

Universidade de Brasília
Instituto de Artes – Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação em Música

**“ELE ENSINAVA O BÁSICO E NÓS BUSCÁVAMOS A PERFEIÇÃO”:
ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL EM
UMA BANDA DE MÚSICA ESCOLAR**

Luis Antonio Braga Vieira Junior

Brasília/DF
2017

LUIS ANTONIO BRAGA VIEIRA JUNIOR

**“ELE ENSINAVA O BÁSICO E NÓS BUSCÁVAMOS A PERFEIÇÃO”:
ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL EM UMA
BANDA DE MÚSICA ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins
Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Montandon

Brasília / DF

2017

LUIS ANTONIO BRAGA VIEIRA JUNIOR

“ELE ENSINAVA O BÁSICO E NÓS BUSCÁVAMOS A PERFEIÇÃO”:
ESTRATÉGIAS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL EM UMA
BANDA DE MÚSICA ESCOLAR

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins (Orientador)
Universidade de Brasília

Prof. Dr.^a Maria Isabel Montandon (Coorientadora)
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Ricardo Dourado Freire
Universidade de Brasília

Prof. Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná

Aos meus pais, Antonio e Umbelina que sempre apoiaram minhas escolhas de vida e estiveram ao meu lado para concretizá-las, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças à colaboração e ao apoio de diversas pessoas, às quais quero externar aqui meus agradecimentos.

Ao professor Dr. Paulo Roberto Affonso Marins pela amizade, apoio e companheirismo nessa trajetória.

À professora Dra. Maria Isabel Montandon pelas valiosíssimas contribuições a este trabalho e à minha formação humana e para a pesquisa.

Aos alunos e professor da banda escolar que colaboraram com esta pesquisa, pela ótima acolhida e pelo esmero com que me forneceram as informações necessárias.

Aos meus colegas de mestrado, com os quais dividi inúmeros temores e vitórias no decorrer dessa caminhada, principalmente à Cinara Baccili pelo companheirismo.

Aos meus pais – Antonio e Umbelina, irmãs – Leniane e Luane, e sobrinhos – João Marcos e Talita, pelo apoio incondicional e por tantos momentos de alegria.

Aos meus amigos brasilienses, Elisson, Miriam e Sandra, pela amizade e inúmeros momentos alegres durante minha moradia em Brasília.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Tucuruí, pelo incentivo à minha qualificação profissional por meio do apoio financeiro para a realização deste mestrado.

A Deus, por traçar-me uma existência tão feliz, repleta de pessoas e momentos maravilhosos.

A trajetória de uma carreira tem muitos coautores
(Bandura)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como se dá a aprendizagem musical em uma banda escolar a partir das estratégias de aprendizagem musical encontradas em tal contexto. Com este trabalho buscou-se ampliar o olhar sobre a banda de música para além do que ocorre no tempo/espaço dedicado às aulas e ensaios, identificando recursos, atores e comportamentos acionados durante a aprendizagem. A investigação buscou responder as seguintes questões de pesquisa: Onde e com quem os alunos aprendem? Como se organizam para aprender? Que recursos são empregados para a aprendizagem musical? Por quê? De que forma são utilizados? A referência teórica adotada na pesquisa foi a Autorregulação da Aprendizagem (BANDURA, 1986, 2001, 2008; ZIMMERMAN, 1998, 2000, 2005) segundo o viés sociocognitivo. O estudo foi realizado em uma banda de música escolar de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A pesquisa se deu por meio de um estudo qualitativo, com um delineamento próximo ao de um estudo de caso, em que a coleta de dados ocorreu por meio de observações e entrevistas. Foram observadas 08 aulas e 06 ensaios durante três semanas e realizadas entrevistas semiestruturadas com 09 alunos e com o professor. Tanto o professor quanto os alunos assumem que o professor ensina apenas conteúdos musicais básicos (embocadura, respiração, dedilhado de algumas notas e leitura de partitura) a partir das quais os alunos continuam aprendendo por conta própria. Os resultados da pesquisa indicam que alunos e professor atribuem a responsabilidade pela aprendizagem aos próprios alunos e que os alunos se utilizam de variadas estratégias autorregulatórias para aprender, dentre as quais qualitativamente as principais são a realização de buscas na internet, a repetição de trechos específicos, a prática de decorar músicas e a solicitação de auxílio aos colegas. Um ponto importante do trabalho foi a constatação de que o professor não ocupa um papel central na aprendizagem dos alunos, sendo buscado, em geral, apenas para retirada de algumas dúvidas e atuando principalmente como um incentivador da aprendizagem, o que evidenciou ainda mais a necessidade de habilidades autorregulatórias de aprendizagem por parte dos alunos em tal contexto.

Palavras-Chave: Aprendizagem Musical. Autorregulação da Aprendizagem. Estratégias de Aprendizagem. Banda de Música.

ABSTRACT

This research had as a general goal to understand how musical learning occurs in a school band based on the musical learning strategies found in such a context. This study sought to broaden perspectives on music band beyond what happens in the time/space devoted to classes and rehearsals, identifying resources, actors and behaviors triggered during learning. The research sought to answer the following research questions: Where and with whom students learn? How do they organize themselves to learn? What resources are used to learn music? Why? How are they used? The theoretical reference adopted in the survey was the self-regulation of learning (Bandura, 1986, 2001, 2008; Zimmerman, 1998, 2000, 2005) according to social cognitive bias. The study was conducted in a school band music of a Federal Institute of Education, Science and Technology. This research was done through an qualitative study, with a design close to that of a case study, in which the collection was carried out through observations and interviews. 08 classes and 06 band practices were observed during three weeks and semi-structured interviews were conducted with 09 students and the teacher. Both the teacher and the students assume the teacher only teaches basic music content (embouchure, breath, fingering some notes and score reading) from which students continue learning on their own. The research results indicate that students and teachers attribute the responsibility for learning to the students themselves and students use various self-regulatory strategies to learn, among which qualitatively the main are conducting searches on the Internet, repetition of specific passages, practice of memorizing music and requesting help from the colleagues. An important point of this study was the finding that the teacher does not occupy a central role in student learning, being sought, generally only for the removal of some doubts and working mainly as a promoter of learning, which further highlighted the need of self-regulatory skills of learning by the students in such a context.

Keywords: Musical Learning. Self-regulation of Learning. Learning Strategies. Musical band.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de Desenvolvimento de Habilidade Autorregulatória	26
Tabela 2 – Dimensões da Autorregulação Acadêmica. Extraído e traduzido de	30
Tabela 3 – Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem	33
Tabela 4 – Entrevistas Realizadas	52
Tabela 5 – Estratégias de Aprendizagem Musical	82

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Fases Cíclicas da Autorregulação	27
Imagem 2 – Sala de música	46
Imagem 3 – Sala de música vista da entrada	46

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	23
2.1 Autorregulação.....	23
2.2 Autorregulação da Aprendizagem.....	28
2.3 Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem	31
2.4 Autorregulação da Aprendizagem Musical	38
3 METODOLOGIA.....	45
3.1 Opções Metodológicas	45
3.1.1 Pesquisa Qualitativa	45
3.2 O campo Empírico	46
3.3 Procedimentos Metodológicos.....	49
3.3.1 Observação participante.....	49
3.3.2 Diário de Campo.....	51
3.3.3 Entrevista Semiestruturada.....	51
3.3.4 Análise de Conteúdo.....	53
4 RESULTADOS DE PESQUISA	56
4.1 Observações Iniciais	56
4.2. “Eu estudo sozinho, tentando ler a partitura e tentando tocar”	62
4.2.1. Buscas na internet.....	66
4.2.2. Repetição de trechos específicos.....	69
4.2.3. Decorar	70
4.2.4. Consulta à Apostila	71
4.2.5. Variação do andamento	72
4.2.6. Leitura de partitura e/ou execução instrumental com o áudio.....	73
4.2.7. Leitura e análise da partitura antes de tocar.....	74
4.2.8. Estudo de Notas Longas	74
4.2.9. Divisão da música em partes	75
4.2.10. Experimentação de dedilhados.....	76
4.2.11. Substituição de ritmos por palavras (mentalmente)	77
4.2.12. Improvisação / Criação.....	77
4.3. “Como ele aprendeu mais rápido, aí ele me ensina” (solicitar auxílio aos colegas)....	79
4.4. “O professor colaborava ensinando o básico” (solicitar auxílio ao professor)	82

4.5. Aprendizagem com pessoas de fora da banda (solicitar auxílio a outras pessoas)	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES.....	99
Guia para Entrevista 1	100
Guia para Entrevista 2	101
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102

1 INTRODUÇÃO

Uma sala nos fundos de uma escola de uma cidade interioriana qualquer no Brasil. A certa distância, ouve-se uma polifonia caótica de sons vindos de dentro da sala – ruídos variados, notas longas no grave e no extremo agudo, conversas, risadas, trechos diversos de melodias conhecidas tocadas por uma diversidade de timbres. Do lado de fora cinco jovens seguram instrumentos reluzentes, dois visualizam algo no telefone celular, os outros conversam entre si. Um adulto entra em cena. Sinalizando para os que estão do lado de fora, caminha em direção à sala. Todos entram rapidamente. De forma súbita, a caótica polifonia é interrompida. Um profundo silêncio impera. Apenas uma voz se ouve. Em seguida, irrompem novos sons que se propagam no ambiente, métrica e harmonicamente sincronizados (cena inspirada no diário de campo).

A cena descrita acima é relativamente comum em escolas que possuem bandas de música no Brasil. Ela nos auxilia na apresentação dos sujeitos e do campo empírico desta pesquisa sobre aprendizagem musical na banda escolar, tais como o contexto da escola, o professor responsável pela banda e os jovens aprendizes. A finalidade última do presente trabalho é compreender como se dá a aprendizagem musical no contraponto tecido entre estes diversos sujeitos ao identificar as estratégias de aprendizagem musical existentes em tal contexto.

O interesse pela discussão da aprendizagem na banda escolar vem de minha própria trajetória formativa em música. Proveniente do contexto da banda de música, onde ainda adolescente iniciei o aprendizado da clarineta, deparei-me constantemente com o desafio de trabalhar com o ensino em bandas de música na igreja, na universidade e, mais recentemente, no exercício profissional da docência em uma escola regular de ensino profissionalizante. O trabalho com banda em escola regular apresentou-se como o contexto mais desafiador. Na igreja e na universidade, sempre eu podia contar com o apoio de outros músicos experientes para auxiliar no ensino dos instrumentos. No âmbito escolar, no entanto, não havia recursos e interesse da gestão para a contratação de profissionais auxiliares e os alunos, na maioria das vezes, pouco ou nada sabiam de partituras e/ou instrumentos de sopro e percussão.

Nessa conjuntura, um questionamento frequentemente realizado por mim na condição de docente era de que maneira eu poderia ensinar aos alunos

instrumentos diferentes de minha formação musical. Nascimento (2007) observa que, de fato, a grande dificuldade para o trabalho com o ensino em grupo de instrumentos musicais tende a ser a formação docente para lecionar instrumentos diferenciados no formato de aula em grupo.

A partir da leitura de livros, visualização de vídeos e busca de ajuda com colegas instrumentistas, passei a ensinar conteúdos teóricos e técnicas instrumentais básicas dos vários instrumentos a partir dos quais os alunos puderam aprender e a banda aos poucos pôde se estabelecer como um grupo musical apto a apresentar um repertório musical adaptado especificamente para o nível técnico instrumental do grupo. Entretanto, explicar a formação da banda musical escolar em meu contexto profissional descrevendo apenas as ações docentes em direção a esse objetivo é insuficiente para revelar a rica multiplicidade de ações realizadas por aqueles que efetivamente se mobilizam para aprender seus instrumentos.

A reflexão de que os alunos aprendem de diferentes maneiras, com outras pessoas e recursos em outros momentos e espaços, fez-me ampliar o olhar sobre a banda de música. Passei, então, a considerá-la não como uma instituição escolar enrijecida entre quatro paredes, mas como um contexto social orgânico. Esse contexto ao mesmo tempo em que influencia é influenciado pelas práticas musicais e sociais de seus participantes, que se renovam constantemente com o ingresso de novos jovens em busca de um espaço de socialização e formação musical. Embora alguns alunos possuam contato com a aprendizagem musical na igreja, família etc., estes veem na banda um contexto para continuar aprendendo música.

Somadas a estas observações iniciais, verifiquei que pesquisas sobre bandas de música têm enfatizado, sobretudo, aspectos relacionados ao ensino nesse contexto. Cajazeira (2004) investigou a formação à distância para músicos de uma orquestra filarmônica da região do recôncavo baiano. Nascimento (2007) e Vecchia (2012) concentraram-se em analisar métodos (metodologias e manuais) de ensino em grupo de instrumentos de banda, visando identificar meios de aprimorar a formação musical na banda de música. Vecchia (2008), em estudo anterior, também analisou o ensino de fundamentos técnico-instrumentais em aulas em grupo de instrumentos de banda. Moreira (2007) identificou e comparou o percurso formativo da iniciação musical ao ingresso na banda de música em duas cidades do interior de

Sergipe. Kandler (2011) pesquisou processos de musicalização em bandas do oeste catarinense, enquanto Malaga (2012), testou a implementação de práticas informais no ensino de instrumentos de sopro em um projeto social.

Em sua tese de doutoramento Cajazeira (2004) apresentou a construção e aplicação de um curso de formação à distância para músicos da Sociedade Lítero Musical Minerva Cachoeirana, uma orquestra filarmônica da região do recôncavo baiano. Os materiais didáticos utilizados no curso foram material impresso, CD de áudio e vídeos em VHS. A pesquisa apontou possibilidades para mudanças na formação de músicos de cidades do interior a partir de recursos tecnológicos como complementação pedagógica, sendo ressaltada pela pesquisadora, entretanto, a necessidade de se manter a identidade da banda, o fortalecimento da instituição e os processos pedagógicos já utilizados em tal contexto.

A pesquisa de Nascimento (2007) foi realizada na Banda de Música 24 de setembro, no município de Mar da Espanha – MG, no ano de 2005, promovendo o ensino de instrumentos de banda a um grupo de 15 alunos, por meio da utilização do “Método Da Capo¹” (BARBOSA, 2004) e atividades de ensino com toda a banda em formação – atividades denominadas na pesquisa como “ensaio-aula”, e atividades em grupos menores – próprias para cada naipe, conduzidas por professores específicos de cada instrumento, denominadas “*workshops*”.

Apoiado na fala do idealizador do “Método Da Capo”, Joel Barbosa, Nascimento (ibidem) avalia que a grande dificuldade para o trabalho com o ensino coletivo de instrumentos de banda é a formação docente para o trabalho com instrumentos diferenciados e com o formato de aula coletiva. Por isso, considerou que a realização de *workshops* possibilitou um acompanhamento satisfatório do desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, pois permitiu que os professores especialistas verificassem e diminuíssem “quaisquer desníveis acentuados” por meio

¹ O “Da Capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda” é um material didático para bandas de música baseado em melodias do folclore brasileiro. Fruto da tese de doutorado de seu idealizador, Joel Barbosa (2004), o método é escrito para um efetivo instrumental composto de: flauta, oboé, clarineta em si bemol, saxofone alto em mi bemol, saxofone tenor em si bemol, fagote, trompete em si bemol, trompa em fá, trombone, bombardino em clave de sol, bombardino em clave de fá, tuba em mi bemol, tuba em si bemol e percussão. O material completo constitui-se de uma coleção de 12 livros, contando o livro do regente, e tirando três livros de instrumentos que não foram editados (oboé, fagote e tuba em mi bemol).

de orientações para estudos individuais específicos, viabilizando uma “melhor e mais rápida condução do ensaio-aula” (ibid., p. 65-66).

A pesquisa detalhou os processos de ensino e de elaboração do material didático utilizado a partir de entrevistas com os professores que participaram da pesquisa e com o autor do “Método Da Capo”, mas informações sobre a aprendizagem musical dos alunos ficaram limitadas às avaliações que o pesquisador realizou a partir da proposta de ensino por ele mesmo promovida.

No ano seguinte, Vecchia (2008) apresentou pesquisa na qual investigou quais e de que forma os fundamentos técnicos (respiração, embocadura, postura e emissão de som) dos instrumentos de metais eram ensinados em bandas de música. A metodologia da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário e na realização de entrevistas e observações de vinte professores-regentes² de bandas que utilizavam o método “Da Capo” para o ensino aprendido de instrumentos de forma coletiva. Como a pesquisa de Vecchia (ibidem) teve sua ênfase na atuação dos professores-regentes, não há um detalhamento dos processos de aprendizagem musical vivenciados pelos alunos. No entanto, Vecchia (2008) considera que

O ensino coletivo permite o uso de técnicas específicas de ensino que são acessíveis a vários alunos ao mesmo tempo, em níveis de aprendizagem e aproveitamento que variam entre os iniciantes. A iniciação é um momento importante em que fundamentos bem assimilados acompanharão o aprendiz nos seus estudos futuros (p. 32).

A pesquisa concluiu que “os fundamentos de respiração, embocadura, postura e emissão de som eram, de fato, os mais utilizados pelos professores e que suas concepções sobre o ensino destes não discordavam da bibliografia atual” (ibid., p. 107).

Alves da Silva (2010) apresentou em sua tese de doutorado uma proposta metodológica de ensaio, denominada por ele de “ensaio-aula”, com o intuito de “tornar eficaz os ensaios realizados nas bandas de música escolares brasileiras” (p. v). O método de ensaio proposto foi baseado em estudo que relacionou o desenvolvimento musical de alunos de bandas escolares a partir da Teoria Espiral

² “Além de serem instrumentistas e professores, todos eles desempenham a função de regente dos grupos em que ensinam – competência de todo o professor que trabalha com ensino coletivo de instrumentos de sopro. Por isso nos referimos a eles como professores-regentes” (VECCHIA, 2008, p. 75).

de Desenvolvimento Musical, de Keith Swanwick, com a atuação dos mestres de banda durante os ensaios.

Benedito (2011) investigou práticas de ensino em filarmônicas do Estado da Bahia a partir de uma pesquisa-ação e de relatos de atuação musical de seus mestres durante um curso de aperfeiçoamento profissional. A pesquisa objetivou identificar os processos de ensino, discutir as dificuldades encontradas nas práticas musicais dos mestres nos dias de hoje, auxiliar no aperfeiçoamento profissional dos mestres de filarmônicas e, ainda, discutir formas de inclusão de tais práticas de ensino em bandas escolares. O autor observou que os mestres das filarmônicas da Bahia acumulam a função de regentes e professores de música e que estes utilizam metodologias que favorecem “um preparo rápido para o ingresso do aluno no grupo”. Também foi observada na pesquisa a constante adequação do ensino às necessidades de cada aprendiz, a não “imposição de um modelo pedagógico padronizado” e o fato de que o aprendizado musical não se estabelece apenas a partir do mestre, mas também na interação com os músicos mais antigos de cada grupo musical, interação muitas vezes apenas mediada pelo mestre do grupo.

Entre as competências relacionadas ao mestre estão “saber reger (condução), tocar (referência), compor (necessidade), arranjar (atualização de repertório), ensinar teoria, instrumento, disciplina e ser músico” (ibidem, p. 122). O ensino nas filarmônicas é pautado no “conforme lê, conforme toca”, evidenciando que o aprendizado da leitura de partitura está sempre a serviço da execução do repertório e observando, ainda, que a leitura nesses grupos musicais se integra aos processos de audição em atividades como tocar de ouvido ou comparar sonoridades do grupo – “o ouvido pensa” (p. 126). A pesquisa concluiu com a compreensão de que o mestre de filarmônica na Bahia preocupa-se não somente com o aprendizado, mas com a motivação e a sociabilidade do aluno no grupo, constituindo-se em um educador musical, no sentido pleno da expressão.

Kandler (2011), por sua vez, pesquisou processos de musicalização presentes em 18 bandas do meio oeste catarinense. A pesquisadora aponta em seu trabalho os “métodos de ensino utilizados” (manuais de ensino), as formas de ensino da teoria (individual ou em grupo), as formas de ensino instrumental (individuais, em naipes, em grupos maiores), o tempo de formação para ingresso na banda e a frequência e rotina dos ensaios de cada uma das bandas pesquisadas. Assim como

a pesquisa de Nascimento (2007), Kandler (ibid.) focalizou no detalhamento dos processos de ensino, a partir dos quais a aprendizagem foi discutida (aprendizagem individual ou em grupo, tempo de formação para ingresso na banda e frequência e rotina dos ensaios), não tendo, porém, como objetivo verificar como os alunos desenvolviam a aprendizagem musical a partir de tais processos de ensino.

Cislaghi (2011) registrou e analisou concepções e ações na docência em música em três bandas do Projeto de Bandas e Fanfarras na cidade de São José, no Estado de Santa Catarina. Os dados foram classificados de acordo com as tendências pedagógicas propostas por Libâneo (1994³) – tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva, tecnicista, libertadora e crítico-social dos conteúdos. O estudo concluiu que os processos de ensino musical variavam de acordo com cada professor, sinalizando uma diversidade de pedagogias coexistindo em cada um dos contextos investigados. Entretanto, alguns aspectos da aprendizagem dos alunos são pontuados, ainda que brevemente, no trabalho, como a centralidade do professor nos processos de ensino aprendizagem, a “ênfase nas repetições de exercícios e músicas” e o “estímulo” dos alunos para participar de concursos de bandas.

Vecchia (2012, p. viii), em sua pesquisa de doutoramento, realizou estudo sobre ensino de instrumentos de banda, desta vez analisando e comparando características de 07 métodos (manuais de ensino) nacionais e estrangeiros para os primeiros níveis de aprendizado de instrumentos de sopro e percussão na escola regular e contextos semelhantes, denominados na pesquisa de “métodos de ensino coletivo”. A pesquisa de Vecchia (ibidem) concluiu que nos métodos investigados “é possível verificar uma tendência geral em focar a formação da banda e prepará-la o quanto antes para apresentação pública” (ibid., p. 257) e considerou que alguns métodos são mais “equilibrados” que outros, por oferecerem uma maior variedade de atividades musicais em sua elaboração.

A aprendizagem musical na pesquisa de Vecchia (idem) é discutida a partir dos métodos (manuais) de ensino de instrumentos de sopro e percussão analisados, os quais na avaliação do autor podem se constituir em um “percurso de

³ LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1994, conforme citado em Cislaghi (2011).

aprendizagem de instrumentos de banda (sopro e percussão)” (ibid., p. viii). Toda a discussão relacionada à aprendizagem musical na referida pesquisa ocorre com base naquilo que os “métodos” analisados estabelecem para ser aprendido, limitando-se, portanto, às possibilidades de aprendizagem musical provenientes do uso destes, não discutindo, porém, as formas como os alunos de fato utilizam estes recursos para aprender.

No mesmo ano, Malaga (2012, p. 5) pesquisou a implementação de práticas informais⁴ no ensino de instrumentos de sopros, utilizados em bandas de música, no Guri⁵. A partir da análise do comportamento dos alunos, o pesquisador concluiu que os resultados obtidos foram favoráveis à adoção de práticas informais no ensino de instrumentos de sopro, avaliando que os alunos puderam trabalhar com um material musical mais complexo do que se o ensino seguisse um modelo “tradicional”. A aprendizagem musical foi discutida, sem muito detalhamento, a partir das avaliações subjetivas do pesquisador durante o processo de ensino aprendizagem realizado por ele mesmo, observando que todos aprenderam a tocar a melodia proposta, que alguns alunos aprenderam a tocar sozinhos, que alguns aprenderam a tocar com colegas de classe e que alguns tiveram interesse de aprender a ler e escrever partitura.

