura de Rosário sobre o modelo de Zimmerman. Logo, o programa PLEA (ROSARIO, 2004, 2006) será apresentado no último capítulo desta dissertação.

1.5. Autorregulação da aprendizagem e o ensino de música

Apesar de músicos experientes empregarem muito tempo em sua prática, os elevados níveis de performance musical não são alcançados meramente por períodos intensos de exercício, mas em esforços deliberados para melhorar a performance, guiados pela consciência sobre a estrutura da prática musical (ERICSSON et al, 1993; SLOBODA et al, 1996; WILLIAMON & VALENTINE, 2000). Esses esforços deliberados, ou *prática deliberada*, podem ser definidos como o tempo do estudo do instrumento direcionado para o aprendizado de uma nova peça, o exercício da técnica ou a otimização de mecanismos, ou seja, tempo do estudo direcionado para o alcance de metas, que inclui desde o correto estabelecimento de objetivos pessoais, até a concentração durante realização da tarefa e a persistência em corrigir erros e repetir sessões, bem como encontrar alternativas para resolver seções da música que apresentam maiores dificuldades (ARAÚJO, 2015).

Ericsson (1997) relaciona o alto nível de performance musical com a grande quantidade de tempo dedicado à prática deliberada por músicos durante os muitos anos de seu desenvolvimento técnico-musical. Esses músicos *experts* tendem a se esforçar mais para se concentrarem durante sua prática do que músicos menos experientes ou amadores, além disso, têm maior inclinação a monitorar e controlar a própria prática, focando sua atenção naquilo que estão realizando e de que modo isso pode ser melhorado.

Sendo assim, percebe-se que somente a quantidade de tempo dedicada à prática musical não é o principal fator que leva à excelência na performance, é preciso levar em conta também os elementos que tornam essa prática eficiente. Dessa maneira, as habilidades de prática musical usadas por músicos profissionais devem ser ensinadas aos estudantes de música para que estes tenham a oportunidade e sejam equipados com as ferramentas necessárias para se desenvolverem totalmente enquanto músicos (LEON-GUERRERO, 2008).

Contrapondo pesquisas que trabalham com o estudo da performance de músicos avançados, outros pesquisadores apontam a necessidade de conhecer os processos que são adquiridos pelos alunos durante o período de tutoração até se tornarem aprendizes independentes (MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2001).

Os processos que capturam muitas das qualidades necessárias a um músico para que este seja independente em sua prática musical possuem características semelhantes às estratégias de aprendizagem autorregulada e alguns autores citam tal estratégia como uma abordagem que oferece uma substancial base teórica para compreender a trajetória de aprendizagem na direção de uma aquisição de conhecimento mais eficiente: a interação entre os processos sociais, cognitivos, afetivos e motivacionais pode ser a base do aprendizado musical (MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2001).

Uma abordagem do ensino de música que seja atrelada à autorregulação da aprendizagem pode auxiliar os alunos a autoestabelecer objetivos, desenvolver o pensamento metacognitivo, planejar e gerenciar o tempo, controlar o ambiente, exercitar a autoavaliação, procurar ativamente por recursos e ajuda de seus professores e colegas (ARAÚJO, 2015).

Muitas das qualidades que os músicos necessitam apresentar para exercer a profissão podem ser abordadas segundo essa perspectiva e tornar a prática do estudante de música mais efetiva (MIKSZA, 2013). Nas fases iniciais do desenvolvimento, o envolvimento com a música costuma ser opcional e o aprendizado da técnica pode apresentar dificuldade para as crianças. Afinal, em situações que dependem da criança decidir quando e onde praticar, o aprendizado requer autonomia (O'NEILL & MCPHERSON, 2002).

1.5.1. Modelo cíclico de Zimmerman adaptado para a aprendizagem musical

Os pesquisadores McPherson e Zimmerman (2001) demonstraram como o modelo cíclico desenvolvido pelo último (1990, 1998, 2000) pode ser aplicado no contexto musical e oferecer uma abordagem abrangente acerca dos processos envolvidos no estudo de música. Além disso, tal modelo

permite conhecer a maneira pela qual os músicos iniciantes adquirem suas habilidades que levam ao controle de seu aprendizado (McPherson & Zimmerman, 2001). Como já descrito anteriormente, o modelo desenvolvido por Zimmerman inclui três fases: Antecipação, Performance e Autorreflexão. Relacionando cada fase com o aprendizado de música, temos:

Antecipação: o estabelecimento de objetivos consiste em organizar a tarefa e dividi-la em seções menores que podem ser trabalhadas de maneira mais sintetizada, como escolher exercícios de técnica necessários para dominar um repertório mais complexo. Os objetivos secundários podem variar frequentemente durante a prática, porque algumas dificuldades identificadas são temporárias, como tocar uma nota errada, problemas com traslados mecânicos dentre outros, assim, as estratégias utilizadas para esses problemas dão lugar a outras destinadas a cumprir outros objetivos (NIELSEN, 2001).

A adoção de objetivos que seguem uma hierarquia adequada ao processo de desenvolvimento musical também contribui para a crença de autoeficácia do aluno, quando ao cumprir as tarefas de modo gradual e adequadas para seu nível técnico, este sente-se capaz de dominar o repertório a ser aprendido, bem como de apresentá-lo em público. O estudante de música que mostra altos níveis de autoeficácia considera a prática como o caminho para o domínio da performance, não apenas como uma obrigação que tem como objetivo agradar a seu público, aos pais ou conseguir boas notas (MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2001).

Performance: a fase de performance é formada por dois processos o autocontrole e a auto-observação. O primeiro é o processo pelo qual o músico dirige sua atenção aquilo que está tocando e à sua execução. Dessa maneira, pode otimizar seus esforços através da autoinstrução, imagens mentais, concentração da atenção e estratégias de aprendizagem. A autoinstrução pode ser representada desde incentivos por auto-discurso (como “continue estudando” ou “sou capaz de tocar este repertório em público”) até mesmo por estratégias que auxiliam a aprendizagem e a performance ao diminuir a peça às suas partes mais difíceis e depois reorganizá-la (NIELSEN, 2001), como cantar a melodia da peça e realizar

autocorreções referentes à dinâmica, à rítmica ou ao fraseado (MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2001).

As estratégias usadas para o cumprimento da tarefa (aprender uma música nova, por exemplo) podem se diversificar de acordo com a natureza desta, como olhar para a peça, digitar silenciosamente, cantar a melodia, repetir um compasso, recomeçar um compasso, repetir um grupo de notas mais lentamente, usar o metrônomo, entre outros. (LEONGUERRERO, 2008). Isto também auxilia o aluno a concentrar sua atenção na tarefa e na maneira como a realiza.

O segundo processo que compõe a fase de performance diz respeito à auto-observação, já descrita anteriormente. Nesse processo, o aluno deve monitorar se está ou não tocando de acordo com seus objetivos e usar tal informação para alterar seu desempenho conforme necessário (NIELSEN, 2001). Uma maneira de estudantes de música aplicarem o processo de auto-observação é gravarem-se tocando. Essa técnica é muito utilizada nos dias atuais, em que os recursos tecnológicos tornaram-se acessíveis. Assim, por meio da gravação de áudio ou vídeo, além de identificar seções da música que necessitam de mais trabalho, os estudantes podem avaliar o quanto melhoraram desde a última gravação, testar mudanças interpretativas como dinâmica, tempo, timbre, etc.

Autorreflexão: Refere-se à subfunção autorreação, também citada anteriormente. De acordo com Zimmerman (2000), a autorreflexão possui quatro etapas, sendo elas autoavaliação, atribuições causais, autossatisfação e conclusões adaptativas.

A autorreflexão inicia-se com o processo de autoavaliação, no qual o músico pode julgar o feedback ou uma avaliação escrita fornecida por seu professor ou regente e comparar a própria performance com a dos colegas, a partir de seus padrões pessoais. Posteriormente, o aluno sofre autorreações como satisfação ou insatisfação relativas à sua performance. As autorreações influenciam na fase inicial de antecipação, porque podem direcionar o aluno a planejar melhor seu estudo, definir objetivos mais passíveis de serem cumpridos e fortalecer suas crenças de autoeficácia.

1.5.2. O papel do educador musical na internalização das estratégias de aprendizagem

O músico iniciante precisa da ajuda de seus professores para definir seus objetivos de prática (MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2002), reconhecer problemas, planejar uma estratégia e avaliar seu progresso, mantendo o hábito da revisão e avaliação até o objetivo ser atingido (LEONGUERRERO, 2008), pois sem a orientação adequada, o músico não terá essa autonomia antes de muitos anos de prática.

Um estudo desenvolvido por McPherson e Renwick (2001), que contém entrevistas com professores de instrumento, revela que o conselho básico sobre prática diária fornecido pelos docentes é de que os alunos deveriam trabalhar durante 15 a 20 minutos em cinco dias da semana e que tal prática deveria consistir na repetição de peças e exercícios até que se atinja um grau de fluência. Todavia, apesar do conselho, a parte prática desse estudo, que consistiu na filmagem da prática desenvolvida por crianças iniciantes no instrumento musical revelou que a vasta maioria do tempo (90% durante o primeiro ano de estudo de instrumento) era usado pelos alunos tocando as peças ou exercícios apenas uma vez, desse modo, embora as crianças, por vezes, parem e repitam uma pequena seção frente a um erro, assim que conseguem chegar ao fim da peça, sentem-se contentes para passar para a próxima tarefa.

Tal tendência é proeminente nos três anos de avaliação da prática das crianças, como resultado, não havia no referido processo evidência alguma de estratégias de prática deliberada comumente associada a músicos profissionais. Para essas crianças, a execução de exercícios envolve uma cobertura superficial da prática musical e da performance, com quase nenhuma evidência, durante os três anos do estudo, de quaisquer estratégias de autorregulação que poderiam auxiliá-las a eficientemente controlar o seu aprendizado (MCPHERSON & RENWICK, 2001).

O professor de instrumento é responsável pela demonstração e modelação de estratégias de aprendizagem que seus alunos podem tentar durante a prática, como por exemplo, trabalhar em seções de uma peça de

difficuldade técnica e/ou exercícios para evitar erros na performance. Essas estratégias devem vir acompanhadas da instrução aos estudantes de como monitorarem e controlarem o próprio aprendizado (MCPHERSON & RENWICK, 2000), tornando a prática musical individual um estudo auto-instrutivo na medida em que o aluno alcança um nível de domínio da performance através dessa prática. Logo, faz-se necessário que os alunos desenvolvam as ferramentas que tornem essa autoinstrução eficaz (LEON-GUERRERO, 2008).

A partir das informações obtidas da literatura existente, evidencia-se o fato de que o professor de instrumento deve equipar os alunos com competências e estratégias que diminuam o longo tempo que leva para um estudante de música tornar-se autônomo no estudo. Logo, um plano de aulas baseado nos processos autorregulatórios pode preencher tais lacunas e tornar o aprendizado musical mais eficiente, além de diminuir significativamente a desistência das aulas de instrumento por parte dos alunos.

1.5.3. Questões levantadas

Pesquisadores trabalharam diversas possibilidades de aplicação da autorregulação da aprendizagem na prática musical, esteja o músico na fase inicial de aprendizagem (MCPHERSON & RENWICK, 2000; MCPHERSON & ZIMMERMAN, 2002; O'NEILL & MCPHERSON, 2002), na fase intermediária (LEON-GUERRERO, 2008) ou na fase avançada, graduação ou profissional (RITCHIE & WILLIAMON, 2013; MIKSZA, 2013, 2011; NIELSEN, 2001). Entretanto, não foram encontradas pesquisas que busquem entender por que as instruções de prática instrumental podem não ser suficientes para garantir a prática diária ideal para o aluno. A partir disso, esta pesquisa pretende trabalhar sobre as questões levantadas a seguir: como acontece a prática musical do educador musical em formação? Não seria necessário equipar o próprio professor com estratégias de aprendizagem autorregulada para que elas sejam transmitidas aos seus alunos? Como seria um ambiente ideal de aulas de instrumento durante a formação desse profissional? Diante disso, a presente pesquisa também

busca entender como se dá a prática musical do professor de instrumento, principalmente no momento de formação universitária, que é quando este recebe instruções didáticas fundamentais para a sua profissão.

CAPÍTULO 2: CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este capítulo tem como meta descrever o processo de construção de nossa proposta de intervenção (aulas de instrumento para alunos do curso de Licenciatura em Música da UNICAMP) a partir da Autorregulação da Aprendizagem. A proposta de aulas, que será apresentada no capítulo três desta dissertação, foi desenvolvida durante todo o período da pesquisa, a partir do estudo da Autorregulação da Aprendizagem na abordagem da Teoria Social Cognitiva e também por meio de mais três frentes de trabalho:

- Contexto curricular das aulas de instrumento na UNICAMP: investigação do contexto das aulas, como dados curriculares, informações sobre a disciplina de Instrumento na universidade e sobre os alunos;
- Entrevistas com professores de outras IES: recolhimento de dados sobre as aulas de instrumento no curso de Licenciatura em Música de outras universidades, discussão sobre o papel da aula de instrumento para o educador musical em formação.
- Aulas-laboratório: avaliação das aulas laboratório que englobam relatos dos planos de curso das aulas, com seu conteúdo e as dificuldades encontradas; análise quantitativa da avaliação da performance dos alunos realizada por seis avaliadores; e dados das autoavaliações dos estudantes e sua opinião sobre as aulas de instrumento.

Para construir um modelo de intervenção da Autorregulação da Aprendizagem nas aulas de instrumento musical para o público em questão (alunos de graduação em Licenciatura em Música, ou seja, educadores musicais em formação) iniciaremos este capítulo com informações sobre o contexto das aulas de instrumento no curso oferecido pela UNICAMP (carga horária, programa, plano de curso) e como a mesma disciplina é trabalhada em outras IES.

Para além da coleta de informações curriculares do curso na UNICAMP, entrevistamos professores de outras Instituições de Ensino

Superior que oferecem o curso de graduação em Educação Musical. Tais entrevistas tiveram como objetivo investigar de que modo acontecem as aulas de instrumento nessas instituições, além da concepção dos professores sobre o papel das aulas de instrumento na formação do educador musical e quais conteúdos técnico-musicais e pedagógicos devem ser trabalhados nessas aulas.

Para conhecer a prática musical e o nível técnico-instrumental dos alunos de Licenciatura em Música da UNICAMP, que cursam a disciplina de Instrumento, oferecemos aulas de violão durante dois semestres letivos para uma turma de cinco alunos. A experiência dessas aulas-laboratório ofereceram as informações necessárias para a construção do modelo de aulas a ser apresentado no capítulo três desta dissertação. A seguir, apresentamos os dados e reflexões a partir do desenvolvimento destas três frentes de trabalho.

2.1 Contexto curricular das aulas de instrumento na UNICAMP em comparação com outras instituições investigadas:

O curso de Licenciatura em Música da UNICAMP (segundo o catálogo de 2016) possui um currículo diversificado: o aluno deve cursar disciplinas da área de Educação (Psicologia da Educação, Escola e Cultura, Políticas Educacionais e Estágio Supervisionado I e II), Pedagogia Musical (Pedagogia e Didática Musical I a IV, Estágio Pedagógico I e II, LIBRAS e Educação de Surdos), Pedagogia em Artes (Fundamentos Filosóficos da Arte-Educação, Psicologia do Desenvolvimento Aplicada às Artes, Processos Pedagógicos Voltados para o Corpo na Arte), Pesquisa (Introdução à Pesquisa), disciplinas teórico-práticas da Música (Laboratório de Instrumentos Harmônicos, Percussão Aplicada, Técnica Vocal I e II, Análise I a IV, Coral I e II, Harmonia do Período Barroco, Iniciação à Regência I, História da Música Brasileira I e II, Harmonia do Classicismo ao Romantismo, Harmonia do Romantismo ao Século XX, História da Música I a IV, Rítmica I a IV e Percepção I a IV), Atividades Científico-culturais e ainda deve cumprir

12 créditos de alguma disciplina referente à Prática Instrumental, tendo a opção de se matricular em qualquer disciplina de Instrumento Musical ou Voz.

Os alunos devem então, obrigatoriamente, cursar a disciplina de Instrumento durante quatro semestres (Instrumento I a Instrumento IV), podendo optar por continuar os estudos com o qual ingressaram no curso ou estudar diferentes instrumentos musicais. Existem atividades de monitoria de Instrumento (alunos avançados do curso de Bacharelado cursando a disciplina Prática de Ensino) supervisionadas por um professor efetivo. Não há uma ementa disciplinar específica para as aulas de instrumento direcionadas a alunos de Licenciatura.

