



Autorregulação da Aprendizagem no processo de formação de professores em piano em grupo da licenciatura em música

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SIMPÓSIO: Formação musical, diversidade e cultura: etnomusicologia e educação musical em diálogos e interações

Dayse Gomes Mendes

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)- daysemusicpiano@gmail.com

Resumo. O presente trabalho apresenta uma pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo central visa compreender como o processo de autorregulação da aprendizagem pode dialogar com as práticas de formação instrumental do curso de licenciatura em música e quais as implicações de tal processo para a formação docente. A base epistemológica aborda as categorias da autorregulação da aprendizagem e a Formação do professor. O percurso metodológico terá como eixo, uma pesquisa-ação, o Campo pretendido é a UFPE e os participantes, estudantes de uma disciplina eletiva. As conclusões iniciais apontam que a promoção do processo de autorregulação é um investimento tanto no crescimento do estudante, como do docente em exercício.

Palavras-chave. Autorregulação da aprendizagem. Formação do professor. Ensino de piano em grupo.

Self-Regulation of Learning in the Process of Teacher Education in Group Piano for the Music Degree

Abstract. This work presents an ongoing doctoral research, whose main objective is to understand how the process of self-regulation of learning can dialogue with the instrumental training practices of the music degree course and what are the implications of such a process for teacher training. The epistemological basis addresses the categories of self-regulation of learning and teacher education. The methodological path will have as its axis, an action-research, the intended field is XXXX and the participants will be students of an elective discipline. The initial conclusions point out that the promotion of the self-regulation process is an investment both in the growth of the student and the acting teacher.

Keywords. Self-regulation of learning. Teacher training. Group piano teaching.

1. Introdução

O tema formação em música tem sido abordado sob diversas perspectivas e diferentes pontos de vista no Brasil e no mundo, integrando campos de saberes distintos no intuito de compreender uma multiplicidade de contextos, espaços e perfis. Dentre essas temáticas, a pedagogia da performance tem ganhado profundidade nos debates tanto da educação musical quanto da performance, geralmente integrando esses dois campos. O presente trabalho, dá ênfase especificamente ao campo da formação de professores para o ensino do instrumento ou pedagogia da performance.

Aqueles que desejam aprender a tocar e ensinar um instrumento musical precisam desenvolver um intrincado repertório de habilidades e conhecimentos além de assumir compromissos pessoais e éticos que se prolongarão por anos na carreira profissional. Para

muitos, a profissão de professor de instrumento é compreendida como apenas “saber tocar” e os aspectos pedagógicos têm sido menosprezados.

Por outro lado, os desafios para a obtenção da qualidade nos processos de ensino e aprendizagem oferecidos em nível superior é um foco de atenção necessário para a busca da melhoria dos cursos de graduação e pós-graduação em música no Brasil. Neste sentido, tem sido dedicada uma atenção crescente à questão do sucesso acadêmico.

Por isso, acreditamos ser relevante refletir sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na ótica da autorregulação da aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão sobre os processos e os aspectos que influenciam o rendimento acadêmico na formação de professores, possibilitando que melhores e mais eficazes intervenções sejam desenvolvidas e implementadas, de modo que no âmbito escolar se promova, de forma mais efetiva, o sucesso acadêmico.

Promover a autorregulação da aprendizagem em universitários implica que o aluno seja mais autônomo, independente e, portanto, responsável por sua formação acadêmica. O estudante que apresenta comportamentos autorregulados da sua aprendizagem tende a exibir um bom desempenho acadêmico, maior confiança em lidar com questões relativas à formação superior, conhece mais estratégias de aprendizagem, estabelece metas, tende a estudar menos de modo superficial, planeja, executa e avalia mais as atividades de estudo e aprendizagem (FREITAS-SALGADO, 2013).

Nesse contexto, propomos uma pesquisa sobre formação de professores para o ensino do piano em grupo, a luz da autorregulação da aprendizagem, utilizando uma pesquisa-ação que pretende auxiliar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para o ensino e prática instrumental do piano em grupo. O objetivo geral de nossa pesquisa é compreender como o processo de autorregulação da aprendizagem pode dialogar com as práticas de formação instrumental do curso de licenciatura em música e quais as implicações de tal processo para a formação docente.

Nossa pesquisa está fundamentada em algumas categorias. Para este trabalho enfatizaremos duas delas: Autorregulação da aprendizagem e Formação do professor de música, bem como o percurso metodológico da pesquisa em andamento.

2. Autorregulação da aprendizagem

Ao tratarmos do tema *autorregulação*, faz-se necessária uma apresentação da Teoria Social Cognitiva, do canadense Albert Bandura. A ótica sociocognitiva vê o indivíduo

como *agente* de sua aprendizagem, como participante ativo, capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas, ou seja, o ser humano é agente de sua própria vida. Nesta perspectiva, “o indivíduo tem possibilidade de intervir em seu ambiente, alterando-o e sendo alterado por ele, já que segundo a visão sociocognitiva, os indivíduos são produtos e produtores do ambiente social onde vivem” (AZZI, 2014, p. 29).