De modo geral, percebe-se no panorama de pesquisas acima que pesquisadores da banda de música têm concentrado esforços em compreender formas de ensino (MOREIRA, 2007; ALVES DA SILVA, 2010; BENEDITO, 2011; KANDLER, 2011; CISLAGHI, 2011) e conteúdos ensinados (VECCHIA, 2008) nesse contexto. Percebe-se, também, que as pesquisas comumente possuem como finalidade o aperfeiçoamento do ensino na banda, seja por meio da inserção de materiais pedagógicos de apoio – recursos tecnológicos da educação à distância (CAJAZEIRA, 2004), manuais/métodos escritos (NASCIMENTO, 2007; VECCHIA, 2012), seja por meio da inserção de práticas de ensino consideradas viáveis e apropriadas a esse contexto – o ensino em grupo (NASCIMENTO, 2007), práticas musicais informais (BENEDITO, 2011; MALAGA, 2012) ou execução de um

⁴ A expressão “práticas informais” foi utilizada referindo-se ao conjunto de práticas de ensino aprendizagem oriundas da música popular ou de comunidades tradicionais (MALAGA, 2012, p. 15).

⁵ Projeto de educação musical para jovens de 6 a 18 anos lançado em 2008 a partir de uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, sendo gerido pela Santa Marcelina - Organização Social de Cultura (Fonte: <http://gurisantamarcelina.org.br/como-estudar-aqui/sobre-o-programa#.VRybLvnF-4Q>. Acesso em 01/04/2015).

planejamento pedagógico defendido como promotor do desenvolvimento musical pleno do aprendiz (ALVES DA SILVA, 2010).

A partir das pesquisas existentes, verifica-se que pesquisadores do contexto da banda de música têm se debruçado a investigar, predominantemente, processos de ensino que ocorrem em aulas e/ou ensaios, quase sempre com o intuito de aperfeiçoar esses processos. No entanto, pouco se fala sobre as formas de aprendizagem musical dos alunos, que, ao que tudo indica, parecem extrapolar o âmbito das aulas e ensaios da banda de música e que podem trazer à tona outros atores, espaços e recursos relacionados aos processos de aprendizagem musical para além daqueles até agora discutidos nas pesquisas existentes.

A partir desse panorama de pesquisas pode-se concluir que se por um lado cada vez mais sabemos como se ensina e indicamos possíveis caminhos para aperfeiçoar a docência na banda, por outro, permanecemos alheio aos sujeitos que aprendem, dos quais pouco se sabe sobre suas formas de aprender e menos ainda sobre como aperfeiçoar tais processos de aprendizagem na perspectiva dos integrantes da banda. Em relação à aprendizagem musical em bandas de música, ressoa aqui a avaliação de Bastian (2000, p. 81), quando afirma que “ninguém hoje contestaria seriamente a necessidade e o sentido do empirismo pedagógico-musical, sobretudo porque nós atualmente estamos numa precária situação, na qual descrevemos cada vez mais o que deve ser, mas não sabemos o que é!”.

Desta forma, a presente pesquisa fundamentou-se na compreensão da aprendizagem como “uma atividade que os alunos fazem por si próprios, proativamente, e não como algo que lhes ocorre relativamente em resposta ao ensino” (ROSÁRIO, POLYDORO, 2014, p. 20). Em geral, as pesquisas não fazem menção a esta forma de aprender, como em Nascimento (2007), Moreira (2007), Alves da Silva (2010) e Vecchia (2012), nas quais a aprendizagem musical tende a ser compreendida como resultado do uso de recursos e dos processos de ensino. A pesquisa aqui apresentada buscou investigar como se dá a aprendizagem musical na banda escolar, considerando-a tanto em sua articulação com a abordagem pedagógica de ensino e os recursos utilizados em sala de aula como com outros possíveis mecanismos ainda não discutidos em investigações anteriores. Por isso, constatou-se a necessidade de primeiro identificar e compreender as estratégias de

aprendizagem musical em uma banda escolar tal como já ocorrem, sem a inserção de elementos novos ao contexto investigado, para, a partir daí, ser possível pensar em propostas de aperfeiçoamento da aprendizagem musical adequadas a esse contexto.

A partir de minha prática docente e convivência no meio de bandas escolares, posso inferir que as bandas de música escolares quase sempre possuem apenas um professor/regente para o ensino de vários alunos que aprendem diferentes instrumentos musicais em um menor intervalo de tempo possível e que a banda tende a ser atividade extracurricular em escolas. Além disso, soma-se uma série de expectativas por apresentações da banda em eventos da escola em um cronograma de datas bastante próximas, permanecendo na banda, portanto, quase sempre os alunos que se apresentam mais motivados e que desenvolvem aprendizagens musicais com certa autonomia e rapidez, por isso meu interesse investigativo direcionou-me para as ações empregadas por estes para aprender seus instrumentos musicais.

A partir do levantamento de pesquisas sobre aprendizagem musical de instrumentos de sopro e percussão em contextos escolares de outros países, fui direcionado ao construto teórico da autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem, compreendida pelo viés da teoria social cognitiva (BANDURA, 1986), mostrou-se, no decorrer da revisão de literatura, adequada para identificar e discutir as formas que os alunos utilizam por si próprios para aprender, ou seja, como eles se autoagenciam para o desenvolvimento de sua própria aprendizagem musical.

A autorregulação tem sido amplamente investigada no âmbito educacional, sobretudo, por Barry Zimmerman (1990, 1997, 2002, 2005) e no âmbito da educação musical por Gary McPherson e colaboradores (MCPHERSON, RENWICK, 2001; MCPHERSON, MCCORNICK 1999; MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2002).

Pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem no âmbito musical são relativamente recentes. As pesquisas de Gary McPherson e colegas no final da década de 1990 evidenciam uma aproximação entre as então já existentes pesquisas sobre hábitos de músicos a uma teoria educacional que pôde abarcar a

complexidade de fatores envolvidos na aprendizagem musical (VARELA, ABRAMI, UPITIS, 2014).

Zimmerman e McPherson (2002) compreendem a autorregulação como um paradigma útil para pesquisas de aprendizagem em música porque, sobretudo, nos estágios iniciais os alunos lidam com situações de fracasso e geralmente a participação em atividades musicais na escola é opcional, demandando maior autonomia para a prática musical. Por isso, os autores consideram a necessidade de “concentrar a discussão sobre estudos com músicos em idade escolar, em vez de universitários ou artistas profissionais” (ibid., p. 328), o que torna ainda mais relevante a discussão teórica da autorregulação da aprendizagem no contexto de uma banda escolar. Soma-se a isso, o fato de que

Relativamente pouca pesquisa tem estudado práticas em ambientes naturais, livre de restrições impostas pelos pesquisadores. Outra lacuna na literatura existente diz respeito aos estágios muito iniciais de aprender um instrumento e, particularmente, o que as crianças realmente fazem quando praticam seu instrumento em casa (MCPHERSON, RENWICK, 2001, p. 171).

Parafraseando Veiga Simão (2002), a intenção geral de nosso estudo é, concernente à aprendizagem, a possibilidade de tornar ‘visíveis’ (em diferentes níveis de complexidade) os processos que se seguem, processos que habitualmente são invisíveis e pouco conhecidos, no que se refere ao ponto de vista do aluno.

Investigar a aprendizagem musical em bandas a partir da perspectiva da autorregulação da aprendizagem pode, portanto, ampliar o conhecimento sobre como a aprendizagem musical acontece para, a partir daí, se pensar em melhorias e ou novas formas de ensinar e aprender música na banda, a partir do compartilhamento, adaptação e aperfeiçoamento – ou mesmo criação, de determinadas estratégias de aprendizagem musical para a banda de música escolar.

Algumas das principais pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem musical são especificamente direcionadas a compreender as estratégias de aprendizagem, tais como McPherson e McCornick (1999), McPherson e Renwick (2001) e Renwick e McPherson (2002). Tais pesquisas têm, a partir do levantamento de estratégias de aprendizagem musical, fornecido orientações para o

aperfeiçoamento do ensino da música, tais como promover a ampliação consciente de estratégias práticas de aprendizagem, alternância de estudos técnicos com atividades informais e de criação musical e a necessidade de maior autonomia do aluno na escolha do repertório a ser estudado (VARELA, ABRAMI, UPITIS, 2014).

Com o objetivo de identificar as estratégias de aprendizagem musical dos alunos tanto nas aulas e ensaios como em outros horários e espaços, o desenho metodológico que se mostrou mais adequado à pesquisa foi o de uma pesquisa qualitativa, com um delineamento próximo ao de um estudo de caso – não considero a mesma um estudo de caso em virtude de avaliar como relativamente pequeno o tempo destinado à pesquisa de campo. Os dados foram coletados por meio de observações e entrevistas, que após anotações no diário de campo e transcrições, foram analisadas e categorizadas.

Este trabalho apresenta no primeiro capítulo pesquisas e conceitos de autorregulação, autorregulação da aprendizagem e estratégias de aprendizagem, além de uma revisão de trabalhos relacionados diretamente à autorregulação da aprendizagem e autorregulação da aprendizagem em música. O segundo capítulo apresenta tópicos relacionados à metodologia da pesquisa, tais como o campo empírico, os colaboradores, os instrumentos de coleta de dados, as formas de análise dos dados coletados e algumas reflexões advindas do percurso metodológico. O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa, buscando-se promover um diálogo entre estes e a literatura revisada. Por último, são apresentadas as considerações finais do trabalho e implicações da pesquisa para a área de educação musical são discutidas.

2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 Autorregulação

Para introduzir as discussões teóricas do presente capítulo, propomos a seguinte situação: Alunos do ensino médio de uma escola pública situada em um bairro periférico são sorteados para assistirem a um concerto de orquestra no teatro da cidade. Durante o concerto, um jovem estudante da classe vislumbra-se com uma determinada performance musical e observa a aclamação do público direcionada aos músicos no palco. A partir desse momento sente-se motivado a tornar-se um músico profissional. Para realizar seu desejo, o estudante terá que estabelecer algumas metas iniciais, tais como comprar um instrumento e inscrever-se em uma escola especializada. Entretanto, é notório que as metas por si só não bastam. Será necessário que o jovem se planeje e efetivamente realize a compra do instrumento e a matrícula na escola especializada. Após essas ações, a trajetória do jovem aspirante rumo ao seu desejo inicial de aprender música não acabou, na verdade está apenas começando. Durante certo período ele terá que frequentar aulas e praticar seu instrumento, estabelecer constantemente novas metas, planejar e replanejar ações e superar dificuldades pessoais e contextuais ao lidar com situações frustrantes.

Durante o percurso do jovem aspirante a músico até o alcance do nível técnico-instrumental almejado pode ser que causas fortuitas, infelizmente, o impeçam de alcançar seu grande objetivo. No entanto, as chances de obter sucesso na realização de seu desejo inicial podem aumentar significativamente de acordo com os planejamentos e decisões que ele realizará no decorrer de sua trajetória formativa. Entre os fatores influentes nas chances de sucesso estão a manutenção de seus estados afetivos (motivação), os objetivos perseguidos (metas) e os comportamentos (ações) mobilizados para alcançar tais objetivos. Todos estes aspectos poderão ser influenciados pelo próprio sujeito a partir de constantes autoavaliações e autoajustes. A esse conjunto de influências que o sujeito exerce sobre si próprio consideramos processos de autorregulação.

A autorregulação refere-se às influências do indivíduo sobre os próprios pensamentos (cognição/afetos), ações (comportamento) e/ou o meio em que está

inserido (contexto físico e social) para atingir determinadas metas (ZIMMERMAN, 2005). Assim sendo, realizar uma performance musical, imaginar-se aclamado pelo público, estabelecer planos de ação, estudar o instrumento diariamente, buscar auxílio com outras pessoas e se automotivar para frequentar aulas, são formas de autorregulação. De maneira geral, a autorregulação se dá em qualquer pensamento, estado afetivo ou ação desencadeados de forma intencional, ocorrendo, portanto, nos âmbitos cognitivo, motivacional e/ou comportamental e sendo monitorados constantemente em nível metacognitivo (ROSÁRIO et. al., 2005; VEIGA SIMÃO, FERREIRA, DUARTE, 2012). Nesse sentido é que Paulino e Lopes da Silva (2012, p. 98) observam que “a definição de autorregulação atravessa vários campos de estudo, incluindo a cognição, a resolução de problemas, a tomada de decisão, a metacognição, a motivação, entre outras”.

A autorregulação é exercida quando o sujeito acredita que pode realizar algo e passa a estabelecer metas, traçar planos de ação e controlar seu comportamento para a obtenção de seus objetivos pessoais, realizando ajustes a partir do automonitoramento de todo o processo. Por isso Rosário et. al. (2006, p. 79) compreendem que “o trabalho educativo envolve um processo desenvolvimental onde os dois pilares da auto-regulação – escolha e controle – jogam um papel decisivo”.

Na perspectiva sociocognitiva, a autorregulação pressupõe a existência de crenças de eficácia para o alcance dos resultados e possui raízes sociais oriundas da convivência com outras pessoas que adquirem o papel de modelos de pensamentos e ações. Desta forma, as crenças de autoeficácia e a exposição a modelos são dois fatores diretamente associados à autorregulação (AZZI, 2014; BANDURA, 2008).

De forma sucinta, as crenças de autoeficácia se referem à confiança que as pessoas têm em si próprias para a realização de algo (AZZI, 2014; BANDURA, 2008). Para Bandura (2001) as crenças de eficácia são os fundamentos da autorregulação humana, pois “a menos que as pessoas acreditem que possam produzir os resultados desejados e evitar os negativos por meio de suas ações, elas têm pouco incentivo para agir ou perseverar diante das dificuldades” (idem, p. 10).

As crenças de eficácia são as percepções que o indivíduo possui sobre si próprio quanto à capacidade de organizar e realizar ações para atingir os objetivos perseguidos (ROSÁRIO, 2001; AZZI, 2014). Influenciam, portanto, o grau de otimismo (autorreforço) ou pessimismo (autoimpedimento) de cada pessoa, e, por conseguinte, no que esta vai empreender e quanto esforço e tempo será disponibilizado diante de eventuais fracassos (BANDURA, 2001). Um exemplo da importância das crenças de autoeficácia é o contexto escolar, no qual alunos com menores crenças de autoeficácia acreditam menos na sua própria capacidade de aprender e por isso tendem a ser menos empenhados em seus processos de aprendizagem (BANDURA, 1996; ZIMMERMAN, 2000; MCPHERSON, MCCORNICK, 2006).

A exposição a modelos refere-se à padronização de “estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas” (BANDURA, 2008, p. 16). Isso explica, por exemplo, a adoção de formas de pensar e agir provenientes de familiares, amigos e professores. Entretanto, sendo a autorregulação associada a pensamentos e comportamentos autogerados, Zimmerman (2005, 2013) compreende a autorregulação como o culminar de um processo de desenvolvimento em que o sujeito torna-se gradativamente independente do modelo na aquisição de um determinado pensamento ou habilidade. A independência em relação a modelos se dá de forma gradual a partir da observação, reprodução e adaptação de pensamentos e comportamentos de outros para a criação de pensamentos e comportamentos próprios.

Para explicar a gradual independência em relação a modelos, Zimmerman (2005), propôs quatro níveis de habilidades autorregulatórias. O primeiro nível é a observação, no qual o sujeito comporta-se de maneira passiva, apenas observando as ações do modelo e os resultados obtidos por ele. O segundo nível é a emulação, no qual, contando-se com auxílio social, o modelo é imitado; caracteriza-se, portanto, em situações que o sujeito consegue reproduzir a habilidade do modelo com apoio de alguém. O terceiro nível é o autocontrole, nesse nível o sujeito consegue reproduzir o modelo sem auxílio social, embora ainda de forma imitativa. Por fim, o quarto nível é a autorregulação, no qual são realizadas variações em relação ao modelo, evidenciando sua autonomia para adaptar ou mesmo criar novas formas de ação. Os níveis podem ser mais bem visualizados na tabela abaixo.

Nível	Nome	Descrição
1	Observação	Indução vicária de uma habilidade de um modelo eficiente
2	Emulação	Performance imitativa de um padrão geral ou estilo de habilidade do modelo com assistência social
3	Autocontrole	Exibição independente da habilidade do modelo em condições estruturadas
4	Autorregulação	Uso adaptativo de habilidade através de mudanças nas condições pessoais e ambientais

Tabela 1 – Níveis de Desenvolvimento de Habilidade Autorregulatória (extraída e traduzido de ZIMMERMAN, 2005, p. 29)

Para esclarecer melhor as influências de exposição a modelos e crenças de eficácia na autorregulação, voltemos ao jovem estudante citado no início deste capítulo. Seu desejo inicial para aprender um instrumento musical originou-se após assistir ao concerto de uma orquestra. A observação de um modelo em uma performance musical e os resultados obtidos por ele a partir desta, tais como experimentar o prazer de tocar um instrumento e/ou ser admirado pelo público, foram almejados pelo jovem como um quadro futuro para si. No entanto, antes de qualquer coisa, para que o jovem projete a imagem futura de si mesmo como músico é necessário que ele tenha crenças de eficácia que o permitam acreditar em sua capacidade de executar um instrumento musical. Nota-se, porém, ser insuficiente o jovem apenas acreditar em si para a obtenção de sucesso. Metas precisam ser traçadas e perseguidas a partir de planos de ação e ações precisam ser efetivamente realizadas em direção aos objetivos pessoais, ou seja, é preciso que o jovem se autorregule para obter o sucesso esperado. Note-se, portanto, que a autorregulação ocorre a partir da existência de crenças de autoeficácia e na mobilização de pensamentos e ações para a obtenção de determinados objetivos.

Para esclarecer como se dá a autorregulação, Zimmerman (2005) propôs um modelo em que a autorregulação se processa de maneira cíclica entre três fases: fase prévia (antecipação, premeditação), fase de performance (também chamada de controle volitivo) e fase de autorreflexão (autoavaliação do desempenho na performance), conforme figura abaixo.

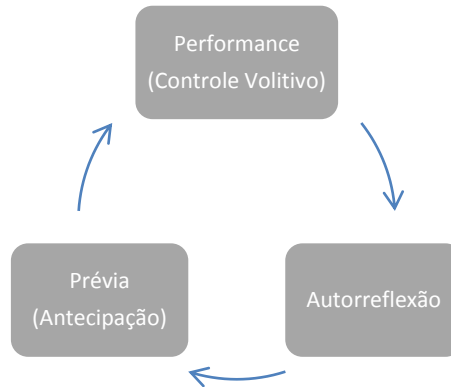


Imagem 1 – Fases Cíclicas da Autorregulação (Extraído e traduzido de ZIMMERMAN, 2005)

De acordo com o modelo de Zimmerman (idem), a autorregulação se inicia na fase prévia, a qual se caracteriza partir da elaboração de metas e um plano de ação, os quais estão diretamente relacionados às crenças de autoeficácia, expectativas em relação aos resultados e interesse intrínseco (ZIMMERMAN, 2005; AZZI, 2014). Nessa fase, os objetivos são pontos fundamentais. Para Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004),

Os objectivos são representações cognitivas de um acontecimento futuro e influenciam a motivação através de cinco processos: (a) dirigem a atenção e a acção para um alvo intencional, o que ajuda a pessoa a concentrar-se na tarefa e a reunir os seus recursos para atingir o objectivo; (b) mobilizam o esforço proporcionalmente à dificuldade da tarefa; (c) promovem a persistência e o esforço ao longo do tempo; (d) fornecem uma razão para continuar a trabalhar mesmo se a actividade não está a correr bem; (e) promovem o desenvolvimento de planos e estratégias criativas para os atingir; e (f) fornecem um ponto de referência que dá informação sobre a qualidade do desempenho (p. 65).

Com base nas crenças de eficácia, metas são perseguidas e planos de ações são traçados, dando início à fase de performance. A fase da performance (também denominado controle volitivo) refere-se ao autocontrole de pensamentos e comportamentos para alcance das metas na execução dos planos de ação estabelecidos na fase anterior. O autocontrole pode ocorrer por meio da autoinstrução (mentalizando ou falando em voz baixa algo para si próprio), formação de imagens mentais (criação de esquemas cognitivos), focalização da atenção (ajustes para manter-se concentrado) e/ou estratégias de tarefas (comportamentos, ações observáveis). Durante essa fase também ocorre a auto-observação, que é o

automonitoramento durante a performance, possibilitando ajustes imediatos no decorrer da mesma (ZIMMERMAN, 2005).

A fase da autorreflexão diz respeito aos autojulgamentos do sujeito sobre suas metas, planos de ação e ações efetivamente empreendidas. Nessa fase o sujeito avalia a si mesmo, construindo relações causais a respeito do sucesso ou insucesso e experimentando autossatisfação ou frustração. Diretamente relacionado às metas estabelecidas, a autorreflexão permite repensar as crenças de eficácia, rever nossos planos de ações, ou mesmo insistir ou desistir de metas inicialmente traçadas (ibidem).

2.2 Autorregulação da Aprendizagem

Zimmerman (1990) observa que a responsabilidade de aprender novas competências é cada vez mais atribuída ao próprio indivíduo. Nesse sentido, por investigar as influências que as pessoas exercem sobre si próprias, a autorregulação é um tema propício ao campo da aprendizagem, sendo cada vez mais discutida na psicologia educacional (BORUCHOVITCH, 2014).

Apesar do crescente interesse pelo tema, Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) explicam que não há uma definição consensual de “autorregulação da aprendizagem”, uma vez que as existentes variam de acordo com o interesse de pesquisa de seus autores. No entanto, as autoras observam que, nas últimas décadas, as discussões sobre autorregulação da aprendizagem têm “oferecido um quadro conceptual que enfatiza nomeadamente aspetos cognitivos, motivacionais, sociais e contextuais para analisar o modo como os alunos conseguem regular a sua própria aprendizagem” (idem, p. 45). Rosário et. al. (2006, p. 78), esclarecem que autorregulação da aprendizagem é um “conceito guarda-chuva que subsume a investigação em torno das estratégias de aprendizagem, da metacognição, dos objetivos de aprendizagem, e [...] da motivação dos alunos”.

Para Lopes da Silva e Pereira (2012, p. 287) “em termos gerais, a autorregulação da aprendizagem pode ser definida como a mobilização estratégica –

de cognições, motivações e comportamentos – conduzida pelo indivíduo para atingir determinados objetivos pessoais”.

De modo geral, a autorregulação da aprendizagem está relacionada à “promoção da autonomia e a responsabilização dos alunos” no processo de aprendizagem (ROSÁRIO et.al, 2006, p. 77). Alunos autorregulados são assim definidos por sua “iniciativa pessoal, perseverança e habilidade adotiva”, ou seja, pelas formas como “ativam, alteram e sustentam práticas específicas de aprendizagem tanto na vida social como em contextos solitários” (ZIMMERMAN, 2002, p. 69-70).