Em uma das Universidades participantes da etapa das entrevistas, a prática instrumental, no curso de Educação Musical, aproxima-se mais do curso de Bacharelado em Violão. O repertório do exame de ingresso é igual para as duas modalidades, e os alunos têm aulas individuais de seu instrumento, com a diferença de terem seis semestres de aulas de instrumento (os últimos dois são dedicados aos estágios) e um recital obrigatório de final de curso (enquanto o Bacharelado tem dois recitais obrigatórios). A abordagem das aulas também é bastante parecida, mas a exigência do repertório pode ser um pouco menor, de acordo com o aluno. Para os alunos que não são violonistas (ou para os alunos violonistas mas que querem aprender outro instrumento), há a disciplina de Prática Instrumental, em grupo, na qual são trabalhados aspectos didáticos do instrumento, tais como arranjos didáticos para grupos de violões. Além disso, há a disciplina de Pedagogia do Violão.¹

Na Universidade 3, os alunos de Licenciatura também têm aulas com os professores de cada instrumento, durante os quatro anos do curso de graduação. O instrumento cursado deve ser aquele com o qual o aluno prestou o exame de ingresso e não pode ser mudado. As aulas são, em sua maioria, individuais, mas o professor tem a liberdade de decidir trabalhar com o ensino individual ou coletivo, conforme a demanda. A ementa e os planos de curso são elaboradas pelos professores de cada instrumento e sob critério

¹ Informações obtidas por entrevista realizada com o Professor 3 da Universidade 3.

destes professores pode apresentar diferenças de abordagem entre o Bacharelado e a Licenciatura.²

Na Universidade 5 não há o curso de Bacharelado, de modo que o curso de licenciatura não oferece aulas de instrumento que visam à performance do aluno, mas sim aulas coletivas de alguns instrumentos musicais para desenvolvimento de habilidades didáticas e aplicação pedagógica. Há também a disciplina de prática instrumental na qual os alunos trabalham com seus instrumentos de formação, cabendo ao professor responsável direcionar a aula para a performance em grupo (como música de câmara), ou à aplicação pedagógica do trabalho em grupo. É importante destacar que, no ano de 2015, foi implementada a prova de instrumento musical como parte das provas de habilidades específicas de música no vestibular. Há também um movimento para que nos próximos anos sejam contratados professores de instrumentos específicos para que, então, sejam oferecidas aulas de instrumento aos alunos de Licenciatura.³

Os dados mencionados levantam a questão e mostram que, na UNICAMP, as atividades conduzidas pelo monitor (aluno de bacharelado) podem reproduzir um modelo de ensino voltado somente para a performance, modelo que pode tanto sobrecarregar de conteúdos técnico-interpretativos o educador musical em formação (visto que este tem uma carga horária maior de disciplinas a cumprir e menos tempo para a prática diária do instrumento), quanto deixar de trabalhar ferramentas didáticas relacionadas ao instrumento.

Uma crítica apresentada por Tourinho (2004) levanta reflexões a respeito da necessidade de uma aula de instrumento que trabalhe com o educador musical em formação tanto nos aspectos técnico-interpretativos dos quais este necessita para dominar o instrumento, quanto aspectos didáticos e consciência do ensino e aprendizagem do instrumento musical, ambos fundamentais em sua vida profissional.

É necessário que o educador que vai atuar na área do ensino de instrumento musical tenha uma formação sólida nessa área. Portanto, a formação profissional para o exercício pedagógico é muito importante, ao contrário do que acontece com os profissionais

² Informações obtidas por entrevista realizada com o Professor 5 da Universidade 5.

³ Informações obtidas por entrevista realizada com o Professor 6 da Universidade 6.

remanescentes dos cursos de bacharelado, onde instrumentistas, pressionados pelo mercado, tornam-se professores. Os licenciados, por sua vez, devido a pouca exigência do nível de performance para ingresso nos cursos de licenciatura, não estão habilitados para competir nos cursos e concursos para professor- instrumentista. As reformas que objetivam um perfil profissional diferente, que atenda a estas exigências, ainda estão sendo implementadas lentamente. (TOURINHO, 2004, p. 39)

2.2. Entrevistas realizadas com professores de outras IES

As entrevistas foram realizadas com professores de outras IES que oferecem o curso de graduação em Educação Musical (ou a modalidade Licenciatura dentro do curso de Música) e tiveram como objetivo conhecer o funcionamento das aulas de instrumento musical para o público em questão. Procuramos obter dados tais como: dinâmica das aulas (individuais ou coletivas, periodicidade, disciplina obrigatória ou eletiva), planos de curso (conteúdos técnico-musicais desenvolvidos), reflexões sobre o papel do ensino de instrumento no referido curso e sugestões de conteúdos técnico-musicais e pedagógicos adequados para tais aulas. Os resultados das entrevistas são mostrados neste capítulo, complementando informações e reflexões que surgiram ao longo da elaboração do texto.

Para o presente estudo, foram entrevistados professores de 5 Universidades entre Brasil e Portugal, que trabalham nos cursos de Licenciatura em Música.

Visto que as informações obtidas nas entrevistas contemplam diversos pontos desta pesquisa, optou-se por apresentar os resultados em forma de citações ao longo do texto, relacionando o conteúdo das entrevistas com as questões trabalhadas. A transcrição das entrevistas autorizadas para publicação se encontram na seção Apêndice.

2.3. Aulas-laboratório

2.3.1. Objetivos

As aulas oferecidas para os alunos de licenciatura durante esta pesquisa tiveram como objetivos: conhecer a prática musical desenvolvida pelo aluno de licenciatura no contexto da aula de Instrumento; oferecer uma disciplina em que fossem trabalhados, simultaneamente, aspectos técnico-musicais do instrumento e conteúdos de aplicação pedagógica do violão para aulas de instrumento. A Autorregulação da Aprendizagem foi inserida no contexto das aulas como maneira de avaliar e testar quais estratégias de aprendizagem autorregulada eram mais adequadas para essa modalidade de ensino e aprendizagem.

2.3.2. Contexto das aulas

Com algumas exceções, as disciplinas práticas são auxiliadas por monitores (alunos da graduação cursando Bacharelado) e supervisionadas pelos professores efetivos referentes a cada instrumento. A ementa da disciplina de instrumento é a mesma para a modalidade de Licenciatura e Bacharelado. No caso do violão, tendo em vista que o curso estava sem professor efetivo no momento desta pesquisa, alguns alunos estavam nos semestres finais de graduação e ainda não haviam feito aulas do referido instrumento.

2.3.3. Participantes

Participaram do estudo cinco alunos de graduação do curso de Licenciatura em Música da UNICAMP, os quais têm como principal instrumento o violão. Os alunos manifestaram interesse em participar do projeto de forma voluntária, após a divulgação da monitoria de violão em grupo, e as vagas foram preenchidas por ordem de inscrição. Os pré-requisitos para matrícula foram: (a) ter realizado a prova prática do exame de ingresso na Universidade tocando violão; (b) possuir o próprio instrumento. Três dos cinco alunos estavam entre os semestres nove e dez do curso, um aluno estava entre os semestres sete e oito, e o último estava no terceiro e

quarto semestres. O projeto foi enquadrado dentro de uma disciplina obrigatória aos alunos (Instrumento I) e supervisionado por um docente efetivo da Instituição, além disso, o pesquisador responsável pelo projeto foi regularmente matriculado como Monitor no Programa de Auxílio à Docência (PAD) existente na mesma Instituição de Ensino de Superior. Ao final do período de matrículas, cinco alunos foram selecionados para o projeto. As aulas foram oferecidas em uma única turma, em caráter de ensino coletivo. Os alunos receberam os créditos acadêmicos referentes à disciplina em questão.

2.3.4 Metodologia

2.3.4.1. Plano de curso, conteúdos das aulas

O programa das aulas foi desenvolvido de maneira a englobar aspectos técnico-musicais necessários para o domínio do violão (leitura musical no violão, postura, técnica de mão direita, técnica de mão esquerda, sonoridade, expressividade) e conteúdos que incentivassem a aplicação de estratégias de aprendizagem e direcionassem para a reflexão necessária para aplicar estas estratégias na vida musical profissional do aluno, bem como na sala de aula (resolução de problemas interpretativos, consciência postural e técnica, capacidade de reconhecer e reproduzir certa amplitude sonora no instrumento, organização da prática diária).

O primeiro desafio encontrado foi o de trabalhar com alunos de níveis técnico-instrumentais muito distintos entre si. Não apenas na questão do grau de proficiência, mas na diferença da formação anterior à graduação. Alguns dos participantes tiveram formação de violão erudito, outros em violão popular, e um dos alunos nunca havia estudado formalmente o instrumento. Essa heterogeneidade se mostra como uma grande dificuldade das aulas coletivas para alunos de nível médio a avançado. Dado que, no curso de Licenciatura em música da Unicamp, não há um docente que trabalhe com o

programa e com a gestão das aulas da disciplina de Instrumento,⁴ os alunos chegam até a aula com níveis técnico-musicais significativamente diferentes, o que demandaria um pré-nivelamento ou pré-seleção destes. Porém, como o objetivo desta pesquisa é o de conhecer a prática musical desses educadores em formação, não foi realizada uma pré-seleção de alunos.

Especialmente para aqueles que estavam nos semestres mais avançados da graduação, a prática musical havia há muito se descontinuado, por não ser estimulada durante a maior parte do tempo do curso. Assim, o desafio das aulas foi o de auxiliar os alunos a retomarem a prática musical, e trabalhar os conteúdos técnicos necessários para uma execução musical satisfatória.

O primeiro conteúdo técnico trabalhado foi a leitura musical. Logo nas primeiras semanas, percebeu-se que o nível da matéria em questão era bastante insuficiente, sendo necessárias semanas para concluir a leitura de uma peça ou estudo musical considerado de nível básico. Os exercícios de leitura, à primeira vista, não poderiam ser executados por toda a turma, pois somente um dos alunos era capaz de ler à primeira vista no instrumento.

Essa situação é preocupante, tendo em vista que o educador musical vai lecionar o instrumento e a leitura musical, sendo fundamental para sua formação que domine tal ferramenta. Foram então adicionados ao programa exercícios de leitura à primeira vista para serem realizados em grupo no início de todas as aulas. Esses exercícios consistiam de pequenos trechos musicais para serem lidos em uníssono ou divididos em várias vozes (Wright, 1994).

2.3.4.1.1. Repertório trabalhado

2.3.4.1.1.1. Repertório Individual

O trabalho com o repertório individual começou no primeiro encontro, no qual os alunos prepararam uma peça de livre-escolha e executaram-na para que fosse registrada em vídeo. Os detalhes desse

⁴ Nas disciplinas de Laboratório de Instrumentos Harmônicos há o acompanhamento de um docente, porém esta disciplina tem a duração de 1 semestre.

procedimento encontram-se no subtópico 2.3.5.1. (Instrumentos de medida) deste capítulo.

O Repertório trabalhado em sala de aula foi dividido entre a peça executada pelo aluno, registrada na primeira filmagem, repertório sugerido pelo professor, repertório escolhido pelo aluno e repertório em grupo.

O trabalho da peça registrada na primeira filmagem, bem como de outras obras trazidas pelos alunos, proporcionou um trabalho intenso de autoavaliação e auto-observação, considerando que a base da autonomia do estudo do instrumento se encontra na habilidade de (a) refletir, planejar e conhecer o objetivo do estudo da obra em questão; (b) conhecer suas intenções musicais; (c) identificar erros ou passagem de dificuldades técnicas; (d) refletir sobre possíveis resoluções de dificuldades. A partir da autoavaliação e da auto-observação, que são incentivadas através das filmagens, o aluno desenvolve a habilidade e cria o hábito de observar sua performance e identificar o trabalho a ser realizado. O professor poderia, eventualmente, sugerir mudanças no repertório de livre-escolha, caso julgasse que este estaria acima do nível técnico-musical do aluno, sugerindo obras similares que poderiam contribuir de maneira mais produtiva para o estudo do instrumento.

Já o repertório sugerido pelo professor abrangeu os estudos dos autores Brouwer (1972), Carcassi (1985), Carlevaro (1974), descritos na fase de Execução do programa de intervenção, detalhado no capítulo três desta dissertação, a partir desses estudos foram inseridos os conteúdos de postura e técnica de mão direita, postura e técnica de mão esquerda, e também de sonoridade, levando em conta a necessidade de preencher eventuais lacunas técnico-musicais do aluno, de maneira a aplicar musicalmente aspectos da técnica do violão em um repertório que não levasse muitas semanas para que o estudante conseguisse ler e executar em sala de aula.

2.3.4.1.1.2. Repertório de câmara

Para que os alunos pudessem executar repertório de câmara, foram trabalhadas, em sala de aula, algumas peças para duos ou trios de violão, além disso, foi sugerido que os participantes as ensaiassem em grupo

antes das aulas, o que serviria como uma estratégia para nivelar a turma e também para estimular o estudo diário do instrumento. Tal método trouxe resultados positivos em sala de aula, porque os alunos, ao tocar em grupo, sentiam-se mais seguros durante a performance e também dedicavam mais tempo ao estudo das peças, visto que a performance do grupo dependia do estudo e da prática de todos. Além desses itens, o repertório de câmara pode otimizar o conteúdo de leitura musical no instrumento, visto que

(...) no caso do violão o instrumentista deve quase sempre, além de tocar a sua parte, estar atento às outras partes que compõem a obra. (...) A necessidade de continuidade exige uma concentração muito grande na leitura. Decorrente desses dois aspectos supracitados, o aluno é levado a quase sempre tocar lendo, contrário à prática comum dos violonistas de se tocar de memória. (SCARDUELLI & FIORINI, 2013, p. 230)

2.3.4.2. Reflexões sobre aulas coletivas

Um dos resultados interessantes das aulas em grupo foi a troca de experiências e informações entre os alunos. Estes eram motivados a contribuir para o aprendizado dos colegas, pois no ambiente de sala de aula permitia-se e incentivava-se que não somente o professor, mas também os alunos realizassem comentários e sugestões sobre a técnica e performance uns dos outros, de maneira a estimular a didática através da análise dos pares.

A discussão do conteúdo das aulas, a observação dos pares e os exercícios coletivos, contribuem para um ambiente de ensino autorregulado no qual o aluno observa os pares e o professor, modelando esses comportamentos e avaliando o próprio desempenho. Dentro da moldura sócio-cognitiva, os estudantes podem aprender vicariamente ao observar como o outro se comporta (SCHUNK, 1996) e analisando os resultados positivos e negativos de seus próprios atos. Isso sugere que nem todo aprendizado emerge da prática direta (PINTRICH & SCHUNK, 2002) e, além disso, que a observação do modelo, especialmente quando este também é um aluno passando pelos mesmos desafios acadêmicos, pode guiar o treino

de competências, atitudes, crenças e comportamento autorregulado (ROSÁRIO et al. 2010, 2015).

Entretanto, no modo de ensino coletivo, as aulas, a todo momento, precisam ser remodeladas porque nem sempre os alunos cumprem as propostas semanais. Então o professor deve preparar, além da aula semanal progressiva, exercícios e atividades que possam ser executados caso os alunos não tenham estudado durante a semana, para que, desse modo, todos sejam incluídos nas práticas.

Na experiência de aulas coletivas, o professor deve se despir dos conceitos da aula tutorial (aula individual), principalmente se este vier de cursos de bacharelado. Os cursos de graduação em Educação Musical devem preparar o egresso também para o ensino de instrumento musical e este tem sido o principal desafio dessa aplicação de ensino coletivo de violão, pois, estando o professor acostumado com aulas individuais, não pode reproduzir o mesmo modelo de ensino de instrumento que recebeu. Sobre a reformulação de metodologia necessária para o bom andamento das atividades, Montandon (2004) promove uma reflexão:

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido. Observando a variedade de modelos, podemos deduzir que definições sobre “ensino coletivo” ou “ensino em grupo” são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo. (p. 46)

2.3.4.3. Estratégias para promover o estudo diário

Uma das principais dificuldades, no processo, foi motivar o exercício diário do instrumento em casa, visto que a prática musical, salvo nas disciplinas de Instrumento e Música de Câmara, não é parte significativa do catálogo do curso de graduação em Educação Musical. Sendo assim, muitos alunos não tinham tempo de estudar violão entre as aulas e os estágios, e assim o progresso era relativamente lento.

Como estratégia de acompanhamento e monitoramento do estudo do instrumento durante a semana, foi sugerido que os alunos, primeiramente, montassem um cronograma das atividades realizadas durante a semana para em seguida planejar o estudo do instrumento entre tais atividades, organizando o estudo e selecionando objetivos que fossem possíveis de serem cumpridos dentro do tempo disponível para o aprendizado.

Conhecer as condições ambientais nas quais o aluno está inserido (como o tempo disponível para estudo ou o local adequado para a prática musical), permite que sejam planejadas e executadas estratégias de aprendizagem que interfiram também no ambiente, como uma melhor organização do tempo e do espaço de estudo, para que, assim, os objetivos selecionados sejam contundentes com a realidade.

Conhecendo as influências ambientais, o aluno pode planejar mais detalhadamente seu estudo, selecionando não somente a quantidade de tempo reservado para a prática do instrumento, mas também distribuindo os conteúdos técnico-musicais a serem trabalhados em cada sessão, a fim de que, entre uma aula e outra, sejam atingidos os objetivos necessários para dar prosseguimento ao programa de aulas.

2.3.5. Análise Quantitativa

2.3.5.1. Instrumentos de medida

Após a matrícula e estabelecimento do horário para a monitoria, os alunos passaram pela primeira avaliação de seu nível técnico-musical, para isso, foram orientados a prepararem uma peça musical de livre-escolha e a executá-la perante uma câmera de vídeo operada pelo monitor. Essa filmagem serviu como registro base para a primeira avaliação e para comparação com as filmagens que seguiriam, num total de quatro filmagens avaliativas.

