

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



*Autorregulação para aprendizagem no campo da **performance** musical: problematizações
e proposições desde a Teoria Social Cognitiva*

VERIDIANA DE LIMA GOMES KRÜGER

Pelotas, 2020.

VERIDIANA DE LIMA GOMES KRÜGER

**Autorregulação para aprendizagem no campo da *performance* musical: *problematizações*
e *proposições desde a Teoria Social Cognitiva***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profª. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison

Pelotas, 2020.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

K89a Krüger, Veridiana de Lima Gomes

Autorregulação para aprendizagem no campo da performance musical : problematizações e proposições desde a teoria social cognitiva / Veridiana de Lima Gomes Krüger ; Lourdes Maria Bragagnolo Frison, orientadora. — Pelotas, 2020.

188 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Aprendizagem instrumental. 2. Modelo cíclico e multidimensional de aprendizagem. 3. Teoria social cognitiva. 4. Revisão integrativa. 5. Fatores ambientais. I. Frison, Lourdes Maria Bragagnolo, orient. II. Título.

CDD : 370

VERIDIANA DE LIMA GOMES KRÜGER

**Autorregulação para aprendizagem no campo da *performance* musical: *problematizações*
e *proposições desde a Teoria Social Cognitiva***

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 20/02/2020

Banda Examinadora:

Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison (Orientadora)
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Brasil

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Profa. Dra. Sígla Pimentel Hoher Camargo
Doutora em Psicologia Educacional pela Texas A&M University, Estados Unidos

Prof. Dra. Sílvia Nara Siqueira Pinheiro
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Brasil

AGRADECIMENTOS

Ao Igor, meu marido e melhor amigo, pelo amor, incentivo e companheirismo indizíveis. Obrigada pela leitura atenta e carinhosa e pelo auxílio em todos os momentos de construção desta pesquisa.

Aos meus pais, Valdyr e Maria, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha vida. Às minhas irmãs - Valdirene, Mônica, Magda, Nathalia e sobrinhas - Miquela, Miguel, Arthur, Anthonela, Maria e Ana Clara, por estarem sempre ao meu lado.

À professora Lourdes, minha orientadora, pela oportunidade, acolhida e ensinamentos ao longo dos últimos quatro anos. Obrigada pela energia e entusiasmo com que conduz o nosso grupo!

À professora Beatriz, pela leitura atenta no momento da qualificação.

Ao professor Guilherme, pelas valiosas contribuições desde a qualificação e pelo comprometimento inspirador com a educação musical.

À professora Rosane, que me acolheu no mestrado e agora contribui com esta nova etapa formativa.

À professora Sígla, por aceitar participar da banca de defesa e pelas aprendizagens possibilitadas no decorrer do curso que contribuíram significativamente com a construção desta pesquisa.

À professora Silvia, por participar da banca de defesa e pelas contribuições e inquietações despertadas junto ao GEPAAR.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR. E, em especial, à Célia e Vera, pelo compartilhamento de dúvidas, curiosidades e conhecimentos.

Aos autores e autoras dos estudos que compuseram esta revisão.

Aos brasileiros e brasileiras que financiam o ensino público brasileiro.

À Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo apoio financeiro no último ano de realização da pesquisa.

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste*

*Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade decepado
Entre os dentes segura a primavera*

Primavera nos dentes,
João Apolinário Teixeira Pinto
musicado por Secos & Molhados
(Secos & Molhados, 1973)

RESUMO

A tese intitulada *Autorregulação para aprendizagem no campo da performance musical: problematizações e proposições desde a Teoria Social Cognitiva* parte do entendimento de que as pesquisas que se dedicam a abordar a aprendizagem autorregulada no campo da música, desde uma perspectiva sociocognitiva, têm deixado de considerar aspectos essenciais à compreensão do funcionamento humano e, conseqüentemente, de seus modos de aprender, que fundam a concepção de *agência humana* sob a qual repousam os modelos teórico-explicativos de aprendizagem autorregulada. Com isso, a pesquisa foi orientada pela seguinte questão: Como pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva? Para que pudéssemos explorar respostas à questão, realizamos uma revisão sistemática integrativa de estudos em âmbito musical ancorados na perspectiva da aprendizagem autorregulada em sua vertente sociocognitiva. O *corpus* analítico desta revisão compõe-se de um conjunto de 57 escritos, produzidos no espaço temporal dos últimos vinte anos (1999-2018), sob o modelo cíclico e multidimensional de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman. Os dados que emergiram da revisão são apresentados em três etapas. Na primeira, destacamos os fundamentos da aprendizagem autorregulada que norteiam as investigações no campo da música. Na segunda, elencamos os cinco eixos tipológicos dos quais emergem contribuições das produções aqui analisadas para pensarmos a aprendizagem instrumental pelas lentes da autorregulação, quais sejam: 1) mensuração, 2) prática autorregulada, 3) correlações, 4) predição e 5) construção. Por fim, na terceira etapa, buscamos interlocuções entre os resultados dos estudos analisados e os pressupostos da Teoria Social Cognitiva para defendermos que pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva requer a compreensão de fatores ambientais enquanto o todo social e, portanto, histórico, cultural, político, econômico e estrutural e trazer a forma como os *estudantesmúsicos* selecionam as pistas preditivas e constroem as regras de suas ações ao centro das investigações/intervenções.

Palavras-chave: Aprendizagem instrumental. Modelo cíclico e multidimensional de aprendizagem autorregulada. Teoria Social Cognitiva. Revisão Integrativa. Fatores Ambientais. Pistas preditivas.

ABSTRACT

The thesis entitled “Self-regulation for learning in the field of musical performance: problematizations and propositions from the Social Cognitive Theory” begins from the understanding that the researches dedicated to address self-regulated learning in the field of music, from a sociocognitive perspective, have failed in considering essential aspects to the understanding of human functioning and, consequently, of their ways of thinking, acting and learning, which creates the concept of human agency under which the theoretical-explanatory model of self-regulated learning with which the field of music has been operating. Due this, the research was guided by the following question: How to think about the instrumental learning from the self-regulation of learning in a sociocognitive perspective? In order to explore answers to the question, we carried out a systematic integrative review of studies in the musical field based on the perspective of self-regulated learning in its sociocognitive perspective. The analytical corpus of this review consists of a set of 57 writings, produced in the last twenty years (1999-2018), under the cyclical and multidimensional model of Barry Zimmerman's self-regulated learning. The data are presented in three steps. On the first, we highlight the foundations of self-regulated learning that guide the researches in the field of music. On the second, we list the five typological axes from which contributions of the productions analyzed here emerge to think of instrumental learning through the self-regulation, there are: 1) measurement, 2) self-regulated practice, 3) correlations, 4) prediction and, 5) construction. Finally, in the third step, we seek interlocutions between the results of the analyzed studies and the assumptions of Social Cognitive Theory in order to defend that thinking the instrumental learning from the self-regulation of learning in a sociocognitive perspective requires the understanding of environmental factors as social and, therefore, historical, cultural, political, economic, and bring the way in which students-musicians select predictive clues and build the rules of their actions at the center of investigations/interventions.

Keywords: Instrumental learning. Cyclical and multidimensional model of self-regulated learning. Social Cognitive Theory. Integrative Review. Environmental Factors. Predictive clues.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas que compõem a revisão integrativa de literatura.	45
Figura 2: Processo de seleção dos estudos	49
Figura 3: Representação das fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem.....	62
Figura 4: Esquematização das classes de determinantes na causação recíproca triádica.....	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Bases de dados consultadas e descritores utilizados para a realização da busca dos estudos	46
Tabela 2: Combinações caracterizadoras de cada nível de evidência	52
Tabela 3: Dimensões da autorregulação da aprendizagem	59
Tabela 4: Estratégias autorregulatórias de aprendizagem	64
Tabela 5: Fontes sociais e internas de regulação	73
Tabela 6: Relação de estudos por país, idioma, foco investigativo e nível de evidência.....	75
Tabela 7: Síntese dos instrumentos de autorrelato produzidos no campo musical para aferição da autorregulação	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de estudos por país de origem.....	78
Gráfico 2: Quantitativo de estudos por foco investigativo.....	79
Gráfico 3: Linha do tempo das produções por foco investigativo.	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de matriz de síntese utilizado para extração dos dados.....	50
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – Aprendizagem da performance musical: do natural ao nutrido	21
1.1– Performance musical: <i>apontamentos iniciais</i>	22
1.2 – O natural: <i>dom, talento, herança genética...</i>	23
1.3– O nutrido: <i>de percursos, oportunidades e agência...</i>	29
1.3.1 – Contexto	30
1.3.3 – Prática deliberada	30
1.3.3 – Motivação	33
CAPÍTULO 2 – Percurso Metodológico	43
2.1 - A revisão integrativa enquanto método de pesquisa	44
2.1.1- Etapa 1: Delimitação	45
2.1.2 - Etapa 2: Busca de estudos	46
2.1.3 – Etapa 3: Extração de dados dos estudos	50
2.1.4 - Etapa 4: Avaliação dos estudos que compõem o <i>corpus</i> analítico	51
2.1.5 - Etapa 5: Interpretação dos resultados	52
2.1.6 - Etapa 6 – Apresentação da revisão	53
CAPÍTULO 3 – Autorregulação da aprendizagem e a performance musical: o que dizem as produções científicas dos últimos vinte anos?	55
3.1 Autorregulação da aprendizagem: <i>o modelo cíclico e multidimensional de Barry Zimmerman aplicado à música</i>	56
3.1.1 - A multidimensionalidade da autorregulação da aprendizagem	58
3.1.2 Entrecruzamento dimensão e momento de aprendizagem: as fases cíclicas da aprendizagem autorregulada	61
3.1.3 - Dos processos de socialização aos processos autorregulatórios: o caminho social da autorregulação	73
3.2 Aprendizagem da <i>performance</i> pelas lentes da autorregulação: <i>dados topográficos das produções científicas</i>	75
3.3 Aprendizado instrumental desde a autorregulação da aprendizagem: <i>contribuições empíricas e teórico/propositivas</i>	82
3.3.1 Mensuração: elaboração e adaptação de instrumentos de aferição	82
3.3.2 Prática autorregulada: elementos autorregulatórios evidenciados no pensar e agir dos <i>estudantesmúsicos</i>	91
3.3.3 - Correlação: interações de elementos constitutivos do fenômeno autorregulatório na/para a prática musical	97
3.3.4 - Predição: <i>efeitos produzidos pelos elementos constitutivos da autorregulação no desempenho do aprendiz</i>	103
3.3.5 - Construção: <i>promovendo a autorregulação da aprendizagem em contexto educativo</i>	109

<i>CAPÍTULO 4 – Autorregulação para aprendizagem instrumental: problematizações acerca da concepção ontológica de indivíduo aprendente</i>	115
4.1 O agir humano: <i>uma sutura possível entre interno e o externo</i>	119
4.1.1 Fatores ambientais: para além do ambiente físico imediato e da ajuda do outro	124
4.1.2 Aprendizagem e autorregulação: o entrelaçamento necessário à construção de habilidades musicais	135
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	149
<i>REFERÊNCIAS</i>	155
<i>APÊNDICES</i>	168
<i>Apêndice A</i>	169

INTRODUÇÃO

Quando se diz do *humano*, interrogações seculares ainda hoje nos atravessam: O que somos? De onde viemos? Para onde vamos?... Embora muito se tenha dito ao longo dos séculos, e religião, filosofia e ciência nos tenham legado as mais variadas explicações, estas questões ainda parecem distantes de serem respondidas, o que temos é uma multiplicidade de inteligibilidades acerca do *humano* que, ao serem assumidas no domínio educacional, nos oferecem diferentes possibilidades de pensarmos o *ser* que aprende e, conseqüentemente, a *aprendizagem* desse *ser* que *aprende*.

No domínio musical não haveria de ser diferente. A pluralidade de concepções ontológicas que, ao longo dos séculos, orientaram a instauração de mundos ideais e modos de o *humano* interagir no/com esses mundos, deixou sua marca nas práticas educativo-musicais. Temos, por meio da incessante busca pela gênese da *musicalidade* humana, uma abertura a diferentes perspectivas ontológicas que fundamentam pesquisas e práticas educativas. Se, por um lado, não há, na literatura musical, consenso quanto ao conceito *musicalidade* e, em função disto, podemos compreendê-lo, de forma ampla, “como a habilidade e sensibilidade para música” (MAFFIOLETTI et.al., 2010), há, por outro, um conjunto de matrizes dualistas arraigadas quanto à origem disso que faz com que o *humano* se relacione com a música e possa se expressar por meio de uma *performance*.

A primeira matriz teórica orientadora das pesquisas e práticas educativo-musicais, a do *natural*¹, postula o entendimento de que a musicalidade necessária à aprendizagem instrumental, que permite ao aprendiz se expressar por meio da *performance*, é inata. Assim, essa perspectiva atribui a musicalidade humana e, conseqüentemente, o fazer musical, a fatores pré-estabelecidos no nascimento, sejam eles originados de uma graça divina,

¹ Tomamos a liberdade de assumir a distinção feita por Galton (1874) - *nature and nurture* - para denominar o dualismo que paira no campo da música acerca da *musicalidade*.

predisposição genética ou potencial latente. Na contramarcha estão as correntes teóricas do *nutrido* e propõem o entendimento de que as habilidades musicais, que podem ser expressas por meio de uma *performance*, são construídas pelos *estudantesmúsicos*² durante seus percursos de aprendizagem e enfatizam a influência do meio sociocultural nesses percursos.

Inseridos nesse segundo movimento, do *nutrido*, no encerrar do segundo milênio, alguns estudiosos do campo da música, mais especificamente da aprendizagem instrumental, vão buscar referências na perspectiva teórica da *aprendizagem autorregulada* para fundamentação de suas pesquisas e práticas educativo-musicais. A autorregulação da aprendizagem, ao postular o engajamento motivacional, cognitivo, metacognitivo e comportamental, enquanto fundamentais à construção de aprendizagens por parte do estudante (ZIMMERMAN, 2000), é assumida com “potencial significativo para aumentar a eficiência da aquisição de habilidades musicais em todos os aspectos da instrução da *performance* musical” (McPHERSON, MIKSZA, EVANS, 2018, p.181). Nesses termos, teríamos, então, uma alternativa mais a sustentar o entendimento de que as diferenças individuais das habilidades musicais são efeito do percurso de aprendizagem dos *estudantesmúsicos*.

Ao filiarmo-nos às perspectivas que postulam a construção de habilidades musicais por meio da aprendizagem, acolhemos com entusiasmo os escritos do campo teórico da aprendizagem autorregulada em âmbito musical. A cadência argumentativa dos textos que líamos nos fazia concordar com o entendimento de McPherson, Miksza e Evans (2018) quanto à potencialidade de se pensar a aprendizagem instrumental pelas lentes da autorregulação da aprendizagem. Contudo, ao aprofundarmos as leituras deste campo teórico duas questões passaram a nos inquietar.

Embora o campo da música tenha assumido a autorregulação enquanto garantidora de melhores resultados de aprendizagem para *performance*, não encontrávamos estudos empíricos que pudessem sustentar essa posição. Se a autorregulação é requisito à construção de habilidades musicais, como temos pensado a aprendizagem instrumental desde essa

²Optamos pela aglutinação das palavras estudantes e músicos por compreendermos que todo(a) músico/mucisista é, e sempre será, um(a) estudante e que todo(a) estudante de música é um(a) músico/mucisista independente de seu nível de proficiência transitório. Cumpre ressaltar ainda que a palavra *estudantesmúsicos* será utilizada sem distinção de gênero. Por nível de proficiência transitório entendemos as habilidades técnico/expressivos/musicais momentâneas do *estudantemúsico*. Nela também estão inscritas as fragilidades momentâneas. Com isso, pensar o nível de proficiência transitório do *estudantemúsico* é considerar, igualmente, as habilidades que ele já construiu por meio da aprendizagem e aquelas que ainda precisam ser construídas/aperfeiçoadas.

perspectiva teórica? Nessa direção, a constatação de McPherson, Miksza e Evans (2018) e McPherson, Nielsen, Renwick (2013), em relação à falta de estudos que esclareçam a forma como os *estudantesmúsicos* se tornam autorregulados, nos soou como alerta de que os nexos causais autorregulação/aprendizagem instrumental ainda carecem de explicitação.

Além disso, nos vimos inquietadas em relação à ausência de análises que contemplem a *reciprocidade triádica* pessoa-ação-ambiente (BANDURA, 1986) na/para aprendizagem autorregulada. Dos escritos que líamos, junto ao Grupo e Estudos e Pesquisas da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR, coordenado pela Profa. Dra. Lourdes Maria Bragagnolo Frison, os *fatores ambientais*, por exemplo, circunscritos ao ambiente físico imediato de aprendizagem do *estudentemúsico*, apoio de familiares, pares e professores e utilização de recursos culturais, nos pareciam insuficientes para pensarmos a aprendizagem instrumental.

Ao pôr em foco o lugar da agentividade dos estudantes para construção de aprendizagens, a autorregulação da aprendizagem abre espaço à compreensão do *humano* pautado em uma *agência autônoma* quando os estudantes são instados, reiteradamente, a assumirem o controle de seus percursos formativos. Ao perpassar pessoa-ação-ambiente, a controlabilidade tipificadora de um estudante autorregulado ganha *status* de *autonomia* e passa a ser perseguida enquanto fins da aprendizagem autorregulada. Os *fatores ambientais* tornam-se objeto de controle por parte do estudante, devendo esse exercer sua *agência* a fim de regular aquilo que possa lhe causar distração e prejudicar o seu aprender. Nesses termos, pessoa, comportamento e ambiente são analisados unidirecionalmente. Se diz da forma como o estudante deve/pode agir para controlar o ambiente. Contudo, aquilo que pertence aos fatores ambientais e escapa à controlabilidade imediata do *humano* é relegado.

Por mais que autorregulação pareça profícua para pensarmos a aprendizagem instrumental, ao assumirmos essa unidirecionalidade não estaríamos indo de encontro ao que se objetiva das perspectivas teóricas comprometidas com o *nutrido*? Não estaríamos, assim como nas correntes do *natural*, desconsiderando a complexidade do pensar, agir e aprender humano ao limitarmos sua compreensão? Entendemos que sim.

Como nossa aproximação com a temática autorregulação se deu pela obra de Albert Bandura, a Teoria Social Cognitiva, era inevitável traçarmos comparativos entre os pressupostos assumidos no campo da autorregulação da aprendizagem e os oriundos da teoria de Bandura que, segundo Barry Zimmerman, autor pioneiro a trazer os princípios bandurianos ao âmbito educacional, lhe serviram de referência à proposição do modelo cíclico e multidimensional de aprendizagem autorregulada que serve de fundamentação teórica às

investigações e práticas educativas no domínio musical. Das inquietações e comparativos, passamos a considerar a hipótese de que as pesquisas que se dedicam a abordar a aprendizagem autorregulada no campo da música, desde uma perspectiva sociocognitiva, têm deixado de considerar aspectos essenciais à compreensão do funcionamento humano e, conseqüentemente, de seus modos de pensar, agir e aprender, que fundam a concepção de *agência humana* sob a qual repousam os modelos teórico-explicativos de aprendizagem autorregulada. Disso decorre nossa questão de pesquisa, qual seja: *Como pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva?*

Com vistas a oferecer respostas à questão posta, dedicamo-nos à realização de uma revisão sistemática integrativa de estudos em âmbito musical ancorados na perspectiva da aprendizagem autorregulada. A revisão integrativa mostrou-se a abordagem metodológica mais apropriada por possibilitar a emergência das contribuições das investigações já produzidas neste campo teórico e, também, a inferência do revisor acerca de aspectos que possam ser considerados em estudos futuros. Com isso, esta tese está organizada em quatro capítulos.

O Capítulo 1 – Aprendizagem da performance musical: do *natural* ao *nutrido* compõe-se de três subseções. Na primeira – 1.1 – *Performance* musical: aproximações iniciais, dedicamo-nos a abordar as conceituações de performance. Na subseção 1.2 – O natural: dom, talento, herança genética...- propusemo-nos a explorar a perspectiva da musicalidade vinculada ao paradigma inatista. Nessa são discutidas as contribuições teóricas de autores que sustentam o entendimento da necessidade de um “algo a mais” para o fazer musical e as implicações educacionais dessa compreensão. Na terceira subseção – 1.3 – O nutrido: de percursos, oportunidades e agência, discutimos a respeito da *performance* musical, situada em perspectivas que enfatizam a necessidade de pensarmos em habilidades construídas pelos indivíduos por meio da experiência. Nessa, são discutidas as contribuições dos estudos multidisciplinares para pensarmos os processos de aprendizagem musical.

O Capítulo 2 – Percurso metodológico – destina-se à apresentação da revisão integrativa enquanto método da pesquisa que possibilita a integração do conhecimento produzido em um domínio específico e a exploração de elementos a serem investigados em pesquisas futuras. Para isso, encontramos referência nos trabalhos de Louise Lira Roedel Botelho, Cristiano Castro de Almeida Cunha e Marcelo Macedo (2011), Edna Terezinha Rother (2007) e Karina Dal Sasso Mendes, Renata Cristina de Campos Pereira Silveira, Cristina Maria Galvão (2008) para delinear esse estudo que contempla seis etapas: 1)

delimitação do tema; 2) busca de estudos; 3) extração de dados dos estudos; 4) avaliação dos estudos que compõem o *corpus*; 5) interpretação dos resultados e 6) apresentação da revisão, cada qual disposta em uma subseção do Capítulo 2.

No Capítulo 3 – Autorregulação da aprendizagem e a *performance* musical: o que dizem as produções científicas dos últimos vinte anos? – apresentamos os resultados que emergiram do nosso *corpus* analítico. Nesse capítulo, organizamos os resultados dos 57 estudos de natureza teórica, empírica e teórico-propositiva, que compuseram essa revisão, em duas etapas. Na primeira, disposta na subseção 3.1 – Autorregulação da aprendizagem: o modelo cíclico e multidimensional de Barry Zimmerman aplicado à música, atendendo ao primeiro de nossos objetivos específicos – Destacar os fundamentos da aprendizagem autorregulada que norteiam as investigações no campo da música; são elencados os elementos teórico-explicativos que fundamentam os estudos sobre autorregulação e aprendizagem instrumental. A segunda etapa de apresentação dos resultados foi subdividida em duas subseções. Na subseção 3.2 – Aprendizagem da *performance* pelas lentes da autorregulação: dados topográficos das produções científicas, contempla o segundo objetivo específico desta pesquisa, qual seja: Identificar o foco investigativo empreendido nos escritos produzidos pelo campo musical sob o arcabouço teórico da autorregulação da aprendizagem; são apresentados aquilo que consideramos os dados de superfície dos estudos empíricos e teórico/propositivos desta revisão. Na subseção 3.3 – Aprendizado instrumental desde a autorregulação da aprendizagem: contribuições empíricas e teórico/propositivas, que atende ao nosso terceiro objetivo específico – Elencar as contribuições que emergem desses estudos para pensarmos o desenvolvimento de habilidades para a *performance* musical; são apresentados os resultados dos cinco eixos tipológicos que emergiram de nossa revisão, quais sejam: *mensuração, prática autorregulada, correlação, predição e construção* e nos ajudam a pensar a aprendizagem instrumental pelas lentes da autorregulação.

No Capítulo 4 – Autorregulação para aprendizagem instrumental: problematizações acerca da concepção ontológica de indivíduo aprendente, orientadas pelo nosso quarto objetivo específico – Explorar e problematizar aspectos ontológicos que possam servir à fundamentação da aprendizagem instrumental não contemplados pelos estudos que compõem o *corpus* aqui analisado, apresentamos os resultados da terceira etapa desta revisão integrativa. Para tanto, buscamos, na Teoria Social Cognitiva, elementos teóricos para discutirmos acerca da importância de ampliarmos a compreensão que se tem assumido de *fatores ambientais* no âmbito dos estudos que tratam da aprendizagem autorregulada no campo da música e a necessidade de um olhar atento ao *desenvolvimento* do aprendiz, com

ênfase na forma como os *estudantesmúsicos* selecionam as pistas preditivas e constroem as *regras* que guiam suas ações de aprendizagem.

Por fim, nas *Considerações Finais*, retomamos alguns resultados que emergiram da revisão integrativa e que nos ajudam a entender que pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva requer a compreensão de fatores ambientais enquanto o todo social e, portanto, histórico, cultural, político, econômico e estrutural e trazer a forma como os *estudantesmúsicos* selecionam as pistas preditivas e constroem as regras de suas ações ao centro das investigações/intervenções.

CAPÍTULO 1 - APRENDIZAGEM DA PERFORMANCE MUSICAL: do natural ao nutrido

Como dito na *Introdução*, a tentativa de compreender a aprendizagem instrumental justapõe-se ao entendimento de musicalidade. Musicalidade é, assim, condição à aprendizagem instrumental e, conseqüentemente à *performance*. Com isso, a escrita deste capítulo busca evidenciar as distintas concepções que circunscrevem o conceito musicalidade e as implicações destas nas práticas educativo-musicais. Devido à longa trajetória histórica de debates acerca da musicalidade, alertamos o leitor de que os apontamentos trazidos neste capítulo não se destinam a apresentar uma historiografia da musicalidade. Atentamos, também, ao fato de que optamos por não apresentar os acontecimentos que instauraram essas perspectivas nas discussões em relação à natureza da musicalidade Humana em ordem cronológica rigorosa, uma vez que tais perspectivas têm ocupado “o mesmo espaço-tempo” (MAFFIOLETTI, ABRAHÃO, 2017) na fundamentação de pesquisas e práticas educativas no domínio da música. Em vez disso, propusemo-nos a discorrer a respeito de duas³ das matrizes, que, há tempos, têm alicerçado debates dualistas a respeito da mesma, matrizes estas que são aqui denominadas perspectivas do *natural* e do *nutrido*.

³ Cumpre notar que não há consenso na literatura a respeito da categorização das diferentes perspectivas a respeito da musicalidade. Como exemplo, podemos citar autores como Gembris (1997), que adota a segmentação em três períodos históricos para o estudo da musicalidade: 1) fenomenológico, 2) psicométrica e 3) significado musical. Ziegler e Raul (2000), por sua vez, também diferenciam três fases, no entanto, enfocam na 1) teologia, na 2) metafísica e na 3) fase científica. Optamos por apresentar essas perspectivas em duas categorias tendo em vista que tais discursos ainda estão vigentes em âmbito musical e, de certa forma, contemplam a segmentação de outros autores. Além disso, entendemos que a partir desses dois discursos – natural e nutrido – podemos identificar implicações nas práticas educativo-musicais.

1.1– Performance musical: *apontamentos iniciais*

Etimologicamente, a palavra *performance* é formada pelo prefixo de origem latina *per*, que assume o significado de movimento através, proximidade, intensidade ou totalidade, e pelo substantivo *formáre*, também de origem latina, que tem como significado formar, dar forma, estabelecer. Assim, *performance*, em sentido elementar, pode significar a ação de iniciar, realizar, executar ou desenvolver uma determinada tarefa.

Quando utilizado no domínio da música, o termo *performance* pode ser, de maneira ampla, compreendido como qualquer comportamento musical exteriorizado por um indivíduo envolvido em uma atividade de prática musical (SLOBODA, 2008). É, portanto, a atividade de produzir sons organizados em forma de música por intermédio de um instrumento .

Uma canção improvisada por uma criança, o balbuciar musical de um bebê, o cantarolar de uma melodia folclórica, a manipulação de instrumentos musicais de forma espontânea, a exploração do corpo enquanto recurso de criação sonora são algumas das múltiplas possibilidades de performances musicais. No entanto, nesta pesquisa interessa-nos um tipo de *performance* específica, aquela decorrente da ação intencional de um indivíduo – o *performer* – ou de um grupo de indivíduos que “dão realidade a uma composição preexistente” (SLOBODA, 2008, p.87).

Na arte de tradição ocidental, a *performance* musical é a tarefa de dar vida a obra (DUNSBY, 2001) de algum compositor, que pode ou não ser o próprio *performer*. A *performance*, entendida nesse sentido, trata-se de um fazer musical que consiste em externalizar a interpretação que o *performer* fez de uma obra musical. É, portanto, o momento de exteriorização da “leitura singular de uma composição com base em seu registro que, representado por um conjunto de sinais gráficos, forma a imagem de texto ou partitura” (KUEHN, 2012, p.10). Esse é o momento no qual o *performer*, ao decodificar tais sinais gráficos, transforma as ideias contidas na partitura em som.

Portanto, no momento da *performance*, há a amalgamação do racional, do emocional e do gestual, o que faz dessa uma atividade complexa, tanto em termos de prática quanto de investigação. O *performer*, ao comunicar ao público o resultado de sua prática interpretativa, exterioriza “conteúdos já elaborados em etapas anteriores” (KUEHN, 2012, p.16). Nesse movimento, estão envoltas habilidades cognitivas necessárias à decodificação dos signos musicais para transformá-los em sons, habilidades emocionais que possibilitam a

comunicação entre *performer*, obra e público, e habilidades gestuais, que permitem ao *performer* a materialização acústica do som.

1.2 – O natural: *dom, talento, herança genética...*

O primeiro discurso a respeito da musicalidade, o do *natural*, pode ser identificado por chavões como: Filho de peixe peixinho é!... Deus a contemplou com um belo dom!... Ele leva jeito pra coisa?... Será que vale a pena investir em um instrumento melhor?... Eu não levo o menor jeito pra isso. Não adianta nem tentar!..., Ele tem talento!..., Ele está muito velho para aprender a tocar um instrumento!... comumente usados quando alguns indivíduos se referem ao fazer musical. É a chamada “psicologia popular” (SLOBODA, DAVIDSON, HOWE; 1994) que enfatiza a necessidade de um “algo a mais” (GALVÃO, 2007) para que um indivíduo possa se expressar musicalmente.

Esse “algo a mais”, muitas vezes traduzido por “dom”, “talento”, “potencial”, “graça”, “herança”, “aptidão”, “inclinação”, “destino”, “dotação”, dentre outros tantos, carrega em si o discurso do natural, de que o indivíduo é musical e pronto, que nasceu assim e não precisou aprender. Que o ‘indivíduo musical’ é, seja por ordem genética, congênita ou divina. Que o indivíduo que não o é não o será, haja vista a impossibilidade de tornar-se algo que não está na sua gênese.

A respeito da terminologia assumida para fazer referência ao ‘indivíduo musical’, Rodrigues (2002, p.182) nota a sutileza da linguagem como a ponta de um iceberg que “denuncia importantes subterrâneos epistemológicos com implicações profundas” em várias ordens, dentre as quais destacamos as práticas sociais e educativo-musicais. Na mesma esteira, Galvão (2007, p.121-122) chama atenção para os discursos que nos rodeiam diariamente e que “após tantas idas e vindas em torno de um tema, ele torna-se reificado. Torna-se coisa com existência concreta no mundo. Toma-se como garantido”. As expressões, que designam um indivíduo como sendo ‘musical’, utilizadas cotidianamente, perpetuam o reconhecimento e a aceitação da musicalidade humana vinculada a um paradigma inatista, legitimação esta partilhada tanto por indivíduos considerados ‘leigos’ no domínio da música, quanto por estudiosos da área, sejam eles *estudantesmúsicos*, professores ou pesquisadores.

Ao revisitarmos a literatura a respeito da musicalidade, percebemos que se, por um lado, a nomenclatura anuncia a filiação epistemológica de quem a utiliza (RODRIGUES, 2002), por outro, também desvela a ambiguidade com que essa terminologia tem sido

empregada ao longo dos anos. Em muitos casos, é possível encontrar termos de origens distintas utilizados de forma intercambiável e carentes de explicitações quanto às definições. De antemão, é necessário elucidar que aptidão diz respeito ao potencial inato do indivíduo para música. Assim, os sinônimos anteriormente descritos que aludem ao indivíduo musical estão vinculados à concepção teórica inatista. Dentre as expressões utilizadas intercambiavelmente, para fazer referência a essa aptidão, nenhuma é mais usual do que o talento. Já as expressões desempenho ou realização musical, referem-se às realizações musicais do indivíduo, independentemente se oriundas de algo que o indivíduo traz consigo ao nascer ou se do aprendizado.

A periodicidade com que a temática retorna aos debates (CUERVO, 2013; GALVÃO, 2007), sejam eles acadêmicos ou não, alerta-nos à necessidade de uma reflexão crítica em torno do assunto uma vez que “a noção de talento possui implicações sociais sérias” (GALVÃO, 2007, p. 122) que vão desde a formação de estereótipos em relação ao *estudantemúsico* até a legitimação de práticas educativo-musicais excludentes.

A discussão em torno da musicalidade humana está atrelada às concepções ontológicas de ser humano. Dessa forma, é possível identificar raízes da perspectiva *natural* da musicalidade e, conseqüentemente, dos fazeres musicais que a exteriorizam desde os escritos filosóficos, teológicos e mitológicos (STOEGER, 2009), que imprimem a ideia de que o indivíduo musical foi agraciado pelos Deuses com o dom da música. No entanto, destacamos aqui dois movimentos que consideramos propulsores dessa perspectiva em âmbito acadêmico: os estudos sobre a hereditariedade e o movimento psicométrico.

Dentre os teóricos, representantes do primeiro movimento, os estudos sobre a hereditariedade, cabe notoriedade aos postulados do antropólogo, matemático, meteorologista e estatista inglês Francis Galton (1822 – 1911) que, ao longo de sua carreira, se propôs a compor um banco de dados destinado ao registro de características de indivíduos que subsidiassem sua teoria da hereditariedade humana. Com a intenção de aplicar os pressupostos Darwinianos ao estudo do ser humano, Galton cunha o termo *eugenia* para designar uma ciência da hereditariedade humana que pudesse identificar os melhores membros da sociedade e incentivar a reprodução desses por entender que todas as peculiaridades comportamentais e mentais do humano são inatas e transmitidas hereditariamente (GALTON, 1965). Com isso, os problemas sociais são atribuídos às características transmitidas dos progenitores à prole. Uma vez que não há possibilidade de alterar aquilo com que o humano nasce, a solução aos problemas sociais só seria possível por

meio do controle da proliferação de indivíduos não aptos eugenicamente ao convívio e bem-estar social.

O estudo biográfico de indivíduos considerados eminentes norteia a sustentação da tese de Galton. A partir de dados biográficos de 9.000 registros familiares, dentre os quais famílias de músicos como Haydn, Bach, Mozart, Allegri, Beethoven, Galton extrai a frequência com que as características dos indivíduos eram mantidas nas gerações subsequentes e as considera prova suficiente de sua teoria da hereditariedade, reunindo seus achados, em 1869, na obra intitulada *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequences*, que é tida como o grande marco dos estudos científicos a respeito das bases inatas das habilidades de *experts*, nos mais variados domínios, dentre eles o da música.

Galton deixou um importante legado ao segundo movimento que analisamos aqui – o movimento psicométrico. Por acreditar na natureza herdada da inteligência, o autor tornou-se pioneiro nos estudos estatísticos que identificariam as capacidades intelectuais dos indivíduos, considerando a inteligência proporcional a coordenação motora e capacidade de percepção sensorial dos indivíduos. Os testes⁴ propostos por Galton disseminaram a ideia de que a inteligência era passível de aferição (GALTON, 2017). Mais tarde, na virada do século XX, assistimos à proliferação dos testes de QI, que não tardaram a adentrar no domínio da música, descritos e aplicados como testes de aptidão musical.

Embora possamos encontrar indícios do que viria a sustentar cientificamente a perspectiva natural da musicalidade humana nos escritos de Galton, é no final do século XIX e no avançar do século XX que essa concepção se consolida academicamente ao emergir dos estudos científicos do comportamento musical dos indivíduos. A entrada da Psicologia no rol das ciências abre espaço aos estudos no campo da Psicologia da Música. O novo campo vê surgir a figura do psicólogo da música (GJERDINGEN, 2002) que passa a ocupar-se da medição do comportamento dos indivíduos (FONTERRADA, 2003) servindo à compreensão da origem da musicalidade humana. O campo, inaugurado pelo físico alemão Hermann Helmholtz, com a publicação do tratado sobre a percepção sensorial frente aos fenômenos musicais com base fisiológica, tornou-se o celeiro dos debates em torno da natureza da musicalidade humana. A distinção que fora estabelecida por Galton (1874) entre *nature and nurture* alimenta debates acerca da gênese da musicalidade humana até os dias de hoje.

O psicólogo e educador Carl Emil Seashore (1866-1949) é o principal representante do movimento psicométrico em Música. Diferentemente de Galton, que buscava em estudos

⁴ Foge ao escopo desta pesquisa o detalhamento dos testes elaborados por Galton. Maiores detalhes e acesso aos testes estão disponíveis em <http://galton.org/>.

biográficos os dados para sustentar sua teoria da hereditariedade, Seashore dedicou-se a elaboração de uma série de testes padronizados que pudessem identificar a transmissão do Talento Musical dos progenitores à prole (SEASHORE, 1919; 1938).

Com a atenção voltada à acuidade auditiva, à memória musical e a qualidade vocal dos indivíduos, Seashore elabora uma série de 260 questões que se destinavam a avaliar a percepção dos parâmetros sonoros e musicais como timbre, intensidade, duração, altura, ritmos e contornos melódicos simples (FONTERRADA, 2003). O cruzamento de dados do retrato da mente musical de progenitores e sua prole, constituído pelos escores obtidos no *Seashore measures of musical talents*, serviriam como comprovação da hereditariedade do talento musical. Além disso, esses dados poderiam ser utilizados como ferramenta pelos educadores para a seleção dos estudantes que se beneficiariam com a instrução musical, haja vista a compreensão de Seashore a respeito do que ele intitulou “talento musical”. Nas palavras do autor: “O talento musical é um dom concedido de maneira muito desigual aos indivíduos. Não somente é o dom da música em si inato, como inato em tipos específicos. Esses tipos podem ser detectados precocemente na vida, antes do início de uma educação musical mais séria” (SEASHORE, 1919, p.6).

Em meio as tratativas hereditariedade – musicalidade – psicometria, uma série de pesquisadores direciona suas pesquisas a comprovações empíricas da gênese hereditária das habilidades musicais. Nesse movimento, destacamos três eixos de condução das investigações que são apresentados por Shuter-Dyson (1981): a) biográfica; b) testes de aptidão do grupo familiar e c) estudos com gêmeos. São representantes desses eixos, respectivamente, os estudos de Scheinfeld (1956), Stanton (1920) e Vandenberg (1962).

Seguindo a mesma direção dos estudos de Seashore, aferir habilidades por meio de testes padronizados, uma série de pesquisadores se propuseram a elaborar instrumentos de testagem⁵ para as capacidades musicais dos indivíduos. No entanto, esses testes não se propunham, necessariamente, a correlacionar habilidades de ordem hereditária e, sim, estimar aptidões inatas, decorrentes do potencial latente que os indivíduos trazem consigo no nascimento.

Sloboda (2008), cético à condução desses instrumentos de testagem, argumenta que a lógica subjacente à construção dos testes recai no entendimento dos pesquisadores de que o potencial musical inato dos indivíduos resulta em um maior ou menor nível de desempenho futuro. Assim, antes mesmo da iniciação em um treinamento especializado, é possível medir as diferenças nas capacidades musicais dos indivíduos. Quanto maiores os índices de

⁵ Informações e análises desses testes são encontradas em Hallan (2006b) e Shuster-Dyson (1981).

habilidades revelados pelos testes maiores serão as chances de um estudante progredir e maiores as possibilidades de chegar à excelência quando submetido ao treinamento formal.

Dentre os pesquisadores que deram sequência ao movimento de testagem, iniciado por Seashore, destacaremos Edwin Gordon, haja vista a repercussão de seus estudos no âmbito da educação musical. Edwin Gordon (1927- 2015) é considerado um dos mais destacados pesquisadores do campo da psicologia da educação musical. Em seus estudos, Gordon se propõe a tecer uma Teoria de Aprendizagem Musical com base em suas experiências como docente na Universidade de Iowa.

Embora contrário ao entendimento de seu ex-professor, Seashore, a respeito da hereditariedade das capacidades musicais, entendemos que Gordon assume a perspectiva inatista do fazer musical ao postular que cada indivíduo nasce com um determinado nível de potencial para aprender música e que é esse potencial que pode, ou não, ser desenvolvido por meio de uma instrução adequada. Assim, o desenvolvimento de habilidades musicais está condicionado ao que o indivíduo trouxe consigo ao nascer. Se um estudante nasce com um nível de capacidade musical x , nada o fará chegar a um nível x' . Isso não significa dizer que o indivíduo nasceu sabendo tocar violoncelo, por exemplo, e sim, que ele nasceu com o potencial necessário para fazê-lo. Com isso, a aptidão musical ganha proeminência na teoria do autor, que a define como “a medida do potencial de um aluno para aprender música” (GORDON, 2000, p.63) e, é essa aptidão que pode ser desenvolvida em um período que vai desde o nascimento até aproximadamente os nove anos de idade.

A compreensão de que o nível máximo de aptidão musical de um indivíduo está ao nascer, e que esse potencial decresce do momento do nascimento até se estabilizar por volta dos nove anos de idade, institui uma batalha do indivíduo contra o tempo. Para Gordon, o meio em que a criança vive influenciará o desempenho musical no período em que a aptidão estiver em desenvolvimento, ou seja, do nascimento até os nove anos, pois, após esse período, a aptidão musical se estabiliza e o meio já não tem qualquer influência sobre ela. Assim, o autor alerta para a necessidade de que “as crianças recebam a melhor qualidade de orientação musical informal e educação musical formal, enquanto se encontram na fase de desenvolvimento da aptidão musical” (p.66). A sustentação para essa premissa está nos estudos da neurociência que, à época de Gordon, sugeriam “períodos cruciais” (p.67) para o desenvolvimento dos indivíduos e postulavam que “se o meio ambiente não introduzir a criança a fazer uso desses indicadores genéticos, num ou em ambos os períodos de desenvolvimento inicial, eles não tardarão a perder-se para nunca mais serem recuperados” (p.67).

É desse entendimento que surgem os testes de aptidão musical de Gordon, direcionados a identificação de pontos fortes de fracos de cada estudante com vistas a adaptação da instrução musical de forma a maximizar o potencial de cada um. Servem, também, à identificação de “alunos com aptidão musical global elevada, para que possam ser encorajados a participar em atividades musicais especiais” (p.74). Na visão do autor, os testes são de fundamental importância, pois a verificação do que cada estudante poderá vir a ser evita “forçar as crianças para além das suas potencialidades”, uma vez que isso “não aumentará, obviamente, a sua aptidão musical global” (p.75).

A breve incursão na literatura que trata da gênese natural da musicalidade humana em uma perspectiva inatista apresenta-nos uma visão de indivíduo passivo frente ao seu aprendizado e desconectado de seu contexto socioestrutural. Embora os autores considerem o impacto do meio no desenvolvimento de habilidades musicais, essa influência está limitada às aptidões com que o indivíduo nasce. Assim, sejam as interpretações ancoradas nas premissas da hereditariedade ou de um potencial latente, o que vemos é o posicionamento do indivíduo enquanto refém de sua matriz genética ou hereditária, restando a esse o papel de usufruir apenas do que lhe foi concedido.

As implicações dessas argumentações em âmbito educacional podem ser analisadas em estudos como o de O'Neill (1994) que demonstra a crença dos estudantes de até 8 anos de idade na necessidade de um ‘algo a mais’ para o desenvolvimento de habilidades musicais. Os resultados encontrados por O'Neill estão em consonância com os achados de Davis (1994). No entanto, a pesquisa de Davis teve como foco a percepção de professores e profissionais da educação, dos quais 75% acreditam que um bom desempenho em atividades musicais como composição e performance depende de dom e/ou talento. No Brasil, a investigação de Teuber (2007, p.115) conclui que o entendimento da existência de um talento artístico inato “configura-se como uma das marcas 'tatuadas na alma' dos professores de Arte”. Do mesmo modo, Paula (2007) chama a atenção ao significado atribuído por professores e comunidade escolar ao dom como pré-requisito à aprendizagem musical. O “talento” é anunciado por muitos profissionais da educação como a chave de acesso à prontidão e eficiência durante a aprendizagem musical (HALLAM, WOODS, 2003).

Destarte, em posse de tais argumentos, o que se vê é a abertura a políticas públicas e práticas educacionais excludentes. Se for verdadeiro que o desempenho musical de um indivíduo é dependente de um ‘algo a mais’ qual o papel assumido pela Educação nesse processo? Talvez, o de dar acesso e instruir apenas aos que foram ‘contemplados’ com tais atributos, como o posicionamento de Seashore (1919; 1938) nos sugere, já que os testes de aptidão musical são tomados como ferramentas que determinam oportunidades educacionais

formais frente à escassez de recursos financeiros. Na época em que os testes ganharam destaque no campo da educação musical, a melhor forma de garantir que os recursos limitados fossem bem aproveitados era por meio da seleção dos indivíduos que dispunham de maiores capacidades musicais (HALLAM, 2006a, 2006d). Embora autores como Gordon (2000) se posicionassem contrários à utilização de testes com vistas a negar oportunidades educacionais ou estigmatizar estudantes, é inegável, inclusive pelo próprio autor, a apropriação de tais testes como instrumento de exclusão. Isso decorre, na visão de Sloboda (2008), da concepção de aprendizagem implícita nos testes, que, ao se popularizar e se tornar senso comum, dá ao professor o que Baichich-Faria (2007) chama de “pré-desculpa” para que, “munido de um passaporte chamado Teoria do Dom”, ainda que não intencionalmente, deixe “de ser responsável por ensinar aquele que não o possui de antemão” (PAULA, 2007, p.101).

1.3– O nutrido: *de percursos, oportunidades e agência...*

O segundo discurso, do *nutrido*, desloca a compreensão da *musicalidade* humana de um domínio eminentemente biológico para integrá-la ao domínio sociocultural. Esse novo olhar acerca da musicalidade se intensifica a partir da década de 1980, quando os pesquisadores do domínio da Música passaram a considerar a necessidade, cada vez maior, de investigarem a temática a partir de abordagens multidisciplinares. Nesse processo de integração podem-se destacar os diálogos com campos como o da Educação, História, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Medicina, Psicologia, Física e as Ciências do Esporte. Esses diálogos instauraram o alargamento compreensivo acerca da musicalidade humana e, conseqüentemente, da *performance* musical, para além de uma ‘*graça divina*’, *predisposição genética* ou *potencial latente*, uma vez que assumem a necessidade de pensarmos nos *processos* de aprendizagem dos indivíduos, provocando-nos a refletir a respeito dos *percursos* trilhados pelos *estudantesmúsicos*.

Nesta esteira, busca-se o afastamento de explicações unilaterais e uma maior aproximação a perspectivas abrangentes. Passa-se, então, a considerar o indivíduo aprendente situado em contextos socioculturais que já não nos permitem isolar uma dimensão desse indivíduo e atribuir a essa a gênese de sua *musicalidade*. Os estudos comprometidos com essa perspectiva canalizam os olhares a diferentes *catalisadores* (McPHERSON, WILLIMON 2016) e à forma como esses interagem para a construção de habilidades musicais, com destaque ao *contexto*, *prática deliberada* e *motivação*.

1.3.1 – Contexto

Diante do entendimento de que o indivíduo aprende ao longo da vida e que está situado em um mundo socioestrutural, os pesquisadores passam a considerar a importância do contexto de aprendizagem dos estudantes. Desse, são destacados dois momentos: o de *enculturação* e o *treino*. No momento de enculturação, o aprendizado se dá de forma imitativa, a partir da observação e interação com os pares a criança passa a explorar contornos melódicos e estruturas rítmicas que, mais tarde, podem ser transformados em habilidades instrumentais. No processo de enculturação, o mais importante é a sensibilização da criança à música de forma lúdica, por meio de brincadeiras, jogos musicais, canções de ninar, etc., que despertem o interesse da criança pela música. (SLOBODA, 2008; HALLAM, 2016; GEMBRIS, 2006).

Já no momento de treino, o contato do aprendiz com a música é mediado por um professor. Desse momento destacam-se o amparo intelectual dos professores por meio da sistematização e mediação da aprendizagem (HALLAM, 2006; 1997; SLOBODA, et.al. 2007; CREECH, HALLAM, 2011; McPHERSON, 2009), a afetividade na relação professor-aprendiz (DAVDSON, SLOBODA, HOWE, 1994; CREECH, 2008; PITTS, 2016; KEMP, MILLS, 2002), oportunidades educacionais (GEMBRIS, 1997) e a relação triádica professor-aluno-pais (ROMANELLI, ILARI, BOSÍSIO, 2008).

A relação triádica professor-aluno-pais é apresentada pela literatura enquanto estrutura fundamental à aprendizagem instrumental por viabilizar uma rede de apoio ao estudante. É importante destacar que o envolvimento familiar no processo de aprendizagem independe de os familiares serem músicos ou não, o importante é o acolhimento e o encorajamento do interesse pela música demonstrado pelo aprendiz (PITTS, 2016, 2012; CREECH, 2012, 2008; MANTURZEWSKA, 1995). Sugerem Romanelli, Ilari e Bosísio (2008) o diálogo constante entre as partes para que possam ser definidas as funções de cada ‘vértice’.

1.3.3 – Prática deliberada

Como nos diz França (2000), o desenvolvimento musical ocorre da complementaridade entre a compreensão musical e a técnica. Considerando-se compreensão musical o entendimento do significado expressivo da estrutura simbólica da música e técnica, a gama de habilidades e sub-habilidades que nos possibilitam a demonstração da

compreensão musical por meio, por exemplo, da *performance* em um instrumento específico, entende-se que o desenvolvimento musical se dá no fazer ativo e, dessa forma, a prática desempenha um papel central nesse processo, uma vez que o amadurecimento da expressividade está atrelado ao amadurecimento técnico proporcionado pela prática constante (SLOBODA, 2014).

O termo *prática deliberada* foi cunhado por Anders Ericsson, Ralf Krampe e Clemens Tesch-Romer (1983) com o intuito de explicar o desempenho de *experts* em termos de características adquiridas a longo prazo. Para os autores, a crença de que as diferenças de desempenho dos indivíduos requerem condições inatas (dom, talento, genética), como visto na seção 1.2 deste capítulo, era tão forte que se assumia a incapacidade na proposição de hipóteses alternativas a essa compreensão. Dissidentes das explicações oferecidas pela corrente *inatista*, os autores empreitaram-se na busca de alternativas compreensivas à *expertise* com base em uma extensa revisão teórica complementada por dados empíricos de violinistas e pianistas de diferentes níveis de proficiência. Com a realização do estudo, os autores defendem a tese de que uma *performance* em nível *expert* é resultante de um processo de desenvolvimento de habilidades a longo prazo que tem a *prática deliberada* como o caminho para esse desenvolvimento.

A *prática deliberada*, à qual se referem Ericsson et al. (1993), consiste em um conjunto de atividades sistematizadas que tem como objetivo melhorar o desempenho da *performance* musical de um indivíduo. Trata-se de um tipo de prática em que as atividades são cuidadosamente planejadas e monitoradas a fim de propiciarem que o indivíduo transponha fragilidades em sua *performance* por meio da exploração de experiências repetidas que, aos poucos, possibilitarão o aprimoramento do nível de seu desempenho. Há, pois, uma preocupação intencional com o desenvolvimento de habilidades requeridas a uma *performance*. Dessa forma, distancia-se de outros tipos de práticas musicais, a exemplo do ato da *performance* pública ou das práticas lúdicas, como visto na *enculturação*.

Com base nos resultados da pesquisa de Ericsson et al. (1993) e em pesquisas que foram desenvolvidas a partir da perspectiva desses autores, é possível indicar algumas condições necessárias para que a aprendizagem possa emergir da *prática deliberada*. A necessidade de iniciar o trabalho tendo como base o *conhecimento preexistente* do indivíduo parece de fundamental importância para que a atividade seja compreendida pelo aprendiz. Tendo como base esse ponto de partida, é preciso que sejam estabelecidas *metas* bem definidas a serem cumpridas e que representem alguma fragilidade da *performance* a ser superada pelo indivíduo. A *temporalidade* é outro aspecto fundamental nesse processo. Os

autores compreendem que a *expertise* emerge de um longo período de prática deliberada, geralmente, não inferior a 10/15 anos ou 10 mil horas de trabalho intencionalmente direcionado á melhora do desempenho. Assim, é importante que se atente ao fato de que a quantidade de horas diárias despendidas à prática musical seja variável em decorrência do nível de proficiência do aprendiz. Há dados de estudos que mostram que, no início, principalmente na infância, os aprendizes despendem de cerca de 5 horas semanais à *prática deliberada* e, no decorrer da trajetória, podem chegar a mais de sessenta horas semanais dedicadas a atividades musicais.

Além da necessidade quantitativa de horas dedicadas à *prática deliberada*, é importante estarmos atentos à dimensão *qualitativa* dessa prática. Não basta praticar por seis, oito ou dez horas diárias, é preciso que a prática seja *efetiva* (HALLAM, 1997; 2016), ou seja, que atinja o resultado esperado que a mobilizou. Para isso, é fundamental que o aprendiz se mantenha *concentrado* durante todo o período de prática. A necessidade de manter concentração total na realização das atividades faz com que se considere que uma hora de prática com corpo e mente descansados seja mais proveitosa do que quatro horas de prática dispersa (CHAFFIN, LEMIEUX; 2004). O estudo de Ericsson et al (1993)conclui que não parece haver benefícios em períodos de prática superiores a quatro horas diárias, uma vez que a capacidade de concentração e retenção fica prejudicada. Com base nos relatos de *experts*, os autores mostram que o excesso de prática diária e a falta de *descanso* entre as seções leva o indivíduo à fadiga mental e reiteram a importância do *descanso* para a aprendizagem musical. Para Lehmann, Sloboda, Woody (2007) a razão para tal necessidade é, em parte, neurológica. O descanso e o sono são indispensáveis à reestruturação cognitiva, que possibilitam ao cérebro reorganizar as experiências da aprendizagem. Assim, os autores sugerem um período de prática diário limitado com intervalos de descanso entre as seções. Com base nisso, entende-se que o *descanso* é tão importante como a prática para o desenvolvimento musical.

Dado o longo percurso da caminhada entre a iniciação e a *expertise*, a *motivação* parece indispensável para que o *estudantemúsico* mantenha-se engajado em sua empreitada. Ao longo dessa caminhada, a *instrução* também desempenha papel importante dado o entendimento de que o *monitoramento* e *feedback* necessários no decorrer da prática são aperfeiçoados durante o percurso da aprendizagem. Assim, considera-se indispensável uma orientação de um professor, principalmente no início do período formativo, quando o aprendiz tem pouca experiência no *domínio*. A experiência do professor possibilita a esse ter uma visão geral das habilidades a serem desenvolvidas, oferecendo ao aprendiz um repertório de estratégias *adaptativas* às fragilidades que se quer superar (ERICSON et al, 1993). Por

fim, destacamos as restrições de recursos financeiros para subsidiar o desenvolvimento de *performances* de alto nível apontadas no estudo de Ericson et al (1993).

1.3.3 – Motivação

No domínio da música, é crescente o número de pesquisas dedicadas à investigação da interação, motivação e aprendizagem musical com o intuito de compreender como os *estudantesmúsicos* desenvolvem o desejo de iniciar e prosseguir o estudo de um instrumento musical. Essas pesquisas sugerem a motivação como parte integrante do processo de aprendizagem de um indivíduo, pois os auxilia a adquirir a gama de comportamentos adaptativos que irão lhes proporcionar melhores chances de alcançarem seus objetivos pessoais (ARAÚJO, 2010; O'NEILL, McPHERSON; 2002).

Entendida pelos pesquisadores tanto como um fator (ou conjunto de fatores) psicológico(s) quanto como um processo (BZUNECK, 2009a), há, nesse campo de estudos, dificuldades quanto à conceituação de motivação (HUERTAS, 2001), tendo em conta a complexidade inerente a essa. O que existe de consenso entre os estudiosos da motivação é o entendimento de que os fatores ou processos psicológicos precedem a ação dos indivíduos instigando-os a iniciar e sustentar um comportamento orientado a um objetivo (SCHUNK, MEECE, PINTRICH, 2014; BZUNECK, 2009a).