Zimmerman e Martinez-Pons (1988, p. 284) observam que, de maneira geral, “alunos autorregulados planejam, organizam, se autoinstruem e se autoavaliam nas várias fases do processo de aprendizagem”. Nesse sentido, o processo de autorregulação da aprendizagem é o controle do indivíduo sobre seus próprios pensamentos e comportamentos para alcançar seus objetivos de aprendizagem. Entretanto, apesar do caráter individual da autorregulação, Zimmerman (2002) observa que

a aprendizagem autorregulada não é antissocial na natureza e origem. Cada processo de autorregulação ou crença, tais como a fixação de metas, o uso da estratégia, e autoavaliação, podem ser aprendidas a partir de instruções e modelagem por pais, professores, treinadores e colegas. Na verdade, os alunos autorregulados procuram ajuda de outros para melhorar a sua aprendizagem (p. 69-70).

A compreensão de autorregulação da aprendizagem por Zimmerman (2002) a partir do contexto social indica sua orientação investigativa alinhada à Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (1986, 2001, 2008). Nessa perspectiva a autorregulação é vista como consequência da exposição a modelos de pensamentos e ações. Desta forma, a contribuição do construto de “autorregulação da aprendizagem” é importante não só porque destaca o papel ativo do aprendiz na condição de regulador de sua cognição, motivação e comportamento, mas também porque considera importante a função dos meios físico e social como inibidores ou facilitadores da aprendizagem (VEIGA SIMÃO, FERREIRA, DUARTE, 2012).

Considerando-se que “a teoria da autorregulação atenta-se para o *como* os próprios estudantes ativam, alteram e sustentam suas práticas de aprendizagem em contextos específicos” (ZIMMERMAN, 1986, p. 307, grifos do autor), Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004) ressaltam que

Estudos têm demonstrado como a auto-regulação da aprendizagem está dependente da possibilidade do estudante tomar decisões sobre os objectivos, os meios e as etapas da sua aprendizagem. Têm sido postas em relevo a importância do estudante adoptar um vasto conjunto de competências que lhe permita, por exemplo: saber diagnosticar o que sabe e o que necessita de aprender; saber estabelecer planos de aprendizagem (determinar os objectivos, seleccionar as estratégias, organizar as tarefas, avaliar os resultados); saber monitorizar os procedimentos utilizados (testar-se, avaliar-se, corrigir-se) (p. 68).

De fato, a tomada de decisão pelo aprendiz está diretamente relacionada à autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (1998) identificou seis dimensões em que os estudantes podem, dependendo das possibilidades de escolhas, agir de forma autorregulada durante a aprendizagem: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente físico e fatores sociais, as quais são apresentadas na tabela abaixo.

Questão Científica	Dimensões Psicológicas	Condições da Tarefa	Atributos Autorregulatórios	Processos Autorregulatórios
Por quê?	Motivo	Escolher participar	Automotivado	Definição de metas e autoeficácia
Como?	Método	Escolher o método	Planejado e rotineiro	Tarefas estratégicas, imagens e autoinstrução
Quando?	Tempo	Escolher os limites de tempo	Oportuno e eficiente	Gerenciamento do tempo
O quê?	Comportamento	Escolher o comportamento resultado	Autociente do desempenho	Automonitoramento, autoavaliação
Onde?	Ambiente Físico	Escolher a estruturação ambiental	Ambientalmente sensível e com recursos	Organização do ambiente
Com quem?	Fatores Sociais	Escolher um parceiro, modelo ou professor	Socialmente sensível e habilidoso	Busca ajuda seletiva

Tabela 2 – Dimensões da Autorregulação Acadêmica. Extraído e traduzido de Zimmerman (1998, p.75).

É importante perceber, porém, que o quadro acima sinaliza a autorregulação se dando em um nível ótimo. No entanto, ao que tudo indica o funcionamento autorregulatório pode variar em cada dimensão dependendo das possibilidades de escolhas existentes e do nível de autorregulação alcançado (MCPHERSON, RENWICK, 2001).

É necessário ressaltar também que, apesar de os processos e as dimensões da autorregulação terem sido identificadas nas pesquisas de Zimmerman (1998, 2002, 2005), as formas como o estudante regula cada uma delas em sua aprendizagem podem variar. Essas formas diferenciadas de autorregulação da aprendizagem constituem as chamadas “estratégias de autorregulação da aprendizagem”. Lopes da Silva e Pereira (2012) observam que

Na conceptualização da autorregulação, tem sido discriminados processos e estratégias em diversos domínios – e.g., metacognição, motivação, volição e emoção – que desempenham funções diferentes, mas complementares, no curso da ação iniciada e regulada pelo indivíduo no sentido da obtenção do objetivo estabelecido (p. 291).

Na visão de Zimmerman (1990, p. 185) “para chegar a uma definição viável de aprendizagem autorregulada, é importante distinguir entre processos de autorregulação da aprendizagem, tais como a automonitorização, e estratégias destinadas a otimizar esses processos, tais como a manutenção de registros”. Dessa forma, a análise prévia da tarefa, o autocontrole e a autoavaliação são compreendidos como processos autorregulatórios, enquanto que estabelecer metas, elaborar um planejamento, instruir a si próprio e criar imagens mentais, entre outras, são compreendidas como estratégias de autorregulação da aprendizagem.

2.3 Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem

Estratégias de aprendizagem estão entre os aspectos mais investigados da autorregulação por ser um importante indicativo do nível de autorregulação da aprendizagem. Para Zimmerman (1990) “estratégias de autorregulação são processos pessoais intencionais e ações voltadas para a aquisição ou demonstração de habilidade” (p. 196). Para o autor, ao lado das crenças de autoeficácia, as

estratégias de aprendizagem são as principais características da autorregulação da aprendizagem.

Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004, p. 69) compreendem estratégias de aprendizagem “como processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo”.

Zimmerman (2005) também observa que

Nenhuma estratégia de autorregulação irá funcionar igualmente bem para todas as pessoas, e poucas estratégias irão funcionar de forma ideal para uma pessoa em todas as tarefas ou ocasiões. Como uma habilidade se desenvolve, a eficácia de uma estratégia de aquisição inicial, muitas vezes declina ao ponto de uma outra estratégia tornar-se necessária [...]. Assim, como resultado de diversas e dinâmicas condições intrapessoais, interpessoais e contextuais, os indivíduos autorregulados devem ajustar continuamente os seus objetivos e escolha de estratégias (p. 17).

É evidente que todos os alunos utilizam processos de autorregulação em algum grau durante a aprendizagem (ZIMMERMAN, 1990). Contudo, “os alunos autorregulados se distinguem pela sua consciência de como estratégias específicas podem influenciar os resultados de aprendizagem e por sua vontade de empregar estas estratégias para alcançar seus objetivos acadêmicos” (idem, p. 185).

A importância das estratégias de autorregulação da aprendizagem é ressaltado por Zimmerman (2005, p. 23) quando observa que “dado que as estratégias são percebidas como causas corrigíveis, atribuições para seu uso protegem contra autorreações negativas e fomentam um curso estrategicamente adaptativo de ação subsequente”. De fato, sabe-se que, “as pessoas que planejam o uso de uma estratégia específica durante a antecipação e implementam seu uso durante a performance são mais propensas a atribuir falhas a essa estratégia ao invés de uma baixa capacidade, que pode ser pessoalmente devastador” (ZIMMERMAN, KITSANTAS, 1997, p. 30).

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) identificaram 14 tipos de estratégias de autorregulação da aprendizagem a partir de relatos de alunos do ensino secundário

sobre suas estratégias de autorregulação em contextos de aprendizagens escolares. As estratégias identificadas pelos autores podem ser visualizadas no quadro abaixo.

Estratégia	Definição
1. Autoavaliação	Declarações nas quais os estudantes avaliam a qualidade ou o progresso de sua aprendizagem.
2. Organização e transformação do material fornecido	Declarações de alunos sobre adaptação dos materiais utilizados no estudo.
3. Estabelecimento de metas e planejamento	Declarações de alunos sobre metas e submetas, bem como as que indicam planejamento/sequenciamento do estudo.
4. Busca por informações	Declarações de estudantes sobre a busca de informações sobre o tema estudado em fontes tais como livros etc.
5. Realizar anotações	Declarações do estudante sobre esforços para gravar eventos ou resultados.
6. Organizar o Ambiente de Estudo	Declarações dos alunos sobre esforços para selecionar ou organizar o ambiente de estudo.
7. Autoconsequências (recompensas ou punições no caso de sucesso ou insucesso)	Declarações dos alunos sobre formas de se recompensar ou punir-se a partir de seu sucesso ou insucesso na aprendizagem.
8. Repetição (Ensaio) e memorização	Declarações dos alunos sobre esforços para memorização de materiais.
9 – 11. Procura de ajuda social	9. Declarações de alunos sobre busca de auxílio com seus colegas de classe, por exemplo.
	10. Declarações de alunos sobre busca de auxílio com seu professor, por exemplo.
	11. Declarações de alunos sobre busca de auxílio com adultos, geralmente familiares.
12 – 14. Revisão de dados	12. Declarações de estudantes indicando revisão de materiais (anotações);
	13. Declarações de estudantes indicando revisão de materiais (testes);
	14. Declarações de estudantes indicando revisão de materiais (livros de texto);
15. Outras	Declarações que indicam comportamentos de aprendizagem iniciados por outras pessoas - como os professores ou os pais, e todas as respostas verbais pouco claras, por exemplo, "Eu só faço o que o professor diz".

Tabela 3 – Estratégias de Autorregulação da Aprendizagem (Traduzido de ZIMMERMAN, MARTINEZ-PONS, 1986, p. 618)

Sendo as estratégias de autorregulação formas de influenciar e/ou produzir os próprios pensamentos/sentimentos, comportamentos e automonitoramento, verifica-se no quadro acima a existência de estratégias para os vários processos

autorregulatórios, sendo, entretanto, predominante as estratégias de ação/comportamento na fase autorregulatória da performance (ou controle volitivo).

De modo geral, estratégias de autorregulação da aprendizagem são mobilizadas de acordo com cada contexto, caracterizando-se como modos de aprender acionados de forma intencional e premeditada e que não se limitam a uma única tarefa específica, mas se aplicam a diversas situações de aprendizagem.

Na promoção da aprendizagem autorregulada, Rosário (2006) considera o ensino de estratégias de aprendizagem como um ponto fundamental.

Os professores oferecem suporte e modelação aos seus alunos sempre que sugiram estratégias de aprendizagem, ofereçam exemplos e apliquem as matérias a outros contextos de aprendizagem, proporcionando verdadeiras oportunidades de escolha quer de materiais, quer de tarefas (ibidem, p. 85).

Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) também observam a existência de vários recursos e práticas que favorecem o processo autorregulatório em contexto de sala de aula: “a análise e a comparação (entre pares) dos estilos pessoais dos alunos e das diversas estratégias autorregulatórias, por exemplo, aumentam a consciencialização das diversas formas de aprendizagem (Paris & Winograd, 2003)” (p. 28). Lopes da Silva e Pereira (2012) observam que

Através da autorregulação, o indivíduo pode também exercer uma dupla ação sobre o meio, fazendo uso de determinadas estratégias com a finalidade de, por um lado, criar condições favoráveis à realização das suas metas e/ou, por outro lado, reformular estas mesmas metas num esforço de adaptação às características e aos constrangimentos impostos pelo ambiente que o rodeia (p. 287-288).

Schunk (2001) observa que os processos de autorregulação da aprendizagem podem ser estimulados de três formas não divergentes entre si: indiretamente através da experiência, diretamente por meio do ensino e a partir da prática intencional. Na primeira forma, o aluno age ou de acordo com o que viu alguém fazer ou porque imaginou algo e resolveu colocá-lo em prática. Na segunda, estratégias e processos autorregulatórios são modelados por pais e/ou professores, por exemplo. Finalmente, a autorregulação pode ser exercitada através de tarefas

nas quais os alunos podem compreender e avaliar as etapas de concepção e elaboração das mesmas.

Um panorama de pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem escolar pode ser elaborado a partir da análise de trabalhos como os de Rosário, Almeida, Guimarães e Pacheco (2001), Schlieper (2001), Teixeira (2004), Almeida et. al. (2005), Rosário et. al. (2005), Rocha (2010), Frison e Pranke (2012) e Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012).

Rosário, Almeida, Guimarães e Pacheco (2001) buscaram compreender como estudam alunos de elevado rendimento acadêmico a partir da análise das estratégias de autorregulação da aprendizagem mencionadas por estes. Utilizando uma metodologia de pesquisa baseada na aplicação de um questionário aberto a 558 alunos do Ensino Secundário de Portugal, no qual os alunos informavam o que fariam em situações específicas de aprendizagem. Os resultados revelaram que os alunos de maior rendimento acadêmico mencionaram mais estratégias de aprendizagem que os demais, ratificando mais uma vez a importância do ensino de estratégias de aprendizagem em sala de aula, visando sua diversificação. Um ponto importante na pesquisa foi a constatação de que a busca por auxílio social de adultos não se constituiu em um fator influente na aprendizagem dos alunos de alto rendimento acadêmico, ao contrário da busca por auxílio social entre os próprios colegas de classe, que foi um fator bastante mencionado por estes.

Schlieper (2001) investigou a relação entre o uso de estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de sucesso e fracasso escolar com alunos do ensino fundamental. Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista estruturada. Os resultados da pesquisa mostraram que menções a estratégias e atribuições de causalidade tiveram maior relação com a idade e série escolar. A pesquisadora concluiu enfatizando a necessidade do ensino de estratégias de aprendizagem e de causalidade para favorecer o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Teixeira (2004) pesquisou quais estratégias de autorregulação, entre as identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988), alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico em Portugal empregavam na aprendizagem de história, verificando como percepções de autoeficácia e objetivos escolares influenciam a autorregulação

e o rendimento escolar dos alunos. Para a coleta de dados, a pesquisadora avaliou as declarações dos alunos sobre a resolução de tarefas específicas. Os resultados obtidos da pesquisa confirmaram “associações significativas entre a consistência de estratégias de auto-regulação, os objetivos escolares almejados, as suas percepções de auto-eficácia e o seu rendimento escolar” (p. 1).

Almeida et. al. (2005), buscaram identificar as relações existentes entre estratégias de autorregulação da aprendizagem ao rendimento escolar de 285 alunos de uma Escola Secundária, em Braga – Portugal. Para a realização da pesquisa foram cruzados os resultados de uma escala de avaliação para métodos de estudo aplicada aos alunos com a média aritmética das notas obtidas pelos alunos nas disciplinas de matemática, português, ciências da terra e da vida ou biologia e físico-química. Os resultados da pesquisa sugerem que entre “alunos do Ensino Secundário, as estratégias de auto-regulação, sobretudo as envolvidas na motivação e no discurso interno de autoeficácia e atribuição causal dos resultados, se revelam altamente preditivas do desempenho escolar dos alunos, acompanhando a literatura” (p. 71).

Rosário et. al. (2005) pesquisaram a relação entre trabalhos escolares de casa, tarefas escolares, autorregulação e envolvimento familiar entre 3.929 alunos de 10 a 21 anos de 14 escolas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico dos distritos de Braga e Porto, em Portugal. Os alunos responderam a um questionário especificamente desenhado para tal investigação, visando identificar comportamentos de estudo e dados pessoais, escolares e familiares dos alunos. O estudo concluiu que no processo de realização das tarefas de casa as variáveis autoeficácia percebida, autorregulação do estudo e nível educativo dos pais foram os fatores mais influentes. Referenciados na literatura, os autores analisam que pais com maiores níveis educacionais “modelam atitudes e comportamentos escolares favoráveis à realização escolar” (p. 349) e mencionam a necessidade de as tarefas de casa serem adequadas e de qualidade.

Rocha (2010) pesquisou as “relações existentes entre a autorregulação da aprendizagem e o uso do manual escolar e instrumentos didáticos suplementares” buscando identificar de que forma as tarefas previstas em tais recursos promoviam competências autorregulatórias desejadas no currículo nacional do ensino básico de

Portugal. A pesquisa assentou-se na centralidade que professores de diferentes áreas atribuem ao manual, compreendendo-o, nesse sentido, como um instrumento “que influencia e determina a prática pedagógica” (p. 5). A pesquisa foi realizada com uma turma de vinte e seis alunos do 5º ano de escolaridade. A metodologia da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário inicial aos alunos para sondar suas percepções sobre planificação, monitorização e autoavaliação na aprendizagem. Em seguida procedeu-se à análise do manual de ensino para posterior planeamento e realização de ações pedagógicas na turma, coletando-se dados por meio da observação e entrevistas com a professora e os alunos. Os resultados indicaram que “o manual continua a não privilegiar práticas de autorregulação, capazes de formar alunos autônomos” (p. vii), mas que é possível desenvolver competências de autorregulação, recorrendo-se ao uso de recursos complementares.

Frison e Pranke (2012) pesquisaram a prática de monitoria em sala de aula como estratégia de autorregulação, tendo como objetivo identificar de que forma a monitoria contribuía para a autorregulação da aprendizagem tanto dos monitores quanto dos alunos. A coleta de dados foi realizada por meio da análise dos relatórios elaborados pelos monitores em parceria com as professoras supervisoras e a coordenadora de área e também por entrevistas semiestruturadas e observação. A pesquisa concluiu que a autorregulação da aprendizagem entre os monitores foi possibilitada por meio das estratégias de ensaio, elaboração, organização, monitoramento e por meio dos laços afetivos. Aos estudantes, a autorregulação foi possibilitada por meio dos encontros com os monitores em horário extraescolar, nos quais os alunos escolhiam o que queriam revisar em um ambiente mais interativo e descontraído. O fato de alguns monitores serem mais jovens que o professor e mais próximo da idade dos alunos e o atendimento da monitoria ocorrer em horário extraclasse, foram citados por alguns colaboradores da pesquisa como fatores importantes para a constituição de um ambiente mais favorável à aprendizagem dos conteúdos.

Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) realizaram uma intervenção no planeamento pedagógico de aulas de língua inglesa em uma turma com 19 alunos do 4º ano em Lisboa/Portugal. O objetivo geral do estudo foi “adquirir uma noção detalhada da percepção destes alunos do 1º ano do Ciclo do Ensino Básico sobre o

seu percurso na aprendizagem de estratégias autorregulatórias através do currículo da língua inglesa” (p. 36). A coleta de dados foi realizada por meio de observações diretas de doze aulas e entrevistas semidiretivas com os alunos e a professora. Os resultados da pesquisa indicaram melhora no desempenho dos alunos, embora as pesquisadoras admitam que “a definição de objetivos e utilização estratégica de estratégias, precisariam de mais tempo de modelação e execução para serem apreendidos e utilizados com maior autonomia” (p. 41).

Entre as pesquisas anteriormente mencionadas, verifica-se o interesse de correlacionar a autorregulação ao sucesso ou insucesso escolar (ROSÁRIO, ALMEIDA, GUIMARÃES, PACHECO, 2001; SCHLIEPER, 2001; TEIXEIRA, 2004; ALMEIDA et. al., 2005) e ao emprego de recursos pedagógicos específicos, tais como trabalhos escolares de casa (ROSÁRIO et. al., 2005), manuais de ensino (ROCHA, 2010) ou atividades de monitoria (FRISON, PRANKE, 2012), analisando-se as formas de autorregulação da aprendizagem realizadas pelos estudantes na interação com tais recursos.

Metodologicamente, é notório que a autorregulação da aprendizagem têm sido investigada de variadas formas no contexto educacional – por meio de aplicação de questionários (ROSÁRIO, ALMEIDA, GUIMARÃES, PACHECO, 2001; ROSÁRIO et. al., 2005; ROCHA, 2010) e escalas avaliativas (ALMEIDA et. al., 2005), entrevistas (SCHLIEPER, 2001; ROCHA, 2010; VEIGA SIMÃO, FERREIRA E DUARTE, 2012), por meio de declarações acerca de resoluções de problemas específicos (TEIXEIRA, 2004), observações (ROCHA, 2010; VEIGA SIMÃO, FERREIRA E DUARTE, 2012) e análise de documentos (ROCHA, 2010; FRISON, PRANKE, 2012).

2.4 Autorregulação da Aprendizagem Musical

Na visão de Zimmerman (2002), aprender um instrumento musical requer emprego da autorregulação, pois demanda a necessidade dos estudantes estarem “metacognitiva, motivacional e comportamentalmente ativos e participantes em seus processos de aprendizagem” (ZIMMERMAN, 1986, p. 307). Para McPherson e

Zimmerman (2002b), o construto da aprendizagem autorregulada é um paradigma útil para o estudo de aprendizagens adquiridas e de ferramentas necessárias à promoção da aprendizagem, constituindo-se em uma perspectiva de grande potencial para pesquisas em educação musical.

McPherson e Zimmerman (ibidem) compreendem a autorregulação como um paradigma útil para pesquisas de aprendizagem em música porque, sobretudo, nos estágios iniciais os alunos lidam com situações de fracasso e geralmente a participação em atividades musicais na escola é opcional, demandando maior autonomia para a prática musical. Por isso, os autores consideram a necessidade de “concentrar a discussão sobre estudos com músicos em idade escolar, em vez de universitários ou artistas profissionais” (ibid., p. 328).

McPherson e Zimmerman (ibid.) observam três formas de autorregulação: a autorregulação comportamental, a autorregulação ambiental e autorregulação cognitiva. A autorregulação comportamental refere-se ao monitoramento e realização de ajustes no próprio método de aprendizagem, tal como alterar o andamento de uma música durante o estudo de um trecho musical específico. Autorregular o ambiente é avaliar e influenciar as condições ambientais de aprendizagem, como, por exemplo, convidar colegas para estudar junto ou buscar um lugar tranquilo para treino. A autorregulação cognitiva diz respeito ao monitoramento e ajustes de estados cognitivos e afetivos, tais como esforçar-se para manter a atenção, ou pensar em imagens com a finalidade de relaxar durante uma apresentação.

Zimmerman e McPherson (ibidem) avaliam que na perspectiva triádica “Antecipação – Performance – Autorreflexão” alunos autorregulados aumentam por conta própria discrepâncias de desempenho, ao ampliarem os objetivos buscando mais tarefas de aprendizagem. Por exemplo, quando músicos começam a aprender um repertório mais desafiador, eles sabem que seu desempenho será menor, porém veem na discrepância de resultado uma motivação para atingir níveis mais elevados, ao mesmo tempo em que buscam novas estratégias de estudo.

Os estudos sobre o desenvolvimento musical a partir da autorregulação começaram a ganhar notoriedade no final da década de 1990, com a publicação de pesquisas realizadas por Gary McPherson em parceria com outros pesquisadores

(VARELA, ABRAMI, UPITIS, 2014). Tais pesquisas são, frequentemente, baseadas no modelo de autorregulação proposto por Barry Zimmerman (2005).

Entre as pesquisas que têm investigado a autorregulação da aprendizagem musical estão as de McPherson e McCornick (1999), McPherson e Renwick (2001), Bézenac e Swindells (2009), Dos Santos e Gerling (2011), Miksza, Prichard e Sorbo (2012), StGeorge, Holbrook e Cantwell (2012), Bounneville-Roussy e Bouffard (2014) e Ersozlu e Miksza (2014) entre outros.

McPherson e McCornick (1999) pesquisaram, por meio de aplicação de questionários autoadministrados a 190 pianistas, momentos antes de terem suas performances avaliadas, as relações entre autorregulação e motivação. Os resultados revelaram um padrão consistente nos três componentes da prática musical investigados (exercício informal/atividades criativas, estudo do repertório e estudo técnico).