O instrumento usado para a medida foi uma escala de cinco pontos adaptada de Ciorba & Smith (2009), utilizada também por Miksza

(2013). Foram convidados seis avaliadores para participar da pesquisa, os quais deviam atribuir uma nota de um a cinco nos seguintes requisitos: elementos musicais, comando do instrumento e apresentação, esclarecidos na tabela 1:

Total	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos	5 pontos
Elementos Musicais					
Proficiência e precisão de elementos musicais, incluindo altura, ritmo, texto, articulação e precisão da leitura	Precisão de elementos musicais não alcança os requisitos mínimos (muito erros aparentes)	Precisão de elementos musicais alcança os requisitos mínimos (muito erros aparentes)	Precisão de elementos musicais é alcançada na maior parte do tempo	Precisão de elementos musicais é proficiente e bem estabelecida	Precisa demonstração de elementos musicais
Comando do Instrumento					
Representa a habilidade do aluno de controlar seu instrumento com intenções musicais	Comando do instrumento está abaixo das expectativas mínimas (demonstra pouco controle do instrumento)	Comando do instrumento apresenta as mínimas expectativas	Comando do instrumento alcançou um ponto onde maturidade musical é possível	Comando do instrumento é proficiente	Comando do Instrumento demonstra potencial para o sucesso profissional
Apresentação					
Habilidade de ser expressivo com atenção ao fraseado, inflexão e estilo bem como colaborando musicalmente com outros	Apresentação demonstra uma falta de sensibilidade à expressão musical	Apresentação demonstra um potencial para crescimento musical	Habilidade de apresentar uma performance musical alcançou um ponto onde maturidade musical é possível	Apresentação demonstra que a habilidade de realizar musicalmente é proficiente	Habilidade de realizar musicalmente demonstra aptidão para sucesso profissional

Tabela 1 - Nota: Fonte: Ciorba, C. R., & Smith, N. Y. (2009). Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, 57, 5–15

2.3.5.2. Análise e Resultados

As avaliações foram feitas por meio de quatro sessões de filmagens, nos encontros de número um, número oito, número 14 e número 19, estas ocorreram na mesma sala em que aconteciam as aulas. Os alunos executaram uma peça de livre escolha na primeira filmagem, e nas seguintes acrescentaram a esta as outras obras trabalhadas em sala de aula. Posteriormente ao período de aulas, o material (tabela de medidas de Ciorba e Smith, tabela em *Excel* para preenchimento das notas, e *links* dos vídeos hospedados em plataforma on-line), foi enviado para os seis avaliadores que participaram da pesquisa. Para testar a diferença nos aspectos de concordância entre os juízes e confiança da escala, foram selecionados quatro juízes que conheciam o contexto da pesquisa e da Universidade na qual ela foi desenvolvida, e dois juízes que não possuíam quaisquer informações sobre o estudo, a estes foi solicitado que apenas avaliassem os vídeos de acordo com a tabela. Tal procedimento foi tomado também com base no exemplo do estudo feito por Ciorba e Smith (2009).

2.3.5.3. Concordância entre Avaliadores

Para analisar a concordância entre os seis juízes nos quatro tempos de avaliação foi utilizado o coeficiente de correlação intraclasse (ICC). Segundo o qual, quanto mais próximo de 1.0 o valor do ICC, maior a concordância entre os avaliadores. De acordo com a análise das avaliações atribuídas pelos seis juízes aos alunos em cada avaliação (t1, t2, t3 e t4), e para cada aspecto (elementos musicais, controle técnico do instrumento e apresentação), verificou-se concordância significativa para Elementos Musicais nos tempos t1, t3 e t4, para Controle Técnico do Instrumento nos tempos t1, t3 e t4, e para Apresentação nos 4 tempos, embora alguns valores de concordância apresentem baixa magnitude ($ICC < 0.40$).

Após uma segunda análise, excluindo-se dois dos seis juízes, observa-se uma diferença nos índices de concordância, especialmente em valores destacados em negrito. A hipótese gerada por esses resultados é a de que a nota atribuída à performance dos alunos, por meio da escala

utilizada, pode variar segundo alguns fatores, dentre eles: (a) escola de ensino e performance do instrumento musical seguida pelo Avaliador; (b) conhecimento da situação do aluno que está sendo avaliado (por exemplo: se é um aluno de Bacharelado, as exigências em “Controle Técnico do Instrumento” e “Apresentação” são maiores do que as exigências para um aluno de Educação Musical, o que pode gerar notas mais baixas para os últimos)

Tais resultados sugerem que a escala desenvolvida por Ciorba e Smith (2009) requer que mais informações sobre o contexto do estudo sejam fornecidas aos juízes avaliadores para que o nível de concordância entre eles seja maior. Da mesma forma, os resultados apontam para o fato de que a escala pode trazer resultados mais consistentes se testada em alunos que apresentam o mesmo nível técnico-instrumental. Ainda que os estudantes apresentem desempenhos diferentes no momento da filmagem, níveis muito diferentes de aprendizagem do instrumento podem dificultar a avaliação, possivelmente gerando dois parâmetros distintos: evolução de uma filmagem para outra, ou comparação entre os alunos. Sendo aqueles de níveis técnico-musicais similares (por exemplo: alunos de violão cursando o mesmo semestre, com repertório de dificuldade similar), possivelmente o nível de concordância entre os juízes seja mais alto, como nos resultados obtidos em Ciorba e Smith (2009) e Mikzsa (2013).

Avaliação	Aspecto*	ICC*6 juízes	ICC*4 juízes	IC 95% ICC6 juízes	IC95% ICC4 juízes	Valor-P 6 juízes	Valor-P 4 juízes
t 1	EM	0.578	0.673	0.227;0.928	0.273;0.951	<0.001	<0.001
t 1	CTI	0.298	0.286	0.023;0.825	-0.076;0.841	0.083	0.017
t 1	Apres	0.512	0.486	0.174;0.909	0.064;0.909	0.014	<0.001
t 2	EM	0.060	0.040	-0.083;0.610	-0.216;0.697	0.373	0.248
t 2	CTI	-0.052	0.059	-0.125;0.370	-0.173;0.690	0.329	0.650
t 2	Apres	0.170	0.347	-0.011;0.713	0.021;0.850	0.011	0.040
t 3	EM	0.410	0.532	0.089;0.876	0.127;0.919	0.004	0.004
t 3	CTI	0.235	0.354	0.001;0.782	0.026;0.852	0.008	0.028
t 3	Apres	0.350	0.605	0.049;0.852	0.189;0.936	0.001	0.010
t 4	EM	0.516	0.537	0.180;0.910	0.126;0.921	0.005	<0.001
t 4	CTI	0.310	0.276	0.051;0.822	-0.015;0.816	0.035	0.004
t 4	Apres	0.360	0.453	0.074;0.850	0.065;0.897	0.011	0.003

Tabela 2. Análise de concordância e comparação dos resultados entre 6 juízes e entre 4 juízes em cada avaliação (t1, t2, t3 e t4) e para cada aspecto (EM, CTI e Apresentação).

* EM: elementos musicais; CTI: controle técnico do instrumento; Apres: apresentação.

** ICC: coeficiente de correlação intraclasse. IC 95%: intervalo de 95% de confiança do ICC.

2.3.5.4 Média das notas dos alunos

Na tabela 3, abaixo, há as notas dadas pelos juízes a todos os cinco alunos participantes. Pode-se observar que nos três itens de avaliação (Elementos Musicais – EM, Controle Técnico do Instrumento – CTI e Apresentação – Apres) houve um aumento na média das notas comparando o tempo um (primeira filmagem – início do ano) com o tempo quatro (última filmagem – final do ano), sendo os aumentos mais significativos para os itens EM e CTI. Tal tabela é complementada pela tabela seis na qual consta a análise comparativa entre as avaliações inicial e final.

(cont.) VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	Q ¹	MEDIANA	Q ³	MÁX	
EM t1	5	2.17	0.71	2.17	2.17	2.17	3.17	→MÉDIA NO TEMPO 1
EM t2	5	2.67	0.35	2.50	2.67	3.00	3.00	→MÉDIA NO TEMPO 2
EM t3	5	2.07	0.72	1.67	1.67	2.67	3.00	→MÉDIA NO TEMPO 3
EM t4	5	3.30	0.92	3.17	3.50	3.67	4.33	→MÉDIA NO TEMPO 4
EM geral	5	2.55	0.56	2.38	2.50	2.67	3.38	→ MÉDIA GERAL
CTI t1	5	2.27	0.42	2.00	2.50	2.50	2.67	
CTI t2	5	2.63	0.18	2.67	2.67	2.67	2.83	
CTI t3	5	2.43	0.43	2.17	2.50	2.83	2.83	
CTI t4	5	3.27	0.53	3.00	3.33	3.67	3.83	
CTI geral	5	2.65	0.33	2.46	2.58	2.92	3.04	
Apres t1	5	2.27	0.63	2.00	2.33	2.83	2.83	
Apres t2	5	2.47	0.30	2.17	2.50	2.67	2.83	
Apres t3	5	2.17	0.49	1.83	2.00	2.50	2.83	
Apres t4	5	3.20	0.71	2.83	3.50	3.50	4.00	
Apres geral	5	2.53	0.44	2.42	2.63	2.63	3.08	

Tabela 3: Médias das notas dos alunos

É interessante destacar que, em todos os aspectos avaliados, a nota dada para o tempo três apresenta uma baixa em relação à nota anterior, isso gera a hipótese de que, dado que a terceira filmagem foi realizada após as férias escolares, os alunos apresentam dificuldade em manter seu cronograma de estudos do instrumento durante o período em que não dispõem do acompanhamento do professor (aulas semanais).

2.3.5.5. Análise Comparativa entre Avaliações Inicial e Final

A tabela 6, a seguir, apresenta as análises comparativas da pontuação média dos alunos entre a primeira e a última avaliação (t1 vs t4), para cada aspecto (EM, CTI e Apresentação). Para cada tempo/avaliação foi feita a média dos valores dos seis juízes para cada aluno.

VARIÁVEL	N	MÉDIA	D.P.	MÍN	Q ¹	MEDIANA	Q ³	MÁX	Z	VALOR-P*
EM t1	5	2.17	0.71	1.17	2.17	2.17	2.17	3.17	2.02	p=0.043
EM t4	5	3.30	0.92	1.83	3.17	3.50	3.67	4.33		
Dif EM	5	1.13	0.32	0.67	1.00	1.17	1.33	1.50		
CTI t1	5	2.27	0.42	1.67	2.00	2.50	2.50	2.67	2.03	p=0.042
CTI t4	5	3.27	0.53	2.50	3.00	3.33	3.67	3.83		
Dif CTI	5	1.00	0.33	0.50	0.83	1.17	1.17	1.33		
Apres t1	5	2.27	0.63	1.33	2.00	2.33	2.83	2.83	1.84	p=0.066
Apres t4	5	3.20	0.71	2.17	2.83	3.50	3.50	4.00		
Dif Apres	5	0.93	0.57	0.00	0.83	1.17	1.17	1.50		

Tabela 4. Análise comparativa dos escores médios dos alunos entre a 1ª e a última avaliação para cada aspecto (EM, CTI e Apresentação).

* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação entre as 2 avaliações. Dif: diferença entre a 1ª e a última avaliação do aluno.

Pelos resultados, verificou-se diferença significativa entre as avaliações para: EM (Elementos Musicais), de 1.13, e CTI (Controle Técnico do Instrumento), de 1.00, aumento significativo da pontuação entre a primeira e a última avaliação, conforme mostrado pela figura 2 abaixo.

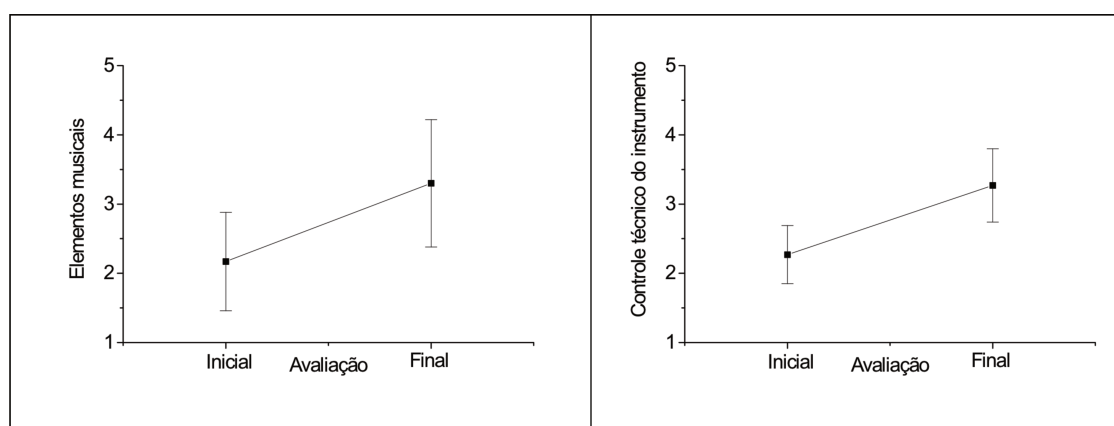


Fig.2: Diferença entre as avaliações inicial e final.

2.3.6. Reflexões sobre os pontos observados e informações coletadas nas aulas

2.3.6.1. Depoimento dos alunos

Após cada filmagem, os alunos deveriam realizar uma autoavaliação da sua performance e de estratégias de aprendizagem. Na última filmagem, que encerrou o curso, foi solicitado a eles que também falassem sobre a experiência das aulas e acerca da prática instrumental no curso de Licenciatura.

Um dos alunos destacou a importância das discussões em sala de aula para seu trabalho como professor e de como começou a aplicar os elementos trabalhados no grupo nas aulas de instrumento que ministrava, além disso, disse que há muito tempo não estudava violão, apesar de ser o instrumento com o qual realizou o exame de ingresso e que as aulas trouxeram consciência sobre

“aspectos técnicos e ferramentas interpretativas por mim desconhecidos (como estudante empírico); e reconquistar a intimidade previamente desenvolvida com o instrumento. Creio ter me aproximado de atingir minha primeira meta, pois esse ano de estudo fez-me atentar a aspectos técnicos (posição do cotovelo, da mão direita, intensidade sonora produzida pela minha mão direita decorrente do movimento de “empurrar a corda”, inclinação da mão esquerda, técnicas de polegar e outros), e aspectos interpretativos (desde a visão do todo da peça com uma metodologia de estudo de sessões e escolhas de dinâmicas, diferentes timbres extraídos pelo instrumento, criação de camadas sonoras como um bordão suave acompanhando uma melodia destacada, etc)”. (Aluno 1)

Um segundo aluno disse que não tinha a consciência da necessidade de buscar um som adequado e das possibilidades timbrísticas do violão, mas que agora conhecia os meios através dos quais buscar a sonoridade.

Outro ainda tratou da questão do instrumento no curso de licenciatura:

“ É essencial [*aula de instrumento no curso de Licenciatura*] porque eu sou músico e uso meu instrumento para dar aula, eu dou aulas de musicalização mas também de instrumento, e quanto melhor músico eu for, melhor professor de música eu vou ser. Há uma falta da prática do instrumento para o pessoal da licenciatura e isso faz muita falta. Inclusive, acho que depois de fazer essas aulas eu voltei a melhorar no instrumento, mas nos primeiros anos aqui na Unicamp, eu piorei”. (Aluno 2)

2.3.6.2. Reflexões sobre o papel da aula de instrumento musical para educadores musicais em formação.

A partir da experiência realizada, foi possível conhecer como se dá a prática musical do estudante de licenciatura na universidade onde se realizou esta pesquisa. Uma questão comumente levantada pelos alunos foi a da dificuldade em se conciliar o estudo do instrumento musical com as demais disciplinas do currículo, tendo em vista que, como já mencionado, a disciplina de Instrumento é apenas uma em meio a diversas outras relacionadas à prática pedagógica, com isso, os alunos acabam por descontinuar sua prática musical.

A aula de instrumento para o educador musical em formação deve incluir, não apenas aspectos e habilidades técnico-musicais necessários, mas também ferramentas didáticas que possibilitem a transmissão desse conhecimento. Tal formação requer a consciência sobre a aprendizagem e o ensino do instrumento, para além da prática. Assim, é recomendável que o professor exercite a reflexão sobre as etapas e processos de aprendizagem do instrumento musical, para que dessa maneira possa transmitir aos seus alunos tal consciência, especialmente ao lidar com aqueles que são iniciantes, para os quais se deve ensinar a reconhecer problemas e eventuais erros, bem como desenvolver e transmitir estratégias para resolvê-los. Para tal, é necessário conhecer as ocasionais dificuldades técnicas do aluno iniciante e desenvolver o conhecimento a partir deste, como ilustra Sennett (2013)

O aprendizado a partir da demonstração joga a responsabilidade nos ombros do aprendiz, e também parte do princípio de que é possível a imitação direta. (...) Nos conservatórios de música, por exemplo, o mestre muitas vezes encontra dificuldade para se colocar

novamente na situação de despreparo do aluno, incapaz de mostrar o erro, conseguindo apenas demonstrar a maneira certa (p. 203).