O interesse pelo estudo da motivação remonta aos filósofos gregos que buscavam compreender o todo do espectro da ação motivada. Contudo, no âmbito da psicologia, a motivação passa a ser investigada com a elaboração das chamadas *miniteorias*, que se ocupam da compreensão do fenômeno motivacional a partir das circunstâncias que o afetam, focalizando grupos de pessoas e questões teóricas específicas (REEVE, 2006).

São destaque no campo da música as pesquisas orientados por teorias que se ocupam em compreender a motivação dos estudantes a partir do entrelaçamento *self* e ambiente, das quais destacaremos a *Teoria de expectativa – valor* ; *Teoria da atribuição causal* e *Crenças de autoeficácia*, uma vez que a *autorregulação da aprendizagem* engloba tais perspectivas.

1.3.3.1 – Teoria da expectativa-valor

A *Teoria da expectativa-valor* é considerada uma das teorizações mais importantes no campo dos estudos motivacionais. A questão colocada por O'Neill e McPherson (2002), voltada às práticas musicais, sumariza as inquietudes dessa matriz teórica: “*Por que eu quero*

tocar um instrumento?” (p.32). Essa corrente de estudos traz os construtos *expectativa* e *valor* como essenciais à compreensão das escolhas que os indivíduos fazem ao longo de suas vidas, bem como, da resiliência frente às demandas de tais escolhas.

Essa perspectiva teórica tem como movimento inicial os estudos de Lewin (1938), Tolman (1932) e Atkinson (1957). Contudo, na atualidade, os modelos teóricos de *expectativa-valor* são oriundos dos trabalhos de Eccles (2005), Eccles-Parsons et al.(1983), Pekrun (2000; 2009), Wigfield e Eccles (1992, 2000), Wigfield et al. (1994; 2009; 2016), que, ao mesmo tempo, aproximam-se do modelo proposto por Atkinson (1957), por considerarem a interação de escolha, persistência e desempenho em uma tarefa ao valor atribuído a mesma, e distanciam-se do mesmo, ao voltarem seus olhares a elucidações amplas destes construtos interligados a determinantes psicológicos, sociais e culturais (WIGFIELD, ROSENZWEIG, ECCLES, 2017).

Os trabalhos elaborados por Eccles e colaboradores compreendem que as *expectativas* e *valores* têm implicações diretas na escolha de uma tarefa e consequente desempenho nesta, ao passo que são influenciadas pelas crenças dos indivíduos a respeito das capacidades de realização da tarefa, juntamente às memórias afetivas relacionadas a conquistas. Ao expandirem as elucidações dessa proposição teórica, os autores situam os indivíduos em contextos socioculturais e, dessa forma, crenças, objetivos e memórias afetivas são tratados como um interjogo pessoal-social de construção da identidade. Assim, as percepções, ditas de ordem pessoal, ligadas ao *self*, são consideradas, em parte, produção das percepções de outros indivíduos a respeito das atitudes, expectativas e realizações do indivíduo (WIGFIELD, ROSENZWEIG, ECCLES, 2017).

O *valor subjetivo* é entendido pelos estudiosos da área como uma crença em função de sua natureza subjetiva, já que, em face da mesma tarefa, a exemplo, aprender a tocar flauta, o valor atribuído à atividade por dois ou mais indivíduos nem sempre será o mesmo. A *expectativa de sucesso* é compreendida como as crenças do indivíduo a respeito de o quão bem conseguirá realizar uma tarefa no futuro (WIGFIELD, ECCLES; 2000). O *valor subjetivo* da tarefa assume quatro dimensões: 1) *valor de realização ou importância*, 2) *valor intrínseco*, 3) *utilidade* e 4) *custo* (ECCLES, et al, 1993; ECCLES, 2005).

O *valor de realização* ou *importância* está atrelado ao grau de relevância que o sucesso em uma atividade tem para o indivíduo e envolve, também, questões de identidade, em que a tarefa é entendida como partícipe da constituição do seu *self* (por exemplo: aprender leitura musical é considerado importante para um *estudantemúsico* integrante de uma orquestra, pois é uma das habilidades que compõem o *métier* de instrumentistas que se dedicam à música

orquestral de concerto). O *valor intrínseco* diz respeito ao prazer que a realização da atividade proporciona ao indivíduo no momento da ação (por exemplo: o indivíduo envolve-se em atividades musicais pelo prazer que esse fazer lhe proporciona). Já a *utilidade* refere-se a uma projeção futura de resultado. A tarefa, em si, não é o que põe o indivíduo em movimento, e sim, o papel que a realização dessa tarefa assume na concretização de planos de futuro do indivíduo (por exemplo: o *estudantemúsico* pratica exercícios de mecanismos diariamente, pois esses são importantes para a manutenção de sua técnica instrumental). Por fim, o *custo* representa tanto as renúncias que os indivíduos têm de fazer ao optarem por uma ou outra tarefa e aos dispêndios de ordem psicológica, financeira, social, emocional e comportamental que a tarefa exige. Por exemplo, tornar-se um *estudantemúsico* exige dedicação ao longo prazo, o que implica renunciar a outras atividades. Dessa forma, o indivíduo avalia se essas abdições são passíveis de serem suportadas (ECCLES, et.al, 1993; ECCLES, 2005).

Pode-se dizer que, de forma geral, as pesquisas no campo educacional, ancoradas na *Teoria de expectativa-valor* sugerem uma correlação positiva entre o *valor* atribuído a uma determinada tarefa de aprendizagem e o engajamento do estudante na concretização da mesma (McPHERSON, 2000; WIGFIELD, ECCLES, 2002; ECCLES, et.al, 1993).

Ao expandirem o olhar a respeito da constituição de expectativa-valor dos indivíduos e inserirem a dimensão sociocultural, os pesquisadores têm destacado a influência do contexto do indivíduo nesse processo. Assim, ambientes de aprendizagem tornam-se potencialmente influenciadores na formação de valores dos estudantes. A investigação McEwan (2012) constatou que o valor atribuído pelos estudantes na escolha da disciplina música como componente eletivo do currículo foi influenciado pela cultura da escola e pelos valores familiares. O estudo de McEwan mostra que em situações de disparidade entre o interesse intrínseco do estudante e o valor socialmente compartilhado no contexto escolar, os estudantes relataram a necessidade de considerar a relevância social das suas escolhas por uma área do conhecimento.

Os estudos desse campo teórico também sugerem que desde tenra idade os estudantes são capazes de distinguir e atribuir significados a expectativas e valores em relação à tarefa. Um dado importante discutido nas pesquisas é o fato de que as atribuições feitas na infância tendem a ter continuidade na vida adulta (WIGFIELD, CAMBRIA, ECCLES, 2012; WIGFIELD, 1997). Em música, o estudo longitudinal, conduzido por Evans (2009), demonstrou que os julgamentos valorativos negativos resultantes das experiências iniciais dos indivíduos com a música têm consequências duradouras e são difíceis de serem revertidos. Em função disso, Evans (2016) argumenta a favor do amplo acesso a atividades

de aprendizagem musical para que os estudantes possam formar seus valores em relação à música a partir de experiências não limitadas por questões socioestruturais, uma vez que esses valores tendem a perdurar ao longo da vida dos indivíduos.

1.3.3.2– Teoria da atribuição causal

O ser humano é capaz de atribuir sentidos e significados às experiências vividas. A percepção cognitiva também nos possibilita atribuir causas às circunstâncias e resultados dessas experiências. Assim, a *Teoria da Atribuição Causal*, ao tencionar a elaboração de uma teoria de compreensão à motivação e emoção, traz as *atribuições causais* como elementos estruturantes nesse processo (WEINER, 1985) ocupando-se em compreender a relação dinâmica entre as atribuições de causalidade feitas pelos indivíduos e as implicações destas nos sentimentos e ações dos mesmos, dado o entendimento de que as ações dos indivíduos são precedidas de uma cadeia de eventos inter-relacionados historicamente, perpassando os pensamentos, atribuições, expectativas e emoções (MATALINARES et al. 2010).

Os primeiros passos em direção a uma teoria atribucional foram dados por Fritz Heider (1958) e tiveram continuidade nos estudos de Harold Kelley, Edward E. Jones e Lee Ross. No entanto, é no trabalho de *Bernard Weiner* que encontramos uma sistematização dos princípios teóricos e ampliação das pesquisas acerca da atribuição causal, o que faz de Weiner um dos autores de maior destaque nesse campo de estudos (ALMEIDA, GUISANDE, 2010; COLETA, COLETA, 2006).

Entende-se por atribuições as inferências que os indivíduos fazem acerca de seus desempenhos ao longo da vida. Quando pensadas em um contexto de aprendizagem, dizem respeito às explicações dos estudantes face a sucessos ou insucessos no curso de atividades de aprendizado. Weiner (1986; 1985; 1979) propõe três dimensões para as atribuições causais: *locus* – a causa é interna ou externa ao indivíduo, *estabilidade* – a causa é variável ou invariável ao longo do tempo, e *controlabilidade* – a causa é passível ou não de controle pelo indivíduo. Frente à ampla gama de possibilidades de explicação dos estudantes para o desempenho acadêmico, Weiner (1992; 1986) destaca seis fatores que considera recorrentes nas atribuições dos estudantes, a saber: *capacidade, esforço, estratégias, tarefa, professores e sorte*.

As pesquisas (MARCO, 2010; ARNOLD, 1997; PAINSI, PARNCUTT, 2004) fundamentadas na teoria da atribuição causal sugerem que quando o *estudantemúsico* julga o seu desempenho como insatisfatório e atribui esse resultado a causas internas, estáveis e incontroláveis, por exemplo, a capacidade “Não consegui executar a obra pois não tenho

talento”, a tendência é que o estudante abandone a atividade, devido as emoções negativas suscitadas pelo julgamento. Já os resultados insatisfatórios atribuídos a fatores internos, porém, instáveis e controláveis, a exemplo das estratégias e esforço “Não consegui executar a obra hoje, pois não utilizei estratégias adequadas durante o estudo. Preciso repensar a forma como estou estudando”, estão mais propensos a desencadear reações emocionais positivas, projetando os estudantes a vislumbrarem desempenhos satisfatórios no futuro ao invés de abandonarem a atividade (O’NEILL, McPHERSON, 2002; VISPOEL, AUSTIN, 1993). As causas externas e não controláveis, a exemplo da sorte, professor e dificuldade da tarefa “Tive um desempenho ruim, pois o trecho da obra que o professor solicitou era o mais difícil. Não dei sorte!”, tendem a suscitar emoções negativas e afastar a responsabilidade do estudante frente ao seu desempenho (O’NEILL, McPHERSON, 2002).

Schroeder (2004), ao analisar atribuições de um público especialista em música ao desempenho de *performers*, alerta-nos que os discursos do *natural* posicionam os músicos em lugares-comuns de *mitos* e trazem sérias implicações à autoimagem dos mesmos. Um estudante, ao deparar-se com dificuldades em seu percurso de aprendizado, possivelmente, não chegará a transpô-las se aceitar o discurso do *natural* como a causa de seu desempenho transitório, haja vista a compreensão de que o julgamento das capacidades é, para Bandura (1997), um dos principais preditores das ações dos indivíduos, pois só investimos esforços na realização de atividades que acreditamos termos capacidade para concretizar. Assim, destacamos as considerações de Reynolds (1992) ao defender a importância de as aulas de música ser estruturadas em prol da compreensão de que as habilidades musicais não são características estáveis e incontroláveis por parte dos estudantes.

Os resultados das pesquisas do campo teórico atribucional têm importantes implicações no domínio educacional e nos alertam à necessidade de um olhar mais atento à dimensão emocional em um processo de aprendizagem. Como sugestão, os autores indicam que é possível, por meio de programas de treinamento, propor alternativas frente à seleção de atribuições de causalidade (MARTINI, BORUCHOVITCH, 2009; RAFFINI, 1988; SPAULDING, 1992) deslocando a compreensão de causas incontroláveis, que, geralmente, desencadeiam estados emocionais negativos e prejudiciais ao aprendizado dos indivíduos, para causas passíveis de controle por parte do estudante, estimulando os mesmos ao exercício crítico-reflexivo em relação ao seu aprendizado. No entanto, é necessário que, primeiramente, os professores, agentes educacionais e sociais estejam sensibilizados de tais desdobramentos em âmbito educacional para que, assim, possam atuar como apoiadores dos estudantes em seus percursos de aprendizagem (LEGETTE, 2003). Cumpre notar que não

se trata de “maquiar” um desempenho considerado inadequado pelo estudante e fazê-lo modificar sua interpretação para evitar uma possível frustração, e sim, orientá-lo a considerar outras possibilidades compreensivas em face do desempenho, propiciando o desenvolvimento do senso crítico em relação ao seu aprendizado.

1.3.3.3 – Crenças de autoeficácia

A partir da compreensão de que o indivíduo cria e desenvolve percepções pessoais a respeito de si mesmo, e de que essas interpretações tornam-se determinantes nos percursos que virão, que as crenças de autoeficácia (BANDURA, 1997; 1995) ganham destaque na capacidade de autorreflexão. Definidas como “as crenças que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos” (BANDURA, 1997, p.2), as crenças de autoeficácia desempenham papel determinante na capacidade autorreflexiva dos indivíduos, pois, a interpretação destas crenças influencia o modo como os indivíduos pensam, sentem, se motivam e agem. Assim, Bandura diz que “[...] o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro” (1995, p.2), o que significa dizer que independe de possuir ou não a capacidade de tocar violão no presente, por exemplo, o importante é acreditar que se é capaz de fazê-lo no futuro, pois “Se as pessoas não acreditam que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem” (BANDURA, 1997, p.3).

Essas crenças originam-se de quatro fontes principais: experiência de domínio, experiência vicária, persuasão verbal e estados psicofisiológicos. Para Bandura (1994), a fonte mais eficaz para o desenvolvimento das crenças é a experiência de domínio. Quando as pessoas realizam quaisquer atividades, refletem a respeito dos resultados obtidos por essas ações. Por meio da interpretação desses resultados, desenvolvem-se crenças acerca da capacidade de se engajar na execução dessas atividades no futuro. As pessoas agem conforme as crenças que foram criadas. Assim, se a atividade realizada for interpretada pelo indivíduo como bem-sucedida, as crenças de autoeficácia para executar a atividade irão aumentar (efeito positivo), da mesma forma que, ao serem interpretadas como mal sucedidas, essas crenças serão reduzidas (efeito negativo). Por exemplo, após a realização de um exercício de técnica, proposto pelo professor, um estudante de violino irá refletir a respeito do seu desempenho. Se a interpretação dele for de que alcançou um bom desempenho na atividade, há uma maior possibilidade de aumento de suas crenças na capacidade de continuar o estudo de seu

instrumento; se, ao contrário, a interpretação do resultado for negativa e associada à falta de capacidade para realizar a atividade, as crenças de autoeficácia do estudante irão reduzir. Esse processo poderá acarretar no abandono da atividade, já que tem implicações nos estados afetivos dos indivíduos, como visto na seção 1.3.3.

As experiências vicárias são outra fonte para criar e fortalecer as crenças do indivíduo por meio de experiências fornecidas por modelos executando as atividades e lhes ensinando melhores formas de realizá-las. Os modelos observados podem desempenhar um papel importante e promover um senso de eficácia pessoal, principalmente se apresentarem características semelhantes ao indivíduo (por exemplo: sexo, idade e contexto social) fazendo com que o observador acredite que o desempenho do modelo é diagnóstico de sua própria capacidade. Essa fonte de influência é mais fraca do que a experiência de domínio, porém, quando as pessoas não estão certas de suas próprias capacidades ou quando tiverem pouca experiência anterior, elas se tornam mais sensíveis às experiências vicárias. Mesmo indivíduos que possuem mais experiência podem aumentar suas crenças se modelos lhes ensinarem maneiras de desempenhar as atividades/tarefas de forma mais eficaz (PAJARES e OLAZ, 2008). Esses modelos podem exercer influências positivas e negativas. A observação de sucesso do modelo semelhante contribui para o aumento das crenças dos observadores em suas capacidades ('Se ele, que é meu semelhante, consegue, eu também consigo!'). Da mesma forma, assistir modelos com atributos semelhantes ao observador fracassarem pode prejudicar as crenças dos observadores em suas capacidades ('Se ele, que é meu semelhante, não conseguiu, eu também não conseguirei!'). "Quando as pessoas consideram os atributos do modelo muito diferentes dos seus, a influência da experiência vicária é bastante reduzida" (PAJARES e OLAZ, 2008 p.105).

As persuasões verbais (sociais) também influenciam as crenças de autoeficácia dos indivíduos através de incentivos verbais de outras pessoas, pois agem como feedback a respeito de seu desempenho. Segundo Bzuneck (2009b, p.124), "os alunos podem também desenvolver a autoeficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm as capacidades de realizar a tarefa em questão". É importante não confundir a persuasão positiva com louvores vazios. Para que a persuasão funcione de forma positiva no aumento das crenças do indivíduo, é preciso que o persuasor cultive as crenças do indivíduo em suas capacidades, transmita confiança verbalmente e, desta forma, irá fortalecer ou desenvolver a percepção do indivíduo em suas capacidades pessoais (PAJARES e OLAZ, 2008). Bandura (1994) expõe que a pessoa que é persuadida verbalmente torna-se mais propensa a mobilizar e sustentar esforços necessários para a realização da atividade, já que encontra amparo afetivo para o percurso. Segundo Bzuneck (2009b) as persuasões "[...] serão realmente

convincentes se partirem de uma pessoa que goze de credibilidade e, principalmente, se houver a comprovação pelos fatos” (p.124), ou seja, se, após a persuasão, o indivíduo conseguir realizar a atividade à qual se propôs.

Os estados fisiológicos e emocionais também influenciam o desenvolvimento das crenças pessoais. Estresse, fadiga, humor, ansiedade, etc. frente à realização de alguma atividade tendem a ser interpretados enquanto falta de capacidade para a concretização da ação (USHER, PAJARES, 2006). Além disso, as reações psicofisiológicas comprometem o funcionamento cognitivo e deturpam o automonitoramento e autoavaliação das ações. Assim, o resultado de um evento de aprendizagem experienciado sob estresse, por exemplo, por dificultar o foco atencional, pode gerar feedback intrínseco distorcido e reduzir a capacidade percebida do aprendiz.

É importante dizer que as crenças de autoeficácia não dizem respeito a uma percepção de onipotência do indivíduo frente a quaisquer situações. A atribuição de eficácia varia em diferentes domínios do funcionamento humano (BANDURA, 1997). Assim, o indivíduo pode ter fortes crenças em sua capacidade de tocar piano, por exemplo, e se enxergar incapaz de reger uma orquestra. Além disso, é importante que atentemos que as crenças das pessoas em suas capacidades não são estáveis e imutáveis, elas tentem a oscilar ao longo da vida. Os eventos fortuitos, que podem mudar o rumo de vida dos indivíduos, também proporcionam experiências transformadoras que alteram completamente a percepção de si do indivíduo (PAJARES, 2006).

No domínio musical, as pesquisas têm sugerido que, quanto mais robustas forem as crenças de autoeficácia dos indivíduos que desejam se envolver em práticas musicais, maior será o engajamento e a persistência desses indivíduos frente a obstáculos no percurso de aprendizagem (McPHERSON, O'NEILL, 2010; MCPHERSON, McCORNICK, 2006; McCORNICK, MCPHERSON, 2003; NIELSEN, 2004).

Dada à importância das percepções de autoeficácia na vida dos indivíduos aprendentes e a compreensão de que essas crenças são construídas e fortalecidas no meio social, os pesquisadores que se dedicam a abordar os aspectos motivacionais do processo de aprendizagem musical reiteram a importância de estarmos atentos a tais aspectos nos ambientes de aprendizagem (EVANS, 2016; O'NEILL, MCPHERSON, 2002;) uma vez que esses podem desencadear tanto o fortalecimento quanto a enfraquecimento das mesmas. No entanto, embora tenhamos estudos que mostrem a importância das crenças no percurso de aprendizagem dos indivíduos, as pesquisas voltadas a compreender os mecanismos subjacentes que constituem as crenças dos estudantesmúsicos ainda são escassas. O mesmo ocorre, na visão de Pajares (2006), com os estudos em outros domínios educacionais. Para o

autor, já sabemos que as crenças têm impacto decisivo no aprendizado dos indivíduos, resta agora, sabermos como podemos agir em prol de fomentar e nutrir a percepção dos indivíduos em suas capacidades.

Ao trazermos apontamentos acerca das contribuições do campo dos estudos motivacionais para pensarmos a aprendizagem musical, é importante que deixemos claro que a motivação não pode ser treinada ou ensinada (BZUNECK, 2013). No entanto, as pesquisas indicam que, dependendo do contexto de aprendizagem do estudante, emoções e motivações podem ser tanto encorajadas quanto desencorajadas. Assim, o que enfatizamos é a necessidade de pensarmos nos aspectos afetivos e motivacionais que interagem no processo de aprendizagem musical.

Ao encaminharmos o fechamento do Capítulo 1, onde nos propusemos a apresentar as concepções teóricas em que se debruçam os pesquisadores com o intuito de compreender a *musicalidade* e a *performance* musical, reafirmamos o nosso compromisso com a perspectiva do *nutrido*. É importante salientarmos que, embora tenhamos nos posicionado a favor da compreensão de que as habilidades musicais podem ser *construídas* pelos indivíduos durante o seu percurso de aprendizado, colocando-nos no grupo dos que ilustram o “delírio onírico” evocado por Rodrigues (2002), entendemos que não estamos em posição de negar que diferenças genéticas influenciem o desenvolvimento musical dos indivíduos. No entanto, a falta de argumentos consistentes que fundamentem a perspectiva do *natural* e os dados apresentados pelos pesquisadores da concepção do *nutrido* nos impossibilita aceitarmos a perspectiva *inatista*.

Cabe notar que há um novo movimento em curso em busca das bases genéticas do desenvolvimento musical. Autores como Mariath et al (2017), Pulli et al (2008), Gagné (2010, 2013); McPherson, Williamon (2016), têm se debruçado a investigar o desenvolvimento musical a partir da perspectiva *inatista*, retomando os debates acerca da existência de um *talento inato*. Até o momento da escrita deste texto, não nos foi apresentado o *gene* de música responsável pelas realizações dos indivíduos. Do mesmo modo como ocorrera nos primeiros estudos embasados na matriz *inatista*, os pesquisadores têm se limitado a afirmar que a falta de explicações contundentes a respeito das bases genéticas da música se deve às restrições em termos do tamanho da amostra dos estudos. Dessa forma, precisaremos aguardar a condução de mais estudos para que possamos ter uma análise mais abrangente dos desdobramentos de tal movimento.

Por fim, e não menos importante, a partir do alerta feito por Rodrigues (2002) de que “diferenças conceituais e epistemológicas mais profundas [...] são apenas superfícies de

comunicação a delimitar espaços de trabalho (e de poder)” (p.186), deixamos ao leitor a seguinte provocação: a que e/ou quem servem os discursos do *natural* e o do *nutrido*?

CAPÍTULO 2 - PERCURSO METODOLÓGICO

Com dito na *Introdução*, nas duas últimas décadas, estudiosos do domínio musical, mais especificamente do campo da *performance* instrumental, têm buscado na perspectiva teórica da autorregulação da aprendizagem alternativas explicativas às diferenças individuais de proficiência dos *estudantesmúsicos*. Entende-se que a autorregulação pode ser a ‘chave’ de acesso a altos níveis de desempenho instrumental. Em função disso, esta pesquisa teve por objetivo explorar respostas à questão: *Como pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva?*

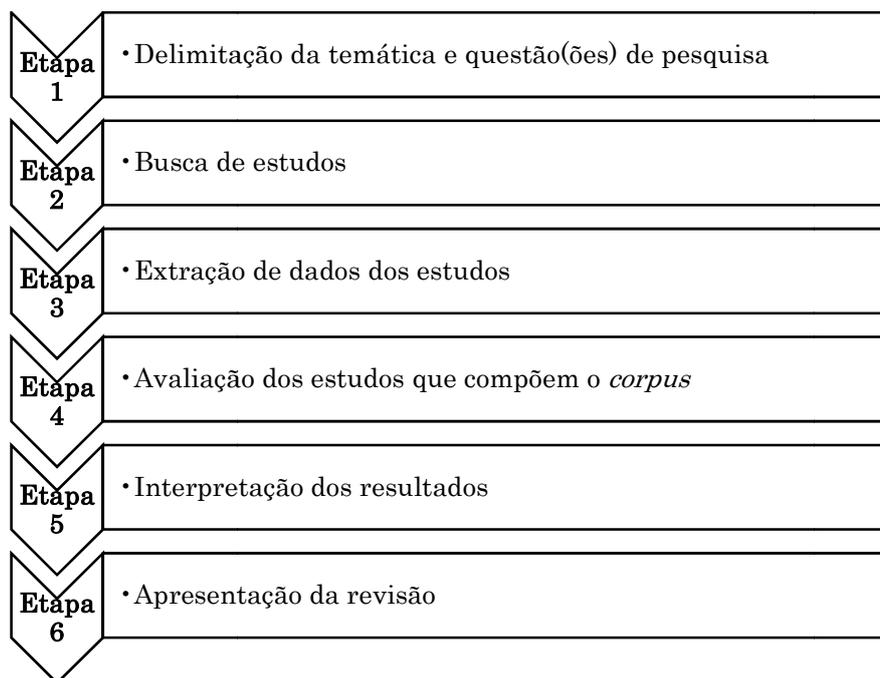
Para cumprir com o objetivo posto, dedicamo-nos à realização de uma pesquisa de revisão sistemática, de caráter integrativo, visando reunir um corpo abrangente de estudos que se dedicam a explorar a aprendizagem instrumental pelas lentes da aprendizagem autorregulada e fazer emergir as principais contribuições dessas pesquisas ao domínio musical. Dessa forma, no presente capítulo, é destacado o método utilizado para a condução da investigação. Assim, a seção 2.1 destina-se à apresentação dos aspectos metodológicos da investigação, trazendo a revisão integrativa enquanto método de pesquisa. Em suas subseções são apresentadas as seis etapas percorridas para a elaboração da presente revisão integrativa, quais sejam: 2.1.1) Delimitação; 2.1.2) Busca de estudos; 2.1.3) Extração de dados dos estudos; 2.1.4) Avaliação dos estudos que compõem o *corpus* analítico; 2.1.5) Interpretação dos resultados e 2.1.6) Apresentação dos resultados.

2.1 - A revisão integrativa enquanto método de pesquisa

As pesquisas de revisão sistemática caracterizam-se pela síntese do conhecimento produzido acerca de um tema investigativo. A principal diferença entre as revisões sistemáticas e as revisões bibliográficas, presentes em qualquer estudo científico, está na condução da revisão, delineada a partir de critérios previamente estabelecidos e passíveis de reprodução (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008). A literatura indica a existência de, ao menos, quatro tipos de delineamentos possíveis de revisões sistemáticas, quais sejam: *meta análise*, *revisão sistemática*, *revisão narrativa* e *revisão integrativa* (ROTHER, 2007; BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011), cada qual com suas especificidades, porém, partilhando de diretrizes comuns: a busca sistemática por estudos primários, que farão parte do *corpus* analítico, conduzida desde uma abordagem sequencial de etapas previamente estabelecidas.

Para a concretização da investigação, aqui apresentada, optamos pelo delineamento *integrativo*, considerado o mais amplo dos métodos de revisão e que permite a “síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto, além de apontar lacunas do conhecimento que precisam ser preenchidas com a realização de novos estudos” (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008, p.759). Além disso, a revisão integrativa nos pareceu a melhor opção para atender a questão a que nos dedicamos por possibilitar a integração de estudos de diferentes origens metodológicas. Assim, pudemos contemplar pesquisas de natureza qualitativa, quantitativa, mista e teórica, favorecendo a exploração de um corpo abrangente de investigações que se dedicam à temática de interesse de nossa pesquisa. No geral, as pesquisas de revisão integrativa se desenvolvem a partir de seis fases – dispostas na Figura 1 e discutidas nas próximas seções.

Figura 1: Etapas que compõem a revisão integrativa de literatura.



Fonte: Elaborado com base em Mendes, Silveira e Galvão (2008) e Botelho, Cunha e Macedo (2011).

2.1.1- Etapa 1: Delimitação

A pesquisa integrativa tem início com a delimitação da temática a ser abordada e a questão/hipótese que norteará a investigação, podendo ser de caráter amplo ou delimitado (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008). Como já mencionado, a autorregulação da aprendizagem no campo da aprendizagem instrumental constitui a temática de nossa investigação. Mais especificamente, nosso estudo se volta à autorregulação da aprendizagem desde uma perspectiva sociocognitiva, amparada na concepção ontológica apresentada por Albert Bandura, tendo como modelo teórico-explicativo o proposto por Barry Zimmerman. Assim, buscamos respostas à questão: *Como pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva?*

A questão que nos propomos a investigar permeia a hipótese que levantamos de que as pesquisas que se dedicam a abordar a aprendizagem autorregulada no campo da música, desde uma perspectiva sociocognitiva, têm deixado de considerar aspectos essenciais à compreensão do funcionamento humano e, conseqüentemente de seus modos de pensar, agir e aprender, que fundam a concepção de *agência humana* sob a qual repousam os modelos teórico-explicativos de aprendizagem autorregulada. Com isso, nossa questão subdivide-se em quatro objetivos:

- 1- Destacar os fundamentos da aprendizagem autorregulada que norteiam as investigações no campo da música;
- 2- Identificar o foco investigativo empreendido nos escritos produzidos pelo campo musical sob o arcabouço teórico da autorregulação da aprendizagem;
- 3- Elencar as contribuições que emergem desses estudos para pensarmos o desenvolvimento de habilidades para a *performance* musical;
- 4- Explorar e problematizar aspectos ontológicos que possam servir à fundamentação da aprendizagem instrumental não contemplados pelos estudos que compõem o *corpus* aqui analisado.

Definida a questão norteadora, passamos à especificação dos descritores que foram utilizados para a busca dos estudos, bem como as bases de dados que serviram de fonte de acesso aos estudos. Essas informações estão dispostas na Tabela 1.

Tabela 1: Bases de dados consultadas e descritores utilizados para a realização da busca dos estudos

BASES DE DADOS CONSULTADAS	DESCRITORES
Academic Search Ultimate	Music
Educational Resources Information Center	Musicians
Emerald	Musical
PsycINFO	Self-regulation
ProQuest	Self-regulated
Répertoire International de Littérature Musicale	Self-regulatory
Sage	
Scielo	
Science Direct	
Scopus	
Taylor & Francis	
Web of Science	
Wiley Online Library	
Word Scientific	

2.1.2 - Etapa 2: Busca de estudos

A segunda etapa da revisão integrativa diz respeito às estratégias de busca dos estudos primários a serem analisados. Essa etapa envolve, também, o estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão das pesquisas que farão parte do *corpus* analítico final da investigação. A estratégia de busca nas quatorze bases de dados seguiu os seguintes cruzamentos de descritores:

(music, musicians or musical) and (self-regulatory)

(music, musicians or musical) and (self-regulated)

(music, musicians or musical) and (self-regulation)

Realizamos a busca pelos estudos em janeiro de 2019. Dessa forma, estudos produzidos e/ou inseridos nas bases após esse período não são contemplados por esta revisão. Com vistas a explorarmos a maior quantidade possível de estudos com a temática de interesse desta pesquisa, e, também, objetivando a apresentação de uma linha do tempo deste campo investigativo, não foram estabelecidos limites de ordem temporal. Também não foram estipulados critérios quanto ao idioma da publicação. Cinco critérios de inclusão foram estabelecidos para a presente revisão:

- 1) Os estudos deveriam abordar a aprendizagem instrumental desde a perspectiva teórica da autorregulação da aprendizagem;
- 2) O modelo teórico orientador dos estudos deveria ser o proposto por Barry Zimmerman;
- 3) O estudo deveria tratar de, ao menos, dois elementos constitutivos da aprendizagem autorregulada;
- 4) A metodologia adotada nos estudos deveria atender critérios mínimos de descrição para que se pudesse identificar a origem dos dados. Sendo eles: identificação dos participantes e forma de coleta dos dados. Os estudos de intervenção também deveriam indicar o período da intervenção e a forma de acesso ao dado que possibilitou avaliar a intervenção.
- 5) Seriam incluídos estudos de qualquer natureza metodológica.

Os critérios de exclusão adotados foram os seguintes:

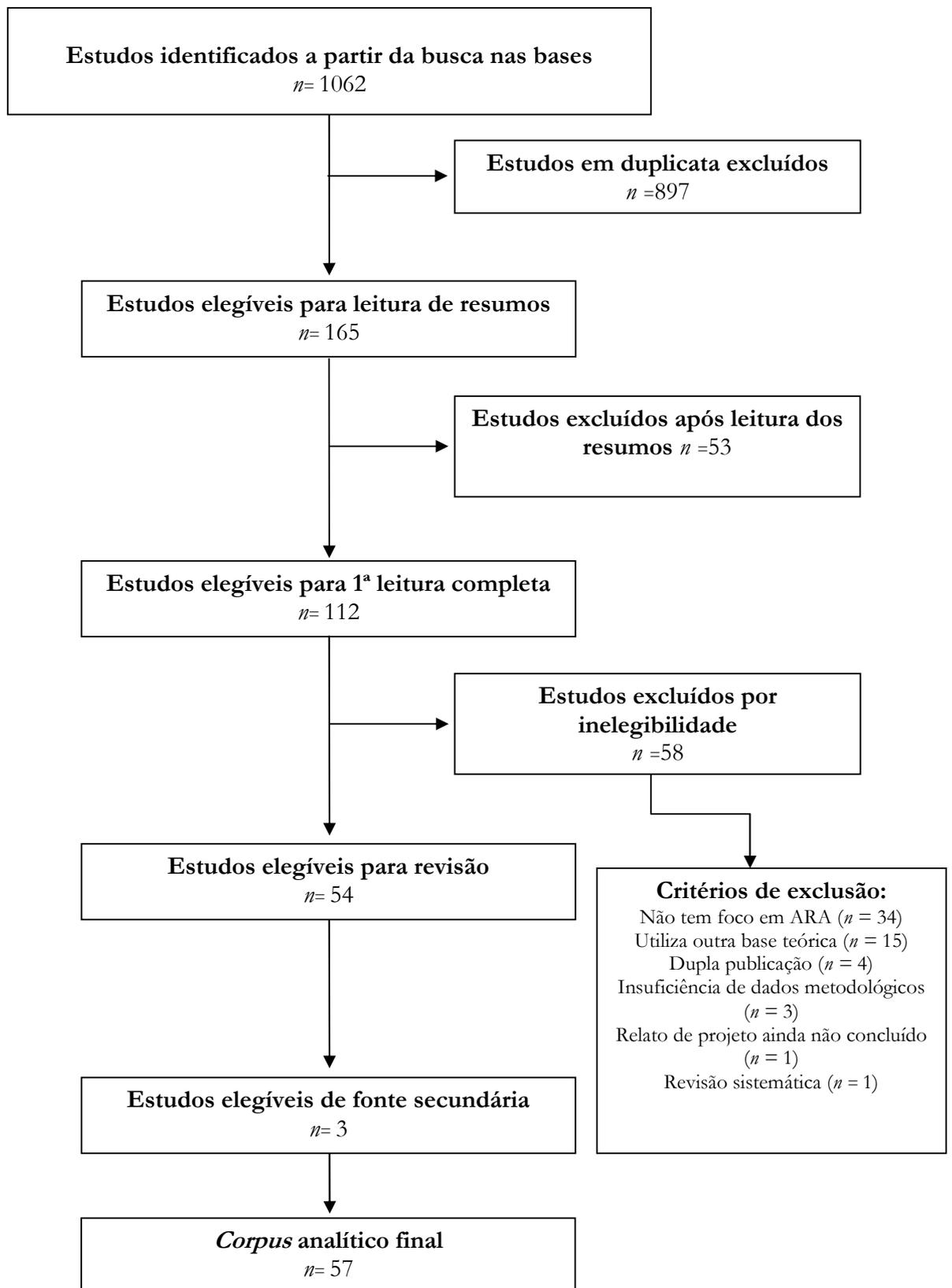
- 1) Estudos que não tivessem foco em autorregulação. Por exemplo, aqueles que tratam especificamente de crenças de autoeficácia, atribuição causal, dentre outros elementos que constituem a aprendizagem autorregulada, porém, sem que a ela vinculem os resultados e/ou as discussões;

- 2) Estudos que tratam de autorregulação a partir de outro modelo teórico-explicativo, por exemplo, Pintrich, e, mais recentemente, coregulação e regulação socialmente compartilhada;
- 3) Estudos de revisão sistemática.

Nossa intenção, ao delimitarmos o *corpus* analítico em função do modelo teórico-explicativo utilizado para fundamentar as pesquisas, justifica-se pela representatividade do modelo de Zimmerman no contexto musical e, principalmente, pela necessidade de um conjunto conceitual coerente que permitisse a elaboração de aproximações entre os dados das pesquisas.

Apresentados os critérios de inclusão, exclusão e estratégias de busca, passamos à disposição do quantitativo de estudos que compõem esta revisão e aos procedimentos que deram origem ao *corpus* final de análise. A Figura 2 representa o caminho percorrido entre a etapa inicial de busca dos escritos e a fase final de seleção dos estudos a serem analisados. Inicialmente, realizamos as buscas, por meio do cruzamento dos descritores anteriormente apresentados, nas quatorze bases de dados. Dessa primeira busca, identificamos $n = 1062$ estudos. A partir da leitura dos títulos dos artigos foi feita a exclusão de $n = 897$ estudos que apareciam em duplicata em mais de uma base de dados. Desses, restaram $n = 165$ para a primeira leitura dos resumos. A leitura dos resumos propiciou a exclusão de trabalhos que não tinham relação com o tema investigado. Na maioria dos casos, estudos do campo médico que utilizavam a música enquanto elemento terapêutico. Com isso, $n = 112$ foram selecionados para a leitura completa. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, restaram $n = 54$ estudos. Além dos 54 estudos de acesso direto pelas bases de dados, também identificamos outras $n = 3$ pesquisas. Duas delas a partir das referências bibliográficas dos estudos de acesso direto e, uma delas, fruto de nossas investigações anteriores. Com isso, o *corpus* analítico final desta revisão compõe-se de $n = 57$ escritos produzidos no período entre 1999 e 2018.

Figura 2: Processo de seleção dos estudos



2.1.3 – Etapa 3: Extração de dados dos estudos

A terceira etapa da revisão integrativa contempla a seleção de informações a serem extraídas dos estudos. Tem por objetivo a sumarização dos achados das pesquisas de maneira que forme um banco de dados de fácil acesso. Para essa etapa, sugere-se a utilização/elaboração de um instrumento que possibilite a elaboração de uma síntese individual de cada trabalho que compõe a revisão (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008; BOTELHO, CUNHA, MACEDO, 2011). Para a realização dessa etapa, elaboramos uma matriz de síntese de estudos primários, considerada por Botelho, Cunha e Macedo (2011), um dos instrumentos mais utilizados para a extração de dados. O modelo de matriz utilizado é disposto no Quadro 1.

Quadro 1: Modelo de matriz de síntese utilizada para extração dos dados

AUTORES		
PAÍS		
TÍTULO		
IDIOMA		
TIPO DE MATERIAL		
FONTE		
OBJETIVO		
QUESTÃO DE PESQUISA		
HIPÓTESE DE PESQUISA		
VARIÁVEL DEPENDENTE		
VARIÁVEL INDEPENDENTE		
PARTICIPANTES	País	
	=n	
	Gênero	
	Idade	
	Proficiência	
	Instrumento	
DESIGN	Origem	
	Tipo	
	Instrumentos	
	Fonte de adaptação dos instrumentos	
	Materiais	
	Procedimentos	
	Tipo de análise	
SÍNTESE DE RESULTADOS		
CONCLUSÕES		
LIMITAÇÕES		
SUGESTÕES		
OBSERVAÇÕES		

Fonte: elaboração nossa.

2.1.4 - Etapa 4: Avaliação dos estudos que compõem o *corpus* analítico

A avaliação dos estudos primários que compõem o *corpus* analítico é de fundamental importância para a revisão integrativa uma vez que evidencia possíveis vieses das investigações analisadas. É com base nessa avaliação que se identifica a força de evidência dos estudos. A opção pela revisão sistemática integrativa nos trouxe alguns desafios de ordem metodológica, mais especificamente, quanto à avaliação da qualidade metodológica dos estudos primários e à elaboração da síntese narrativa. Ao buscarmos, na literatura de referência, quanto à produção de revisões sistemáticas, deparamo-nos com protocolos de avaliação voltados, majoritariamente, a análises de estudos experimentais. Os critérios dispostos nesses protocolos incluem, dessa forma, elementos essenciais à operacionalização de um estudo experimental. Tendo em vista que o *corpus* analítico desta pesquisa é constituído por estudos teóricos, qualitativos, quantitativos e mistos, foi necessária a elaboração de um protocolo de avaliação que atendesse as demandas de todos os desenhos metodológicos contemplados pelas investigações. Com isso, optamos pela avaliação metodológica, tendo por referência os princípios ontológicos e epistemológicos da teoria que origina o modelo teórico-explicativo de autorregulação da aprendizagem aqui investigado, qual seja: Teoria Social Cognitiva.

Partindo dos princípios da Teoria Social Cognitiva – Bandura (1986), pudemos identificar quatro critérios necessários à elaboração de pesquisas que tratem da aprendizagem humana desde essa concepção: 1) coleta de dados referentes ao pensamento dos aprendizes antes e durante as ações de aprendizagem, caracterizando uma coleta *a priori*; 2) coleta de dados referentes à observação da ação dos estudantes; 3) coleta de dados referente a um evento de aprendizagem específico, ou seja, uma tarefa contextualizada sob a qual se possa questionar o aprendiz e observá-lo em ação e 4) vinculação dos dados coletados ao desempenho do estudante. Dito isso, apresentamos o protocolo avaliativo elaborado para a classificação das pesquisas.

Cada estudo foi avaliado tendo por referências os quatro critérios anteriormente anunciados. Com isso, a partir da combinação dos diferentes aspectos contemplados, as pesquisas foram classificadas em um continuum de I a IV em termos de força de evidência, sendo o nível I o que representa a menor força de evidência e o IV representativo da maior força de evidência. Na Tabela 2 são expostos os diferentes entrelaçamentos considerados representativos de cada nível de evidência.

Tabela 2: Combinações caracterizadoras de cada nível de evidência

NÍVEL DE EVIDÊNCIA	COMBINAÇÕES
NÍVEL I	autorrelato autorrelato + desempenho autorrelato + tarefa autorrelato + desempenho + tarefa
NÍVEL II	ação + tarefa ação + desempenho pensamento + tarefa pensamento + desempenho
NÍVEL III	pensamento + tarefa + desempenho ação + tarefa + desempenho
NÍVEL IV	pensamento + ação + tarefa + desempenho

autorrelato: dados coletados a partir do relato dos participantes fora do contexto de aprendizagem; *pensamento*: dados coletados a partir da verbalização do estudante antes e/ou no momento da ação de aprendizagem; *ação*: dados coletados a partir da observação de uma ação de aprendizagem do estudante; *tarefa*: dados coletados a partir da realização de um evento de aprendizagem específico e contextualizado; *desempenho*: coleta de dados a respeito do resultado produzido pelo processo de aprendizagem.

Fonte: elaboração nossa.

2.1.5 - Etapa 5: Interpretação dos resultados

A quinta etapa da revisão integrativa constitui-se da interpretação dos achados dos estudos. Nessa, o revisor elabora uma discussão a respeito dos dados em diálogo com o conhecimento teórico do campo investigado. Esclarecem Mendes, Silveira e Galvão (2008) que a partir das conclusões dessa etapa é possível a identificação de lacunas acerca do tema investigado que permitem ao revisor apontar sugestões pertinentes a pesquisas futuras.

Para a etapa de interpretação dos dados optamos por uma abordagem em três etapas complementares. Em uma primeira etapa, identificamos, dentre os 57 estudos selecionados, aqueles de origem teórico-explicativo, ou seja, trabalhos que se ocupam em apresentar os pressupostos teóricos da aprendizagem autorregulada. Esses estudos foram separados e compuseram aquilo que denominamos *Referencial de base - Autorregulação da Aprendizagem e Música*. Um total de seis escritos de natureza teórica que são trazidos na seção 3.1 – Autorregulação da aprendizagem e a *performance* musical: *o que dizem as produções científicas dos últimos vinte anos?* – enquanto contextualização da abordagem teórica aqui investida.

Em uma segunda etapa, passamos à categorização dos dados referentes aos 51 estudos restantes. Para a realização desta categorização, utilizamos como referência os objetivos investigativos descritos nos estudos. Cumpre notar que alguns estudos inscrevem-se em mais de um eixo em função das questões a que se dedicaram investigar. Com isso, buscamos aproximar tais pesquisas a partir dos objetivos e resultados por elas produzidos.

Como resultado, emergiram cinco eixos tipológicos, organizados por nós em torno de cinco questões, quais sejam:

- 1- Como avaliar a prática autorregulada dos *estudantesmúsicos*? - Eixo 1: Mensuração;
- 2- Como as ações dos *estudantesmúsicos* relacionam-se aos elementos teórico-explicativos da aprendizagem autorregulada? – Eixo 2: Prática autorregulada;
- 3- Quais as implicações das relações existentes entre os diferentes elementos constitutivos da autorregulação da aprendizagem na/para prática musical? – Eixo 3: Correlação;
- 4- Qual(is) papel(is) os elementos autorregulatórios assume(m) no desempenho dos *estudantesmúsicos*? – Eixo 4: Predição;
- 5- Como auxiliar o estudante na construção de habilidades autorregulatórias voltadas à *performance* musical? - Eixo 5: Construção.

No decorrer da revisão, deparamo-nos com uma grande dificuldade de ordem terminológico-conceitual. Embora todos os estudos versassem a respeito da autorregulação da aprendizagem, tendo como referencial de base o modelo de aprendizagem multidimensional de Barry Zimmerman, pudemos notar certa variabilidade terminológico-conceitual presente no campo, razão pela qual, nessa segunda etapa, buscamos manter certo ‘distanciamento’ dos dados primários. Com isso, a apresentação dos resultados dos estudos é feita em forma de narrativa com breves considerações/questionamentos a serem discutidos na terceira etapa interpretativa na qual serão dispostas inferências/sugestões que contemplam o terceiro objetivo geral desta revisão. Essa terceira etapa será apresentada no Capítulo 4.

2.1.6 - Etapa 6 – Apresentação da revisão

A sexta e última etapa da revisão integrativa contempla a elaboração de um documento apresentando as etapas do percurso percorrido pelo revisor e as informações necessárias para que os leitores possam julgar a pertinência dos procedimentos assumidos para investigação (MENDES, SILVEIRA, GALVÃO, 2008). O presente documento destina-se a isso. Nas seções anteriores, foram dispostas as etapas da presente investigação, bem como algumas escolhas necessárias à condução desta revisão. Os capítulos seguintes

contemplam a apresentação dos resultados da revisão. Além das informações trazidas no corpo deste texto, no Apêndice A, disponibilizamos uma tabela com a síntese da matriz de dados dos estudos que compõem esta pesquisa. Nesta, o leitor encontrará as seguintes informações: autor, ano, objetivo de pesquisa, desenho metodológico e participantes do estudo (=n; idade, gênero, instrumento, proficiência e origem) e síntese de resultados.

CAPÍTULO 3 - AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A *PERFORMANCE* MUSICAL: o que dizem as produções científicas dos últimos vinte anos?

Este terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos resultados a que chegamos com a realização desta revisão integrativa. Como anunciado no Capítulo 2, optamos pela disposição da interpretação dos resultados dos 57 escritos que compuseram o nosso *corpus* analítico em três etapas complementares. Assim, no presente capítulo trataremos da primeira e segunda etapa. Dessa forma, a subseção capítulo 3.1 – Autorregulação da aprendizagem: o modelo cíclico e multidimensional de Barry Zimmerman destina-se à apresentação dos elementos teórico-explicativos que emergiram da revisão e que servem de base para a produção dos estudos empíricos e teórico-propositivos no campo da música. A subseção, 3.2 – Aprendizagem da *performance* pelas lentes da autorregulação: dados topográficos das produções científicas – são pontuados dados que caracterizam o conjunto de 51 escritos que constituem a segunda etapa de interpretação. Por fim, a subseção 3.3 – Aprendizado instrumental desde a autorregulação da aprendizagem: contribuições empíricas e teórico/propositivas – são trazidos os resultados das 51 investigações de natureza empírica e teórico/propositiva que tomam os pressupostos da aprendizagem autorregulada para pensar a *performance* musical.

3.1 Autorregulação da aprendizagem: o modelo cíclico e multidimensional de Barry Zimmerman aplicado à música

A autorregulação é um constructo que tem ganhado destaque nas pesquisas e práticas educacionais a partir da década de 1980. Não existe consenso quanto à definição de autorregulação da aprendizagem visto às múltiplas perspectivas teóricas que têm sido utilizadas para abordar o fenômeno, dentre elas, as abordagens cognitivista, fenomenológica, sócio-histórica e sociocognitivista. Diferenciando-se, dado ao foco de interesse investigado e aos aspectos que consideram inerentes a esse fenômeno (VEIGA SIMÃO e FRISON, 2013; BOEKAERTS e CORNO, 2005; ZIMMERMAN e SCHUNK, 1989a, 1989b), essa multiplicidade teórica contempla as diferentes concepções ontológicas que, ao longo dos séculos, têm orientado a produção de conhecimento acerca do *humano*. Assim, entendemos que, ao filiarmo-nos a uma ou outra, estaremos assumindo os pressupostos ontológicos a ela atrelados e, inevitavelmente, abrindo mão de tantos outros possíveis.

A revisão integrativa, aqui apresentada, foi orientada pela perspectiva *sociocognitiva*. Dentre as correntes teóricas que se ocupam em compreender e explicar o funcionamento humano desde a interseção de fatores sociais e cognitivos, aqui, nossa atenção está voltada à *Teoria Social Cognitiva* de *Albert Bandura* (1925 –). É desde essa perspectiva de humano que os modelos teórico-explicativos acerca da autorregulação da aprendizagem, que adentraram o domínio musical, foram elaborados. De antemão, ressaltamos que os postulados de Bandura não foram produzidos com vistas a fornecer um arcabouço teórico compreensivo à aprendizagem de um domínio do conhecimento específico, mas tencionando a compreensão do funcionamento do humano no percurso de aprendizagens imprescindíveis à preservação de sua existência. É com o trabalho de *Barry Zimmerman* (1942 –), no final da década de 1980⁶, que as premissas de Bandura passam a orientar os estudos do campo da autorregulação da aprendizagem em contexto educativo. Zimmerman vai buscar na compreensão de *agência humana*, defendida pela Teoria Social Cognitiva, elementos que fundamentam sua compreensão de aprendizagem autorregulada, dando origem ao que hoje é descrito como *modelo cíclico e multidimensional de aprendizagem autorregulada*. Cabe-nos ressaltar que o modelo explicativo de Zimmerman não é o único⁷ a embasar as investigações e práticas

⁶Já na década de 1970, Barry Zimmerman utilizava-se dos princípios teóricos de Albert Bandura para explorar a aprendizagem. Contudo, nesse período, o foco de Zimmerman estava voltado à modelação. Foi só na década de 1980 que o autor voltou seus esforços à definição e operacionalização de pesquisas centradas na autorregulação (ZIMMERMAN, 2013).

⁷Informações introdutórias acerca de modelos alternativos ao de Zimmerman podem ser encontradas no texto de Polydoro e Azzi (2009), que apresenta, de forma sintética, os três principais modelos investigativos e

educativas, contudo, é o de maior representatividade no campo da aprendizagem instrumental e prática musical.

Com efeito, entendemos que a entrada da autorregulação no campo da música perpassa quatro momentos epistemológicos. No primeiro, temos os postulados ontológicos de Albert Bandura que são tomados como referência à produção de um modelo explicativo de aprendizagem autorregulada por Barry Zimmerman. A apropriação feita por Zimmerman ao contexto educativo demarca um segundo momento epistemológico. No terceiro momento, temos os pesquisadores do campo da música que foram pioneiros em explorar a aprendizagem e a prática da *performance* sob a perspectiva autorregulatória ao trazerem do campo educacional, mais especificamente dos escritos de Zimmerman, os elementos teóricos a serem aplicados em âmbito musical. O trabalho desses autores – McPherson, Zimmerman (2002;2011), Nielsen (2008), McPherson, Renwick (2011), McPherson, Nielsen, Renwick (2013) e McPherson, Miksza, Evans (2018) – agrupados por nós em um conjunto de seis escritos denominado *referencial de base autorregulação no contexto musical*, tornou-se referência para a produção das investigações que compuseram a segunda parte do nosso *corpus* analítico, o qual caracterizamos como um quarto movimento epistemológico, haja vista as intersecções que essas produções buscam com outras abordagens teóricas, a exemplo da prática deliberada. Em função disso, a escrita desta seção tem como interlocutores os principais autores que representam o segundo e terceiro momentos epistemológicos descritos.

É importante destacarmos que, embora os autores representantes dos momentos três e quatro intitulem-se orientados pela perspectiva sociocognitiva, fazendo referência aos escritos de Bandura, especialmente *Self-efficacy: The exercise of control* (1997) e *Social foundations of thought and action* (1986), os elementos teóricos efetivamente apresentados e trazidos em diálogo com os dados empíricos dessas produções são mediados pelos escritos de Zimmerman. Em função disto, a subseção que segue – 3.1.1, não contemplará escritos de Bandura. Entendemos que essa foi uma postura apropriada por duas razões: 1) uma vez que os autores optam pela leitura feita por Zimmerman da obra de Bandura, podemos perceber que nem todos os elementos dispostos na Teoria Social Cognitiva são contemplados pelas investigações, o que torna a escrita desses elementos desnecessária; 2) embora Zimmerman tenha buscado na obra de Bandura elementos que fundamentam sua perspectiva de aprendizagem autorregulada, é possível identificarmos distanciamentos compreensivos em vários aspectos. Como exemplo podemos aludir à diferença de compreensão em relação a fatores que medeiam o automonitoramento. Sendo assim, acreditamos que se trouxéssemos

interventivos de autorregulação da aprendizagem sob a perspectiva sociocognitiva, quais sejam: o modelo de Barry Zimmerman (2000); o modelo de Paul Pintrich (2000; 2004) e o modelo de Pedro Rosário (2004).

as explicações de Bandura em relação ao automonitoramento, por exemplo, por diferirem das de Zimmerman, poderíamos produzir confusões terminológico-conceituais.

3.1.1 - A multidimensionalidade da autorregulação da aprendizagem

Olhar o indivíduo aprendente pelas lentes da autorregulação é dizer que esse é um ser que mobiliza pensamentos, sentimentos e ações voltados à construção de aprendizagens daquilo que estabeleceu para si. Ao postular que o(a) aprendiz autorregulado(a) é metacognitivamente, motivacionalmente e comportamentalmente proativo(a) em seus processos de aprendizagem, a autorregulação é apresentada enquanto possibilidade explicativa às diferenças individuais de habilidades dos indivíduos (ZIMMERMAN, 2002), suscitando o entendimento de que tais diferenças originam-se da “qualidade e quantidade dos processos autorregulatórios” (ZIMMERMAN, 2000, p.15) mobilizados por esses.

Nessa esteira, para Zimmerman, a aprendizagem autorregulada “refere-se a como os alunos se tornam mestres em seus próprios processos de aprendizagem” (2015, p.541). Ao distanciar seu entendimento de aprendizagem autorregulada de habilidade mental e/ou habilidade de desempenho, o autor nos diz que a autorregulação é “o processo de autogestão através do qual os alunos transformam suas habilidades mentais em habilidades relacionadas a tarefas em diferentes áreas do funcionamento” (idem), dentre elas a música. Com isso, a noção de processos autorregulatórios⁸ enquanto “cognições ou emoções autoiniciadas, que podem afetar a aprendizagem e o desempenho de forma positiva ou negativa” (idem), tornam-se centrais nas discussões acerca da autorregulação da aprendizagem e são dispostos em três fases cíclicas – antecipação, execução e autorreflexão – representantes do momento em que esses processos são mobilizados pelos estudantes.