A pesquisa constatou que os indivíduos que se ocuparam mais com atividades de práticas informais/atividades criativas (“tocar de ouvido”, improvisar), seguidos de forma descendente pelos que se concentraram em atividades de estudo do repertório (músicas novas e familiares) e do estudo da técnica instrumental (aquecimento, execução de escalas e arpejos, estudos técnicos com partituras) apresentaram tendência a um maior envolvimento cognitivo na prática instrumental, resultando em maior interesse intrínseco em aprender o instrumento. O estudo trouxe evidências da importância dos tipos de envolvimento cognitivo na prática musical eficiente e avaliou a necessidade de pesquisas futuras ampliarem a análise para uma gama cognitiva maior.

Com base nas “dimensões da autorregulação acadêmica” de Zimmerman (1998), McPherson e Renwick (2001) analisaram aspectos comuns e diferentes na aprendizagem de instrumentos musicais em um grupo de sete crianças entre 07 e 09 anos de idade ao longo de três anos. As dimensões pesquisadas foram as propostas por Zimmerman (idem): motivação, método, gerenciamento do tempo, avaliação do próprio desempenho, ambiente físico e fatores sociais.

O estudo concluiu que os processos de autorregulação variavam amplamente entre as crianças desde os primeiros estágios de desenvolvimento musical. Para os

pesquisadores, essas diferenças contribuíam para explicar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e evidenciavam a importância de parte das aulas ser dedicada ao ensino de estratégias de estudo visando promover a autorregulação da aprendizagem nos estudantes.

Bézenac e Swindells (2009) pesquisaram a relação entre motivação e autorregulação na aprendizagem musical em estudantes do ensino superior de música popular, jazz, música tradicional/folclórica e música clássica ocidental. A pesquisa apresentou indícios de que os estudantes de música clássica possuíam mais dependência de motivação e regulação externas (proveniente de pais e professores, por exemplo) enquanto que os demais estudantes demonstravam maior motivação intrínseca e autorregulação na aprendizagem musical. A pesquisa discutiu, ainda, a relação entre motivação e práticas de ensino aprendizagem predominante em cada gênero.

Dos Santos e Gerling (2011) monitoraram quatro dimensões da autorregulação de 15 estudantes de graduação e pós-graduação em música durante a preparação de uma peça para piano. As dimensões analisadas foram: método, tempo, comportamento e fatores socioculturais. A pesquisa realizou entrevistas semiestruturadas e gravações de três performances de cada instrumentista. As conclusões da pesquisa informam que, apesar de todos os estudantes concluírem a preparação da peça sem tutela e a maior parte demonstrar consciência da necessidade de método para uma prática eficaz, a maioria concentrou-se na preparação de um produto musical com a quantidade mínima de tempo possível, pouca atenção aos parâmetros expressivos indicados na partitura e sem buscar informações adicionais para estudo da obra.

Miksza, Prichard e Sorbo (2012), observaram 36 estudantes da oitava série praticando repertório de banda de nível intermediário durante vinte minutos cada um e em seguida classificaram os alunos de acordo com o nível de autorregulação demonstrado. As estratégias mais comumente encontradas relacionadas à autorregulação foram: “realizar anotações na partitura”, “variar o andamento”, “repetir quatro ou mais compassos” e “tocar por tocar”⁶.

⁶ Em inglês: “irrelevant playing”.

StGeorge, Holbrook e Cantwell (2012) entrevistaram 66 pessoas, entre crianças e adultos, investigando a relação entre disposição (motivação, autoeficácia), estratégias práticas e resultados técnicos e musicais obtidos na aprendizagem, e organizaram quadros descritivos dos participantes para a prática e aprendizagem musicais. A pesquisa, de caráter qualitativo, indicou que a disposição influencia a autorregulação independentemente da idade e, conseqüentemente, também os resultados musicais.

Bounneville-Roussy e Bouffard (2014) observam que, apesar de diversas pesquisas apontarem o tempo de prática formal como fundamental para o progresso musical, estas ainda não conseguem explicar a relação entre tempo de prática instrumental e nível de performance musical alcançado. É sugerido, então, um quadro investigativo da realização musical a partir da associação entre tempo de prática formal e estratégias de autorregulação como preditivo da realização musical alcançada, ou seja, propôs-se considerar tanto a quantidade de tempo de estudo quanto a qualidade das estratégias utilizadas.

Varela, Abrami e Upitis (2014) realizaram uma revisão sistemática de pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem musical. A revisão procurou avaliar as evidências empíricas disponíveis para identificar a relação entre os processos contidos no modelo de autorregulação de Zimmerman (2005) e variáveis específicas da aprendizagem musical, avaliando como o comportamento autorregulatório se relaciona com o ensino da música em geral. Os resultados indicam relações com as variáveis de interesse e sugerem a instrução autorregulada como a variável mais fortemente relacionada. Os autores avaliam que investigações futuras poderão se beneficiar de investigações da autorregulação dentro de um espectro mais amplo de músicos e uma exploração orientada para o participante a partir da compreensão da teoria da autorregulação.

A pesquisa de Varela, Abrami e Upitis (2014) aborda o desenvolvimento da autorregulação como produto da interação e aquisição de autonomia em relação a um modelo. Nessa perspectiva, a aprendizagem autorregulada ocorre em etapas que envolvem processos de observação, imitação, treino individualizado e adaptação do comportamento apresentado por um modelo.

A partir das pesquisas acima, pode-se perceber que a autorregulação da aprendizagem tem auxiliado investigações sobre aprendizagem musical em diferentes contextos, como em cursos superiores e na banda de música escolar.

Em linhas gerais, as pesquisas indicam que o investimento de tempo em práticas informais/atividades criativas para depois se dedicarem ao estudo do repertório e desenvolvimento técnico-instrumental (MCPHERSON, MCCORNICK, 1999) pode ser visto como estratégia autorregulatória para sustentar níveis adequados de motivação para a aprendizagem musical. Em pesquisa posterior concluiu-se que, de fato, a motivação influencia a autorregulação da aprendizagem musical e, em consequência, os resultados musicais obtidos a partir do estudo (STGEORGE, HOLBROOK, CANTWELL, 2012). As estratégias de autorregulação têm sido também observadas em comportamentos durante o estudo musical, como anotar na partitura, variar o andamento, repetir trechos e improvisar (MIKSZA, PRICHARD, SORBO, 2012), havendo indícios de que a qualidade de tais estratégias possuem, assim como a quantidade de tempo de estudo formal, influência significativa na realização musical alcançada (BOUNNEVILLE-ROUSSY, BOUFFARD, 2014). Por último, mas não menos importante, constata-se que o ensino pode promover a autorregulação da aprendizagem a partir da inserção do ensino de estratégias autorregulatórias (MCPHERSON, RENWICK, 2001; MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2002; VARELA, ABRAMI, UPITIS, 2014).

As pesquisas acima trazem importantes contribuições para a compreensão da aprendizagem musical a partir da autorregulação da aprendizagem, entretanto, Dos Santos e Gerling (2011) avaliam que a produção literária relacionada à prática instrumental tem se concentrado principalmente nos processos de autorregulação que possam promover a eficiência na melhoria das condições de prática instrumental e nos diferentes níveis de processos de autorregulação em relação à perícia. De modo geral, as pesquisas tendem a se concentrar em aspectos de eficiência, limitações de tempo e alcance de metas.

Na presente pesquisa, a aprendizagem musical é investigada a partir das estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas pelos participantes de uma banda escolar para aprenderem a tocar seus instrumentos, sem levar em consideração aspectos comparativos relacionados à perícia instrumental em nível de

expertise. Buscou-se, desse modo, identificar as estratégias de aprendizagem para aprender, a partir, sobretudo, das descrições dos alunos sobre seus processos de aprendizagem.

3 METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa é a descrição do conjunto de atividades orientadas para a obtenção de um determinado conhecimento (SEVERINO, 2007). É sobre esse conjunto de atividades que iremos abordar neste capítulo, procurando evidenciar os caminhos perseguidos e abandonados no decorrer da pesquisa, sempre se preocupando, contudo, com a coerência epistemológica, metodológica e técnica necessária à realização da mesma.

3.1 Opções Metodológicas

De antemão eu sabia que seriam encontrados no campo de pesquisa diferentes sujeitos e situações diversificadas nos quais os colaboradores da pesquisa fariam referência ou efetivamente utilizariam estratégias de aprendizagem musical. Por isso optei pela realização de uma pesquisa qualitativa na qual os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. A metodologia utilizada assemelha-se ao estudo de caso, uma vez que se utiliza de entrevistas e observação participante. Tais instrumentos de coleta de dados foram complementares para o aprofundamento necessário em alguns pontos que emergiram como importantes no decorrer da pesquisa de campo.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

São diversas as formas de pesquisa qualitativa – estudo etnográfico, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa-ação, história oral, análise de conteúdo e muitas outras (DEMO, 2009; SEVERINO, 2007). Flick (2009) observa que entre as características comuns desse tipo de pesquisa estão a análise de experiências pessoais ou de grupos, o exame de interações e comunicações em desenvolvimento e a investigação de documentos (textos, imagens, filmes, música). O autor assinala, ainda, que pesquisadores qualitativos buscam investigar, entre outras coisas, experiências, interações e documentos em seus contextos naturais, considerando suas próprias reflexões pessoais como parte fundamental no processo investigativo.

Creswell (2010) enfatiza que além das questões anteriores, a pesquisa qualitativa, em geral é baseada em uma lente teórica previamente estabelecida e admite não se ater a uma prescrição rígida do processo investigativo – uma vez que dependendo da interação com os sujeitos da pesquisa o projeto inicial pode sofrer algumas alterações.

Por fim, a análise qualitativa justifica-se nessa investigação em virtude da necessidade de se conhecer de forma detalhada o contexto da banda de música escolar no qual a aprendizagem musical acontece. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) ressaltam que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

3.2 O campo Empírico

O campo empírico para a realização desta pesquisa foi o contexto de uma banda de música escolar vinculada a uma Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A Instituição à qual a banda pertence integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que é vinculada ao Ministério da Educação, criada pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Desde que iniciou suas atividades, em fevereiro de 2013, a banda atende somente alunos da própria Instituição. Quase todos os alunos da banda realizam o ensino médio simultaneamente a um curso de formação profissional. No momento da pesquisa três alunos já haviam concluído seus cursos a menos de um ano, mas optaram por permanecer na banda de música. Com essas particularidades, tipificamos o grupo como uma banda escolar. A banda possui ao todo 25 integrantes, sendo 19 rapazes e 6 moças, com faixa etária que vai de 12 a 28 anos.

O professor da banda de música possui 31 anos de idade e foi quem a idealizou e fundou. O mesmo possui graduação em Licenciatura em Educação Artística – com Habilitação em Música (2002 – 2006). O instrumento de domínio do professor é a flauta transversal. No decorrer da pesquisa o professor mencionou em vários momentos que já não estuda seu instrumento há muitos anos. É importante

ressaltar que o professor da banda de música está vinculado à Instituição como professor de Artes/Música e, além do trabalho com a banda, leciona a disciplina Arte para as turmas do ensino médio. Dessa forma, a banda de música é um projeto idealizado pelo docente que foi incorporado à Instituição como projeto extracurricular.

Os instrumentos musicais que a banda possui são: 1 flautim, 6 flautas, 12 clarinetes, 1 sax soprano, 4 saxofones altos, 2 tenores, 2 barítonos, 6 trompetes, 3 melophones, 3 sax horn barítonos, 6 trombones, 2 tubas, 5 bumbos, 2 quintontons, 3 caixas, 3 pares de pratos, 1 xilofone, 1 marimba, 1 metalofone, 1 campana tubular e 1 bateria, totalizando 66 instrumentos. Além desses instrumentos, há também 1 piano digital, 2 violões e 2 guitarras que são eventualmente utilizados, com a banda ou em outras atividades musicais do campus.

Os instrumentos de sopro são disponibilizados para os alunos levarem para casa, embora dificilmente sejam levados a tuba e os saxofones barítonos em virtude do tamanho e peso desses instrumentos. Os instrumentos de percussão não são disponibilizados para empréstimo. Todos os instrumentos foram comprados novos e têm menos de três anos de uso.

Os alunos possuem duas aulas semanais na banda com duração de uma hora e trinta minutos cada. As aulas são realizadas em grupo e ocorrem no contraturno escolar dos alunos, nos turnos da manhã e tarde. Como as turmas são formadas a partir da disponibilidade de horário, é comum haver alunos aprendendo diferentes tipos de instrumentos em uma mesma aula, tais como o clarinete, trompete e trombone, por exemplo. Os ensaios ocorrem duas vezes por semana, geralmente as terças e quintas-feiras, de 19 às 21 horas, sempre durante a noite, pois é o único turno que os alunos da manhã e tarde podem ser reunidos.

O espaço físico utilizado para a realização de aulas e ensaios é a sala de música. A sala encontra-se ao término de um corredor no 2º pavimento do principal prédio da Instituição, sendo esta especificamente destinada à banda de música. O professor utiliza esse espaço também para estudar, corrigir provas, planejar aulas, escrever arranjos musicais etc. A sala é bem iluminada, climatizada (por duas centrais de ar), com carpete no piso, quadro branco para anotações do professor durante a aula, dois armários de tamanho médio para guarda de materiais

(partituras, baquetas etc.), uma televisão de 49 polegadas com entradas HDMI e USB e duas caixas amplificadoras de som.

Um fator bastante negativo do espaço são as cadeiras utilizadas pelos alunos – carteiras escolares (com “braço”), que dificultam a manutenção de uma postura correta para tocar os instrumentos durante as aulas e ensaios. Os diversos instrumentos e equipamentos ficam dispersos pela sala. Na sala pode ser visto também três quadros, cada um com uma foto dos músicos que participaram do desfile anual da semana da pátria nos anos de 2013, 2014 e 2015, respectivamente. Segue abaixo algumas imagens da sala de música onde a banda realiza suas aulas e ensaios.



Imagem 2 – Sala de música com o piano em primeiro plano e quadros da banda ao fundo



Imagem 3 – Sala de música vista da entrada com o piano e instrumentos de percussão ao fundo

Pelo que pude perceber, a banda possui uma infraestrutura excelente, à exceção dos assentos, que são carteiras escolares. Os instrumentos musicais são novos e disponíveis para empréstimo aos alunos. As condições ambientais desde o primeiro contato com a banda momento para a aprendizagem musical parecem ser muito favoráveis.

A escolha por essa banda específica se deu em virtude de suas próprias características. Os integrantes são pessoas que, em sua grande maioria, possuem idade escolar do ensino médio, inicialmente, em geral, desconhecem a leitura de partitura e/ou nunca tocaram instrumentos de sopro ou percussão, e são livres para participar e desistir a qualquer momento da banda, já que esta é uma atividade extracurricular. O grupo conta com apenas um professor para o ensino de variados instrumentos e os ensaios são realizados no contraturno da escola. Esse contexto apresentou-se para mim como um campo profícuo para investigar estratégias de autorregulação da aprendizagem pelo fato de haver liberdade em participar e, ao que tudo indica, aos alunos ser demandada autonomia no desenvolvimento da aprendizagem musical.

3.3 Procedimentos Metodológicos

Os dados da pesquisa foram coletados, predominantemente, por meio de observações participantes de aulas e ensaios. Como também fui convidado a participar de uma seção de vídeo na casa de um aluno da banda, realizei algumas observações também nesse momento. Outra forma de coletar os dados foi a realização de entrevistas individuais, elaboradas de forma semiestruturada. Os registros das observações foram sistematizados em um diário de campo e as entrevistas transcritas e sistematizadas a partir de uma análise de conteúdo.

3.3.1 Observação participante

A observação participante é a “participação real do pesquisador na comunidade ou grupo” (MARCONI, LAKATOS, 2010, p. 177). A partir desse conceito, fica claro o caráter intersubjetivo estabelecido pela imersão do pesquisador

no contexto pesquisado. Nesse sentido, Laville & Dione (1999, p. 178-9) corroboram para essa compreensão ao ponderar que “nessa forma de observação, o pesquisador-observador não fica retirado [...], mas se integra à situação por uma participação direta e pessoal”.

Na avaliação de Moreira & Caleffe (2008), a observação participante permite ao pesquisador adentrar o mundo social dos sujeitos pesquisados e precisa ser anotada constantemente com o intuito de ser detalhada, organizada e classificada, permitindo que se percebam padrões e diferenças no contexto social estudado.

Entre as desvantagens apontadas por críticos a esta forma de coleta de dados está o fato de a observação participante dificultar a objetividade, uma vez que a presença do pesquisador inevitavelmente influencia o grupo e é influenciado por ele (MARCONI, LAKATOS, 2010).

Entretanto, considerou-se adequada a escolha pela observação participante para que os alunos pudessem se sentir à vontade para agir como fazem cotidianamente em seus processos de aprendizagem musical e, ao mesmo tempo, estabelecer uma aproximação entre sujeitos e pesquisador que diminuíssem possíveis resistências durante a entrevista.

O objetivo da observação participante foi verificar em cada evento observado (antes, durante e depois do mesmo) os seguintes pontos: o estado emocional aparentado pelos alunos, o comportamento dos alunos individualmente (o que fazem com o instrumento, com telefones celulares etc.) e uns com os outros (incluindo o professor), a dinâmica de ensaios e aulas e o repertório ensaiado.

Ao todo, foram observadas 8 aulas, 6 ensaios e 1 sessão de vídeo. À exceção da sessão de vídeo, que foi realizada na casa de um aluno, todas as demais observações se deram na sala de música utilizada pela banda para aulas e ensaios.

A observação auxiliou na compreensão de algumas situações relacionadas à aprendizagem, possibilitando um melhor entendimento das ações de alunos e professor em sala de aula e ajudando no direcionamento e compreensão das entrevistas!

3.3.2 Diário de Campo

Durante a realização da pesquisa de campo, recorreu-se à realização de anotações acerca das situações observadas afim de que não se perdessem informações consideradas importantes para a pesquisa. Essas informações foram compiladas e organizadas na composição de um diário de campo que nos auxiliou na análise de nossas observações em campo.

3.3.3 Entrevista Semiestruturada

Vergara (2009, p. 3) considera a entrevista como “um diálogo em troca de significados” no qual se busca conhecer algo. No caso específico dessa pesquisa, a entrevista se fez necessária para que fosse possível identificar informações sobre as estratégias de aprendizagem musical dos alunos fora do contexto da banda de música, tais como estudo em casa ou outros espaços.

Moreira e Caleffe (2008) observam que na entrevista semiestruturada geralmente é utilizado um protocolo com os temas a serem discutidos na entrevista, mas que podem ser mudadas as formas e a ordem de introduzir tais temas, visando oportunizar ao entrevistado desenvolver as respostas da maneira que achar mais conveniente.

A pertinência da entrevista para a coleta de dados em uma pesquisa sobre autorregulação é evidenciada também na reflexão de Abrahão e Passegi (2012) sobre aproximações teóricas entre as narrativas de formação e a autorregulação da aprendizagem entre professores, observam:

Ao explicitar o que foi formador em suas aprendizagens, o foco da reflexão, ao recair sobre as próprias estratégias de aprendizagem, funciona como uma metarreflexão autorregulatória das aprendizagens experienciadas levando o narrador a melhor compreender as influências sofridas e as que ele exerceu, eventualmente, sobre os outros, tanto na atuação profissional, quanto na vida pessoal, privada (p. 62).

Para desenvolvimento do protocolo de entrevista, considerou-se que os processos de aprendizagem acontecem sempre em um determinado contexto, seja ele físico e/ou social. Dessa forma, o roteiro da entrevista buscou relacionar as dimensões da autorregulação da aprendizagem acadêmica propostas por Zimmerman (1998) e defendidas para investigações da autorregulação da aprendizagem musical por Zimmerman e McPherson (2002) ao contexto da banda e aos possíveis outros contextos. As questões relacionadas a essas dimensões, conforme já mencionado anteriormente são: Por quê? Como? Quando? O quê? Onde? Com quem? (ZIMMERMAN, 1998).

Apesar de todos os alunos terem sido observados no decorrer das aulas e ensaios, 10 dentre os mais antigos foram convidados para a realização de entrevistas individuais, contudo, apenas 9 alunos compareceram às entrevistas. Os critérios para a seleção dos alunos a serem entrevistados foi o tempo de permanência na banda de música – optou-se pelos alunos mais antigos. Logo no início da pesquisa de campo o professor também foi entrevistado, visando uma aproximação com o campo. Os nomes dos alunos foram alterados, visando manter o anonimato dos mesmos. As entrevistas foram transcritas e impressas para a devida análise de conteúdo. Alguns dados dos entrevistados podem ser visualizados no quadro abaixo:

Aluno	Idade	Instrumento	Tempo na Banda
Bruno	19	Trombone	2 anos e 8 meses
Francisco	23	Percussão	2 anos
Luiz	15	Clarinete	2 anos
Daniel	17	Percussão	1 ano e 6 meses
Beatriz	15	Clarinete	2 anos
Fábio	16	Saxofone Alto	2 anos
Sérgio	28	Trompete	3 anos
Mateus	18	Trombone	2 anos
João	18	Saxofone Alto	1 ano e 8 meses
Professor	31	-----	3 anos

Tabela 4 – Entrevistas Realizadas

Após a realização das entrevistas, verificou-se a necessidade de uma segunda entrevista para aprofundamento em alguns pontos sobre os processos individuais de aprendizagem dos alunos. A segunda entrevista com os alunos foi realizada por meio de videoconferência, utilizando-se o software *Skype*.

Em relação às pesquisas, Vergara (2009) observa que

Entrevistas são úteis quando o método escolhido pelo pesquisador é a análise de conteúdo, a análise do discurso, a etnografia, histórias de vida, historiografia ou qualquer outro alimentado pela fenomenologia, o método raiz, ou pela dialética, por exemplo. Como mencionado eles têm utilidade quando se busca captar o dito e o não dito, os significados, os sentimentos, a realidade experimentada pelo entrevistado, as reações, os gestos, o tom e o ritmo da voz, hesitações, assertividades, enfim, a subjetividade inerente a todo ser humano (p. 5).

Por estas questões, a seguir são apresentados os processos de análise de conteúdo das entrevistas realizadas, elucidando a forma como os discursos coletados foram analisados para atingir os objetivos desta pesquisa.

É importante ressaltar que alguns alunos tinham dificuldade de comunicar-se durante as entrevistas enquanto que outros descreviam com muitos detalhes seus processos de aprendizagem musical.

3.3.4 Análise de Conteúdo

Para Laville e Dione (1999), os dados levantados em documentos, entrevistados e outros meios por si só não são suficientes para se chegar a conclusões. É necessário investigar com bastante cuidado as mensagens apresentadas, na maioria das vezes de forma implícita, nos dados coletados, buscando significados, comparações, descartando acessórios e buscando sempre o essencial e as ideias principais apresentadas nos dados. Para eles, o princípio da análise de conteúdo “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (idem, p. 214).

Severino (2007) esclarece que a análise de conteúdo não se debruça sobre a linguagem em si, mas sobre a fala, analisando e interpretando o discurso para revelar o que está por detrás das palavras. De qualquer forma, há uma convergência de autores quanto ao ponto de partida da análise de conteúdo ser a própria “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa,

documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2008, p. 19).