Um dos professores universitários entrevistados, que trabalha o instrumento musical com os alunos de Licenciatura, coloca que a aula de instrumento deve abarcar os conhecimentos musicais e pedagógicos:

Nós queremos que ele seja capaz de executar esse repertório mínimo de uma maneira fluente musical e outro aspecto que nós sempre analisamos – eu trago isso bastante com meus alunos – é o aspecto pedagógico. Conhecer os materiais de ensino voltados para o instrumento, (...) métodos... E conhecer maneiras de dar essa aula, principalmente de dar aula coletiva. Porque depois ele vai atuar ou na escola básica – que a gente vê que tem muita pesquisa, muitos alunos indo pra escola do ensino básico. (...) Eu sempre trabalho o conhecimento pedagógico do conteúdo que é a visão de saber como ensinar. (Professor 6 da universidade 5)

Um segundo professor abordou os aspectos técnico-musicais trabalhados com os alunos de violão que cursam licenciatura e apontou que ao menos no primeiro semestre do curso o programa de Licenciatura e Bacharelado é o mesmo, no qual se trabalham aspectos como sonoridade, articulação e fraseado em exercícios de técnica aplicada como os estudos de Brouwer (1972) e Carcassi (1985), e também estratégias de estudo, como preparação de mão direita, mudanças no andamento, estudo com metrônomo, e diversas estratégias de trabalho com a peça musical.

Outra professora entrevistada tratou da exigência da prática instrumental do aluno de licenciatura, na qual, por vezes, surge uma certa desvalorização do referido estudante por este comumente trabalhar na escola básica, logo, nos cursos de graduação, a exigência para com o instrumento começa bastante diferente, o que gera uma lacuna entre a performance do aluno de licenciatura e a do bacharelado. De acordo com a opinião da docente, o professor precisa saber muito de música para poder ensinar, e superada a dicotomia “Bacharelado e Licenciatura”, quando o aluno é estimulado à prática da mesma maneira, não há porque este não responder e não executar bem o instrumento.

O aluno de Licenciatura deve receber o incentivo e os meios pelos quais possa continuar sua formação artística, em combinação com a formação pedagógica. Ainda que de maneira menos aprofundada que nos cursos de Bacharelado, o Licenciando tem plenas condições de aprofundar

seu estudo do instrumento musical e tal prática traz benefícios fundamentais para o exercício da docência.

A partir dessa investigação e reflexão, o capítulo seguinte mostra o modelo de aulas de instrumento (violão) para alunos de Educação Musical com base na Autorregulação da Aprendizagem e no modelo de Rosário (2006). Por meio desse modelo será possível intervir na prática do educador musical em formação de maneira a adicionar às aulas a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem do instrumento musical, equipando o professor com estratégias de aprendizagem que auxiliem no estudo e na performance musical, e que também possam ser usadas e transmitidas em sua atuação profissional.

CAPÍTULO 3 - APRENDENDO A APRENDER UM INSTRUMENTO MUSICAL: PROPOSTA DE AULAS DE VIOLÃO PARA EDUCADORES MUSICAIS EM FORMAÇÃO

Recordamos aqui o experimento realizado por McPherson & Renwick (1999) citado no primeiro capítulo, no qual foram registradas as práticas individuais de 7 crianças na faixa etária de 7 a 9 anos de idade, por um período de 3 anos. O conselho do professor era que as crianças estudassem por 15 minutos diários durante 5 dias da semana, até que as peças atingissem certo grau de fluência. O estudo diário destas crianças foi filmado pelos pesquisadores. Ao final da análise dos dados, constatou-se que, por todo o período de 3 anos, os alunos não apresentavam evidências de estratégias de aprendizagem autorregulada. A única estratégia utilizada era a de repetir as peças do começo ao fim, sem trabalhar trechos de dificuldade técnica ou aspectos musicais das obras. Isso sugere que, até que as estratégias de aprendizagem que levam a uma prática musical mais consciente seja empregadas, a criança (ou o músico iniciante), ao chegar ao final da peça sem acidentes (esquecer a peça, cometer erros que a obriguem a parar de tocar e começar novamente), acredita que está suficiente e passa para a próxima peça disponível. Os resultados mostram que são necessários muitos anos para que músicos iniciantes assimilem os tipos de estratégias que levem à aprendizagem musical autorregulada (MCPHERSON & RENWICK, 1999).

Estes resultados apontam novamente para a reflexão de que o professor de instrumento é responsável pela transmissão e modelação de estratégias de aprendizagem que diminuam esse tempo entre o início do aprendizado e um estudo diário consciente e eficaz. Isto nos conduziu à ideia de que, ao invés de apenas afirmar e destacar a responsabilidade do professor, deveríamos observar como acontece o seu aprendizado musical. Após a observação de 5 alunos graduandos em Educação Musical durante

dois semestres letivos, descrita no capítulo 2, procuramos unir esta prática à teoria estudada e apresentada no Capítulo 1 e, desta forma, construir uma proposta de aulas que permita a transmissão de estratégias de aprendizagem que ao mesmo tempo impulsionem sua prática musical e contribuam para sua formação como educador.

A partir da junção da experiência enquanto aluna do curso de Licenciatura em Música da UNICAMP com a prática na monitoria de violão nos cursos de Violão Popular e Licenciatura e também com o estudo da Teoria da Autorregulação da Aprendizagem aplicada no ensino de música, montamos uma proposta de aulas que pode incentivar os alunos a continuarem com sua prática musical e também conhecerem ferramentas de ensino de instrumento a serem usadas em seu cotidiano profissional.

3.1. Descrição do programa

A partir do modelo de Zimmerman (1990, 2000) discutido no capítulo 1 deste trabalho, Rosário (2004, 2006) elaborou uma adaptação que resume os processos envolvidos em cada fase de ativação da aprendizagem autorregulada. Esta adaptação, abreviada como PLEA, defende que a aprendizagem autorregulada se dá em três fases (resumidas pela sigla): Planejamento, Execução, e Avaliação e propõe uma ativação do mesmo processo em cada uma das fases que reforça a lógica processual autorregulatória do modelo (ROSÁRIO, 2006). Nossa proposta de aulas foi desenvolvida a partir do trabalho de Rosário (2004, 2006).

Na tabela 5, estão organizadas a partir do texto de Rosário (2004, 2006) as fases do PLEA e os processos autorregulatórios referentes a cada uma delas.

FASE	PROCESSOS DE ARA
Planejamento	Analisar a tarefa específica, estudo dos recursos pessoais e ambientais disponíveis, estabelecimento de objetivos,

	desenho de um plano de trabalho.
Execução	Implementação das estratégias para alcançar as metas desenhadas, aplicação das estratégias, automonitoramento da eficácia.
Avaliação	Análise do produto da aprendizagem em relação ao objetivo estabelecido. Além de comparar resultados, o aluno pode redesenhar estratégias que auxiliem a alcançar o objetivo, caso não tenha sido alcançado.

Tabela 5: Fases do modelo PLEA. Adaptada de Rosário, 2006.

Cada uma das fases e suas tarefas devem ser analisadas de acordo com sua natureza interativa (ROSÁRIO, 2006). O modelo PLEA acontece em cada uma de suas próprias fases, como mostra a figura:

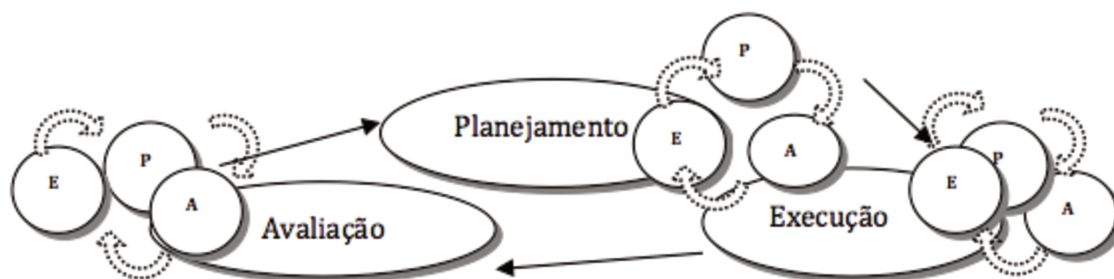


Fig. 3 – Modelo PLEA de Autorregulação da Aprendizagem (Adaptação de Rosário e cols, 2014)

3.1.1. Exemplos de intervenção a partir do modelo de Rosário

Os principais exemplos da aplicação do PLEA no contexto escolar são três livros para serem usados como material de apoio nas escolas: *Travessuras do Amarelo* (ROSÁRIO, NÚÑEZ & GONZÁLEZ-PIENDA, 2012), *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas* (ROSÁRIO, 2004) e *Cartas*

do Gervásio ao seu Umbigo (ROSÁRIO, NÚÑEZ, & GONZÁLEZ-PIENDA, 2006).

- *Travessuras do Amarelo*, de Rosário, Núñez & González-Piende, (2012).

Este projeto foi desenvolvido para crianças de até 10 anos (desde o pré-escolar – 4 e 5 anos – até o Ensino Fundamental I), e trabalha questões sobre estratégias e processos de autorregulação da aprendizagem. A ferramenta *Travessuras do Amarelo* é um texto que descreve um conjunto de aventuras vividas pelas cores do arco-íris em busca do seu amigo Amarelo perdido no bosque. A partir da estória, as estratégias de aprendizagem são apresentadas às crianças para que “aprendam a aprender”. Os educadores recebem instrução teórica sobre a autorregulação da aprendizagem e várias propostas de atividades para serem desenvolvidas a partir do livro.

- *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*, de Rosário (2004) A série *(Des)venturas do TESTAS* contém 5 livros (5º – 9º ano) que contam as estórias da personagem Testas ao longo da sua escolaridade. Através da prática da escrita, os alunos trabalham diversas estratégias de aprendizagem que auxiliam no processo da autorregulação.

-*Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*, de Rosário, Núñez, & González-Piende (2006): Material destinado para alunos de graduação. Através destes textos, a personagem Gervásio relata algumas das suas experiências na Universidade, trazendo, a cada dificuldade abordada, as estratégias e os processos de autorregulação na sua aprendizagem.

Aqui podemos demonstrar a aplicação prática do PLEA através do projeto “*Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*” (ROSÁRIO, NÚÑEZ, & GONZÁLEZ-PIENDA, 2006), um projeto de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorregulada a ser aplicado em alunos do 1º ano de graduação.

3.1.2. Cartas de Gervásio ao Seu Umbigo: Estrutura

Os alunos podem autorregular diferentes dimensões da aprendizagem, por exemplo, os seus motivos para aprender, os métodos e estratégias que empregam, os resultados de aprendizagem que desejam e os seus recursos sociais e ambientais. Os pilares do processo autorregulatório são: a escolha e o controle (ROSÁRIO, 2006 p. 139).

Esta ferramenta é fundamentada pela convicção de que a aprendizagem autorregulada pode ser promovida por meio da modelação e da experiencição de múltiplas oportunidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma (ROSÁRIO, 2006 P.140). Para que esta aprendizagem seja efetiva, é importante que os sujeitos percebam semelhanças entre o modelo e a sua vida pessoal. Esta é, no processo de modelação, a variável motivacional mais relevante para o resultado final das aprendizagens. As cartas possuem um tom intimista, tendo como personagem principal um estudante do primeiro ano de graduação (Gervásio). Esta forma de escrita e de aplicação proporciona a experiência da aprendizagem vicária (ROSÁRIO, 2006 P. 140), isto é, a aprendizagem a partir de um modelo com características próximas às do aprendiz, características estas que auxiliam o aprendiz a acreditar que o desempenho do modelo é diagnóstico de sua própria capacidade (PAJARES & OLAZ, 2008 p. 100).

Três fatores auxiliam na geração de um ambiente que proporcione ao aluno as ferramentas para criar um “projeto pessoal autorregulatório” (ROSÁRIO, 2006 p.141): (a) a análise das características da turma com a qual se trabalha, bem como os objetivos específicos desta turma, e as condições de espaço e tempo no qual o projeto será aplicado; (b) a possibilidade de escolher quais cartas serão trabalhadas, não sendo obrigatório o trabalho com todas as cartas para que o trabalho seja efetivado. As sessões não necessitam ter um tempo pré-estabelecido, nem precisa ser formatado exatamente da mesma forma que é proposto no livro; (c) o método também gera oportunidade dos alunos construírem seu próprio caminho autorregulatório, auxiliando na interiorização dos processos autorregulatórios:

cada carta apresenta várias sugestões de trabalho das competências autorregulatórias, a serem escolhidas de acordo com as características da turma de trabalho.

Zimmermann e Martinez-Pons (1986, *apud* ZIMMERMAN 1990 E ROSÁRIO 2006) identificaram 14 estratégias de aprendizagem autorregulada usadas dentro e fora da sala de aula a partir de entrevistas com 80 alunos de Ensino Médio. A partir deste estudo, cada carta trabalhada no *Gervásio* faz referência a uma destas 14 estratégias de aprendizagem, organizadas de acordo com as fases do PLEA, exemplificadas na tabela 6 (ROSÁRIO E COLS. 2005, ROSÁRIO, 2006)

Fases do processo Autorregulatório	Fase de planificação	1-Autoavaliação (...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progresso de seu trabalho 3- Estabelecimento de objetivos(...) planejamento, faseamento no tempo e conclusão das atividades relacionadas com esses objetivos. 6- Estrutura ambiental (...)esforços para selecionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem 9-11. Procura de ajuda social (...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9) professores (10) outros adultos (11)
	Fases de Execução	2.Organização e transformação (...) as iniciativas dos alunos para reorganizar, melhorando-os, os materiais de aprendizagem 4. Procura de informação (...) os esforços dos alunos para adquirir informação-extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar 5. Tomada de apontamentos (...) os esforços para registrar eventos ou resultados. 8. Repetição e memorização

		(...) as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material
		7. Auto-consequências (...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.
	Fase de avaliação	12-14. Revisão de dados (...) os esforços-iniciativas dos alunos para relerem notas (12), exames (13), livros de texto (14) afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito

Tabela 6: Zimmermann e Martinez-Pons 1986 adaptado por Rosário e cols., 2005, 2006, 2014

A partir desta organização das estratégias, cada carta trabalha um conjunto de conteúdos e de estratégias autorreguladoras para serem trabalhadas com os alunos. A tabela de distribuição das cartas (ROSÁRIO e cols, 2006, 2010, 2012) de acordo com o conteúdo de autorregulação está inserida na seção Anexos desta dissertação.

3.1.3. Reflexões sobre o projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo

A partir deste guia, o professor deve “apresentar a estratégia de aprendizagem, explicando sua natureza e função (conhecimento declarativo da estratégia de aprendizagem), mas também *como* e *quando* a utilizar (conhecimento autorregulador) para alcançar um determinado objetivo escolar” (ROSÁRIO, 2006).

O educador também deve ensaiar a sua utilização em diferentes atividades e conteúdos de aprendizagem. Na fase da prática guiada, os alunos devem identificar os diferentes passos seguidos pelo educador para operacionalizar e, em seguida, tentar praticar autonomamente a mesma estratégia.

O objetivo principal deste material é o de interiorizar a estratégia (ROSÁRIO 2005, 2006; ROSÁRIO e cols. 2014), para que o aluno torne-se

hábil para praticar e aplicar a estratégia de aprendizagem no seu estudo, sem ter de recorrer ao roteiro desenvolvido com o educador.

É recomendado que os alunos apliquem a estratégia também em outras áreas do aprendizado, para então serem capazes de transferir esta aprendizagem para outros domínios. A proposta apresentada é a de que os alunos trabalhem as *Cartas* em sessões de aproximadamente entre 60 e 90 minutos, onde eles possam ler as cartas, discutir e trabalhar as estratégias de aprendizagens determinadas por cada carta. Como já citado anteriormente, os pilares do processo autorregulatório são a escolha e controle. É por isso que as *cartas* devem ser trabalhadas levando em consideração diversos fatores, como público alvo, contexto acadêmico, condições do espaço físico e estratégias que precisam de mais atenção no trabalho.

É recomendado pelo autor, por ultimo, que o educador não se atenha somente às atividades do material, mas também desenvolva outras sínteses, de diferentes materiais e abordagens, levando sempre em conta os já citados pilares do processo autorregulatório: a “escolha e o controle do próprio processo de aprendizagem à luz do marco teórico social cognitivo” (ROSÁRIO, 2006).

Organizando as etapas de construção deste programa de acordo com o PLEA temos:

3.2. Planejamento

A fase de Planejamento inclui a definição das medidas de avaliação, organização dos conteúdos das aulas, contato com os alunos, definição do local de aulas e matrícula dos alunos participantes. No primeiro encontro deve acontecer a primeira avaliação, de maneira que o professor conheça o nível técnico-musical que se encontram seus alunos. O conteúdo técnico-musical das aulas deve trabalhar a técnica e a performance dos alunos, abrangendo a técnica de mão direita, técnica de mão esquerda, leitura musical, postura e também conteúdos de expressividade, como: articulação, timbre, vibrato, dinâmica, tempo e gestos (cf. Scarduelli, 2015). O grau de dificuldade destes conteúdos deve ser adequado para o nível dos

alunos, oferecendo suporte para seu nível técnico musical atual mas também propondo novos desafios.

Na prática feita nesta pesquisa, e que acreditamos oferecer tanto uma primeira avaliação quanto auto-avaliação adequadas, foi requisitado aos alunos que preparassem uma obra de livre escolha para execução. Esta performance foi registrada em vídeo. Após pré-avaliação do professor, deve ser solicitado ao aluno que assista sua performance gravada e aponte elementos que deseja trabalhar, bem como aspectos positivos e negativos de sua performance. Neste momento o professor deve auxiliar o aluno a **estabelecer os objetivos** e é fundamental que o professor oriente e intervenha de maneira a assegurar que os objetivos selecionados pelo aluno sejam passíveis de serem cumpridos. Desta maneira, podemos organizar de acordo com o modelo PLEA a fase de **Planejamento**:

Planejamento	Organização dos conteúdos e objetivos técnico-musicais, definição das medidas de avaliação, definição do local de aulas, contato e matrícula dos alunos.
Execução	Primeira filmagem: obra de livre-escolha
Avaliação	Primeira avaliação (avaliação pré-intervenção): estabelecimento de objetivos e planejamento do semestre de aulas.