Nos diferentes processos autorregulatórios mobilizados pelos estudantes, antes, durante e após um evento de aprendizagem, subjazem as seis⁹ dimensões que constituem a

⁸É importante fazermos uma ressalva em relação às definições de processos autorregulatórios presentes no texto de 2015. Em um primeiro momento, Zimmerman diz que a “aprendizagem autorregulada envolve processos metacognitivos, motivacionais e comportamentais que são iniciados pessoalmente para adquirir conhecimento e habilidade, tais como estabelecimento de metas, planejamento, estratégias de aprendizagem, autorreforço, autorregistro e autoinstrução” (ZIMMERMAN, 2015, p. 541), indicando-nos a existência de processos autorregulatórios de origem metacognitiva, motivacional e comportamental. Contudo, adiante, no texto, há uma definição explícita de processos autorregulatórios como “cognições ou emoções autoiniciadas que podem afetar a aprendizagem e o desempenho de forma positiva ou negativa” (idem), sugerindo um estreitamento da compreensão de processos autorregulatórios.

⁹Cumpre notar que nos escritos de Zimmerman, por exemplo, nem sempre são contempladas as seis dimensões aqui destacadas. Dependendo do texto o autor inclui/excluiu uma ou mais dessas dimensões.

aprendizagem autorregulada, quais sejam: *motivo, método, tempo, comportamento¹⁰, ambiente físico e fatores sociais*, conferindo à autorregulação uma abordagem cíclica e multidimensional. Entendem Zimmerman e Risemberg (1997) que as questões que orientam essas seis dimensões são “essenciais para entender todas as formas de aprendizado humano” (p.107). É desde esse entendimento que as pesquisas no campo da música têm sido produzidas. A Tabela 3 sintetiza a multidimensionalidade da aprendizagem autorregulada. Na coluna 1 estão dispostas as questões que norteiam as dimensões da autorregulação, trazidas na segunda coluna. A terceira coluna destaca os processos regulatórios abarcados por essas dimensões. Já as colunas 4 e 5 dão ênfase, respectivamente, aos processos de socialização da regulação e processos de autorregulação.

Tabela 3: Dimensões da autorregulação da aprendizagem

Questão científica	Dimensão	Crenças e processos que abrange	Processos de socialização	Processo de Autorregulação
Porquê?	Motivo	Metas, interesse, expectativa, autoeficácia, valores, atribuições causais	Reforço vicário ou direto por outros	Objetivos autodefinidos, autorreforço e autoeficácia
Como?	Método	Uso de estratégias variadas, descanso	As estratégias de tarefa são modeladas ou guiadas socialmente	As estratégias de tarefa são autoiniciadas
Quando?	Tempo	Controle do tempo	O uso do tempo é planejado e gerenciado socialmente	O uso do tempo e planejado e gerenciado pessoalmente

¹⁰Há na literatura duas formas de fazer referência a essa dimensão: *behavior* e *performance*. Justificamos nossa opção pela tradução *comportamento* por duas razões: em primeiro lugar, a tradução corrente para *performance* é *desempenho* e entendemos que, ao utilizarmos essa tradução, poderíamos provocar confusões terminológicas com a noção de resultado qualitativo/quantitativo produzido pela ação do estudante. Em segundo lugar, dentre os escritos consultados, apenas o texto Zimmerman e Risemberg (1997) apresenta a nomenclatura *performance*, os demais autores que trazemos como interlocutores nesta seção – McPherson, Zimmerman (2002; 2011); McPherson, Nielsen, Renwick (2013) e McPherson, Miksza, Evans (2018) – optam por *behavior*. Nota-se, também, que, no campo da música, o fato de os escritos serem, majoritariamente, em língua inglesa, a opção por *behavior* apresenta-se enquanto alternativa à diferenciação entre a dimensão autorregulatória e a ação performática do músico, ambas denominadas *performance*.

O quê?	Comportamento	Monitoramento e avaliação do desempenho	O desempenho é monitorado e avaliado socialmente	O desempenho é automonitorado e autoavaliado
Onde?	Ambiente físico	Estruturação das condições físicas do ambiente e evitação de distratores	Os ambientes são estruturados por outros	Estruturação das condições físicas do ambiente e
Com quem?	Social	Controle do meio social	A ajuda é fornecida por outras pessoas	Seleção de um modelo e busca por ajuda

Fonte: Adaptado de McPherson e Zimmerman (2002; 2011) e Zimmerman e Risemberg (1997).

A dimensão *motivo* lida com os *porquês* da aprendizagem. Como discutido na seção 1.3.3, embora não se tenha um entendimento unívoco em relação a sua definição, é amplamente aceito que a motivação precede, orienta e sustenta as ações humanas, razão pela qual a dimensão *motivo*, também denominada *motivacional*, tem sido cada vez mais contemplada em pesquisas e práticas educativas pelos estudiosos da aprendizagem autorregulada. Nesse campo investigativo são muitos os elementos teórico-explicativos, oriundos das *miniteorias* motivacionais, utilizados com a intenção de compreender os porquês de alguns estudantes se engajarem em tarefas de aprendizagem e outros não, dos quais se destacam aqueles de origem cognitiva: *expectativa, valor, atribuições causais, orientação à meta, crenças de autoeficácia e interesse*. A dimensão *método* lida com os *comos* da aprendizagem autorregulada e contempla o uso de diferentes tipos de *estratégias* utilizadas pelos estudantes no momento de realização da tarefa de aprendizagem. Comumente, vê-se referência a estratégias cognitivas, metacognitivas, estruturação temporal, motivacionais, monitoramento, avaliativas, dentre outras. O *tempo*, enquanto dimensão autorregulatória, diz respeito ao planejamento e ao monitoramento eficiente do tempo disponível para estudo. Em música, tem-se considerado tanto o quantitativo de horas despendidos à prática, quanto o conteúdo dessa prática, comumente dividido entre o que se considera prática formal – ações sistematizadas voltadas ao trabalho técnico e de repertório escrito, e prática informal – ações guiadas pelas sensações e que focam em improvisação, ‘tocar de ouvido’, repertório favorito,

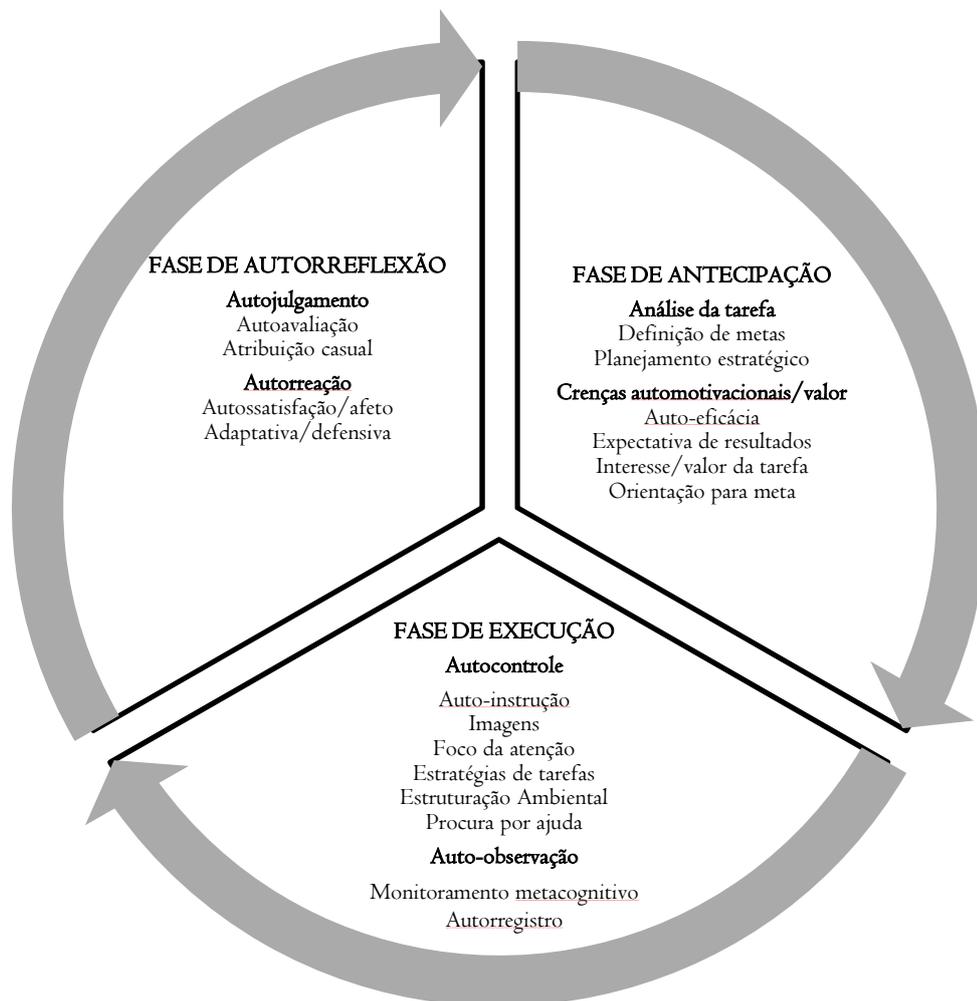
por exemplo. Entende-se que o ideal é buscar o equilíbrio entre ambas. (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002; 2011; McPHERSON, NIELSEN, RENWICK, 2013; McPHERSON, MIKSZA, EVANS, 2018).

A dimensão *comportamento* diz respeito ao engajamento metacognitivo em monitoramento, controle e avaliação das ações produzidas durante a aprendizagem e/ou *performance* com vistas a alcançar as *metas* autoimpostas. Já a dimensão *ambiente físico* representa o local em que ocorre essa aprendizagem e/ou *performance*. No campo musical, o ambiente tem sido entendido como o espaço físico imediato de aprendizagem e *performance*, sendo a ênfase posta na controlabilidade desse espaço por parte do aprendiz no que diz respeito ao evitamento de distratores e a angariação de recursos necessários à aprendizagem. Por fim, a dimensão *social* tem sido entendida enquanto recurso que auxilia o *estudantemúsico* a concretizar suas intenções de aprendizagem, sendo esses o contato humano direto – professores, pais, pares, ou o intermédio dos recursos produzidos – dentre os quais livros, sites, gravações.

3.1.2 Entrecruzamento dimensão e momento de aprendizagem: as fases cíclicas da aprendizagem autorregulada

Entendemos que as dimensões que constituem a aprendizagem autorregulada entrecruzam-se *com/no* momento de aprendizagem em que são mobilizadas e, em forma de processos autorregulatórios, podem ser dispostas nas três fases cíclicas contempladas pelo modelo de Zimmerman. Mesmo que se enfatize uma ou outra dimensão em um dado momento da aprendizagem (fase), importa dizer que as dimensões medeiam a aprendizagem de forma dinâmica, dificultando o estabelecimento de fronteiras entre as dimensões e fases, razão pela qual acreditamos que a melhor forma de apresentação das implicações dessas dimensões na aprendizagem é situando-as em movimento. Assim, embora os escritos que nos serviram de referência para a composição desta seção optem pela apresentação das dimensões em separado do momento (fase) em que são mobilizadas pelos estudantes, aqui faremos a elucidação do imbricamento de ambas. De antemão, anunciamos que a apresentação das fases da autorregulação da aprendizagem (Figura 3) separadamente é feita por limitações da linguagem e para fins didáticos, contudo devem “ser pensadas em termos de graus de um continuum” (BORUCHOVITCH, 2014, p.404).

Figura 3: Representação das fases e subprocessos da autorregulação da aprendizagem



Fonte: Adaptação de Zimmerman (2013).

3.1.2.1 Fase de antecipação: os ‘o quê’, ‘como’ e ‘porquê’ que antecedem a aprendizagem

A fase de *antecipação* precede a ação do *estudantemúsico*. É nesse momento em que o indivíduo decide *o que fazer* e *como fazer*. Composta por dois subprocessos, análise da tarefa e crenças automotivacionais, nessa fase, o aprendiz define as *metas*, também denominadas objetivos de aprendizagem e/ou *performance*, a serem alcançadas e elabora um plano de ação estratégico a fim de concretizá-las, requerendo do estudante um alto grau de engajamento metacognitivo. A análise aprofundada da tarefa de aprendizagem informa ao estudante o

nível de desafio da tarefa e fornece indicadores de enfrentamento ao desafio. Argumentam os teóricos que o estudante autorregulado, ao analisar uma tarefa de aprendizagem, estabelece metas *específicas, proximais e desafiadoras* (ZIMMERMAN, 2000; 2011; McPHERSON, ZIMMERMAN, 2011).

A importância dessas três características das metas revela-se por sua potencialidade informativa ao delineamento de um plano estratégico adequado, monitoramento e avaliação do cumprimento do objetivo autoimposto. Metas vagas, a exemplo de ‘tocar a música uma ou duas vezes’, não fornecem padrões de desempenho passíveis de seleção de estratégias, direcionamento de tempo, monitoramento e avaliação, pois não direcionam o foco atencional dos aprendizes, razão pela qual se defende o estabelecimento de “metas claras” (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2011, p.158) no processo de aprendizagem. A *proximidade* entre a proficiência transitória do estudante e a meta autoimposta favorece o automonitoramento necessário ao controle da aprendizagem. Destaca-se, também, por sua função motivadora, uma vez que quanto mais próxima de ser concretizada maior a probabilidade de propiciar autossatisfação ao aprendiz, ao passo que metas distantes no tempo, além de dificultarem o automonitoramento, podem desestimular o estudante, já que a sensação de conquista é adiada. A proximidade entre meta e proficiência transitória não significa ausência de desafio. Busca-se um ponto de equilíbrio entre aquilo que o estudante dispõe em termos de recursos cognitivos e habilidades e o que deseja desenvolver. Nesse sentido, há que se considerar um desafio que, ao mesmo tempo, promova o desenvolvimento do aprendiz sem que o sobrecarregue de modo a paralisar sua ação. É do entendimento do impacto do que consideramos o tripé das metas – *especificidade, proximidade e desafio* – na aprendizagem que se aconselha a elaboração de um plano de ação em que metas distantes sejam subdividas em metas *proximais* gerenciáveis a curto, médio e longo prazo (ZIMMERMAN, 2002; McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002; PAJARES, 2006).

A ênfase dada ao delineamento de um planejamento estratégico tem origem no entendimento de que “estratégias apropriadamente selecionadas melhoram o desempenho, auxiliando na cognição, controlando o afeto e direcionando a execução motora” (ZIMMERMAN, 2000, p.17). Uma ampla gama de estratégias autorregulatórias, definidas como “processos pessoais intencionais e ações direcionadas à aquisição ou exibição de habilidades” (idem), tem sido elencada pela literatura com essa finalidade. Contudo, faremos referência à categorização de estratégias destacada por Zimmerman (2013). Justificamos nossa escolha por duas razões. Em primeiro lugar, ao longo da realização desta revisão pudemos perceber a carência de uma sistematização terminológica no campo em relação às

estratégias. Como veremos na seção 3.5, cada autor faz uso de uma taxonomia ao apresentar as estratégias foco de investigação, além de buscarem referência em autores que não trabalham sob a perspectiva da autorregulação. Entendemos que essa é uma situação que provoca inúmeros conflitos dos quais podemos citar o fato de uma mesma estratégia ser considerada ‘cognitiva’ por um autor e ‘metacognitiva’ por outro. Em segundo lugar, entendemos que a categorização feita por Zimmerman contempla, de forma geral, as taxonomias mais recorrentes na literatura. Dito isso, passemos à apresentação da Tabela 4, em que são dispostas estratégias autorregulatórias contemplando os três momentos de aprendizagem, evidenciados no modelo de Zimmerman, sendo categorizadas em três formas de autorregulação, quais sejam: *encoberta* (definição de metas e planejamento, busca de informações, ensaio e memorização), *comportamental* (manutenção de registros e monitoramento, revisão de registros e autoavaliação) e *ambiental* (buscando assistência social, autoconsequência e estruturação ambiental) (ZIMMERMAN, 2013).

Tabela 4: Estratégias autorregulatórias de aprendizagem

<i>Categoria de estratégia</i>	<i>Definições</i>
1. Autoavaliação	Declarações que indicam avaliações iniciadas pelo aluno sobre a qualidade ou o progresso de seu trabalho. Ex.: "Eu verifico meu trabalho para ter certeza de que fiz o correto.
2. Organização e transformação	Declarações indicando rearranjo aberto ou encoberto, iniciado pelo aluno, de materiais instrucionais para melhorar o aprendizado. Ex.: "Eu faço um esboço antes de escrever meu artigo".
3. Definição de metas e planejamento	Declarações indicando o estabelecimento de metas ou submetas educacionais iniciadas pelo aluno e o planejamento sequencial de tempo e conclusão das atividades relacionadas a essas metas. Ex.: "Primeiro, começo a estudar duas semanas antes dos exames e sigo meu ritmo".
4. Procurar informações	Declarações indicando esforços iniciados pelo aluno para obter informações adicionais, de fontes não sociais, sobre a tarefa que será realizada. Ex.: "Antes de começar a escrever o artigo, vou à biblioteca para obter o máximo de informações possíveis sobre o assunto".
5. Manter registro e monitoramento	Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para registrar eventos ou resultados. Ex.: "Tomei notas da discussão em sala de aula". "Elaborei uma lista das palavras que entendi errado".

6. Estruturação do ambiente	Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para selecionar ou organizar a configuração do espaço físico para facilitar o aprendizado. Ex.: “isolo-me de qualquer coisa que me distraia”. “Eu desliguei o rádio para poder me concentrar no que estou fazendo”.
7. Autoconsequências	Declarações indicando a disposição dos alunos ou a imaginação de recompensas ou punições por sucesso ou fracasso. Ex.: “Se eu fizer bem o teste, assistirei a um filme”.
8. Ensaio e memorização	Declarações que indicam o esforço iniciado pelo aluno para memorizar material por meio de práticas explícitas ou não. Ex.: “Ao me preparar para um teste de matemática, continuo escrevendo a fórmula até que eu me lembre dela”.
9-11. Procura por assistência social	Declarações que indicam iniciativa do aluno foi para solicitar ajuda de colegas (9), professores (10) e adultos (11). Ex.: “Se eu tiver problemas com tarefas de matemática, peço ajuda para um amigo”.
12-14. Revisão de registros social	Declarações que indicam esforços iniciados pelo aluno para reler os testes (12), notas (13) ou livros (14), para preparar-se para a aula ou outros testes. Ex.: “Quando me preparo para um teste, reviso minhas anotações”
15. Outras	Declarações que indicam o comportamento de aprendizagem iniciado por outras pessoas, como professores ou pais, em que todas as respostas verbais não são claras. Ex.: “Acabei de fazer o que os professores dizem para fazer”.

Fonte: Traduzido de Zimmerman (2013, p.138).

Importa notar que as estratégias trazidas na Tabela 4 não são entendidas por Zimmerman enquanto ‘receitas’ a serem aplicadas indiscriminadamente. Argumenta o autor que “nenhuma estratégia de autorregulação funcionará igualmente bem para todas as pessoas, e poucas estratégias, se houver, funcionarão de maneira ideal para uma pessoa em todas as tarefas ou ocasiões” (ZIMMERMAN, 2000, p.17), sugerindo que na medida em que o aprendiz põe o seu planejamento em ação – *fase de execução* – e desenvolve suas habilidades, o planejamento estratégico precisa ser ajustado ao nível de proficiência e às novas tarefas (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2011).

O ‘*o que fazer*’ e o ‘*como fazer*’ estão balizados pelo ‘*por que fazer?*’ Como vimos na seção 1.3.3, são múltiplos os fatores que mobilizam as ações dos indivíduos em direção a um determinado caminho. No que se refere à autorregulação da aprendizagem, entende-se que o

valor atribuído à tarefa, as *expectativas* de resultado com sua concretização, o *interesse*, as *crenças de autoeficácia* para a efetivação da tarefa e a *orientação à meta* constituem elementos decisivos para o direcionamento e engajamento dos *estudantesmúsicos* em uma tarefa de aprendizagem. A elaboração de um plano estratégico, bem como sua efetivação, é, portanto, dependente da interpretação que o indivíduo faz da tarefa em si e de o quanto se enxerga capaz de concretizá-lo (ZIMMERMAN, 2013; McPHERSON, MIKSZA, EVANS, 2018).

As implicações de *expectativas*, *valores* e *crenças de autoeficácia* na/para aprendizagem foram trazidas na seção 1.3.3 desta pesquisa. Como breve retomada dizemos que a *expectativa* refere-se à crença antecipada que o aprendiz cultiva a respeito do resultado que sua ação produzirá. O *valor* comporta a crença singular acerca do sentido que uma determinada ação de aprendizagem ocupa na vida do aprendiz, sendo atravessado pela importância/*interesse* que se confere à realização da ação, valor intrínseco, utilidade e o custo implicado à concretização da ação. No caso da aprendizagem de um instrumento musical, em que são necessários longos períodos dedicados à prática, a expectativa de que a ação produzirá o resultado desejado tem maior probabilidade de instigar e sustentar a ação de aprendizagem. Do mesmo modo, o valor e o custo percebidos podem tanto energizar a ação do aprendiz, quanto enfraquecê-la.

Como dito, as *crenças de autoeficácia*, ao mediar a percepção do estudante a respeito da sua capacidade para lidar com pensamentos e ações necessárias à concretização de aprendizagens, torna-se fator decisivo no engajamento do aprendiz. Além disso, há, também, a compreensão de que as crenças de autoeficácia influenciam e são influenciadas pelo planejamento estratégico do indivíduo. Para que o aprendiz se envolva em ações deliberadas de seleção de cursos de ações é preciso que se perceba capaz de fazê-lo, do mesmo modo, ter um planejamento exequível converte-se em fonte motivacional por propiciar *experiências de domínio* ao estudante, sendo essa a principal fonte de *crença de autoeficácia* (ZIMMERMAN, 2011; McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002; 2011). Com isso, vê-se a reciprocidade entre crenças de autoeficácia (dimensão, motivo) e o planejamento estratégico (dimensão método), atravessadas pela dimensão tempo, uma vez que um planejamento que contempla metas de curto e médio prazo favorece o gerenciamento de tempo por parte do aprendiz e, ao mesmo tempo, lhe possibilita a experimentação da sensação de conquista com maior periodicidade, conferindo-lhe bem-estar psicofisiológico.

Outro aspecto destacado pela literatura diz respeito à orientação à meta. Entendem os teóricos que a definição de uma meta e sua implicação no planejamento estratégico que virá também é mediada pela função que essa meta exerce na aprendizagem. Identificam-se

dois tipos de metas produtoras de resultados distintos de aprendizagem: *meta desempenho* e *meta aprendizagem* (também chamada meta de tarefa e/ou domínio), servindo, respectivamente, à obtenção de julgamentos positivos pelos outros em relação ao seu nível de proficiência, e a autojulgamentos positivos direcionados à conquista de habilidades. Considera-se que a *meta aprendizagem* é a mais vantajosa, pois subjaz o entendimento da maleabilidade e controlabilidade da aprendizagem. Assim, tanto os estudantes confiantes quanto os inseguros beneficiam-se desse tipo de meta. Dados empíricos têm mostrado que aqueles orientados pela meta aprendizagem engajam-se em tarefas desafiadoras que favorecem a construção de novas habilidades. Já os estudantes orientados por uma meta desempenho, que tem como função a demonstração de suas ‘proezas’, evitam experiências desafiadoras com a intenção de protegerem-se de comparações sociais (ZIMMERMAN, 2011).

3.1.2.2 - Fase de execução: os ‘o quê’, ‘como’ e ‘porquê’ da aprendizagem em ação

A *fase de execução* representa o momento em que o aprendiz põe o seu planejamento estratégico em ação e se engaja em autocontrole e automonitoramento para cumprir com as metas que estabeleceu para si. Nessa fase, tendo por referência as metas autoimpostas na fase anterior, o estudante busca controlar, monitorar e, se necessário, adaptar o seu planejamento com vistas a alcançar aquilo que projetou para si. Fundamentais nessa fase são os processos de *autocontrole* e *auto-observação* (ZIMMERMAN, 2000; McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002).

Por *autocontrole* entende-se a “implementação de métodos ou estratégias específicas que foram selecionadas durante a fase de antecipação” (ZIMMERMAN, 2002, p.68), direcionadas ao controle cognitivo, motivacional, comportamental, ambiental, social e temporal necessários à aprendizagem. Diz Zimmerman (2002; 2013) que autoinstrução, uso de imagens, foco de atenção, estratégias de tarefa, estruturação ambiental e procura por ajuda fazem parte do conjunto de métodos/estratégias de autocontrole mais investigado pelos estudiosos do campo. Com isso, importa notarmos que os elementos trazidos em destaque na fase de execução não representam a finitude de possibilidades mobilizadas pelos *estudantes* com a intenção de controlar suas aprendizagens, tratam-se, apenas, das mais recorrentes, razão pela qual aparecem reiteradamente na literatura.

Desse conjunto de estratégias destinadas ao autocontrole que Zimmerman destaca, a *autoinstrução* enquanto “descrição aberta ou encoberta de como proceder quando se executa

uma tarefa” (ZIMMERMAN, 2000, p.18), por exemplo “Eu tenho que tocar mais devagar para ter certeza de que estou acertando – (tocando) – mais uma vez (tocando) – vou tentar mais uma vez – (tocando) – depois mais rápido – (tocando) – então eu vou colocar em um contexto[...]” (NIELSEN, 2008, p.22) assume uma variedade de funções no controle da aprendizagem/desempenho, estendendo-se desde o direcionamento da atenção do *estudantemúsico* à manutenção motivacional (NIELSEN, 2008). Como dissemos anteriormente, as *estratégias de tarefa* podem assumir uma multiplicidade de categorizações, contudo, McPherson, Nielsen e Renwick (2013) fazem referência àquelas que consideram as mais importantes quais sejam¹¹: i) *estratégias de ensaio* – em que os aprendizes dedicam esforços à prática repetida de seções que necessitam ajustes “seleciono partes técnicas e musicais importantes e as repito reiteradamente”; ii) *estratégias de elaboração* – indicando o estabelecimento de conexões entre o conhecimento existente e o que se deseja aprender “Eu tento desenvolver ideias musicais fazendo conexões entre interpretações alternativas a partir da escuta de músicas e das lições”; iii) *estratégias de organização* – que servem à seleção de informações apropriadas e construção de conexões entre essas informações “quando eu pratico, percorro a música e tento encontrar as ideias musicais mais importantes” e iv) *pensamento crítico* – voltadas às avaliações críticas a respeito dos padrões de excelência “Muitas vezes me pego questionando soluções e interpretações técnicas no meu instrumento principal para decidir se elas funcionam”. (NIELSEN, 2004)¹². Notam McPherson, Nielsen e Renwick (2013) as especificidades da utilização dessas estratégias dado o instrumento do aprendiz. Relatam os autores que dados empíricos sugerem uma maior utilização de estratégias de elaboração por parte de cantores, em comparação aos instrumentistas, “provavelmente porque sua prática geralmente envolve a memorização de letras e músicas” (p.363).

O uso de *imagens mentais* também é referenciado como uma importante estratégia de autocontrole que envolve “a criação de esquemas mentais de metas ou tarefas” (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002, p.341) favorecendo a integração de informações ao

¹¹Cabe-nos aqui uma ressalva: no texto de McPherson, Nielsen e Renwick (2013), os autores fazem referência à taxonomia de estratégias como apresentada em Nielsen (2004). Contudo, entendemos que as informações disponíveis em McPherson, Nielsen e Renwick (2013) carecem de clareza conceitual, por exemplo, quanto às estratégias de elaboração, os autores assim as definem: “estratégias de elaboração onde eles [estudantes] variam sua interpretação ou a velocidade de uma passagem para que ela possa ser executada sob diferentes condições” (p.362). Para nós, essa definição não representa o que podemos chamar de essência de uma estratégia de elaboração, ou seja, o estabelecimento de relações entre o conhecimento existente e a nova informação, razão pela qual optamos por regatar as definições conceituais no autor de origem – Nielsen (2004) – que compõe o *corpus* analítico de nossa revisão integrativa.

¹²Em Nielsen (2004) essas quatro estratégias são classificadas como estratégias cognitivas.

facilitarem a recordação no momento de desempenho motor e são de igual importância para “aliviar a ansiedade do desempenho” (McPHERSON, RENWICK, 2011, p.241).

A controlabilidade do ambiente físico imediato de aprendizagem também compõe o conjunto de estratégias de autocontrole reiterado pela literatura. As chamadas estratégias de *estruturação ambiental* destinam-se ao evitamento de distratores que podem comprometer a atenção e a concentração do *estudantemúsico* enquanto pratica. Do entrelaçamento fase e dimensão, aqui representadas, respectivamente, por execução e ambiente físico, assume-se que o estudante autorregulado é/será aquele que monitora e controla estrategicamente as condições ambientais sob as quais sua aprendizagem ocorre. Seria essa, segundo Zimmerman (2013), uma das formas de autorregulação ambiental. O entendimento de que a configuração do ambiente físico imediato tem implicações na aprendizagem do estudante faz com que os estudiosos do campo considerem a necessidade de se buscar espaços apropriados, sugerindo que um local “iluminado e silencioso” dispõe de características benéficas ao processo de aprendizagem (MEZZALIRA, BORUCHOVITCH, 2019, p.30). Na mesma esteira, no campo da música, essa estruturação ambiental é entendida como a ação deliberada de “encontrar um lugar calmo para praticar” (McPHERSON, RENWICK, 2011, p.242) com vistas a “garantir um aprendizado mais efetivo” (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002, p.338). Essa controlabilidade envolve, também, a disponibilidade de equipamentos¹³ necessários à aprendizagem, dos quais o metrônomo é o mais referenciado pela literatura (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2011, 2002).

Não obstante, a forma como os aprendizes se engajam em controlabilidade ambiental recebeu pouca atenção por parte dos pesquisadores (McPHERSON, NIELSEN, RENWICK, 2013), talvez, em função da baixa abertura à controlabilidade do ambiente em que muitos aprendizes praticam, principalmente os mais jovens. Contudo, há que se considerar a ambivalência de possibilidades produzidas por esse distanciamento daquilo que se consideram distratores. Praticar em um espaço familiar compartilhado pode representar impedimento à atenção e concentração se, por exemplo, houver múltiplos interesses de membros da família concomitantemente, como o desejo de praticar o instrumento pelo aprendiz e a intenção de assistir TV por um outro membro, mas, também, pode favorecer uma outra estratégia importante ao autocontrole: o pedido de ajuda. Estar em um mesmo

¹³O uso de equipamentos de apoio à aprendizagem, dentre os quais metrônomo, afinadores, diários, etc. é referenciado como forma de estruturação ambiental (representando a dimensão ambiente físico), procura por ajuda, em referência a outros recursos (indicando a dimensão social), como controle de ação (indicando a dimensão comportamental) ou, ainda, enquanto estratégia (sugerindo a dimensão método). A forma de categorização desses equipamentos é particular de cada autor. Optamos por fazer referência a esses equipamentos enquanto componentes de estruturação ambiental por ser a forma mais recorrente na literatura.

ambiente com familiares e pares permite que o aprendiz solicite auxílio sempre que precisar (McPHERSON, NIELSEN, RENWICK, 2013).

Por fim, a dimensão *social* entrecruza-se com o momento de ação do aprendiz por meio da procura por ajuda. Seja esse auxílio oriundo do contato humano direto, tendo como principais representantes os pais, professores e pares, ou amparado em recursos produzidos pelos humanos, como o acesso a livros, gravações, sites, etc. Aqui, vê-se a passagem de processos de socialização aos processos de autorregulação, trazida entre as colunas 4 e 5 da Tabela 3, que vão desde a estipulação de um objetivo de aprendizagem até a ajuda fornecida. Entendem os estudiosos que os aprendizes autorregulados são àqueles que, ao se confrontarem com dificuldade, “confiam e procuram ativamente ajuda de outras pessoas, além de recursos disponíveis” (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2002, p.339). Trataremos dos caminhos sociais da autorregulação na seção 3.3.3.

O automonitoramento das diferentes estratégias/métodos necessárias à aprendizagem é possível por meio da *auto-observação*, ou seja, o rastreamento metacognitivo “de uma pessoa sobre aspectos específicos de sua própria performance, as condições que a cercam e os efeitos que ela produz” (ZIMMERMAN, 2000, p.19) que possibilita a adaptatividade do plano estratégico às intenções do aprendiz. É importante destacar que, embora as três fases autorregulatórias demandem metacognição, desde uma perspectiva sociocognitiva, a autorregulação da aprendizagem envolve mais do que conhecimentos e habilidades metacognitivas. Como esclarece Zimmerman

em contraste com os modelos metacognitivos, que enfatizam os estados de conhecimento e o raciocínio dedutivo, as formulações de agência pessoal pressupõem que as autoconfianças e os julgamentos geralmente são formados intuitivamente e aplicados de maneira comportamental em contextos específicos (ZIMMERMAN, 1995, p.217-218).

Assim, a qualidade do automonitoramento é fundamental para que o indivíduo tenha indicadores para mobilizar esforços em direção ao que projetou para si. Vários são os fatores que influem na forma como o automonitoramento será tomado como referência de ação, Zimmerman (2000) destaca quatro deles: *proximidade temporal*, *informatividade*, *precisão* e *valência*. Explica o autor que o feedback não pode ser distante no tempo para que se converta em indicador ao monitoramento do desempenho, razão pela qual se enfatiza o estabelecimento de metas proximais. Um segundo fator, a informatividade, diz respeito às condições produtoras do feedback. O autor faz referência à forma como configurações ambientais podem afetar o grau de informatividade do desempenho, dando como exemplo os tipos de pistas de corrida. No caso das *performances* musicais, uma sala com baixa qualidade

acústica pode dificultar a percepção do *performer* acerca da qualidade sonora e de nuances expressivas, por exemplo. Um terceiro fator é a precisão do monitoramento e refere-se à percepção do aprendiz a respeito de suas ações. Diz Zimmerman que “indivíduos que não percebem ou distorcem suas ações não podem corrigi-los apropriadamente” (2000, p.20). O quarto e último fator destacado é a valência do comportamento monitorado. Ater-se aos aspectos negativos do desempenho tem impactos motivacionais negativos que podem comprometer o engajamento do aprendiz. Em função disso, entende-se que a melhor forma de tirar proveito do automonitoramento é focando nas conquistas, por menores que sejam.

Atendendo aos quatro fatores elencados, enquanto necessários à qualidade do automonitoramento, a estratégia mais recorrente disposta na literatura é o autorregistro. No campo da música, defende-se o uso da autogração enquanto estratégia que favorece a monitorização do progresso dos *estudantesmúsicos* (McPHERSON, ZIMMERMAN, 2011, KRÜGER, KRÜGER, 2017). Nota-se que a manutenção de autorregistro também é uma importante fonte motivacional, haja vista a possibilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem e de servir de base comparativa ao progresso do aprendiz (ZIMMERMAN, 2011).

3.1.2.3 Fase de autorreflexão: avaliando os ‘o quê’, ‘como’ e ‘por quê’ da aprendizagem

A terceira e última fase do ciclo autorregulatório diz respeito ao momento em que o aprendiz busca a compreensão das implicações pessoais aos resultados da aprendizagem. Nessa fase estão presentes dois subprocessos: autojulgamentos e autorreações. Pelo subprocesso autojulgamento, após a realização da ação, o estudante julga seu desempenho com base nos objetivos que foram previamente estipulados e atribui uma causa para tal desempenho. Quatro são os critérios que podem ser utilizados no processo autoavaliativo: *domínio*, *desempenho anterior*, *normativo* e *colaborativo*. O critério domínio no processo autoavaliativo é pautado por uma sequência gradual de atividades previamente estabelecidas em um continuum de fácil a difícil e indicam o nível de proficiência do aprendiz. Em música, os livros de métodos de aprendizagem representam esse tipo de estruturação em sequências de domínio. Além do critério domínio, em situações em que a busca está direcionada a interesses individuais, é comum a comparação com desempenhos passados e a observação de mudanças em seus elementos (desempenho anterior). Por outro lado, quando a busca do indivíduo está atrelada a um interesse coletivo, a comparação será baseada no padrão adotado pelo grupo e, assim, o desempenho do indivíduo terá que adaptar-se em prol dos objetivos do

coletivo (colaborativo) (McPHERSON, NIELSEN, RENWICK, 2013.) Em âmbito musical, o critério de avaliação colaborativa se faz presente em contexto de prática de coletiva, como coros, orquestras e bandas, em que o desempenho individual está a serviço do resultado desejado para o grupo.

Outra fonte de referência de desempenho são as comparações normativas. Representando critérios socialmente instituídos de comparação, as avaliações normativas são conduzidas a partir de comparativos entre si e o(s) outro(s). Em circunstâncias competitivas, como concursos musicais, testes seletivos, premiações musicais, dentre outras tantas, o critério orientador é o normativo. Em meio às principais desvantagens de se assumir um critério normativo como ponto de referência à autoavaliação podemos aludir à desvalorização do progresso individual do aprendiz.

Os estudantes proativos costumam julgar o desempenho a partir dos objetivos e do planejamento definidos na fase de antecipação, assim, tendem a se avaliar a partir do domínio que possuem em realizar a tarefa. Já os estudantes reativos, por não estabelecerem objetivos e planejamento, tendem a fazer a autoavaliação com base em comparações sociais, o que não é vantajoso para o desenvolvimento do estudante, visto que esse tipo de comparação não costuma levar em consideração o percurso trilhado pelo estudante (ZIMMERMAN, 2013). Outro aspecto importante do autojulgamento é a atribuição da causa ao resultado alcançado. Como exposto na seção 1.3.3, o *locus* de atribuição influi significativamente nas autorreações dos estudantesmúsicos. Recordando, brevemente, a atribuição que favorece o controle do indivíduo sob suas buscas é a que se associa a causas internas e controláveis, a exemplo do uso da estratégia inadequada.

O autojulgamento produz dois tipos principais de autorreação: autossatisfação/insatisfação e inferências adaptativas. Zimmerman (2013) diz que um estudante proativo (autorregulado) tende a atribuir o resultado de seu desempenho a causas internas e controláveis e, o reativo (não autorregulado), costuma atribuir seu resultado a causas incontroláveis. Assim, o autor considera que atribuições que desencadeiam altos níveis de autossatisfação favorecem inferências adaptativas frente aos resultados inadequados de aprendizagem, ao passo que os que experienciam a insatisfação tendem a lançar mão de inferências defensivas que os protejam de estados afetivos negativos futuros.

As autorreações servem à fase de antecipação, quando novos esforços são direcionados para dar continuidade à aprendizagem. Assim, o objetivo da terceira fase é servir como referência para que o estudante identifique decisões que podem ter sido inapropriadas para a realização da atividade. O elemento fundamental dessa fase não é apenas identificar decisões ineficazes, e sim, implementar novas estratégias e iniciar um novo ciclo

autorregulatório que possibilite que o estudante diminua a distância entre o objetivo que estabeleceu e o seu desempenho (VEIGA SIMÃO, FRISON; 2013). A completude de um ciclo autorregulatório não deve ser interpretada apenas enquanto redução de discrepâncias entre o desempenho e o padrão adotado. Entendida desde uma perspectiva de loop aberto, a autorregulação inclui tanto a diminuição das discrepâncias de desempenho, quanto a produção de novas discrepâncias ao se buscar tarefas mais desafiadoras (ZIMMERMAN, 2000).

3.1.3 - Dos processos de socialização aos processos autorregulatórios: o caminho social da autorregulação

Com base no entendimento de Bandura (1986), de que as capacidades agênticas devem ser construídas socialmente, Zimmerman(2013) apresenta-nos um modelo (Tabela 5) constituído por quatro níveis em um caminho sociocognitivo da autorregulação, sendo os dois primeiros níveis direcionados pelo social e os dois últimos ao *self*.

Tabela 5: Fontes sociais e internas de regulação

Níveis de regulação	<i>Características da regulação</i>			
	<i>Fontes de regulação</i>	<i>Fontes de motivação</i>	<i>Condições da tarefa</i>	<i>Índice de desempenho</i>
1. Observação	Modelação	Reforço vicário	Presença do modelo	Discriminação
2. Emulação	Feedback social e de desempenho	Reforço social/direto	Correspondem ao modelo	Duplicação estilística
3. Autocontrole	Representação dos padrões de processo	Autorreforço	Estruturada	Automatização
4. Autorregulação	Resultados do desempenho	Crenças de autoeficácia	Dinâmica	Adaptação

Fonte: Adaptado de Zimmerman (2013).

Para Zimmerman (2013), o aprendizado em nível observacional ocorre na medida em que o estudante observa a descrição ou a demonstração da habilidade por um modelo. O autor cita como exemplo o aprendizado de um estudante de língua estrangeira ao inferir a pronúncia correta de uma palavra ao ouvir um falante nativo. Diz-se que o estudante aprendeu por observação quando o mesmo consegue discriminar variações de precisão na pronúncia do falante nativo. O segundo nível, emulação, dá-se pela imitação do padrão geral que foi observado valendo-se da ajuda do modelo. Quando o estudante já consegue realizar a atividade, mesmo que rudimentarmente, o apoio do modelo pode ser diminuído. Dependendo do tipo da complexidade da habilidade que se pretende desenvolver, é preciso que o estudante se envolva no exercício de prática deliberada¹⁴, prática essa que, segundo Zimmerman (2013), parte da instrução e estruturação inicial do professor.

No nível de autocontrole, o estudante consegue desempenhar a atividade sem depender da presença do modelo. A necessidade da presença do outro cede espaço a padrões representativos que são utilizados como referência, como imagens mentais e lembranças verbais do modelo. A combinação dos padrões representacionais do modelo com os do estudante dá origem a processos de aprendizagem que, quando automatizados, caracterizam a concretização da aprendizagem por autocontrole. Por fim, o estudante chega ao nível de autorregulação quando consegue “adaptar sistematicamente seu desempenho às mudanças nas condições pessoais e contextuais”, com pouco ou nenhum resquício das representações do modelo (ZIMMERMAN, 2013, p.141).

Zimmerman (2013) ressalva que o fato de se alcançar a habilidade autorregulatória, no quarto nível, não significa que o estudante deixe de precisar do apoio social. O tipo de atividade com o qual o estudante vai se envolver, por vezes, poderá revelar limitações nas habilidades existentes, tornando necessário aprendizagens sociais adicionais. Além disso, o autor também enfatiza que o seu modelo multinível não segue uma sequência invariante em que o maior nível alcançado pelo estudante será utilizado universalmente.

A compreensão de que a autorregulação se desenvolve com a aprendizagem e que os ambientes de aprendizagem podem criar situações autorregulatórias propositalmente, visando ajudar o estudante a tornar-se ativo e consciente no seu processo de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2013) tem direcionado um movimento nas pesquisas educacionais à elaboração de propostas investigativas que se dedicam a pensar espaços educativos que promovam a aprendizagem autorregulada. No domínio da música, no entanto, esse

¹⁴Ao mencionar a prática deliberada como elemento importante do nível emulativo, Zimmerman (2013) toma como referência o trabalho de Ericsson, Lehmann (1996) o qual apresentamos na seção 1.2.2 desta pesquisa.

movimento ainda é lento, sendo essa, na visão de McPherson, Miksza, Evans (2018) uma pauta importante a ser trazida à agenda investigativa do campo.

3.2 Aprendizagem da *performance* pelas lentes da autorregulação: dados topográficos das produções científicas

Nesta seção são trazidos os resultados referentes ao que denominamos ‘topografia das pesquisas’. São, pois, considerados elementos topográficos aqueles que identificam características de superfície dos estudos que compuseram o *corpus* analítico de nossa revisão integrativa. Assim sendo, destacamos, na presente seção, a linha do tempo das pesquisas em música que buscam na autorregulação o aporte teórico à compreensão da aprendizagem e prática instrumental, o quantitativo de estudos por país de origem de produção, o foco investigativo empreendido nesses e a análise de força de evidência das investigações.

Na Tabela 6, são dispostas as informações a respeito dos estudos primários que compõem o *corpus* analítico desta pesquisa com suas respectivas avaliações no que diz respeito à força de evidência. Importa notar que a avaliação metodológica aqui trazida não diz respeito à consistência interna dos estudos uma vez que a condução das investigações está em conformidade com o design adotado pelos pesquisadores. Nossa avaliação diz respeito ao que, em diálogo com a literatura, consideramos posturas metodológicas importantes a serem assumidas na condução de pesquisas que tratem da autorregulação da aprendizagem em âmbito musical desde uma perspectiva sociocognitiva.

Tabela 6: Relação de estudos por país, idioma, foco investigativo e nível de evidência.

N. DO ESTUDO	ESTUDO	PAÍS	IDIOMA	FOCO	NÍVEL DE EVIDÊNCIA
1	McPherson, McCormick (1999)	Austrália	Inglês	3	I
2	McPherson, McCormick (2000)	Austrália	Inglês	4	I
3	McPherson, Renwick (2001)	Austrália	Inglês	2	II
4	Nielsen (2001)	Noruega	Inglês	2	III
5	Hewitt (2002)	EUA	Inglês	2; 5	I
6	McCormick, McPherson (2003)	Austrália	Inglês	4	I

7	Nielsen (2004)	Noruega	Inglês	2; 3	I
8	Hewitt (2005)	EUA	Inglês	2	I
9	Austin, Berg (2006)	EUA	Inglês	2; 3	I
10	Miksza (2006)	EUA	Inglês	3	I
11	Miksza (2007)	EUA	Inglês	4	III
12	Leon-Guerrero (2008)	EUA	Inglês	2	III
13	Nielsen (2008)	Noruega	Inglês	3; 4	I
14	Bartolome (2009)	EUA	Inglês	2	I
15	Gusmão (2011)	Brasil	Português	4	I
16	Hewitt (2011)	EUA	Inglês	5	I
17	Santos, Gerling (2011)	Brasil	Inglês	4	III
18	Cremaschi (2012)	EUA	Inglês	3; 4; 5	I
19	Miksza (2012)	EUA	Inglês	1	I
20	Miksza, Prichard, Sorbo (2012)	EUA	Inglês	2	II
21	Nielsen (2012)	Noruega	Inglês	3	I
22	Upitis, Abrami, Brook, Troop, Varela (2012)	Canadá	Inglês	5	I
23	Ritche, Keraney (2013)	Inglaterra	Inglês	2	III
24	Leong, Cheng (2014)	China	Inglês	5	I
25	Araújo (2015)	Portugal	Português	1; 2	I
26	Bonneville-Roussy, Bouffard (2015)	Canadá	Inglês	4	I
27	Ersozlu, Miksza (2015)	Turquia	Inglês	1	I
28	Hewitt (2015)	EUA	Inglês	4	II
29	Krüger (2015)	Brasil	Português	5	I
30	Miksza (2015)	EUA	Inglês	5	II
31	Nielsen (2015)	Noruega	Inglês	2	II
32	Araújo (2016)	Portugal	Inglês	1; 2	I
33	Hatfield (2016)	Noruega	Inglês	5	II
34	Pike (2016)	EUA	Inglês	2; 5	III
35	Plat (2016)	EUA	Inglês	5	III
36	Silveira, Gavin (2016)	EUA	Inglês	2	III
37	Ersozlu, Nietfeld, Huseynova (2017)	Turquia	Inglês	4	I
38	Felly (2017)	Canadá	Inglês	5	II
39	Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017)	Portugal	Inglês	1; 4	I
40	McPherson, Osborne,	Austrália	Inglês	1; 2	II

	Evans, Miksza (2017)				
41	Mieder, Bugos (2017)	EUA	Inglês	5	III
42	Otutumi (2017)	Brasil	Português	5	I
43	Pike (2017)	EUA	Inglês	2	I
44	Upitis, Abrami, Varela, King, Brook (2017)	Canadá	Inglês	4	I
45	Veloso, Araújo (2017)	Brasil	Português	2	I
46	Gracia (2018)	México	Espanhol	5	IV
47	Miksza, Blackwell, Roseth (2018)	EUA	Inglês	1; 5	II
48	Miksza, McPherson, Herceg, Mieder (2017)	EUA	Inglês	5	III
49	Mornell, Osborne, McPherson (2018)	Alemanha	Inglês	2	IV
50	Ritchie, Kearney (2018)	Inglaterra	Inglês	5	III
51	Santos (2018)	Brasil	Inglês	2	II

1: mensuração; 2: prática autorregulada; 3: correlações; 4: predição e 5: construção.

Fonte: elaboração nossa.

Como elencado na Tabela 6, dos 51 estudos que compuseram esta revisão 28 (54,9%) são classificados com nível de evidência I. Esses são, majoritariamente, estudos conduzidos por meio de instrumentos de autorrelato retrospectivos que tem sido considerados pela literatura fontes de informações de menor precisão no que se refere aos processos mobilizados pelos estudantes no percurso de aprendizagem. São dois os principais aspectos oriundos da teoria social cognitiva que põem em suspenso a utilização desse tipo de instrumento. 1) diz Bandura (1986) que a aprendizagem humana é revelada a partir do *pensamento* e da *ação* do aprendiz; 2) pelas lentes da TSC, a autoclassificação de um comportamento típico em situações não específicas é mediada pelos preconceitos a respeito de si e do outro, sendo a responsividade orientada a atender esses preconceitos. Com isso, é comum existirem incongruências entre aquilo que o humano *diz* fazer e o que se pode *observar* diretamente de sua *ação*.

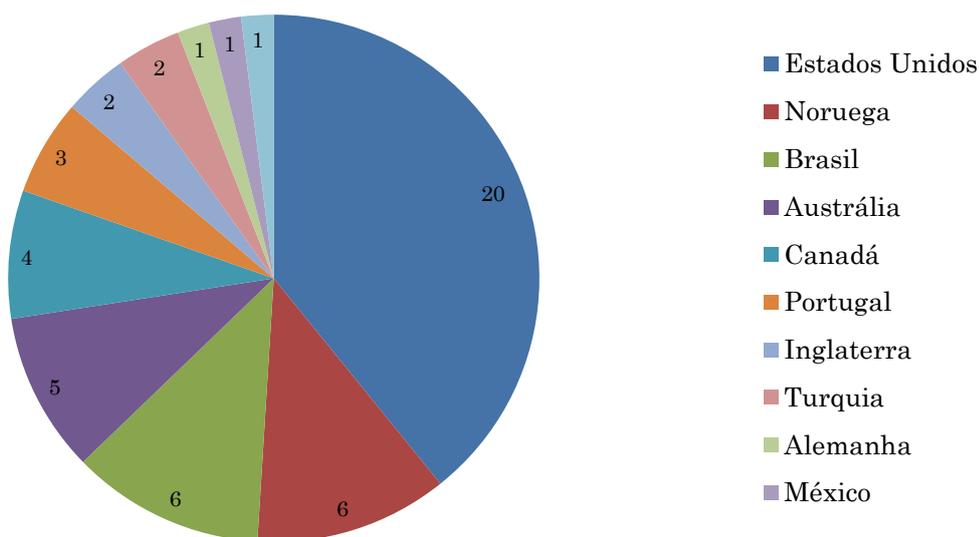
Ainda em relação ao nível de evidência dos estudos, um conjunto de 10 pesquisas (19,6%) foi classificada como nível II, 11 investigações (21,6%) como nível III e dois dos estudos (3,9%) cumpriram os quatro critérios avaliativos e foram classificados com o maior nível de evidência, o nível IV.

No que diz respeito à origem das investigações, Estados Unidos é o país de maior produção com vinte estudos (39,22%). Ocupando a segunda posição estão Brasil e Noruega,

ambos com seis estudos (11,76%). A Austrália, país de origem das primeiras investigações no âmbito musical, ancoradas na autorregulação da aprendizagem, nos anos de 1999 e início do novo milênio, tem uma produção total de cinco pesquisas (9,80%), ficando em terceiro lugar no quadro geral de produções, seguida por Canadá, com quatro estudos (7,84%) e Portugal, com três pesquisas (5,88%). Turquia e Inglaterra ocupam a sexta posição com dois estudos (3,92%) cada, por fim, Alemanha, México e China, com um estudo cada (1,96%) dividem a sétima posição (Gráfico 1).

Um aspecto a ser destacado referente à origem desses estudos é o fato de países como Austrália, Noruega e Portugal terem suas investigações provenientes de um mesmo grupo de autores. Na Austrália, os seis estudos são produzidos, em parceria, por McPherson, McCormick e Renwick. Do total de seis estudos provenientes da Noruega, cinco deles têm como autor Nielsen. Os três estudos portugueses, por sua vez, têm Araújo como autor central. Esses dados indicam que, nesses países, os estudos que buscam compreender a aprendizagem musical tendo como base teórica a autorregulação da aprendizagem estão concentrados em grupos de pesquisa e instituições específicas, fazendo com que a produção de conhecimento a respeito da utilização desse constructo teórico no domínio musical esteja centralizado no trabalho de poucos autores.

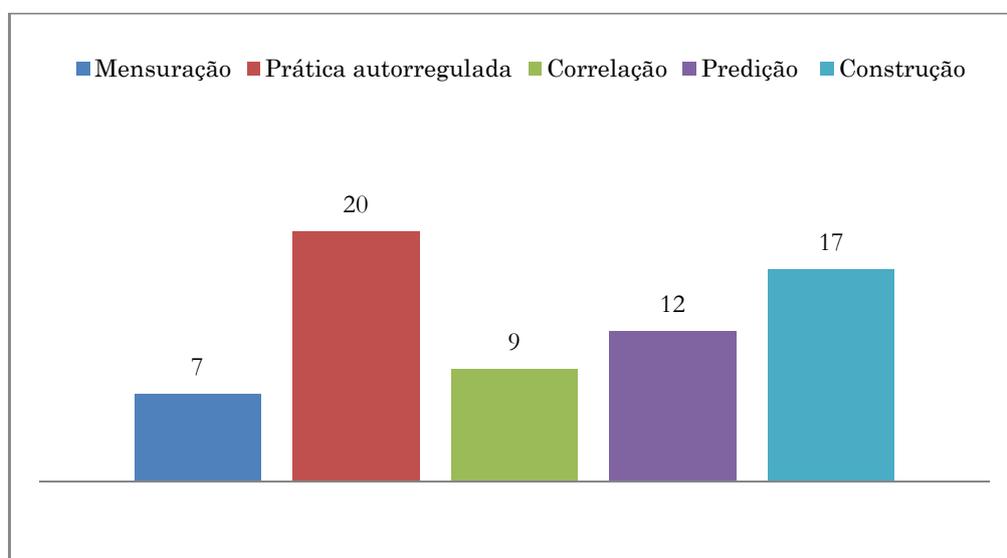
Gráfico 1: Quantitativo de estudos por país de origem



No Gráfico 2, são dispostas informações a respeito do quantitativo de estudos por foco investigativo. Como dito anteriormente, em função dos objetivos gerais e específicos, o conjunto de 51 escritos, que compõe a segunda etapa de apresentação dos resultados desta

revisão, foi categorizado em mais de um eixo tipológico investigativo, sendo que o quantitativo de cada foco investigativo representa o percentual por foco em relação à totalidade dos estudos. Com isso, temos a *prática autorregulada* enquanto principal foco investigativo das pesquisas que compõem esta revisão, presente em 20 (39,2%) dos 51 estudos. O segundo foco de interesse mais recorrente nas investigações foi o da *construção* de habilidades autorregulatórias e/ou habilidades musicais por meio da autorregulação, com 17 (33,3%) investigações. A *predição* foi tema de investigação em 12 (23,5%) dos 51 estudos. Por fim, *mensuração* e *correlação* são foco investigativo em 9 (17,6%) estudos cada.