Laville e Dione (ibidem) observam que não há uma única forma possível de se fazer análise de conteúdo, mas esclarecem que uma forma bastante recomendada é o pesquisador explorar o material a fim de descobrir formas de “decompô-lo” e em seguida “recompô-lo” para ressaltar a significação do mesmo. Os recortes iniciais geralmente são de palavras, expressões ou mesmo orações inteiras que se relacionem diretamente àquilo que está sendo investigado. Após esse procedimento inicial, um maior aprofundamento na análise de conteúdo pode ser realizado a partir de um recorte de temas. Entretanto, esse tipo é mais complexo tendo em vista que muitas vezes os temas se apresentam de forma implícita e, em geral, se associam a outros temas no discurso. As unidades de análise são, de modo geral, as palavras, expressões ou orações completas que se remetem a determinados temas.

Franco (2008) divide as unidades de análise de conteúdo em dois tipos: unidades de registro e unidades de contexto. A autora esclarece que as unidades de análise podem ser palavras, temas, personagens e itens (objetos) que ganham significado no âmbito das unidades de contexto – que como exemplificado pela própria autora pode ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 1977, p. 107). Entretanto, ela enfatiza que o ponto crucial na análise de conteúdo é a criação de categorias, que, dito de maneira sucinta, são as classificações em que são agrupadas as unidades de análise, e que por sua vez podem ser criadas antes ou durante a análise de conteúdo.

As entrevistas foram organizadas em cadernos enumerados continuamente: Caderno de Entrevistas 1 (C.E 1) e Caderno de Entrevistas 2 (C.E 2), enquanto que as observações durante as aulas e ensaios foram registradas por meio do Diário de Campo (D.C), consultado posteriormente para complementar e auxiliar a análise das entrevistas.

Após a conclusão da coleta de dados e transcrição das entrevistas, deu-se início a organização e análise das informações obtidas. Primeiro, as respostas foram organizadas de acordo com as questões estabelecidas no roteiro da entrevista. Informações relacionadas às categorias, por mais que estivessem em outra pergunta, foram agrupadas tematicamente. Desta forma, a análise se deu por meio

da organização e redução dos dados, os quais foram classificados de acordo com as categorias previamente estabelecidas no roteiro de entrevista (comportamentos no estudo individual e em grupo, recursos, atores e formas de auxílio social e tempo e espaço de aprendizagem).

Finalizada a etapa de organização, classificação e seleção dos dados, iniciou-se o processo de escrita dos resultados de pesquisa e discussão dos mesmos a partir do referencial teórico adotado na pesquisa e da revisão de literatura sobre o tema. Os resultados da pesquisa são apresentados no próximo capítulo.

4 RESULTADOS DE PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como se dá a aprendizagem musical em uma banda escolar a partir das estratégias de aprendizagem musical encontradas em tal contexto. No diálogo com o construto teórico da autorregulação da aprendizagem, foi possível conceituar, identificar e organizar as estratégias de aprendizagem empregadas pelos próprios alunos para aprender seus instrumentos. Assim sendo, os relatos dos alunos sobre como fazem para aprender na banda de música, aliados às observações em campo, foram de grande importância no levantamento dos dados.

As estratégias de autorregulação da aprendizagem são “processos pessoais intencionais e ações voltadas para a aquisição de habilidade” (ZIMMERMAN, 1990, p. 196) relacionados à “tomada de decisão (consciente e intencional) pelos quais o aluno escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo” (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO E SÁ, 2004, p. 69), sendo, portanto, notório que todos os alunos utilizem processos de autorregulação em algum grau durante a aprendizagem (ZIMMERMAN, 1990). Dessa forma, coube a esta pesquisa identificar estas ações intencionalmente empreendidas por estudantes para a aquisição de habilidades musicais no contexto específico de uma banda de música escolar.

4.1 Observações Iniciais

Ainda nas primeiras incursões no campo de investigação, durante as primeiras aulas e ensaios da banda na sala de música, chamou-me atenção o quão comum era a utilização desse espaço pelos alunos em horário escolar para tocarem seus instrumentos musicais, individualmente ou em grupo. Ao questioná-los se não estavam faltando aulas os alunos geralmente informavam a falta do professor de alguma disciplina e/ou estarem em intervalo escolar e que por isso aproveitavam para irem à sala de música praticar seus instrumentos musicais – informação comumente ratificada pelo professor da banda.

A prática musical na sala de música em horário escolar livre ou em horário extra escolar foi algo não apenas observado na pesquisa de campo, mas também confirmado por alunos e professor da banda durante as entrevistas. Ao que tudo indica, a sala de música é um espaço importante para alguns alunos que têm dificuldades em praticar seus instrumentos musicais em casa e propicia um ambiente de aprendizagem musical favorável. Embora vários alunos utilizem esses momentos para a prática musical, a necessidade de uso do espaço escolar para tal finalidade foi ressaltada, sobretudo, por Francisco, Daniel e Mateus, devido à falta de espaço adequado para estudo do instrumento em casa. McPherson e Zimmerman (2002a) observam esta como uma forma de autorregulação ambiental em que se avalia e influencia as condições ambientais de aprendizagem ao, por exemplo, convidar colegas para estudo em grupo ou buscar um lugar tranquilo para treinar.

Durante as entrevistas, quando questionados sobre como faziam para aprender seus instrumentos musicais, os alunos prontamente trouxeram à tona, sobretudo, os recursos que utilizavam no estudo individual (internet, áudio da música, apostila, metrônomo) e as pessoas mobilizadas por eles para prestarem auxílio na aprendizagem (colegas, professor, músicos de fora da banda). Isso evidencia que as estratégias de aprendizagem musical dos alunos se relacionam predominantemente à seleção e organização dos contextos físico e social de aprendizagem por meio das quais os alunos exercitam suas habilidades autorregulatórias. Essas habilidades foram evidenciadas à medida que os alunos sinalizavam “iniciativa pessoal, perseverança e habilidade adotiva” (ZIMMERMAN, 2002, p. 69-70) na aprendizagem de seus instrumentos.

Um ponto importante que também exemplifica as habilidades autorregulatórias dos alunos é a rotatividade em variados instrumentos a que diversos alunos se submeteram para permanecer na banda. Ao ingressarem, muitos possuíam interesse em aprender um determinado instrumento musical, mas na indisponibilidade deste ou por uma necessidade no efetivo instrumental do grupo os alunos negociavam com o professor outro instrumento para aprender. Nesses casos os alunos iam aprendendo outro instrumento enquanto aguardavam a disponibilidade para migrarem para aquele inicialmente almejado. Havia também os alunos que acabavam gostando e permanecendo nos instrumentos inicialmente

aprendidos. Essa “negociação” inicial e/ou constante na banda pareceu-me um forte indicativo da motivação dos alunos para ingressar e permanecer na banda de música escolar, salientando a habilidade de construir percursos formativos adaptativos durante a aprendizagem musical no referido grupo. Entre as pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem musical revisadas na realização desta pesquisa não foram encontradas referências a esse tipo de situação, talvez pelo fato das pesquisas se concentrarem em análises de contextos de aprendizagem musical individuais.

Durante as aulas pude observar que os alunos começam aquecendo em seus instrumentos tocando notas longas enquanto o professor não inicia a aula. A aula é conduzida pelo professor seguindo a apostila lição após lição. A apostila utilizada pelo professor depende do nível de conhecimento dos alunos. Para os mais iniciantes, o professor utiliza o “Método Da Capo” (BARBOSA, 2004) enquanto que para os mais experientes, é utilizado o “Sound Innovations for Concert Band” (SHELDON et. al., 2015).

Em relação às aulas da banda chamou-me atenção a organização das turmas. Percebi que o professor organiza as turmas permitindo que os alunos avancem de maneira diferenciada entre si, podendo, dessa forma, haver instrumentos musicais diferentes em uma mesma aula. Isso ficou notório a partir da observação de que as turmas eram “compostas por trombone e saxofone ou por trompete e clarinete; um naipe não espera pelo outro, nem um aluno espera pelo outro, pois os alunos podem migrar de turma dependendo de como avançam nas lições” (D.C, p. 18). Essa liberdade de avançar (ou retroceder) as lições pareceu-me favorecer a criação de um contexto dinâmico de aprendizagem no qual os alunos exercem certa autonomia sobre seus ritmos de aprendizagem.

Durante os ensaios, os primeiros alunos a chegar eram sempre os que estudavam na Instituição no período da tarde e que ficavam direto para o ensaio (chegavam por volta de uma hora antes do horário). Outro aluno que chegava bastante cedo nos ensaios era Sérgio, que, apesar de já haver concluído os estudos na Instituição escolar à qual a banda é vinculada, pedalava em sua bicicleta por vários quilômetros para ir de seu trabalho à escola para ensaiar com a banda. Os alunos que iam chegando geralmente conversavam entre si ou escutavam música

no celular ou tocavam seus instrumentos musicais enquanto aguardavam o início do ensaio. Nesses momentos o professor geralmente tocava peças corais para banda de música ao piano ou escutava alguma música no computador usando fones de ouvido (D.C, p. 20).

Todos os ensaios observados seguiram sempre um mesmo roteiro: o professor conduzia alongamentos corporais com todos os músicos, depois regia o aquecimento da banda com repertório coral da apostila e em seguida os alunos mesmos afinavam os instrumentos usando aplicativos de seus *smartphones* para, então, iniciarem o ensaio do repertório. Em alguns momentos o professor parava a música para sugerir melhorias na execução do grupo ou, predominantemente, para dar informes diversos – o que causava certa dispersão entre os alunos.

A partir da pesquisa de campo e das entrevistas, também foi possível verificar que a maior parte do interesse dos alunos em participar da banda estava associada aos desejos de integrar um grupo musical, ocupar o tempo livre e/ou obter status social. Todos esses interesses são contemplados na própria dinâmica da banda, em suas aulas e ensaios e, sobretudo, nas apresentações em concertos e no desfile escolar da semana da pátria, no mês de setembro. Uma vez que o desfile cívico de setembro é o evento em que a banda mais se destaca perante a comunidade escolar e a cidade em geral, este parece possuir uma importância central na motivação dos alunos para aprender. Mesmo entre os alunos que informavam outros diversos interesses relacionados à banda, a apresentação no desfile cívico constantemente era mencionada como motivadora da aprendizagem musical na banda. Para exemplificar esse aspecto, menciono a fala de Bruno, quando explica:

Aí depois do dia sete de setembro... eu falei assim “bom, não tenho nada pra fazer, né?”. Aí eu comecei... aí eu queria ir pra percussão, que eu já tocava bateria e tal, só que o professor Antonio não deixou – falou: “não a percussão já tá lotada e tal” – tinha bem pouquinha gente, mas ele falava que tava lotada. Aí eu disse “me dá qualquer instrumento aí”, aí ele falou “olha, tem esses aqui e tal”, aí eu nem pensei e tal, que eu não gostava de instrumento – nota. Achava chato o dó, o ré... aí eu escolhi qualquer um, aí eu acabei escolhendo o euphonium. Aí foi o começo... comecei no euphonium e tal. Comecei meio mal e aí comecei a gostar. Aí fui pro trombone. [...] Eu vi a banda! Aí eu achei bacana! Achei bacana e tal, aí eu falei “por que não?” (C.E 1, p. 39-40).

A partir dessas e outras falas dos alunos, como o caso de Mateus que afirmou dedicar-se ao estudo do instrumento para não passar vergonha no desfile ou a de outros vários alunos que mencionaram intensificar os estudos à medida que se aproxima o desfile da Semana da Pátria, compreendi que, aprender o repertório das apresentações configurava-se como o principal objetivo de aprendizagem dos alunos, para a qual eles efetivamente se mobilizavam e, como será discutido mais a diante, até mesmo ampliavam as estratégias de aprendizagem.

Na aprendizagem musical dos alunos, um aspecto que também se apresentou relevante foi a importância da partitura na aprendizagem dos mesmos. Nas entrevistas eles deixaram transparecer a compreensão de que a aprendizagem musical se dá predominantemente a partir do treino individual do instrumento, possibilitado em grande parte pela leitura de partituras. Apesar de estar claro que a importância da leitura de partitura é em parte atribuída pelo professor da banda, ela também é legitimada pelos próprios alunos à medida que estes a compreendem como uma habilidade para aprenderem por conta própria, dando-lhes, portanto, mais autonomia na aprendizagem de seus instrumentos. Um exemplo disso está na fala de Bruno:

Bastante no começo quem me ajudava era o Antonio [professor], que eu tinha bastante dificuldade pra ler as figuras lá, mas depois que eu peguei essa leitura eu comecei a ter independência pra estudar sozinho em casa. Aí, depois que eu peguei isso, foi sempre sozinho! (C.E 1, p. 49).

A valorização da aprendizagem do código musical também é evidenciada na fala de Francisco, para o qual aprender partitura se constituiu, inclusive, um fator motivacional para participar da banda: “eu olhava as partituras e aí eu queria aprender, mesmo – queria tocar olhando a partitura, que eu não fazia, né?” (C.E 1, p. 9).

As estratégias de aprendizagem encontradas evidenciam que a maior parte dos alunos compreende a si mesmos como responsáveis pela aprendizagem e que, desta forma, buscam observar, reproduzir e adaptar estratégias para aprender a partir daquilo que o professor ensina, ou até mesmo criá-las. No entanto, a busca por auxílio do professor mostrou-se uma estratégia utilizada, sobretudo no início da aprendizagem na banda, sendo, entretanto, pouco destacada na fala da maioria dos

alunos em seus atuais momentos de aprendizagem. Pessoas de fora da banda também são procuradas pelos alunos para auxiliarem a aprendizagem musical, como, por exemplo, outros músicos da cidade. O que todas as estratégias identificadas nesta pesquisa têm em comum é a indicação, pelos próprios alunos, destas como ações de “escolha” e “controle” durante a aprendizagem, que conforme observa Rosário et. al (2006), são os dois pilares da autorregulação.

Pelo que pude verificar, a maior parte das estratégias de aprendizagem encontradas foram modeladas a partir de visualizações de vídeos na internet, por meio de colegas da banda, pelo professor e por pessoas de fora do contexto escolar. Outras estratégias, no entanto, parecem terem sido pensadas pelos alunos. A modelação, como já mencionado anteriormente, trata-se da padronização de “estilos de pensamento e comportamento segundo exemplos funcionais de outras pessoas” (BANDURA, 2008, p. 16), constituindo-se uma das origens de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Por isso, as estratégias de aprendizagem musical encontradas na banda de música foram agrupadas nessa pesquisa em quatro contextos sociais de aprendizagem: aprendizagem individual (“eu estudo sozinho, tentando ler a partitura e tentando tocar”), aprendizagem com colegas da banda (“como ele aprendeu mais rápido, aí ele me ensina”), aprendizagem com o professor (“o professor colaborava ensinando o básico”) e aprendizagem com pessoas de fora da banda. Os resultados foram organizados dessa forma em virtude da frequência e ordem de importância que tais contextos adquiriram na fala dos entrevistados. Estratégias de busca por vídeos na internet (aprender sozinho) e a busca pela ajuda dos colegas da banda (aprender com os colegas) que aprendem com mais rapidez, surpreenderam-me porque em muitos casos estas foram indicadas como preferidas em relação à busca por auxílio junto ao professor, evidenciando mais uma vez a autonomia que os alunos possuem para aprenderem por si próprios e/ou entre si.

Analisar as estratégias de autorregulação da aprendizagem na relação destas com os modelos de aprendizagem mostrou-se importante em virtude da perspectiva sociocognitiva de aprendizagem autorregulada adotada nesta pesquisa, nas quais são compreendidas como oriundas de etapas que abrangem processos de observação, imitação, treino individual e apropriação adaptativa do comportamento apresentado por um modelo (ZIMMERMAN, 2005). Nesse sentido, o professor

apresentou-se como um modelo inicial de aprendizagem a partir do qual os alunos, impulsionados por suas motivações, puderam observar e imitar no início da aprendizagem. No entanto, a internet também foi um recurso bastante utilizado pelos alunos para obtenção e seleção de informações e modelos de aprendizagem. Posteriormente, os alunos que mais se destacavam em cada naipe tornaram-se também modelos requisitados pelos colegas para prestarem auxílio na aprendizagem musical.

Dentre as formas de estimular a autorregulação da aprendizagem mencionadas por Schunk (2001) observa-se na banda pesquisada o predomínio da experiência indireta, na qual o aluno age ou de acordo com o que viu alguém fazer ou porque imaginou algo e resolveu colocá-lo em prática, e diretamente por meio do ensino, pela qual estratégias e processos autorregulatórios são modelados por outras pessoas, como pais e/ou professores, por exemplo.

As estratégias de buscas de auxílio social identificadas na banda possuem similaridades com as estratégias de aprendizagem identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) como as “buscas por ajuda de colegas, professor e adultos diversos”. Entre as estratégias que parecem terem sido pensadas e/ou ao menos adaptadas pelos próprios alunos a partir de outros contextos estão realizar buscas de vídeos e repertório extra na internet, compor pequenos exercícios musicais para si mesmos e pesquisar experimentalmente dedilhados no instrumento. Cada uma das estratégias de aprendizagem musical identificadas nesta pesquisa será detalhada a seguir.

4.2. “Eu estudo sozinho, tentando ler a partitura e tentando tocar”

Apesar de eu ter algumas ideias prévias da autonomia na aprendizagem dos alunos em relação ao professor em uma banda escolar, confesso ter me surpreendido com a dimensão que isso adquire na banda pesquisada. As falas dos entrevistados, professor e alunos, deixam transparecer que estes têm ciência de que a aprendizagem musical na banda se dá a partir de uma postura pró-ativa dos alunos que lhes demanda saber aprender as lições e o repertório, ou seja, que lhes demanda habilidades de autorregular seus próprios processos de aprendizagem.

Isso fica evidente, por exemplo, nas considerações do professor a respeito da relação entre ensino e aprendizagem na banda, nas quais esclarece selecionar, por meio da realização de um teste, os alunos que apresentam maior motivação e mais facilidade na aprendizagem dos instrumentos.

Os alunos aprendem 'por conta'. Os alunos que deixam pra estudar só nas aulas e ensaios são os primeiros que saem ou eu tiro na hora do teste. Os alunos que têm mais dificuldade em geral desistem por conta, e eu não insisto. Quando eu vejo que o aluno é bom, tem facilidade, é esforçado, mas tem dificuldade de conciliar com outras tarefas aí eu insisto nele. Na segunda, terceira semana, quando vai pra quarta nota, eu já sei quem são os alunos que vão aprender com mais facilidade e os que vão ter mais dificuldade [...]. Tem gente que não me dá trabalho nem um. Os que têm mais interesse revisam muito em casa, se mostram mais interessados, até entram em contato pelo *whatsapp*, *facebook*, falando de alguma técnica ou alguma música que conseguiram tocar (Professor, C.E 1, p. 120).

O teste, segundo relatos do próprio professor da banda, consiste em uma prova prática individual na qual os alunos devem decorar quatro exercícios repassados pelo docente. A partir de falas como esta acima e de outras situações observadas no decorrer da pesquisa, constatei que o professor se utiliza de mecanismos tanto para selecionar os alunos que apresentem facilidade e/ou habilidades de autorregulação da aprendizagem como também para excluir os alunos que possuem maiores dificuldades para “aprenderem por conta”. O teste é uma das situações na qual isso fica mais evidenciado.

O professor admite aos alunos, desde que estes ingressam na banda, possuir conhecimentos básicos em cada instrumento, apenas para orientar-lhes na emissão das primeiras notas musicais, e conscientiza-os de que grande parte do aprendizado musical será de responsabilidade dos mesmos. Dessa forma, o papel do professor, na aprendizagem dos alunos tende a se reduzir bastante no decorrer ainda das primeiras semanas, conforme os alunos avançam na aprendizagem. Isso é confirmado na fala abaixo:

Eu ensino o básico. Eu falo pra eles que eles tocam muito mais do que eu. Com muita dificuldade eu toco uma oitava no trompete. Eu digo pra eles que tem que aprender mais 'por conta'. Eu digo pra eles: vocês não dependem de mim, dependem do interesse de vocês (Professor, C.E 1, p. 120).

A formação docente foi sinalizada por Nascimento (2007) como a maior dificuldade do ensino em bandas; conforme observado na fala acima, verificou-se que esta é uma realidade também presente na banda pesquisada. Entretanto, os obstáculos da formação docente foram minimizados em grande parte pela autonomia e comprometimento dos alunos com a aprendizagem musical, levando-os a aprenderem a partir de diversas estratégias de aprendizagem.

A autorregulação da aprendizagem dos alunos para aprender é sinalizada, entre outras coisas, quando, na descrição de seus processos de aprendizagem musical, as primeiras falas que emergem são afirmações semelhantes a “geralmente eu aprendo ela [a música] de tanto praticar” (Fábio, C.E 1, p. 23), “eu saio e procuro na internet” (Sérgio, C.E 1, p. 100) e “a percussão é escutando e lendo” (Daniel, C.E 1, p. 114), uma vez que evidenciam uma postura independente, autoagenciadora, da própria aprendizagem.

Conforme já mencionado, as estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto individual são direcionadas em sua maior parte à aprendizagem dos instrumentos por meio do estudo das lições da apostila e do repertório. Entre estas, foram identificadas: variar o andamento, ler a partitura antes de tocar, dividir a música em partes, repetir trechos musicais e substituir ritmos por palavras (mentalmente). Outras estratégias do “estudar sozinho” são mais direcionadas à aprendizagem específica do repertório, tais como ler e/ou tocar a música juntamente com o áudio e decorar a música. Em dúvidas relacionadas ao dedilhado, os alunos recorrem ao método (apostila) de ensino utilizado. Buscas são realizadas na internet para complementar a aprendizagem das técnicas instrumentais ensinadas pelo professor e para a aprendizagem de novas técnicas, obter repertório de interesse do próprio aluno e se automotivar para a aprendizagem. Atividades de improvisação/criação também foram citadas, além da aprendizagem de dedilhados novos por meio da experimentação no instrumento. Todas estas estratégias foram evidenciadas pelos integrantes da banda como as formas pelas quais conseguem regular seus processos de aprendizagem.

Note-se, porém, que apesar de os alunos compreenderem suas aprendizagens como individualizadas, estes admitem que, do diversificado conjunto

de estratégias para “aprender sozinho”, muitas foram modeladas pelo professor da banda e outras foram pensadas pelos próprios alunos.

Tendo em vista o objetivo maior de apresentar um bom resultado nas apresentações, as estratégias ensinadas pelo professor concentram-se naquelas destinadas à aprendizagem da técnica básica para a execução do repertório. Isso pode ser constatado, por exemplo, nas falas de Bruno e Sérgio, que ao serem questionados sobre o porquê de procurarem aprender as músicas da maneira como descreveram, esclareceram das seguintes formas:

Oh, eu sempre tive orientação, né? Do Antonio [professor]! De primeiro fazer a coisa – tentar fazer de primeira, né? Pra ver como é que tá, fazer à primeira vista – essas coisas. Se não conseguir, faz compassadamente e depois tenta fazer no que a música pede propriamente. Aí eu sempre tive essa orientação dele (Bruno, C.E 2, p. 49).