Tabela 7: estratégias da fase de Planejamento

É importante frisar que, dado que o trabalho é feito com educadores musicais em formação, é necessário que todos os processos envolvidos sejam expostos e discutidos, não apenas modelados, já que a finalidade é que as estratégias de aprendizagem sejam transmitidas aos seus alunos e utilizadas em sua vida profissional. Sendo assim, caso seja de interesse do professor, uma breve explanação sobre o modelo de intervenção da Autorregulação da Aprendizagem a qual os alunos estão sendo

submetidos pode contribuir muito para o desempenho dos alunos de licenciatura e também para sua futura atuação profissional.

3.3. Execução

A dinâmica das aulas deve seguir um roteiro pré-estabelecido pelo professor, dividindo a hora/aula para que haja tempo suficiente para: exercícios de leitura musical no instrumento, exercícios de técnica pura, trabalho com repertório individual, trabalho com repertório de câmara. O plano de aulas pode sofrer alterações dependendo do comportamento dos alunos, sendo possível passar mais tempo ou menos tempo em determinada atividade, de acordo com a necessidade.

Os alunos devem ser orientados a elaborar um cronograma de atividades semanais, para conhecer os horários disponíveis para o estudo do instrumento. Esse cronograma deve conter todas as atividades acadêmicas e profissionais desenvolvidas pelo aluno, de forma que o tempo destinado ao estudo de violão seja condizente com a realidade.

Os alunos devem continuar trabalhando em sala de aula a peça de livre escolha gravada na primeira filmagem. Além desta, é interessante iniciar o trabalho com estudos de técnica aplicada, como os dos autores Brouwer (1972), Carcassi (1985), Carlevaro (1967, 1969, 1974). Este repertório é a base do trabalho da técnica e da música para violão e posteriormente pode expandir as concepções de mecanismo e estilos de composição (GLOEDEN, 2009). A aproximação entre os repertórios pedagógicos do século XIX e século XX são interessantes por trabalharem semelhantes aspectos técnicos, porém introduzindo o estudante à estética contemporânea e novos elementos técnico-musicais que aparecem em estudos de compositores como Brouwer (MORAIS & SCARDUELLI, 2014). Também podem ser incluídos estudos de técnica aplicada da escolha do professor ou mesmo da escolha dos alunos, de acordo com seu grau de experiência no instrumento. O importante nesta fase é atrelar aos exercícios de técnica pura as ideias expressivas – exercício de variação de tempo, dinâmica, timbre e vibrato (SCARDUELLI, 2015), como citados no item 3.1.1., de maneira a possibilitar a reflexão sobre os

aspectos expressivos da performance em obras de dificuldade técnica média.

Caso haja tempo, é interessante realizar exercícios de composição de pequenos estudos de técnica aplicada, preferencialmente após os alunos estarem familiarizados com os métodos de técnica pura e com as obras de técnica aplicada. Estes exercícios, além de produzirem material que o licenciando pode usar e testar em seus estágios, sintetiza os conhecimentos técnico-musicais desenvolvidos ao exigir do aluno que domine os aspectos técnicos e expressivos estudados até então.

Neste momento é recomendável que se faça a segunda filmagem. Em adição à obra de livre-escolha que foi registrada na primeira, agora devem ser filmadas esta e alguma obra aprendida durante o semestre. Esta segunda filmagem permite que professor e aluno decidam se houve melhora nos aspectos da performance que precisavam ser trabalhados, se os objetivos foram alcançados e, especialmente, se as estratégias de aprendizagem empregadas auxiliaram ou não no alcance de objetivos. Caso necessite, o aluno ainda tem a oportunidade de modificar seu cronograma de estudos, o tempo dedicado ao estudo do violão, suas estratégias de aprendizagem ou mesmo seus objetivos, se estes não foram corretamente estabelecidos.

Caso as aulas aconteçam em grupo, a dinâmica deve permitir aos alunos a discussão do conteúdo das aulas, a observação dos pares e os exercícios coletivos, o que contribui para um ambiente de ensino autorregulado onde o aluno observa os pares e o professor, modelando esses comportamentos e avaliando seu próprio desempenho. Dentro da moldura sócio-cognitiva, os alunos podem aprender vicariamente ao observarem como o outro se comporta (SCHUNK, 1996) e analisando os resultados positivos e negativos de seus atos. É então sugerido que nem todo aprendizado emerge da prática direta (PINTRICH & SCHUNK, 2002) e também que a observação do modelo, especialmente quando o modelo também é um aluno passando pelos mesmos desafios acadêmicos, pode guiar o treino de competências, atitudes, crenças e comportamento autorregulado (ROSÁRIO et al. 2010, 2015). É também interessante que o professor planeje o que um aluno pode perguntar de maneira a estimular diversas questões da parte dos alunos e sugerir comportamentos de prática

individual (LEON-GUERRERO, 2008).

Organizando as etapas da fase de **Execução** de acordo com o modelo PLEA:

Planejamento	Elaboração do cronograma pessoal dos alunos.
Execução	Trabalho com a obra da primeira filmagem, estudos de técnica aplicada, composição de estudos, repertório em grupo.
Avaliação	Segunda filmagem, observação dos resultados e da autorreação, planejamento para o próximo período

Tabela 8: estratégias da fase de Execução

3.4. Avaliação

Na fase de Avaliação, o aluno deve utilizar estratégias de aprendizagem que operem sobre os seguintes processos: Análise do produto da aprendizagem em relação ao objetivo estabelecido; comparação de resultados e redefinição de estratégias que auxiliem a alcançar o objetivo, caso não tenha sido alcançado.

Na proposta de aulas que criamos, a avaliação e auto-avaliação são contínuas, ou seja, desde o primeiro dia de aula o aluno passa por avaliações e é direcionado a realizar sua autoavaliação como parte fundamental do programa. Como descrito na fase de Planejamento, no primeiro encontro o aluno executa uma obra musical de livre escolha e esta performance é filmada, para então no segundo encontro o aluno assistir à sua performance gravada e iniciar o processo de autoavaliação, declarando aspectos positivos e negativos de sua performance, bem como destacando pontos que gostaria de trabalhar (selecionando objetivos). Este é o início do processo contínuo de autoavaliação, onde o aluno pode identificar e selecionar aspectos técnico-interpretativos de seu desempenho musical que gostaria de desenvolver/otimizar. O professor também deve sugerir aspectos

técnicos que necessitem de assistência. A reflexão livre sobre a performance pode auxiliar na escolha de objetivos.

Esse procedimento de filmagem deve se repetir diversas vezes ao longo do período de aulas, de maneira a acompanhar o desenvolvimento dos alunos, bem como oferecer a eles a oportunidade de avaliar seu comportamento. Esta fase é importante porque retroalimenta o novo processo regulatório: a autorreação gerada após assistir à própria performance permite que o estudante avalie seu desempenho técnico-musical e conclua se conseguiu ou não alcançar seus objetivos definidos no plano inicial, se seu cronograma de estudos foi cumprido e se as estratégias de estudo selecionadas foram suficientes para alcançar o seu objetivo e também se este mesmo objetivo foi adequado para sua realidade.

Apresentando a fase de avaliação de acordo com as fases do modelo PLEA:

Planejamento	Filmagem
Execução	Avaliação da nova filmagem
Avaliação	Autoavaliação, observação das autorreações geradas, coleta de informações para nova fase de planejamento

Tabela 9: estratégias e processos da fase de Avaliação

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado buscou percorrer o caminho do estudo da Teoria Social Cognitiva com aprofundamento no constructo da Autorregulação da Aprendizagem, somado à coleta de dados sobre o contexto das aulas de instrumento musical direcionada aos educadores musicais em formação. Como síntese desse trabalho elaboramos uma proposta de aulas de violão para os alunos de licenciatura, com fundamentação na teoria da Autorregulação da Aprendizagem, que inclui no estudo do instrumento a consciência e reflexão sobre os processos envolvidos nesta atividade.

No primeiro capítulo, após definirmos e contextualizarmos a aplicação da Autorregulação da Aprendizagem no ensino e aprendizagem de música, concluímos que o professor de instrumento deve equipar os alunos com competências e estratégias que diminuam o longo tempo que leva para um estudante de música tornar-se autônomo no estudo. Logo, um plano de aulas baseado nos processos autorregulatórios pode preencher estas lacunas e tornar o aprendizado musical mais eficiente, diminuindo significativamente a desistência das aulas de instrumento por parte dos alunos.

Em seguida, buscamos investigar como ocorre o ensino de instrumento musical para os alunos de Licenciatura em Música na UNICAMP. A investigação teve início com uma pesquisa sobre contexto curricular das aulas de instrumento na instituição: dados curriculares, informações sobre a disciplina de Instrumento na universidade e sobre os alunos que cursam esta disciplina. Também entrevistamos coordenadores e professores de outras Universidades que trabalham com o ensino de instrumento musical para alunos de Licenciatura em Música, como forma de comparar os dados obtidos e também conhecer como acontece efetivamente o estudo de instrumento em outras universidades. Não só comparar mas também coletar elementos que pudessem acrescentar ao programa. Quando buscamos as informações curriculares disponíveis na internet, na maioria das vezes o

plano de curso específico não aparece, não há como saber exatamente como acontece. Através do contato com os professores entrevistados, pudemos obter as informações exatas sobre como as aulas acontecem nesse contexto.

Por último, oferecemos 1 ano de atividades de instrumento para cinco alunos de graduação em Música – Licenciatura da UNICAMP, onde pudemos além de aplicar o conteúdo estudado no capítulo 1, discutir e refletir sobre o ensino de instrumento musical com os educadores musicais em formação, coletando informações que, somadas ao estudo da teoria, nos permitiram desenvolver o modelo de aulas exposto no capítulo 3. As aulas-laboratório trouxeram diversas dificuldades que foram sendo trabalhadas ao longo do ano, e o estudo da Teoria Social cognitiva acontecia ao mesmo tempo em que nós trabalhávamos essas dificuldades em sala de aula. Logo, alguns elementos importantes do programa não puderam ser aplicados em sala de aula. Essa experiência nos permitiu testar o modelo mas também usar estas informações para otimizar o programa que estava sendo construído.

Desta forma, o capítulo 3 sintetiza o estudo realizado e apresenta ao leitor uma proposta de ensino de instrumento para educadores musicais em formação que contempla conteúdos técnico-interpretativos do violão enquanto explora e expõe os processos metacognitivos envolvidos no ensino e aprendizagem do instrumento musical. Objetiva-se assim que o educador musical em formação tenha acesso a aulas de instrumento musical que o tornem capaz de desenvolver e aplicar em sua vida profissional estratégias de aprendizagem que permitam também que seus alunos recebam uma orientação integral da aprendizagem musical.

As limitações e dificuldades encontradas também contribuíram para o aperfeiçoamento da intervenção, e também nos permitem sugerir fatores que podem otimizar o trabalho dos professores que venham a utilizar nosso programa.

A primeira sugestão é a de que se trabalhem com alunos ingressantes, no primeiro ano de graduação, e preferencialmente no segundo semestre. Nosso projeto visava trabalhar com estes alunos, o que não foi possível devido a mudanças no catálogo do curso de Licenciatura. O aluno ingressante cursou o vestibular há pouco tempo e sua performance foi

recentemente avaliada, logo, acreditamos que o nível técnico-musical entre os alunos de uma mesma turma, ingressantes no mesmo ano, seria mais próximo. A nossa principal dificuldade foi a de trabalhar em grupo com alunos de práticas e experiências musicais muito distintas. Somado ao fato de que, na universidade estudada, não existia um plano de aulas específico para o aluno de licenciatura, alguns alunos já se encontravam no 9º ou 10º semestres sem ter cursado aulas de violão. Logo, as aulas tiveram de incluir não somente conteúdos de um plano de aulas de violão regular, mas também a tentativa de um resgate de uma prática musical há muito tempo descontinuada. Novamente, esta dificuldade também nos mostrou alguns problemas que surgem a partir da não-sistematização do ensino de instrumento musical para o aluno de licenciatura.

Esta pesquisa buscou levantar a seguinte questão: como o estudo do instrumento musical reflete na atuação profissional do educador musical, enquanto professor e artista? Se levada de maneira secundária, pode influenciar seu trabalho negativamente? Este trabalho conduz à reflexão sobre a necessidade de formarmos o educador musical para que seja professor e músico, logo, que o mesmo receba a formação integral no instrumento, de maneira a graduar-se apto a desenvolver sua profissão plenamente.

Buscamos também avançar na investigação sobre a Autorregulação da Aprendizagem e os resultados de sua aplicação em diferentes meios de aprendizagem. Construímos um programa com base no modelo de Autorregulação da Aprendizagem desenvolvido por Zimmerman e adaptado por Rosário, com o objetivo de complementar o plano de aulas de instrumento com estratégias de aprendizagem autorregulada e reflexões sobre os aspectos metacognitivos do ensino e prática do instrumento musical.

Esperamos, a partir dos resultados desta pesquisa, disponibilizar aos educadores que trabalham o ensino de instrumento tanto na graduação como em outros contextos, uma visão de ensino e aprendizagem que contemple a *performance* musical aliada à consciência e reflexão sobre os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no fazer musical, desde a fase inicial à profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. V.. *Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians*. Psychology of Music, 12/02/2015, 1 – 15. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/content/early/2015/02/12/0305735614567554>>.full Acesso em: 10 abr. 2015.

ATMARAMA, A. *Vina: 10 peças para violão* / Alexandre Atmarama. – Natal, RN: EDUFRN, 2011.

BANDURA, A. *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*. In: Organizational Behavior and human decision processes 50, 248-287, Academic Press. 1991.

BANDURA, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BELLOCHIO, C. R. *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, pp. 17-24, 2003.

BROUWER, L. 10 Estudios Sencillos. Paris: Editions Max Eschig, 1972.

BONEVILLE-ROUSSY, A. & BOUFFARD, T. When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. Psychology of Music. 29/05/2014, 1 – 19. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/content/early/2014/05/27/0305735614534910>>.full Acesso em: 10 abr. 2015.

BOUNY, E. *Reflexões sobre as diferenças entre a formação musical erudita e a formação musical popular do violonista*. In: Anais do V Simpósio Acadêmico de Violão da EMBAP. Curitiba, 2011.

CARCASSI, M. 25 *Etudes Mélodiques Progressives Op.60*. Heildelberg: Chanterelle, 1985.

CARLEVARO, A. *Serie didactica para guitarra – Cuaderno no 2: técnica de la mano derecha*, Buenos Aires: Barry, 1967.

_____. *Serie didactica para guitarra – Cuaderno no 3: técnica de la mano izquierda*, Buenos Aires: Barry, 1969.

_____. *Serie didactica para guitarra – Cuaderno no 4: técnica de la mano izquierda (conclusión)*, Buenos Aires: Barry, 1974.

CIORBA, C. R., & SMITH, N. Y. Measurement of instrumental and vocal undergraduate performance juries using a multidimensional assessment rubric. Journal of Research in Music Education, 57, 5–15, 2009. Disponível em: <<http://jrm.sagepub.com/content/57/1/5.full.pdf+html>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

DEL BEN, L. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, pp. 29-32, 2003.

ERICSSON, K. A., KRAMPE, R.T., & TESCH-RÖMER, C. *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. Psychological Review, 100, 363 – 406, 1993.

ERICSSON, K. A. *Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview*. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.), Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice (pp. 9-51). Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997.

FREITAS-SALGADO, F. A. *Autorregulação da Aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior*. Tese de Doutorado. EdUnicamp, 2013.

GLOEDEN, E. *Violão na graduação: fase básica - plano inicial de estudos*. Revista da ABEM, v. 1, p. 20-30, 2009.

HALLAM, S. *Novice musicians' approaches to practice and performance: Learning new music*. Newsletter of the European Society for the cognitive Sciences of Music, 6, 2 – 10. 1994.

HALLAM, S. *Approaches to instrumental music practice of experts and novices: Implications for Education*. In H. Jørgensen & A. C. Lehmann (Eds.) Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice (59 – 108). Oslo: Norges Musik-Khøgskole. 1997.

LEON-GUERRERO, A. *Self-regulation strategies used by student musicians during music practice*. Music Education Research, 10, 91 – 106. 2008. Acesso em Outubro 05 de 2014 Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613800701871439#.VXhbD0Jc2T8>>. Acesso em: 05 out. 2014.

MCPHERSON, G. E. & RENWICK, J. *A longitudinal study of self-regulation in children's music practice*. Music Education Research, 3 (1), 169-186, 2001. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800120089232?journalCode=cmue> 20#.VXhbkJc2T8. Acesso em: 05 out. 2014

MCPHERSON, G.E.; ZIMMERMAN, B.J. *Self-regulation of musical learning*. In: R. Colwell (Ed.) The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press, 2002.

MIKSZA, P. *The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students*. Journal of Research in Music Education, 59(4), 321–338, 2011. Disponível em: <<http://jrm.sagepub.com/content/59/4/321.full.pdf+html>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

MIKSZA, P. *The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players*. *Psychology of Music*, 1 – 25, 2013. Disponível em: <<http://pom.sagepub.com/content/early/2013/10/08/0305735613500832>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

MONTANDON, M. I. *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área*. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. 2004. Goiânia, 2004.