Gráfico 2: Quantitativo de estudos por foco investigativo

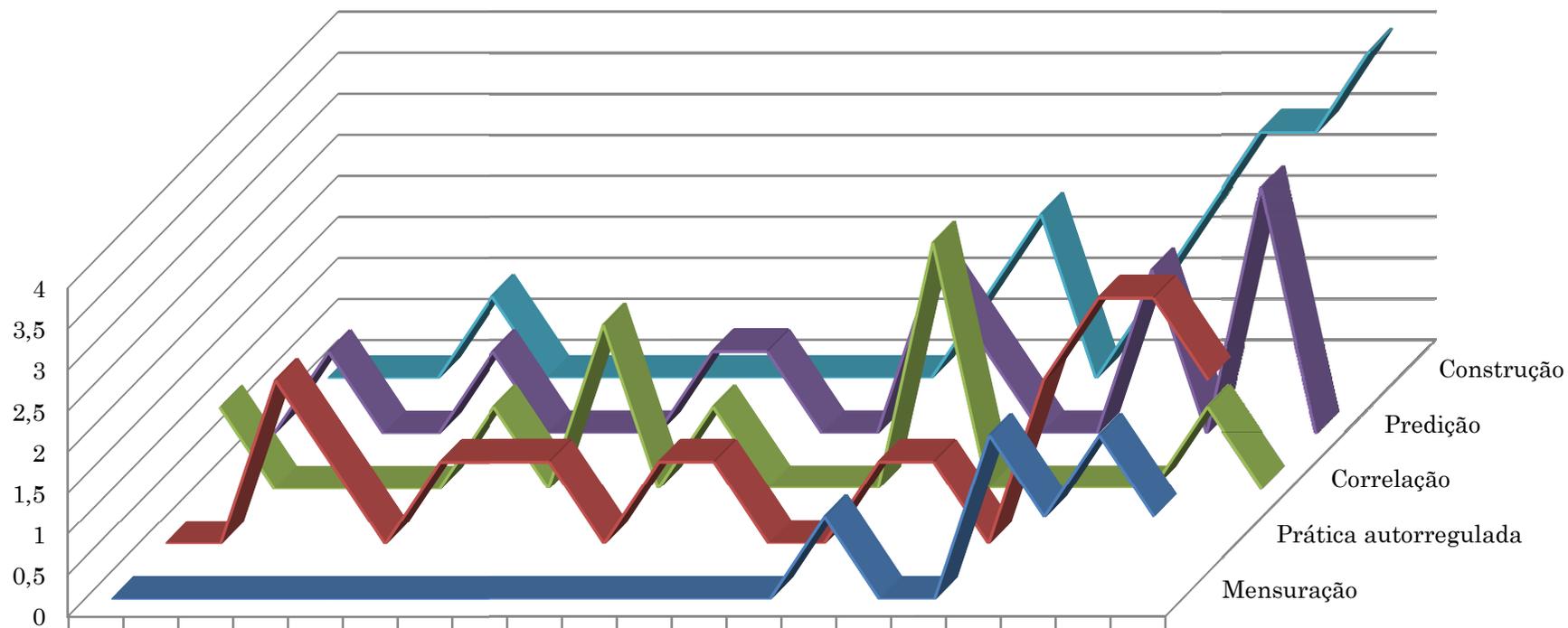


O último aspecto topográfico que trazemos em relação aos estudos que compõem nossa revisão integrativa diz respeito à disposição temporal dessas investigações por foco investigativo. Como ilustra o Gráfico 3, desde a primeira produção do campo da música, ancorada na autorregulação da aprendizagem, em 1999, o foco com maior regularidade de produção foi o da *prática autorregulada*. A produção de instrumentos de *mensuração*, especificamente para o domínio da música, torna-se interesse de investigação em 2012. Antes desse período, a prática comum centrava-se na adaptação/utilização de instrumentos já validados em outros domínios do conhecimento.

Pelo gráfico vê-se, também, que *prática autorregulada*, *correlação* e *predição*, embora apresentem oscilações e alternâncias em termos de quantitativo por ano, mantêm-se recorrentes ao longo do tempo e podem ser considerados o conjunto de focos de maior

interesse investigativo pelos pesquisadores. Além disso, os dados trazidos no gráfico nos fazem considerar uma virada neste campo investigativo no ano de 2016. O interesse em conduzir investigações dedicadas a explorar as maneiras pelas quais se pode *construir* habilidades autorregulatórias e/ou habilidades musicais por meio da autorregulação têm uma tendência crescente a partir do ano de 2016. Dentre as 17 investigações com esse foco, sete delas (41,1%) foram produzidas entre os anos de 1999 e 2015. A realização do restante dos dez estudos (58,9%) concentrou-se no espaço temporal entre 2016 e 2018. Nota-se, também, que esse é o único foco investigativo com tendência ininterrupta de crescimento desde 2016, indicando o direcionamento das investigações à elaboração de ações interventivas no campo musical orientadas pela perspectiva da autorregulação da aprendizagem.

Gráfico 3: Linha do tempo das produções por foco investigativo.



	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
■ Mensuração	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	1	2	1
■ Prática autorregulada	0	0	2	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	2	3	3	2
■ Correlação	1	0	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0
■ Predição	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	1	0	0	2	0	3	0
■ Construção	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	2	3	3	4

3.3 Aprendizado instrumental desde a autorregulação da aprendizagem: contribuições empíricas e teórico/propositivas

A presente seção destina-se à apresentação da segunda etapa interpretativa desta pesquisa e abrange o conjunto de 51 escritos conduzidos desde o aporte teórico da autorregulação da aprendizagem. Como dito anteriormente, da análise desses estudos emergiram cinco eixos tipológicos enquanto foco investigativo empreendido pelos pesquisadores do campo musical dispostos nas subseções que seguem. Cada eixo investigativo foi organizado por nós em torno de uma questão que consideramos abranger as intenções compreensivas dos autores que compuseram o nosso *corpus* analítico desta segunda etapa.

3.3.1 Mensuração: elaboração e adaptação de instrumentos de aferição

O interesse investigativo pelos modos como os estudantes autorregulam suas aprendizagens abriu espaço na agenda educacional a uma variedade de proposições teórico-explicativas que passaram a embasar pesquisas e práticas voltadas à otimização do desempenho dos aprendizes. Nesse cenário, entendemos a década de 1980 como um marco importante do campo que acabara de surgir. Datam dessa época produções teóricas que orientam o fazer investigativo e educativo até os dias de hoje. Como desfecho de um simpósio anual da *American Educational Research Association*, ocorrido em 1986 (ZIMMERMAN, 2008), por exemplo, temos a conceituação de autorregulação da aprendizagem como se vê em Zimmerman (1986). O reconhecimento da autorregulação, enquanto perspectiva multidimensional e cíclica, provoca o campo a pensar em possibilidades metodológicas que deem conta de explorar os diferentes *elementos* a ela atrelados, sendo a década de 80, também, celeiro da produção de instrumentos que respondam a essa demanda.

É desse íterim que emerge o primeiro eixo tipológico aqui apresentado, abrangendo estudos voltados à mensuração dos modos de pensar e agir de *estudantesmúsicos* em contexto de aprendizagem. Uma vez compreendida a importância da autorregulação à prática e aprendizagem musical, vemos a preocupação dos pesquisadores com a elaboração de aportes metodológicos para aferição dos elementos que a constituem em âmbito musical. Assim,

entendemos que o conjunto de sete estudos que compõem este eixo oferecem respostas à questão: *Como aferir a prática autorregulada dos estudantes músicos?* Enquanto respostas possíveis temos a elucidação de dois tipos de delineamentos para a produção de dados que atendam as especificidades de aferição no domínio musical, a saber: os *questionários de autorrelato* e a *microanálise*.

Antes de apresentarmos os resultados das produções que compõem este nosso primeiro eixo tipológico, faz-se necessária uma breve consideração acerca de nossa opção pelo emprego do termo *elemento* ao longo desta e das subseções seguintes no presente capítulo. No decorrer da produção desta revisão integrativa, pudemos perceber a falta de uma sistematização terminológica nesse campo investigativo. Encontramos diferentes nomenclaturas sendo adotadas para fazer referência àquilo que podemos chamar de *elementos* (partes) que compõem a *autorregulação* (todo). Com o intuito de evitarmos confusões terminológicas, por ora, adotaremos aqui o termo *elemento* para fazermos referência às unidades estruturantes da autorregulação. Além disso, a utilização do termo *elemento*, em referência às unidades constitutivas da autorregulação, nos serve de recurso textual. É, pois, uma forma de não restringir uma determinada discussão a uma unidade específica da autorregulação, como autoavaliação, estratégias, autoeficácia etc., e, ao mesmo tempo, incluir essas múltiplas unidades nas discussões sem que se precise nomeá-las individualmente. No entanto, quando estivermos tratando da explicitação dos resultados referentes a algum *elemento* estruturante específico, adotaremos a terminologia mais recorrente no campo e/ou a referida pelos autores de origem dos estudos analisados.

3. 3.1.1 Instrumentos de Autorrelato

Dos delineamentos hoje em uso, o *autorrelato* figura dentre as ferramentas mais recorrentes na produção de dados de pesquisa, tanto em âmbito educacional geral, quanto em domínios específicos, como o da música. Tomando por referência a fala de Zimmerman (2008), é possível identificarmos os instrumentos de autorrelato como pertencentes a uma *'primeira onda'* metodológica no campo de estudos da autorregulação, sendo caracterizados, na visão de Wolters e Won (2018), como qualquer interpelação que se faça a uma pessoa com a intenção de fazê-la relatar o seu modo de pensar e agir a respeito de algo. Com efeito, essa compreensão ampla do termo *autorrelato* nos direciona a diferentes métodos investigativos que, segundo os autores, diferenciam-se pelo mecanismo de acesso à resposta do participante, variando em maior ou menor grau de flexibilidade e amplitude de informações que propiciam. Incluídos estão nessa larga categoria, abordagens como entrevistas verbais,

surveys, questionários, diários, pensar em voz alta e estimulação da recordação. Contudo, interessa-nos aqui um tipo específico de abordagem de autorrelato, aquela oriunda dos *questionários de autorrelato (SRQ)*, uma vez que representam a principal fonte de acesso aos modos de pensar e agir dos *estudantesmúsicos* investigados em 28 dos 51 estudos que compõem o *corpus* analítico da segunda etapa da presente pesquisa.

Estruturalmente, os questionários de autorrelato são, majoritariamente, instrumentos de caráter fechado em que o participante é apresentado a um conjunto de assertivas a serem respondidas a partir de um continuum, em escala *likert*, representativo de um maior ou menor grau de concordância com o seu modo de pensar e agir. O *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*¹⁵ de Pintrich, Smith, Garcia e McKeachie (1991) é um exemplo clássico desse tipo de instrumento e tem sido assumido como referência para a produção de pesquisas que se ocupam em explorar práticas autorregulatórias dos estudantes nos mais variados domínios do conhecimento. No entanto, dado o contexto e a finalidade para o qual foi projetado, os pesquisadores do campo da música passam a questionar a aplicabilidade de medidas como *MSLQ* no campo de estudos da aprendizagem e prática musical. Vislumbrado ir além da apropriação de ferramentas de medição produzidas em outras áreas do conhecimento, temos, já no início da segunda década do novo milênio, um movimento iniciado por Miksza (2012) voltado a suprir aquilo que os pesquisadores consideravam uma lacuna de ordem metodológica da produção do campo teórico da autorregulação quando adentra ao domínio musical. Elaboração, adaptação e validação de instrumentos de autorrelato entram na pauta investigativa dos pesquisadores em âmbito musical que, orientados pelas possibilidades diagnósticas e interventivas, provenientes dos dados produzidos por tais instrumentos, nos oferecem um conjunto de cinco trabalhos (MIKSZA, 2012; ERSOZLU, MIKSZA, 2015; ARAÚJO, 2015; 2016; MADEIRA, ARAÚJO, HEIN e MARINHO, 2017) destinados à produção de medidas de aferição oriundas de articulações entre o campo teórico da autorregulação da aprendizagem e a literatura que trata das especificidades do fazer musical. Esses estudos, que compõem a primeira categoria deste eixo tipológico, são sintetizados na Tabela 7.

¹⁵O instrumento, que passou por uma série de ajustes desde a década de 80, quando sua elaboração foi iniciada, contempla, hoje, 81 itens em formato *likert* de 7 pontos, no qual o 1 representa o menor grau de concordância e o 7 o maior grau de concordância em relação ao modo de pensar/agir do respondente. Seus itens são distribuídos em 15 subescalas que abarcam duas seções: *motivação* (expectativa, valor e afeto) e *estratégias de aprendizagem*, sendo as estratégias classificadas em *cognitivas* (ensaio, elaboração, organização e pensamento crítico), *metacognitivas* (autorregulação metacognitiva) e *gestão de recursos* (gestão de tempo e ambiente de estudo, regulação de esforços, aprendizagem com pares e procura de ajuda).

Tabela 7: Síntese dos instrumentos de autorrelato produzidos no campo musical para aferição da autorregulação

Estudo	Nº de questões	Contexto de validação	Dimensões/fatores que contempla	Exemplo de questão
Miksza (2012)	45	Estudantes de ensino fundamental	Autoeficácia/motivo Método/comportamento Gerenciamento de tempo Influências sociais	“Eu acredito que posso me tornar excepcionalmente bom no meu instrumento”. “Pratico com o metrônomo”. “Sonho acordado enquanto pratico sozinho”. “Converso com o professor da banda sobre como praticar”.
Ersozlu, Miksza (2015)	38	Estudantes universitários	Método Comportamento Influências sociais Gerenciamento de tempo	“Eu pratico pelo menos um pouco todos os dias”. “Passo um tempo em cada sessão de prática revisando músicas”. “Eu procuro nos livros informações musicais que me ajudem a aprender”. “Tenho dificuldade em me concentrar quando pratico por longos períodos de tempo”.
Araújo (2015; 2016)	22	Estudantes avançados e músicos profissionais	Organização do estudo Recursos pessoais Recursos externos	“Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo”. “Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo”. “Busco informações de diversos referenciais (livros, cds, vídeos, internet, biografias, artes, etc.) para apoiar meu estudo”.
Madeira Araújo, Hein, Marinho (2017)	52	Estudantes de conservatório	Motivo Método Comportamento Gerenciamento de tempo Influências sociais	Não há referência da categorização das questões em função de dimensão correspondente. Optamos por não exemplificar para não incorrerem em equívocos interpretativos.

Fonte: elaboração nossa.

Seguindo a configuração usual de um questionário de autorrelato, assertivas em um *continuum* de concordância em formato *likert*, é possível observarmos que os autores produzem seus instrumentos a partir de articulações teóricas entre a autorregulação, *prática deliberada*, *prática efetiva* e estudos de psicologia da música. É desse entrelaçamento teórico-explicativo que emergem os itens que compõem os questionários de autorrelato projetados a suprirem as demandas do campo. O instrumento de Araújo (2015; 2016) foi elaborado sob matrizes teóricas que contemplam “(i) literatura geral sobre psicologia social cognitiva e educacional [...] e (ii) pesquisa em psicologia da música com foco na prática musical deliberada [...] e prática efetiva” (ARAÚJO, 2016, p.3). Miksza (2012), por sua vez, optou pela exclusão da dimensão *ambiente* do conjunto de suas questões sob três argumentos:

a) muitas crianças têm pouco ou nenhum controle sobre essa variável; b) as propriedades psicométricas de uma escala que pretende medir se existe um ambiente silencioso ou livre de distrações seria limitado e c) se constatou que elementos ambientais são extremamente fracos (Zimmerman e Martinez-Pons, 1986) ou preditores não significativos (Zimmerman e Martinez-Pons, 1988) de resultados de aprendizagem em pesquisas anteriores (MIKSZA, 2012, p.326).

Ersozlu e Miksza (2015), ao adaptarem o instrumento de Miksza (2012) para o contexto da Turquia, suprimiram a dimensão *motivo* do conjunto de questões por estarem com a atenção voltada aos “comportamentos de autorregulação, especificamente, e para reduzir o tempo total de administração necessário” (p.5).

No conjunto das quatro investigações representativas dessa primeira categoria de instrumentos, dispomos de configurações distintas no que concerne aos elementos constitutivos das subescalas delineadas a fim de aferirem a prática autorregulada de *estudantesmúsicos*. Na visão dos autores, a variabilidade quanto ao melhor ajuste de fatores explicativos (Coluna 4, Tabela 7) pode ser oriunda do contexto para o qual a elaboração e a aplicação da medida se destinam. Embora partilhemos desse entendimento, acreditamos oportuno considerarmos, também, o impacto dos diferentes entrelaçamentos teórico-explicativos que originam essas produções. Ainda que o exame minucioso das questões que compõem os instrumentos produzidos não faça parte dos objetivos de nossa pesquisa, uma breve análise de algumas questões nos oferece indicadores que corroboram com as inquietações que a originaram. Como vimos, nem todos os instrumentos contemplam a totalidade de dimensões referenciadas pela literatura que trata da aprendizagem autorregulada. A exclusão da dimensão *motivo*, no instrumento de Ersozlu e Miksza (2015), por exemplo, reiteradamente anunciada enquanto fundamental à compreensão do pensar e agir dos aprendizes desde a concepção teórica da autorregulação da aprendizagem, nos faz pensar até que ponto esses estudos partem da mesma concepção ontológica de aprendiz, dada à variabilidade de elementos teóricos incluídos/excluídos em seus instrumentos. Se a motivação é elemento fundante da aprendizagem desde uma perspectiva sociocognitiva, é possível abdicarmos da elucidação de seus efeitos na/para ação autorregulada do *estudantemúsico*? A exclusão da dimensão *ambiente*, como em Miksza (2012), nos possibilita a análise da reciprocidade pessoa-comportamento-ambiente preconizada pela perspectiva sociocognitiva?

Soma-se a isso a variabilidade terminológico-conceitual que pudemos identificar no decorrer desta revisão que pôde ser observada pela divergência com que as questões representativas de cada dimensão constituinte da autorregulação são dispostas nos instrumentos produzidos. Em Ersozlu e Miksza (2015), por exemplo, “Pratico pelo menos um

pouco todos os dias”, é disposta enquanto pertencente à dimensão *método*, sendo que essa controlabilidade e esse gerenciamento do tempo de estudo é, comumente, referida pela literatura enquanto dimensão *tempo*. Com efeito, entendemos que, se partirmos de conceituações diferentes para fazermos referência a um mesmo fator explicativo e preditivo da prática autorregulada, é comum que encontremos resultados contrastantes, razão pela qual anunciamos a *necessidade de um posicionamento ontológico claro* nesse campo de estudo.

3.3.3.2 *Microanálise*

Os instrumentos de autorrelato, apresentados na subseção anterior, são, em decorrência dos resultados de suas análises, entendidos pelos pesquisadores como fontes válidas e de confiabilidade para o diagnóstico de crenças e de ação autorregulada dos estudantes. As vantagens em se utilizar tais ferramentas estão nas características inerentes ao instrumento. Sua operacionalização é, geralmente, de baixo custo e possibilita abranger uma amplitude de participantes que outras abordagens não viabilizariam (WOLTERS, WON, 2018). Não raras vezes, vemos pesquisas com $n=300$, $n=500$, $n=2500$ ou mais, possibilitadas, também, pelos suportes tecnológicos que adentraram o universo da pesquisa, permitindo-nos transcender as fronteiras geográficas e aproximando-nos no cibernundo. A atratividade desse tipo de instrumento repousa, de igual forma, na facilidade e prontidão com que a pesquisa pode ser produzida. A coleta permite acesso, simultaneamente, a uma variedade de dados como crenças, atitudes, costumes, valores, estratégias e comportamentos prontamente convertidos em dados para análise (WOLTERS, WON, 2018).

Não obstante as benesses oferecidas pelo uso do questionário de autorrelato há que se evidenciar, também, as características próprias de sua estrutura que põem em suspenso a fidedignidade dos dados por ele produzidos. Para Winne e Perry (2000), por exemplo, os questionários de autorrelato abrem espaço à mensuração da autorregulação enquanto aptidão, uma vez que seus itens “solicitam que os respondentes generalizem suas ações em situações, em vez de referenciar eventos de aprendizagem específicos e únicos enquanto os alunos os experimentam” (p.542). Com efeito, têm-se informações retrospectivas e descontextualizadas que divergem dos comportamentos dos respondentes quando observados *in loco* (McPHERSON, OSBORNE, EVANS, MIKZSA, 2017), fazendo com que os pesquisadores considerem a articulação do autorrelato “com métodos observacionais (por exemplo, pesquisa baseada em vídeo) ou experimentais (por exemplo, intervenção)” (ARAÚJO, 2016, p.13).

Com base nos estudos que compõem esse primeiro eixo tipológico é possível percebermos que a produção de instrumentos, voltados à aferição do agir autorregulado no campo da música, acompanha o curso de investigações em outros domínios do conhecimento. Esse foco investigativo, por nós denominado *mensuração*, tem seu início com os instrumentos de *autorrelato*, pertencentes à *primeira onda* metodológica de pesquisa sobre a autorregulação da aprendizagem, e abre espaço à produção de medidas pertencentes à *segunda onda* metodológica à qual se refere Zimmerman (2008) a partir do reconhecimento de incongruências na produção dos dados das investigações oriundos de instrumentos de autorrelato. Entendemos que essa guinada do campo em busca pela ampliação das tratativas metodológicas para aferir o agir autorregulado marca o início de uma possível ruptura com a imagem consolidada do *ser estudante autorregulado* vigente. Se, até então, o modo de pensar e agir dos aprendizes era capturado por meio de questionários padronizados em larga escala que, como já referimos, instituem a compreensão de um modo de aprender condizente com a fixação comportamental por desconsiderar a singularidade dos *eventos* de aprendizagem, agora, têm-se a possibilidade de acompanhar os aprendizes em suas jornadas formativas e explorar os modos como constroem suas habilidades em um tempo-espaço específico. Essa *segunda onda* metodológica privilegia a contextualização dos *eventos* de aprendizagem, enquanto a *primeira onda* traz implícito o entendimento de que o estudante pensa e age do mesmo modo qualquer que seja a circunstância, razão pela qual tem sido associada com uma compreensão de autorregulação enquanto aptidão.

Desse novo movimento metodológico se destaca a *microanálise* que difere¹⁶ das medidas de aptidão, como os questionários de autorrelato, por valorizar questões que contemplem os *comos* do processo de aprendizagem dos estudantes. Com isso, a ênfase recai no exame minucioso de “Como o estudante aplica, monitora e adapta o pensamento e a ação estratégicos durante uma atividade específica, em um contexto e momento específicos?” (CLEARY, CALLAN, 2018, p.339).

Embora seja considerado recente entre as investigações ancoradas na autorregulação da aprendizagem, os estudos microanalíticos, desde uma perspectiva sociocognitivista, datam dos anos 1970, com os empreendimentos de Albert Bandura voltados à compreensão das relações entre as *crenças de autoeficácia* e as ações dos indivíduos em circunstâncias

¹⁶Importa dizer que em Cleary e Callan (2018) não há a defesa de qualquer método de avaliação específico enquanto o melhor ou mais apropriado ao estudo da autorregulação. Na visão dos autores, que classificam os métodos em duas categorias: 1) medidas de aptidão (abordagens globais e amplas) e 2) medidas de eventos (refinadas e contextualizadas), “muitas medidas de SRL nas categorias de aptidão e evento de SRL podem contribuir para o nosso entendimento da regulação humana, pois cada uma delas aborda aspectos importantes, embora distintos, ou dimensões da SRL” (p. 339).

provocadoras de ansiedade, medo e mal estar psicofisiológico. Dedicando-se a intervenções que almejavam fornecer ao fóbico uma possibilidade de enfrentamento daquilo que lhe causava apreensão e paralisava a ação, os estudos sobre as crenças de autoeficácia, produziram uma estrutura procedimental de captura das interações permitindo considerar as relações de causalidade a tornaram-se “fundamentais para a base conceitual das abordagens microanalíticas contemporâneas de SRL por causa de sua ênfase na avaliação dos julgamentos e crenças específicas das tarefas dos indivíduos em pontos específicos durante o aprendizado ou desempenho” (CLEARY, CALLAN, 2018, p.340). Quando trazida ao campo de estudos da autorregulação e ampliados os procedimentos para além dos julgamentos de autoeficácia, a microanálise é entendida como “uma entrevista estruturada, específica do contexto, projetada para examinar os subprocessos das fases cíclicas da SRL à medida que os indivíduos se envolvem em atividades autênticas de aprendizado ou desempenho” (CLEARY, CALLAN, 2018, p.340). Disso decorre a necessidade de uma compreensão profunda da natureza da tarefa que se deseja investigar sob a perspectiva da autorregulação da aprendizagem, a fim de que sejam elaboradas questões apropriadas a cada fase e que ofereçam acesso aos modos de pensar e agir do estudante no momento de realização da atividade foco da investigação. A microanálise é, dessa forma, destinada a investigações que se ocupam de ações que ocorrem no tempo e espaço em que se investiga. Trata-se, pois, de uma alternativa metodológica que viabiliza a compreensão da aprendizagem em movimento.

A estreita relação entre a atividade investigada e a microanálise propicia grande flexibilidade quanto à produção de protocolos microanalíticos. Sua estrutura guarda os pressupostos teóricos das fases cíclicas do modelo autorregulatório. Dessa forma, as questões referentes à fase de antecipação são administradas “antes do início da tarefa, as questões da fase de desempenho são administradas durante a tarefa e as questões da fase de reflexão são administradas após o aprendizado ou o desempenho” (CLEARY, CALLAN, 2018, p.342). Comumente, os dados provêm de questões abertas, com exceção dos questionamentos referentes à motivação e, mais especificamente, às crenças de autoeficácia, que, frequentemente, são coletados por meio de escalas.

No campo da música, encontramos, nos trabalhos de McPherson, Osborne, Evans, Mikzsa (2017) e Mikzsa, Blacwell, Roseth (2018) a preocupação com a produção de protocolos de microanálise voltados à compreensão dos processos autorregulatórios mobilizados pelos *estudantesmúsicos* em suas sessões de prática no tempo-espaço em que acontecem. Projetados para o contexto universitário, ambos os instrumentos se mostraram sensíveis à captura de ações, pensamentos e sentimentos dos *estudantesmúsicos* em suas rotinas

de prática, com especial ênfase à possibilidade de apreensão de sutilezas que permitem explorar as singularidades das sessões de prática dos participantes.

Em termos de estrutura de protocolo, ambos os estudos seguem os princípios microanalíticos e contemplam questões referentes ao entrelaçamento dimensão/momento de aprendizagem tendo por aspecto norteador o modelo trifásico de aprendizagem autorregulada conforme se vê em Zimmerman (2002). A principal diferença entre eles reside no momento em que o participante é interpelado a respeito dos processos mobilizados na *fase de execução*. Em Mikzsa, Blacwell, Roseth (2018) os autores optam por interpelar os *estudantesmúsicos* no momento da ação de prática. Já McPherson, Osborne, Evans e Mikzsa (2017) interpelam os estudantes imediatamente após a sessão de prática. Para isso, utilizam como recurso a estimulação da recordação partindo da visualização de um trecho inicial da sessão de prática. A decisão de McPherson, Osborne, Evans e Mikzsa (2017) é pautada nos possíveis inconvenientes que a interrupção da sessão de prática pode ocasionar, com destaque ao comprometimento da concentração dos participantes dadas às interrupções.

Como fechamento do presente eixo tipológico, reconhecemos que a apropriação dos pressupostos da aprendizagem autorregulada no campo musical demanda compreender o *pensar* e o *agir* autorregulado do aprendente, encaminhando-nos à produção de aportes metodológicos que viabilizem a explicitação desse pensar e agir, seja para fins diagnósticos e/ou na/para orientação do agir pedagógico. Nesse sentido, o conjunto de instrumentos elaborados pelos pesquisadores, ao longo dos últimos vinte anos, nos oferecem contribuições distintas no que diz respeito ao suporte para produção desses dados. Os instrumentos de autorrelato, ainda que de fácil operacionalização, nos impõe limites do ponto de vista da amplitude de informações fornecidas. Em que pese os possíveis inconvenientes expostos por McPherson, Osborne, Evans, Mikzsa (2017), enxergamos os instrumentos de microanálise como promissores à explicitação dos modos de pensar e agir do *estudantemúsico* em contexto de aprendizagem instrumental. Muito embora os dois protocolos microanalíticos, aqui dispostos, ainda abranjam interpelações características do autorrelato, dada à generalidade de alguns questionamentos, as múltiplas possibilidades de arranjo de questões pré, durante e pós ação, característicos da microanálise, favorecem a aproximação do evento de aprendizagem de sua apreensão pelo pesquisador, minimizando as deturpações provenientes da natureza construtiva e (re)construtiva da rememoração humana, quando pensada desde a Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986). Dessa forma, entendemos a *microanálise* como um dos caminhos possíveis à ‘reconciliação’ dos princípios ontológicos que subjazem à

perspectiva de aprendiz autorregulado aos aspectos metodológicos necessários para a compreensão do agir e pensar desse indivíduo.

3.3.2 Prática autorregulada: elementos autorregulatórios evidenciados no pensar e agir dos *estudantesmúsicos*

O potencial atribuído à autorregulação da aprendizagem em aumentar a eficiência do processo de construção de habilidades musicais traz consigo o entendimento de que pensar a aprendizagem instrumental sob essa perspectiva requer, então, a identificação de sua presença/ausência nos modos de pensar e agir dos aprendizes. Sendo assim, um movimento inicial dos estudos sob a perspectiva da aprendizagem autorregulada no domínio musical foi/é o da identificação da ação autorregulada e/ou elementos tipificadores dessa na prática dos *estudantesmúsicos*. Seja em caráter diagnóstico ou a serviço da elaboração de práticas pedagógicas orientadas por evidências empíricas, a intencionalidade dos pesquisadores repousa na apreensão e explicitação dos modos de ação dos estudantes.

É sobre isso que trata o presente eixo tipológico. Em complementariedade ao primeiro eixo desta revisão, que contemplou os instrumentos de aferição para o pensar e agir autorregulado, trazemos, neste segundo eixo, os resultados referentes àquilo que os instrumentos se propõem a mensurar. Aqui, são elencados os resultados de investigações que se ocuparam em ouvir os relatos dos *estudantesmúsicos* acerca de suas rotinas de estudo e, também, observá-los enquanto praticam. Entendemos que os vinte estudos que representam esse eixo - McPherson e Renwick (2001), Nielsen (2001; 2004; 2015), Hewitt (2002; 2005), Austin e Berg (2006), Leon-Guerrero (2008), Bartolome (2009), Miksza, Prichard e Sorbo (2012), Ritchie, Kearney (2013), Araújo (2015; 2016), Silveira e Gavin (2016), Pike (2016; 2017), McPherson, Osborne, Evans e Miksza (2017), Veloso, Araújo (2017), Mornell, Osborne e McPherson (2018) e Santos (2018) - buscam respostas à questão: *Como as ações dos estudantesmúsicos relacionam-se aos elementos teórico-explicativos da aprendizagem autorregulada?* As respostas possíveis a esse questionamento emanam de questionários de autorrelato, entrevistas e observações que evidenciem, ou não, o engajamento dos *estudantesmúsicos* em ações congruentes aos princípios defendidos pela corrente teórica da aprendizagem autorregulada em diferentes momentos de seus percursos formativos. Assim, apresentaremos as regularidades e singularidades da ação autorregulada dos *estudantesmúsicos* que emergem dessas investigações.

3.3.2.1 – As regularidades e singularidades da ação autorregulada

No transcorrer dos vinte anos de investigações no campo musical, ancoradas na autorregulação da aprendizagem, o interesse em explorar as ações e pensamentos dos *estudantesmúsicos* que evidenciassem elementos autorregulatórios produziram resultados que nos indicam tanto singularidades, quanto regularidades na prática desses. A amplitude de momentos formativos contemplados pelas investigações que compõem esse eixo evidencia que pensar os modos de agir dos aprendizes e suas relações com os elementos autorregulatórios requer um olhar para além da etapa formativa na qual se encontram. Dado um mesmo momento do percurso no qual os aprendizes se encontram, seja na formação básica escolar¹⁷, formação extracurricular¹⁸, formação universitária¹⁹ ou aqueles que já percorreram essas etapas e se encontram na condição de profissionais, nos são apresentados dados que indicam tanto a presença quanto a ausência de um agir autorregulado por parte dos mesmos, fazendo-nos considerar a impossibilidade de assumirmos a generalização como mote explicativo nesse campo teórico.

Ainda que não possamos instaurar generalizações nos modos como os *estudantesmúsicos* pensam e agem em suas sessões de prática, algumas regularidades se mostram presentes no conjunto de investigações deste eixo 2. Das regularidades que se pôde extrair dos resultados, destacamos que a *repetição* é evidenciada enquanto estratégia mais utilizada pelos aprendizes, independentemente do momento formativo (McPHERSON, RENWICK, 2001; AUSTIN, BERG, 2006; LEON-GUERRERO, 2008; MIKSZA, PRICHARD, SORBO, 2012; PIKE, 2017). No contexto de formação a nível universitário também é possível identificar quatro estratégias amplamente relatadas, quais sejam: repetição de compasso e/ou seções, isolar fragmentos problemáticos para trabalhar separadamente, variações de andamento – aceleração progressiva do andamento, e estratégias aditiva – agregar os fragmentos aos poucos até dominar o todo da peça/seção (NIELSEN, 2001; 2004; 2015; McPHERSON, OSORNE, EVANS, MIKSZA, 2017; SANTOS, 2018).

¹⁷Por formação básica escolar entendemos a etapa concernente ao ensino fundamental e médio em espaços institucionalizados.

¹⁸ Representada a instrução instrumental que os estudantes buscam fora do espaço da escola regular, comumente, em estúdios privados onde o foco é o trabalho específico com música. Alguns autores os denominam espaços especializados em música.

¹⁹Alude ao momento da trajetória em que o estudante investe em instrução que lhe forneça um título de nível superior em cursos que, em geral, têm duração de quatro anos. No Brasil, os espaços dedicados a esse período são as universidades, já em países europeus, por exemplo, os conservatórios também dispõem desse tipo de formação.

Em relação à elucidação das estratégias utilizadas pelos estudantes, destacamos que os dados aqui trazidos nos fazem considerar que é salutar buscarmos um alinhamento terminológico nesse campo investigativo. Pudemos perceber que os autores fazem uso de terminologias distintas ao se referirem aos mesmos elementos constitutivos da autorregulação da aprendizagem, das quais a noção de estratégia nos parece a mais problemática. A multiplicidade de categorizações transita desde o reconhecimento de qual estratégia representa uma dada dimensão autorregulatória até o entendimento que se assume de *estratégia*, quando, por exemplo, a ação de ‘realizar a dinâmica correta’ é interpretada como uma estratégia. Em primeiro lugar, entendemos que há que se diferenciar aquilo que representa o objetivo da aprendizagem e da *performance* – realizar a dinâmica correta, por exemplo, e os *meios (estratégias)* pelos quais o aprendiz concretiza o seu objetivo. Em segundo, acreditamos ser oportuna a explicitação da categorização das estratégias atrelada ao elemento autorregulatório correspondente e, principalmente, que essa esteja ancorada nos pressupostos teórico-explicativos da aprendizagem autorregulada. É comum vermos categorizações extraídas de estudos que não necessariamente são produzidos sob a perspectiva da autorregulação, o que nos faz considerar a possibilidade de estarmos aproximando campos teóricos que não guardem os mesmos princípios explicativos em relação ao funcionamento cognitivo, por exemplo.

Pelos resultados dispostos, também é possível considerarmos que os pequenos aprendizes são os que enfrentam as maiores dificuldades em se engajarem em práticas autorreguladas (McPHERSON, RENWICK, 2001). Dos estudos analisados, apenas um (BARTOLOME, 2009) traz indicadores de que os *estudantesmúsicos* mais jovens envolvem-se agenticamente em suas rotinas de estudo. As dificuldades dos estudantes em momento de formação básica escolar são evidenciadas pelos erros de afinação ignorados (McPHERSON, RENWICK, 2001), imprecisão autoavaliativa nas subáreas qualidade sonora, afinação, precisão melódica, precisão rítmica, andamento e interpretação (HEWITT, 2002; 2005), tendências de superestimação autoavaliativa em condição ao vivo e pós-análise de gravação (SILVEIRA e GAVIN, 2016) e mostram-se impeditivos ao bom desempenho dos aprendizes. No entanto, a identificação de elementos autorregulatórios deficitários na prática dos *estudantesmúsicos* não esteve restrita a essa etapa formativa. Nos estudos de Pike (2016), McPherson, Osborne, Evans, Miksza (2017), Veloso, Araújo (2017) e Santos (2018), o automonitoramento se mostra um desafio à prática dos *estudantesmúsicos* em contexto universitário. Na mesma direção apontam os achados referentes à autoavaliação. Sejam os pequenos aprendizes, como elencado anteriormente, os estudantes em formação

extracurricular (PIKE, 2017), ou aqueles em formação universitária (PIKE, 2016), a dificuldade em avaliar suas ações torna-se um limitador à construção das habilidades musicais. O estudo de Pike (2017) mostra, inclusive, que mesmo os estudantes que souberam identificar as passagens problemáticas em suas ações, demonstram dificuldade em resolvê-las em função do diagnóstico errôneo do problema.

Nos casos em que os *estudantesmúsicos* demonstram ‘autorregulação incipiente’ as estratégias empregadas em suas sessões de estudo provêm, majoritariamente, de apoio externo, como orientação dos professores (McPHERSON, OSBORNE, EVANS e MIZKSA, 2017) e o auxílio dos pares (PIKE, 2017). Os resultados de Pike (2016) servem de alerta às práticas dos professores. Uma das flautistas, observada pela autora, relata o trabalho com uma estudante de pós-graduação e diz ter aprendido “mais sobre a prática com [a estudante de pós-graduação] porque ela se lembrava de como era aprender algumas dessas técnicas” (p.10). Segundo a autora, muitas vezes, os professores de instrumento, por operarem desde um nível *expert*, se esquecem de ‘decompor’ as atividades complexas de modo que os aprendizes possam apropriar-se de seus componentes básicos. Em função disso, Pike destaca a importância de se manter atento às necessidades de cada estudante a fim de que se tenha indicadores apropriados para a intervenção em habilidades metacognitivas e autorregulatórias.

Ao olharmos para os resultados aqui dispostos, representando diferentes momentos formativos dos estudantes, é possível questionarmo-nos a respeito do momento de virada dessa ação não autorregulada a um pensar e agir autorregulado. O estudo de Araújo (2015; 2016) traz indicadores mais amplos desse momento. Pelos resultados do autor, a incidência de ‘autorregulação por recursos externos’ diminui significativamente com o avançar da idade, ao passo que a ‘autorregulação por recursos internos’ aumenta, sugerindo que o *estudantemúsico* tornar-se autorregulado na medida em que sua experiência no domínio musical aumenta. Contudo, Mornell, Osborne e McPherson (2018), ao investigarem a prática de professores, estudantes formados e em processo de formação de uma grande universidade europeia, desvelaram a carência de estratégias apropriadas às três fases do modelo de aprendizagem autorregulada. As respostas à questão “Qual o problema para o qual esta sessão de prática tentará encontrar solução?” indicam, na visão dos autores, objetivos vagos e uso ineficiente das sessões de prática. Esses achados são, para os autores, dignos de sérias considerações, uma vez que a incapacidade de determinar os progressos de suas práticas e estabelecer objetivos de enfrentamento às dificuldades impõe limites de ordem motivacional que podem ser convertidos em abandono e frustração.

Temos, no entanto, entre os estudos referidos, um elemento que manifesta convergência entre os dados: a baixa incidência organizacional. A falta de planejamento de tempo, referida por Mornell, Osborne e McPherson (2018), também é destacada por Araújo (2015; 2106), dados os baixos índices relatados de ‘autorregulação por meio da organização da prática’ – o que inclui o gerenciamento/avaliação de objetivos, planejamento de tempo e do ambiente físico. Nas palavras do autor “Esperava-se que músicos avançados fossem altamente organizados ou metódicos, mas os desvios e modos padrão encontrados para esses itens ($DP > 1$; $mode = 3$) sugerem que a organização não é um aspecto principal de sua autorregulação” (ARAÚJO, 2016, p.12), sendo interpretada enquanto consequência dos anos de experiência que garantem eficiência organizacional sem que se despenda alto nível de concentração à etapa de planejamento.

Em função do caráter majoritariamente diagnóstico das produções, que compõem esse segundo eixo tipológico, entendemos que o campo ainda precisa avançar em direção à compreensão das diferenças que subjazem à ação dos aprendizes. Do mesmo modo que McPherson e Renwick (2001) nos dizem da importância de pensarmos o erro para além do local em que ocorre e buscar compreender *como* e *porque* os estudantes não conseguem identificá-lo, entendemos que o relato da existência ou não do uso de estratégias e/ou elementos característicos de uma prática autorregulada apresenta-se insuficiente diante das tentativas de apropriação da autorregulação para pensar a aprendizagem instrumental por oferecer escassos indicadores da origem dessa presença ou ausência. Das poucas tentativas em se compreender esse cenário, há que se atentar à experiência anterior do aprendiz (SANTOS, 2018), tanto no que concerne ao maior engajamento em virtude do conhecimento prévio de que dispõe, quanto à incompatibilidade do nível da tarefa exigida aos estudantes e sua proficiência transitória (McPHERSON, McCORMICK, 2001; PIKE, 2017). Temos aqui um aspecto inquietante que emerge das investigações que corrobora a hipótese que norteia essa pesquisa. Entende-se que o grau de engajamento autorregulatório se relaciona ao nível de proficiência transitório do *estudantemúsico*. Ainda que concordemos com esse entendimento, acreditamos que, seguindo essa direção, parece-nos que a aprendizagem de habilidades musicais tem *servido* à autorregulação ao invés de ser por ela *servida*. Se uma ação autorregulada está condicionada àquilo que o estudante já possui em termos de habilidades e conhecimento do domínio, qual o papel assumido pela autorregulação para *construção* dessas? Seria apenas o de aperfeiçoamento?

Suspeitamos que as diferenças da *prática autorregulada* estejam atreladas às *pistas preditivas* das quais os aprendizes lançam mão no momento da aprendizagem, sendo essas

dependentes do tripé da aprendizagem que se pode inferir desde a Teoria Social Cognitiva, qual seja, *aprendizagem observacional*, *aprendizagem enativa* e *instrução direta*, razão que nos faz considerar a importância de pensarmos a autorregulação enquanto concepção ancorada em uma teoria que se ocupa em tratar da aprendizagem humana em sentido amplo.

Temos, ainda, desde o empírico, dados que corroboram as problematizações em torno do uso de instrumentos de autorrelato para a coleta de dados nesse campo teórico, que trouxemos no eixo 1 e que ajudam a sustentar nossa hipótese de pesquisa, qual seja: de que as pesquisas que se dedicam a explorar a aprendizagem autorregulada no campo da música, desde uma perspectiva sociocognitiva, têm deixado de considerar aspectos essenciais à compreensão do funcionamento humano e, conseqüentemente, de seus modos de pensar, agir e aprender, que fundam a concepção de *agência humana* sob a qual repousam os modelos teóricos-explicativos da aprendizagem autorregulada. Duas investigações (LEONGUERRERO, 2008; PIKE, 2017), empenhadas em estabelecer comparativos entre aquilo que o estudante *diz* fazer em suas rotinas de prática e o que ele é *observado* fazendo, evidenciaram discrepâncias nos resultados, seja no que se refere ao quantitativo de estratégias utilizadas, ou ao tipo dessas estratégias utilizadas pelos investigados. Em razão disso, defenderemos, desde o plano ontológico que sustenta essa concepção de indivíduo autorregulado, perpassando as contribuições que emergem do campo empírico, que o autorrelato revela-se limitado ao acesso do pensar e agir dos aprendizes por descuidar-se da natureza (re)construtiva da rememoração humana e por trazer implícita a noção de fixação comportamental, a qual entendemos oposta à autorregulação em sua vertente sociocognitiva.

Como fechamento deste eixo, destacamos o modelo provisório, apresentado por Nielsen (2001), que explicita a prática autorregulada de *estudantesmúsicos* universitários considerados avançados e contribui com a compreensão dos modos de agir de aprendizes estratégicos. O modelo proposto por Nielsen, fruto da análise da prática autorregulada de organistas avançados, ilustra quatro alternativas autorregulatórias durante a prática musical com intenção de solucionar problemas que emergem no decorrer da *performance*. O período de aprendizagem comporta o problema a ser resolvido, as estratégias empregadas a sua resolução, o desempenho percebido e a autoavaliação dos resultados obtidos. No estudo de Nielsen os estudantes que avaliavam o emprego das estratégias como a) *bem-sucedidos*, focavam em novos problemas de prática. Aqueles que se percebiam *malsucedidos* assumiam três posturas: b) aumentar o esforço sem que a estratégia fosse alterada, já que a estratégia era considerada adequada ao problema; c) aumentar o esforço e revisar o uso da estratégia, uma vez que consideravam a estratégia inadequada ao problema, porém, entendiam ser

importante manter uma ação estratégica e d) revisar a crença acerca do problema e o uso da estratégia, indicando que o resultado da *performance* era fruto da avaliação inadequada da origem do problema e dos meios de resolvê-lo. Nesse modelo, Nielsen destaca a forma com que as autoavaliações e monitoramentos constantes informam e alteram o planejamento estratégico dos estudantes em busca de melhores resultados de *performance*.

3.3.3 - Correlação: interações de elementos constitutivos do fenômeno autorregulatório na/para a prática musical

De natureza multifacetada, a autorregulação da aprendizagem impõe-nos o desafio da operacionalização de seus componentes constitutivos. O entrelaçamento de fases, dimensões, processos e subprocessos tem implicações distintas no pensar e agir humanos, fazendo com que a variabilidade de formas que pode assumir posicione-o em um lugar de destaque no bojo das investigações e práticas educativas ancoradas nessa acepção de aprendente. Supondo-se que as diferenças individuais de habilidades dos estudantes emergem da quantidade e qualidade desse entrelaçamento, pensar a aprendizagem instrumental desde a perspectiva da autorregulação requer, então, compreender os modos como os diferentes elementos autorregulatórios interagem no/para o processo de aprendizagem dos estudantes. Esse foi/é um dos caminhos trilhados pelas pesquisas que buscam na autorregulação um arranjo explicativo à aprendizagem e correspondem ao conjunto de estudos que compõe o nosso terceiro eixo tipológico, agrupado por nós em torno da questão: *Quais implicações das relações existentes entre os diferentes elementos constitutivos da autorregulação na/para prática e aprendizagem instrumental?*

Embora Schunk (2008) alerte-nos quanto aos dados de pesquisas produzidos por meio de correlação, uma vez que não possibilitam o estabelecimento de relações causais, entendemos que das empreitadas investigativas que buscam estimar correlações entre os diferentes elementos constitutivos de uma ação autorregulada emergem dados importantes a serem considerados pelo campo da música, ao menos enquanto sinais de alerta para que sejam investidos esforços no aprofundamento compreensivo das interdependências aferidas. Essas, quando tomamos por referência os resultados desses estudos, nos possibilitam a identificação de um conjunto de cinco elementos que norteiam essas explicitações, a saber: 1) prática, 2) crenças de autoeficácia, 3) interesse intrínseco, 4) crenças epistêmicas e 5) orientação à meta. Assim, nesta subseção, serão destacadas congruências e incongruências

entre o teórico e o empírico que emergem desses entrelaçamentos a explicarem a ação autorregulada dos *estudantesmúsicos*.

3.3.3.1 – *Entrecruzamento prática, motivação e a ação autorregulada*

No campo musical, coopta-se, aos elementos correlacionais constitutivos da aprendizagem autorregulada, um elemento clássico dos estudos sobre a aprendizagem instrumental: o conceito de *prática*. A *prática*, na qual se debruçam as investigações que compõem o terceiro eixo tipológico desta revisão, pode assumir o significado de qualquer ação do aprendiz em meio à exploração sensório-motora de seu instrumento musical. Contudo, com o passar das décadas, a aproximação da música de outras áreas do conhecimento e o desejo por compreender e explicar os fatores subjacentes aos distintos níveis de proficiência da *performance* musical legaram-nos uma série de proposições teóricas que investiram esforços na particularização dos arranjos de prática empreendidos pelos *estudantesmúsicos* e, principalmente, nos efeitos produzidos pelos mesmos. *Prática efetiva*, *prática deliberada*, *prática formal* e *prática informal* passam a ser discutidas enquanto conjuntos de ações sob orientações, muitas vezes, antagônicas.

Enquanto a prática efetiva, a prática deliberada e a prática formal representam²⁰ ações sistematicamente ordenadas a serviço da otimização de resultados da *performance*, ou seja, cumprindo a um objetivo específico de construção da aprendizagem, a prática informal passa a ser significada como o conjunto de ações que renuncia à metodização enquanto imprescindível à exploração do instrumento. O arranjo de ações, caracterizado como informal, privilegia as sensações em detrimento da sistematização do fazer musical. Há, também, um aspecto que diz respeito ao conteúdo dessa prática a ser considerado na diferenciação entre o formal e o informal. Comumente, o estudo de técnica e a decodificação de partituras, que sirvam de matéria base à *performance*, são referenciadas, na literatura, como sendo conteúdos de prática formal. Em contrapartida, o teor da prática informal é, geralmente, constituído por atividades como arranjo, improvisação, ‘tocar de ouvido’, brincadeiras com o instrumento, tocar por prazer, dentre outros. (BONNEVILLE-ROUSSY, BOUFFARD, 2015; SANTIAGO, 2006; HALLAM, 1997; SLOBODA, 1996). O interesse do campo pela prática dos *estudantesmúsicos* justifica-se na medida em que podemos considerar

²⁰Cumprir notar que *prática deliberada*, *prática efetiva* e *prática formal* são referenciadas pela literatura como conceituações distintas, principalmente no que diz respeito aos elementos considerados basilares de cada arranjo de ações voltados ao fazer musical. Contudo, entendemos que existem alguns elementos de toque a aproximá-las, em especial, a proeminência da intencionalidade orientadora de planos de ações reflexivos voltados à otimização da *performance* durante as sessões de prática. Em razão disso, entendemos possível posicioná-las em um mesmo grupo de orientação à ação.

que é em meio a essas explorações sensório-motoras, caracterizadoras da ação prática do estudante consigo e com o instrumento em suas rotinas de estudo que as habilidades necessárias à *performance* instrumental são construídas.

Os resultados das investigações que compõem este eixo mostram que os hábitos de prática musical dos estudantes se relacionam a uma série de elementos autorregulatórios com os quais pode-se considerar que aqueles que dedicam mais tempo à prática, em termos de quantitativo por dia, sessões diárias e frequência, também relatam maior engajamento em ações caracterizadoras da aprendizagem autorregulada, como o uso de estratégias (McPHERSON, McCORMICK, 1999; AUSTIN, BERG, 2006; MIKSZA, 2006; 2012; MADEIRA, ARAÚJO, HEIN, MARINHO, 2017). De igual modo, aqueles que se dedicam à prática formal também reportam uma gama maior de ações autorreguladas (MIKSZA, 2006; 2012; MADEIRA, ARAÚJO, HEIN, MARINHO, 2017), ao passo que a prática informal está relacionada negativamente a dimensões autorregulatórias como método, comportamento, gestão de tempo, influências sociais, (MADEIRA, ARAÚJO, HEIN, MARINHO, 2017), concentração, compromisso em melhorar, estratégias metacognitivas (MIKSZA, 2012).

Na contramão dos estudos que apontam a dicotomização do conteúdo de prática dos aprendizes no que diz respeito a uma maior ou menor incidência de autorregulação, encontramos a pesquisa de McPherson e McCormick (1999) a nos indicar que o conjunto de atividades formais (trabalho técnico, estudo de repertório escrito etc.) e informais (criativas, improvisação, tocar de ouvido, tocar peças favoritas, tocar por prazer etc.) está relacionado ao maior engajamento cognitivo e interesse intrínseco, levando-nos a considerar a complementariedade entre ambas para o pensar e agir do *estudantemúsico*, ou, ainda, a necessidade de (re)pensarmos a forma com que essas duas categorias de prática tem sido caracterizadas ao longo dos anos. É importante notarmos que essa dicotomização também reverbera no modo como os estudantes percebem suas ações, uma vez que a prática formal apresenta correlações positivas com as autopercepções de eficiência da prática dos estudantes (MIKSZA, 2006).

Antes que possamos considerar a prática formal como indubitável a uma ação autorregulada, há que se avaliar os achados de Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017) no que diz respeito às disposições motivacionais dos estudantes e ao conteúdo ao qual se dedicam, indicando correlações negativas entre prática formal e motivação. Seja no plano teórico (ZIMMERMAN, 2011; McPHERSON, NIELSEN, RENWICK, 2013) ou nos achados empíricos desta revisão, parece não haver dúvidas neste campo investigativo quanto às implicações motivacionais para a ação autorregulada, ação essa que tem sido assumida enquanto potencializadora da aprendizagem instrumental. A convergência entre os

postulados teóricos e os dados empíricos, no que diz respeito à dimensão motivacional, evidenciam que a percepção de si enquanto indivíduo capaz de aprender e realizar atividades musicais está relacionada ao maior engajamento estratégico (NIELSEN, 2004; MIKSZA, 2012; CREMANSCHI, 2012) e gerenciamento de recursos (CREMANSCHI, 2012), corroborando o entendimento em voga de que a *autoeficácia percebida* tem papel decisivo para os processos de aprendizagem. De igual modo, a *orientação à meta tarefa* está relacionada à maior propensão ao engajamento em estratégias cognitivas, metacognitivas e sociais (NIELSEN, 2008) que propiciam a construção de habilidades musicais, ao passo que a *meta evitação*, no sentido de impossibilitar a demonstração de fragilidades nessas habilidades, relaciona-se negativamente ao engajamento estratégico, em especial, ao que envolve a aprendizagem social, como a procura por ajuda (NIELSEN, 2008). Ao analisarmos esses dados em conjunto com os resultados que evidenciam associações entre o *interesse intrínseco* e o maior esforço despendido pelo *estudantemúsico* em suas sessões de prática (AUSTIN e BERG, 2006), os achados de Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017) tomam novas proporções em relação à compreensão da aprendizagem autorregulada dos *estudantesmúsicos* em suas sessões de prática.

Se a motivação tem papel decisivo a instigar, orientar e sustentar a ação autorregulada, a relação negativa entre prática formal e motivação, encontrada no estudo de Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017), poderia ser um indicador de que as ações mobilizadas pelo estudante em meio à rotina de prática formal distanciam-se do pensar e do agir autorregulado. Contudo, os dados dos autores mostram relações positivas entre a prática formal e outras dimensões autorregulatórias, como método, gestão de tempo e influências sociais, levando-nos a questionar as origens desses dados que vão de encontro à literatura. Estaríamos diante de uma especificidade da música, a inserir um novo elemento mediador no plano teórico que trata das implicações motivacionais na/para a aprendizagem instrumental autorregulada? Uma particularidade dos participantes? Ou, tais resultados são provenientes do método de recolha de dados, como discutido quando da apresentação dos eixos 1 e 2 em relação ao autorrelato, instrumento utilizado no referido estudo. Entendemos que esse é um dado merecedor de um exame detalhado em investigações futuras. Estariam esses estudantes engajando-se em ações autorreguladas em suas rotinas de prática formal mesmo na ausência de motivação para fazê-lo? O que instiga e sustenta a ação desses estudantes durante a prática formal, uma vez que a motivação não está a ela relacionada? Essas são questões que podem nos oferecer novos indicadores a respeito dos processos de aprendizagem de *estudantesmúsicos* em suas rotinas de prática.