A gente segue uma recomendação, né? Que o professor fala pra que antes das músicas, né? Assim... Faz um aquecimento, né? Pra poder ir mais, é... Pra aprender mais rápido na embocadura (Sérgio, C.E 1, p. 103).

Entre as estratégias ensinadas pelo professor no início da aprendizagem dos alunos está a substituição de ritmos por palavras (mentalmente), a leitura da partitura e análise do dedilhado instrumental antes de tocar, variação do andamento, repetição de trechos específicos, a divisão da música em partes para gerenciamento do estudo, a prática de notas longas, a leitura de partitura acompanhando o áudio e a consulta de dedilhados na apostila.

Essa modelação de estratégias de aprendizagem, portanto, evidencia uma aproximação do ensino com as estratégias de ensino sugeridas por McPherson e Renwick (2001):

Demonstrar aos alunos como eles tocaram, em comparação como a peça deve soar; ensinar roteiros mentais para usar antes de começar a tocar, como observar o andamento e a tonalidade previamente; cantar silenciosamente a melodia da frase de abertura antes de tocar para se ter um ritmo e interpretação adequados; atentar o dedilhado da música para se identificar e ensaiar separadamente possíveis obstáculos (p. 179).

Os pesquisadores acreditam que “os professores devem gastar tempo durante as aulas demonstrando e modelando estratégias específicas que seus alunos podem experimentar quando se pratica, como forma de corrigir ou prevenir certos tipos de erros de desempenho” (idem, p. 184). Corrobora para essa visão a defesa que Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá (2004) fazem da promoção de uma aprendizagem estratégica (LOPES DA SILVA, VEIGA SIMÃO, SÁ, 2004), a qual se configura como a aquisição de estratégias de aprendizagem, o desenvolvimento do “saber aprender”.

Foi perceptível, no entanto, que os alunos se mobilizam para aprender técnicas e repertório também por meio de estratégias não ensinadas pelo professor, construindo trajetórias de aprendizagem diferentes entre si e daquelas inicialmente previstas e oportunizadas no ensino, como mencionado por Francisco ao citar uma de suas aprendizagens na internet: “O rufo na caixa, que eu não sabia e o professor não ensinou pra gente, mas aí eu fui e pesquisei [na internet], o toque duplo – algumas coisas diferentes – esses toques da caixa” (Francisco, C.E 2, p. 31). O uso da internet para a aprendizagem nesse contexto torna evidente a “consciência de como estratégias específicas podem influenciar os resultados de aprendizagem e por sua vontade de empregar estas estratégias para alcançar seus objetivos” (ZIMMERMAN, 1990, p. 185).

As estratégias de autorregulação da aprendizagem em contexto individualizado na banda pesquisada perpassam os hábitos de estudo dos alunos, realizados de forma consciente e proposital para a aprendizagem musical e tem como principal meta e motivação a aprendizagem do repertório para as apresentações musicais com a banda escolar.

4.2.1. Buscas na internet

Ao serem questionados sobre como aprendiam seus instrumentos musicais, sete dos nove alunos citaram imediatamente a busca por recursos e/ou informações na internet, sobretudo, vídeos, áudios e repertório. Isso é exemplificado na fala de Francisco: “Eu estudo, mesmo; pela internet! Eu pego as partituras e vou aprendendo. Eu ouço uma... por exemplo, uma cadência, aí eu vou... vou na internet

vê se eu encontro, se não aí eu vou com o professor, mesmo” (C.E 1, p. 10). Apenas Beatriz e Mateus declararam não utilizar a internet para aprender seus instrumentos musicais – sendo que apenas Mateus não possui internet em casa. Na internet os alunos buscam, sobretudo, videoaulas e partituras de músicas conhecidas para aprenderem.

As videoaulas são recursos utilizados pelos alunos para aprender técnicas específicas, como rufo e toque duplo na percussão e embocadura, respiração diafragmática e dedilhados alternativos nos instrumentos de sopro. É perceptível, portanto, que os alunos buscam aprender na internet tanto coisas novas, como aquelas que o professor já havia ensinado durante as aulas, mas que eles sentem necessidade de revisar e/ou conhecer de outras formas, complementando a formação recebida na banda, conforme mencionado por Fábio:

Eu tava buscando melhorar meu som. Aí eu vi algumas videoaulas – a questão da embocadura, que o segredo não é apertar a palheta, mas sim só pressionar um pouco, e a questão do diafragma, que é necessário que as pessoas exercitem o diafragma para que façam tudo, tanto as notas agudas quanto as notas graves. Aí eu comecei a praticar isso e percebi que o meu som melhorou. E também falou que tinha que estudar muito notas longas, aí comecei também a estudar notas longas. [...] Notas longas o professor sempre fala, agora a questão da embocadura que eu fui atrás e pesquisei na internet (C.E 1, p. 24).

Durante sua aprendizagem por meio de videoaulas, Fábio esclarece como faz para aprender com tal recurso: “Eu vejo o vídeo! Aí ele ensina uma parte, eu pauso e aí tento fazer. Aí depois eu aperto o play de novo, vejo outra parte que ele ensinou, novamente eu pauso, e continuo a fazer o que o instrutor está ensinando” (C.E 2, p. 42). Bruno também menciona: “Primeiro eu via o vídeo todinho – via o que o vídeo tinha pra passar, e depois tentava imitar igualzinho. Aí depois eu corrigia, pausava um pouquinho, ficava repetindo e assim ia até o final do vídeo”.

Apesar de já haver aprendido a embocadura básica no instrumento e as noções de respiração diafragmática, Fábio sentiu a necessidade de buscar formas de aperfeiçoar esse conhecimento, visando melhorar seu som, por meio de recursos na internet. Pela fala de vários alunos, pude perceber que a internet é o recurso usado tanto para aprender coisas novas – a técnica não ensinada na banda, a música não contemplada no repertório do grupo, quanto para reaprender ou reforçar

aquilo que foi ensinado nas aulas e ensaios, como embocadura, respiração, dedilhados e, até mesmo, novas estratégias de aprendizagem.

O repertório que os alunos buscam na internet pode ser classificado em dois tipos: músicas escritas especificamente para determinado instrumento – tais como métodos de estudo da técnica do instrumento, e “músicas conhecidas”, tais como músicas de trilhas sonoras de cinema e músicas de grupos famosos entre o público juvenil.

A necessidade de estudar repertório específico do instrumento foi enfatizada por Bruno ao avaliar que o método usado para ensino na banda é um conjunto de melodias iguais escritas para vários instrumentos. Por isso, sentiu a necessidade de buscar um que fosse escrito direcionado para o seu instrumento, que o fizesse ampliar suas habilidades técnico-instrumentais: “Aí eu acabei procurando um método, um método que ensinasse próprio pro meu instrumento – a técnica pro meu instrumento, como é que toca só o meu instrumento. Aí eu fui sempre buscando essas informações na internet” (Bruno, C.E 2, p. 53).

Entre as músicas buscadas na internet, Luiz menciona “músicas clássicas”, como “a Pantera Cor de Rosa” e “Piratas do Caribe”, ou seja, trilhas sonoras de filmes de cinema. João informou buscar músicas na internet para tocar para sua namorada: “Tem umas músicas, assim, que ela gosta – que são internacionais [...] tem aquela que é ‘Photograph’ [de Ed Sheeran]” (C.E 1, p. 86).

Bruno, por sua vez, compreende a internet como um dos recursos mais importantes para a aprendizagem, utilizando-a para, além de assistir videoaulas sobre dedilhados alternativos no trombone, também para assistir vídeos com bons músicos tocando. Para ele, assistir outros músicos na internet o motiva a aprender.

A internet é algo assim – uma das coisas, assim, que tem mais importância pra aprender porque às vezes a gente tá meio que desmotivado, né? Com o instrumento... Não tá conseguindo desenvolver, aí você vê lá um vídeo de uma pessoa tocando uma performance bacana, assim. Aí a pessoa meio que se estimula, por exemplo, “Ah fulano tocou bacana, por que que eu também não posso fazer a mesma coisa que ele faz?”. Aí a pessoa se estimula e acaba procurando aprender mais – tem várias formas de aprender até fazer – até tocar igual à pessoa do vídeo (C.E 2, p. 53).

O uso consciente do vídeo para se automotivar parece constituir-se uma estratégia de autorregulação motivacional possibilitada pela internet.

A internet adquire importância na aprendizagem musical dos alunos à medida que se constitui o principal recurso tanto para a busca de conhecimentos novos (técnicas instrumentais e repertório) quanto para a revisão de conteúdos já trabalhados em sala de aula. Nas pesquisas de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988) isso se dava essencialmente por meio de buscas em livros e revisão de anotações e testes realizados na escola.

Se há mais de dez anos Cajazeira (2004) discutia a viabilidade de formação musical por meio de tecnologias digitais para músicos de filarmônicas, hoje ela é uma realidade na banda escolar, estando presente inclusive nos bolsos dos alunos por meio de seus *smartphones*. A internet ampliou as possibilidades de formação musical, possibilitando o acesso a variados modelos de aprendizagem dos quais os alunos adquirem novos conhecimentos e novas estratégias para continuar aprendendo música, ampliando suas habilidades regulatórias de aprendizagem e o acesso a um diversificado repertório musical.

4.2.2. Repetição de trechos específicos

Todos os alunos alegaram aprender por meio da repetição de trechos da música que encontram mais dificuldade. A repetição é citada com o objetivo de aperfeiçoar o dedilhado e/ou a sonoridade no instrumento. Isso é evidenciado nas falas de Francisco: “Eu fico repetindo várias vezes até eu adquirir a coordenação motora” (C.E 2, p. 28), e de Sérgio: “o único remédio, mesmo, é só estudar! Pra aprender! [Breve silêncio] Repetindo até sair o som bom!” (C.E 2, p. 58).

A repetição foi associada pelos alunos predominantemente em relação a pequenos trechos ou poucos compassos visando à aprendizagem de passagens específicas. No entanto, apenas dois alunos informaram demonstrar consciência na organização de trechos específicos para a aprendizagem, dividindo a música em partes para aprendê-la: Bruno e Fábio.

Dentre as quatorze estratégias de autorregulação da aprendizagem identificadas por Zimmerman e Martinez-Pons (1986), a repetição (ensaio) foi citada constantemente relacionada às tentativas de memorização. Na pesquisa de Miksza, Prichard e Sorbo (2012), a repetição foi uma das estratégias mais comumente encontradas de autorregulação da aprendizagem musical.

4.2.3. Decorar

Decorar músicas como estratégia foi citado por Bruno, Fábio, Francisco, Luiz, Daniel, Sérgio, João, Mateus. Em relação a este tópico, houve casos em que decorar foi citado ora como estratégia ora como consequência e ora como objetivo. Um exemplo claro de decorar como estratégia está na fala de Francisco, quando observa que decorar era uma forma de facilitar a leitura da partitura simultânea à percussão do teclado da marimba.

Quando é tempo de sete de setembro aí eu estudo o repertório, porque às vezes na hora do ensaio eu ter que olhar assim... aí eu decoro...às vezes até que eu dou conta, mas... eu acho melhor decorar – na percussão, né? Eu acho difícil olhar o teclado [da marimba] e olhar a partitura junto. Mas hoje em dia eu já tô aprendendo a olhar e... olhar pra partitura e tocar sem olhar pro teclado. Agora eu já consigo tocar (Francisco, C.E 1, p. 13).

Fábio reflete que o decorar para ele é tanto consequência da prática constante, quanto objetivo na aprendizagem de uma determinada música, recorrendo ao canto para isso: “Quer dizer: eu não decoro, eu aprendo ela na prática. [...] Mas tem vezes que eu decoro as notas. Eu falo ‘eu vou cantar as notas’ porque... é necessário” (Fábio, C.E 1, p. 23).

Na fala de alguns alunos, no entanto, é possível perceber uma ênfase na leitura de partitura em relação à prática de decorar no contexto da banda. Decorar músicas parece ser uma estratégia utilizada com maior frequência nas preparações para o desfile cívico de setembro, como mencionado por Francisco: “tem que tocar o instrumento junto à partitura, acompanhando na partitura. [...] Não, às vezes eu decoro quando é necessário. Quando o professor pede pra decorar aí eu decoro. [...]

Quando é necessário? Quando é sete de setembro que ele pede pra decorar... Apresentação também às vezes!” (C.E 2, p. 27).

A partir da fala dos alunos, no desfile de setembro todos precisam decorar o repertório e para isso, não apenas estudam individualmente, mas também se reúnem para se auxiliarem para a obtenção desse objetivo.

A memorização, como já mencionado acima, também foi identificada por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) como estratégia de autorregulação da aprendizagem a partir das declarações dos estudantes sobre esforços para a memorização de materiais, sendo naquele contexto relacionada sempre à repetição.

4.2.4. Consulta à Apostila

Todos os alunos de sopro informaram recorrer à apostila para obter informações e retirar dúvidas sobre dedilhados, como exemplificado por Sérgio: “Tem uma nota que eu to em dúvida – qual é a posição? Vou lá na apostila pra ver qual é a posição” (C.E 2, p. 61).

Apenas os alunos de percussão não mencionaram recorrer à apostila para retirar dúvidas. Talvez isso se dê em virtude de utilizarem um material diferente dos colegas, tendo como apostila para estudos apenas um conjunto de partituras, sem ilustrações como as existentes nas apostilas dos alunos de instrumentos de sopro.

Uma questão interessante é que, apesar de a apostila ser mencionada pelo professor da banda como um “fio condutor” do ensino, ela não adquire grande relevância na fala dos alunos. Nesse sentido, nossos resultados divergem de Vecchia (2012) ao constatar que o lugar que o método de ensino (apostila) ocupa na aprendizagem dos alunos é importante, mas não determinante na forma como aprendem, uma vez que buscas na internet e por auxílio dos colegas, por exemplo, tiveram maior importância como estratégias para aprender. Os resultados da presente pesquisa, portanto, aproximam-se mais dos resultados obtidos por Rocha (2010) que a partir da observação da centralidade que professores atribuem ao manual, compreendeu-o como um recurso influente na prática docente, o qual, no

entanto, por si só não favorece práticas de autorregulação da aprendizagem entre os alunos, sendo necessário o uso de recursos extras.

A importância da internet e das interações sociais cotidianas na aprendizagem musical dos alunos fez-me refletir que talvez esteja na hora de repensarmos o papel que pesquisadores têm atribuído às apostilas (manuais) na aprendizagem musical em bandas, para nos voltarmos às formas de ensino aprendizagem que ocorrem para além do emprego desse recurso.

4.2.5. Variação do andamento

Cinco alunos mencionaram alterar o andamento durante o processo de aprendizagem das lições e do repertório: Fábio, Luiz, Mateus, Bruno e Sérgio. Cabe ressaltar, porém, que os termos andamento e ritmo foram utilizados pelos alunos como sinônimos em diversos momentos, como na fala de Mateus quando diz que para aprender executa “cada nota estudando lentamente até pegar o ritmo, mesmo, total... Vai aumentando o ritmo aí até que consegue” (Mateus, C.E 2, p. 34). Para Bruno, variar o andamento é

Uma forma de aprender, porque às vezes tocando rápido a gente não presta atenção em alguns detalhes, por exemplo, vai tocar uma frase aí esquece uma nota – sempre, toda vez – rápido. Aí vai tocando lento, aí a pessoa descobre que lá no lugar que ela tava errando tinha uma nota, tinha uma coisa que ela esqueceu. Aí ela vai fazendo devagar e ela consegue perceber melhor (C.E 2, p. 49).

Um ponto interessante a ressaltar é que para Fábio a variação de andamento pode ser tanto para reduzi-lo quanto para aumentá-lo durante o estudo. Para ele, as músicas lentas às vezes precisam ser aceleradas para serem aprendidas. Ele diz: “eu posso tocar tanto rápida, porque facilita, ou posso tocar ela tanto lenta, porque facilita também, na hora de aprender. Aí depois que aprende você consegue tocar tanto rápida quanto lenta” (Fábio, C.E 2, p. 41).

A dificuldade em tocar músicas lentas aparece na fala de vários alunos. João, por exemplo, quando questionado sobre o porquê de considerar músicas lentas mais difíceis, sua resposta imediata foi “porque nós toca mais rápido (sic)”. Intrigado com a resposta, insisti se ele já havia refletido sobre o porquê disso. Sua resposta foi de

que “o corpo já tá acostumado com música rápida. Aí quando chega numa devagar eu quero fazer mais rápido – mais rápido que os outros, aí... eu me perco” (João, C.E 1, p. 81).

A variação do andamento foi a principal estratégia de autorregulação da aprendizagem encontrada por Miksza, Prichard e Sorbo (2012).

4.2.6. Leitura de partitura e/ou execução instrumental com o áudio

Durante um dos ensaios pude observar o professor distribuindo as partituras de músicas novas do repertório para os alunos e em seguida utilizando o áudio da música para os alunos acompanharem lendo a partitura. Todos os músicos se concentraram bastante nessa atividade. Para auxiliar os alunos durante a leitura, o professor de vez em quando falava em qual compasso estava a música para os alunos se localizarem adequadamente na partitura.

O uso de áudio das músicas para a aprendizagem musical foi citada como estratégia de aprendizagem por Luiz, Fábio, Sérgio, Francisco e Daniel. De todos os alunos, Luiz foi o que mais ratificou em diversos momentos de sua fala a utilização do áudio para a aprendizagem musical. Luiz informou primeiro ler a partitura completa, observando as notas e seu dedilhado, utilizando o áudio posteriormente para fazer ajustes e acertos na leitura. Para ele, acompanhar o áudio da música lendo a partitura e/ou tocando o instrumento auxilia na manutenção do andamento.

É, tipo, a gente toca mais rápido, mas o áudio não é naquele tempo da nota. Aí com o áudio a gente já sabe o tempo. Aí fica mais fácil – a gente já sabe as notas, mas não sabe o tempo. Aí ele ajuda bastante. Na fase de a gente tá aprendendo as notas a gente vai tocando mais lento, aí a gente já pega aquele tempo assim quando a gente tá aprendendo. Aí com o áudio a gente já sabe qual é o tempo original da música. [...]Aí eu toco junto com ele [com o áudio], aí tem momento que eu erro, eu volto o áudio do início e vou tocando até... aí quando eu não to conseguindo acertar de nem uma forma eu tiro o áudio, tento ela mais devagar – a posição das notas, aí assim eu continuo com o áudio (C.E 2, p. 2).

Para auxiliar no andamento, Luiz afirma já ter recorrido também ao metrônomo, atendendo orientações do professor. Entretanto, ele informa preferir

estudar utilizando o áudio da música a ser aprendida como recurso de aprendizagem.

Com base nos relatos de Luiz e de outros alunos, a disponibilização do áudio das músicas para os alunos foi pensada pelo professor visando um contato prévio destes com o repertório, de modo a facilitar a leitura das partituras. Entretanto, ao se tocar junto com os áudios das músicas, tal recurso foi utilizado pelos alunos também para auxiliar o automonitoramento instantâneo de desempenho, auxiliando-os a obter *feedbacks* relacionados a andamento e figuras rítmicas das partituras.

4.2.7. Leitura e análise da partitura antes de tocar

Sérgio, Luiz, Francisco e Bruno informaram recorrer primeiro à leitura da partitura para posteriormente tocarem a música em seus instrumentos. Sérgio observa que essa sempre foi uma recomendação do professor: “Sempre ele falava: ‘Antes de tocar, primeiro leiam a partitura todinha – leiam a partitura, depois vocês tocam!’” (Sérgio, C.E 2, p. 59).

Na compreensão de Luiz, ler a partitura antes de tocar é importante para ver “como são as notas e a posição [das notas – o dedilhado]” (C.E 1, p. 31). Em sua avaliação isso inclusive acelera a aprendizagem da música, uma vez que diminui o número de paradas no decorrer do estudo do repertório.

4.2.8. Estudo de Notas Longas

Na dinâmica dos estudos individuais dos alunos, a prática de notas longas é apontada por Bruno como estratégia para o aquecimento em seu instrumento, não apenas atendendo as recomendações do professor, mas, sobretudo por compreender a necessidade de aquecer previamente ao estudo para uma boa emissão de som no trombone.

Normalmente eu começo com nota longa, porque... No começo eu não sentia muito, mas agora eu sinto bastante, se eu pular direto pra uma música, sem aquecer antes, fica falhado o som, ou então o som

não fica do jeito que eu quero e tal. Aí eu vou fazer alguma coisa mais rápida, aí a embocadura... Falha, aí eu prefiro o aquecimento logo, aí depois fica melhor pra tocar (Bruno, C.E 1, p. 44).

Apesar de aparentemente estar ser uma atividade apenas de rotina no estudo de instrumentos de sopro, Beatriz sinaliza utilizar esta ação como estratégia para aprender notas novas em seu instrumento. No contexto em que ela fala, as notas novas que busca aprender são as que se encontram no registro agudo e superagudo do clarinete e seu treino é realizado fazendo escalas, aproximando-se aos poucos da nota que deseja alcançar.

Primeiro que eu... Olho... Faço notas longas – pra ver se eu afino, porque meu som – o professor mesmo fala – sou muito cabeça dura pra aprender essas notas agudas, aí eu vou primeiro nas notas... Vou indo das graves até as agudas. Aí eu faço nota longa – todas as notas... Até eu aprender (Beatriz, C.E 1, p. 65).

Apenas Bruno e Beatriz informaram praticar notas longas para aquecimento durante seus estudos individuais. Os demais alunos informaram utilizar lições conhecidas da apostila ou as músicas que exigem menos notas agudas do repertório da banda para aquecerem.

Fábio, no entanto, sinalizou haver utilizado essa ação como estratégia para aperfeiçoar a embocadura no instrumento e a respiração durante a execução musical, mas informa não utilizá-la mais como uma estratégia cotidiana de sua aprendizagem, apenas esporadicamente. O aluno citou, ainda, que a orientação de praticar notas longas é oriunda tanto do professor da banda, quanto de videoaulas buscadas por ele na internet, evidenciando mais uma vez a busca de informações extras para seu aprendizado na banda de música.

4.2.9. Divisão da música em partes

Dois alunos informaram dividir propositalmente as músicas para gerenciamento da aprendizagem musical – Bruno e Fábio. Bruno esclarece:

Eu vou lendo em pedaços, eu vou dividindo – primeiro eu vou fazer daqui até aqui, aí eu vou tocando – lendo primeiro e depois tocando,

aí tá – beleza! Passa pra próxima parte, aí eu vou construindo assim, aí quando eu vejo já to lá no final (Bruno, C.E 2, p. 48).

No entanto, apesar de Bruno mencionar recorrer à divisão da música durante o estudo, Fábio evidencia maior consciência dessa estratégia como forma de planejar, organizar e avaliar seu aprendizado, declarando recorrer a tal estratégia para outras atividades que costuma realizar.

Geralmente quando eu vou fazer alguma coisa eu divido em partes, tipo, quando eu vou fazer alguma explicação – digo “isso aqui é o início, isso é o meio, isso é o fim”. Aí eu estudo o início, aí eu “como é que eu vou iniciar isso aqui?”, aí eu estudo o meio, aí eu estudo como é que eu vou ligar o início pro meio, aí eu estudo o fim, aí como é que eu vou ligar o meio com o fim. [...] Se eu estudei o início e acertei todo, aí eu “é, então vou focar no meio”, aí eu estudei o meio – estudei tudo, aí eu vou até o fim (Fábio, C.E 1, p. 27).