MORAIS, C. P.; SCARDUELLI, Fabio. . *Aplicação pedagógica dos estudos para violão de Leo Brouwer em sua obra de concerto*. *Revista Vórtex*, v. 2, p. 74-87, 2014.

NIELSEN, S. *Self-regulated learning strategies in instrumental music practice*. In: *Music Education Research*, cap. 3, 155-167, 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/14613800120089223>>. Acesso em 30 out. 2014.

O'NEILL, S. A., & MCPHERSON, G. E. *Motivation*. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and psychology of musical performance: Creative strategies for teaching and learning* (31 – 46). New York: Oxford University Press, 2002.

PAJARES, F; OLAZ, F. *Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral*. In: Bandura, A.; Azzi, R. G.; Polydoro, S. In: *Teoria Social Cognitiva – Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PENNA, M. *Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, pp. 49-56, 2007.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS,M.; PINTRICH,P.R.; ZEIDNER,M.(eds.) *Handbook of self-regulation*, Academic Press, pp. 452-502, 2000.

PINTRICH, P.R., & SCHUNK, D.H. *Motivation in education: Theory, research and applications* (2nd ed.). Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice Hall, 2002.

PINTRICH, P. . A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, pp. 385-407, 2004.

POLYDORO, S. A. J. & AZZI, R. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R.; POLYDORO, S. A. J. (orgs.). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre, Editora Artmed, pp. 149-164, 2008.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 29, p. 75-94, dez. 2009. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 out. 2016.

ROSÁRIO, P. *007.º Ordem para estudar*. Porto: Porto Editora, 2002.

ROSÁRIO, P. *Elementar, meu caro Testas*. Porto: Porto Editora, 2002.

ROSÁRIO, P. *O Senhor aos papéis, a irmandade do granel*. Porto: Porto Editora, 2003.

ROSÁRIO, P. *Testas o Lusitano*. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P. *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P., SOARES, S., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J., y RÚBIO, M. *Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no Ensino Básico*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(1), 141-157, 2004.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J.C., & GONZALEZ-PIENDA, J.A. *Comprometer-se com o estudar na Universidade: 'Cartas do Gervásio ao seu Umbigo'*. Porto: Almedina, 2006.

ROSÁRIO, P., MOURÃO, R., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., SOLANO, P., & VALLE, A. *Evaluating the efficacy of a program to enhance college students' SRL processes and learning strategies*. *Psicothema*, 19, 422-427, 2007.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J.C., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A., VALLE, A., TRIGO, L., & GUIMARÃES, C. *Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula*. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428, 2010.

ROSÁRIO, P., NÚÑEZ, J. C., & GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. *Travessuras do Amarelo*. Americana- SP: Adónis, 2012.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; Trigo, L.; GUIMARÃES, C.; FERNÁNDEZ, E.; CEREZO, R.; FUENTES, S.; ORELLANA, M.; SANTIBÁÑEZ, A.; FULANO, C.; FERREIRA, A. & FIGUEIREDO, M. *Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain*. *Higher Education Research & Development*, 34:1, 173-187, 2015. DOI: 10.1080/07294360.2014.935932.

SCARDUELLI, F.; FIORINI, C. F. *Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional*. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 215-238, 2013.

SCARDUELLI, F. *Ferramentas para a expressividade na performance ao violão: um estudo a partir de métodos e tratados*. In XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Vitória, 2015. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/25anppom/Vitoria2015/paper/view/3567>> Acesso em 25 mai. 2016.

SCHUNK, D. H. *Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning*. American Educational Research Journal, 33, 359–382. 1996.

SCHUNK, D.H., y ZIMMERMAN, B.J. *Conclusions and future directions for academic interventions*. En D.H. SCHUNK y B.J. ZIMMERMAN (eds.): Self-Regulated learning. From teaching to self-Reflective Practice (pp. 225-234). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1998.

SENNETT, Richard. *O artífice*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SLOBODA, J. A., DAVIDSON, J. W., HOWE, M. J. A., & MOORE, D. G. (1996). *The role of practice in the development of performing musicians*. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309, 1996.

SOUZA, C. V. C. *Atuação profissional do educador musical: a formação em questão*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, pp. 107-109, 2003.

TOURINHO, C. *Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola*. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. Goiânia, 2004.

WILLIAMON, A., & VALENTINE, E. *Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality*. *British Journal of Psychology*, 91, 353-376, 2000.

WRIGHT, R. (Ed.) *One + one: graded guitar duos for pupil and teacher*. V. 1. Heidelberg: Chanterelle, 1994.

ZIMMERMAN, B. J; MARTINEZ-PONS, M. *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. In: *American Educational Research Journal*, pp.614 – 628, 1986.

_____. *Self-regulating academic learning and achievement: the emergence of a social cognitive perspective*. *Educ. Psychol. Rev.*, 1990.

_____. *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*. *Educational Psychologist*, 33, 73–86, 1998.

_____. *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13 – 39). San Diego, CA: Academic Press, 2000.

_____. *Becoming a self-regulated learner: An overview*. *Theory into practice*, 41(2), 64-70, 2002.

_____. *Investigating self-regulation and motivation: Historical, background, methodological developments, and future prospects*. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1: Distribuição das cartas do projeto “Cartas de Gervásio ao seu Umbigo” relacionadas com os conteúdos e estratégias de autorregulação da aprendizagem trabalhadas por cada uma delas.

Distribuição das cartas do projeto	Conteúdos e estratégias de autorregulação da aprendizagem trabalhadas
<i>Carta zero. Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como calouro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. Boa viagem.</i>	Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel de aluno.
<i>Carta nº 1. Aliás, o que é exatamente adaptar-se bem à Universidade?</i>	Adaptação à Universidade. Organização e gestão de tempo.
<i>Carta nº 2. Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nas relações com os outros...?</i>	Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos. Objetivos de curto e de longo prazo.
<i>Carta nº 3. Como posso realizar melhores anotações?</i>	Organização da informação: sumários, esquemas, mapas de ideias... Tomada de apontamentos. Técnica Cornell Controle dos distratores.
<i>Carta nº 4. Você sabe como vencer a procrastinação, Gervásio?</i>	Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Técnicas de relaxamento.
<i>Carta nº5. Por que esquecemos?</i>	Modelo de processamento da informação. Memória de curto prazo. Memória de longo prazo. Esquecimento. Instrumentalidade do aprender.
<i>Carta nº 6. Quem governa a sua aprendizagem? Você sabe como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar?</i>	Autorregulação da aprendizagem. Modelo cíclico da aprendizagem autorregulada. PLEA (Planificação, Execução e Avaliação). Estabelecimento de objetivos. Monitoramento.

	Volição.
Carta nº7. (...) qual dessas afirmações está certa? Carta nº8. Como os problemas são resolvidos? Carta nº9. Conto com você para resolver?	Metodologia de resolução de problemas. Passos da resolução de problemas. Exercícios.
Carta nº10. Como você consegue ter esta disciplina tão organizada? Como você consegue se preparar para a prova com tanta intensidade?	Estratégias de preparação para as provas, (gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, organização da informação...). Revisão das Matérias. Questionamento. Realização de provas anteriores.
Carta nº11. (...) o estudo deve ser diferente em função do tipo de prova?	Estratégias de realização de provas. Tipos de perguntas (provas com resposta de múltipla escolha, curta ou de desenvolvimento). Controle dos distratores Revisão das respostas. Trabalho de grupo.
Carta nº 12. Afinal, o que é isso da ansiedade frente às provas?	Ansiedade frente às provas. Dimensões da ansiedade (Preocupação e Emoção). Distratores internos e externos. Plágio e copiar. Técnicas de relaxamento.
Carta Final. Que tal vai o teu estudo, Gervásio?	Reflexão final sobre o processo de aprendizagem percorrido.

APÊNDICE

A seguir apresentaremos a transcrição das entrevistas que tiveram sua publicação autorizada pelos professores entrevistados.

ENTREVISTA COM PROFESSOR 3 – UNIVERSIDADE 3

CAMILLA: *Então, só pra contextualizar: o que estou buscando é fazer... Minha pesquisa de mestrado têm duas partes, na verdade três.*

A primeira é uma contextualização de que maneira acontece o ensino do instrumento nos cursos de licenciatura no país, nos principais cursos. A segunda parte onde para construir um modelo que eu achasse que poderia utilizar as aulas de instrumentos aqui da UNIVERSIDADE 2 usei uma teoria da Psicologia da Educação: que é a Autorregulação da Aprendizagem.

Então tem essa parte onde eu estudo a teoria e a teoria aplicada à música e a terceira parte é onde construí um modelo de aula de instrumento voltado para esse público – que é o educador musical em formação. Então, eu estou procurando saber como funcionam os cursos de licenciatura, as aulas de instrumentos nos principais cursos do país.

Então, eu gostaria de saber como é a aula de instrumento para esses alunos de licenciatura. Quantos semestres?

PROFESSOR 3: Houve uma mudança alguns anos atrás, na década de 90, se não me engano, onde se sentiu que havia um desnivelamento muito grande entre os alunos de licenciatura e os de bacharelado. A prova específica para ingresso nos dois cursos tinha níveis diferentes de dificuldade. Muita gente escolhia o curso de licenciatura não porque tinha o perfil da licenciatura, mas porque a prova de ingresso era mais fácil.

Então, era muito comum o aluno entrar na licenciatura, cursar um ou dois semestres, se aperfeiçoar um pouco no instrumento e aí pedir transferência para o bacharelado. Então, a alteração que foi feita é:

Primeiro: que os alunos de licenciatura passassem a ter aulas individuais de instrumento, por seis semestre, concluindo com um recital solo. Percebeu-se uma mudança. Começou a haver muito mais integração entre os dois cursos, entre os alunos dos cursos. Hoje em dia temos o mesmo programa de ingresso na prova de licenciatura e na prova de bacharelado. Isso é uma determinação não apenas do violão, as provas de ingresso em todos os instrumentos tem programa igual para os cursos de licenciatura e bacharelado. Pode ser que a gente mude o nível de exigência de como a pessoa tocou (aceitamos um nível um pouco mais básico para a licenciatura), mas o programa é o mesmo.

Os alunos de licenciatura vão fazer seis semestres de instrumento, enquanto os de bacharelado fazem oito. O bacharelado vai ter uma exigência de repertório maior e ele tem que fazer um recital de meio de curso no 4º semestre e um recital de final de curso no 8º semestre. O licenciando faz só um recital no 6º semestre. Todos são incentivados a ter experiências com performance. Os últimos dois semestres (7º e 8º) em geral, a gente não exige do licenciando, porque será o momento em que ele terá que fazer o estágio dele, então é complicado conciliar com as aulas de instrumento.

Também existe aquilo que a gente chama de prática instrumental. Se você for fazer licenciatura e escolher flauta doce como seu instrumento principal, mas também quiser estudar violão, suas aulas de violão serão em grupo, mais como é ou era em cursos de licenciatura em outras universidades.

O aluno vai fazer, por exemplo, 6 semestres com a professora de flauta doce –aulas individuais ela, vai ter que fazer seu recital no 6º semestre — mas em algum momento do curso ele pode ter aula em grupo de violão, fazer prática instrumental violão. Então o aluno de licenciatura tem duas modalidades de acesso ao instrumento – o que a gente chama de instrumento principal e a prática instrumental.

CAMILLA: *Ah sim. E como são essas aulas? Qual é a abordagem? Trabalha-se mais o repertório tradicional do violão, o repertório de técnica?*

PROFESSOR 3: A abordagem é muito parecida. Exceto a exigência do nível de repertório, que na licenciatura pode ser um pouco menor, não

precisa fazer um concerto para violão orquestra. Isso não está cem por cento regulamentado, mas a gente incentiva os alunos a trabalhar com arranjos ou algo que possam usar depois em sala de aula – é muito bem vindo que façam isso também.

CAMILLA: *E é trabalhada didática do instrumento?*

PROFESSOR 3: Isso eu procuro trabalhar com todos os alunos, independentemente se forem do bacharelado ou licenciatura.

CAMILLA: *Porque o aluno do bacharelado também vai dar aula.*

PROFESSOR 3: Muitas vezes é o aluno de bacharelado que vai ser o professor de instrumento. A ideia quando se fez essa alteração no curso era de aumentar o número de semestres de instrumento e aumentar a exigência do nível instrumental para o licenciado. Em teoria, o bacharelado está formando instrumentistas e a licenciatura está formando professores de instrumento, mas na prática não é o que ocorre. Na prática aquele que trabalhou mais o instrumento no curso é quem vai ser o professor de instrumento.

CAMILLA: *Então os alunos de licenciatura tem aula individual de instrumento? Bom, tem três professores de violão, né? Porque, não sei, na UNIVERSIDADE 2 sessenta por cento dos alunos que entram na licenciatura entram tocando violão. Então aqui tem uma dificuldade muito grande de remanejar esses alunos para as aulas... Todos os instrumentos têm vários professores ou só o de violão?*

PROFESSOR 3: Não. A gente tem um problema, precisamos de um corpo docente maior, para poder atender tantos alunos quanto gostaríamos. Mas há vários instrumentos que tem vários professores. Violão tem três, piano tem mais, violino e viola tem três, mas tem outros instrumentos que só tem um – violoncelo e contrabaixo só tem um. Flauta, clarinete e fagote só tem um.

CAMILLA: *E também na licenciatura a entrada é bem menor – o que mais tem é piano e violão.*

PROFESSOR 3: Flauta doce tem bastante também. Mudou um pouco desde que a gente abriu o curso de música popular – primeira turma se formou recentemente. O curso de música popular é só bacharelado, não

tem licenciatura. Então muita gente que queria música popular, não sei por que razão, entrava na licenciatura.

CAMILLA: *Isso acontece aqui também...*

PROFESSOR 3: Então agora aliviou um pouco a demanda da licenciatura porque a maior procura está sendo do curso de música popular.

CAMILLA: *Nas aulas de violão que você trabalha com seus alunos, tanto de licenciatura quanto de bacharelado como você inclui as estratégias de aprendizagem que o aluno usa na prática? Você oferece e depois o aluno naturalmente vai criando suas próprias estratégias? Como funciona?*

PROFESSOR 3: Eu faço de duas maneiras. Apesar de que as aulas que dou são individuais, elas são todas abertas para que os outros alunos possam assistir, como no formato *masterclass*. Não exijo que assistam mas...

CAMILLA: *Mas posso ficar lá o dia inteiro assistindo...*

PROFESSOR 3: Sim, pode ficar o dia inteiro assistindo sem problema nenhum. Só pra complementar a questão da pedagogia a gente tem uma disciplina da pedagogia do violão que é oferecida. É claro que trabalhamos o enfoque pedagógico também na aula de instrumento, mas tem uma disciplina específica para isso.

Pela quantidade de trabalho que temos e o pouco número de professores a gente não consegue oferecer sempre, mas a gente tenta oferecer pelo menos uma vez a cada quatro anos. Assim, em algum momento do curso todos terão oportunidade de cursar essa disciplina de pedagogia do instrumento. Inclusive ela é optativa para os alunos de pós-graduação.

Agora sobre a questão do trabalho de estratégia de estudo, eu sempre recomendo maneiras, estratégias de estudo para cada programa que eles encontram. “Isso aqui você tem que fazer desse jeito, e eu sugiro que você pratique dessa maneira”. Para não ficar só eu dizendo como praticar. Muitas vezes quando chegam eu pergunto: Como você estudou? Hum... E aqui funcionou! Ótimo! – nesse tipo de caso você pode fazer este outro tipo de estudo... Eu cobro um feedback deles e dou outras ideias.

CAMILLA: *E em sua opinião qual é a importância, quão relevante é a prática da performance? A prática musical para o aluno que faz licenciatura? Para o pré-educador musical.*

PROFESSOR 3: Para mim é muito importante. O aluno não precisa ser um grande solista. Mas se você vai ensinar uma coisa é bom ter tido a experiência de fazer aquela coisa na prática. A gente aprende muito fazendo isso. Quem vai ser educador só tem que estudar teorias e saberes, sem nunca ter usufruído a experiência de ensinar ao longo da sua formação? Não, além de estudar educação, você tem que ter vivido a coisa.

CAMILLA: *É. Até porque quando ele for o professor de quem vai ser o performer ele tem que saber fazer tudo isso que você fez né... Saber resolver problemas...*

PROFESSOR 3: Ou, mesmo que ele não saiba fazer isso tão bem, ao menos ele tem que ter feito alguma vez para saber. “Esse é um problema que eu tive naquela época e consegui resolver assim”. Então, para mim, isso é fundamental.

CAMILLA: *Tem aulas em grupo? Tem algum professor que trabalhe com essa modalidade?*

Professor 3: A gente tem outra disciplina oferecida a alunos de bacharelado e licenciatura, uma disciplina obrigatória (ela tem mais semestres exigidos do bacharelado) que é o Laboratório de Execução Instrumental (nos EUA chamam isso de *Repertorie class* ou *Lab class* ou *Performance class*).

É uma aula para que os alunos toquem obras do seu repertório, no palco, para o professor e os outros alunos da turma. A aula, na qual participam todos os alunos de instrumento, é normalmente feita num auditório. Um aluno vai lá e toca uma obra, o professor trabalha com ele, depois vem outro aluno e faz a mesma coisa.