Com base nos resultados desta revisão, ainda pudemos notar que a noção de que as *crenças* ocupam papel decisivo para o engajamento dos estudantes não se manteve restrita às autopercepções de eficácia. A tentativa empreendida por Schommer (1990), ao vincular as *crenças epistemológicas* à aprendizagem, abriu espaço na agenda educacional para discussões centradas no modo como os aprendizes percebem a aprendizagem e o conhecimento. As dimensões²¹ das *crenças epistêmicas*, postas em diálogo com os elementos constitutivos da aprendizagem autorregulada em contexto musical, fazem emergir dados empíricos a indicar que uma visão fragmentada e simplista do conhecimento (*dimensão estrutura, crença ingênua*) relaciona-se ao menor uso de estratégias de elaboração, organização e metacognitivas por parte dos estudantes (NIELSEN, 2012). Outrossim, o impacto da *crença ingênua* em relação à dimensão epistêmica *controle* no processo de aprendizagem dos estudantes corrobora a necessidade do olhar vigilante que assumimos quanto à dualidade perene no campo musical acerca das ‘origens’ da musicalidade humana, à qual nos dedicamos no Capítulo I. Estudantes que tomam por verdadeiro a ideia de que as habilidades musicais são fixas, determinadas por fatores que escapam à controlabilidade pessoal, relataram menor propensão ao uso de estratégias metacognitivas e de regulação de esforços em comparação àqueles que cultivam o entendimento de que as habilidades musicais são pessoalmente controláveis e efeito do ‘trabalho duro’ das sessões de prática (NIELSEN, 2012). E mais, os dados oferecem indicadores de dessemelhanças entre as crenças dos aprendizes quando tomado, como referência comparativa, o programa de formação. Os estudantes oriundos dos cursos de *performance*, que se dedicam a instrumentos de *jazz*, relataram maior concordância com a estabilidade das habilidades musicais quando comparados aos estudantes de cursos de educação musical praticando instrumentos de tradição clássica (NIELSEN, 2012). Essa é a razão de ser do alerta feito pelo autor para o fato de que as crenças dos estudantes em relação ao conhecimento e à aprendizagem os acompanham ao ingressarem nas instituições formativas, impedindo a aceitação dos aprendizes como ‘tábulas rasas’, provocando os agentes educativos a pensarem no papel que as instituições assumem no fomento de crenças

²¹A concepção anunciada por Schommer reconhece a existência de, ao menos, cinco dimensões constitutivas do sistema de crenças epistêmicas: *a) estrutura, b) certeza, c) origem, d) controle e e) velocidade*, movendo-se em um *continuum* de crenças “ingênuas” a crenças “sofisticadas”. A multidimensionalidade do sistema de crenças epistêmicas do humano implica o reconhecimento de que há certa independência entre suas dimensões. Com isso, é possível que um mesmo estudante cultive, concomitantemente, a crença de que o conhecimento é imutável (crença ingênua da dimensão controle) e altamente complexo (crença sofisticada da dimensão estrutura), por exemplo, direcionando a atenção dos pesquisadores ao modo como os diferentes arranjos de crenças prefiguram o pensar e agir dos estudantes. Foge ao escopo desta pesquisa a apresentação minuciosa dos postulados do autor, podendo ser encontrados em Schommer (1998).

adaptativas em relação ao conhecimento, sugerindo haver relação entre os estilos de ensino assumidos pelos professores e as crenças dos estudantes que necessitam de investigação.

De posse desses dados, entendemos que os resultados de Nielsen (2012) corroboram empiricamente as inquietações que nos orientam nesta revisão. Enquanto campo teórico, temos restringido o entendimento das dimensões *ambiente físico* e *social* ao espaço imediato de aprendizagem dos indivíduos, apoio de pais/professores/pares e utilização de recursos culturais, deixando escapar informações que nos ofereceriam uma elucidação mais ampla da aprendizagem autorregulada dos estudantes e, ainda, dos fatores a ela restritivos. As divergências de crenças em função do programa de formação nos parecem potenciais indicadores das implicações do *ethos* dos contextos formativos para o *pensar* e *agir* dos estudantes. Não surpreendentemente, os universitários oriundos de cursos de educação musical relatam menor concordância com a crença na incontrolabilidade do conhecimento. Para nós, ainda que possam ser postos em suspenso, dado sua origem de produção, esses dados nos servem de indicadores empíricos acerca da premência de ampliarmos a compreensão vigente acerca do *social/ambiental* com o qual se produzem as pesquisas. Isso não significa renunciar ao espaço físico imediato e seu papel para o pensar e agir dos indivíduos, até porque, em Austin e Berg (2006) nos são apresentadas relações entre dispor de um ambiente tranquilo e confortável para praticar e o maior engajamento motivacional e regulação da prática comparativamente a estudantes em condições ambientais opostas. O que almejamos é a compreensão do pensar e agir autorregulado do *estudantemúsico* mediado pela *reciprocidade triádica* que funda essa acepção de aprendente.

Dos resultados das investigações que compõem esta revisão também emergem incongruências entre o plano teórico e empírico. O estudo de Austin e Berg (2006) evidencia um dado ‘desconcertante’: estudantes mais experientes relatam baixa motivação para manter a frequência da prática, contrariando a hipótese dos autores ancorada na recursividade experiência/motivação. Esperava-se que a experiência adquirida em conjuntos escolares pudesse proporcionar aos estudantes ganhos motivacionais culminando em maior interesse em praticar. Além disso, a ideia de que “muitos alunos aprendem a praticar com seus professores particulares, e não com os instrutores de seu conjunto escolar” (p.551) não pôde ser evidenciada, uma vez que a experiência em aulas particulares não apresentou correlações com a regulação da prática.

Como fechamento do presente eixo tipológico, reiteramos o desafio de compreender as distintas articulações entre os *elementos* que constituem a aprendizagem autorregulada e suas implicações para o pensar e agir dos aprendizes. O caminho percorrido pelos

pesquisadores desse campo investigativo na tentativa de desvelar tais entrelaçamentos e implicações nos oferece contribuições significativas tanto no que diz respeito à elucidação de elementos fundamentais na/para a prática musical, como é o caso dos diferentes componentes da dimensão motivacional (crenças, metas, interesses), quanto daquilo que ainda podemos explorar enquanto campo, a exemplo do que defendemos como premência da ampliação do entendimento acerca do *social/ambiental* e suas implicações para o *pensar e agir dos estudantesmúsicos*.

Por fim, salientamos uma dificuldade do ponto de vista da operacionalização conceitual que retomaremos adiante. A definição de *prática* parece distante de encontrar consenso na literatura. Por vezes, parece-nos que a autorregulação da aprendizagem instrumental não comporta a *prática* a que essas investigações se dedicam. Ao lançarem mão dos conceitos prática efetiva, prática deliberada e prática formal, os autores buscam na autorregulação elementos que sirvam à prática, restando-nos a dúvida em relação à função da fase de *execução* do ciclo autorregulatório em meio às investigações musicais. Além disso, a caracterização de prática formal é apresentada de distintas formas pelos autores. Há quem operacionalize as investigações partindo do entendimento de que a prática formal mostra-se pelos objetivos específicos, sejam eles técnicos ou musicais, que guiam a ação do estudante, a exemplo de Mikzsa (2012) e Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017) e, também, aqueles que a entendem desde as atividades contempladas pelos aprendizes (improvisação, técnica etc.), como em McPherson, McCormick (1999).

3.3.4 – Predição: efeitos produzidos pelos elementos constitutivos da autorregulação no desempenho do aprendiz

A entrada da autorregulação no campo educativo faz surgir uma brecha explicativa às diferenças individuais de desempenho dos estudantes desviante do ideal do *natural* apresentado no Capítulo 1. A conjectura a emergir da autorregulação da aprendizagem é a de que os resultados desse desempenho têm origem nos processos autorregulatórios mobilizados pelo estudante em seu percurso formativo. Tomando isso por verdadeiro, os pesquisadores lançaram-se em direção à compreensão dos efeitos produzidos pelos elementos teórico-explicativos da autorregulação para a aprendizagem e, conseqüentemente, o

desempenho dos aprendizes. Buscam, com isso, estabelecer os nexos causais²² elemento/desempenho que possam servir como pontos de referência a práticas interventivas para a construção de aprendizagens nos mais variados domínios do conhecimento.

É dessa agenda de pesquisa que emerge o quarto eixo tipológico desta revisão. A intenção dos pesquisadores em *predizer* pensamentos e ações otimizadores da *performance* adentra o domínio musical já no início do novo milênio. Entendemos que os 12²³ estudos que compõem o presente eixo, a saber: McPherson, McCormick (2000; 2003), Mikzsa (2007), Nielsen (2008), Gusmão (2011), Santos, Gerling (2011), Cremaschi (2012), Bonneville-Roussy, Bouffard (2015), Hewitt (2015), Ersozlu, Nietfeld, Huseynova (2017), Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017) e Upitis, Abrami, Varela, King, Brook (2017) circundam a questão: Qual(is) papel(is) os elementos autorregulatórios assume(m) no desempenho dos *estudantesmúsicos*?

3.3.4.1 – *Congruências e incongruências entre o teórico e o empírico*

Enquanto respostas possíveis a questão que emerge desse eixo tipológico temos seis elementos que norteiam a busca por nexos causais elemento/desempenho contemplando as dimensões da autorregulação da aprendizagem, discutidas no início deste capítulo, quais sejam: *motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e fatores sociais*. Em um movimento de complementaridade, esses elementos entrecruzam aquilo que a literatura tem denominado processos autorregulatórios e convertem-se em potenciais preditores dos níveis de proficiência transitório dos *estudantesmúsicos*, podendo ser utilizados enquanto indicadores para a elaboração de ações pedagógicas voltadas à otimização da aprendizagem e *performance* instrumental.

Desde o conjunto de escritos comprometidos em *predizer* os elementos autorregulatórios otimizadores de desempenho dos *estudantesmúsicos*, revelam-se dados que confirmam os pressupostos teóricos defendidos nesse campo investigativo e, também, aqueles que contrariam tais postulados. Posto que tais resultados devam ser tomados com cautela em

²² Cabe-nos destacar que a maior parte dos dados produzidos pelas pesquisas aqui trazidas origina-se de estudos correlacionais. Com isso, os próprios autores atentam ao fato de que os resultados sejam tratados com cautela.

²³Foram selecionados, para este eixo, apenas os estudos que apresentam alguma avaliação externa de desempenho do estudante, ou seja, pesquisas que buscam relacionar aquilo que o estudante relata fazer e/ou é observado fazendo em suas sessões de prática e algum indicador de desempenho, podendo esse indicador ter sido produzido no âmbito da pesquisa ou não. Importa dizer que isso não significa que desconsideremos as autoavaliações dos estudantes. A questão é que, em muitos casos listados pela literatura, existe uma baixa correspondência entre as autoavaliações e/ou percepção de eficiência dos estudantes e o desempenho real dos mesmos, tanto em direção à superestimação quanto à subestimação do desempenho.

razão de seus delineamentos contemplarem, majoritariamente, instrumentos de autorrelato, entendemos que as relações aqui trazidas nos oferecem indicadores importantes de elementos a serem explorados por meio de instrumentos sensíveis ao pensar e agir humanos. Nessa direção, há que se destacar a estreita relação que pôde ser evidenciada entre as *crenças de autoeficácia* (McPHERSON, McCORMICK, 2000; 2003; CREMASCHI, 2012; HEWITT, 2015; MADEIRA, ARAÚJO, HEIN, MARINHO, 2017), *motivação intrínseca* (UPITIS, ABRAMI, VARELA, KING, BROOK, 2017) e o desempenho dos aprendizes, dando sustentação empírica aos estudiosos que, ao longo dos anos, vêm reiterando a importância de pensarmos a aprendizagem e a prática instrumental atravessadas por elementos afetivos e motivacionais. No mesmo escopo, o nervosismo experienciado pelos aprendizes em condições de exames avaliativos serve-nos de alerta à prejudicialidade das práticas classificatórias para a aprendizagem dos estudantes (McPHERSON, McCORMICK, 2000).

Na contramarcha dos resultados que reafirmam os postulados teóricos, no estudo de Nielsen (2008) é destaque a falta de correlação entre *orientação à meta* e o desempenho dos *estudantesmúsicos*. A concepção, amplamente aceita, de que a meta *tarefa* produz melhores resultados de aprendizagem em comparação às metas *evitação* e *desempenho* não pôde ser evidenciada pelo autor. As diferentes orientações à meta, referidas pelos investigados de Nielsen (2008) – *evitação*, *desempenho* e *tarefa* – não apresentaram correlação com o desempenho final alcançado, sugerindo que o nível de proficiência dos estudantes pode ser o mesmo, ainda que as metas que orientam suas ações difiram. Entendemos que a falta de correlação entre o tipo de meta a orientar a ação do *estudantemúsico* e seu desempenho pode ser um indicativo de que, no campo musical, o desejo pela aprendizagem e por um bom desempenho caminham juntos. Por certo que devemos considerar em que medida o relato dos participantes representa aquilo que fazem. Contudo, esse se mostra um resultado que merece aprofundamento, uma vez que é possível estarmos diante de um elemento que requer explicações balizadas pelas especificidades do fazer musical, uma vez que a caracterização da profissão do músico é, em essência, a externalização para o(s) outro(o) – o público – daquilo que construiu para si.

Quanto aos elementos que dizem respeito a fatores externos ao aprendiz, dispor de um espaço apropriado para a prática que possibilite a concentração, representando a dimensão *ambiente físico*, é referenciado por Cremaschi (2012, p.228) como preditor de desempenho dos estudantes. Além disso, os *fatores sociais*, retratados por questões como “Converso com o professor sobre como devo estudar”, “Quando estudo, procuro definições de termos e símbolos desconhecidos” e “Pesquisei em livros e outras fontes informações que me

ajudem a aprender”, emergem da pesquisa de Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017) como potencialmente preditivos do desempenho dos *estudantesmúsicos*. Nota-se, ainda, que a falta desse tipo de ação pode produzir um efeito contrário. Santos e Gerling (2011) identificaram as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em suas sessões de prática enquanto dependência do auxílio do professor. Em meio à tentativa de preparação de uma obra para piano sem qualquer auxílio do(a) professor(a) e/ou da pesquisadora, apenas 12% dos participantes do estudo das autoras referenciaram fontes de ajuda alternativas à figura do professor. Muito embora tenham declarado o esgotamento daquilo que poderiam produzir sem apoio, os estudantes não se engajaram em outras fontes de suporte, como sites, gravações e pares.

Quando tomados em conjunto, os resultados referentes às implicações dos fatores externos ao aprendiz em sua aprendizagem autorregulada – *ambiente físico* e *fatores sociais* – nos ajudam a reafirmar o nosso posicionamento em defesa da ampliação compreensiva acerca do *ambiental/social* com que se tem operacionalizado as investigações. Como se vê pelos resultados, ao serem explorados enquanto potenciais preditores do desempenho dos aprendizes, esses permanecem restritos, respectivamente, ao espaço físico imediato de aprendizagem e à ajuda/referência de um outro e/ou de algum material de suporte.

Ao analisarmos as congruências e incongruências entre o teórico e o empírico que emergem do conjunto de estudos que compõem este quarto eixo tipológico, os dados representativos dos elementos constitutivos das dimensões autorregulatórias *método* e *comportamento* indicam-nos uma longa jornada a ser trilhada por esse campo a fim de que os pressupostos teóricos que estabelecem a potencialidade preditiva dos mesmos sejam explorados em âmbito musical.

A concepção, amplamente aceita, de que o maior emprego de estratégias autorregulatórias produz melhores resultados de desempenho não encontra amparo empírico nos estudos de McPherson, McCormick (2000; 2003) e Cremaschi (2012). Contrariando esses achados, Miksza (2007) aponta correlações significativas entre estratégias todo-parte-todo, desacelerar o andamento e pular para sessões críticas e o melhor desempenho dos *estudantesmúsicos*. Enquanto Gusmão (2011) indica o estabelecimento de objetivos como diferencial da prática dos estudantes de melhor rendimento acadêmico, Ersozlu, Nietfeld e Huseynova (2017) reportam não haver relação entre as estratégias referentes à fase de planejamento, das quais: “Eu decido como vou estudar”, “Penso e defino metas para mim sobre o tópico que estou estudando” (p.10), e o desempenho dos aprendizes.

Se em Madeira, Araújo, Marinho e Hein (2017) encontramos dados que indicam o potencial preditivo das estratégias autoavaliativas e de automonitoramento, ao passo que Gusmão (2011) aponta a ausência de automonitoramento e autoavaliação como indicadores de baixo desempenho, em Ersozlu, Nietfeld e Huseynova (2017), apenas as estratégias referentes ao automonitoramento relacionam-se ao desempenho dos estudantes e, inclusive, as estratégias autoavaliativas, como “Depois de terminar, verifico se atingi os objetivos que estabeleci antes de começar” (p.4), apresentam correlações negativas com o desempenho, sugerindo que o maior engajamento autoavaliativo produz menores resultados de desempenho. A falta de correlação entre os relatos autoavaliativos e o desempenho dos estudantes (ERSOZLU, NIETFELD, HUSEYNOVA, 2017), ainda que possam ser oriundos das limitações do método adotado na investigação, nos faz considerar a importância de discernir entre a simples apreciação de um resultado de aprendizagem, em termos de ‘avalio minha ação’ e ‘não avalio’, e as *pistas* que guiam essa avaliação. Desde a perspectiva sociocognitiva, nem sempre uma postura autoavaliativa está orientada por *pistas predictoras* confiáveis de efeitos, o que explicaria a relação negativa encontrada entre autoavaliação e desempenho. Essa é a razão pela qual defendemos que as *pistas preditivas (conhecimento preditivo)* (BANDURA, 1986) do *estudantemúsico* sejam trazidas ao centro das investigações e práticas educativas ancoradas na autorregulação da aprendizagem.

No estudo de Santos e Gerling (2011), encontramos resultados que nos ajudam nessa defesa. Ao direcionarem a investigação ao conteúdo expressivo da *performance*, as autoras mostram que a posse de uma abordagem metódica e o emprego de estratégias aclamadas no campo musical, por si, são insuficientes para que se obtenha um bom desempenho. Dentre os estudantes investigados, 72% fizeram referência aos *comos* praticam. No entanto, o desempenho da maior parte dos estudantes foi modesto. As (de)semelhanças de desempenho expressivo dos participantes, intenção compreensiva das autoras, puderam ser explicadas pela combinação dos *comos* com os *oquês* – representados pelos parâmetros musicais explorados nas sessões de prática. Timing²⁴ e tempo são parâmetros descritos como decisivos para um bom desempenho dos estudantes que compuseram a pesquisa. Embora os estudantes estivessem cientes da importância de um método de abordagem para a prática, eles se concentraram no contorno melódico e na coerência global do *Ponteio*²⁵, demonstrando desinteresse pela exploração de outros parâmetros. Hipotetizam as autoras que os estudantes não tenham percebido a importância dos demais parâmetros para refinar suas ideias e obter

²⁴Manipulação de microestruturas temporais dentro de um pulso relativamente estável (SANTOS, GERLING, 2011, p. 435).

²⁵Os modos de agir dos estudantes foram investigados no contexto de preparação da obra *Ponteio* n. 22 do compositor brasileiro Mozart Camargo Guarnieri (1907-1993).

uma qualidade expressiva da *performance*, relatando mais as formas de praticar (método) do que de pensar sobre aquilo que praticam (comportamento²⁶). Em função disso, Santos e Gerling realçam a necessidade de equilibrar as quatro dimensões – método, tempo, comportamento e fatores sociais/culturais – em prol de um bom resultado de *performance*. Interpretamos os dados de Santos e Gerling (2011) na direção das *pistas* preditoras de *efeitos* que foram exploradas pelos participantes em suas sessões de prática, uma vez que aqueles que selecionaram as *pistas* Timing e tempo obtiveram melhor resultado expressivo de *performance*. Nessa esteira, como já mencionado quando da apresentação do eixo 2, entendemos ser oportuna a compreensão dos modos como os estudantes constroem essas *pistas* preditivas que lhes servem de referência para o planejamento, monitoramento e avaliação da prática musical.

Por fim, os dados que emergem deste eixo nos sugerem a iminência de uma virada compreensiva em relação à díade *tempo/prática*. O gerenciamento eficiente de tempo no decorrer das sessões de estudo é apresentado como preditor do desempenho dos estudantes nas investigações de Gusmão (2011) e Cremaschi (2012). Contudo, o *tempo* despendido nas sessões de estudos e o conteúdo trabalhado já se mostram insuficientes para explicar o nível de rendimento dos aprendizes, como nos mostram Miksza (2007) e Bonneville-Roussy, Bouffard (2015) ao evidenciarem a falta de correlação entre o quantitativo de horas de estudo e o desempenho dos estudantes. Em Bonneville-Roussy, Bouffard (2015), inclusive, o tempo de prática semanal, isoladamente, apresentou correlações negativas com o desempenho dos estudantes.

Aquela dificuldade de ordem terminológica em relação ao conceito *prática* que anunciamos no eixo 2, se mostra presente nos estudo do eixo 4. Porém, aqui, encontramos no trabalho de Bonneville-Roussy, Bouffard (2015) a tentativa de produção de um modelo integrativo que tem a *prática formal* como constructo latente a integrar estratégias autorregulatórias, estratégias de prática deliberada, concentração e orientação à meta, mediados pela motivação e pelo tempo de prática do estudante. Com efeito, o que define a prática como formal ou informal já não é o seu conteúdo, técnica x improvisação, por exemplo, e sim, o modo como essa prática é conduzida. Argumentam os autores que um estudo de improvisação pode ser altamente formal, quando contempla os quatro elementos anteriormente descritos, ao passo que uma sessão de prática de repertório escrito, que se abstenha de um ou mais desses elementos, pode ser considerada informal. Nessa direção, o

²⁶Reconhecem as autoras que “O comportamento diz respeito à capacidade de reagir escolhendo, modificando e adaptando o desempenho de alguém, à medida que os problemas em potencial são reconhecidos. Nesse sentido, o comportamento pode incluir metacognição, ou seja, pensar sobre o próprio pensamento” (SANTOS, GERLING, 2011, p.433).

tempo, da díade *tempo/prática*, será preditor de desempenho quando despendido em atividades de prática formal. Foi a partir desse construto latente – prática formal – que os autores puderam explicar uma maior variação do desempenho dos participantes da pesquisa.

Posto que o entendimento de prática formal como apresentado por Bonneville-Roussy e Bouffard (2015) nos pareça profícuo ao encaminhamento de um maior alinhamento conceitual no campo, acreditamos que a distinção feita pelos autores entre estratégias autorregulatórias e de prática deliberada, representadas, respectivamente, por assertivas do tipo ‘Eu planejo meu tempo de prática’ e ‘Eu pratico exercícios de técnica’, tipificam uma sobreposição conceitual. Para nós, a autorregulação comporta o agir deliberado. De igual modo, como vimos no Capítulo 1, a prática deliberada também implica o planejamento de ações.

3.3.5 – Construção: *promovendo a autorregulação da aprendizagem em contexto educativo*

Iniciamos a apresentação dos dados desta revisão com a elucidação dos instrumentos elaborados pelos pesquisadores a fim de *aferirem* o pensar e agir autorregulado dos estudantes. Em complementaridade ao eixo 1, no eixo 2, foram dispostos os dados produzidos por essas mensurações, ou seja, *o que fazem/ dizem fazer* os estudantes em suas sessões de prática. Ao avançarmos ao eixo 3, trouxemos as *correlações* identificadas entre diferentes elementos constitutivos da aprendizagem autorregulada que, no eixo 4, se transformaram em *preditores* de desempenho dos *estudantesmúsicos*. Chegamos ao quinto e último eixo desta revisão, munidas daquilo que a literatura indica essencial a uma aprendizagem autorregulada. Se sabemos *como* identificar a ação autorregulada, *de que* carecem os estudantes, quais implicações os diferentes *entrecruzamentos* de elementos produzem na aprendizagem, e *o que* produz os melhores rendimentos de aprendizagem, o passo a seguir é o da *construção* dessa prática autorregulada por meio do agir pedagógico. É esse o foco investigativo empreendido pelos estudos que compõem o último eixo da presente revisão.

O conjunto de dezessete escritos, que compõe o presente eixo, divide-se em estudos interventivos²⁷– Hewitt (2002; 2011), Cremaschi (2012), Leong e Cheng (2014), Mikzsa

²⁷Por estudos interventivos entendemos as pesquisas direcionadas à produção de efeitos de aprendizagem dada uma determinada configuração pedagógica. Dessa forma, não fazemos diferenciação entre os estudos que se intitulam ‘intervenção’ e ‘experimental’. Tomamos por referência aquilo que os aproxima enquanto empreitada investigativa. Embora surjam de correntes epistemológicas distintas e, em função disso, preservem

(2015), Hatfield (2016), Pike (2016), Feely (2017), Mieder, Bugos (2017), Ottotumi (2017), Miksza, Balcwell, Roseth (2018) e Ritchie, Kearney (2018), estudos teóricos – Plat (2016), Gracia (2018) e Miksza, McPherson, Herceg e Mieder (2018), e estudos de caso – Upitis, Abrami, Brook, Troop e Varela (2012) e Krüger (2015) agrupados por nós em torno da questão: *Como auxiliar o estudante na construção de habilidades autorregulatórias voltadas à performance musical?*

3.3.5.1 – Estratégias, diários de prática, recursos tecnológicos, partilha de experiências, mudança de foco atencional e seleção cuidadosa de desafios

Ao assumirem as *estratégias autorregulatórias* enquanto ações que dão origem às habilidades musicais, um mote das pesquisas/intervenções foi guiado pela aplicação dessas estratégias em contexto de aprendizagem. Dessas pesquisas de caráter interventivo não se pode estabelecer conclusões em relação aos efeitos que produzem na prática autorregulada e no desempenho dos aprendizes. O entendimento amplamente aceito de que uma ação autorregulada produz ganhos de desempenho e de que o uso de estratégias fomenta o agir autorregulado não se mostrou consistente nos estudos aqui dispostos. As pesquisas que lograram êxito na promoção da ação autorregulada não obtiveram resultados positivos em relação ao aumento de desempenho do aprendiz (CREMASCHI, 2012²⁸; RITCHIE, KEARNEY, 2018²⁹). Por outro lado, aquelas que evidenciaram ganho de desempenho não puderam associar esse ganho à autorregulação, uma vez que os participantes dos grupos de controle conquistaram desempenhos semelhantes aos dos grupos de intervenção (FELLY, 2017). Já em Miksza (2015), tanto as estratégias de prática (repetição, desaceleração, todo-parte-todo e encadeamento), quanto as relacionadas aos princípios autorregulatórios (concentração, seleção de objetivos, planejamento, autoavaliação, atividade de repouso e reflexão) mostraram-se efetivas para o ganho de desempenho. Mieder e Bugos (2017), por sua vez, mostram que a utilização de um currículo de estratégias³⁰ teve efeito positivo nas

características metodológicas próprias, acreditamos que ambos partem da mesma intencionalidade – organização de ações pedagógicas voltadas à obtenção de ganhos de aprendizagem pelos partícipes da investigação. Além disso, entendemos que, em ambos, nos são oferecidos os mesmos tipos de contribuição: descrição de ações – variáveis independentes desde o paradigma experimental – que servem à construção de aprendizagens/habilidades – variáveis dependentes na terminologia experimental.

²⁸ Estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e adaptação); estratégias de prática (ensaio, elaboração, organização e pensamento crítico) e gerenciamento de recursos (CREMASCHI, 2012).

²⁹ São considerados como comportamentos autorregulados ações como: estruturação das sessões de prática, atenção focada em objetivos específicos (ex. postura) e maior uso de estratégias (RITCHIE, KEARNEY, 2018).

³⁰ Eliminação de elementos (redução dos desafios da prática), repetição (repetição de passagens ou todo da peça) e musicalidade (comportamento de prática metacognitivo voltado à expressividade) (MIEDER, BUGOS, 2017).

crenças de autoeficácia, mas sem impactos na ação autorregulada observada e no desempenho do aprendiz.

Como interpretações possíveis desses resultados, os autores consideram o curto período de intervenção, coleta de dados pós-teste por meio de autorrelato e o fato de o delineamento da intervenção não ter sido projetado para atender às necessidades individuais dos participantes. Apenas uma das pesquisas de caráter interventivo foi delineada a partir das necessidades dos participantes (HATFIELD, 2016) e mostrou um resultado efetivo tanto na ação autorregulada, quanto no desempenho dos aprendizes. Entendemos que essa ideia de padronização de uma mesma intervenção esvazia a compreensão das singularidades da aprendizagem musical oriundas das experiências e necessidades dos estudantes. Em analogia ao campo da saúde, é como se estivéssemos prescrevendo um tratamento antes mesmo de fazermos o diagnóstico, razão pela qual defenderemos a necessidade de pensarmos no nível de proficiência transitório do estudante antes de estipularmos os objetivos das ações pedagógicas.

Para além da elucidação de estratégias abrangentes, destinadas às fases e aos processos autorregulatórios, também pudemos extrair, do conjunto de estudos que compõem o presente eixo, estratégias destinadas ao enfrentamento de problemas específicos que, há muito, pairam no campo da música. Desses, o *nervosismo* em situações de *performance* pública, muitas vezes, desencadeado por anseios perfeccionistas e projeções sociais (HATFIELD, 2016), parece transposto quando são proporcionados repetidos momentos para que o aprendiz esteja no palco desde tenra idade (KRÜGER, 2015) e oportunidades de trabalhar diante e em conjunto dos pares (HATFIELD, 2016). Quando a experiência de estar em público não se mostra suficiente para superar o nervosismo, trabalhar em direção da aceitação de que o nervosismo o irá acompanhar associado à mudança de foco atencional do *estudantemúsico* podem ser estratégias eficientes. Com isso, recomenda-se direcionar o pensamento dos aprendizes a aspectos que favoreçam a *performance*, como as sensações físicas experienciadas objetivando o conforto físico (HATFIELD, 2016) e ater-se ao caráter expressivo da obra (KRÜGER, 2015).

Em meio as essas tratativas pedagógicas, os autores também nos apresentam o uso do diário enquanto recurso possível para envolver o aprendiz em práticas que favoreçam uma ação autorregulada (PLAT, 2016), com especial ênfase aos diários eletrônicos por possibilitarem a transposição dos limites de tempo e espaço e aproximarem os estudantes de seus professores no intervalo entre uma aula e outra (GRACIA, 2018; UPITIS, ABRAMI, BROOK, TROOP e VARELA, 2012). Nesses termos, o uso dos diários permite o acompanhamento longitudinal do percurso formativo dos estudantes e a conciliação dos

enfoques ensino e aprendizagem, uma vez que a comunicação aberta estudante-professor auxilia o professor a ter uma visão ampliada e em profundidade daquilo que o aprendiz sabe, o que ele pode fazer, suas necessidades, atitudes, procedimentos e conquistas, propiciando a adaptação pedagógica com vistas ao desenvolvimento constante do aprendiz (GRACIA, 2018).

Embora se reconheça o potencial dos diários para estimular a reflexividade do *estudantemúsico* e, ainda, lidar com o problema do distanciamento professor-estudante, o seu uso em condições de intervenção não esteve livre de questionamentos por parte dos aprendizes que, por vezes, relataram o quão tedioso e oneroso pode ser ter de despender tempo das sessões de prática com atividades de escrita (HATFIELD, 2016; RITCHIE, KEARNEY, 2018), alertando-nos quanto à importância de fazermos uso desses recursos adaptativamente, com especial atenção às experiências, necessidades e percepções do estudante em relação à utilização dos mesmos.

Na mesma esteira, temos os recursos tecnológicos enquanto aliados de pesquisadores e educadores no auxílio à construção de uma ação autorregulada. Esses, vão desde equipamentos que fazem parte do cotidiano da maior parte dos humanos nesta contemporaneidade, como é o caso das audiogravações e videogravações (PIKE, 2016), até a elaboração de softwares projetados especificamente para atender às necessidades da aprendizagem vocal por meio de feedback em tempo real acerca da afinação e qualidade de timbre (LEONG, CHENG, 2014). Contudo, cabe-nos destacar resultados que divergem dos demais estudos ancorados na tecnologia para promoverem a ação autorregulada. Em Felly (2017), embora a utilização das videogravações tenha produzido melhor desempenho, a falta de ganho estatisticamente significativo em práticas autorregulatórias sugere não haver relação entre a melhora do desempenho e a ação autorregulada. Além disso, no estudo de Felly (2017), a dificuldade em gerenciar o tempo e o ambiente de estudo com eficiência foi reportada pelos estudantes como efeito de compromissos com a família, trabalho, afazeres domésticos e problemas de saúde. Esses achados corroboram o que temos considerado a necessidade de ampliarmos o entendimento corrente acerca dos *fatores ambientais*.

Em conjunto do nervosismo e distanciamento professor-estudante entre uma aula e outra, a disparidade entre um *desejo de performance* e o nível de proficiência transitório do *estudantemúsico* emerge como desafio à prática autorregulada, abrindo espaço à sobrecarga física e mental (HATFIELD, 2016). Dor física, descontentamento, distração, baixa autoeficácia e imobilização frente a obstáculos impedem o engajamento do aprendiz (HATFIELD, 2016; MIKSZA, BLACKELL, ROSETH, 2018) como efeito do desejo sobrepujante à proficiência transitória. Como respostas possíveis ao problema, temos o

estabelecimento de objetivos hierárquicos exequíveis (KRÜGER, 2015; HATFIELD, 2016; MIKZSA, McPHERSON, HERCEG, MIEDER, 2018) e a utilização de versões simplificadas do repertório desejado enquanto *meio e fim* do processo de aprendizagem (KRÜGER, 2015). Essa última, assumindo caráter motivacional ao possibilitar a prática imediata daquilo que se deseja e, também, servindo como recurso ao trabalho coletivo com grupos heterogêneos por possibilitar a adequação de uma versão à necessidade e nível de proficiência do grupo e, ao mesmo tempo, das necessidades individuais.

Ainda que a utilização de um modelo como fonte de referência não tenha se mostrado eficiente para estimular as capacidades autoavaliativas dos estudantes (HEWITT, 2002), o papel do *outro* no processo de aprendizagem também é descrito pelos autores como potencializador da construção do agir autorregulado e de habilidades musicais (MIKSZA, McPHERSON, HERCEG, MIEDER, 2018). Esse outro pode ser tanto o professor, ao estimular a reflexão em suas interpelações no momento da ação do aprendiz (MIKSZA, BLACKELL, ROSETH, 2018), quanto os pares com os quais o estudante interage. Nessa direção, destaca-se o contexto de aprendizagem coletivo como fértil ao compartilhamento de estratégias, dada à pluralidade de alternativas possíveis, oriundas dos integrantes do grupo (KRÜGER, 2015). Além disso, as trocas possibilitadas em meio ao grupo potencializam as *crenças de autoeficácia* por meio da experiência vicária, persuasão verbal, experiência de domínio e segurança psicofisiológica (KRÜGER, 2015; HATFIELD, 2016). Cabe destacar que as possibilidades de aprender com as experiências do *outro* não esteve restrita à presença física desse outro no espaço de aprendizagem do aprendiz. Os diários eletrônicos de prática favorecem a interação de estudantes e transpõem as barreiras do distanciamento físico entre os mesmos (UPITIS, ABRAMI, BROOK, TROOP e VARELA, 2012). Além disso, Otutumi (2017) trazem o diálogo entre *Gervásio* e seu *Umbigo* como recurso que cumpre a função de fazer com que os estudantes enxerguem a si e tomem as experiências, desafios e conselhos presentes nas cartas como catalisadores a reflexões acerca dos modos de estar e agir do estudante ao ingressar na universidade.

Posto que pareça não haver discordância entre os autores quanto aos proveitos da partilha de modos de pensar e agir, os dados de Otutumi (2017) nos fazem pensar o efeito contrário que uma personagem alicerçada em discursos prescritivos e proscritivos pode produzir. As problematizações levantadas pelos participantes do estudo em relação à cadência de argumentos de *Gervásio* são, para a autora, indicadores da necessidade do uso consciente e crítico desse tipo de recurso a fim de que sejam evitados discursos de ordem, responsabilização e ‘receita de eficiência’. Esses dados nos servem de indicadores empíricos

para o que temos considerado a necessidade de distinguir “aquilo que se compreende como o papel de cada função psicológica na/para aprendizagem e a apropriação e operacionalização singular dessas funções no processo de aprendizagem por parte do indivíduo” (KRÜGER, KRÜGER, FRISON, 2019, p. 2). Além disso, os resultados de Otutumi (2017), mais especificamente em relação aos relatos questionadores produzidos pelos estudantes quanto ao discurso implícito no diálogo entre *Gervásio* e seu *Umbigo*, nos ajudam a sustentar a hipótese que orienta esta pesquisa e a justificar a necessidade de ampliarmos a compreensão corrente acerca dos *fatores ambientais* e suas implicações na/para a aprendizagem autorregulada. O gerenciamento de tempo, tão aclamado pelos teóricos da autorregulação, é atravessado não pela dificuldade do estudante em organizar as horas de estudo e, sim, pela condição sob a qual se encontra, que restringe o seu período disponível para estudo. Em função disso, a autora nos questiona:

qual a medida de investimento na cadência de argumentos e no vocabulário das narrativas que tenham finalidade de autorregulação para evitar discursos demasiados? E, por outro lado, quais questões da vida adulta (de um estudante que sustenta a família, por exemplo) podem ser levantadas para esse fim? (OTUTUMI, 2017, p.187).

Ante o exposto, como resposta possível à questão que entendemos representar o conjunto de escritos que compõem o presente eixo, temos indicadores de que o uso de diários de prática, recursos tecnológicos, a partilha de experiências, a mudança de foco atencional e a seleção cuidadosa de desafios de aprendizagem congruentes ao nível de proficiência transitório dos estudantes mostram-se efetivos à construção do agir autorregulado e, conseqüentemente, de habilidades musicais. Os resultados inconclusivos das relações agir autorregulado/desempenho norteados pelo emprego de estratégias autorregulatórias é, para nós, indicativo da necessidade de novas investigações que explorem essas relações a partir de abordagens que atentem aos aspectos metodológicos elencados pelos autores como potenciais responsáveis por tais resultados. Quanto à hipótese de pesquisa que anunciamos, uma vez mais nos são apresentados dados a corroborar nossa suspeita de que o entendimento corrente de *fatores ambientais* mostra esgotamento daquilo que pode explicar no âmbito da aprendizagem instrumental. De igual modo, as sobreposições conceituais se fizeram presentes neste eixo no que diz respeito ao entendimento de *estratégias de prática* e *estratégias de autorregulação*.

CAPÍTULO 4 - AUTORREGULAÇÃO PARA APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL: *problematizações acerca da concepção ontológica de indivíduo aprendente*

Quando iniciamos nossa empreitada investigativa, estávamos orientadas pelo entusiasmo presente no campo da música desde a entrada da autorregulação para fundamentar as pesquisas e práticas educativas. Como dito na *Introdução*, desde a nossa aproximação inicial com essa temática, o encadeamento argumentativo dos textos que líamos nos fazia *crer* nas potencialidades da autorregulação da aprendizagem para pensarmos a aprendizagem instrumental, razão pela qual fomos buscar nos estudos científicos os dados que sustentam as afirmações de que a autorregulação da aprendizagem propicia melhores resultados de desempenho aos *estudantesmúsicos*.

Como em todo percurso investigativo, fomos atravessadas por algumas surpresas. Esperávamos que os vinte anos de investigações nos oferecessem informações mais consistentes em relação ao papel assumido pelos diferentes elementos constitutivos da autorregulação na/para a aprendizagem instrumental e as possibilidades de nos apropriarmos deles para pensarmos essa aprendizagem. Contudo, pudemos perceber que ainda temos um longo caminho a trilhar.

Identificamos certa (in)conclusão pairando nesse campo investigativo. Como elencado no capítulo anterior, nem sempre os dados empíricos confirmam os postulados teóricos. Soma-se a isso, o fato de que muitos dos estudos que se aproximam em função dos objetivos investigativos divergem nos resultados encontrados. Ainda assim, pudemos elencar diferentes contribuições que emergem dessas investigações e podem nos servir de referência para pensarmos a aprendizagem instrumental pelas lentes da autorregulação. Pelos dados desses estudos, o lugar ocupado pela *motivação* na/para aprendizagem instrumental parece estar consolidado. Outro dado recorrente que emergiu dos estudos realizados com

estudantes de diferentes níveis de proficiência foi a dificuldade dos aprendizes em monitorar e avaliar a própria prática, indicando-nos a necessidade de investir esforços em práticas interventivas, práticas essas que, desde 2016, têm ganhado espaço nessa agenda investigativa.

Como elencamos no capítulo anterior, os pontos de divergência entre os postulados teóricos e suas conseqüentes aplicações empíricas, ou ainda, a falta de êxito das intervenções voltadas à construção de habilidades musicais e/ou práticas autorreguladas são explicadas pelos autores de distintas maneiras. Porém, ao nosso entender, parece válido olharmos para esse cenário tendo em mente um aspecto que atravessa as produções desse campo: os diferentes entendimentos terminológico-conceituais. Nem sempre os autores atribuem um mesmo significado aos elementos com os quais operacionalizam as investigações, restando-nos a dúvida a cerca da possibilidade de, talvez, estarmos tratando de coisas distintas.

Antes que possa parecer estarmos diante de um caso isolado do campo da música, é preciso que façamos referência a autores como Boekaerts, Pintrich e Zeidner (2000), Dinsmore, Alexander e Loughlin (2008), Schunk (2008), Kaplan (2008) e Zeidner (2019) que vêm problematizando a necessidade de trabalharmos em direção ao desenvolvimento de “uma nomenclatura sistemática nesta área terminologicamente e conceitualmente desordenada” (ZEIDNER, 2019, p.2). Quando nos deparamos com esses escritos, passamos a compreender melhor a situação do nosso campo de estudo. Entendemos que a variabilidade terminológica tem suas raízes nos textos que são tomados como referência pelas investigações no domínio musical. Adiciona-se a isso o fato de os autores investirem esforços no entrelaçamento da autorregulação com estudos já consagrados no campo da psicologia da música, dentre os quais se destacam a prática deliberada e a prática efetiva. É a partir daí que o campo da música, ao buscar na autorregulação elementos teórico-explicativos à aprendizagem instrumental, insere um novo elemento ao já farto conjunto de sobreposições conceituais identificadas nos estudos que versam sobre a autorregulação da aprendizagem. *Prática efetiva, prática deliberada e prática autorregulada* são, agora, termos utilizados intercambiavelmente para fazer referência e avaliar as ações dos *estudantesmúsicos* em suas rotinas de estudo. Em alguns estudos, percebe-se a intenção dos autores em distinguir o que é uma prática e/ou estratégia de prática deliberada, e a ação e/ou estratégia autorregulada, por exemplo. Em outros, não. Contudo, mesmo aqueles que se posicionam pela distinção no plano terminológico, quando partem à operacionalização por meio da elaboração de instrumentos de coleta e discussão dos dados, revelam a sobreposição terminológico/conceitual. Antes de tudo é fundamental que destaquemos a importância que essas diferentes correntes teóricas da psicologia da música, com as quais se buscam

entrelaçamentos, representam ao domínio da aprendizagem instrumental. Com isso, queremos dizer que os questionamentos aqui trazidos não se referem à inadequação de tais estudos ao campo e, sim, à necessidade de estarmos atentos a tais aproximações e apropriações para que possamos extrair o máximo proveito de seus pressupostos sem que incorramos em armadilhas terminológico/conceituais.

Diante desse cenário, não restrito ao campo da música, Zeidner (2019, p.3), inquietado com a falta de consenso em relação a muitos dos aspectos aos quais já alertara no capítulo final do *Handbook of Self-Regulation* (2000), juntamente a Monique Boekaerts e Paul Pintrich, nos provoca a pensar se “Devemos ficar ou deveríamos ir? Isto é, devemos nos ater aos modelos atuais de SRL [autorregulação da aprendizagem] ou talvez nos afastar desses modelos e desenvolver modelos paradigmáticos de ordem superior?” De nossa parte, entendemos que não deveríamos ficar e também não deveríamos ir. Deveríamos *voltar*. Voltar às bases teóricas que sustentam a concepção de *humano* que tomamos como referência para pensarmos em uma autorregulação *para* a aprendizagem.

A hipótese norteadora de nossa pesquisa caminhava em direção à problematização de aspectos ontológicos da Teoria Social Cognitiva que pudessem não estar sendo explorados em sua potencialidade para pensarmos a aprendizagem autorregulada instrumental. No decorrer desta revisão, foi possível considerar a nossa hipótese válida, uma vez que identificamos uma série de aspectos não contemplados pelas investigações ou, ainda, operacionalizados a partir de significados restritos. Contudo, a revisão nos mostrou que isto pode ser uma reverberação dessa falta de sistematização terminológica e conceitual de que nos fala Zeidner (2019,p.2) ao referir-se a esse emaranhado explicativo enquanto uma falácia de “jingle-jangle”³¹ que paira no campo de estudos sobre a autorregulação da aprendizagem. Com efeito, entendemos que, por mais frutíferas que possam parecer as aproximações teóricas intentadas pelos autores do campo da música, é necessária a cuidadosa avaliação quanto às incongruências e ambiguidades que delas podem emergir e suas implicações nos resultados das investigações.

³¹A expressão falácia de “jingle-jangle” tem sido amplamente utilizada no contexto de investigações do campo teórico da psicologia da personalidade, não estando, no entanto, restrito a esse. A origem da expressão é atribuída ao professor Aikins que, ao observar a tendência na ciência psicológica em rotular coisas bastante diferentes de modo equivalente, empregou o termo falácia de “jingle”. Nessa direção, um descuido faz com que coisas diferentes passem a ser tratadas de forma intercambiável, uma vez que se aceita o rótulo verbal enquanto prova mesma de igualdade conceitual. O oposto representa a falácia de “jangle”, assim denominada por Kelley (1927) para fazer referência a terminologias diferentes que, em última análise, estão a representar a mesma coisa (BLOCK, 1995). Essas falácias “desperdiçam tempo científico. O primeiro sugere acordos que não existem; o outro envolve redundâncias inúteis” [...] sendo que em complementariedade “esses erros funcionam para impedir o reconhecimento de correspondências que poderiam ajudar a construir conhecimento cumulativo” (BLOCK, 1995, p.210).

Nessa esteira, posto que concordemos com o ‘diagnóstico’ oferecido por Zeidner (2019, p.2-3), em relação ao campo da autorregulação da aprendizagem, o ‘tratamento’ sugerido pelo autor não nos parece oportuno. Acreditamos que construções teóricas integrativas de ordem superior que abarquem os resultados produzidos por diferentes modelos possam ser um caminho arriscado neste momento. Como refere o próprio autor, “existe considerável ambiguidade e confusão na literatura em relação aos atributos criteriosos de SRL, seus componentes-chave e construtos relacionados aos domínios cognitivo, motivacional, emocional e comportamental”, sendo que os especialistas desse campo teórico “não concordam com o número ou a configuração de componentes envolvidos no processo de autorregulação. Assim, há pouco consenso em relação ao status de construtos como metacognição ou meta-monitoramento, autorreação ou autorreforço”, só para citarmos alguns.

Frente à constatação de Zeidner, da qual partilhamos em função dos resultados que emergiram de nosso *corpus* analítico, poderíamos nos questionar acerca das possibilidades de integrarmos modelos e resultados que partem de configurações e componentes distintos. Nossa suspeita é de que as possibilidades são poucas e arriscadas. Entendemos que a configuração de componentes adotada pelos estudiosos representa o entrelaçamento de elementos que eles acreditam ser suficientes para explicar a autorregulação da aprendizagem. Assim sendo, o resultado produzido por uma pesquisa que desconsidere a mediação motivacional na/para autorregulação, por exemplo, como vimos em nossa revisão, produzirá dados distintos daquelas que sustentam sua investigação em um amplo conjunto de aspectos motivacionais, o que dificultaria a aproximação desses resultados no plano explicativo/preditivo da ação do aprendiz. Com isso, para que possamos discernir se essas sobreposições e ambiguidades identificadas referem-se a falácias de “jingle” ou a falácias de “jangle”, acreditamos ser mais apropriado partirmos da sugestão de Schunk (2008) e assumirmos *uma* concepção teórica clara que nos permita fornecer definições explícitas.

Ante o exposto, no decorrer deste capítulo, buscaremos dar sustentação a nossa hipótese problematizadora inicial, agora entrelaçada à necessidade de buscarmos clareza terminológico/conceitual. E, em diálogo com as contribuições que emergiram da primeira e da segunda etapa desta revisão, exploraremos aspectos a serem considerados para pensarmos a aprendizagem instrumental pelas lentes da autorregulação. Faremos isto, tendo como principal interlocutor teórico os postulados de Albert Bandura em sua Teoria Social Cognitiva, com especial ênfase à compreensão do funcionamento humano enquanto *sistema*

aberto em meio à *reciprocidade triádica* e de que precisamos trazer a *aprendizagem* para o centro das discussões a respeito da *autorregulação*.

De antemão, anunciamos que o que segue é, apenas, e finalmente, uma dentre as tantas possibilidades de inteligibilidade do *humano* que traz implícita seus modos de aprender e de se autorregular. Nesse sentido, frente à escalada de posturas dicotômicas que temos vivenciado em todas as esferas sociais, da qual a História um dia nos cobrará a conta, é salutar que deixemos explícita nossa oposição à disputa de campo estéril a que temos assistido em torno de qual seria a visão correta e/ou incorreta de *humano* no domínio educacional. Portanto, longe de quereremos dizer *como* devemos/podemos, ou não, olhar o *indivíduo* aprendente, o que almejamos é a elucidação das possibilidades que trazemos, desde a Teoria Social Cognitiva, para a compreensão da aprendizagem e autorregulação desse no/com o universo. Com isso, queremos dizer que nossa postura caminha em direção à busca por definições precisas nesse campo teórico e não por disputas entre verdade/inverdade. Desejamos que essas nos sirvam de referência para explorarmos a potencialidade dessa perspectiva teórica para pensarmos a autorregulação *para* a aprendizagem instrumental.

4.1 O agir humano: uma sutura possível entre interno e o externo

*Muitas teorias foram propostas ao longo dos anos para explicar o comportamento humano. As concepções básicas da natureza humana que eles abraçam e os processos causais que eles pressupõem exigem um exame cuidadoso por várias razões. O que os teóricos acreditam que as pessoas influenciam são os determinantes e mecanismos do funcionamento humano que eles exploram mais profundamente e que eles deixam sem exame. Tais **crenças** afetam não apenas o que os teóricos estudam, mas também as ferramentas analíticas que eles elaboram para explorar os fatores que consideram mais relevantes. (BANDURA, 1986, p.1, grifo nosso).*

Como dito na *Introdução*, o passar dos séculos nos legou uma multiplicidade de inteligibilidades acerca do *humano*. Em meio aos intentos compreensivos, explicativos e preditivos do *agir humano* no/com o universo, um dualismo antitético, pautado na disputa entre *interno* x *externo*, emerge do seio científico a nos oferecer a imagem de um *humano* insular, ora marcado por determinantes internos, ora, por determinantes externos. Em meio a essa disputa, o psicólogo canadense, nascido na pequena aldeia de Alberta, Albert Bandura encontra amparo nos escritos da filósofa britânica Mary Midgley (1995 [1978]) para pensar

a “ponte” que o possibilita ‘resgatar’ o *humano* dessas ilhas determinísticas e pensá-lo enquanto ser biopsicossocial.

Pensar em um *humano* biopsicossocial desde a obra banduriana é abrir-se ao reconhecimento da ontogênese em um interjogo entre as histórias filogenética e sociocultural do *humano*. O agir humano está fundado em um todo físico e psicossocial. Com isso, essa perspectiva não subestima a pessoa humana enquanto organismo vivo que ao nascer traz consigo uma bagagem ancestral em sua composição biológica. A evolução biológica é que nos trouxe a esta contemporaneidade, como primatas *bípedes*, da espécie *Homo*, do gênero *sapiens*. Nela está inscrita a limitação do humano enquanto espécie. Não podemos voar. O nosso aparato auditivo é limitado à percepção de estímulos sonoros entre 20 hertz e 20.000 hertz... Posto que se reconheça as contribuições de estruturas e mecanismos neurofisiológicos à ação humana, isso não significa encerrar os indivíduos em sua condição a-histórica. O que nos faz singulares em relação aos demais organismos vivos é uma “capacidade simbolizadora avançada, distribuída neuronalmente e ricamente interconectada a diversos sistemas sensoriais e motores, [que] fornece aos humanos os meios para funcionar como agentes conscientes” (BANDURA, 2017, p.161).

A notável capacidade de usar símbolos inscreve os humanos como seres *inventivos*, que transcendem os limites das experiências sensório-motoras imediatas. É através dos símbolos que damos “forma, sentido e continuidade às experiências” que vivenciamos (BANDURA, 1986, p.18) e, com isso, *criamos*, transformamos e nos apropriamos da cultura. Os humanos “não evoluíram morfologicamente para voar, mas estão subindo no ar mesmo na atmosfera rarefeita do espaço em velocidades vertiginosas. A inventividade agêntica transcendeu os genes e o design biológico para transportá-los pelo ar” (BANDURA, 2015, p.1033). Assim, ambos os fatores – experienciais e fisiológicos – interagem de forma complexa na produção do pensar e agir humanos, sendo que a cultura tem ampla vantagem dada à plasticidade intrínseca ao humano.

Diz Bandura (2008, p.90) duvidar “seriamente que a composição genética dos nazistas alemães que cometeram uma barbárie sem precedentes seja realmente diferente da formação dos pacíficos suíços, que residiam na região alemã da Suíça”. Pelas lentes da Teoria Social Cognitiva, o potencial biológico é insuficiente para explicar e prever a maior parte das realizações humanas – sejam elas consideradas positivas e a serviço da dignidade humana ou de atrocidades. Argumenta em direção da homogeneidade genética dos indivíduos que constroem culturas díspares quanto aos sistemas de *crenças* e condutas para sustentar seu entendimento de que os pensamentos e ações residem mais na *ideologia* do que na *biologia*.

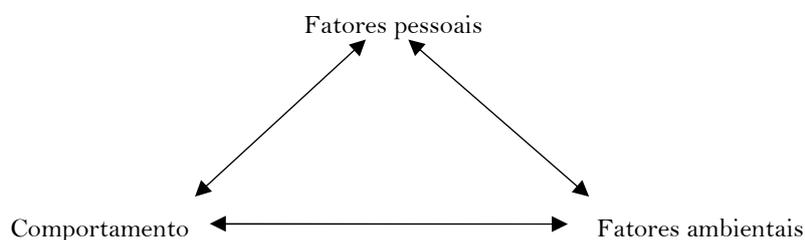
Humanos que partilham da mesma dotação genética produzem/produziram culturas agressivas, pacíficas, igualitárias, autocráticas, individualistas, coletivistas, etc. A agressividade, por exemplo, que muito se atribui à condição inerente de alguns humanos é explicada, nesta perspectiva, desde a compreensão dos valores e crenças socialmente instituídos. O humano não é inerentemente *bom* ou *mau*. *Justo* ou *injusto*. *Individualista* ou *coletivista*. *Agressivo* ou *pacífico*... Mas poderá, ou não, *vir a ser*.

Existem culturas bélicas que fomentam a agressividade, modelando-a universalmente, atribuindo a ela prestígio e valor funcional para obter *status* social, benefícios materiais e controle social. Também existem culturas pacíficas, nas quais a agressividade interpessoal é uma raridade, pois é desvalorizada, raramente modelada e não tem valor funcional (BANDURA, 2008, p.91).

Se as diferenças entre as culturas não podem ser explicadas enquanto natureza humana inata, tampouco a diversidade intracultural pode servir-se dessa alternativa explicativa. Somos seres interpretativos. Temos formas particulares de interpretar aquilo que experienciamos.

Nessa esteira, é a partir dessa noção de *interação* que a concepção de *agência interativa emergente* toma forma enquanto a capacidade de o humano ‘tomar as rédeas’ da própria vida em direção àquilo que confere sentido e satisfação a sua existência, assumindo-se a *crença* enquanto elemento propulsor do *pensamento* e *ação* das pessoas no/com o universo que os circunda. Assim, a compreensão dos modos de agir e pensar humanos se dá em meio ao que o autor denominou *determinismo³² recíproco triádico e bidirecional* entre *fatores internos, comportamentais e ambientais* (FIGURA 4).