Dessa forma, Fábio indicou a utilização dessa estratégia de aprendizagem em várias coisas que precisa desenvolver, empregando-a também no seu processo de aprendizagem musical na banda escolar.

4.2.10. Experimentação de dedilhados

A experimentação de dedilhados foi citada pelos alunos Bruno e Sérgio – que tocam trombone e trompete, respectivamente. Quando questionado sobre como fazia para aprender as notas, Bruno não hesitou: “Buscava... Direto no instrumento. [...] Tipo, nota... fá, onde é a oitava e tal, qual é a posição. Eu ia pelo som. Aí eu ia testando cada posição até descobrir. Aí assim seguia...” (C.E 1, p. 41). Sérgio também observa:

Eu vou pesquisando os sons, né? Quando fala de progresso... eu vou pesquisando o som dela, né? Aí eu vou tentar fazer, aí “não, essa nota tá soando estranho”, às vezes quando o professor percebe e diz “não essa nota, não é essa nota” – o som dela, entendeu? Aí ele vai até a gente conseguir tirar a nota, aí a gente vai tentando até... “é esse que é o som” (C.E 1, p. 101).

Chamou-me a atenção o fato de essa estratégia haver sido mencionada apenas por instrumentistas da seção de metais. A partir de minha prática docente com banda, tendo a pensar que isso se dê pelas características desses instrumentos, que demandam aos músicos iniciantes maiores precisão na embocadura e apuração auditiva para a emissão correta do som do que os demais instrumentos musicais de sopro.

4.2.11. Substituição de ritmos por palavras (mentalmente)

Para auxiliá-lo na leitura de partitura, Daniel mencionou recorrer à estratégia repassada aos alunos pelo professor para ler a partitura: a substituição de ritmos por palavras. Da fato, a forma que o professor ensinava a partitura aos alunos também me chamou atenção. Notei uma ausência de solfejo e uma ênfase do ensino recaindo sobre as leituras rítmicas (usando palavras de equivalência rítmica, ex.: “queijo” para pares de colcheias e “pão” para semínimas) e métrica (falando as notas) da partitura no ritmo grafado (D.C, p. 18).

Outro método é o que o professor Antonio passa pra gente que é o da “mortadela”, “pão”, né? Essa daí que é pra fazer a contagem. [...] É uma sílaba com uma semínima. E aí vai fazendo: “pão” é uma batida, “mortadela” é quatro batidas. [...] Cada nota tem uma palavra, então quando a gente vai tocar a gente já vai sabendo já a que vem antes pra gente não se atrasar ou errar. [...] Mas a gente não pronuncia as palavras, a gente lê na mente! Aí já sabe qual é a batida que tem que fazer (Daniel, C.E 2, p. 18).

Essa estratégia para a leitura de partitura foi citada por outros alunos quando falaram sobre o início de sua aprendizagem musical na banda. Isso nos leva a crer que outros alunos ainda utilizam essa estratégia para ler a partitura, entretanto, apenas Daniel mencionou claramente utilizar-se ainda desta na leitura de partitura.

4.2.12. Improvisação / Criação

A criação de pequenas melodias foi apontada apenas por João como forma de aprender música na banda. O aluno relatou que, durante seus estudos em casa,

após estudar as peças fornecidas pelo professor, realiza improvisações e, inclusive as escreve em seu caderno de música. Desta forma, o aluno informa elaborar para si mesmo, a partir de improvisações livres, exercícios para a aprendizagem do dedilhado. Apesar de extensa, considero importante citar aqui a fala do aluno relacionada a essa estratégia de aprendizagem para a melhor compreensão da mesma.

Eu monto o instrumento, começo a tocar lá – primeiro eu começo a tocar as partituras que o professor passa. Aí depois eu pego, fecho a pasta e fico tocando. Até o momento que eu consigo fazer certas coisas que eu gosto. Aí quando eu vejo que tá tocando uma coisa bonita, assim, aí tento fazer da mesma forma – só que na partitura, que eu tenho um caderno de partituras que eu comprei, né? E começo a montar! Tipo os exercícios, né? [...] Eu tento fazer algumas coisas que são cada vez mais difíceis, entendeu? Certos dedilhados pra ficar cada vez mais difíceis, pra mim... ir pegando / vamos dizer assim, as manhas, pegando novas técnicas, novas formas, de... do dedilhado – não me atrapalhar, mas sim aprimorar! [...] Aí eu comecei a ver que eu consegui fazer certas coisas que eu gostei – eu faço as melodias que eu gostei, entendeu? Aí eu comecei a estudar assim! [...] É... tipo assim, não é uma música muito grande. Tipo assim, certos trechinhos que eu consigo fazer de mais ou menos uns, deixa eu ver... sete, oito compassos, entendeu? Certas partezinhas lá que ficam muito bacana! (C.E 2, p. 63).

A fala de João é interessante não só porque nos remete a uma estratégia de aprendizagem bastante diferente das utilizadas por seus colegas, mas porque também evidencia como o aluno se vê enquanto professor de si mesmo, apto a redigir lições que possam auxiliá-lo no aperfeiçoamento do dedilhado instrumental. Outros pontos a serem observados na fala de João é o momento da improvisação no estudo individual – após dedicar-se às tarefas solicitadas pelo professor, e o exercício de criação musical proporcionado por tal estratégia.

A estratégia de improvisar / criar trechos musicais de forma livre foi identificada por Miksza, Prichard e Sorbo (2012) como “tocar por tocar” e é apontada por McPherson e McCornick (1999) como estratégia autorregulatória que, ao equilibrar-se com o estudo do repertório e da técnica instrumental, auxilia os estudantes a sustentar níveis adequados de motivação para a aprendizagem musical.

4.3. “Como ele aprendeu mais rápido, aí ele me ensina” (solicitar auxílio aos colegas)

Algo muito comum na banda pesquisada é o papel exercido pelos alunos na formação musical dos colegas. Os alunos com mais habilidades musicais, seja por serem mais antigos ou por aprenderem seus instrumentos com mais facilidade, são buscados pelos colegas para auxiliá-los na aprendizagem. Apenas Sérgio informou preferir o auxílio do professor ao invés dos colegas, não recorrendo constantemente a seus pares para aprender. Observamos na pesquisa de campo que esta opção de Sérgio pode estar relacionada a dificuldades de interação com os demais alunos – que talvez se dê porque o aluno possui idade muito superior à média de seus colegas, sendo inclusive o aluno com maior idade da banda. Nos momentos de aprendizagem em que se encontram, oito entre os nove alunos entrevistados indicaram buscar o auxílio de colegas para a aprendizagem.

Mais uma vez é importante frisar que “a aprendizagem autorregulada não é antissocial na natureza e origem” podendo ser aprendida com outras pessoas (ZIMMERMAN, 2002, p. 69). “Na verdade, os alunos autorregulados procuram ajuda de outros para melhorar a sua aprendizagem” (idem, p. 70).

Essa ajuda mútua de certa forma era esperada no início da pesquisa, entretanto, chamou-me atenção a hierarquia criada pelos próprios alunos quanto às suas preferências por auxílio social, na qual frisaram em diversas falas a preferência do auxílio de colegas da banda em relação ao auxílio fornecido pelo professor. Nesse sentido, isso se relaciona aos resultados da pesquisa de Rosário, Almeida, Guimarães e Pacheco (2001) nos quais entre os alunos de alto rendimento acadêmico a busca por auxílio social de adultos não se constituiu um fator influente na aprendizagem, ao contrário da busca por auxílio social entre os próprios colegas de classe.

O caso de Beatriz é emblemático. Ao comentar as contribuições de Luiz – um colega de naipe, para sua aprendizagem, não titubeou em comparar a ajuda fornecida por ele àquela fornecida pelo professor: “Ajuda muito, oh! Ele [o Luiz] ajuda mais do que o professor!” (C.E 1, p. 65). Mateus também confessa preferir o auxílio de um colega ao do professor na aprendizagem: “Só de vez em quando – nas

aulas mesmo como, por exemplo, nos ensaios quando o Bruno não tá, e eu tenho alguma dificuldade, aí tá só eu, aí eu pergunto pra ele [professor]” (C.E 1, p. 56). Outro exemplo claro dessa hierarquia de auxílios sociais pode ser exemplificado uma vez mais na fala de Beatriz, quando observa: “Bom, ele [professor] me ajudou mais no começo, que eu não sabia nada de nada – sabia o básico só. Agora quando eu tenho algum problema eu olho na apostila ou vou com o Luiz também” (C.E 2, p. 14). Solicitar auxílio aos colegas, ao que tudo indica, é uma estratégia de autorregulação da aprendizagem bastante recorrente após o emprego daquelas relacionadas ao aprender sozinho.

De fato, o auxílio mútuo se constitui uma característica marcante na banda pesquisada, sendo, inclusive, bastante incentivado pelo professor. Durante entrevista, o professor informou estimular a cooperação entre os aprendizes, pois compreende que os alunos tendem a tocar os instrumentos melhor do que ele próprio, oferecendo aos colegas, portanto, melhores demonstrações para a aprendizagem dos instrumentos.

Os mais antigos ensinam os mais novatos. Eu digo pra eles: ‘você sabem que todo mundo precisa se ajudar, os mais antigos ajudando os mais novos e os mais novos correndo atrás dos mais antigos’. Eu ensino o básico. Eu falo pra eles que eles tocam muito mais do que eu. Com muita dificuldade eu toco uma oitava no trompete (Professor, D.C, p. 7).

Pelo que percebi nas falas dos entrevistados e nos ensaios e aulas da banda, os alunos reconhecem em determinados colegas da banda modelos mais eficazes que o professor para a aprendizagem, tendo, como mencionado acima, esse reconhecimento inclusive legitimado pelo próprio professor.

Entre os oito alunos que informaram solicitar a ajuda de colegas durante a aprendizagem, diversas formas de auxílio foram mencionadas, tais como orientações sobre estratégias de aprendizagem, demonstração da execução de um trecho musical, auxílio na leitura de partitura, informação sobre dedilhados, ensino de novas técnicas no instrumento (como rufo e toque duplo na percussão, por exemplo) e auxílio para decorar o repertório.

Mesmo em casos de instrumentistas de naipes diferentes os alunos encontram formas de se ajudarem mutuamente. Esse é o caso de Bruno, que por

aprender com mais rapidez seu instrumento, fornece ajuda a vários colegas da banda, sobretudo, a Mateus (trombone) e João (saxofone). O auxílio de Bruno a estes colegas se dá tocando determinada parte da música ou sugerindo estratégias de aprendizagem. Referindo-se a Bruno, Mateus observa:

Geralmente eu pergunto aí ele me ensina como é e tal – tipo dar a sequência, entendeu? Por exemplo, o Teteu [Bruno], aí eu vou estudar com ele aí eu pergunto “como é isso aqui?” aí ele fala e tal – ritmo, a sequência, aí se eu não pegar tocando aí ele já ensina, já: “oh tu tem que tocar assim, oh! Do jeito que eu vou tocar aqui – presta atenção!”. Aí ele toca aí eu vou tentar pegar. Entendeu? (C.E 2, p. 33).

Questionada sobre as formas de auxílio prestadas por Luiz, Beatriz mencionou a ajuda com o fornecimento de informações sobre dedilhados e com a demonstração da execução musical: “Quando eu tenho alguma dúvida eu pergunto pra ele onde é o dó sustenido e tal... [...] Geralmente ele toca uma vez pra mim (sic) ouvir e ver e depois ele pede pra eu tocar junto com ele pra ver se tá certo” (idem) (C.E 2, p. 13).

Daniel, por sua vez, informou ter aprendido a técnica de rufo nos instrumentos de percussão com auxílio de Francisco, indicando também auxiliar Francisco na leitura de partitura: “Tem... algumas... alguns modos de tocar que é difícil, né? Como rufo... rufo eu achava difícil, aí ele me ensinou e tem algumas partes da partitura que ele não consegue e eu consigo, então eu passo pra ele o que ele não sabe, e ele me passa o que eu não sei” (C.E, 1, p. 114).

O auxílio mútuo para decorar o repertório foi uma estratégia bastante mencionada por vários alunos, inclusive por Sérgio. A meta de decorar o repertório para o desfile cívico faz com que os ensaios da banda sejam intensificados e que os alunos marquem para estudar nas casas uns dos outros, na sala de música e/ou em outros espaços. Interessante que no auxílio mútuo entre os colegas, estratégias são trocadas, em um constante processo de modelação da aprendizagem. Isso é exemplificado por Luiz, que ao informar que ele é quem geralmente fornecia auxílio aos colegas, explicou ajudá-los da mesma forma como fazia em seu estudo individual:

No primeiro ano da banda a gente marcava muito encontro na casa de colegas que tocavam pra ajudar um ao outro. Tava iniciando, aí era época de decorar exercício pro sete de setembro, aí a gente marcava pra ensaiar – mas era pelo áudio, mesmo! (Luiz, C.E 2, p. 3).

Daniel, também explica como faz para decorar as músicas. Referindo-se a Francisco, relata: “A gente só não usa partitura quando é pra gente decorar. Aí então nessa parte aí já é ele que fica com a partitura e eu ensaio. Aí depois ele me fala onde eu errei e aí depois é a vez dele” (C.E 2, p. 17).

Esse auxílio mútuo constantemente realizado entre os alunos é percebido por Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) como práticas que favorecem processos autorregulatórios em sala de aula, uma vez que promovem a análise e comparação das estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas entre os alunos, ampliando a consciência dos mesmos para as variadas formas de aprendizagem.

Entre os alunos que mais mencionaram solicitar a ajuda de colegas estão: Beatriz, Daniel, João e Mateus. Francisco, Bruno, Fábio e Luiz, evidenciaram serem alunos que precisam de pouco auxílio para a aprendizagem, sendo os alunos que mais aprendem sozinhos e que mais fornecem auxílio aos colegas. Quando precisam, buscam diretamente o professor, em geral, apenas para esclarecer dúvidas relacionadas à leitura de partitura. Sérgio, como já dito anteriormente, informa não recorrer aos colegas para aprender (e nem para ensinar), dirigindo-se diretamente ao professor sempre que precisa de auxílio.

4.4. “O professor colaborava ensinando o básico” (solicitar auxílio ao professor)

Conforme pode ser visualizado no quadro abaixo, em uma análise inicial, os dados revelam forte dependência dos alunos em relação ao professor, uma vez que todos afirmam recorrer a ele para a aprendizagem. Entretanto, no conteúdo de seus discursos deixam clara a predileção pelo auxílio de colegas que saibam mais, embora ainda considerem importante o auxílio do professor.

N	Estratégias	Bruno (11)	Sérgio (10)	Fábio (10)	Luiz (09)	João (08)	Daniel (07)	Francisco (07)	Mateus (06)	Beatriz (05)
1	Buscas na Internet (7)	X	X	X	X	X	X	X		
2	Repetição de trechos específicos (9)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3	Decorar (8)	X	X	X	X	X	X	X	X	
4	Consulta a dedilhados de notas na apostila (7)	X	X	X	X	X			X	X
5	Leitura de partitura e/ou execução instrumental com o áudio (5)		X	X	X		X	X		
6	Variação do andamento (5)	X	X	X	X				X	
7	Leitura e análise da partitura e antes de tocar (4)	X	X		X			X		
8	Prática de notas longas (3)	X		X						X
9	Divisão da música em partes (2)	X		X						
10	Experimentação de dedilhados (2)	X	X							
11	Substituição de ritmos por palavras (1)						X			
12	Improvisação/Criação (1)					X				
13	Solicita auxílio ao Colega (8)	X		X	X	X	X	X	X	X
14	Solicita auxílio ao Professor (9)	X	X	X	X	X	X	X	X	X
15	Solicita auxílio a Outros (2)		X			X				

Tabela 5 – Estratégias de Aprendizagem Musical

A busca pelo professor é utilizada por todos os alunos como estratégia de aprendizagem da leitura de partitura, para a obtenção de áudios das músicas, para a marcação do andamento e para a retirada de dúvidas diversas. Esses dados poderiam ser indicativos de grande dependência dos alunos em relação à figura docente, porém, como já dito anteriormente, o papel exercido pelo professor na aprendizagem dos alunos parece decrescer rapidamente logo no início da aprendizagem. Para ele, os alunos são cientes de que precisam “aprender mais ‘por conta’”, uma vez que o professor constantemente ressalta isso aos alunos: “eu digo pra eles: ‘vocês não dependem de mim, dependem do interesse de vocês’” (C.E1, p. 120).

É importante ressaltar, no entanto, que se o professor não se constitui em uma primeira opção de auxílio social na aprendizagem da maioria dos alunos entrevistados (alunos mais antigos da banda), isso não quer dizer que o mesmo não possua importância na aprendizagem destes. Segundo os próprios alunos foi o professor quem os ensinou a ler partitura, a embocadura e os dedilhados iniciais, além de como manter a respiração e postura durante a execução instrumental.

Em entrevista, o professor esclareceu dedicar as primeiras aulas ao ensino da postura, embocadura e respiração, além das primeiras notas no instrumento. Ao ensinar as lições, o professor informou a rotina de realizar a leitura à primeira vista com todos tocando. Se na terceira tentativa não ficasse boa, ele dava cinco minutos

para os alunos lerem sozinhos a partitura – sem tocar, fazendo posteriormente a leitura tocando no instrumento. O professor esclarece que após a leitura individual pelos alunos quase sempre soava “do jeito que tem que ser” (C.E1, p. 120). Percebi, também, pouco contato visual entre professor e alunos, com o professor atuando predominantemente na regência e acompanhamento da leitura da partitura, sinalizando avaliar os alunos essencialmente pela forma como soavam os instrumentos. As observações e orientações quanto à postura e respiração ocorriam apenas no momento do aquecimento e afinação, embora, como já mencionado, os tipos de cadeiras utilizadas (carteiras escolares) não favorecessem a manutenção de uma postura adequada.

Sobre as contribuições iniciais do professor aos alunos, Luiz recorda: “ele mostrou pra gente o corpo do clarinete, o barrilete, as posições como montava, a respiração – ele focou muito na respiração no início das aulas!” (C.E 2, p. 9). A partir destes conhecimentos iniciais repassados pelo professor e das estratégias ensinadas para o estudo individual, os alunos puderam continuar aprendendo na banda. Sobre isso, Fábio observa:

O professor colaborava ensinando o básico, porque ele não é clarinetista, né? Mas entende música, ele ensinava o básico e nós buscávamos a perfeição – aperfeiçoar aquilo que o professor passou pra gente – em casa, estudando, tentando tocar aquilo que o professor passou... ir buscando aprender (C.E 2, p. 44).

É importante ressaltar que tanto o professor quanto os próprios alunos demonstraram consciência da necessidade de autonomia para a aprendizagem musical na banda. Sérgio, por exemplo, ressalta: “Que nem o professor, o professor é só pra, digamos assim, como se diz... ele dá aquele incentivo, ele dá aquela... o básico, né? Pra pessoa aprender, entendeu? Aí eu vou pesquisando, se to com dificuldades eu pesquiso, eu vou ensaiando várias vezes, estudando” (C.E 2, p. 57).

No contexto da banda pesquisada, a solicitação de auxílio ao professor constitui-se em uma estratégia de aprendizagem quando se esgotam as de estratégia individual e a busca de auxílio dos colegas. Como já dito anteriormente, ao que tudo indica isso parece se dar em virtude do domínio básico que o professor possui nos instrumentos musicais. Dessa forma, os alunos que mais se destacam

em cada naipe são as pessoas mais solicitadas para auxiliar os colegas, sendo preferidos por estes como modelos para a aprendizagem musical.

Alguns alunos relataram que o professor busca auxiliá-los tocando na flauta transversa – seu instrumento de domínio, e cantando ou percutindo algo para mostrar a divisão rítmica na partitura, como exemplificado por João:

Às vezes ele pega aqueles batuques, né? Que ele bate assim no... é uma coisa de madeira, né? Ele vai batendo, aí ele mostra como que é mais ou menos, é... através da... da percussão, né? Ele vai batendo como é que é mais ou menos pra mostrar! Aí depois ele fala pra gente tocar uma certa nota, mas da mesma forma que ele tava batendo. E também aquela situação onde ele pega a flauta e mostra pra nós como é mais ou menos o som! (C.E 2, p. 65).

Sobre as formas de auxílio docente, Sérgio também observa: “Ele diz ‘Toca isso aqui’, entendeu? Ele sabe dar – ele não toca o instrumento que eu toco, mas ele sabe o som que é pra sair, entendeu? ‘Oh, tira essa nota, tira isso aí’. Ah... o andamento da música, entendeu? É isso o que ele passa, o resto a gente vai estudando... gradativamente” (C.E 2, p. 57). Os auxílios solicitados pelos alunos ao professor são em sua maioria para a leitura de partitura, manutenção do andamento e, em alguns momentos, para a aprendizagem da técnica instrumental. As formas de auxílio do professor são, geralmente, solfejando a partitura, regendo e, em alguns casos, demonstrando no instrumento.

Um ponto que mereceu atenção foi a fala dos alunos evidenciar aparente despreocupação com a responsabilização de si mesmos pela aprendizagem. Todos aparentam estar tranquilos ao tomarem ciência de que o professor ensinará o “básico” e eles terão que aprender várias coisas por si só, mesmo entre os alunos que não possuem conhecimentos musicais prévios. Essa questão pôde ser melhor compreendida quando o professor informou selecionar os integrantes da banda a partir da motivação apresentada e facilidade para a aprendizagem ainda nas primeiras semanas de aulas.

Essa seleção do professor parece influenciar diretamente o ritmo de trabalho na banda de música. Uma vez selecionados os alunos que apresentam maior motivação e autonomia para a aprendizagem, se explica a variedade de estratégias de aprendizagem encontradas na pesquisa e a despreocupação dos alunos perante a autonomia demandada a eles na aprendizagem musical.

A partir da seleção que o professor faz dos alunos que apresentam mais facilidade para a aprendizagem musical, conforme já mencionado anteriormente, verifica-se que os resultados da pesquisa se assemelham aos encontrados por Rosário, Almeida, Guimarães e Pacheco (2001) nos quais os alunos de maior rendimento acadêmico apresentam maior diversidade de estratégias de aprendizagem e preferência pela busca de auxílio social dos colegas em relação à busca por auxílio do professor durante a aprendizagem.

É importante frisar que, assim como os regentes das filarmônicas da Bahia pesquisadas por Benedito (2011), o professor da banda acumula as funções de regente e professor e também possui uma metodologia de ensino pautada no "preparo rápido" dos alunos para as apresentações da banda. A dinâmica de trabalho na banda pesquisada também se assemelha ao das filarmônicas da Bahia, uma vez que o ensino é pautado na leitura de partitura para preparar a banda para as apresentações, ou seja, a leitura é ensinada de acordo com as necessidades do repertório da banda. Tal como os resultados de Benedito (ibid.) a presente pesquisa verificou que a aprendizagem musical não ocorre apenas a partir do professor, mas, predominantemente, a partir da interação com os colegas. Isso também pode ser percebido na pesquisa de Malaga (2012) quando, buscando interferir o menos possível na aprendizagem dos alunos, constatou que os alunos aprendiam com colegas de sala.