Os outros alunos da turma também podem opinar. É muito bacana. Eles se ajudam, se criticam (no bom sentido da palavra) ou até comparam: “Você tocou essa mesma peça dois meses atrás e lembro que você tinha um problema rítmico grave, que agora tá bem melhor. O que você fez para resolver esse problema?” A gente troca muita informação nesta disciplina.

Essa aula de laboratório é semanal e, no caso do violão, é compartilhada, pelos três professores. Quando não há tempo para todos tocarem, damos preferência aos alunos que fazem aula individual com os

outros professores, assim podemos ajudar mais os alunos que não terão nossa assistência nas aulas individuais.

CAMILLA: *Ah! Para ter essa troca.*

Professor 3: Exato. Aula em grupo também existe na prática instrumental – o pessoal que vai fazer o violão não como instrumento principal na licenciatura, para fazer prática instrumental, tem aula em grupo.

CAMILLA: *O que aqui seria a monitoria né?*

PROFESSOR 3: É.

Quem trabalha essa parte é a professora X que trabalha arranjos de musicas infantis para três ou quatro violões – um faz acompanhamento, outro faz a melodia, um tipo de repertório que eles fariam mais em sala de aula e geralmente quem faz isso têm menos experiência com o instrumento, então não consegue fazer uma coisa tão complicada com aquele seu instrumento secundário.

CAMILLA: *Claro. Por exemplo o violão acaba sendo mais utilitário para a sala de aula né?*

PROFESSOR 3: Exato.

ENTREVISTA COM PROFESSOR 5 - UNIVERSIDADE 5

CAMILLA - *O que eu queria saber é como funciona isso no UNIVERSIDADE 5. Como você vê a importância da aula de instrumento para esse aluno? O que ele deve aprender?*

PROFESSOR 5 - Aqui no UNIVERSIDADE 5, tive a experiência de estar dois anos como coordenadora do curso, agora saí da coordenação. Passamos por uma reforma das matrizes curriculares, então faz cinco anos que a gente tem uma matriz nova (2011), mas o que permaneceu?

O aluno tem agora, nessa matriz nova, a aula do instrumento. Quando entra no curso ele tem os quatro anos.

CAMILLA: *Não pode mudar?*

PROFESSOR 5: Não pode mudar, já escolhe no processo do vestibular. Inclusive até tinha alunos que entraram para o canto, só que tivemos dois anos em que canto não foi ofertado porque os professores não tinham disponibilidade, nem abriu vaga para canto no vestibular. Então esse foi um diferencial do aluno ter aula do seu instrumento, pode ser tuba, flauta doce, violão... Os instrumentos que a instituição oferta.

CAMILLA – *E são aulas individuais ou coletivas?*

PROFESSOR 5 – A maior parte são aulas individuais. Um ou outro professor que trabalha com aula coletiva, mas não é regra isso. Depois eu posso falar do currículo anterior, como é que era na matriz curricular anterior.

Temos uma ênfase que o licenciando estude o seu instrumento quatro anos. Isso já é uma tradição aqui da UNIVERSIDADE 5 e do curso. É o instrumento principal do estudante.

Nosso curso é diferenciado porque tem esse ensino individual, contudo, a um ou outro estudante pode ser ofertado ensino em dupla. Por exemplo, flauta doce pode juntar dois alunos da licenciatura e fazer em dupla. Até facilita fazer trios com o professor. Tem esse diferencial, porque em outras Instituições se oferta ensino coletivo de instrumento com mais alunos em uma sala.

Temos ainda um "resquício" da matriz anterior, na qual o aluno pode escolher mais um instrumento para estudar, a gente chama de instrumento

eletivo. Só que nesses cinco anos com a nova matriz, a duração da oferta desse segundo instrumento já não é mais um consenso. Há professores aqui na instituição que entendem que o estudante só pode fazer um ano desse instrumento eletivo e a gente sabe que para a prática instrumental ter fluência não dá só com um ano de prática. Tem pessoas que vão falar isso na instituição e têm outras pessoas que vão dizer – Não, a gente quer que o aluno faça os quatro anos desse segundo instrumento à escolha dele. Quais os instrumentos? Piano, flauta doce e violão pra ele poder tocar e ter um domínio mínimo e uma fluência nesse segundo instrumento. Então, temos posições bem diversas: instrumento eletivo só um ano como tem outras posições de pessoas, há mais tempo na casa, que dizem que tem que fazer os quatro anos.

Temos uma discussão com o ensino de flauta doce, queremos na próxima reestruturação que os nossos alunos voltem a tocar flauta doce, pelo menos dois anos para não sair da instituição ensinando errado. Porque flauta doce tem muito mercado de trabalho, estamos fazendo essa pressão na reestruturação para que eles voltem a ter.

Bem antes, na matriz anterior a 2011, eles não podiam tocar o instrumento que eles já tocavam fora do curso, eles tinham que se adaptar. Todos tocavam piano e podiam escolher flauta doce ou violão como segundo instrumento. Todos os estudantes da licenciatura passavam pelo piano e daí podiam fazer a opção – flauta doce ou violão. Basicamente tivemos essa grande diferença no curso, em algumas coisas facilitou porque os nossos alunos às vezes querem tocar o instrumento de banda ou corda na sinfônica, querem tocar um instrumento de sopro e tal [...] eles tem essa aula agora do seu instrumento (desde que oferecido pela instituição), eles podem participar dos grupos instrumentais, então, a reestruturação permitiu uma flexibilidade e interesse maior dos alunos.

CAMILLA – *E assim, por exemplo, o aluno que é da licenciatura se matricula numa disciplina, num código de disciplina igual de bacharelado ou uma disciplina voltada pra licenciatura?*

PROFESSOR 5 – Não. A gente não tem por código, essa nossa matrícula não funciona assim, mas o programa para o licenciando tem um nível técnico menor do que para o bacharelado.

CAMILLA – *Então tem uma ementa diferente?*

PROFESSOR 5 – A ementa e o plano de curso. É o professor que vai fazer essa diferenciação depois quando trabalhar com o aluno.

Exemplo: Ah! Você é da licenciatura? Tá, então você tem que cumprir isso [do programa]. Pode avançar, pode fazer mais. Mas aquele mínimo tem que dar conta.

CAMILLA – *Então mesmo essas aulas que você falou que o aluno pode se matricular com piano ou flauta doce, mesmo essas aulas de instrumento eletivo são individuais também?*

PROFESSOR 5 – Sim, é uma ou outra aula que é em grupo. São grupos pequenos.

CAMILLA – *Depende mais do professor então.*

PROFESSOR 5 – Isso. Uma escolha pessoal porque aqui também não é consenso ensino coletivo de instrumento. Esse tema, aqui, alguns professores aceitam. Temos um professor que entrou especialmente para dar aula para piano, teclado – ensino coletivo, mas sabemos que a maioria dos professores de piano não aceita ou quando aceitam é só no curso de extensão, aquele das crianças, no início do curso e por um determinado período do curso também. Não é toda a duração do curso, isso também varia.

A gente pode ofertar naquele ano aula individual para o aluno. No ano seguinte fazer duos ou trios. Uma grande ideia da flauta doce [da matriz anterior a 2011] era promover ao final, terceiro e quarto anos, que os alunos fizessem mesmo duos ou trios para eles terem essa prática. É desejável.

CAMILLA – *E como você pensa uma aula de instrumento ideal para um aluno de licenciatura? O que tem que ter? Que torne ele tanto apto para continuar desenvolvendo a prática artística quanto pra trabalhar os quesitos didáticos? O que você acha que tem que ter na aula?*

PROFESSOR 5 – Tá. Vou falar um pouco da minha experiência, da minha visão.

É [...] Eu vejo assim – o aluno tem que dar conta de fazer o programa mínimo, trabalhar a fluência, e para isso vai precisar de tempo de estudo, e nós, sim, precisamos conscientizá-lo que ele reserve esse tempo. Contudo,

sabemos que, às vezes, o aluno da licenciatura – como aqui na instituição, nosso curso é à noite – ele não estuda tanto durante a semana, ele trabalha.

Tem essa visão que a gente quer que ele seja capaz de executar esse repertório mínimo de uma maneira fluente, musical e outro aspecto que a gente sempre analisa – eu trago isso bastante com meus alunos – é o aspecto pedagógico. Conhecer os materiais de ensino voltados para o instrumento, no meu caso, é a flauta doce e tem coletâneas, métodos...

E conhecer maneiras de dar essa aula, principalmente de dar aula coletiva. Porque depois ele vai atuar ou na escola básica – que a gente vê que tem muita pesquisa, muitos alunos indo pra escola – escola do ensino básico – trabalhando quarto e quinto ano com flauta doce e todas essas estratégias ou mesmo em projeto social.

Porque nós temos aqui uma professora que trabalha com projeto social e volta e meia abre edital para bolsistas e daí o pessoal trabalha a flauta doce, então a gente tem essa visão de preparar o aluno.

Eu sempre trabalho o conhecimento pedagógico do conteúdo que é saber como ensinar.

É uma coisa que eu faço, foi minha escolha, também foi parte do meu referencial no doutorado – eu utilizei o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular, então são dois pontos que para a licenciatura eu enfatizo – como criar estratégias em determinadas aulas, não é o ano todo, mas eu combino um trabalho com eles ou que eles façam uma proposta para alunos fictícios ou alunos que eles têm mesmo, ou que eles façam um arranjo, ou mesmo uma composição voltada para os seus alunos.

Então isso foi algo que eu também trabalhei no doutorado, também analisei como os licenciandos desenvolvem seus conhecimentos pedagógicos musicais, como eles eram capazes de propor atividades, então essa é uma vertente que eu trabalho.

CAMILLA – *Interessante. Às vezes eu sinto que não só atuar no ensino básico, mas, por exemplo, meu instrumento é o violão então em todo lugar tem aula de violão pra dar – em escolas de música, muitas pessoas dão aula em casa... E aí começo a lembrar de quando eu comecei a aprender violão. Demorei muito até encontrar um professor que trabalhasse de uma maneira progressiva, que me ensinasse teoria musical... E porque demora*

tanto? Porque às vezes o próprio professor não aprendeu de uma maneira com que ele passe para poder transmitir.

PROFESSOR 5 – Sim, é. Tem a ver com a formação do professor.

A minha formação foi licenciatura, mas o que eu estudei – a aula que dou hoje não é a aula que eu tive. Esse foi um aspecto que busquei, que trabalhei, que pesquisei, então isso, o conhecimento pedagógico do conteúdo, se faz presente. Aqui eu tenho uma disciplina que é educação musical coletiva no curso de extensão e nessas aulas a gente sempre tinha o costume de fazer planejamentos em grupos de professores – essas eram as aulas de teoria e musicalização. Tínhamos esse costume de fazer o planejamento juntos e foi uma época muito rica pra mim, para os meus colegas e tal...

Isso também, além da formação que eu tive no curso de licenciatura, também mudou muito a minha maneira de agir com os alunos, por causa desse intercâmbio com professores. Então, não foi só a formação, mas foi a maneira como a equipe trabalhava junto, por causa dessa disciplina e essa disciplina influencia outras.

Uma coisa que a gente também trabalhou aqui na escola em 2000 – fizemos uma reestruturação do curso de Formação Musical. Então eu tenho outras aulas além da graduação - não sei se você quer saber isso - mas no curso de formação musical [no curso de Extensão] a gente sempre passa para os nossos alunos da licenciatura a experiência, tudo que a gente teve que construir e pesquisar para fazer as modificações do curso de Formação Musical.

Então basicamente são três cursos: o primeiro é de crianças de seis, sete anos e dura cinco anos, depois o de jovens com doze anos, uma entrada com nove também e depois o curso de adolescentes que vão se preparar para graduação. Esse último é como se fosse um Ensino Médio da música aqui.

CAMILLA – *Claro. Acho que é importante também trabalhar essa questão do ensino coletivo porque acho que vai até um pouco além de concordar ou não. Por exemplo, se você pegar o violão que é um instrumento que todo mundo toca... Na UNIVERSIDADE 2 mesmo 50% dos alunos da licenciatura entram tocando violão, então é quase impossível dar uma aula*

individual para todos eles né? Teria que ter dois professores só para atender os alunos da licenciatura né... Então foi uma coisa que tentei buscar também nesse modelo que eu pensei logo no ensino coletivo, com poucos alunos, não muitos, mas de uma forma que dê pra atender todos porque o público é grande.

PROFESSOR 5 – Você deve conhecer a Cristina Tourinho que fala que para o ensino coletivo de violão um número bom é quatro para uma aula. Então o coletivo não quer dizer grandes quantidades; depende do instrumento, o que dá para atingir.

CAMILLA – *Porque também para pensar o ensino individual é muito difícil né?*

PROFESSOR 5 – É. Nós temos professores aqui na Instituição que eles têm a maior parte da carga horária com aula individual de instrumento, seja na graduação, seja na extensão. Então essa questão do ensino coletivo, ela ainda é a mais nova a ser abordada aqui na Instituição – a gente não tem essa tradição, depende do instrumento e depende do professor.

Uma coisa que a gente também trabalha na licenciatura – estou lembrando agora – esse final de semana a gente vai ter o Simpósio de flauta doce, é a terceira edição, também chamamos esses nossos alunos para participar. Estamos criando essa tradição, porque tem cinco professores na casa, um colaborador que vem de São Paulo, então essa também é mais uma estratégia que a gente usa para os alunos participarem e conhecer.

Eles aqui têm que assim [...] por causa da flauta doce né – novamente – é meu segundo instrumento, mas é que aqui o instrumento que eu leciono seria flauta doce. A gente quer que eles participem, porque a gente conhece críticas de gente que não sabe tocar um instrumento direito, então a gente tem essa postura em trabalhar.

A gente fica de "orelha quente" quando alguém fala – Ah! Sou autodidata.

- Ai, ai, ai!

Tem um corpo docente que "pega no pé" dos licenciandos para tocar de forma correta, que saiba articular, saber fazer articulações variadas, porque sabemos que tem gente que não articula, né? Os autodatas e outros... Então tem isso.

CAMILLA – *É imprescindível porque depois o aluno vai dar aulas de instrumento. Porque querendo ou não a aula de instrumento é a mais fácil de dar, porque tem mais mercado né... Acho que é mais fácil você começar a dar aula em uma escola ou aulas particulares do que ingressar numa escola pública onde precisa de um concurso, ou mesmo numa escola particular, então o aluno vai dar aula de instrumento e essa é uma preocupação que é superimportante– como ele vai dar essas aulas?*

PROFESSOR 5 – *É. Eu tenho um caso de um aluno, assim, agora a gente tá percebendo que os alunos estão começando a buscar aula na escola também. Claro, tem esse local privilegiado da escola especializada que é o que você fala. Mas, há dois anos, foi tema de um TCC de um licenciando que se formou o ensino de flauta doce em colégio particular. Ele investigou como é que ele tinha que criar essas estratégias, só que ele ainda tratou da educação ambiental e do ensino de flauta doce na aula de música.*

No quarto e quinto ano tinha toda essa concepção da escola, trabalhava canto, coral e flauta doce. Temos alguns exemplos de estudantes que estão indo pra escola – não é a maioria, mas a gente tem.

CAMILLA – *É. Eu acho que tende a crescer com a lei e tal, mas existe essa preocupação né?*

Não existe isso de que o aluno de licenciatura toca menos. Não. Ele teve que ingressar tocando, então ele tem plena[...] tem todas habilidades técnicas necessárias para continuar desenvolvendo – precisa continuar só.

PROFESSOR 5 – *Ele precisa se policiar com o tempo, saber coordenar...*

CAMILLA – *Ele precisa ser estimulado, incentivado né? Porque senão tem a disciplina – o tempo vai sendo tomado por estágios, outras disciplinas na Faculdade de Educação... Várias coisas. Ele vai ficando cada vez mais sem tempo para estudar o próprio instrumento.*

PROFESSOR 5 – *Talvez só para complementar essa parte de estratégias...*

Agora não tenho mais tantos alunos porque a flauta doce deixou de ser obrigatória. Ela foi até a matriz antiga. A matriz nova 2011 deixou o instrumento como principal ou eletiva, então tinha mais estudantes por ano

letivo – to falando de quatro, cinco – e dentro das estratégias eu pedi que eles me contassem com o que eles trabalham-.

Foi um ano muito rico. Deu pra sondar o que eles já tinham musicalmente.

Um era baterista e eu falei assim – Escute... Você tanto fala dessas suas músicas em compasso alternado sete por oito, vamos compor agora para a flauta doce. Vem cá!

Ele me trouxe uma linha melódica e a gente fez as duas vozes.

O outro não queria compor, ele queria fazer músicas na sua igreja – ele era adventista e no máximo queria fazer uma transcrição. Nós temos aqui a flauta tenor e baixo, então faça uma transcrição de um hino que você quer. Ele também trouxe esse trabalho.

Tudo isso foi socializado naquela turma. Eu não cheguei a publicar.

Outra moça trabalhava com Ensino Infantil e ela levava a flauta doce para a escola pra ilustrar as aulas dela de música, mas ela também ensinava em algum momento da aula às crianças, ensinou três posições.

Eu falei assim – agora crie os seus exercícios. Você é capaz. Aqui você está analisando outros métodos, outros livros de flauta doce, crie os seus. Pense nos seus alunos.

Então ela fez isso como um exercício e aplicou dois exercícios. Exercícios curtos – oito compassos, não mais que isso, ou seja, pequenas melodias.