Figura 4: Esquemática das classes de determinantes na causalidade recíproca triádica.



Fonte: Adaptado de Bandura (1986, p.24).

³²“Nesse determinismo recíproco triádico, o termo recíproco refere-se à ação mútua entre fatores causais. O termo determinismo é usado aqui para significar a produção de efeitos por certos fatores, ao invés de no sentido doutrinário de ações serem completamente determinadas por uma sequência prévia de causas que operam independentemente do indivíduo. Muitos fatores são frequentemente necessários para criar um determinado efeito. Devido à multiplicidade de influências interagentes, o mesmo fator pode fazer parte de diferentes combinações de condições que têm efeitos diferentes. Fatores particulares estão, portanto, associados a efeitos probabilísticos, e não inevitavelmente” (BANDURA, 1986, p.23-24).

Por *fatores pessoais* são entendidos os aspectos *cognitivos*³³, dentre os quais autopercepções, crenças, metas, expectativas, valores, formas de pensar, atenção, retenção, simbolização, imaginação, etc.; *afetivos* e *biológicos* na forma do aparato perceptual, corpóreo e necessidades do organismo vivo as quais partilhamos com outras espécies de animais, como alimentação, respiração, descanso, abrigo, etc. O *comportamento* representa a ação do humano consigo, com o outro e no/com o universo. Por *fatores ambientais*, desde a perspectiva banduriana, pode-se compreender o contexto social no/com o qual o humano interage, contexto esse que comporta um todo histórico, cultural, político, econômico e estrutural (BANDURA, 1986).

A acepção de humano, apresentada por Bandura, nos faz considerar a necessidade de atermo-nos ao conceito *interação* no conjunto das três classes de determinantes do pensamento e ação humanos – pessoais, comportamentais e ambientais. Interação, aqui, representa as ações recíprocas entre as classes de determinantes postulados. Sendo essas classes constituídas por diferentes elementos, entendemos que além das relações dos interclasse (pessoa – comportamento – ambiente), há, também, que se considerar as relações recíprocas intraclasse de determinantes. Assim, é do conjunto dessas múltiplas transações que emerge a *agência humana interativa*, representada por capacidades próprias do humano: *simbolização, intencionalidade, pensamento antecipatório, autorregulação e autoconsciência reflexiva*.

Juntamente ao entendimento de transações, há que se considerar a importância que a *crença* assume no bojo dessa perspectiva teórica. Comumente, as *crenças*, em uma perspectiva banduriana, são tratadas exclusivamente enquanto *crenças de autoeficácia* – como visto no Capítulo 1. Suspeitamos que isso se deve ao fato de o autor ter dedicado grande parte de seu trabalho à explanação da mediação da autopercepção de capacidade no pensar e agir humanos. Contudo, ao tomarmos o seu conjunto de escritos como um todo, é possível assumirmos um entendimento mais alargado do termo *crenças*. A definição de *crença* conforme apresentada por Abbagnano (2007) contempla aquilo que temos compreendido por *crenças* desde a perspectiva banduriana.

No significado mais geral, atitude de quem reconhece como verdadeira uma proposição: portanto, a adesão à validade de uma noção qualquer. A C. não implica, por si só, a validade objetiva da noção à qual adere nem exclui essa validade. Tampouco tem, necessariamente, alcance religioso, nem é, necessariamente, a verdade revelada, a fé; por outro lado, também não exclui essa determinação e, nesse sentido, pode-se dizer que uma C. pode pertencer ao domínio da fé; De per se,

³³É comum encontrarmos referência à motivação em separado da cognição. Contudo, uma vez que o interesse da Teoria Social Cognitiva recai nas motivações de origem cognitiva – metas, valores, crenças, expectativas, etc. optamos por apresentar os elementos motivacionais como parte da cognição.

a C. implica apenas a adesão, a qualquer título dado e para todos os efeitos possíveis, a uma noção qualquer. Portanto, podem ser chamadas de C. as convicções científicas tanto quanto as confissões religiosas, o reconhecimento de um princípio evidente ou de uma demonstração, bem como a aceitação de um preconceito ou de uma superstição (ABBAGNANO, 2007, p.218).

Ao compreendermos que as *crenças* não se restringem à *autoeficácia percebida* e, sim, comportam tudo aquilo que o humano toma como verdadeiro para si, estaremos falando de crenças a respeito de si, crenças a respeito do outro e crenças a respeito do universo. É a partir desse entrecruzamento – *crenças* e *transações* – que justificamos a necessidade de assumirmos um posicionamento ontológico claro para pensarmos uma autorregulação *para* a aprendizagem instrumental. Como nos diz Bandura, no trecho trazido em epígrafe, a *crença* que o pesquisador tem em relação ao humano é o que vai direcionar sua empreitada investigativa. O que *cremos* serem os elementos constitutivos do funcionamento humano é o que será por nós investigado. O que não está em nosso ‘conjunto’ de crenças será ignorado e/ou tratado como secundário. É o conjunto de elementos que acreditamos originar o pensamento e a ação humana que serão, por nós, traduzidos em instrumentos com os quais confirmaremos, refutaremos e ampliaremos o entendimento a respeito da aprendizagem e autorregulação dos *estudantesmúsicos*. Essa é a razão pela qual entendemos ser inadequado o ‘tratamento’ proposto por Zeidner (2019) para desatarmos o ‘nó’ terminológico-conceitual da autorregulação da aprendizagem, tratamento esse, que, aliás, já fora sugerido por Zimmerman (2009) quando relatava a dificuldade em identificar os processos que estão sendo mobilizados pelos estudantes para regular o desempenho. Diz o autor que

Um extenso número de processos autorregulatórios tem sido proposto, e muitos deles, como o automonitoramento cognitivo, são sutis e encobertos. Para complicar ainda mais o quadro, muitos construtos de processos parecem se sobrepor conceitualmente, como metacognição, volição e planejamento. Em parte, esse problema decorre do uso de diferentes paradigmas teóricos pelos pesquisadores para descrever e explicar seus resultados – teorias tão diversas quanto operantes, fenomenológicas, sociais, cognitivas, vygotskianas, volitivas, atribucionais, processuais e construtivistas (Zimmerman, Schunk 1989). Assim, há uma necessidade de identificar e descrever as principais dimensões da autorregulação acadêmica de acordo com um quadro conceptual ateuco, a fim de integrar e cruzar os resultados empíricos (ZIMMERMAN, 2009, p.6).

De nossa parte, entendemos que, ao partirem de uma mesma perspectiva teórica, a menos que os diferentes pesquisadores *acreditem* em um mesmo ‘modelo’ de humano, funcionando sob o mesmo conjunto de capacidades e operacionalizem seus estudos orientados por um mesmo conjunto de crenças, ou seja, que tenhamos a clareza de que não

estamos lidando com uma falácia de “jingle”, não conseguiremos complementaridade entre os resultados investigativos por eles produzidos que nos possibilitem avançar o conhecimento neste campo de estudo.

É desde esse entendimento, também, que justificamos nossa escolha por abrangermos, nesta revisão, apenas os estudos orientados pelo modelo teórico-explicativo de Barry Zimmerman. Uma vez que o autor apresenta seu modelo de aprendizagem autorregulada como tendo origem na perspectiva sociocognitivista de Albert Bandura, entendemos que não estaremos cometendo equívocos comparativos ao tentar analisar os resultados de uma investigação pelas lentes de outra concepção de humano. Posto que tenhamos identificado distanciamentos terminológico-conceituais em relação à teoria de base – Teoria Social Cognitiva – não nos restou alternativa já que os autores do nosso *corpus* analítico se intitulam filiados a essa acepção de aprendiz.

4.1.1 Fatores ambientais: para além do ambiente físico imediato e da ajuda do outro

Ante o exposto, a presente subseção é dedicada ao primeiro aspecto da teoria banduriana que acreditamos carecer de exploração sistematização terminológico-conceitual quando trazida ao domínio educacional pela aprendizagem autorregulada e operacionalizado no campo da música, qual seja: *fatores ambientais*.

Como vimos ao longo do Capítulo 3, quando tratamos dos resultados que emergiram dos 57 escritos que compuseram a primeira e segunda etapas interpretativas dessa revisão, a noção de *ambiente* com a qual os pesquisadores operacionalizam seus estudos está encerrada no espaço físico imediato de aprendizagem do *estudantemúsico*. Em complementaridade a dimensão *ambiente*, os pesquisadores nos apresentam a dimensão *fatores sociais*, tendo como representantes os professores, pares e pais. Ainda não está claro se os equipamentos/recursos utilizados pelos estudantes em suas aprendizagens representam *ambiente* ou *fatores sociais*, uma vez que encontramos referência de artefatos culturais sendo referenciados em ambas as dimensões. Por exemplo, o metrônomo, um produto da cultura musical, é apresentado como pertencente à dimensão *ambiente*, mais especificamente, enquanto gerenciamento de ambiente. Já o dicionário, também produto de nossa cultura, é posto na categoria social. Alias, os termos *social* e *cultural* são utilizados intercambiavelmente e/ou de forma combinada, sem que se façam esclarecimentos a respeito de distanciamentos e/ou aproximações em termos de significados.

A partir disso, entendemos que a classe de determinantes ambientais do funcionamento humano, disposta na teoria social cognitiva, comportando o todo social (histórico, cultural, político, econômico e estrutural), foi subdividida em duas dimensões quando trazida ao contexto educacional – *ambiente* e *social* (cultural em alguns estudos). Essas, ao serem integradas, não contemplam a totalidade de aspectos postulados em seu significado original. Destarte, reconhecemos a variabilidade de entendimento com que os elementos constitutivos das dimensões *ambiente* e *social* têm sido operacionalizados enquanto produto dessa subdivisão que acarretou em um distanciamento do conceito de origem. Sem que tenhamos clareza a respeito do que é o ambiente a que nos referimos, ou o social, por vezes cultural, que evocamos, parece-nos difícil postular os elementos interativos dessas dimensões e, principalmente, o papel assumido por esses na/para aprendizagem autorregulada.

O ambiente, pelas lentes bandurianas, não está restrito ao espaço físico imediato em que se aprende e se autorregula. Ele é, também, social, e, portanto, histórico, cultural, político, econômico e estrutural. A importância de ampliarmos a compreensão que se tem assumido acerca dos *fatores ambientais* na/para aprendizagem autorregulada é sustentada pela assunção de que “os humanos funcionam como um sistema aberto e proativo” (BANDURA, 2017, p.133) em meio ao determinismo recíproco triádico, orientados por suas *crenças*. Partindo-se do entendimento de que o humano interpreta suas *transações* com/no universo e isso lhe serve de referência projetiva, o título da obra que congrega o conjunto de escritos que fundam a perspectiva de humano presente na teoria social cognitiva – *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* (1986) – nos convida a pensar sobre as origens sociais dos pensamentos e ações dos humanos.

Ser um sistema aberto é alterar o ambiente em que se vive e por ele ser alterado. Desde o determinismo recíproco triádico, o humano é produto e produtor do meio social no qual vive. Ao agir intencionalmente no meio, transforma-o e, também, é, pela interpretação dos resultados de suas ações, por ele transformado. Aqui não há antinomia absoluta entre o sistema do *self* e o sistema *social* (histórico, cultural, político, econômico e estrutural). O “*self* é socialmente constituído” (BANDURA, 2017, p.60) e a agência humana é *emergente*. Ao ser emergente não é soma de elementos constitutivos e não pode ser reduzida a eles. É, pois, um novo fenômeno.

Posto isso, os ‘dualismos contenciosos’ determinismo x aleatoriedade, biológico x cultural, *self* x social, autonomia x interdependência, individualismo x coletivismo, etc. são rejeitados pela perspectiva sociocognitiva (BANDURA, 2017). Desde a teoria social

cognitiva, “a afirmação de que a mente cria a realidade não reconhece que as influências ambientais, em parte, determinam aquilo que as pessoas observam, percebem e pensam” (BANDURA, 2008, p.44). É esse o motivo que nos faz considerar a importância de analisarmos a aprendizagem e a autorregulação dos aprendizes de forma recíproca e bidirecional por meio da ampliação do entendimento de *ambiente* e de *social*, presente na literatura que trata da autorregulação da aprendizagem.

Se a aprendizagem e a autorregulação são mediadas pelos pensamentos e ações do humano e esses, por sua vez, *emergem* de uma interação em um todo social (histórico, cultural, político, econômico e estrutural), há que se considerar a forma como as distintas configurações sociais vivenciadas pelos aprendizes influenciam aquilo que eles observam, pensam, sentem e fazem. A partir dos resultados de nossa revisão integrativa, chegamos à conclusão de que temos tratado as influências recíprocas entre pessoa – comportamento – ambiente de forma unidirecional. Nos estudos que analisamos, há o destaque à controlabilidade do ambiente por parte do estudante. É o estudante que organiza seu espaço de estudo, que procura um lugar calmo e iluminado para estudar, que vai na busca dos materiais/recursos de que necessita, que vai, inclusive, em busca por ajuda, etc. Porém, não são retratadas as implicações das configurações dos ambientes em que os estudantes vivem em seus processo de aprendizagem autorregulada. É como se estivéssemos negligenciando o fato de que os ambientes também são *impostos* (BANDURA, 1986) ao humano, quer goste ou não.

O paradoxo que acompanha a perspectiva banduriana, próprio do entendimento do funcionamento humano como um *sistema aberto*, nos impõe a necessidade de um olhar não reducionista as *transações agênticas*. Embora se reconheça a possibilidade que o humano tem de selecionar, interpretar e reagir a esse ambiente que lhe é imposto,

Há uma diferença marcante entre reconhecer que a cognição pode alterar o impacto dos acontecimentos e negar que os acontecimentos desempenhem algum papel na condição humana. Seria difícil convencer os pais que acabaram de perder o filho em um acidente fatal, que eles estão profundamente entristecidos não pela morte, mas pela maneira como a vêem. Tampouco se pode convencer os trabalhadores desempregados mais velhos, que não conseguem encontrar um emprego remunerado para sustentar suas famílias e afastar os cobradores e as execuções, que são suas percepções, não a realidade social, que é a principal fonte de sua angústia. A condição humana é melhorada pela alteração de circunstâncias e perspectivas pessoais prejudiciais do que pela tentativa de alterar as perspectivas pessoais, ignorando as próprias circunstâncias que servem para alimentá-las (BANDURA, 1986, p.23).

O humano age no/com mundo e suas ações provocam alterações em si, no outro e no ambiente. Não estamos sós. Somos, atualmente, cerca de 7,75 bilhões³⁴ de pessoas habitando o planeta. Isso significa que, além dos resultados produzidos por nossas ações, ainda somos transformados pelas ações dos outros com os quais partilhamos uma mesma sociedade. A organização da sociedade em seus subsistemas sociais assume a forma de *agência delegada*, sob a qual as pessoas buscam o bem-estar e a concretização de seus desejos por intermédio de outros que dispõem dos recursos necessários para fazê-lo, a exemplo dos representantes legislativos que agem, ou ao menos, deveriam agir, em prol dos interesses de seus eleitores. As decisões tomadas por esses representantes em âmbito político, ainda que condizentes com os interesses de seu eleitorado, dificilmente atenderão aos anseios da totalidade de membros da comunidade na qual esses eleitores estão inseridos. Contudo, os resultados de tais decisões, positivos e/ou negativos, terão implicações na vida de todos. Com isso, queremos dizer que as distintas configurações ambientais com as quais interagimos no tempo presente são produto de uma série de decisões históricas que, por vezes, escapam ao controle imediato.

Como dissemos, faltam discussões a respeito dessa *realidade social* da qual nos fala Bandura. Alguns poucos elementos emergiram da revisão integrativa e que podemos considerar representativos desse entendimento que temos buscado de *fatores ambientais* no campo da aprendizagem autorregulada. Nota-se, porém, que tais elementos não emergem dos questionamentos elaborados pelos pesquisadores com a intenção de capturar suas influências na prática autorregulada e, sim, a partir de questões de caráter livre, como no caso de Veloso e Araújo (2017). Os autores elencaram seis questões representativas daquilo que acreditavam ser os desafios formativos enfrentados por percussionistas universitários, quais sejam: (1) organizar as horas e o esforço nas sessões de estudo; (2) aprofundar os conhecimentos técnico-interpretativos; (3) inserir-se em diferentes contextos e grupos musicais; (4) dominar o repertório específico para cada instrumento; (5) considerar as questões de montagem e notação musical; (6) lidar com os desafios do repertório contemporâneo (p.8). Foi da questão de caráter livre, elaborada para que os participantes pudessem “apresentar algum(s) desafio(s) particular(es) que não tivesse(m) sido contemplado(s) no questionário” (idem), que emergiu um elemento que consideramos representar os *fatores ambientais* no significado amplo do termo: “a dificuldade de acesso ao material instrumental para estudo (considerando o alto valor dos instrumentos de percussão sinfônica)” (p.11-12).

³⁴Fundação Alemã para a População Mundial (DSW), divulgada em 20 de dezembro de 2019.

Na mesma direção, podemos analisar o relato de um dos participantes da pesquisa de Otutumi (2017, p.179): “[...] Como a maioria dos estudantes brasileiros chegarei às aulas no período noturno após um dia de trabalho e terei que lutar contra esses percalços”. Para nós, esse é um dos elementos da *realidade social* de muitos dos aprendizes de música em âmbito universitário no contexto brasileiro. A histórica desvalorização das Artes e, em específico, da música, no Brasil, enquanto componente curricular escolar, somada à desigualdade social que marca o país, faz com que o ingresso na universidade seja a primeira e/ou a única oportunidade de aprender um instrumento musical para muitos estudantes. Em muitos casos, esses estudantes já constituíram família e/ou são responsáveis por prover o sustento de seus familiares. Com isso, vê-se uma abertura à sobrecarga de afazeres que podem ser prejudiciais ao processo de aprendizagem. Além das atividades acadêmicas exigidas a qualquer universitário, um estudante de música precisa dedicar uma parcela significativa de seu tempo diário à prática instrumental. Somando-se o tempo despendido aos afazeres dos componentes e atividades curriculares da universidade, a prática instrumental diária, e o trabalho que possibilita o sustento de si e da família, é possível que o gerenciamento de tempo, como postulado na literatura que trata da autorregulação da aprendizagem, não dê conta de explicar e prever o desempenho do aprendiz sem que se considere a condição sob a qual esse vive. O dia continua com 24 horas, e, além de trabalhar e estudar, o humano também tem outras necessidades, tanto biológicas, como o descanso, quanto psicológicas, como a manutenção de vínculos afetivos não circunscritos aos espaços de trabalho e estudo.

No estudo de Feely (2017) também encontramos indicadores que nos ajudam a defender a necessidade de ampliarmos a compreensão de fatores ambientais no campo da aprendizagem autorregulada. Interrupções das sessões de prática foram reportadas pelos participantes do estudo de Feely em consequência de compromisso com a família, trabalho, tarefas domésticas, problemas de saúde e, na visão do autor, afetaram a capacidade de gerenciamento eficiente do tempo e ambiente de prática dos mesmos. Em função disso, assumimos que ao falarmos em gerenciamento de tempo não podemos nos furtar de considerar os atravessamentos das condições sob as quais o aprendiz vive, aprende e se autorregula. De outro modo, estaríamos nos distanciando da compreensão do humano em sua totalidade biopsicosocial.

Importa destacarmos um fato que aproxima os dois estudos de nossa revisão integrativa dos quais emergiram elementos referentes a restrições de ordem socioeconômica que se aproximem ao que temos entendido e defendido como *fatores ambientais*. Ambas são investigações produzidas no contexto educativo brasileiro. Isso nos instiga, ainda mais, a

considerarmos a importância de estarmos atentos às condições sob as quais os aprendizes vivem e aprendem. Esses dois estudos produzidos no Brasil foram os únicos a destacar algum aspecto de origem socioeconômica condizente com um ambiente *imposto* que escapa à controlabilidade imediata por parte do aprendiz. Posto que essa parece não ser uma preocupação dos estudos que compuseram o nosso *corpus* analítico, já que não produzem questões voltadas especificamente à elucidação dessas condições, interpretamos esses dados como indicadores da variabilidade de contexto socioestrutural entre os países de origem dos *estudantesmúsicos* partícipes das investigações. É importante lembrarmos que nos países que concentram a maior parte da produção investigativa ancorada na autorregulação da aprendizagem – Estados Unidos, Noruega, Austrália e Canadá – a realidade social em termos de oportunidades educativo-musicais é oposta à do Brasil. Nesses países, os estudantes que desejam se dedicar à música têm oportunidades no âmbito da escola regular.

Partindo-se do entendimento de que na teoria social cognitiva os fatores socioestruturais não afetam as pessoas de forma direta e, sim, “por meio de mecanismos psicológicos do sistema do *self* para produzir efeitos no comportamento”, e que nessa direção, “condições econômicas, o *status* socioeconômico e estruturas familiares afetam o comportamento principalmente por meio de seu impacto sobre as aspirações, o sentido de eficácia, os padrões pessoais, os estados afetivos e outras influências autorregulatórias” (BANDURA, 2008, p.84), que são fundamentais à aprendizagem autorregulada, um caminho interessante para este campo investigativo seria o de traçar comparativos a respeito da forma como os *estudantesmúsicos* de diferentes países e em diferentes contextos de aprendizagem (escola regular, formação extracurricular, conservatórios, universidades, projetos sociais, etc.) percebem e interpretam aspectos restritivos à aprendizagem, oriundos de ambientes *impostos* que escapam à controlabilidade imediata. Na falta de estudos desse tipo desde o arcabouço teórico da autorregulação da aprendizagem apresentaremos o resultado da pesquisa realizada por Ilari (2002) que nos oferece indicadores da importância dos contextos socioestruturais para/na aprendizagem instrumental. Cumpre destacarmos que trazemos esses resultados em função da semelhança de entendimento entre o que temos discutido em relação aos fatores ambientais e os aspectos abordados pela autora para interpretar a permanência dos instrumentistas no campo da música.

Ilari (2002, p.76) buscou “comparar as opiniões dos instrumentistas profissionais brasileiros e canadenses quanto à influência de professores, da família e dos conjuntos musicais na sua formação e motivação para continuar estudando ou trabalhando na área de música”. Destacaremos aqui os resultados provenientes da questão “Em algum momento da

sua carreira você pensou em abandonar seu instrumento?” (p.80). Como resultado, a autora diz que 88% dos brasileiros partícipes da investigação relatam o desejo em abandonar a música ao longo da carreira. Dentre os canadenses, a intenção de abandono foi reportada por 38% dos respondentes. O interessante nos dados reportados por Ilari é a origem desse desejo de abandonar a música. Do total de instrumentistas que relatou essa intenção, em algum momento do longo da trajetória, 50% deles indicaram a insatisfação com as condições sob as quais o músico exerce sua profissão, entre as quais o ambiente de trabalho e a remuneração. Cumpre destacar que a frustração com o ambiente de trabalho foi relatada apenas pelos instrumentistas brasileiros, o que na visão da autora

não causa surpresa, uma vez que o Brasil tem pouca tradição no ensino da música instrumental, de maneira que o músico brasileiro necessita de muito apoio financeiro da família ou comunidade para prosseguir em sua carreira. Sem falar que o músico brasileiro em formação é muitas vezes forçado a trabalhar cedo, abandonando assim seus estudos e uma formação musical mais sólida. Como exemplo, nos vários grupos musicais da cidade de São Paulo (orquestras, banda sinfônica, etc.), há uma quantidade muito pequena de músicos com diploma de conservatório ou curso superior. Esta inserção prematura de jovens no mercado de trabalho é responsável por muitas frustrações com o ambiente de trabalho e até o abandono de uma carreira promissora. Já no Canadá, o jovem instrumentista tem um incentivo comparativamente maior do que no Brasil. O governo e as secretarias de cultura de cada província têm programas de apoio para jovens instrumentistas na forma de cursos gratuitos, orquestras e bandas para jovens com excursões de concertos pelo país e mundo, cursos especializados, concursos e outros (ILARI, 2002, p.82).

Quase duas décadas após o estudo conduzido por Ilari (2002) as condições sob as quais o *estudantemúsico* aprende e exerce sua profissão pouco foram modificadas. Ainda que estejamos assistindo um aumento no quantitativo de projetos dedicados ao ensino instrumental de forma gratuita não se pode falar em acesso universal e democratizado. Do mesmo modo que os estudantes, no plano da *agência pessoal*, enfrentam desafios que escapam à controlabilidade, esses projetos, que podem ser considerados desde a *agência coletiva*, não são/estão imunes aos fatores restritivos de *ambientes impostos*. Recentemente, por exemplo, o *Projeto Guri*, sediado no estado de São Paulo, que desde 1995 atende jovens da Grande São Paulo, interior e litoral, precisou unir esforços para ‘convencer’ o poder público da importância em não retirar os investimentos necessários à manutenção do atendimento aos jovens e à fonte de trabalho dos profissionais que ali exercem a profissão.

Além dos impactos de ordem socioestrutural referentes aos ambientes impostos, também é importante destacarmos a forma como outros elementos, que escapam a nossa controlabilidade imediata, podem afetar o *momento* de aprendizagem do estudante. Desde uma perspectiva banduriana, a causação cognitiva é *ascendente* e *descendente*. Isso significa

dizer que o nosso processamento cognitivo provém tanto da percepção dos estímulos sensoriais que nos chegam (ascendente), quanto daquilo que selecionamos ativamente do meio no qual estamos inseridos (descendente). Pensado em sua atuação *descendente*, o processamento cognitivo é mediado pelas crenças, valores, expectativas, medos, angústias, experiências etc. do humano. Assim, a extensão temporal da agência humana – *antecipação*, atrelada à capacidade autorreflexiva, nos permite representar o passado e o futuro no tempo presente, e implica o reconhecimento de que essas expectativas, angústias, etc., muitas das quais produzidas por instabilidades socioestruturais, como, por exemplo, a desvalorização do domínio musical, refletidas na falta de oportunidades profissionais que subsidiem as necessidades humanas, nos acompanham no *momento* de aprendizagem e afetam ao nosso funcionamento cognitivo.

Um exemplo da forma como preocupações são trazidas ao momento da aprendizagem nos foi apresentado por Pike (2016) que revela o relato de um dos participantes de sua investigação referindo-se a outros trabalhos acadêmicos e preocupações pessoais como fonte de distração no *momento* da prática. Com isso, queremos dizer que a estratégia corrente que se tem assumido para que o estudante mantenha o ‘foco de sua atenção’, restrita à configuração do ambiente imediato de aprendizagem, em que se estimula a busca por lugares calmos, livres de ruídos, iluminados, etc., não nos parece suficiente para que o aprendiz volte sua atenção ao que está a aprender se considerarmos o impacto da causação descendente. Por melhor que seja a configuração do espaço físico de aprendizagem, preocupações de outras ordens acompanharão os aprendizes, pois estão em seus pensamentos.

Como exposto anteriormente, na Teoria Social Cognitiva se reconhecem as origens sociais do pensamento e das ações humanas. Dessa forma, as crenças e valores construídas pelos indivíduos emergem de suas transações agênticas com o meio no qual vivem, o que significa que crenças, valores, costumes, etc. socialmente instituídos convertem-se tanto em restrições em âmbito socioestrutural, como, por exemplo, a falta de oportunidades educativas e laborais em função da não valoração da música enquanto área do conhecimento por parte da sociedade e/ou seus agentes sociais, e também, na forma como essas crenças e valores instituídos socialmente agem na constituição do sistema de crenças do próprio indivíduo.

Trazemos como exemplo dessas *interações* o estudo de Nielsen (2012) que compôs o nosso *corpus* analítico e investigou a relação entre as *crenças epistêmicas* de *estudantesmúsicos* universitários e o uso de estratégias autorregulatórias. Como vimos, os resultados do autor indicam que os estudantes que *acreditam* na ideia de que as habilidades musicais são fixas e

determinadas por fatores que escapam à controlabilidade (talento, dom, por exemplo) relataram utilizar estratégias metacognitivas e de regulação do esforço em menor quantidade quando comparados aos que *acreditavam* que o conhecimento não depende de um ‘algo a mais’. Ao comparar as *crenças epistêmicas* dos estudantes, tendo por referência o programa de formação – *jazz* x educação musical – o autor indica que os estudantes matriculados em cursos de *performance* de *jazz* relataram maior concordância com o entendimento de que o conhecimento é fixo (inato).

O autor interpreta esse achado na direção da natureza competitiva dos testes para ingresso em cursos de *performance* em *jazz*. Nielsen (2012) entende que o elevado índice de exigência para ingresso nas academias de *jazz* pode levar os estudantes a *acreditarem* que o êxito não depende apenas da prática, uma vez que a maioria dos postulantes a uma vaga não obtém sucesso, ainda que muito pratiquem. Para Nielsen, esse dado revela a importância de estarmos atentos às crenças com que os estudantes ingressam na universidade e do papel das instituições formativas frente às concepções dos aprendizes que possam ser prejudiciais a sua trajetória formativa.

Ao nosso entender, em complementaridade à compreensão de Nielsen (2012), os resultados de seu estudo também podem ser interpretado à luz do *ethos* vigente nos distintos ambientes formativos frequentados pelos estudantes. Para nós, não é surpreendente que estudantes de cursos de educação musical relatem menor concordância com a *crença* de que o conhecimento é fixo (inato, por exemplo). Ainda que não possamos generalizar, pois há muita variabilidade de intracontextos, os cursos de educação musical, comumente, contemplam, em sua grade curricular uma variedade de disciplinas de caráter pedagógico, como por exemplo os fundamentos educacionais (psicológicos, sociológicos, históricos, filosóficos, estéticos, etc.) que comportam crenças e valores em consonância com o entendimento de que o conhecimento é construído pelo aprendiz. Em contrapartida, o ‘mito’ do músico enquanto um ser portador de um ‘algo a mais’, ainda assombra os ambientes dedicados exclusivamente à *performance*. Assim, entendemos que, além de pensarmos nas *crenças* trazidas pelos *estudantesmúsicos*, há que se pensar nas implicações das *crenças* e valores que representam o *ethos* desses cursos para a construção do conjunto de crenças do próprio aprendiz.

Antes que pareça estarmos sucumbindo ao que nos escapa à controlabilidade imediata, queremos dizer que as questões aqui trazidas caminham em direção contrária à resignação. É, justamente, a capacidade de *transformação* do humano, defendida pela Teoria Social Cognitiva, que nos orienta. Embora se oponha à utilização da psicologia para dizer às pessoas como elas devem ou não viver suas vidas, Bandura assume uma postura bastante

pragmática em relação ao conhecimento produzido nesse domínio. Em sua opinião, as teorias devem ser utilizadas para “promover melhoras na condição humana” (BANDURA, 2008, p.36), razão pela qual nos cabe destacar que estratégias, pensadas desde essa perspectiva, podem ser voltadas, também, “para alterar condições sociais em que as pessoas vivem e trabalham” (PAJARES, OLAZ, 2008, p.98) e, no contexto aqui discutido, aprendem, ao invés de tentarmos fazer com que o estudante altere sua percepção e interpretação a respeito da realidade na qual vive, aprende e se autorregula. Contudo, acreditamos que isso só será possível a partir do momento em que consideramos os *fatores ambientais*, em seu significado alargado, enquanto elemento fundante da concepção de humano que sustenta a autorregulação da aprendizagem, uma vez que

A visão da natureza humana incorporada pelas teorias psicológicas é mais do que apenas uma questão filosófica. À medida que o conhecimento psicológico é colocado em prática, as concepções sobre as quais as tecnologias sociais repousam têm implicações ainda maiores. Eles podem afetar as potencialidades humanas que serão cultivadas e quais não serão desenvolvidas. Desta forma, concepções teóricas da natureza humana podem influenciar o que as pessoas realmente se tornam (BANDURA, 1986, p.2).

Posto que essa perspectiva teórica postule não existir simetria na força das influências bidirecionais, é preciso estarmos atentos ao fato de que “Quando as condições ambientais exercem poderosas restrições ao comportamento, elas emergem como determinantes primordiais” (BANDURA, 1986, p.24). Assim, o que defendemos é a avaliação cuidadosa em relação aos diferentes elementos que interagem no processo de aprendizagem dos *estudantesmúsicos*, e, também, a forma como esses são interpretados pelos aprendizes, para “que não se intensifique a responsabilização como ordem e a forma como receita de eficiência” (OTUTUMI, 2017, p.181), responsabilização essa ora entregue ao aprendiz, quando é instado a exercer sua autonomia, ora entregue aos professores, quando são, reiteradamente, evocados a promoverem a prática autorregulada de seus estudantes.

Nessa direção, damos destaque ao questionamento de Otutumi (2017) ao deparar-se com posicionamentos críticos dos estudantes partícipes de sua investigação acerca do discurso prescritivo/proscritivo implícito nas *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo* (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2006). Nos pergunta a autora

qual a medida de investimento na cadência de argumentos e no vocabulário das narrativas que tenham finalidade de autorregulação para evitar discursos demasiados? E, por outro lado, quais questões da vida adulta (de um estudante que sustenta a família, por exemplo) podem ser levantadas para esse fim? (OTUTUMI, 2017, p.187).

De nossa parte, acreditamos que um primeiro passo a ser considerado para evitarmos essa cadeia argumentativa é o reconhecimento da inexistência da “*agência absoluta*” (BANDURA, 2017) pautada em antinomias sistema do *self* x sistema social, autonomia x dependência, individualidade x coletividade, etc, atrelado ao entendimento de *fatores ambientais* enquanto o todo social (histórico, cultural, político, econômico x estrutural) com o qual os aprendizes interagem e de que a causação cognitiva é ascendente e descendente. Com isso, antes de pensarmos em discursos prescritivos e/ou proscritivos que instem o *estudantemúsico* a ajustar-se ao que se entende como o ‘ideal’ do agir autorregulado, centrado na controlabilidade de si, do comportamento e do ambiente, seria oportuno pensarmos nas configurações singulares de existência sob as quais os aprendizes exercem a agência.

Para nós, um caminho possível ao exame dessas condições de existência pode ser trilhado ao assumirmos a subfunção autorregulatória *auto-observação* enquanto *autoconhecimento* (BANDURA, 1986), que nos permite o exame de si e das condições particulares de existência de cada indivíduo, fornecendo indicadores ao controle projetivo no espaço-tempo por desvelar os fatores que influenciam o funcionamento psicossocial e a sensação de bem estar dos indivíduos. Assim, entendemos que, com base no exame das relações e regularidades entre os pensamentos, ações e condições sob os quais esses ocorrem, é possível pensarmos em estratégias de enfrentamento a essas dificuldades, tanto no plano da agência pessoal, quanto no plano da agência coletiva. Com isso, evitaríamos culpabilizações e responsabilizações simplistas desconectadas da reciprocidade triádica bidirecional sob a qual o *humano* exerce a agência.

Trazer a reciprocidade bidirecional pessoa-comportamento-ambiente ao contexto educativo, para nós, significa assumir que tanto estudantes quanto professores estão sujeitos às restrições de ambientes impostos que escapam a controlabilidade imediata. Nesses termos, entendemos que pautar a aprendizagem instrumental pelas lentes da autorregulação por vias da unidirecionalidade pessoa – comportamento – ambiente representa um retorno aos paradigmas excludentes tratados na subseção 1.2. Reivindicar uma autonomia frente a ambientes impostos que desconsidere a relação autonomia/dependência do funcionamento humano, pode nos encaminhar à culpabilização do *estudantemúsico* por suas dificuldades de aprendizagem. Contudo, o que as correntes inatistas atribuíam à falta de um ‘algo a mais’ no momento do nascimento, aqui, passa a ser atribuído ao fato de o estudante não interpretar as condições sob as quais sua aprendizagem ocorre com base no ‘ambiente selecionado’.

Cabe alertarmos, ainda, que isso não significa prescindir da responsabilidade que acompanha aprendizes e professores em meio ao processo educativo. O que almejamos é que

possamos avaliar com cautela as relações e regularidades bidirecionais entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais provocadores de impedimentos à aprendizagem para que possamos elaborar estratégias apropriadas ao desenvolvimento das habilidades musicais dos aprendizes, respeitando suas necessidades particulares.

4.1.2 Aprendizagem e autorregulação: o entrelaçamento necessário à construção de habilidades musicais

Com a intenção de oferecer respostas a nossa questão norteadora – *Como pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva?* – na subseção anterior, tratamos a respeito do entendimento que se tem assumido em relação às implicações dos *fatores ambientais* na/para aprendizagem autorregulada. Encaminhamos a discussão em direção à necessidade de ampliarmos essa compreensão com vistas a comportar o todo social (histórico, cultural, político, econômico e estrutural) no qual as *transações agênticas* ocorrem e, portanto, aprendizagem e autorregulação são construídas pelos *estudantesmúsicos*. Naquela foram feitas considerações a respeito de aspectos que escapam à controlabilidade imediata do aprendiz e das implicações desses atravessamentos *para* a autorregulação e aprendizagem do *estudantemúsico*. Nesta subseção, nos dedicaremos à discussão do segundo aspecto que nos chamou atenção no decorrer da primeira e da segunda etapa da revisão integrativa: a importância de trazermos o *desenvolvimento* do aprendiz ao centro dos debates acerca da autorregulação *para* aprendizagem.

Os dados que emergiram da segunda etapa da revisão aqui apresentada nos indicam que as maiores dificuldades enfrentadas pelos *estudantesmúsicos* em relação à prática autorregulada dizem respeito à carência de automonitoramento e autoavaliação. Também foram referidas pelos autores as dificuldades dos aprendizes quanto ao estabelecimento de um planejamento adequado para as sessões de prática, destacando-se o foco em objetivos não específicos. Nos estudos em que são identificadas práticas condizentes com os princípios defendidos pela autorregulação da aprendizagem, ou seja, nos quais os *estudantesmúsicos* são considerados ‘autorregulados’, vemos a associação desses resultados ao nível de proficiência do aprendiz e à experiência prévia mobilizada no momento da prática instrumental. Com isso, tem-se considerado que “Para se autorregular, é preciso ter muito conhecimento sobre o aprendido, e isso se desenvolve à medida em que as habilidades de *expertise* se

desenvolvem” (SANTOS, GERLING, 2011, p.442). Ainda que, *em parte*, concordemos com a compreensão de que o conhecimento prévio, podendo ser manifesto, também, em forma de habilidades, favoreça a prática autorregulada, acreditamos que a principal contribuição da autorregulação à aprendizagem instrumental é, justamente, a possibilidade de construção de novas habilidades por parte do *estudantemúsico*.

Dentre os 51 estudos, que compuseram o *corpus* analítico da segunda etapa desta revisão, percebemos a ênfase na autorregulação como *fim* e não como *meio* do processo de aprendizagem instrumental. Desde as pesquisas trazidas no eixo 1 – *mensuração*, até as elencadas no eixo 5 – *construção*, ganha proeminência aquilo que o estudante *faz* ou, ao menos, *diz fazer* em termos de utilização de estratégias, planejamento, monitoramento e avaliação de sua prática musical. Ainda que tenhamos identificado, no ano de 2016, uma virada no campo, em que o foco se volta à construção do agir autorregulado por parte do *estudantemúsico*, faltam investigações que nos permitam compreender a forma como ele chegou a isso que *faz/diz fazer*. A fim de tratarmos daquilo que entendemos como fundamental a essa compreensão – o processo de desenvolvimento – é importante que façamos algumas considerações de ordem terminológico-conceitual.

O primeiro aspecto ao qual nos ateremos é a distinção entre *aprendizagem* e *autorregulação*. Temos entendido, desde a teoria social cognitiva, que aprendizagem e autorregulação são aspectos distintos, porém, como destaca Krüger (2020), em conjunto com a criatividade, são “*indissociáveis*” na/para a produção do pensar e agir humano. Ao olharmos para o campo de aplicação da autorregulação não restrito à música, Zeidner (2019, p.3) nos diz que “muitas vezes não está claro se os conceitos ou processos abordados pelo pesquisador de SRL são realmente sobre autorregulação, em específico, ou sobre motivação, emoção ou aprendizagem, em geral”. Na mesma direção estão os questionamentos de Dinsmore, Alexander & Loughlin (2008) e Schunk (2008) em relação aos constructos basilares desse campo teórico, quais sejam: autorregulação, metacognição e aprendizagem autorregulada que, muitas vezes, tem sido utilizados de forma intercambiável. Esses autores alertam-nos a respeito das sobreposições conceituais e da necessidade de pensarmos os pontos de divergências e convergências entre eles.

Dinsmore, Alexander & Loughlin (2008, p.391), ao intentarem “explorar os limites teóricos e empíricos entre esses três construtos e as percepções ou percepções errôneas que sua aplicação ampla e muitas vezes não qualificada pode gerar”, partiram da análise de um conjunto de 225 estudos produzidos entre os anos de 2003 e 2007 com a “esperança expressa de que seríamos capazes de levantar a névoa conceitual e, em certa medida, localizar áreas de

clareza dos constructos” (p.404). Relatam os autores que, embora houvessem “resultados dessa análise detalhada que nos deixaram otimistas, outras tendências falharam em aliviar preocupações anteriores ou levantaram mais perguntas” (idem). Ainda assim, ao voltarem às raízes dos conceitos *metacognição* e *autorregulação*, os autores indicam que o distanciamento dessas raízes teóricas pode ser a ‘chave’ para compreender essas sobreposições. Entendem que

Quando concebidos pela primeira vez, por exemplo, a metacognição e a autorregulação refletiam as diversas raízes teóricas de seus precursores. Flavell e colegas (por exemplo, Miller et al. 1970) eram psicólogos do desenvolvimento que estavam mais preocupados com a forma como a consciência de seus pensamentos se formava através do amadurecimento e da experiência, enquanto Bandura (1977) estava especialmente interessado na dinâmica pessoa-ambiente-ação em sua articulação da autorregulação. Assim, nessas raízes, vemos uma orientação cognitiva clara para a metacognição, enquanto a autorregulação se preocupa tanto com a ação humana quanto com o pensamento que a gerou. [...] Hoje, quando olhamos para a metacognição e a autorregulação, ainda podemos vislumbrar suas variadas raízes. No entanto, também podemos ver como essas raízes se tornaram cada vez mais emaranhadas. (DINSMORE, ALEXANDER & LOUGHLIN, 2008, p.405).

De nossa parte, acreditamos que é no momento em que *autorregulação* e *metacognição* são tomados em conjunto no bojo das investigações sobre *aprendizagem autorregulada* que o ‘emaranhado’ se inicia. Ao fazermos uma breve incursão nos escritos de Barry Zimmerman (1986; 1989; 1995; 2000; 2002; 2009; 2011; 2013; 2015), que fundamentam essa perspectiva, pudemos perceber que diferentes conceitos foram sendo inseridos gradualmente em suas publicações. Porém, há, em seu conjunto de escritos, um elemento centralizador que perpassa todas as publicações: a *autorregulação* desde uma matriz sociocognitivista. Zimmerman propõe, então, falar sobre a aprendizagem partindo da autorregulação.

Como vimos na primeira seção deste capítulo, a agência humana opera a partir das capacidades básicas daquilo que nos distingue enquanto humanos: *simbolização*, *intencionalidade*, *antecipação*, *autorregulação* e *autoconsciência reflexiva* em meio à reciprocidade pessoa-comportamento-ambiente. Desse modo, o pensar e o agir, e, portanto, o aprender e o se autorregular são mediados pelo conjunto dessas capacidades. Ao que nos parece, a centralização da discussão em uma dessas capacidades abriu espaço no campo para que os pesquisadores passassem a ‘completar’ o modelo. A falta de definições explícita em muitos dos textos, que dificulta a operacionalização com os conceitos, pode ser uma das responsáveis por essa situação. Funções cognitivas como atenção, memorização etc., para as quais são apresentadas estratégias carecem de explicitação em relação ao seu funcionamento. Com efeito, vê-se os pesquisadores apresentando uma série de tipologias de estratégias oriundas

de correntes teóricas distintas da teoria social cognitiva que, segundo Zimmerman, é a base de sua concepção de aprendiz autorregulado. É importante notarmos que Schunk (2008, p.465) já nos alertava em relação à falta de definições explícitas neste campo teórico.

Pesquisadores que operam em qualquer campo em particular tendem a usar termos técnicos sem defini-los, aparentemente assumindo que os leitores já conhecem as definições. Mas definições comuns não são a regra na educação. Em um campo em que as definições podem ficar rapidamente confusas, não é sensato supor que os leitores conhecerão os significados e limites dos termos.

No caso de nossa revisão, por exemplo, encontramos referência a *estratégias de atenção*, *estratégias de memorização* e *estratégias de processamento da informação* enquanto categorias distintas. Em vista disso, é possível nos questionarmos qual o entendimento de processamento da informação os autores assumem uma vez que fazem distinções entre estratégias de atenção e processamento da informação? Atenção não é parte do processamento da informação? Se a resposta para essa última questão for *não*, justificando-se assim a necessidade de distinguir estratégias de processamento da informação e estratégias de memorização, por exemplo, provavelmente já não estamos mais tomando como pressuposto o modelo de ser humano apresentado pela Teoria Social Cognitiva, visto que, nessa teoria o processamento da informação é expresso no conjunto das funções atenção, retenção, produção e motivação (BANDURA, 1986).

Na mesma direção, entendemos o ‘aninhamento’ entre autorregulação e metacognição a que se referem Dinsmore, Alexander & Loughlin (2008). De nossa parte, a sobreposição conceitual também pode ser oriunda da ênfase dada apenas a uma das capacidades fundantes da concepção de agência humana quando a autorregulação foi trazida ao campo educacional. Importa notarmos que Bandura (1986) já alertava em relação à necessidade de pensarmos o funcionamento humano e, conseqüentemente, seus modos de aprender e se autorregular, a partir do conjunto de capacidades próprias do humano em meio à reciprocidade triádica. Para nós, o conjunto de capacidades que direcionam o pensar e agir humanos, anteriormente descrito, com especial ênfase a *autoconsciência reflexiva* enquanto capacidade que “permite que as pessoas analisem suas experiências e pensem sobre seus próprios processos de pensamento” (BANDURA, 1986, p.21) cumpre com a função que, geralmente, se vai buscar nos teóricos da metacognição. Acreditamos que Bandura utilize a denominação *autoconsciência reflexiva*, justamente, para diferenciar sua perspectiva dos modelos metacognitivos em voga à época de construção de sua teoria, assim como o fez em relação à *aprendizagem observacional*, na qual optou pelo uso do termo *modelação* para fazer

referência ao processo de apropriação de conhecimentos e habilidades do observado pelo observador a fim de diferenciar sua concepção das teorias imitativas vigentes.

Um último aspecto de ordem terminológico-conceitual que nos cabe destacar é a forma como a *prática* tem sido abordada nos estudos do campo da música ancorados na autorregulação da aprendizagem. Do mesmo modo como não se pode pensar o estudante como ‘tabula rasa’ ao adentrar o espaço educativo, o campo de estudos da música, mais especificamente, da aprendizagem instrumental, também não era ‘terreno virgem’ quando a autorregulação da aprendizagem passou a orientar os estudos a respeito da aprendizagem instrumental em uma perspectiva psicológica. Uma quantidade significativa de autores, dos quais Susan Hallam, John Sloboda, Aaron Williamom, Roger Chaffin, Anders Ericsson, Rober Gjerdingen, Andreas Lehmann, Siw Nielsen, só para citarmos alguns, já se empenhavam em compreender e explicar a construção de habilidades musicais do ponto de vista da psicologia da música. Com isso, como dissemos no início deste capítulo, as concepções de *prática*, *prática deliberada* e *prática autorregulada* passam a ser utilizadas intercambiavelmente.

No decorrer dessa revisão, pudemos perceber que há tanto a preocupação em distinguir prática deliberada de prática autorregulada quanto a intenção em aproximá-las. Tomaremos como exemplo o estudo de Bonneville-Roussy, Bouffard (2015), uma vez que os autores se propõem a elaborar um modelo integrativo de prática formal a partir de uma estrutura integrativa de estratégias de prática deliberada, autorregulação e tempo de prática. No instrumento de autorrelato dos autores, as estratégias de prática deliberada são representadas por assertivas do tipo: “Eu pratico exercícios técnicos [escala, arpejo etc.]” e “Pratico minhas peças em sessões menores” (p.693). As estratégias de prática autorregulada, por sua vez, são referenciadas por questões do tipo “eu planejo o meu tempo de prática” (p.692). Embora Schunck (2008, p.465) nos alerte dos riscos de buscarmos por definições conceituais com base nos instrumentos de aferição, por entender que “apenas os pesquisadores originais sabem quais processos eles estavam tentando medir”, a breve análise de questões como essas nos faz pensar qual o entendimento assumido pelos autores a respeito da autorregulação e suas dimensões? A autorregulação não comporta a ação do estudante? Ou, ainda, estratégias cognitivas? Por outro lado, a prática deliberada não comporta a sistematização das ações de estudo e, com isso, gerenciamento do tempo de prática? Ao nosso entender, estamos diante de uma sobreposição conceitual.

De nossa parte, entendemos que a integração de dois ou mais quadros teóricos é frutífera quando há complementaridade, ou seja, quando o entrelaçamento permite compreender, explicar e prever algum fenômeno que, isoladamente, as concepções teóricas de

origem se mostram insuficientes para fazê-lo. Nesse sentido, acreditamos não ser necessária a integração daquilo que são consideradas estratégias de prática deliberada no quadro teórico da aprendizagem autorregulada, uma vez que essa já comporta os aspectos preconizados por aquela. Reiteramos que não se trata da valoração de uma em detrimento da outra. O que buscamos é uma sistematização terminológico-conceitual que nos permita a operacionalização das investigações de forma que possamos explorar as potencialidades de se pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação. Entendemos que os resultados (in)conclusos a que chegamos no Capítulo 3 dificultam a consolidação de um corpo de evidências que nos indique as implicações da autorregulação para a aprendizagem instrumental.

Ante o exposto, assumiremos que as capacidades agênticas do humano em meio a reciprocidade triádica, preconizada pela Teoria Social Cognitiva, nos parecem suficientes, ao menos por ora, para pensarmos a autorregulação *para* aprendizagem instrumental e que, tomadas no conjunto da obra, nos oferecem possibilidades de pensarmos o *desenvolvimento do estudantemúsico*.

4.1.2.1 Autorregulação para aprendizagem instrumental: do diagnóstico à construção de pistas preditivas

[...] a aprendizagem é evidenciada não apenas em mudanças estruturais no comportamento, mas também nas **concepções e regras** que as governam. Um entendimento completo da aprendizagem requer, portanto, a análise da estrutura do pensamento, bem como da ação. (BANDURA, 1986, grifo nosso).

Os estudos que compuseram nosso *corpus* analítico evidenciam a fragilidade dos processos de automonitoramento e autoavaliação dos *estudantesmúsicos*. Ainda que essa carência possa ser identificada em todos os níveis de proficiência transitórios, a exemplo do estudo de Mornell, Osborne e McPherson (2018), realizado com universitários e profissionais, são os estudantes com proficiência iniciante e intermediária os que mais evidenciam essa insuficiência. Frente a esses dados, para nós, é importante passarmos do *diagnóstico* da presença/ausência de aspectos autorregulatórios na prática do aprendiz à identificação das *origens* dessa presença/ausência, para que possamos agir na *construção* dessa prática autorregulada, uma vez que se tem assumido a autorregulação enquanto potencializadora da *performance* musical.

Junto ao rico conjunto de dados referentes àquilo que o estudante *faz/diz fazer* em suas sessões de prática, os autores que compuseram nossa revisão nos trazem alguns indicadores para pensarmos os *porquês* das dificuldades enfrentadas pelos aprendizes. Como dito anteriormente, um dos encaminhamentos explicativos tem sido direcionado ao conhecimento prévio do aprendiz, ou seja, aquele que dispõe de maior proficiência apresenta maior engajamento em práticas autorregulatórias. Santos (2018), por exemplo, destaca a utilização da redução harmônica por parte dos *estudantesmúsicos* de piano no momento da construção da *performance*. Ao relembarmos a compreensão a respeito da aprendizagem musical como apresentada por França (2002), entendemos que é preciso nos atermos ao fato de que a *performance* musical é constituída por habilidades sensório-motoras e pelo entendimento do significado simbólico musical instituído na cultura. Assim, a estratégia apresentada por Santos (2018) representa o conhecimento do estudante em relação à organização das estruturas simbólicas da música transformadas em ações performáticas. Nessa direção, podemos dizer que aquilo que o aprendiz faz no *momento* de construção de sua *performance* carrega um conhecimento anteriormente apreendido que lhe serve de referência para a construção de um novo conhecimento/habilidade de *performance*. Com isso, acreditamos que resta ao campo explorar a forma como esse aprendiz constrói esse conhecimento que lhe serve de referência para a ação.

Como dissemos, temos entendido *autorregulação* e *aprendizagem* enquanto aspectos distintos, porém, indissociáveis do pensar e agir humanos. Por *aprendizagem*, desde a Teoria Social Cognitiva, pode-se compreender a *transformação* de si. Essa transformação mostra-se na forma de uma ideia, crença, valor, concepção, pensamento, padrão de julgamento, habilidade etc. Assim, toda forma de *pensar* e *agir* ao passar por uma modificação pode ser considerado um aprendizado. Essa transformação dá origem a uma nova *crença* em relação a si, ao outro e ao universo e, é a partir da *crença* formada que o indivíduo se põe em movimento. Nesse processo, a *autorregulação* é entendida como a capacidade do humano de “conectar pensamento à ação” (BANDURA, 2008, p.76) e, por meio das subfunções auto-observação, julgamento e autorreação, reduzir a distância entre aquilo que pensa e a concretização dos resultados que almeja para si.

Em uma perspectiva bidirecional, o pensamento guia a ação do mesmo modo que a ação, produzida pelo pensamento, retroalimenta o pensamento. Sendo o pensamento aqui entendido como a “capacidade humana de representar eventos e sua inter-relação em forma simbólica” (BANDURA, 1986, p.455), a aprendizagem envolve o processamento das informações de eventos em forma de representações simbólicas (verbais, pictóricas, auditivas,

cinestésicas) que servem como regras a serem testadas na produção daquilo que se deseja.

Segundo Bandura

Ao manipular símbolos que transmitem informações relevantes, pode-se entender as relações causais, expandir o conhecimento, resolver problemas e deduzir os conseqüentes das ações sem realizá-las. O valor funcional do pensamento repousa na estreita correspondência entre o sistema simbólico e os eventos externos, de modo que o primeiro pode ser substituído pelo último (BANDURA, 1986, p.462).

Se tomarmos como verdadeiro o entendimento de que o comportamento humano é guiado por antecipação e as representações simbólicas formam regras que servem de guias para a elaboração de planos de ações, acreditamos ser importante a identificação do conjunto de regras que o aprendiz mobiliza no *momento* da aprendizagem e, principalmente, a forma como ele transforma a regra em ação. Ao longo dessa revisão, foi possível percebermos que as dificuldades enfrentadas pelos *estudantesmúsicos* quanto ao automonitoramento e autoavaliação têm sido interpretadas enquanto ausência de autorregulação, contudo, ao nosso entender, é possível que o ‘problema’ esteja na regra que o aprendiz utiliza para monitorar e avaliar o seu desempenho. Tomemos como exemplo o excerto a seguir

Mindy é um soprano. Ela caminha até o piano, chuta suas sandálias e senta-se no banco do piano para se aquecer. Ela toca tríades ascendentes no piano e toca regularmente acordes incorretos. Ela se atrapalha até fixá-las, mas tenho certeza de que ela tocará as notas erradas novamente na próxima vez, porque não fez um esforço conjunto para consertá-las. Mas ela não está aqui para praticar piano; Eu me pergunto como ela avaliará sua *performance* vocal em um momento. Ela diz que gosta de “começar com uma música menos familiar”, então folheia seu fichário e finalmente decide trabalhar em uma peça de Duke. Ela se levanta, começa do início e canta o novo repertório. Ela está tocando notas no piano para ajudá-la a aprender as notas, mas há muitos tropeços, tanto no teclado quanto na voz. Ela segue seu caminho através da canção curta, não isola nem reitera muito, depois segue para um lied de Schubert. Ela canta até chegar a um ponto problemático. Nesse momento, ela se senta, toca os timbres do piano, tenta cantar sem o piano, é menos que bem-sucedida e adiciona o piano de volta, pois ela precisa de ajuda. Depois de alguns minutos (e muitos tropeços sem o desempenho totalmente correto da frase), ela diz: “Ok, isso é fácil” e segue em frente (PIKE, 2016, p.4)

“Sério?” Eu acho. Mindy não chegou perto de avaliar com precisão sua habilidade ou desempenho; uma marca registrada de um novato que não é autorregulado. Sua sessão de prática de 20 minutos continua de maneira semelhante. Enquanto ela diz que sua professora fala com ela sobre praticar, Mindy não tem a capacidade de avaliar seu canto, detectar ou corrigir erros, e ela tem poucas estratégias práticas que a ajudarão(PIKE, 2016, p.4).