Os resultados de nossa pesquisa também evidenciam tal como a pesquisa de Cislighi (2011), o estímulo dos alunos em participar de apresentações com as bandas, entretanto, se distancia dela à medida que não identifica no professor a centralidade dos processos de ensino aprendizagem. Talvez em uma observação superficial das aulas e ensaios, nosso campo empírico sinalize a existência de tal centralidade, uma vez que o professor detém a palavra em maior parte das aulas e ensaios. Entretanto, a partir da fala e convivência com os alunos, percebi que o papel do professor na aprendizagem dos mesmos é mais para o ensino das estratégias iniciais de aprendizagem e ensino da partitura, a partir dos quais os alunos, de forma autônoma, dão continuidade à aprendizagem musical, solicitando cada vez menos auxílios aos colegas, ao professor e a músicos de fora da banda. Esses dados assemelham-se aos de McPherson e Renwick (2001) ao verificarem que a quantidade de apoio de pais e professores durante a aprendizagem das

crianças diminuí no decorrer dos anos, porém, talvez pelo fato de a banda pesquisada ser composta por adolescentes, jovens e adultos, a necessidade de apoio de outras pessoas se reduza ainda mais rapidamente.

Em relação à figura do professor na banda, não quero aqui minimizar sua importância no processo de ensino aprendizagem, mas tão somente esclarecer que suas contribuições na instrução musical dos alunos se dão predominantemente nas primeiras semanas de aulas e ensaios. Ainda que domine apenas a técnica básica de cada instrumento, o professor exerce a importante função de ensinar a leitura de partitura e a técnica básica de cada instrumento, selecionar e adaptar o repertório, conduzir aulas e ensaios, fornecer alguns materiais de estudo (algumas partituras, alguns áudios de músicas do repertório etc.), organizar as apresentações e promover momentos de socialização do grupo, como sessões de vídeo na casa de alunos e outras formas de entrosamento. Sérgio relatou, ainda, que o professor providenciou um músico da cidade para ensinar trompete a ele e outra colega no primeiro mês de aprendizagem, evidenciando o papel do professor como provedor de auxílio especializado para este aluno em específico.

No contexto da banda, o professor é apontado por alguns alunos como um incentivador da aprendizagem, como na fala de Luiz, quando compara o professor da banda com os demais docentes da escola, avalia que pelo comprometimento que demonstra para com a banda “o professor motiva os alunos a virem pra escola”. Pelo que pude observar em campo e na fala dos alunos, o professor é querido e respeitado por todos, constituindo-se em um importante articulador do grupo.

4.5. Aprendizagem com pessoas de fora da banda (solicitar auxílio a outras pessoas)

Apesar de detalharem pouco essa estratégia de aprendizagem, João e Sérgio mencionaram recorrer a músicos da cidade para solicitar-lhes auxílio na aprendizagem de seus instrumentos. João mencionou pedir a ajuda de um amigo que toca na saxofone de “todos os tipos” na igreja, aprendendo com ele, sobretudo, músicas evangélicas, uma vez que seu amigo considera o repertório da banda escolar “muito básico” frisando, entretanto, que

Às vezes ele consegue também música militar. Aí algumas partituras – que ele também toca na igreja, né? Aí ele precisa de muita partitura, aí ele tem muita partitura na pasta dele, aí a gente vai tocando, e ele vai me ensinado (C.E 1, p. 82).

João avalia essa ajuda como uma experiência importante em sua aprendizagem por considerar que novas músicas são “novas dificuldades pra superar”. Sérgio também mencionou recorrer a músicos conhecidos para solicitar auxílio: “Tem uns que eu conheço que são músicos aqui na cidade, né? Eu pergunto também, entendeu? Pra aqueles que já tocam trompete... [...] eu peço pra ele tocar, entendeu? Peço pra ele tocar, depois bate o andamento” (C.E 2, p. 58).

A busca por auxílio social fora da banda de música, apesar de pouco recorrente na fala dos alunos, foi um ponto interessante por sinalizar a busca por outros modelos de aprendizagem musical, para além dos colegas e professor e se relaciona à estratégia de buscar auxílio social de adultos diversos identificada nas pesquisas de Zimmerman e Martinez-Pons (1986, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imergir no campo de pesquisa, interagindo com alunos e professor da banda possibilitou-me repensar constantemente a minha própria prática docente na banda escolar. Dessa forma, árdua tarefa foi decompor seus relatos a categorias e analisá-los metodicamente, conforme demandado em um trabalho como este. As vivências e inquietudes durante o processo investigativo estarão sempre presentes nas anotações de campo, áudios das entrevistas e em minhas lembranças.

O interesse e aproximação com o grupo pesquisado se deu a partir de minha conexão profissional com o contexto de banda escolar semelhante – em uma Instituição de educação profissional e tecnológica. Dessa forma, a constante vigilância para não estabelecer conjecturas com base em minhas experiências prévias foi um desafio exercitado com auxílio dos professores orientadores.

Apesar das observações realizadas em campo, as falas dos alunos nas entrevistas foi o que mais me chamou atenção. Apesar de alguns terem dificuldades de expressar coisas simples do cotidiano, o conteúdo e a forma das descrições possibilitaram-me ampliar minha compreensão sobre a banda de música enquanto contexto de aprendizagem, sobretudo, quanto às diversas direções em que a aprendizagem é construída pelos próprios alunos, ampliando meu olhar para as múltiplas possibilidades de ensino aprendizagem em tal contexto.

É sabido que as bandas de música escolares constituem-se importantes contextos de formação musical a diversos jovens que todos os anos nelas ingressam. À primeira vista, tal contexto tende a parecer tradicionalmente rígido e centralizado na figura do regente, que com sua batuta aparentemente sincroniza com exatidão não apenas os sons, mas toda a estrutura social do grupo no qual o ensino aprendizagem musical acontece. Entretanto, um olhar mais atento e cuidadoso, desvela um contexto em que o regente, apesar de ter importantes funções, divide o protagonismo musical e social com cada músico que ao mesmo tempo em que se esforça para aprender a tocar com exatidão à regência também realiza variações em busca de novas aprendizagens. Para isso, tende a mobilizar um conjunto de estratégias de aprendizagem, entre as quais algumas puderam se reveladas por meio da presente pesquisa.

Entre as diversas pesquisas existentes sobre autorregulação da aprendizagem musical grande parte concentra-se na prática instrumental, principalmente nos processos de autorregulação que possam promover a eficiência na melhoria das condições de prática instrumental e nos diferentes níveis de processos de autorregulação em relação à perícia, investigando aspectos de eficiência, limitações de tempo e alcance de metas (DOS SANTOS E GERLING, 2011). No entanto, em uma aproximação inicial com o construto teórico da autorregulação da aprendizagem, a presente pesquisa limitou-se a identificar estratégias de autorregulação da aprendizagem musical em bandas escolares, sem levar em consideração aspectos comparativos relacionados à perícia instrumental. Elegeu-se, por isso, preferencialmente as descrições dos alunos sobre seus processos de aprendizagem como opção metodológica de investigação.

Os resultados apresentados nesta pesquisa indicaram que das variadas estratégias para aprender utilizadas pelos alunos as principais são a busca na internet, a repetição de trechos específicos e a ação de decorar músicas. Os auxílios sociais preferencialmente buscados pelos alunos foram, sucessivamente, os colegas que aprendem com mais facilidade na banda e o professor; músicos de fora da banda também foram mencionados por dois dos alunos entrevistados. A internet foi apontada como o principal recurso utilizado pelos alunos para aprender. Também foram mencionados o manual de apoio ao ensino usado pelo professor e os áudios das músicas que compõem o repertório como recursos para a aprendizagem musical. Partes destas estratégias de aprendizagem se dão por iniciativa pessoal e outras são modeladas pelo professor e/ou aprendidas na internet, por colegas ou pessoas de fora da banda. Conforme se acreditava no início desta pesquisa, a aprendizagem musical na banda escolar ocorre também por caminhos diversos àqueles oportunizados em sala de aula. Assim sendo, acredito ter cumprido o objetivo inicial deste trabalho: tornar 'visíveis' os processos de aprendizagem dos jovens alunos que compõem uma banda escolar, habitualmente 'invisíveis' e pouco conhecidos.

Apesar de compreender como de grande importância o apoio do professor no ensino aprendizagem musical, os resultados de pesquisa indicaram que “o papel dos alunos para o desfecho final das aprendizagens é mais decisivo do que o papel do docente ou dos educadores” (ROSÁRIO et. al., 2006, p. 84), sendo, portanto,

fundamental que pais e professores possam auxiliá-los a traçar objetivos e selecionar ferramentas de aprendizagem, a partir de ambientes e situações favoráveis à aprendizagem.

Note-se, porém, que se as conclusões da pesquisa evidenciam que os alunos desenvolvem grande parte da aprendizagem musical “por conta própria”, isso de modo algum significa a compreensão de que é desnecessário oportunizar formação docente de qualidade para professores de bandas escolares. Muito pelo contrário: torna-se imperiosa a necessidade de não somente prepará-los adequadamente para ensinar conteúdos aos alunos, mas também para ensiná-los a “saber aprender” – até porque não basta selecionar alunos autorregulados (como é feito na banda pesquisada), é necessário promover a autorregulação da aprendizagem entre todos aqueles que querem participar de uma banda escolar.

Saber empregar recursos, selecionar e acionar formas de auxílio social, saber concentrar-se, motivar-se, estabelecer metas, planejar o estudo, se autoinstruir e se autoavaliar certamente são estratégias de aprendizagem fundamentais em qualquer contexto, inclusive na banda escolar. Assim sendo, a partir das constatações de McPherson e Renwick (2001), McPherson e Zimmerman (2002), Varela, Abrami e Upitis (2014) de que o ensino pode promover a autorregulação da aprendizagem por meio do ensino de estratégias autorregulatórias, espero que a identificação de algumas estratégias de aprendizagem musical existentes na banda escolar realizada no âmbito desta pesquisa possa contribuir para o aperfeiçoamento de aprendizagens em tal contexto, tornando-o cada vez mais um incentivador da autorregulação da aprendizagem musical.

Espero que o trabalho aqui apresentado possa incentivar futuras investigações sobre aprendizagem musical em bandas escolares, para as quais compreendo a autorregulação como um referencial teórico pertinente para a temática. Desta forma, considero importante a replicação desse estudo para a identificação de outras possíveis estratégias de aprendizagem musical em bandas escolares, bem como a necessidade de ampliação de pesquisas sobre o tema, tais como as influências do envolvimento familiar na autorregulação da aprendizagem musical, a comparação de níveis de autorregulação com os desempenhos musicais apresentados pelos alunos, a elaboração de instrumentos metodológicos

sistematicamente elaborados para estudos específicos de autorregulação da aprendizagem musical, formas de promover a autorregulação da aprendizagem musical, estudos de intervenção pedagógica com grupos de controle, observações sistematizadas sobre a autorregulação em momentos específicos de aprendizagem musical, ampliação das discussões sobre as influências da internet na autorregulação da aprendizagem musical, entre outras possibilidades.

Ao finalizar esse trabalho, pude compreender que é no cerne das relações sociais tecidas entre os integrantes do grupo que ocorre a cumplicidade e respeito com as dificuldades alheias, tanto no ensino quanto na aprendizagem, no percurso formativo. A responsabilização de si para aprender é a prova disso e a mobilização de diversas estratégias de aprendizagem sua manifestação, observável ou proferível. É a partir dessa compreensão, que a banda escolar mais uma vez se mostrou como um importante contexto de formação humana e musical, no qual muitos aspectos ainda precisam ser desvelados.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria H. M. B.; PASSEGI, Maria C. As narrativas de formação, a teoria do professor reflexivo e a autorregulação da aprendizagem: uma possível aproximação. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

ALMEIDA, Leandro; et. al. Métodos de estudo e rendimento escolar: estudo com alunos do ensino secundário. *Revista de Educação*, vol. XIII, nº 1, p. 63-74, 2005.

ALVES DA SILVA, Lélío Eduardo. *Musicalização através da banda de música escolar: uma proposta de metodologia de ensaio fundamentada na análise do desenvolvimento musical de seus integrantes e na observação da atuação dos "mestres de banda"*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

AZZI, Roberta G. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J, Prentice Hall, 1986.

_____. *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. *Annu. Rev. Psychol.* 52:1-26, 2001.

_____. *A evolução da teoria social cognitiva*. In: Bandura, A.; Azzi, R. G. & Polydoro, S. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, Albert; et. al. *Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning*. Source: *Child Development*, Vol. 67, No. 3 (Jun.), p. 1206-1222. Published by: Wiley on behalf of the Society for Research in Child Development, 1996.

BARBOSA, Joel L. S. *Da Capó: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda – regência*. São Paulo: Keyboard Editora Musical Ltda., 2004.

BENEDITO, Celso José Rodrigues. *O mestre de Filarmônica da Bahia: um educador musical*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

BÉZENAC, Christophe de; SWINDELLS, Rachel. *No Pain, No Gain? Motivation and Self-Regulation in Music Learning*. In: *International Journal of Education & the Arts*. Volume 10 Number 16 May 13, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Moutinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; BOUFFARD, Thérèse. *When quantity is not enough: Disentangling the roles of practice time, self-regulation and deliberate*

practice in musical achievement In: *Psychology of Music* 2015, Vol. 43(5) 686– 704, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, número 3, p. 401 – 409, setembro/dezembro, 2014.

CAJAZEIRA, Regina Célia. Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso batuta. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CISLAGHI, Mauro César. A educação musical no projeto de bandas e fanfarras de São José – SC: três estudos de caso. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 25, p. 63-75, Londrina, 2011.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Trad. Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DEMO, Pedro. Metodologia do conhecimento científico. 1 ed. 7 reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

DOS SANTOS, Regina. A. T.; GERLING, Cristina C. (Dis)Similarities in music performance among self-regulated learners: an exploratory study. In: *Music Education Research*, Vol. 13, No. 4, p. 431-446, December 2011.

ERSOZLU, Zehra; MIKSZA, Peter. A Turkish adaptation of a self-regulated practice behavior scale for collegiate music students. In: *Psychology of Music* 2015, Vol. 43(6) 855– 869, 2014.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria L. P. B. Análise de conteúdo. Série Pesquisa, v. 6, 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRISON, Lourdes. Auto-regulação da aprendizagem: atuação do pedagogo em espaços não-escolares. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

FRISON, Lourdes M. B.; PRANKE, Amanda. Monitoria: estratégia que possibilita autorregular a aprendizagem. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

KANDLER, Maira Ana. Bandas Musicais do Meio Oeste Catarinense: Características e Processos de Musicalização. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Adap. Lana Mara Siman. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES DA SILVA, A.; VEIGA SIMÃO, A. M.; SÁ, Isabel. A autorregulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos. Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 10, n. 19, p. 58-74, 2004.

LOPES DA SILVA, Adelina; PEREIRA, Cláudia M. Aprender a ser saudável: um desafio à autorregulação dos comportamentos de saúde. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

MALAGA, Luis Santiago. Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri. Dissertação de Mestrado em Musicologia, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARCONI; M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MCPHERSON, G. E.; ZIMMERMAN, B.J. Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: MENC Handbook of Research on Music Learning: Volume 2: Applications. Edited by Richard Colwell and Peter R. Webster. Oxford University Press, p. 130-175, 2002a.

MCPHERSON, G.E. and ZIMMERMAN, B.J. 'Self-Regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective', in R. Colwell and C. Richardson (eds) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, pp. 327–47. Oxford University Press: New York, 2002b.

MCPHERSON, Gary; MCCORNICK, John. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Musical Practice. In: Bulletin of the Council for Research in Music Education, nº 141, Summer, 1999.

_____. *Self-efficacy and music performance*. In: Society for Education, Music and Psychology Research, vol. 34, (3): p. 322-336. 2006.

MCPHERSON, Gary; RENWICK, James M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. In: Music Education Research, Vol. 3, No. 2, 2001.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, Marcos. Aspectos Históricos, Sociais e Pedagógicos nas Filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, do estado do Sergipe. Banda de Sergipe. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música "Da Capo": um estudo sobre sua aplicação. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música,

Centro de Letras e Arte, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PAULINO, Paula; LOPES DA SILVA, Adelina. Promover a regulação da motivação na aprendizagem. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação (PPGE/UFPel), nº 42, p. 96-118, maio-agosto, 2012.

POLYDORO, S.A.J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 29, pp. 75-94, 2º sem. de 2009.

ROCHA, Ana I. R. O papel do manual e do professor na autorregulação em língua estrangeira – um estudo de investigação-acção. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.

ROSÁRIO, Pedro. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *In: Psicologia, Educação e Cultura*, vol. V, nº 1, pp. 87 – 102, 2001.

ROSÁRIO, Pedro; ALMEIDA, Leando; GUIMARÃES, Carina; PACHECO, Mônica. Como estudam os alunos com elevado rendimento acadêmico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação, 2001. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12476/3/2001_como_estudam_al_elev_ren.pdf . Acesso em: 27/05/2016.

ROSÁRIO, Pedro; et. al. Trabalho de casa, tarefas escolares, auto-regulação e envolvimento parental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, p. 343-351, set./dez., 2005.

ROSÁRIO, Pedro; et. al. Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *In: Psicologia, Educação e Cultura*, vol. X, nº 1, pp. 77 – 88, 2006.

ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely. Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo. *Coleção teoria social cognitiva em contexto educativo*, v. 3. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2014.

SCHLIEPER, Mariana D. M. J. As estratégias de aprendizagem e as atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHUNK, D. H. Social cognitive theory and self-regulated learning. *In: Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. p. 125 – 152. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001.

STGEORGE, Jennifer M.; HOLBROOK, Allyson P.; CANTWELL, Robert H. Learning patterns in music practice: links between disposition, practice strategies and outcomes. *In: Music Education Research*, Vol. 14, No. 2, p. 243-263, June 2012.

VARELA, Wynnypaul; ABRAMI, Philip; UPITIS, Rena. Self-regulation and music learning: A systematic review. *In: Psychology of Music*, p. 1– 20, 2014.

VECCHIA, Fabrício Dalla. Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método “Da Capo”. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. Educação Musical Coletiva com Instrumentos de Sopro e Percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

VEIGA SIMÃO, A. M. A aprendizagem estratégica: intervenção em contexto educativo. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, p. 139-153, 2002.

VEIGA SIMÃO, Ana. M.; FERREIRA, Paula. C.; DUARTE, Fátima. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M.; ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologias e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de coleta de dados no campo*. São Paulo: Atlas, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307 – 313. 1986.

_____. Self-Regulating Academic Learning and Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, vol. 2, n. 2, 1990.

_____. Becoming a Self-Regulated Writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology* 22, p. 73-101, 1997.

_____. Academic Studying and the Development of Personal Skill: A Self-Regulatory Perspective. *Educational Psychologist*. 33 (2/3), 73-86, 1998.

_____. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. In: *Contemporary Educational Psychology* 25, 82–91, 2000.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, Volume 41, Number 2, Spring 2002.

_____. “Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective”. In: M. Boekaerts, M.; Pintrich, P.; Zeidner, M. (eds.). In: *The Handbook of Self-regulation*. Editores: Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich, Moshe Zeidner. FL7 Academic Press, p. 13– 39, Orlando, 2005.

_____. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), p. 135 – 147, 2013.

ZIMMERMAN, B. J., & KITSANTAS, A. Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29–36, 1997.

ZIMMERMAN, B.J., MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 73, p. 614-628, 1986.

ZIMMERMAN, B.J., MARTINEZ-PONS, M. Construct validation of strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Education Psychology*, 80, p. 284-290, 1988.

SHELDON, Robert; et. al. *Sound Innovations for Concert Band. Book 2.* Alfred Music, 2015.

TEIXEIRA, Ana P. F. Estratégias de auto-regulação na aprendizagem em História: estudo no 2º C.E.B. 2004. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica no Ensino em História). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2004.

APÊNDICES

Guia para Entrevista 1

1. Onde você aprendeu música inicialmente?
 - 1.1. Você tocava outro instrumento antes de entrar na Banda? Por quê?
 - 1.2. Como você aprendeu? Quem te ensinou?
 - 1.3. Quando foi isso?
 - 1.4. Com que frequência você se dedicava ao instrumento?
 - 1.5. Como você sabia que estava “avançando no instrumento”?
 - 1.6. Alguém mais da sua família toca algum instrumento musical?

2. Quando você decidiu ingressar na Banda?
 - 2.1 O que te levou a fazer parte da banda?
 - 2.2 E o que acha do seu instrumento?
 - 2.3 Como faz para aprender o instrumento?
 - 2.4 Você tem ajuda de alguém para isso (os colegas/professor o ajudam)?
 - 2.5 Você usa algum tipo de material/recurso para aprender o instrumento (livros, internet, etc.)?
 - 2.6 Como sabe que está evoluindo?
 - 2.7 O que acha da banda?

3. Você estuda além das aulas ou ensaios?
 - 3.1 Onde você costuma estudar?
 - 3.2 Você estuda sozinho ou com outras pessoas?
 - 3.3 Você tem algum “método” de estudo? Como você faz quando estuda?
Por que você estuda dessa forma?
 - 3.4 E como você sabe se está desenvolvendo/melhorando? O que faz quando erra?

Agradecimento pela colaboração na pesquisa!

Guia para Entrevista 2

(Aprofundamento das Entrevistas / 2ª Entrevista - via Skype)

1 – Qual jeito de estudar dá mais resultado, o que funciona melhor? Descreva como é isso! Tem mais alguma forma de estudo? Descreva / Explique / Fale um pouco mais, por favor! Por quê? Mais alguma outra forma?

2 – Como você faz quando encontra dificuldades?

3 – Por que você estuda assim? Explique / Descreva como é isso! Alguém te ensinou a estudar assim?

4 – O que você quer aprender quando estuda dessa(s) forma(s)? Por que você quer aprender isso _____?

5 – Como aprende/eu a partitura?

6 – Como aprende/eu o instrumento?

7 – Como o professor te ajuda a aprender?

8 – Você tem ajuda de mais alguém para aprender? Com quem você aprende mais rápido? Por quê? Como ele te ajuda a aprender?

Agradecimento pela colaboração na pesquisa!



Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Música

Programa de Pós-Graduação em Música

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você foi convidado a participar como colaborador(a) desta pesquisa, de responsabilidade **de Luis Antonio Braga Vieira Junior**, aluno de **mestrado** da **Universidade de Brasília**, que tem por objetivo verificar estratégias de aprendizagem musical bandas escolares.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e é assegurado que o seu nome **não será divulgado**, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo.

A coleta de dados será realizada por meio de observação e entrevista com gravação de áudio. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como a entrevista e áudio ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

As informações obtidas poderão ser analisadas conjuntamente com outros participantes da pesquisa, resguardados o total sigilo referente aos dados do participante. Somente o orientador e o pesquisador terão acesso completo aos dados coletados.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Portanto, estando ciente dos termos acima citados, ao assinar este termo, você **aceita** participar da referida pesquisa e **autoriza**, sem restrições de prazos e citações, a partir desta data, a publicação integral ou parcial dos conteúdos retirados da observação e entrevista, renunciando seus direitos sobre o material produzido.

_____, _____ de _____ de 2015.

Nome do Colaborador

Assinatura do Colaborador ou Responsável Legal

Luis Antonio Braga Vieira Junior - Pesquisador