Foram experiências nas quais a gente consegue dialogar com os licenciandos, saber o que eles fazem... E a gente, como professor, também se enriquece, porque nossa aula não fica sempre a mesma. Não é sempre aquela posição de que o professor vai dizer – o repertório é esse.

Não. Eles também elaboram, também trazem sugestões. E a gente consegue também trazer algo mais do cotidiano deles.

Eu estou lembrando que agora que no curso de licenciatura, nós temos duas professoras de piano que abrem uma disciplina especial que é a Pedagogia do piano para os alunos da licenciatura. Então só entra – pré-requisito – quem está cursando piano.

Então tem essas iniciativas dos professores.

CAMILLA – *Muito bom. E os alunos de bacharelado podem fazer essa disciplina de Pedagogia do piano?*

PROFESSOR 5 – Ai você me pegou. Creio que sim. Porque ela foi aberta como optativa.

A gente tem uma especialização que abordou esse tema – pedagogia do instrumento, mas só alguns instrumentos, o piano era um desses. Não eram muitos. O piano e mais dois outros.

Então são essas iniciativas que a gente tem no curso. E assim, os outros conhecimentos que eles desenvolvem são em outras atividades – banda... Mas aí são em outras disciplinas... Conhecimentos que eles trazem.

CAMILLA – *Então tá bom. Muito obrigada. Acho que era mais ou menos isso.*

PROFESSOR 5 – Espero que tenha ajudado...

ENTREVISTA COM PROFESSOR 6 UNIVERSIDADE 6

CAMILLA – [...] Então estou querendo saber como funcionam os outros lugares, o que os professores pensam.

PROFESSOR 6– Tá certo. Aqui nós temos dois cursos: produção sonora e a licenciatura em música. Nós não temos o bacharelado, por exemplo, em instrumentos porque já nos dá a seguinte situação – não temos professores específicos de diferentes instrumentos para oferecer uma formação instrumental, nem de bacharelado porque o nosso bacharelado é produção sonora [...] ele envolve o uso de composição, uso de tecnologias, a gente tem o estúdio de gravação: música e mídia [...] tem toda essa aproximação com a música e com as aulas e a tecnologia, com a composição, mas não a formação de instrumentistas.

Na licenciatura a gente não vai ter possibilidade de oferecer uma formação musical de instrumentistas para melhorar, digamos, a performance do nosso estudante. O que a gente tem aqui? A gente tem o piano [...] a gente entende assim – tudo bem, nós não temos como e também existe um problema de estrutura da própria universidade porque não temos vagas para abrir concurso para professores instrumentistas.

Na verdade, nós estamos tentando fazer isso já há bastante tempo. Nosso último concurso foi para violino, então entrou um violinista, um professor excelente que é violinista. Teve um novo concurso com um candidato para baixo, então entrou esse professor que toca contrabaixo.

Então assim, aos pouquinhos, a gente tá conseguindo incluir no próprio corpo docente instrumentos, porque assim, nós temos muitos professores que são violonistas e pianistas, mas de outros instrumentos a gente ainda não tem [...] a gente tem consciência de que não temos como ofertar, embora nosso currículo – se você olhar – ele vai aparecer a disciplina de cordas específica, mas isso pensando lá na frente que pode ser que a gente consiga abrir até uma habilitação em performance, mas no momento a gente não consegue.

No caso da licenciatura o que a gente entende que ele [...] se a gente não tem como contemplar todos os que entram, porque tem um que toca flauta, violão – a gente não tem como contemplar essa formação do instrumento, então algumas coisas a gente imagina que seria condição

importante do educador musical, por exemplo, você conseguir harmonizar uma melodia – então eles têm o piano, o piano básico que eles aprendem.

Não é uma aprendizagem do piano tradicional, por exemplo, em que você aprende a tocar polifonia ou sei lá o quê. Pode ser que algum aluno venha com essa habilitação já, com essa habilidade – já está num nível mais adiantado, então ele pode receber até uma orientação maior. Mas de modo geral, os alunos que vem e que são de outros instrumentos vão aprender a trabalhar com escala, harmonização, leitura de cifra tudo que pode ajudar como ferramenta para prática musical dele.

Eu acho que dentro daquilo que a gente pode oferecer tem funcionado mais ou menos assim, essa formação, pelo menos do piano. Eu acharia ótimo se a gente tivesse flauta doce, porque acho que a flauta doce é instrumento superinteressante para trabalhar na escola – pela facilidade de você adquirir o instrumento. É um instrumento bom e não é caro [...] e do ponto de vista da musicalização o instrumento é muito bacana porque a criança vai conseguir fazer música tocando o instrumento.

Eu achava que – aqui nós não temos a flauta doce, mas porque não temos a flauta doce? Porque nós não temos professor. Isso eu sinto falta – é um instrumento interessante que poderia ser introduzido não com a meta de formar flautistas dentro do curso de licenciatura, mas pessoas que consigam musicalizar a partir da flauta – é outra relação.

Para trabalhar com repertório contemporâneo utilizar, explorar os aspectos da flauta. Acho que seria outra coisa legal se tivesse percussão também, muitas vezes na escola você poderia ter – e o violão. Então nós não temos nenhum desses três – nem flauta, nem violão, nem percussão. Acho que para o educador musical seria muito interessante se houvesse essa possibilidade.

Agora que ele tenha a possibilidade de aprender o seu instrumento seria o ideal se a escola tivesse vários professores para ensinar, mas nós não temos isso.

CAMILLA – *Eles têm aula de piano como?*

PROFESSOR 6 – Em grupo e na verdade a gente não tem uma sala cheia de piano, a gente tem piano digital com fone. É assim que funciona.

CAMILLA – *Na UNIVERSIDADE 2 também, nas aulas de piano.*

PROFESSOR 6 – Então obviamente que foge do ensino tradicional do piano. Agora os alunos fazem prática instrumental – eles têm como disciplina obrigatória algumas e depois outras são optativas pra quem vai: Prática I, II, III, enfim.

Essa prática instrumental que eles são obrigados a fazer que faz parte do currículo – ali sim eles fazem o seu instrumento e vai da habilidade do professor de montar grupos de câmara ou criar, trazer uma sugestão de alguma [...] que nem semestre passado eu trabalhei com um grupo de prática instrumental da licenciatura e nós trabalhamos com música paranaense do início do século – que é a pesquisa de um dos professores de um departamento especialista nesta área. Ele tinha várias partituras de edição antiga e a gente teve passar no *finale* etc, pensar nos arranjos – a gente fez o trabalho em cima disso.

Cada um trabalhava com a sua habilidade, por exemplo, tinha uma menina que tocava bombardino, outro tocava [...] então cada um dentro do seu instrumento tentava juntar e pensar do ponto de vista estético que poderia ser feito, o que poderia funcionar naquela música – então esse tipo de prática a gente faz – é o que a gente pode oferecer na verdade, não é que seria o ideal, talvez o ideal fosse que cada um tivesse além dessa questão do piano – daqueles instrumentos harmônicos e melódicos que ajudam na questão da formação do professor, que ele também tivesse [...] acho que seria muito bom se ele pudesse estudar aqui dentro da universidade seu próprio instrumento.

CAMILLA – *Tem um problema sério com vagas novas...*

PROFESSOR 6 – (...) para professores.

E agora na situação que a gente tá vivendo hoje particularmente, é uma situação bem particular mesmo não vejo muita saída agora. Nós justamente assim – a nossa universidade há uns anos atrás não tínhamos nem a prova específica de conhecimento musical.

Nós conseguimos com muita discussão com núcleo de concursos que a gente tivesse uma prévia de teoria, percepção musical e conhecimento de história da música – estilos, gêneros, etc. isso foi introduzido. Agora, a partir do próximo ano a gente conseguiu finalmente que os alunos façam uma prévia tocando cada um no seu instrumento. O que a gente imaginou –

obviamente não temos como oferecer a formação nesses instrumentos – a gente pensa o seguinte – é muito importante ver a habilidade do menino tocando.

Às vezes o aluno querendo entrar aqui se prepara bastante: faz cursinho o ano inteiro na parte teórica, conhece história da música, mas efetivamente não toca ou toca muito pouco ou tem um conhecimento muito limitado no instrumento.

O problema que temos aqui é a diferença de níveis – às vezes tem um aluno excelente, brilhante em determinado instrumento sei lá [...] esse ano a gente tem um menino, um clarinetista excelente, mas na hora de fazer uma prática musical você não tem com quem ficar – claro que ele colabora – ou ao contrário um aluno muito despreparado que na hora de trabalhar com grupo ele fica em defasagem, então a gente queria que tivesse um pouquinho mais de equilíbrio nessa questão do instrumento.

Por isso é uma coisa importante – a gente não tinha, mas conseguimos agora. O próximo vestibular ainda não tem porque é o de 2015, mas 2016 vai ter a prova de instrumento que a gente tem impressão que vai ser uma coisa muito boa, a gente espera.

Pode ser que diminua a quantidade de candidato/vaga, pode ser que isso seja um fator que vá desestimular aquelas pessoas que antes vinham nos procurar, mas pelo menos a gente acha que talvez venham mais preparados.

CAMILLA – *Dá pra nivelar um pouco.*

PROFESSOR 6 – É. Muitas vezes o que acontece aqui é que a gente tem alunos, por exemplo, como você falou - lá a maioria é violão, aqui é guitarra, contrabaixo elétrico.

Para quem quer uma coisa de aprendizagem, a gente vai pensar mesmo no processo de autorregulação é e não é complementar, depende muito do grau de motivação do sujeito né?

Se ele quer tocar, mas autorregulação para o estudo – eles não têm muito isso em mente. Ele vai trazer o instrumento o dia que o professor pede – mas não é que na casa dele ele vai chegar toda semana e sistematizar o próprio estudo.

CAMILLA – *É por isso que estive pensando nisso. Porque que o jovem, a criança quando começa a estudar o instrumento demora tanto tempo para ele ter um estudo autônomo, de repente a mãe não precisar mais cobrar, o professor não precisar mais cobrar de maneira tão intensiva.*

Alguma estratégia não está chegando nele. E se a gente colocasse essa estratégia na formação do professor? Equipar ele para ele poder equipar o aluno.

To tentando por aí. To experimentando por aí pra ver se a gente consegue alguma coisa. Porque isso chegou bastante [...] o aluno mesmo na graduação não sabe bem como estudar, falo por mim também. Quando entrei na graduação estava aprendendo a estudar e isso é uma coisa que seria muito bom se a gente tivesse mais cedo. Porque o educador musical não vai atuar só em escola regular.

PROFESSOR 6 – Na verdade, talvez sinta no pessoal da licenciatura no nosso caso tem relação porque justamente não oferece o instrumento. De fato, o menino só vai trazer o instrumento o dia que ele tem que fazer a prática e vai estudar só aquele repertório. A gente não sabe o quanto ele está aprendendo por fora – se ele tá tendo essa aula. A gente sabe de alguns que vão e tem aula no conservatório de MPB [...] avaliar o desempenho dos nossos alunos nessa questão instrumental da licenciatura como a gente não tem nenhum mecanismo de proporcionar o estudo aqui dentro do domínio específico que ele tem, fica complicado a gente avaliar.

Trabalhei onze anos em outra Instituição e lá tinha o bacharelado e a licenciatura. O que eu via lá no bacharelado em instrumento é que existia uma valorização da performance, do sujeito que entra no bacharelado e uma [...] isso assim, naquele tempo eu percebia e acho que hoje não é que mudou muita coisa – uma certa desvalorização do aluno da licenciatura – porque? Ele vai dar aula na escola, ele não precisa.

Até o próprio professor que ministrava a disciplina de instrumento, por exemplo, eu podia ter um aluno de bacharelado em piano e eu podia ter um aluno de licenciatura que vem pra aula de piano – o programa já começa diferente, a exigência é diferente, o que a gente espera do aluno é diferente e isso gera até um preconceito, digamos, surgiu da parte do professor quanto dos próprios alunos em relação à prática do licenciado.

- Ah! Porque diziam – não precisa tocar tão bem.

Eu já acho que precisa tocar, precisa entender muito de música para você ensinar.

CAMILLA – *Eu também. Hoje mesmo conversei com a professora Professor 5 da UNIVERSIDADE 5 que o meu orientador é o Fabio Scardureli – a gente estava conversando justamente sobre isso. O que eu vi na UNIVERSIDADE 2 que é onde eu estudei é que não é que o aluno de licenciatura tem menos habilidade técnica para tocar um instrumento, ele tem e tem quer ter. Porque afinal de contas no vestibular ele tinha que ter, mas acontece isso – uma falta de estímulo durante o curso.*

PROFESSOR 6 – Ele se sente um sujeito menor naquele ambiente acadêmico.

Então tem isso. Agora vê quando o professor supera essa dicotomia – to com um no bacharel e com um licenciado [...] quando o professor estimula da mesma forma os dois– Nossa! Não tem porque a pessoa não responder, não se organizar, não se autorregular, não produzir e não fazer uma boa música.

Aqui por exemplo, qual é a grande questão? A gente sente que nós temos que oferecer mais prática, isso a gente tem sentido justamente isso. Tudo bem, nós não podemos oferecer a habilitação específica naquele instrumento, mas oferecer a oportunidade de ele tocar o máximo que ele puder, inclusive vários repertórios. Nós temos um núcleo de música antiga, por exemplo, de repente ele toca um instrumento, mas ele canta também.

Porque a prática musical não é só o seu instrumento, mas como educador, por exemplo, cantar [...] Ah, vou fazer parte do núcleo de música antiga e vou preparar uma ópera – a Professora X tem feito muita ópera com os alunos, seja para cantar no coro ou até fazem solo [...] uma versão estudantil né? E isso tem sido muito rico. Porque a prática seja no seu instrumento, ou seja, em outro, por exemplo, -Ah! Vou preparar uma música e estão precisando da percussão. Então tá, tudo bem. Eu não sei, mas vou experimentar fazer alguma coisa entendeu? Essa experiência musical, seja no seu instrumento seja em qualquer outra área – cantando, fazendo uma percussão, organizando, regendo, por exemplo.

Essa prática é o que vai fazer [...] acho que é o grande papel da universidade. Porque todas as disciplinas de formação de professores mesmo lá na educação eles vão ter a didática e tudo, mas assim, isso vai instrumentalizar o professor para conhecer o mundo da educação, mas não vai dar pra ele a prática pedagógica.

A pessoa aprende a ser professor quando entra na sala de aula. Ele vai ter o estágio pouco tempo – não é que ele vai sair daqui sendo um professor, mas ele vai ter os instrumentos pra ser um bom professor. Desses instrumentos, talvez a prática musical pra mim seja a coisa mais importante, porque ele vai ser um professor de música – o resto como dominar, manter a atenção das crianças, como entender o sistema da escola onde ele vai atuar – então tudo isso faz parte da experiência que ele vai ter no campo e na experiência depois de como é que vou dizer [...] ele vai adquirir essa experiência na medida em que ele for atuar profissionalmente.

Às vezes o aluno diz – Ah! Eu saio tão despreparado.

A universidade não tem como suprir isso, a não ser que e a gente fizesse mil horas de estágio obrigatório, pode ser que funcionasse, mas não tem como fazer isso. A gente sabe que ele vai aprender a ser professor e aperfeiçoar, digamos assim, a capacidade docente dele à medida que ele depois, vai atuar.

Agora dentro da universidade, qual é a nossa função? É formar um bom músico. Essa é a minha preocupação, porque para ele ser um professor ele tem que ser um bom músico. Ele tem que saber o que é o trabalho dele, o que é que ele tá lidando...

CAMILLA – *Claro. Até pra poder passar isso para os alunos.*

PROFESSOR 6 – Obviamente em toda parte da didática, os métodos ativos ele vai aprender aqui. Às vezes até tem coisa dessas metodologias mais contemporâneas de educação musical que ele precisa de um conhecimento bem aprofundado e eu acho assim – nada teórico, a experiência é fundamental. Você aprende fazendo.

Você pode falar de música contemporânea, mas eu nunca toquei uma peça contemporânea na minha vida. Tem toda uma diferença. Você entender – Puxa! Aqui vou usar uma técnica expandida...

Esse tipo de coisa – tem que ter essa vivencia. Eu sou muito disso. Os alunos têm que vivenciar. Vivenciar todo tipo de experiência porque aquilo ele vai guardar pra vida dele e depois um dia vai de repente, poder usar com os alunos também. Assim que eu penso, não sei.

CAMILLA – *É. Até pra poder chegar mesmo nessa motivação que a gente falou né?*

O professor não se sente capaz de tocar como ele vai passar essa motivação né? Na teoria que a gente chama da autoeficácia como é que vai passar isso para o aluno né? Porque o aluno aprende muito vendo a postura do professor.

PROFESSOR 6 – Sim. Exatamente. Ai você vê que o professor...

CAMILLA – *Não tem confiança com o instrumento né...*

Até meu professor de instrumento me falou – Olha a gente já sabe que a pessoa tá com a técnica em dia quando ela afina o instrumento. Se a pessoa pegou o diapasão para afinar a gente já vê se está com a técnica em dia ou não. Então o professor tem que passar essa segurança também.

PROFESSOR 6 – Exatamente. O professor só vai conseguir a gente só vai conseguir dar uma boa formação se você exigir dele um conhecimento e uma dedicação maior. Tudo bem a parte teórica, mas prática é fundamental. Pra nós da música não tem como.

CAMILLA – *Acho que é mais ou menos isso.*

Muito obrigada!

PROFESSOR 6 – Imagina!

CAMILLA – *Me ajudou bastante.*