Ao relatar as ações de Mindy em suas sessões de estudo, Pike (2016, p.4) as interpreta enquanto “marca registrada de um novato que não é autorregulado”. Contudo, entendemos que é possível interpretar o comportamento da estudante desde o conjunto de

regras de que dispõe, uma vez que é essa representação simbólica a respeito do evento que será utilizada no momento de monitorar e avaliar o desempenho com base no padrão³⁵ comparativo adotado. Como nos diz Bandura (1986), o fato de o humano guiar suas ações pelo pensamento não significa que esse pensamento esteja livre de concepções errôneas a respeito dos eventos. Assim, dependendo das pistas preditivas que formam a regra de ação, é possível que o aprendiz exercite o erro e produza resultados diferentes daquilo que se deseja. Isso, ao nosso entender, não significa que ele não esteja monitorando ou avaliando a *performance* e, sim, que as pistas preditivas e a representação que lhes servem de referência para julgar aquilo que faz é inapropriada ao consideramos os significados instituídos na cultura, por exemplo, de como deve soar um lied de Schubert.

Os julgamentos humanos não são feitos no vazio. As pessoas interpretam o que vêem e ouvem em termos de suas crenças e estruturas de conhecimento preexistentes. Quando confrontados com novas situações, eles tendem a julgá-los através de sua semelhança com exemplos familiares, que transmitem informações preditivas obtidas de experiências passadas. Uma vez que uma semelhança associativa é atingida, o conhecimento do familiar confere significado preditivo ao novo. Na medida em que as percepções de semelhanças e estruturas de conhecimento variam de pessoa para pessoa, como costumam fazer, os julgamentos preditivos das pessoas diferem mesmo que sejam baseados na mesma nova informação (BANDURA, 1986, p.217).

O modelo provisório de autorregulação cíclica de estratégias de aprendizagem apresentado por Nielsen (2001)³⁶, trazido na subseção 3.3.2.3, nos ajuda a ilustrar essa situação. Ao investigar a prática de *estudantesmúsicos* organistas universitários em nível de proficiência transitório avançado o autor conclui que a prática desses aprendizes é orientada por um período de aprendizagem que intercala: *crença a respeito do problema – seleção de estratégia – aplicação da estratégia (performance) – monitoramento/avaliação – feedback (satisfatório, estratégia inadequada, esforço insuficiente, revisar a crença a respeito do problema)*, entendemos que o modelo de Nielsen é bastante apropriado para pensarmos a aprendizagem musical. No entanto, essa é uma pesquisa realizada com estudantes que já possuem altos níveis de proficiência, ou seja, já construíram um vasto conhecimento do domínio que os possibilita selecionar pistas e formar regras inferenciais por meio da aprendizagem *enativa*

³⁵É importante destacarmos que os padrões de julgamento que servem como referência para o desempenho humano na concepção de autorregulação de Bandura apresentam algumas distinções daqueles trazidos na seção 3.3.2.3. Bandura entende que os julgamentos autoavaliativos são realizados com base em: *autocomparação*) desempenho anterior é tomado como referência; *norma padrão*) desempenho padrão socialmente instituído; *comparação social*) comparar a si tomando por referência o desempenho de outro(s) e *comparação coletiva*) quando o objetivo é coletivo, a referência de desempenho obedece à função que cada indivíduo exerce no coletivo.

³⁶O modelo de Nielsen (2001) também é reapresentado em McPherson, Nielsen e Renwick (2013).

que sirvam como referência às ações futuras, diferentemente de estudantes iniciantes, possivelmente o caso reportado por Pike (2016) no exemplo anterior. Os iniciantes precisam aprender regras que sirvam para a elaboração de um plano de ação, razão pela qual acreditamos que são necessárias investigações que possam identificar a forma como esses aprendizes constroem as crenças a respeito do problema e selecionam pistas que sirvam de guia para o planejamento e ação.

Por entender a causação cognitiva ascendente e descendente, Bandura diz que a *atenção seletiva*³⁷ às pistas preditivas dos eventos é mediada pelas crenças, valores, expectativas, experiências etc. do humano. Para que o aprendiz consiga processar as informações dos eventos e estabelecer relações causais é preciso que ele os *perceba* e *atente* a eles. O que será ou não percebido e selecionado depende das características do evento³⁸ e dos atributos do aprendiz. Aqui nos interessam os atributos do aprendiz. Quando os processos perceptivos e atencionais não estão bem desenvolvidos, o aprendiz não consegue *selecionar* pistas que lhe sirvam à construção de uma regra que dará origem ao plano estratégico. Uma vez que a construção e transformação simbólica do evento retido na memória depende daquilo a que o aprendiz se ateuve, a *percepção* e *atenção seletiva* se tornam fundamentais à aprendizagem e à autorregulação.

Entendemos que a etapa de análise da tarefa é mediada pela representação que se tem acerca do evento de aprendizagem. Se essa representação está em conformidade com o significado cultural, o planejamento, monitoramento e a autoavaliação serão favorecidos em direção à produção adequada da ação. Porém, se a representação que o aprendiz tem a respeito do evento, por exemplo, o lied de Schubert, estiver distante do significado cultural, suas ações podem ser interpretadas como falta de autorregulação, quando o problema, provavelmente, resida em uma imagem distorcida, formada por um conjunto de pistas nebulosas a respeito do que é necessário para uma boa interpretação da obra. Esse tipo de representação equivocada é comum quando se trata das concepções de estudantes em nível iniciante, como é o caso do estudo de Pike (2016). Soma-se a isso o fato de que é “É improvável que a regra correta seja atingida desde o início” (BANDURA, 1986, p.212). Nesse sentido, é justamente a autorregulação, por meio da auto-observação de si, julgamento de ações com base na representação que se tem do evento e autorreações, a responsável para que a representação pessoal se ajuste ao significado cultural por meio do teste de pistas que

³⁷É importante destacarmos que a atenção seletiva não é o mesmo que concentração. Concentração envolve manter-se focado na atividade que está sendo realizada. A *atenção seletiva* envolve perceber detalhes do que está sendo feito.

³⁸Saliência do evento, valência afetiva, complexidade, predomínio e valor funcional (BANDURA, 1986).

darão origem a estratégias de ação. Com isso, acreditamos ser inapropriada a classificação de estudantes como autorregulados ou não autorregulados, uma vez que

A autorregulação humana opera em termos de guias gerais adotados, em vez de regras minuciosamente prescritivas. Quanto mais complexas forem as atividades a serem autorreguladas, e quanto menos particularizadas forem as regras de decisão, mais fatores de julgamento entrarão no processo. O processo de autorregulação requer julgamento dentro de um conjunto de diretrizes, que não podem ser completamente prescritivas, porque há muitos elementos variáveis nas situações. (BANDURA, 1986, p.355, *grifo nosso*).

Ao entendermos que a autorregulação não opera por meio de um protocolo de comportamentos de aprendizagem pré-estabelecido inexoravelmente, e, sim, a partir de regras de julgamentos que são provisórias e transformadas na medida em que o aprendiz se envolve em ações de aprendizagem, acreditamos que casos como o reportado por Pike (2016), no exemplo anterior, representam um processo de transformação do aprendiz que reflete o conhecimento transitório acerca do domínio musical. Assim, o caso descrito por Pike (2016) como de um aprendiz não autorregulado nos faz perceber a necessidade de (re)pensarmos essa autonomia na qual o *estudantemúsico* é instado a se engajar. Será que um aprendiz iniciante, que acaba de entrar no domínio da *performance* musical, dispõe dos recursos necessários para elaborar um planejamento eficiente para sua prática? Será que esse aprendiz sabe ‘para onde olhar’, e ‘o que procurar’ de pistas para elaborar esse plano? Se assumirmos que a percepção e atenção são mediadas por nossas experiências anteriores diríamos que não.

Assim, na falta de pistas preditivas que orientam a formação de regras por parte do aprendiz, é necessário que alguém *guie* a atenção do estudante para que ele possa se conscientizar das informações relevantes à construção de uma representação que se tornará referência para a produção da ação. Bandura (1986) destaca quatro formas³⁹ pelas quais as regras podem ser aprendidas: *aprendizagem observacional (modelação)*, *aprendizagem enativa*⁴⁰, *instrução direta* e *pensamento inferencial*. Na visão do autor, as melhores formas de construir regras quando se está iniciando a aprendizagem de uma habilidade são pela *aprendizagem observacional* e *instrução direta*, nas quais o aprendiz recebe instrução e demonstração a respeito de como orientar sua ação e pensamento desde o momento de percepção da

³⁹Foge ao escopo deste trabalho o detalhamento pormenorizado das diferentes formas de aprendizado postuladas por Bandura. Nosso objetivo aqui é elencar aspectos que consideramos importantes a serem incluídos nas pesquisas de tratam da autorregulação da aprendizagem. Com isso, direcionaremos nossa atenção ao papel das pistas preditivas do aprendiz para a construção de suas habilidades.

⁴⁰O autor considera a aprendizagem *enativa* como um tipo especial de aprendizagem observacional. A diferença entre os dois tipos é que na aprendizagem observacional o ‘modelo’ é um outro e na aprendizagem *enativa* o modelo é o próprio aprendiz que observa a si mesmo e os resultados de suas ações.

informação relevante do evento (pistas) até a produção do mesmo. Nota-se aqui, que as singularidades de cada aprendiz precisam ser respeitadas no momento da instrução e/ou modelação. Uma vez que a atenção e retenção dependem das experiências anteriores, a retenção das informações melhora quando o aprendiz transforma essa informação em um símbolo que possui sentido para si. Com isso, a instrução precisa ser adaptada ao nível transitório do estudante e àquilo que ele ainda precisa desenvolver, razão pela qual entendemos ser importante o desenvolvimento de intervenções/experimentos que façam o ‘diagnóstico’ das necessidades do estudante antes de traçarem um plano de instrução.

Cumpre notar que a *aprendizagem observacional* não diz respeito à simples exposição do aprendiz ao modelo. Em música, o modelo auditivo é entendido como referência social para o aprendiz. O estudo de Hewitt (2002), que compõe esta revisão, por exemplo, utilizou um modelo auditivo para examinar se os estudantes se beneficiariam em suas autoavaliações. Os resultados do autor indicam que o uso do modelo não ajudou os estudantes a se autoavaliarem. Contudo, no experimento de Hewitt, a função do modelo esteve restrita à *performance* da obra que os estudantes estavam aprendendo momentos antes de os aprendizes realizarem a autoavaliação. Pelas lentes da Teoria Social Cognitiva, o ganho de aprendizagem por observação de habilidades complexas ocorre quando o modelo utiliza diferentes estratégias orientadoras do pensamento e ação do aprendiz.

É importante destacarmos que a Teoria Social Cognitiva não desconsidera a aprendizagem por tentativa e erro (enativa), inclusive, reconhece o feedback intrínseco produzido pelas ações do humano sobre si e diz que para habilidades complexas, como no caso da aprendizagem de um instrumento musical, o ensaio enativo é fundamental para a construção da habilidade. Contudo, o que Bandura nos convida a pensar é sobre como seria o desenvolvimento da cultura se suas práticas sociais dependessem, exclusivamente, das experiências de tentativa e erro de cada novo membro da sociedade. Entende o autor que se a construção do conhecimento dependesse unicamente dos efeitos das ações diretas dos indivíduos, o desenvolvimento cognitivo e social seria excessivamente tedioso, dispendioso e potencialmente perigoso, razão pela qual a aprendizagem observacional e a instrução direta são entendidas como primordiais à construção do conhecimento cultural.

Dito isso, entendemos que, por mais que autorregulação da aprendizagem reivindique a autonomia do aprendiz, essa autonomia é produto de um processo de aprendizagem que requer instrução. Embora os processos de socialização da aprendizagem autorregulada sejam referenciados nos textos de base sobre a aprendizagem autorregulada no domínio da música, a forma como os estudantes transitam *entre* os processos de socialização e os de autorregulação (Tabela 3, Capítulo 3) ainda carece de exploração. As

pesquisas do campo da música têm tentado inferir resultados de relatos retrospectivos, contudo, se a ação é conduzida antecipadamente por pistas e regras preditivas, ou seja, se a autorregulação conecta pensamento à ação, e “Um primeiro passo para entender o julgamento humano [subfunção fundamental à autorregulação] requer conhecimento sobre os fatores que governam a escolha de possíveis preditores” (BANDURA, 1986, p.211), precisamos investigar o pensamento dos aprendizes *antes* e no *momento* da ação de aprendizagem, pois estarão aí os elementos que nos permitirão o estabelecimento de relações causais entre aquilo que o estudante pensa e o resultado (ação) desse pensamento.

Ao tomarmos em conjunto o entendimento de que as pistas preditivas guiam a ação e que a memória humana é construtiva, acreditamos que os instrumentos de autorrelato não favorecem a identificação das regras que guiam a aprendizagem dos *estudantesmúsicos*. O processo de retenção (memorização) é mediado por crenças, valores, expectativas, experiências etc. e não representa com fidelidade o evento tal como foi experienciado. É, pois, uma representação, ou seja, uma interpretação construtiva do evento. Esse evento, interpretado, representado e retido na memória, ao ser rememorado, não é acessado tal como fora retido. Aquilo que aconteceu no passado é trazido ao presente mediado pelas crenças, valores, experiências etc. que se tem no momento da rememoração, tornando a memória (re)construtiva. Com isso, “é difícil lembrar, após o fato, exatamente quais pensamentos ocorreram em diferentes pontos no tempo. De fato, as pessoas podem receber a regra de ação correta, usá-la para gerar um comportamento apropriado, mas depois não conseguem evocá-la” (BANDURA, 1986, p.117), sendo, erroneamente, interpretada como falta de consciência da regra de ação.

Nessa direção, entendemos que, se quisermos compreender a forma como a consciência do aprendiz direciona sua ação, precisamos investigar a aprendizagem em *movimento*, pois “O papel da consciência na aprendizagem é melhor esclarecido, não por relatos retrospectivos confusos, mas por microanálise da relação entre consciência emergente e comportamento subsequente enquanto a aprendizagem está em andamento” (BANDURA, 1986, p.), sendo “os pensamentos medidos antes da ação que fornece os dados mais válidos para elucidar como os pensamentos funcionam como antecedentes causais de afeto e ação (BANDURA, 1986, p.117). Em relação ao formato dos questionamentos para acessar o pensamento retrospectivo do aprendiz, Bandura entende que, estando a aprendizagem sempre em *movimento*, a rememoração de um evento de aprendizagem passado no tempo presente, por meio de sondas de pensamento inferenciais retrospectivos, tem mais chances de produzir novos pensamentos no momento da rememoração do que evocar aquilo que o aprendiz pensava no momento da ação. Essa é a razão pela qual optamos pela classificação

dos estudos que compuseram esta revisão em função do momento em que o dado foi coletado e pela existência de um evento de aprendizagem em movimento que pudesse ser avaliado.

Talvez, o maior desafio ao campo da música, se optar por investigar o processo de *desenvolvimento* do aprendiz, resida no delineamento metodológico. Habilidades que demandam o envolvimento do corpo levam tempo até que a representação se converta em uma ação (reprodução) apropriada. Além disso, as regras preditivas são transformadas ao longo do percurso. Com isso, entendemos que estudos longitudinais que capturem o pensamento *antes* ou *durante* a ação que possam ser comparados à *ação* gerada, são os mais vantajosos para o campo. Porém, são, também, os mais onerosos. Como vimos no Capítulo III, os estudos interventivos são conduzidos em períodos curtos, o que, segundo os próprios autores, dificulta a avaliação dos efeitos das intervenções/experimentos. É importante notarmos, também, que há uma tendência no campo em realizar pesquisas com grande quantidade de participantes, o que, ao nosso entender, dificulta a exploração das singularidades do percurso de cada aprendiz em um tempo-espaço específico.

Dito isso, acreditamos que estudos de microanálise idiográficos com estudantes iniciantes possam nos oferecer resultados a respeito da construção das habilidades musicais e autorregulatórias, permitindo avaliar a formação das pistas preditivas que guiam as ações dos estudantes. Com isso, assim como Miksza, Blacwell, Roseth (2018) e Mornell, Osborne, McPherson (2018), acreditamos que a microanálise pode nos servir como instrumento de investigação (com finalidade diagnóstica) e de intervenção (com finalidade instrutiva), desde que se considere as especificidades anteriormente descritas em relação às sondas de pensamento, e que a intervenção seja projetada com base no diagnóstico das necessidades individuais dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao definirmos nossa questão de pesquisa, qual seja: *Como pensar a aprendizagem instrumental desde a perspectiva da autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva?*, estávamos conscientes de que seus resultados não produziram uma resposta unívoca à questão posta. Ao contrário, nossa intenção foi explorar as possibilidades que emergiram do *corpus* analítico que compôs essa revisão e, em diálogo com os pressupostos da teoria banduriana, problematizar elementos que consideramos potencializadores à aprendizagem autorregulada em âmbito musical.

Nossa revisão percorreu um período de vinte anos de estudos comprometidos com o entendimento de que as habilidades musicais são construídas pelos aprendizes. Um total de 57 escritos que nos permitem algumas inferências em relação às possibilidades oferecidas pela autorregulação para pensarmos a aprendizagem instrumental. Dos cinco eixos tipológicos que emergiram enquanto foco investigativo dos estudos aqui analisados, os dados referentes ao aspecto motivacional da aprendizagem autorregulada no campo musical parecem os mais consolidados. As correlações positivas entre a motivação intrínseca do aprendiz e a maior utilização de estratégias de prática, autorregulação metacognitiva, gerenciamento de recursos, frequência de prática, quantidade de prática, comprometimento com a prática e desempenho dos estudantes nos indicam a importância de pensarmos a aprendizagem instrumental autorregulada orientada pela dimensão motivacional. Destacamos, no entanto, um resultado contrastante com os achados do campo educacional e que pode ser uma especificidade do domínio da música, merecedor de maior aprofundamento. O estudo de Nielsen (2008) não encontrou diferença entre as metas *aprendizagem* e *desempenho* quando correlacionadas ao uso de estratégias. Se mais estudos puderem corroborar esse achado, orientados por metodologias sensíveis à captura daquilo que o

aprendiz *pensa e faz*, teríamos, aí, talvez, um indicador de que, dependendo do domínio do conhecimento, os elementos constitutivos da aprendizagem autorregulada podem operar de formas distintas.

O misto de singularidades e regularidades da prática autorregulada dos *estudantesmúsicos* investigados pelos estudos aqui analisados nos fazem considerar a importância de nos atermos àquilo que temos chamado de *nível de proficiência transitório* dos estudantes, tanto no que diz respeito às investigações de caráter diagnóstico, quanto àquelas que se dedicam à elaboração de práticas interventivas, ancoradas na autorregulação da aprendizagem. Acreditamos que os resultados inconclusos em relação às implicações das intervenções ancoradas na autorregulação para o desempenho dos estudantes possam estar associados à falta de adaptatividade das intervenções às necessidades transitórias dos aprendizes.

As divergências em relação aos postulados teóricos e resultados empíricos, como por exemplo, a falta de correlação entre o uso de estratégias e os resultados de aprendizagem, para nós, podem ser interpretados enquanto insuficiência do método de produção dos dados. Ao longo dessa revisão, pudemos elencar estudos que identificam a disparidade entre o que o estudante *diz* fazer e o que ele é observado *fazendo*. Acreditamos que uma forma de compreendermos a origem de tais divergências repousa na utilização de sondas de pensamento *a priori* que possam ser comparados à ação subsequente do aprendiz. Nessa direção, os estudos microanalíticos nos parecem apropriados à essa função.

Dentre os elementos ontológicos da Teoria Social Cognitiva, que consideramos potencializadores à aprendizagem autorregulada em âmbito musical, propusemo-nos a discutir acerca dos *fatores ambientais* e do *desenvolvimento* do aprendiz.

Sob o risco de estarmos, uma vez mais, atribuindo causas simplistas às dificuldades de aprendizagem instrumental e, com isso, resgatando discursos excludentes, tal como dispomos no Capítulo 1, defendemos a necessidade de expandirmos o entendimento que se tem assumido acerca *fatores ambientais* nesse campo teórico. A compreensão de que o humano funciona como um sistema aberto, em meio à reciprocidade triádica e bidirecional, orientado por suas *crenças*, nos leva a pensar a necessidade de delineamentos investigativos não unidirecionais, ou seja, que contemplem o impacto da causação cognitiva ascendente e descendente no/para o pensar e agir dos *estudantesmúsicos*. As diferentes condições sob as quais os aprendizes exercem a agência precisam ser consideradas ao analisarmos o agir autorregulado e, também, quando passarmos à elaboração práticas educativo-musicais. Como vimos, não há como se esperar o mesmo ‘gerenciamento de tempo’ de estudo de aprendizes

sob condições de existência distintas, por exemplo. Há que se considerar a inexistência de uma “agência absoluta” (BANDURA, 2017), o que significa dizer que a controlabilidade, por vezes, também nos escapa.

Uma vez reconhecidas as origens sociais do pensamento e ação humanos, para além das implicações de elementos de ordem socioeconômica na/para aprendizagem autorregulada do *estudantemúsico*, considerar o *ambiente* enquanto o todo social é, também, reconhecer que as crenças, valores, costumes, etc. socialmente instituídos agem na constituição dos sistemas de crenças do aprendiz e produzem distintas implicações em seus modos de pensar, agir, aprender e se autorregular. Com isso, atentar aos modos como esses percebem, interpretam e incorporam o *ethos* dos ambientes com os quais interagem é uma das formas de acesso às singularidades da prática autorregulada dos aprendizes. Como no caso do estudo de Nielsen (2012), que interpretamos os resultados do comparativo *crenças epistêmicas* e programa de formação como efeito do *ethos* desses espaços formativos. A elucidação das correlações entre aquilo que o aprendiz acredita e o seu engajamento autorregulatório, trazidas em Nielsen (2012), indicam a importância de um olhar atento aos sistemas de crenças dos *estudantesmúsicos*.

A importância de passarmos do diagnóstico da ausência/presença de ações e elementos autorregulatórios à compreensão do *desenvolvimento* do aprendiz, enquanto segundo aspecto discutido para pensarmos a aprendizagem instrumental pelas lentes da aprendizagem autorregulada, emerge dos resultados que indicam a inconsistência de planejamento, monitoramento e autoavaliação da prática dos aprendizes. Para nós, é possível que essa inconsistência, também interpretada como falta de autorregulação, esteja relacionada à seleção de pistas preditivas, ou à falta delas, no decorrer das sessões de estudos. Além disso, entendemos que a essência da autorregulação está, justamente, na operacionalização da transitoriedade das regras de ação. Isso significa dizer que os julgamentos incongruentes com o significado cultural estabelecido, considerados ausência de autoavaliação e automonitoramento, são efeito do conhecimento provisório do aprendiz e de seu teste de pistas acerca do domínio no qual está inserido. Desse modo, acreditamos que, por mais que a autorregulação da aprendizagem reivindique a autonomia do aprendiz, é preciso considerarmos que há um processo *entre* o que o *estudantemúsico* consegue fazer por meio da ajuda do outro e o que ele consegue realizar sem essa ajuda. É, justamente, esse *entre* que nos parece pouco explorado pelas investigações. Temos dados que relatam aquilo que estudantes de nível avançado fazem e/ou dizem fazer em suas sessões de prática, porém ainda nos falta compreender como eles se tornaram isso que são/estão sendo.

Nessa direção, pudemos identificar uma virada no foco de interesse investigativo neste campo a partir do ano de 2016. Do conjunto de 17 estudos que compõem o eixo tipológico *construção*, dez (58,9%) foram produzidos no espaço temporal entre 2016 e 2018, sendo o único eixo com tendência crescente ininterrupta de interesse. Por mais que alguns desses estudos tenham apresentado resultados opostos e/ou parciais em relação ao que almejaram, acreditamos que o uso de estratégias, diários de prática, recursos tecnológicos, partilha de experiências, mudança de foco atencional e seleção cuidadosa de desafios por eles referidos, postos a serviço das *pistas preditivas* do aprendiz e consideradas as condições sob as quais esse aprende, possam oferecer significativas contribuições para construirmos a ponte *entre* a dependência do outro e o que o *estudantemúsico* consegue fazer sozinho.

Como em todo percurso investigativo, nosso estudo não esteve livre de limitações. Em relação à primeira e à segunda etapa de apresentação dos resultados, focadas nas contribuições que emergem dos estudos produzidos sob a perspectiva da autorregulação da aprendizagem em âmbito musical, além das questões referentes ao delineamento metodológico dos estudos, discutidos nos capítulos anteriores, é preciso destacarmos que a escolha pelas bases de dados, nas quais as buscas pelos estudos foram realizadas, pode ser um dos limitadores da pesquisa. Embora tenhamos dado preferência por realizar a busca em bases que contemplam os periódicos de maior veiculação das pesquisas sobre aprendizagem musical, acreditamos que os 57 estudos aqui analisados não representam a totalidade de produções deste campo teórico.

Como já discutido, as divergências de resultados entre estudos que se aproximam em função dos objetivos investigativos não nos possibilitam a apresentação de dados conclusivos em relação à totalidade de elementos que se entrelaçam nas fases, dimensões e processos autorregulatórios e representam um segundo limitador dessa pesquisa. No entanto, não interpretamos essa limitação enquanto aspecto incapacitante e, sim, como indicador de caminhos possíveis a novas investigações que nos permitam explorar tais resultados a fim de que possamos ampliar nossa compreensão acerca da aplicabilidade da autorregulação da aprendizagem no domínio musical.

Das limitações em relação à terceira etapa de apresentação de resultados desta revisão, dedicada à problematização de elementos ontológicos da Teoria Social Cognitiva que sirvam de potencializadores à aprendizagem autorregulada em domínio musical, destacamos a falta de diálogo com o campo empírico que nos auxiliaria a expandir e (re)pensar as reflexões aqui trazidas. Um dos elementos postulados na obra de Bandura, que interpela os planos dos indivíduos fazendo-os, muitas vezes, tomar rumos completamente distintos – o *evento fortuito*, atrelado ao *ambiente imposto*, mostrou sua força e o quanto estamos sujeitos a

fatores que escapam a nossa controlabilidade. Em seu desenho inicial, esta pesquisa contemplava um estudo empírico complementado pelo diálogo teórico. Contudo, no decorrer desta investigação, pós exame de qualificação, pudemos experienciar a relação autonomia/dependência sob a qual o humano exerce sua capacidade agêntica. Nossa intencionalidade e disposição não foram suficientes para que pudéssemos concretizar o planejamento inicial desta pesquisa. Vimo-nos presas, justamente, ao que considerávamos relegado pelo campo da aprendizagem autorregulada: o *ambiente* enquanto o todo social com o qual interagimos. Uma nova pesquisa precisou ser planejada e, na falta de um campo empírico, destacaremos, a seguir, alguns aspectos que podem ser contemplados em investigações futuras.

Acreditamos que, se o campo de estudos da aprendizagem autorregulada em âmbito musical optar por investir esforços em direção à compreensão das implicações dos dois elementos aqui elencados: *fatores ambientais* em seu significado alargado, e o *desenvolvimento* do aprendiz por meio da seleção e teste de *pistas* preditivas e construção de *regras* que guiam as suas ações, alguns caminhos possíveis poderiam contemplar comparativos a respeito da forma como os *estudantesmúsicos* de diferentes países e/ou em diferentes contextos de aprendizagem (escola regular, formação extracurricular, conservatórios, universidades, projetos sociais etc.) interpretam e reagem a aspectos restritivos à aprendizagem oriundos de ambientes *impostos* que escapam à controlabilidade imediata. A compreensão da forma como os estudantes percebem e interpretam tais situações nos serviria de referência para pensarmos, no plano da agência coletiva, estratégias de enfrentamento a esses fatores.

Entendemos que, se tomarmos como referência o fato de que as ações dos estudantes são guiadas por suas pistas preditivas, investigações longitudinais de microanálise em caráter idiográfico com sondas de pensamento *a priori* não inferenciais, nos ajudariam a lançar luz em relação às divergências de resultados, como apresentados ao longo do Capítulo 3. Além disso, acreditamos no potencial da microanálise em meio a práticas interventivas que nos permitam avaliar a forma como o *estudantemúsico* transita *entre* os processos de socialização e os de autorregulação.

Por fim, destacamos a importância de nos atermos à clareza terminológico/conceitual nesse campo teórico. Como dissemos, de nossa parte, acreditamos que os pressupostos da Teoria Social Cognitiva são suficientes, ao menos por ora, para pensarmos a autorregulação *para* a aprendizagem instrumental. Nessa direção, entendemos que uma forma possível de desfazermos o ‘emaranhado’ conceitual, que tem sido relatado pela literatura (ZEIDNER, 2019; DINSMORE et al. 2008) é pela assunção de *uma* perspectiva teórica orientadora.

Nossa defesa em relação à clareza da estrutura terminológica não diz respeito apenas à possibilidade de os resultados inconclusivos estarem atrelados a essa falta de clareza, mas, também, ao papel educativo que as investigações assumem, como nos lembram Dinsmore, Alexander e Loughlin (2008). Se os pesquisadores são unânimes em instarem estudantes e professores a investirem na prática autorregulada em função dos resultados positivos que se consideram oriundos dessa, entendemos ser oportuno que possamos oferecer um aporte teórico com terminologia precisa àqueles que desejam se aproximar dessa perspectiva para que possam operacionalizar suas pesquisas e prática educativas.

Dito isso, defendemos que pensar a aprendizagem instrumental desde a autorregulação da aprendizagem em uma vertente sociocognitiva requer a compreensão de fatores ambientais enquanto o todo social e, portanto, histórico, cultural, político, econômico e estrutural e trazer a forma como os *estudantesmúsicos* selecionam as pistas preditivas e constroem as regras de suas ações ao centro das investigações/intervenções.

REFERÊNCIAS

As referências marcadas com * representam os estudos que compuseram esta revisão e foram apresentados na segunda etapa dos resultados.

As referências marcadas com ** representam os estudos que compuseram esta revisão e foram apresentados na primeira etapa dos resultados, compondo o que denominamos Referencial de Base - Autorregulação da Aprendizagem e Música.

ABBAGNANO, Nicola. **Diccionario de Filosofia**. 5ª. Edição Revisada e Ampliada, São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Leandro; GUISANDE, Maria Adelina. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no context educativo**. Petrópolis: Vozes, pp.145-166, 2010.

*ARAÚJO, Marcus. O desenvolvimento de um questionário de comportamentos autorreguladores da prática musical em intérpretes. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.15, n.1, p. 145-152, 2015.

*ARAÚJO, Marcus. Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. **Psychology of Music**, v. 44, n.2, pp.278-292, 2016.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação e ensino de música. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. **Mentes em música**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010. p. 111-130.

ARNOLD, J. A. A comparison of attributions for success and failure in instrumental teaching among sixth-, eighth-, and tenth-grade students. **Applications of Research in Music Education**, v.15, n.2, pp. 19-23, 1997.

ATKINSON, John. Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological Review**, 64, pp. 359-372, 1957.

*AUSTIN, James R., BERG, Margaret Haefner. Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. **Psychology of Music** v.34, n.4, pp.535-558, 2006.

BANDURA, Albert. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v.13, n. 2, p.130-136, 2018.

BANDURA, Albert. Teoria Social Cognitiva no contexto cultural. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Diversos enfoques**. Campinas, Mercado das Letras, p.45-82, 2017a.

BANDURA, Albert. Reconstrução do “Livre arbítrio” a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: Diversos enfoques**. Campinas, Mercado das Letras, p.129-200, 2017c.

BANDURA, Albert. On Deconstructing Commentaries Regarding Alternative Theories of Self-Regulation. **Journal of Management**, v.41, n.4, pp.1025-1044, 2015.

BANDURA, Albert. A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Suely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.69-96, 2008c.

BANDURA, Albert. O sistema do *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Suely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.43-68, 2008b.

BANDURA, Albert. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Suely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.43-68, 2008a.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. Macmillan, 1997.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy in changing societies**. New York: Cambridge University, 1995.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

*BARTOLOME, Sarah J. Naturally emerging self-regulated practice behaviors among highly successful beginning recorder students. **Research Studies in Music Education**, v. 31, n.1, pp.37-51, 2009.

BLOCK, Jack. A Contrarian View of the Five-Factor Approach to Personality Description. **Psychological Bulletin**, v.117, n.2, pp.187, 2015, 1995.

*BONNEVILLE- ROUSSY, Arielle; BOUFFARD, Therese. When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate practice in musical achievement. **Psychology of Music**, v.43, n.5, pp.686-704, 2015.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, n.3, pp.401-409, 2014.

BOTELHO, Louise Lira Roedel, CUNHA, Cristiano Castro de Almeida Cunha, MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v.5, n11, pp.121-136, 2011.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, pp.116-133, 2009.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 9-36.

CHAFFIN, Roger; LEMIEUX, Anthony. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMOM, Aaron. **Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance**. New York: Oxford University Press, pp.19-40, 2004.

CLEARY, T. J., CALLAN, G. L. Assessing self-regulated learning using microanalytic methods. In: ALEXANDER, P. SCHUNK, Dale, GREENCE, J. **Handbook of self-regulation of learning and performance**, pp.338-351, 2018.

COLETA, José Augusto Dela, COLETA, Marilia Ferreira Dela. **Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações**. Cabral, 2006.

CREECH, Andrea. The role of the family in supporting learning. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Eds). **The Oxford Handbook of Music Psychology**. New York: Oxford University Press, pp.493-508, 2016.

CREECH, Andrea. Learning a musical instrument: the case for parental support. **Music Education Research**, v.12, n.1, pp.1-19, 2010.

CREECH, Andrea. Teacher-parent-pupil trios: a typology of interpersonal interaction in the context of learning a musical instrument. **Musicae Scientiae**, XIII(2), pp.163-182, 2009.

CREECH, Andrea; HALLAM, Susan. Learning a musical instrument: the influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. **Psychology of Music**, v.39, n.1, pp. 102-122, 2011.

*CREMASCHI, Alejandro M. The effect of a practice checklist on practice strategies, practice self-regulation and achievement of collegiate music majors enrolled in a beginning class piano course. **Research Studies in Music Education**, v.34, n.2, pp.223-233, 2012.

CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. **Revista da ABEM**, n.29, pp.,2013.

ECCLES, Jacquelynne. Subjective task values and the Eccles et al. model of achievement related choices. In: ELLIOT, Andrew; DWECK, Carol; (Eds.), **Handbook of competence and motivation**. New York: Guilford Press, pp.105-121, 2005.

ERICSSON, Anders; KRAMPE, Ralf; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v.100, n.3, pp.363-406, 1993.

*ERSOZLU, Zehra Nur; MIKSZA, Peter Miksza. A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. **Psychology of Music**, v. 43, n.6, pp.855-869, 2015.

EVANS, Paul. Motivation. In: McPHERSON, Garry (Ed.). **The Child as Musician A handbook of musical development**. 2.ed. New York: Oxford, pp.325-339, 2016.

EVANS, Paul. **Psychological needs and social-cognitive influences on participation in music activities**. University of Illinois at Urbana-Champaign, 2009.

*FEELY, Patrick K. The Effects of Video Recording on the Level of Expertise and Self-Regulated Learning Ability of Adults in a Beginner Classical Guitar Class. Dissertação (Mestrado). The University of Western Ontario, 2017.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. **Per Musi** (UFMG), Belo Horizonte, v. 1, n.1, pp. 52-62, 2000.

GALTON, Francis. **Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences**. Macmillan, 1869.

GALTON, Francis. Hereditary talent and character. **Macmillan's magazine**, n.12, pp. 318-327, 1865.

GALVÃO, Afonso. A questão do talento: usos e abusos. In: VIRGOLIM, Angela Rodrigues (Org.). **Talento criativo: expressões em múltiplos contextos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a, pp. 121-141.

GALVÃO, Afonso. Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. **Temas em Psicologia**, v.9, n.3, pp.223-237, 2001.

GEMBRIS, Heiner. The Development of Musical Abilities. In: COLWELL, Richard (Ed.). **MENC Handbook of Musical Cognition and Development**. New York: Oxford Press, pp.124 - 164, 2006.

GEMBRIS, Heiner. Historical phases the definition of musicality. *Psychomusicology*, n.16,pp.17-25, 1997.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental influences. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary. **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.

GJERDINGEN, Robert. The psychology of music. In: CHRISTENSEN, T. (Org.). **The Cambridge History of Western Music Theory**.Cambridge: Cambridge University Press, pp.956-981, 2002.

GORDON, Edwin. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

*GRACIA, Raul Wenceslao Capistrán. El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música. **Revista Educación**, v.42, n.2, 2018.

*GUSMÃO, Pablo. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **Opus**, v. 17, n..2, pp.121-140, 2011.

HALLAM, Susan. Musicality. In: McPHERSON, Gary E. (Ed.). **The child as musician: A handbook of musical development**. 2.ed. Oxford University Press, 2016, pp. 67-80.

HALLAM, Susan. Musicality. In: McPHERSON, Gary E. (Ed.). **The child as musician: A handbook of musical development**. Oxford University Press, 2006d, pp. 93-110.

HALLAM, SUSAN. Musical ability. In: HALAM, Susan. **Music Psychology in Education**. Londres: Institute of Education, University of London, 2006a, pp. 44-56.

*HATFIELD, Johannes Lunde. Performing at the Top of One's Musical Game. **Frontiers in Psychology**, v.7, art.1356, 2016.

*HEWITT Michael P. Self-evaluation tendencies of junior high instrumentalists. **Journal of research in music education**, v. 50, n.3, pp.215-226, 2002.

*HEWITT, Michael P. Self-evaluation accuracy among high school and middle school instrumentalists. **Journal of Research in Music Education**, v.53, n.2, pp.148-161, 2005.

*HEWITT, Michael P. The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation, music performance, and self-evaluation accuracy. **Journal of Research in Music Education**, v. 59, n.1, pp, 6-20, 2011.

*HEWITT, Michael P. Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. **Journal of Research in Music Education**, v. 63, n.3, pp.298-313, 2015.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001

ILARI, Beatriz. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. **Em Pauta**, v. 13, n.21, pp.71-88, 2002.

KEMP, Anthony E.; MILLS, Janet. Musical Potential. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Eds.) **The science and psychology of music performance : creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford, 2002, Cap. 1, pp.3-16.

KRÜGER, Igor Mendes. Da identidade composicional à autorregulação para a aprendizagem da composição musical: um estudo exploratório sobre a aprendizagem da composição em cursos universitários do Brasil. Projeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2020.

*KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes. Um estudo sobre El Sistema a partir da perspectiva da teoria social cognitiva. Dissertação (Mestrado em Música), Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.

KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; KRÜGER, Igor Mendes Autorregistro como estratégia autorregulatória para a aprendizagem musical. In: Anais do XIII SIMCAM, Curitiba: UFPR/ABCM, 2017, p. 399-406.

KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; KRÜGER, Igor Mendes; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Reflexões acerca da imagem do(a) estudante autorregulado (a): os riscos de se tomar um estereótipo como paradigma. In: Anais do XXI Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, ENPOS, Pelotas: UFPel, 2019, p.1-4.

KUEHN, Frank Michael Carlos. Interpretação – reprodução musical – teoria da performance... **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, pp.7-20, 2012.

LEHMANN, Andreas; SLOBODA, John; WOODY, Robert. **Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills**. New York: Oxford University Press, 2007.

*LEONG, S.; CHENG, L. Effects of real-time visual feedback on pre-service teachers' singing. **Journal of Computer Assisted Learning**, v.30, pp.285-296, 2014.

*LEON-GUERRERO, Amanda. Self-regulation strategies used by student musicians during music practice. **Music Education Research**, v. 10, n.1, pp.91-106, 2008.

LEWIN, Kurt. **The conceptual representation and the measurement of psychological forces**. Durham: Duke University Press, 1938.

*MADEIRA, Lígia Raquel B.; ARAÚJO, Marcos Vinícius; HEIN, Christopher F.; MARINHO, Helena. Adaptation of a Self-Regulated Practice Behaviour Scale for Portuguese music students. **Psychology of Music**. 2017.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa narrativa em educação musical: questões de ordem epistemológica. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **Educação Musical e Unidocência: pesquisa, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, pp.55-76, 2017.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; ROHDEN, Sandra Mara; VELHO, Simone; CUERVO, Luciane; BORNE, Leonardo; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Musicalidade ao longo da vida. In: Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, 2010, pp. 1-12.

MANTURZEWSKA, Maria. A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians. **Psychology of Music**, v.18,n.2 pp.112-139, 1990.

MARIATH, Luiza Monteavaro; SILVA, Alexandre Mauat; KOWALSKI, Thayne Woycinck; GATTINO, Gustavo Schulz; ARAÚJO, Gustavo Andrade; FIGUEIREDO, Felipe Grahl; TAGLIANI-RIBEIRO, Alice; ROMAN, Tatiana; VIANNA, Fernanda Sales Luiz; SCHULER-FACCINI, Lavínia; SCHUCH, Jaqueline Bohrer. Music genetics research: Association with musicality of a polymorphism in the AVPR1A gene. **Genetics and Molecular Biology**, v.40, n. 2, pp.421-429, 2017.

*McCORMICK, John, McPHERSON, Garry. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. **Psychology of Music**, v. 31, n.1, pp.37-51, 2003.

McEWAN, Rob. Secondary student motivation to participate in a Year 9 Australian elective classroom music curriculum. **British Journal of Music Education**, v.30, n.1, pp.103-24, 2012.

McPHERSON, Gary E.. Commitment and practice: Key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, n.147, pp.122-127, 2000.

*McPHERSON, Gary E., McCORMICK, John. Motivational and self-regulated learning components of musical practice. **Bulletin of the Council for Research in Music Education** n.141, pp.98-102, 1999.

*McPHERSON, Gary E., McCORMICK, John. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. **Research studies in music education** ,n. 15., pp.31-39, 2000.

MCPHERSON, Garry. E.; NIELSEN, S. G.; RENWICK, J. M. Self-Regulation Interventions and the Development of Music Expertise. In: H. BEMBENUTTY, T.J. CLEARLY; A. KITSANTAS (Eds). **Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman. Charlott, NC: Information Age Publishing, p. 355-382, 2013.

McPHERSON, Gary E; MIKSZA, Peter; EVANS, Paul. Self-regulated learning in music practice and performance. In: SCHUNK, Dale; GREENE, Jeffrey. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance. 2.ed. London: Routledge, pp.181-193, 2018.

*McPHERSON, Gary E.; OSBORNE, Margaret S.; EVANS, Paul; MIKSZA, Peter. Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. **Psychology of Music**, v.47, n.1, pp.18-32, 2017.

McPHERSON, Gary E., RENWICK, James M. Self-regulation and Mastery of Musical Skills. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale. **Handbook of self-regulation of learning and performance. New York: Taylor & Francis, pp. 234-248, 2011.

*McPHERSON, Gary E., RENWICK, James M. A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. **Music Education Research**, 3, pp.169-186, 2001.

McPHERSON, Garry, WILLIAMON, Aaron. Building gifts into musical talents. In: McPHERSON, Gary E. (Ed.). **The child as musician: A handbook of musical development**. 2.ed. Oxford University Press, 2016, pp. 340-360.

McPHERSON, Gary E. ZIMMERMAN, Barry. Self-regulation of Musical Learning. **A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: COLWELL, Richard; WEBSTER, Peter. **Handbook of research on music learning**. New York, Oxford University Press, 2011. p.130-175.

MENDES, Karina Dal Sasso, SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira, GALVÃO, Cristina Maria. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 17, n.4, pp. 758-764, 2008.

MIDGLEY, Mary. **Beast and man: The roots of human nature**. Routledge, 2004.

*MIEDER, Kim; BUGOS, Jennifer A. Enhancing self-regulated practice behavior in high school instrumentalists. **International Journal of Music Education**, v.35, n.4, pp.578-587, 2017.

*MIKSZA, Peter. The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. **Journal of Research in Music Education**, v.59, n.4, pp.321-338, 2012.

- *MIKSZA, Peter; PRICHARD, Stephanie; SORDO, Diana. An observational study of intermediate band students' self-regulated practice behavior. **Journal of Research in Music Education**, 60 , pp.245– 266, 2012.
- *MIKSZA, Peter. An exploratory investigation of self-regulatory and motivational variables in the music practice of junior high band students. **Contributions to Music Education**, v.33, n.2, pp.9-26, 2006.
- *MIKSZA, Peter. Effective practice: An investigation of observed practice behaviors, self-reported practice habits, and the performance achievement of high school wind players. **Journal of Research in Music Education**, v. 55, n .4, pp.359-375, 2007.
- *MIKSZA, Peter. The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. **Psychology of Music**, v. 43, n.2, pp.219-243, 2015.
- *MIKSZA, Peter; BLACKWELL, Jannifer; ROSETH, Nicholas. Self-Regulated Music Practice: Microanalysis as a Data Collection Technique and Inspiration for Pedagogical Intervention. **Journal of Research in Music Education**, v.66, n.3, Jul.2018, pp.295-319.
- *MIKSZA, Peter; McPHERSON, Gary E.; HERCEG, Amanda; MIEDER, Kimberly. Developing Self-regulated Musicians. In: DiBENEDETTO, Maria (Ed.) **Connecting Self-regulated Learning and Performance with Instruction Across High School Content Areas**. Kenersville: Springer International Publishing, Chap.11, pp.323-348, 2018a.
- *MORNELL, Adina; OSBORNE, Margaret S.; McPHERSON, Garry. Evaluating practice strategies, behavior and learning progress in elite performers: An exploratory study. **Musicae Scientiae**, pp.1-6, 2018.
- **NIELSEN, Siw. Instrumental practicing and self-regulation: A social cognitive perspective. **Finnish Journal of Music Education**, v. 11,n.1, pp.19-25, 2008.
- *NIELSEN, Siw. Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. **Music Education Research**, 10, pp. 235–247, 2008.
- *NIELSEN, Siw. Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. **Music Education Research**, v. 10, n. 2, pp.235-247, 2008.
- *NIELSEN, Siw. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. **Psychology of Music**, 32, pp. 418–431, 2004.
- *NIELSEN, Siw. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. **Music education research**, n. 3, v.2, pp.155–167, 2001.
- *NIELSEN, Siw. Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. **Psychology of Music**, v. 40, n.3, pp.324-338, 2012.

*NIELSEN, Siw. Learning pre-played solos: Self-regulated learning strategies in jazz/improvised music. **Research Studies in Music Education**, v. 37, n.2, pp.233-246, 2015.

O'NEILL, Susan; McPHERSON, Garry. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Garry. **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York, Oxford, pp.31-46, 2002.

*OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. *Opus*, v. 23, n. 3, p. 166-192, dez. 2017.

PAINSI, Margit; PARNCUTT, Richard. Children's, teachers' and parents' attributions of children's musical success and failure. **8th International Conference on Music Perception & Cognition**, Evanston, 2004.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabian. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Suely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p.97-114, 2008.

PAULA, Carlos Alberto. **A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.

PEKRUN, Reinhard. A social-cognitive, control–value theory of achievement emotions. In: HECKHAUSEN, Jutta (Ed.), **Motivational psychology of human development**. Amsterdam: Elsevier, pp.143-163, 2000.

PEKRUN, Reinhard. Emotions at school. In: WENTZEL, Kathryn; WIGFIELD, Allan (Eds.), **Handbook of motivation at school**. New York: Routledge, pp.575-604, 2009.

*PIKE, Pamela. Autonomous Practice: A Comparison Of Self-Regulation Among First-Year Music Majors And Implications For Music Instructors. *Music Teachers National Association e-Journal*, Set.2016, p.1-13.

*PIKE, Pamela D. Self-regulation of teenaged pianists during at-home practice. **Psychology of Music**, v.45, n.5, pp.739-751, 2017

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

PINTRICH, Paul; SCHUNK, Dale. **Motivation in education: Theory, research and applications**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1996.

PINTRICH, Paul; SMITH, David; GARCIA, Teresa; McKEACHIE, Wilbert. Reability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MLSQ). **Educational and Psychological Measurement**, 53, pp.801-813, 1993.

PITTS, Stephanie. Fostering lifelong engagement in music. In: McPHERSON, Garry (Ed.). **The Child as Musician A handbook of musical development**. 2.ed. New York: Oxford, pp.639-654, 2016.

PITTS, Stephanie. **Chances and choices: Exploring the impact of music education**. New York: Oxford University Press, 2012.

*PLATT, Kelsey Elyse. Developing metacognitive and self-regulated learning skills through reflective writing prompts. Tese (Doctor of Musical Arts), University of Iowa, 2016.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicologia da Educação**, n. 29, pp. 75-94, 2009.

PULLI, K., KARMA, K., NORIO, R., SISTONEN, P., GORING, H. H. H.; JARVELA, I. Genome-wide linkage scan for loci of musical aptitude in Finnish families: Evidence for a major locus at 4q22. **Journal of Medical Genetics**, n.45, 451-456, 2008.

REEVE, Johmarshall. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ltc Editora, 2006. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado.

*RITCHIE, LaurA; KEARNEY, Phil. Transfer of practice strategies: From primary to secondary instrument. International Symposium on Performance Science, pp.1-6, 2013.

*RITCHIE, Laura; KEARNEY, Phil. Adult Beginner Instrumentalists' Practice, Self-Regulation, and Self-Efficacy: A Pilot Study. **Journal of Education and Training Studies**, v. 6, n.5; pp. 1-9, 2018.

ROMANELLI, Guilherme, ILARI, Batriz, BOSISIO, Paulo. Algumas ideias de Paulo Bosisio sobre aspectos da educação musical instrumental. **Opus**, v. 14, n.2, pp.7-20, 2008.

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

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**. v.20, n.2, 2007i.

RUBIN, David. Introduction. In: RUBIN, David (Ed.). **Remembering our past: Studies in autobiographical memory**. New York: Cambridge University Press, 1996, p.1-15.

*SANTOS, Regina Antunes Teixeira. Ways of using musical knowledge to think about one's piano repertoire learning: three case studies. **Music Education Research**, v.20, n.4, p.427-445, 2018.

*SANTOS, Regina Antunes Teixeira, GERLING, Cristina Capparelli. (Dis) Similarities in music performance among self-regulated learners: an exploratory study. **Music Education Research**, v. 13, n.4, pp.431-446, 2011.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, pp. 109-118, mar. 2004.

SCHUNK, Dale. **Learning theories: an educational perspective**. 6a. ed. Boston: Pearson, 2011.

SEASHORE, Carl Emil. **The Psychology of Musical Talent**. Boston: Silver Burdett Company, 1919.

SEASHORE, Carl Emil. **Psychology of Music**. New York: McGraw W-Hill Book Company, 1938.

SCHEINFELD, Amram. **The New Heredity and You**. London : Chatto Windus, 1956.

*SILVEIRA, Jason M., GAVIN, Russell The effect of audio recording and playback on self-assessment among middle school instrumental music students. **Psychology of Music**, v. 44, n.4, pp.880-892, 2016.

SLOBODA, John. The acquisition of musical performance expert: Deconstructing the "Talent" account of individual difference in musical expressivity. In: ERICSSON, Anders (Ed.). **The road to excellence: The acquisition of expert performance in Arts and Sciences, Sports and Games**. New York: Psychology Press, 2014. pp. 107-126.

SLOBODA, John. **A mente musical: psicologia cognitiva da música**. Londrina: Eduel, 2008. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari.

SLOBODA, John A.; DAVIDSON, Jane W.; HOWE, Michael. Is everyone musical? **The psychologist**, v.7, n.8, p. 349-354, 1994.

SLOBODA, John A.; HOWE, Michael JA. Biographical precursors of musical excellence: An interview study. **Psychology of music**, v. 19, n. 1, p. 3-21, 1991.

STANTON, Hazel Maria. Inheritance of Specific Musical Capacities. **Whole**, n.140, pp.157-204, 1922.

STOEGER, Heidrun. The History of Giftedness Research. In: SHAVININA, Larisa V. (Ed.). **International Handbook on Giftedness**. Québec, Springer, 2009, pp.17-38.

TEUBER, Mauren. **Reflexos e reflexões sobre a proposta triangular no ensino da arte nas escolas municipais de Curitiba de 5. a 8. séries**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2007.

TOLMAN, Edward Chace. **Purposive behavior in animals and men**. New York: Appleton-Century- Crofts, 1932.

*UPITIS, Rena; ABRAMI, Philip; BROOK, Julia; TROOP, Meagan; VARELA, Wynnypaul. Learning to play a musical instrument with a digital portfolio tool. **Journal of Instructional Pedagogies**, pp.1-15, 2012.

*UPITIS, Rena; ABRAMI, Philip C.; VARELA, Wynnpaul; KING, Matthew; BROOK, Julia. Student experiences with studio instruction. **Music Education Research**, v.19, n.4, pp. 410-437, 2017.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Ensinar para a aprendizagem escolar. In: VEIGA, Feliciano. (Org.) **Psicologia da Educação**. Lisboa: Ed. Climepsi, pp. 495-541, 2013.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

*VELOSO, Flávio Denis Dias; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussionistas. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-19.

VISPOEL, Walter; AUSTIN, James. Constructive response to failure in music: The role of attribution feedback and classroom goal structure. **British Journal of Educational Psychology**, 63, pp. 110-129, 1993.

WEINER, Bernard. **Judgments of Responsibility: A Foundation for a Theory of Social Conduct**. New York: Guilford, 1995.

WEINER, Bernard. **Attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer-Verlag, 1986.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, 71, pp.3-25, 1979.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S.. Introduction. In: WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S.. **Development of achievement motivation**. Massachusetts: Academic Press, 2002. p. 1-14.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. Expectancy-value theory of motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 25, pp. 68-81, 2000.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. The development of achievement task values: A theoretical analysis. **Developmental Review**, 12, pp. 265-310, 1992.

WIGFIELD, Allan; ROSENZWEIG, Emily; ECCLES, Jacquelynne. Achievement Values Interactions, Interventions, and Future Directions. In: ELLIOT, Andrew; DWECK, Carol; YEAGER, David (Eds.). **Handbook of competence and motivation: theory and application**. New York: Guilford Press, pp.116-134, 2017.

ZEIDNER, Moshe. Self-regulated learning: Current fissures, challenges, and directions for future research. **High Ability Studies**, v.30, n.1-2, p.1-23, 2019.

ZIMMERMAN, Barry. J. Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2nd edition, v. 21, pp.541-546, 2015.

ZIMMERMAN, Barry. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. **Educational psychologist**, v. 48. n. 3, p.135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry. Motivational Sources and Outcomes of Self-Regulated Learning and Performance. In: ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale.(Eds.) **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. New York: Routledge, 2011, pp.49-64.

ZIMMERMAN, Barry. Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. In: SCHUNK, Dale; ZIMMERMAN, Barry. **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. New York: Routledge, 2009, pp.3-21.

ZIMMERMAN, Barry. Becoming a Self-regulated Learner: an overview. **Theory into practice**, v.41, n.2, p.64-70, 2002.

ZIMMERMAN, Barry. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul; ZEIDNER, Moshe. *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press, 2000, p.13-39.

ZIMMERMAN, Barry. Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, n.30, v.4, 1995, pp. 217-221.

ZIMMERMAN, Barry J. Models of self-regulated learning and academic achievement. In ZIMMERMAN, Barry & SCHUNK, Dale (Eds.), **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. Theory, research and Practice. Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer-Verlag. 1989a, p. 1-26.

ZIMMERMAN, Barry J.; MARTINEZ-PONS, Manuel. Development of a structured interview for assessing students' use of self-regulated learning strategies. **American Educational Research Journal**, 23, 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, Barry J.; RISEMBERG, Rafael. Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In: **Handbook of academic learning**. Academic Press, pp. 105-125, 1997.

ZIMMERMAN, Barry; SCHUNK, Dale. (Eds.) **Self-regulated learning and academic: Theory, research, and practice**. Progress in Cognitive Development Research. New York: Springer-Verlag, 1989b.

APÊNDICES

Apêndice A – Síntese da matriz de dados dos estudos que compuseram a revisão

	AUTOR	OBJETIVO	PARTICIPANTES	DESIGN	SÍNTESE DE RESULTADOS
1	McPherson & McCormick (1999)	Explorar maneiras pelas quais os componentes de aprendizado autorregulatório (uso da estratégia cognitiva, autorregulação) e motivacional (valor intrínseco, ansiedade/confiança) pudessem interagir com a quantidade e o conteúdo da prática instrumental de um músico.	$n=190$ Piano 9-18 anos Iniciante, intermediário e avançado Estudantes que realizariam o Trinity College, London em 15 diferentes centros regionais e metropolitanos de três estados australianos.	Estudo de correlação Questionário de autorrelato	A análise de regressão sugeriu que a quantidade de prática no mês anterior ao exame de desempenho estava relacionada com a quantidade de trabalho técnico que o indivíduo relatou e o nível de ansiedade que experimentou imediatamente antes de realizar o exame. Análises de regressão também revelaram um padrão consistente entre três componentes da prática musical com a constatação de que sujeitos que relataram maiores práticas praticavam atividades informais / criativas (tocando de ouvido e improvisando), repertório (novas peças não aprendidas, peças familiares mais antigas) e trabalho técnico (ou seja, usando uma rotina de aquecimento, praticando escalas / arpejos, estudos) tendem a ser mais cognitivamente engajados enquanto praticam. Além disso, expressam maior interesse intrínseco em aprender seu instrumento.
2	McPherson & McCormick (2000)	O primeiro objetivo foi esclarecer o grau em que as atribuições internas (por exemplo, esforço, habilidade, nervosismo) e externas (por exemplo, dificuldade na tarefa, sorte) foram citadas pelos alunos para explicar seus resultados no exame de desempenho. O segundo objetivo foi investigar uma série de influências autorreguladoras e motivacionais que predizem os resultados dos alunos no exame de desempenho.	$n=349$ Piano 9-18 anos Iniciante, intermediário e avançado Estudantes que realizariam o Trinity College, London em 15 diferentes centros regionais e metropolitanos de três estados australianos.	Estudo de correlação Questionário de autorrelato	A maioria dos estudantes citou razões internas como a principal causa do resultado no exame de desempenho. O próximo fator mais frequentemente relatado foi o quanto o aluno sentiu que ficaria nervoso durante o exame. Esse fator representou entre 11,9% e 29,3% das respostas dos alunos nos três grupos; uma constatação que demonstra o quão estressantes podem ser os exames de desempenho para alguns alunos. O melhor preditor para cada grupo foi a autoeficácia no desempenho. Essa variável explicou entre 18% e 28% da variação, em contraste com outras três variáveis, Valor Intrínseco, Autoeficácia Geral e Auto-Regulação, que representaram entre 3% e 5% da variação em cada modelo. Os resultados mostram que a capacidade de executar proficientemente depende não apenas da habilidade técnica e expressiva, mas também do emprego de uma gama de recursos motivacionais. Sugere-se que a forma como os alunos pensam sobre si mesmos, a tarefa e seu desempenho é tão importante quanto o tempo que dedicam à

					prática de seu instrumento.
3	McPherson, Renwick (2001)	Este estudo investiga tendências comuns e diferenças individuais na prática infantil de acordo com seis dimensões de autorregulação.	n= 7 Feminino – 3 Masculino – 4 7-9 anos trompete, clarinete, flauta, corneta, saxofone Estudantes do ensino fundamental Nível iniciante	Estudo longitudinal Entrevistas e observações	Baixos níveis de comportamento autorregulador, conforme evidenciado na capacidade das crianças de monitorar e controlar seu próprio aprendizado, foram encontrados durante a prática. As estratégias de aprendizagem foram confinadas quase que exclusivamente a tocar peças uma ou duas vezes. A maioria dos erros foi ignorada ou corrigida repetindo uma ou duas notas. Os resultados mostram que os processos de autorregulação variam amplamente entre os alunos, mesmo desde os estágios iniciais do desenvolvimento musical, e ajudam a explicar por que alguns alunos desenvolvem suas habilidades de desempenho rapidamente, enquanto outros não.
4	Nielsen (2001)	O objetivo do presente estudo foi explorar a microestrutura da aprendizagem que leva a melhorias contínuas de desempenho durante a prática e descrever os métodos de autorregulação específicos de cada fase que os estudantes de música aplicam repetidamente durante as experiências de aprendizagem.	n= 2 órgão Estudantes do terceiro ano do Programa de Música de Igreja na Academia Norueguesa de Música de Oslo Nível avançado	Estudo de caso Análise das sessões de prática; pensar e voz alta e entrevista com estimulação da recordação	Os resultados indicaram que os alunos possuíam uma extensa habilidade de autorregulação que lhes permitiu otimizar seus aprendizados e performances, levando em consideração condições interpessoais, contextuais e intrapessoais. Eles cumpriram objetivos específicos, engajados no planejamento estratégico, usaram a autoinstrução, estratégias de tarefas e se monitoraram seletivamente em um nível detalhado. Além disso, eles se avaliaram adotando critérios que revisaram. A implicação é que esses alunos avançados demonstraram um hábil aprendizado autorregulatório. A complexidade e a diversidade da autorregulação cíclica das estratégias de aprendizagem em que esses alunos se envolveram durante a prática são demonstradas em um modelo preliminar.
5	Hewitt (2002)	(a) determinar a natureza das tendências de auto-avaliação dos alunos de música instrumental no decorrer do tempo; (b) examinar se o processo de auto-avaliação, com ou sem o uso de um modelo afeta a precisão da auto-avaliação e (c) determina se existe uma	n= 41 Madeiras, metais e percussão Estudantes do ensino fundamental – 7º, 8º e 9º anos, participantes de um programa de banda escolar. Baixa, média e alta habilidade	Experimental	Os dados indicaram que os escores de autoavaliação dos alunos aumentaram e seus escores de autoavaliação não melhoraram com o tempo, independentemente da condição do grupo-modelo. Além disso, a precisão da entonação pode se deteriorar. As correlações de Pearson não mostraram correlação entre as avaliações de especialistas e estudantes em todas as subáreas de

		relação entre a precisão da auto-avaliação e o desempenho da música.			desempenho pré-teste e na maioria das subáreas pós-teste.
6	McCormick, McPherson (2003)	O estudo aqui relatado investigou processos cognitivos mediacionais no contexto de um exame de desempenho musical, usando a modelagem de equações estruturais para explorar as relações entre aspectos da motivação, prática musical e desempenho.	<i>n</i> =332 9-18 anos Piano, cordas, metais e madeiras Iniciante, intermediário, avançado Estudantes que realizariam o Trinity College, London em 15 diferentes centros regionais e metropolitanos de três estados australianos.	Estudo de correlação Questionário de autorrelato e notas do Trinity	A análise sugeriu que, em termos motivacionais, e consistente com pesquisas realizadas em outros contextos acadêmicos, a autoeficácia foi o melhor preditor do desempenho real. Os autores concluem que, embora a prática tenha um papel vital no desenvolvimento da capacidade de um músico ter um bom desempenho, ela não deve ser considerada isoladamente das variáveis motivacionais e relacionadas.
7	Nielsen (2004)	Este artigo relata os achados de um estudo que investigou as estratégias de aprendizagem e estudo de estudantes de música avançada e a maneira como suas crenças de autoeficácia se relacionam com as estratégias empregadas.	<i>n</i> =130 Feminino – 71 Masculino – 59 18- 43 anos de idade cursos de educação musical; performance (classica, jazz, pop,rock) e música para igreja Estudantes universitários cursando o 1º ano Nível Avançado	Estudo de correlação Questionário de autorrelato	Verificou-se que os estudantes em geral aplicam estratégias de gerenciamento cognitivo, metacognitivo e de recursos durante a prática. No geral, eles usaram estratégias para gerenciar seus recursos em menor grau do que outras estratégias. As descobertas também indicam que estudantes de música com alta autoeficácia tinham maior probabilidade de se envolver cognitivamente e metacognitivamente na tentativa de aprender o material em comparação com estudantes com baixa autoeficácia. Além disso, embora houvesse diferenças significativas entre estudantes do sexo feminino e masculino em relação à autoeficácia, não houve diferenças significativas na autoeficácia em relação aos principais grupos de instrumentos ou programa de graduação. No entanto, o efeito da interação entre gênero e programa de graduação na autoeficácia foi significativo.
8	Hewitt (2005)	Explorar a natureza da autoavaliação de estudantes de música do ensino fundamental e médio.	<i>n</i> = 143 68 – Feminino 75 – Masculino Metais, madeiras, percussão. Estudantes de ensino fundamental e médio membros de bandas de um programa de verão.	Estudo exploratório Escala de autoavaliação, notas de desempenho	Os resultados indicaram diferenças entre os níveis na avaliação de desempenho e avaliação à medida que a semana progredia para algumas subáreas. Os alunos do ensino médio foram mais precisos em suas autoavaliações do que os músicos do ensino fundamental em todas as subáreas, exceto a melodia e o ritmo. As notas dos alunos do ensino fundamental mostraram maior correlação com os especialistas do que as dos músicos do ensino médio.

Ambos foram mais precisos na avaliação da melodia e menos precisos na avaliação da técnica / articulação.

9	Austin, Berg (2006)	<p>Examinar dados de autorrelato sobre por que, como e quando os instrumentistas do sexto ano (11-12 anos de idade) [participantes de banda e orquestra] praticam.</p> <p>1. Existem dimensões motivacionais e autorregulatórias distintas para a prática musical, e essas dimensões podem ser avaliadas de forma confiável por meio de um inventário de autorrelato?</p> <p>2. Os alunos de banda e de orquestra possuem perfis de prática semelhantes?</p> <p>3. Como a motivação e a regulação da prática estão relacionadas à experiência com o instrumento, ao ambiente da prática, à frequência da prática e à quantidade de prática?</p> <p>4. Até que ponto os jovens instrumentistas são capazes de refletir e descrever sessões práticas típicas ou episódios de prática?</p>	<p>$n= 224$ Banda (54%) Orquestra (46%) 11 e 12 anos</p> <p>madeiras; metais; percussão; viola; violino; violoncelo; baixo</p> <p>Estudantes do ensino fundamental Nível iniciante</p>	<p>Estudo de correlação</p> <p>Autorrelato</p>	<p>A análise fatorial das respostas do inventário de prática demonstrou que motivação e autorregulação são dimensões distintas da prática musical. Enquanto os alunos da orquestra relataram níveis significativamente mais altos de motivação para a prática, não houve diferenças significativas entre os autorrelatos dos alunos de banda e da orquestra quanto à frequência da prática, quantidade de prática ou regulação da prática. A motivação e a regulação da prática foram associadas à qualidade do ambiente doméstico em que os alunos costumam praticar. Narrativas escritas revelaram que alguns estudantes empregam uma série de práticas e estratégias regulatórias, enquanto outros seguem rotinas práticas que não podem ser consideradas estratégicas. A motivação para a prática refletiu-se nos comentários dos alunos sobre interesse pessoal, esforço e respostas emocionais experimentadas durante a prática.</p>
10	Mikszta (2006)	<p>Explorar as dimensões subjacentes da autorregulação e motivação na prática musical de alunos de bandas de escolas secundárias.</p>	<p>$n=175$ 86 – Feminino 89 – Masculino 11-14 anos</p> <p>Madeiras, metais e percussão. Estudantes do ensino fundamental que participam de programas de bandas escolares.</p> <p>Nível iniciante</p>	<p>Estudo de correlação</p> <p>Autorrelato</p>	<p>As subescalas hipotéticas de concentração, autorregulação e motivação intrínseca provaram ter uma estrutura subjacente mais complexa do que a hipótese inicial. A solução mais clara de fatores resultou em cinco fatores identificados como: Concentração, Motivação intrínseca a objetivos, Motivação intrínseca a desafios, Estratégias reflexivas-metacognição e Compromisso para melhorar. Foram encontradas relações significativas entre as classificações gerais de eficiência da prática, os itens do hábito da prática e a pontuação dos fatores.</p>
11	Mikszta (2007)	<p>Examinar as relações entre os comportamentos de prática observados, os hábitos de prática autorrelatados e o</p>	<p>$n= 60$ 30 – Feminino 30 – Masculino</p>	<p>Estudo de correlação</p>	<p>Os comportamentos mais exibidos foram repetir compassos, repetir seções e marcar parte. Correlações significativas foram encontradas: (a)</p>

		desempenho dos estudantes de instrumentos de sopro do ensino médio.	16,23 – idade média flauta, oboé, fagote, clarinete, clarinete baixo, saxofone alto, saxofone tenor, trompa, trompete, trombone e eufônio Estudantes de programas de bandas do ensino médio dos Estados Unidos.	Autorrelato, nota de desempenho	entre os comportamentos: repetir seção, todo-parte-todo e diminuição do andamento; (b) entre a realização do desempenho e os comportamentos de repetir a seção, todo-parte-todo, diminuindo o andamento e pulando diretamente para ou imediatamente antes das seções musicais críticas do estudo; e (c) entre desempenho e autorrelatos de porcentagem de tempo gasto em práticas formais e informais e no uso de metrônomo. As autoavaliações da eficiência da prática estavam fortemente relacionadas às pontuações de desempenho no primeiro dia, menos no segundo dia e nem no terceiro dia. Por fim, também foram encontradas várias pequenas relações entre hábitos de prática autorreferidos e comportamentos observados.
12	Leon-Guerrero (2008)	O objetivo deste estudo foi descobrir quais as estratégias autorregulatórias utilizadas pelos músicos instrumentais durante a prática musical.	n= 16 Flauta, trombone, sax alto, oboé, clarinete soprano, clarone, fagote, trompete, trompa, eufônico Estudantes do ensino fundamental – 6º ao 8º anos, participantes de um programa de banda escolar dos Estados Unidos Entre 1 e 4 anos de experiência com o instrumento	Estudo de caso Análise de sessões de prática, sondas de pensamento verbal, entrevista com estimulação da recordação	O exame do relatório verbal simultâneo e dos dados da prática musical revelou que a repetição era referida ou usada com mais frequência do que outras estratégias. Espera-se que este estudo ajude a uma melhor compreensão das capacidades de autorregulação dos estudantes músicos.
13	Nielsen (2008)	O presente estudo é uma pesquisa sobre as metas de realização dos estudantes de música e a maneira como suas estratégias e desempenho instrumental se relacionam com esses objetivos. (1) Qual é a estrutura das orientações de metas de realização em relação ao sucesso instrumental com estudantes de música do primeiro ano? (2) Quais são as relações entre os objetivos de conquista adotados pelos estudantes de música do primeiro ano e as estratégias de aprendizado?	n= 130 Feminino -71 Masculino – 59 cursos de educação musical; performance (clássica, jazz, pop, rock) e música para igreja Estudantes avançados	Estudo de correlação Autorrelato Nota do desempenho instrumental do estudante em seu instrumento de origem	A análise fatorial revelou três fatores: meta desempenho, meta evitação e meta tarefa/aprendizagem. Em relação a orientação de objetivos de aprendizagem, os resultados mostram que os estudantes tendem a ser mais orientados por objetivos de tarefa e, até certo ponto, também se orientam por metas de desempenho. Os resultados indicam ainda não haver tendência de orientação a metas de evitação. Significativamente, foram encontradas baixas correlações entre a meta tarefa e as estratégias de aprendizagem; e entre a meta evitação e estratégias de aprendizagem. As variáveis de orientação para metas não foram correlacionadas

		(3) Existem diferenças nas metas de aproveitamento adotadas com relação ao grau?			com o desempenho instrumental. Em termos de educação, os resultados descritos neste artigo implicam que os alunos avançados têm o potencial de melhorar e regular suas orientações para alcançar objetivos durante o aprendizado instrumental.
14	Bartolome (2009)	Estender o conhecimento atual sobre comportamentos de práticas autorreguladas de jovens instrumentistas de flauta doce.	n= 3 Feminino- 2 Masculino – 1 Flauta doce Estudantes de primeiro ano do instrumento considerados de alto desempenho Estudantes do ensino fundamental	Estudo de caso Entrevista semiestruturada	Os resultados apoiam a noção de que a autorregulação é um componente importante da prática eficaz e as implicações para os educadores musicais são exploradas. O estudo representa um exame sem precedentes dos comportamentos praticados pelas crianças que estão iniciando o estudo dos gravadores e fornece aos educadores de música estratégias práticas baseadas em pesquisas para melhorar a instrução do gravador de grupo nas séries do ensino fundamental.
15	Gusmão (2011)	Um dos objetivos desta pesquisa foi compreender melhor as relações entre os construtos definidos pelos modelos de autorregulação da aprendizagem em alunos da disciplina de Percepção Musical em um curso superior de música.	n= 3 Feminino – 2 Masculino – 1 18, 19 e 26 anos Foco: disciplina de percepção musical Estudantes de um curso de licenciatura em música de uma universidade pública brasileira Desempenho excelente, suficiente e insatisfatório na disciplina avaliada	Estudo de caso Entrevista semiestruturada, desempenho dos participantes na disciplina de percepção musical	Nesta pesquisa inicial, foi possível perceber que existe uma relação entre o desempenho nas disciplinas de Percepção Musical e a utilização de processos autorregulatórios, principalmente o estabelecimento de prioridades e o gerenciamento eficiente do tempo, além da ausência de estratégias relacionadas à divisão de metas em submetas próximas e específicas e à definição de padrões de autoavaliação. Investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada da percepção musical poderá auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico.
16	Hewitt (2011)	O objetivo do presente estudo foi determinar se as instruções de autoavaliação tiveram impacto na autoavaliação do aluno, no desempenho musical e na precisão da autoavaliação do desempenho musical.	n= 211 Feminino -112 Masculino – 99 Percussão, madeiras e metais Estudantes do ensino fundamental – 5º ao 8º ano de escolas dos Estados Unidos Iniciantes	Quase experimental	Os resultados sugerem que o ensino da autoavaliação teve pouco impacto na precisão autoavaliativa dos alunos e na <i>performance</i> musical da música, embora o nível da série tenha influenciado a <i>performance</i> . Pode ser necessário um tempo adicional para os alunos aprenderem a avaliar efetivamente suas próprias <i>performances</i> ; no entanto, é interessante que o desempenho musical dos alunos não pareça sofrer com o tempo gasto nas instruções ou práticas de autoavaliação.

17	Santos, Gerling (2011)	Qual o papel que os processos de autorregulação desempenham na qualidade de um determinado desempenho de estudantes em diferentes níveis de graduação acadêmica?	<p>$n=16$ Feminino - 6 Masculino - 9 Piano Estudantes universitários - graduação e pós-graduação de uma universidade brasileira</p>	Quase experimental	<p>A maioria dos alunos apresentou mais explicações sobre o método (72%), seguidas de comportamento (16%) e fatores sociais / culturais (12%). A quantidade de tempo dedicada à prática aumentou para a segunda gravação. Dois árbitros avaliaram o melhor desempenho, escolhido pelo próprio aluno, de acordo com o seguinte conjunto de nove parâmetros: leitura básica de notas, contorno de frase, articulação, ritmo, tempo, dinâmica, textura, caráter e coerência global. Analisamos os dados de acordo com o dimensionamento multidimensional para obter um mapa perceptivo no qual (des)semelhanças foram interpretadas em termos de dimensões de autorregulação e qualidade de desempenho. Os dados sugerem que a autorregulação se baseou principalmente na dimensão do método, afetando a competência e a expressividade da música. O ritmo e o tempo parecem explicar a distribuição dos resultados dos alunos no mapa perceptivo.</p>
18	Cremaschi (2012)	<p>O principal objetivo deste estudo foi investigar o efeito do uso de uma lista de verificação semanal de prática e autoavaliação e um relatório de prática sobre o uso autorrelatado de estratégias práticas, autorregulação metacognitiva, gerenciamento de recursos, autoeficácia e desempenho em estudantes de classe de piano.</p> <p>Além disso, este estudo pretendeu descobrir se as relações entre autoeficácia, autorregulação metacognitiva, gerenciamento de recursos, estratégias de prática e desempenho descobertas em outros estudos com estudantes de música também existem para essa população em particular.</p>	<p>$n= 41$ Piano Nível iniciante Estudantes universitários, não pianistas, matriculados em disciplinas de piano [equivalente ao instrumento complementar das universidades brasileiras]</p>	Quase experimental	<p>O tratamento não teve efeito sobre a nota, a autoeficácia ou o gerenciamento de recursos, mas os estudantes do grupo experimental relataram maior uso da autorregulação metacognitiva. Além disso, os alunos do grupo experimental sem experiência anterior em piano relataram maior uso de estratégias de prática do que seus colegas no grupo de controle. Esses resultados sugerem que o uso desse tipo de lista de verificação pode aprimorar alguns aspectos da prática. As limitações deste estudo incluem um pequeno tamanho de amostra e o uso de um projeto de pesquisa de comparação de grupo estático sem pré-teste.</p>

19	Mikszsa (2012)	O objetivo deste estudo foi testar a validade e a confiabilidade de construto de um instrumento de autorrelato de comportamentos práticos autorregulados para instrumentistas iniciantes e intermediários.	<p>$n= 302$ Feminino - 50,2% Masculino - 49,8% Média de 12,8 anos</p> <p>Percussão, metais e madeiras Iniciante e intermediário Estudantes do ensino fundamental -5° ao 8° ano dos Estados Unidos</p>	<p>Estudo de validação de instrumento</p> <p>Questionário de autorrelato em escala likert de 5 pontos</p>	<p>A análise fatorial confirmatória indicou que um modelo que incluía fatores representando as dimensões autoeficácia, método / comportamento combinado, gestão do tempo e influências sociais era o melhor ajuste. Os resultados de confiabilidade de alfa e teste-reteste de Cronbach indicaram consistência boa a excelente em todas as subescalas de autorregulação, com coeficientes variando de 0,76 a 0,90. Correlações significativas ($p < 0,001$) entre as subescalas de autorregulação e os hábitos de prática autorreferidos (ou seja, tempo gasto praticando, eficiência média da prática diária, porcentagem de tempo gasto na prática formal) forneceram evidências preliminares da validade preditiva da medida.</p>
20	Mikzsa, Prichard, Sorbo (2012)	O objetivo deste estudo foi investigar o comportamento autorregulado de estudantes de banda intermediária durante a prática musical individual.	<p>$n= 30$ Feminino - 9 Masculino - 21 Média de 12 anos de idade Madeiras, metais e percussão Nível intermediário</p> <p>Estudantes do ensino fundamental que participam de um programa de banda dos Estados Unidos</p>	<p>Estudo de caso</p> <p>Observação de sessões de prática, autorrelato</p>	<p>As análises revelaram uma média de 7,8 quadros de prática com uma duração média de 2 min 45 s ao longo das sessões. Os participantes abordaram com mais frequência o objetivo musical precisão de afinação e as passagens mais comumente selecionadas de nove compassos de comprimento ou mais. Os comportamentos de prática mais comuns eram andamento variável, repetir menos de quatro compassos, repetir mais de quatro compassos e tocando irrelevante. Foram encontradas relações significativas entre as classificações de autorregulação e as frequências dos comportamentos que escrevem na música ($r = 0,55$), tempo variável ($r = 0,42$), repetindo quatro ou mais medidas ($r = 0,41$) e reprodução irrelevante ($r = -0,59$).</p>
21	Nielsen (2012)	Investigar as relações das crenças epistêmicas com as estratégias de aprendizagem autorreferidas dos estudantes de música do primeiro ano na prática de um instrumento musical e examinar a adaptação de uma escala de epistemologia pessoal acadêmica ao domínio musical.	<p>$n= 130$ Feminino - 71 Masculino - 59 cursos de educação musical; performance (clássica, jazz, pop, rock) e música para igreja Nível avançado</p> <p>Estudantes do primeiro ano de</p>	<p>Estudo de correlação</p> <p>Autorrelato</p>	<p>Até certo ponto, a análise fatorial mostrou generalização entre sujeitos nas dimensões das crenças epistêmicas na versão musical da medida original. As quatro dimensões encontradas foram: certeza do conhecimento ($\alpha = 0,64$); controle da aquisição de conhecimento ($\alpha = 0,66$); ambiguidade do conhecimento ($\alpha = 0,56$); e simplicidade de conhecimento ($\alpha = 0,50$). As crenças sobre o controle</p>

		<p> cursos superiores de universidades e conservatórios noruegueses</p>		<p> da aquisição de conhecimento e a simplicidade do conhecimento estavam significativamente relacionadas às estratégias, mas as correlações eram baixas. Programa de gênero e graduação também foram significativamente relacionados às crenças epistêmicas.</p>	
22	<p> Upitis, Abrami, Brook, Troop, Varela (2014)</p>	<p> O objetivo da pesquisa descrita neste artigo foi explorar a implementação de um portfólio eletrônico, chamado ePEARL, no cenário do estúdio de música. Uma série de estudos foi projetada para examinar até que ponto o ePEARL poderia ser usado para aprofundar o aprendizado da música, bem como orientar o desenvolvimento da ferramenta, para que ela fosse mais adequada ao contexto do estúdio de música.</p>	<p> n= 20 16 estudantes e 5 professores 9-23 anos Piano e voz Iniciante e intermediário Estudantes em contexto de instrução particular [Studio] do Canadá</p>	<p> Estudo de caso Diário eletrônico de prática</p>	<p> Os resultados demonstraram o valor da ferramenta no apoio à aprendizagem dos alunos, bem como na vinculação de aulas semanais para incluir atividades de composição e música escolar. Na fase seguinte do estudo, quatro professores e 15 alunos usaram o ePEARL durante um período de cinco meses, quando foi determinado como o ePEARL poderia ser modificado para apoiar mais plenamente os alunos e seus professores de estúdio. Com base nessa segunda fase da pesquisa, desenvolvemos um plano de design e desenvolvimento para criar o iSCORE e o testamos com estudantes de música, professores e educadores universitários.</p>
23	<p> Ritchie, Kearney (2013)</p>	<p> Explorar a transferência de pensamento estratégico e aprendizagem autorregulada utilizados por músicos na prática de instrumento principal e recém-aprendido.</p>	<p> n= 7 Feminino -6 Masculino -1 Principal: clarinete, violino, piano, flauta, trompa e trombone. Novo instrumento: violino, violoncelo, clarinete. Iniciantes Estudantes do 2º ano de graduação da Inglaterra que estavam aprendendo um instrumento complementar (completamente novo) no decorrer do semestre.</p>	<p> Exploratório Autorrelato e videogravação</p>	<p> Os resultados do questionário mostraram que não há diferenças na orientação a objetivos autorreferida, satisfação pessoal, eficácia global ou autoeficácia para os dois instrumentos. Embora altamente individuais, comportamentos observados positivos e negativos, como verbalização, abordagem do material e até evitação de certos elementos, foram consistentes em ambos os contextos, apoiando a transferência de estratégias entre os instrumentos.</p>
24	<p> Leong, Cheng (2014)</p>	<p> Este estudo teve como objetivo verificar a efetividade do software VFT no treinamento vocal autorregulado de estudantes de um curso de graduação em</p>	<p> n= 40 Feminino – 32 Masculino – 8 Voz</p>	<p> Quase experimental</p>	<p> As tarefas de pré e pós-teste mostraram que os participantes dos grupos experimentais melhoraram significativamente o timbre vocal. Uma pesquisa de questionário realizada após o período de treinamento</p>

		música e suas perspectivas sobre suas experiências com a tecnologia.	Iniciante Estudantes do 1º ano de um curso de formação de professores de música		constatou que a maioria dos participantes dos experimentos expressou uma atitude positiva em relação ao uso da VFT como um componente de aprendizagem.
25	Araújo (2015)	Descrever o desenvolvimento de um questionário para avaliar comportamentos autorreguladores de prática em estudantes de performance musical do ensino superior e músicos profissionais.	n= 212 Masculino - (52.4%) Feminino - (47.6%) 18-58 anos Cordas dedilhadas; madeiras; metais; voz; cordas friccionadas, percussão Nível avançado Estudantes universitários e músicos profissionais. A maioria possuía mais de 10 anos de experiência.	Estudo de validação e instrumento Questionário de autorrelato em escala likert de 5 pontos	Os resultados da análise fatorial aplicada aos itens do questionário sugeriram três aspectos distintos dentre os comportamentos autorreguladores no processo de prática musical, os quais poderiam ser interpretados como fatores em torno da (1) organização do estudo, (2) recursos pessoais e (3) recursos externos. O fator 1 incluiu comportamentos relacionados à gestão e avaliação de objetivos distintos para o estudo, bem como o planejamento do tempo e do ambiente para o seu desenvolvimento. O fator 2 agrupou itens em torno de diferentes recursos pessoais, entre eles o conhecimento e regulação de estratégias de estudo e autoeficácia geral para o alcance de objetivos. Por fim, o fator 3 incidiu sobre a influência de aspectos externos relacionados à eficiência no estudo (atribuições causais externas, pedido de ajuda e utilização de materiais). Estes comportamentos contribuem para a eficiência característica nos processos de estudo dessa amostra de músicos altamente qualificados.
26	Bonneville-Roussy, Bouffard (2015)	O objetivo deste artigo é sugerir uma estrutura integrativa na qual a autorregulação, estratégias de prática deliberada e o tempo de prática sejam simultaneamente levados em consideração na previsão da realização musical.	n= 173 Feminino – 81 Masculino – 92 16-30 anos Piano, voz, violão, sopro, madeiras, metais, cravo, instrumentos de jazz (não especificado) Intermediário Estudantes universitários do Canadá	Estudo de correlação Autorrelato e nota de desempenho	Nessa estrutura, propomos que a prática formal seja definida como um período de prática direcionado a objetivos e focado, que inclua estratégias de autorregulação e de prática deliberada. Afirmamos ainda que o tempo de prática preverá conquistas musicais somente se associado à prática formal. Essa estrutura integrativa foi testada em um estudo prospectivo de quatro meses usando modelagem de equações estruturais. Os resultados revelaram que esse modelo integrativo era um melhor preditor de realização musical do que os métodos tradicionais de medição. A integração sugerida de autorregulação e prática deliberada em uma única estrutura fornece uma imagem mais completa das associações entre estratégias de aprendizagem, tempo de prática e

27	Ersozlu, Miksza (2015)	O objetivo deste estudo é examinar a validade e a confiabilidade de uma versão da Self-Regulated Practice Behavior Scale, desenvolvida por Miksza (2012) para estudantes universitários na Turquia. Dado esse objetivo, nos concentramos nos seguintes objetivos principais: 1) traduzir a escala original e criar uma adaptação turca viável para músicos universitários e 2) analisar as propriedades psicométricas de uma versão turca da escala.	<p>$n=237$ Feminino – 132 Masculino – 105 17-36 anos violino, violão, flauta, violoncelo, piano, viola, cítara, clarinete, voz, oud[ud], percussão,</p> <p>Estudantes de 1º, 2º, 3º e 4º ano de cursos de educação musical de duas universidades da Turquia.</p>	<p>Estudo de tradução e adaptação de instrumentos</p> <p>Questionário de autorrelato em escala likert de 5 pontos</p>	As análises fatoriais confirmatórias revelaram que um modelo ajustado de quatro fatores com fatores que representavam cada uma das subescalas hipotéticas (método, gerenciamento de tempo, comportamento, influências sociais) foram os mais adequados aos dados. Os resultados sugerem que o SRPB turco produziu medidas válidas e confiáveis do comportamento da prática de autorregulação de músicos turcos universitários.
28	Hewitt (2015)	Investigar as relações entre autoeficácia, autoavaliação e desempenho musical de estudantes da banda secundarista.	<p>$n=340$ Feminino - 165 Masculino – 175</p> <p>Madeiras, metais e percussão Estudantes do ensino secundário [fundamental e médio] matriculados em programas de banda dos Estados Unidos.</p>	Estudo de correlação	Os resultados sugerem que existe uma relação forte e positiva entre autoeficácia e desempenho musical e autoavaliação. Também houve uma forte relação negativa entre o viés de calibração da autoavaliação e o desempenho musical, indicando que, à medida que a capacidade de desempenho musical aumentava, os participantes ficavam menos confiantes nas autoavaliações. Foram encontradas diferenças de gênero quanto à precisão da calibração da autoavaliação, pois as alunas foram mais precisas do que os alunos na avaliação de desempenho. Os estudantes do ensino fundamental eram mais inclinados do que as estudantes a superestimar sua autoeficácia e autoavaliação em comparação com as notas musicais reais. Essas diferenças de gênero foram revertidas para os estudantes do ensino médio. Não foram encontrados outros achados estatisticamente significativos.
29	Krüger (2015)	Investigar se os procedimentos metodológicos de ensino, utilizados em El Sistema, apresentam características que potencializam a motivação dos alunos que participam do projeto a partir da perspectiva da teoria de Bandura.	<p>$n=13$ [5 estudantes; 4 professores; 4 coordenadores] violino, viola, trompete 23- 25 [estudantes] 28 – 54 [professores e coordenadores] Avançado</p>	<p>Estudo de caso</p> <p>Análise de documento</p> <p>Entrevista semiestruturada</p>	A partir da análise dos dados da pesquisa traçou-se em linhas gerais a macroestrutura da metodologia de ensino criada pelo projeto. Destaco como principais resultados da análise dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados pelos professores: a) proporcionam ao aluno o desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia, principalmente por meio de experiência vicária e

			Integrantes de El Sistema. Os estudantes tiveram toda sua formação musical no projeto e freqüentam uma das orquestras principais de El Sistema – Juvenil de Caracas e Simon Bolívar A.		controle dos estados físicos e emocionais, b) os dados desta pesquisa demonstram que o aspecto de destaque desses procedimentos é a promoção da autorregulação da aprendizagem.
30	Miksza (2015)	O objetivo deste estudo foi examinar a eficácia relativa de duas intervenções pedagógicas sobre o comportamento da prática, o desempenho e a autoeficácia musical de músicos de sopro avançados.	n= 28 Feminino – 15 Masculino – 13 Média de 20 anos flauta, clarinete, sax alto, trompa, trompete, trombone, eufônio, tuba Avançados Estudantes de cursos de educação musical e performance de uma universidade dos Estados Unidos	Experimental	Os dois grupos obtiveram ganhos significativos no desempenho a cada dia. Aqueles que receberam a instrução de autorregulação obtiveram ganhos significativamente maiores no desempenho no dia 5 e escolheram nuances (dinâmica, articulação, interpretação etc.) em oposição aos objetivos musicais básicos (por exemplo, notas, ritmos) em suas sessões de prática com uma frequência significativamente maior.
31	Nielsen (2015)	Investigar como os alunos avançados de jazz/música improvisada, em um contexto de conservatório de música, aprendiam solos de performers consagrados do jazz.	n=2 Saxofone, contrabaixo Nível avançado Estudantes do 3º de um curso de conservatório de 4 anos da Noruega	Estudo de caso Análise de sessões de prática, entrevista com estimulação da recordação	Os resultados indicaram que os estudantes usaram uma série de estratégias cognitivas, em vez de apenas um tipo específico. Eles selecionaram estratégias projetadas para atingir seus objetivos, como selecionar áreas problemáticas relevantes no solo pré-reproduzido, juntar seções do solo pré-reproduzido para formar um todo e facilitar a memorização através do desenvolvimento de imagens auditivas do solo e relacionando a música ao conhecimento existente. Os alunos também fizeram uso de estratégias metacognitivas durante as sessões práticas gravadas. Eles se engajaram no planejamento estratégico e principalmente monitoraram e autoavaliaram seus esforços estratégicos e suas performances do solo durante o treino. No entanto, os alunos nem sempre adaptaram suas atividades estratégicas com base em suas autoavaliações durante a prática. Além disso, o uso das estratégias de aprendizagem encontradas pelos alunos durante o primeiro período de aprendizagem parece assemelhar-se à aprendizagem autorregulada de estudantes clássicos avançados.

32	Araújo (2016)	Explorar os comportamentos da prática auto-regulada de músicos avançados através do desenvolvimento de uma medida de auto-relato.	<p>$n= 212$ Masculino - (52.4%) Feminino - (47.6%) 18-58 anos Cordas dedilhadas; madeiras; metais; voz; cordas friccionadas, percussão Nível avançado</p> <p>Estudantes universitários e músicos profissionais. A maioria possuía mais de 10 anos de experiência.</p>	<p>Estudo de correlação</p> <p>Questionário de autorrelato em escala likert de 5 pontos</p>	<p>Os resultados obtidos através da análise fatorial sugeriram três comportamentos auto-regulados nos músicos avançados, a saber: Organização da Prática, Recursos Pessoais e Recursos Externos. Nos músicos avançados, a auto-regulação através de recursos pessoais foi mais predominante nas abordagens práticas, e a auto-regulação através de recursos externos diminuiu com a experiência. Além disso, o tempo de prática estava relacionado negativamente à idade e positivamente relacionado à organização da prática e auto-regulação por meio de recursos externos, sugerindo que quanto mais jovem o músico, maior a dependência de tempo, organização e recursos externos. São discutidas implicações no uso da escala para avaliação formal de comportamentos práticos auto-regulados em músicos.</p>
33	Hatfield (2016)	Investigar os benefícios pessoais, percepções e efeitos de uma intervenção de treinamento de habilidades psicológicas individualizada para <i>performance</i> de estudantes de música.	<p>$n= 6$ Jazz (sopro – não especifica a família), madeiras, cordas Estudantes de cursos de bacharelado em <i>performance</i> da Noruega</p>	Intervenção	<p>A análise temática revelou que os participantes tinham pouca ou nenhuma experiência em planejamento e estabelecimento de metas em relação à prática instrumental. Concentração, volição e dor física foram questões adicionais com as quais os participantes lutaram no momento da pré-intervenção. O estudo constatou que o treinamento de habilidades psicológicas (com ênfase especial no planejamento e estabelecimento de metas) facilitou padrões de aprendizado autorregulados cíclicos aos participantes. Igualdade, a intervenção foi encontrada para facilitar a concentração, a auto-observação, a autoeficácia e o enfrentamento dos participantes diante do fracasso. A aplicação de diários de prática facilitou a auto-observação, autoavaliação e conscientização dos participantes sobre a prática instrumental. Por fim, a intervenção em habilidades psicológicas reduziu a preocupação e a ansiedade dos participantes em situações de desempenho. Uma entrevista de acompanhamento de oito meses revelou que os participantes ainda estavam aplicando ativamente habilidades</p>

34	Pike (2016)	O objetivo deste estudo qualitativo foi observar os alunos do primeiro ano de graduação em música durante a prática, fazer com que eles refletissem sobre a eficácia de seus ensaios e descobrir como eles estavam desenvolvendo habilidades de autorregulação.	<i>n</i> = 9 Voz, cordas, metais e madeiras Estudantes do 1º de um curso universitário de música	
35	Platt (2016)	Apresentação um método prático de instrução para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e autorregulatórias por meio da escrita reflexiva.	Iniciantes – ênfase	Teórico-propositivo
36	Silveira, Gavin (2016)	Examinar o impacto da reprodução da gravação (estimulação da recordação) da performance sobre a autoavaliação de instrumentistas das séries finais do ensino fundamental. Examinar se as pontuações de autoavaliação dos instrumentistas escolares mudam com o tempo ou depois de ouvir gravação de sua performance.	<i>n</i> = 112 Feminino – 66 Masculino – 46 Madeiras e metais Estudantes do 8º ano de escolas públicas dos Estados Unidos matriculados em um programa de banda escolar. Nível iniciante	Os prompts de escrita reflexiva estimulam o pensamento reflexivo, pois ensinam e desenvolvem habilidades de aprendizado metacognitivas e autorreguladas para tornar a prática mais eficaz. Cada exercício leva o aluno a pensar e escrever uma resposta a perguntas focadas em uma habilidade específica. Esses avisos são baseados em pesquisas em psicologia da música e pensamento reflexivo, com foco especial em metacognição, aprendizado autorregulado, hábitos de prática e registro em diário reflexivo. Os estudos e teorias pertinentes nessas áreas serão examinados e explicados entre si. Com esse conhecimento básico em vigor, serão apresentados os avisos de redação reflexiva. As instruções foram projetadas para apoiar os estudantes de música do primeiro ou do segundo ano em seu desenvolvimento como alunos independentes que praticam de maneira eficaz. Os elementos afinação, ritmo e qualidade sonora evidenciaram diferenças significativas nas classificações de autoavaliação desde a performance ao vivo até a performance gravada 2 dias depois. Também houve diferenças significativas nas classificações de autoavaliação entre a performance ao vivo e as condições de desempenho gravadas para os elementos afinação e ritmo. Somente a qualidade sonora evidenciou uma diferença significativa nas classificações de autoavaliação da primeira condição gravada para a segunda condição gravada.

37	Ersozlu, Nietfeld, Huseynova (2017)	O objetivo deste estudo foi examinar até que ponto estratégias de estudo autorreguladas e variáveis preditoras prevêm o sucesso do desempenho em cursos universitários de desempenho instrumental.	n=123 Feminino – 70 Masculino – 53 Estudantes de 1º, 2º, 3º e 4º ano de cursos de educação musical de duas universidades estaduais da Turquia.	Estudo de correlação	Análises de regressão múltipla indicaram que o monitoramento, mas não o planejamento, era um preditor estatisticamente significativo do sucesso do desempenho em cursos de <i>performance</i> instrumental além dos efeitos do GPA. As estratégias de avaliação também foram significativas na previsão de sucesso no desempenho em cursos instrumentais, mas com uma relação inversa. Além disso, o sucesso acadêmico em cursos teóricos como variável preditora foi o mais forte preditor de sucesso em desempenho em cursos instrumentais.
38	Feely (2017)	O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos da autoavaliação de gravações em vídeo por estudantes sobre os comportamentos autorregulados e níveis de desempenho de adultos em uma aula de violão iniciante.	n= 25 Feminino – 18 Masculino – 8 Majores de 18 anos Violão clássico Iniciante – pouca ou nenhuma experiência com o instrumento	Quase experimental	Os resultados das medidas de desempenho indicaram diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,037$) no grupo, sugerindo que o grupo experimental teve um desempenho mais musical, com melhor timbre, maior precisão rítmica e com uma base técnica mais segura do que o grupo controle. Os resultados das medidas de autorregulação não foram estatisticamente significativos, porém os níveis de autoeficácia aumentaram para os participantes do grupo experimental e diminuíram para os participantes do grupo controle durante o intervalo do estudo. Dados qualitativos indicaram que a maioria dos participantes era motivada intrinsecamente, mas as interrupções persistentes os impediram de gerenciar com êxito o tempo e o ambiente de prática. Essas interrupções se concentraram nos compromissos com a família, trabalho, deveres domésticos e questões relacionadas à saúde.
39	Madeira, Araújo, Hein, Marinho (2017)	Analisar a validade e a confiabilidade da Self-Regulated Practice Behaviour Scale (SRPB), desenvolvida por Miksza (2012) para estudantes de música de Portugal.	n=1200 55,6% - Feminino 44,4% - Masculino 9-28 anos piano, violão, violino, flauta, percussão, saxofone, violoncelo, clarinete, trompete, viola, oboé, contrabaixo, voz, baixo,	Estudo de correlação Questionário de autorrelato em escala likert de 5 pontos	Os resultados da análise fatorial confirmatória mostram que um modelo de cinco fatores, apresentando as cinco dimensões teóricas correspondentes da autorregulação (motivo, método, comportamento, gestão do tempo e influência social), obteve o melhor ajuste aos dados coletados. Todas as dimensões do SRPB em português eram preditivas dos relatórios dos alunos sobre a média de eficiência, notas e tempo de prática, destacando evidências

		trombone, cravo, harpa, flauta doce, bateria, órgão, tuba, violão português, eufônico, bandolim.			preliminares da validade preditiva. Os coeficientes de confiabilidade da consistência interna variaram de bom a excelente ($\alpha = 0,71$ a $0,84$). Os resultados sugerem que o SRPB português produziu uma medida válida e confiável do comportamento da prática de autorregulação de estudantes de conservatórios portugueses.
40	McPherson, Osborne, Evans, Miksza (2017)	Adaptar a técnica de microanálise para enquadrar a pesquisa destinada a melhorar a prática autorregulada dos músicos e entender o conteúdo e o nível de detalhe que esse processo pode gerar em aprendizes de música instrumental.	$n=2$ Feminino Piano Estudantes do primeiro ano de Bacharelado em Música de uma Universidade	Estudo de caso descritivo Protocolo de microanálise	Esses estudos de caso demonstram dois perfis de aprendizado autorregulado, amplamente contrastantes, de como a microanálise pode ser usada para induzir os alunos a pensar sobre o que estão fazendo e depois refletir criticamente sobre as estratégias que podem usar para melhorar seu desempenho. Como técnica, a microanálise pode informar intervenções educacionais destinadas a quebrar o ciclo de hábitos que tipificam a prática musical, incentivando os músicos a se envolverem mais comportamental, metacognitivamente e motivacionalmente em seu próprio aprendizado.
41	Mieder, Bugos (2017)	O objetivo desta pesquisa é avaliar os efeitos de um Currículo de Estratégia de Prática de aprendizagem autorregulada (SRL – PSC) no desempenho, autoeficácia, comportamento de prática e autopercepção do comportamento de prática de instrumentistas do ensino médio.	$n=30$ Feminino – 17 Masculino – 13 Madeiras e metais Estudantes matriculados em um curso diário de banda de uma escola pública dos Estados Unidos	Experimental	Os resultados desta pesquisa revelaram que a participação no SRL – PSC melhorou a autoeficácia, $F(1,19) = 14,86$, $p = 0,001$, e comportamentos percebidos da prática musical, como uso da estratégia e intenção ponderada, $F(1,19) = 4,78$, $p = 0,041$.
42	Otutumi (2017)	O objetivo geral foi promover um ambiente de autorregulação (em infusão curricular), com oferta de atividades obrigatórias e opcionais aos alunos.	Grupo1 – 5 Grupo2 – 14 G1 – média de 20 anos G2 – média de 26 anos Percepção musical Estudantes de primeiro semestre matriculados na disciplina de Percepção Musical de duas	Intervenção	Os resultados mostram uma relação positiva dos alunos com as práticas e podem estimular professores a buscar maior integração de conteúdos nas instituições de ensino.

universidades brasileiras.

43	Pike (2017)	Observar estudantes adolescentes de piano de nível intermediário praticando em suas casas para que possamos ver como eles resolvem os problemas da <i>performance</i> e se autorregulam quando o professor não está presente.	n=9 10-16 anos Piano Estudantes de estúdios dos Estados Unidos Nível intermediário	Estudo de caso Gravações de sessões de prática, entrevistas, autorrelato	Enquanto vários alunos participam do desenvolvimento de algumas estratégias de prática deliberada, muitos deles dependem do professor. Assim, o aprendizado e o progresso acontecem apenas uma vez por semana (na aula) e não diariamente durante as sessões de prática. Se você capacitar os alunos a se tornarem mais criativos, flexíveis e engajados durante sua prática diária, eles tornarão melhores práticas e provavelmente mais motivados a tocar seu instrumento.
44	Upitis, Abrami, Varela, King, Brook (2017)	Examinar as experiências dos alunos em aulas de música particulares e verificar quais fatores previam prazer e sucesso, especialmente os preditores decorrentes da teoria da aprendizagem de autorregulada.	n= 3920 72% - Feminino Média de 15 anos de idade 81% piano Estudantes que recebiam aulas de professores de música independentes associados a um sistema conservatório. Quase todos os alunos pesquisados participaram do sistema de exames do Royal Conservatory of Music (RCM) do Canadá.	Estudo de correlação Autorrelato, nota de exame	A motivação intrínseca foi o preditor mais destacado de prazer, persistência e crenças sobre a auto-eficácia musical para esses estudantes altamente engajados. Preditores contribuintes adicionais para o desempenho bem-sucedido incluíram o foco nas habilidades auditivas, a motivação para adquirir habilidades musicais e o sucesso anterior em se apresentar em público.
45	Veloso, Araújo (2017)	O objetivo central desta pesquisa foi verificar, por meio de um estudo de levantamento, a possível existência de aspectos autorregulatórios na rotina de estudo de percussionistas em cursos de bacharelado em música.	n= 20 Feminino – 35% Masculino – 65% 18-32 anos Percussão sinfônica Estudantes de cursos de Bacharelado em música de Universidades brasileiras	Estudo exploratório Autorrelato	Os resultados indicaram que, de um modo geral, entre as 12 competências autorregulatórias investigadas, a habilidade melhor desenvolvida pelos percussionistas foi a “atribuição causal”, enquanto a competência “monitoramento do progresso” apresentou-se como a menos dominada.
46	Gracia (2018)	Oferecer uma revisão a respeito de quatro estratégias de autoavaliação de alto nível metacognitivo propondo o uso do portfólio eletrônico como estratégia autorregulatória e instrumento de avaliação de desenvolvimento do estudante.	Destinado ao trabalho com estudantes iniciantes, intermediários e avançados	Estudo de revisão teórico-propositivo	Audiogravação, videogravação, avaliação entre pares e checklist são apresentados como estratégias que possibilitam o desenvolvimento de práticas autorregulatórias. O portfólio eletrônico, entendido como a coleta intencional, cronológica e sistemática de um conjunto de evidências relacionadas a objetivos educacionais-musicais específicos e pré-

					determinados que refletem o processo de ensino e aprendizagem musical do corpo discente, representa em si uma estratégia de autorregulação de alto nível metacognitivo, através da qual o aluno assume a responsabilidade por seu próprio aprendizado, monitorando e avaliando seus próprios esforços através da coleta de evidências para mostrar seu progresso. Além disso, representa um instrumento que permite uma avaliação abrangente por parte do corpo docente, por meio do monitoramento e revisão dos produtos compilados pelos alunos que refletem seus esforços, avanços e realizações.
47	Miksza, Blackwell, Roseth (2018)	Explorar uma técnica de microanálise como método empírico para medir as tendências de autorregulação dos instrumentistas durante a prática musical. Um objetivo secundário era investigar se uma intervenção informada pelos recursos da técnica de microanálise serviria para aumentar as tendências de aprendizado autorreguladas dos alunos em sua prática.	n= 3 2 – Feminino 1 – Masculino Eufônio, oboé, saxofone Estudantes de nível avançado de graduação em educação musical	Experimental Protocolo de microanálise	Os dados da microanálise do pré-teste revelaram perfis distintos de aprendizado para cada aluno que foram corroborados com informações de outras fontes de dados. A intervenção teve efeitos modestos que variaram entre os participantes, sugerindo que era útil trazer à tona e abordar as deficiências autorregulatórias específicas dos indivíduos de uma maneira correspondente às suas necessidades.
48	Miksza, McPherson, Hecceg, Mieder (2018)	Em destaque neste capítulo, há uma coleção de práticas recomendadas para incentivar os alunos a se desenvolverem como aprendizes autorregulados. São apresentadas duas lições-modelo que são emblemáticas dos tipos de considerações, métodos e técnicas que os professores podem achar úteis para aplicações em sala de aula com uma variedade de artistas iniciantes, intermediários e avançados.	Destinado ao trabalho com estudantes iniciantes, intermediários e avançados	Estudo teórico-propositivo	Tendo como referência as exigências dos Padrões Nacionais de Educação Artística: MÚSICA dos EUA, no que se refere às diretrizes voltadas ao ensino fundamental e médio, os autores apresentam dois modelos de plano de aula com práticas que incentivam o desenvolvimento da autorregulação dos estudantes participantes de programas de banda escolar. Assim, são apresentadas lições direcionadas à Precisão de articulação e Estratégias de prática para banda. O delineamento de tais lições segue a estrutura teórico-conceitual da autorregulação da aprendizagem no qual as fases do ciclo autorregulatório são entrelaçadas aos quatro níveis em um caminho social para autorregulação. As atividades sugeridas contemplam práticas já

				consagradas pelo campo teórico enquanto potencializadoras do agir autorregulado, dentre as quais orientação ao estabelecimento de metas, monitoramento e autorreflexão.	
49	Mornell, Osborne, McPherson (2018)	O objetivo deste estudo foi desenvolver e avaliar um protocolo de prática baseado na estrutura de aprendizado autorregulado trifásico. Procuramos obter evidência inicial da eficácia do protocolo para incentivar os músicos a se desvincilarem da prática irracional habitual e, em vez disso, adotar uma abordagem estratégica e desafiadora. Procuramos explorar a utilidade desse protocolo preliminar e usar as informações obtidas com este estudo como base para projetar uma abordagem mais robusta que pudesse ser aplicada com amostras subsequentes de músicos.	n= 14 Feminino – 10 Masculino – 4 Média de 26,88 anos de idade Piano, flauta, acordeom, violoncelo, dulcimer, violão, harpa, marimba, órgão, saxofone(clássico) e violino Nível avançado professores, ex-alunos e atuais alunos de programas de graduação em música de uma importante escola de música européia	Microanálise	A avaliação do questionário e dos vídeos forneceu evidências de que as próprias avaliações dos participantes sobre a eficácia de sua prática apoiaram sua crença na importância da repetição. As pontuações de avaliação das sessões práticas desses alunos por dois avaliadores independentes, por outro lado, indicaram que estratégias variadas eram mais benéficas em relação ao progresso individual do que a repetição habitual.
50	Ritchie, Kearney (2018)	Investigar os efeitos de um diário de prática projetado para incentivar músicos adultos novatos a se engajarem em estratégias de autorregulação dos três estágios de Zimmerman, estruturando e implementando estratégias durante a prática independente.	n= 13 20 [iniciaram a pesquisa] 13 [concluíram] 10 – Feminino 3 – Masculino Violino, violoncelo Adultos que não tinham conhecimento prévio de instrumentos de cordas Nível iniciante	Intervenção (comportamento autorregulado - autorrelato)	Os resultados mostraram que, embora a intervenção tenha sido bem-sucedida na promoção de comportamentos de autorregulação, o elemento da planilha não teve impacto na autoeficácia para a aprendizagem e não foi reconhecido pelos participantes como influenciando diretamente sua aprendizagem.
51	Santos (2018)	Descrever e discutir a aprendizagem do repertório de piano dos três estudantes de graduação em termos de maneiras de pensar em atuar dentro das tradições e convenções da música clássica ocidental.	n=3 Masculino -3 Piano 17-21 anos Estudantes brasileiros do 1º, 5º e 8º semestre acadêmico	Estudo multicaseos Entrevista semiestruturada, análise das sessões de prática, entrevista não estruturada,	A análise dos dados demonstrou que o grau, a natureza e a qualidade da interação entre cada aluno de graduação e seu respectivo aprendizado de repertório eram distintos e dependentes de sua disposição pessoal para lidar com o aprendizado de seu repertório. A natureza desse pensamento musical era criativa ou envolvia ações aprendidas. Neste estudo, as ações mostraram-se relacionadas a

entrevista com
estimulação da
recordação

experiências anteriores, incluindo formação acadêmica prévia. Por outro lado, atividades independentes do nível acadêmico dos alunos parecem resultar de disposições individuais para resolver problemas enfrentados durante a aprendizagem do repertório. Esse resultado ajuda a argumentar a favor da necessidade de promover a conscientização do aluno sobre o papel das atividades que promovem o pensamento de solução de problemas, em combinação com ações aprendidas, durante a prática musical. Através dessa combinação, os alunos poderão preparar melhor seu repertório musical de acordo com os princípios de excelência na expressão artística.