Observamos então que a autorregulação, é uma das características centrais da *agência* humana, por influenciar o próprio comportamento e as situações de modo intencional, além de caracterizar-se por um processo *motivacional* ao incluir iniciativa pessoal e persistência. É definida como:

Um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta. Caracteriza-se por um processo motivacional ao incluir iniciativa pessoal e persistência, especialmente quando se enfrentam obstáculos (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151).

Ao direcionar o conceito Autorregulação, para a aprendizagem (ARA), na qual é conhecida sob o termo *self-regulated learning (SRL)*, é possível observar que o tema recebe diferentes abordagens da Psicologia, mas envolve em sua base os fatores de planejamento, monitoramento e avaliação para seu desenvolvimento. Sendo assim, a autorregulação da aprendizagem é definida como “pensamentos, sentimentos e comportamentos conduzidos para atingir objetivos. O aprendizado é visto como uma atividade que os alunos realizam de modo proativo e guiado por metas e estratégias relacionadas a tarefa, definidas pessoalmente” (ZIMMERMAN, 2002, p.66).

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

Autor de referência no campo da psicologia educacional, Barry Zimmerman afirma que estudantes autorregulados são participantes ativos de sua aprendizagem, pensam, sentem e agem para alcançar suas metas, de forma a utilizar estratégias, processos específicos para o sucesso acadêmico. Dessa forma, segundo o autor, não se configura como uma aptidão mental, mas um processo de autodireção, em que estudantes transformam continuamente suas habilidades em competências acadêmicas (ZIMMERMAN, 2002).

Sendo assim, o comportamento autorregulado pode ser ensinado e desenvolvido

em contexto, pelos pais, professores, colegas. Isso pode ser visto no estabelecimento de metas, na organização de leituras, no monitoramento e gestão do tempo, como na citação abaixo:

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

2.1. O professor autorregulado

De acordo com Boruchovitch (2014), os benefícios da autorregulação se adequam a alunos em formação inicial ou a professores em exercício:

A ampliação do conhecimento acerca da aprendizagem autorregulada entre aqueles que aspiram a tornar-se professores poderá contribuir não só para que esses processos sejam mais fomentados por eles nos seus futuros alunos, mas também para o fortalecimento da sua própria aprendizagem durante a formação (BORUCHOVITCH, 2014, p. 402 *apud* Boruchovitch ; Machado, 2017, p. 92).

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

De acordo com Kramarski (2018, p. 225) pesquisas indicaram que os professores têm dificuldades em aplicar a autorregulação em seus estudantes, de modo que, para lidar com o complexo e dinâmico desafio de auxiliar estudantes a autorregular sua construção de conhecimento e habilidades, os professores devem submeter-se a um duplo processo: primeiramente, precisam tornar-se autorregulados e, em seguida, aprender como auxiliar os alunos a alcançar a autorregulação da aprendizagem (BEMBENUTTY, 2013; BUTLER, NOVAK LAUSCHER, JARVIS-SELINGER E BECKINGHAM, 2004 *apud* KRAMARSKI, 2018, p. 224).

Essa dupla função de professor autorregulado como aprendiz envolve processos proativos, onde os docentes definem metas e monitoram sua própria cognição, motivação e comportamento, enquanto são guiados por seus objetivos, atuando de acordo com o contexto. A função do professor autorregulado como docente, por sua vez, objetiva especificamente auxiliar os alunos a elaborar e desenvolver ativamente sua própria autorregulação da aprendizagem (IDEM, 2018, p. 225).

Vários autores têm elaborado modelos para o contexto acadêmico na intenção de auxiliar professores a como autorregular seus estudantes (KRAMARSKI, 2018; ZIMMERMAN, 2002; ZIMMERMAN e RISEMBERG, 1997, MCPHERSON; ZIMMERMAN 2011). Um desses modelos foi elaborado por Zimmerman, Bonner e Kovach (1996 *apud* EMILIO e POLYDORO, 2017), o chamado Modelo instrucional para o fortalecimento da Autorregulação da aprendizagem.

Nesse modelo, os professores podem potencializar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes no contexto da sala de aula ao considerarem os seguintes processos: 1) autoavaliação e monitoramento; 2) estabelecimento de metas e planejamento estratégico; 3) implementação da estratégia e monitoramento; 4) monitoramento do resultado e refinamento da estratégia.

Na etapa autoavaliação e monitoramento, os estudantes avaliam sua eficácia pessoal, a partir de desempenhos anteriores e objetivos alcançados em atividades semelhantes. O papel do professor nesta etapa envolve oferecer orientação e feedback, de modo objetivo e intencional e promover o encorajamento para a continuidade da autoavaliação e monitoramento. No processo do estabelecimento de metas e planejamento estratégico, os estudantes analisam a atividade, estabelecem objetivos e planejam estratégias. Neste momento, os professores podem auxiliá-los no estabelecimento de objetivos de longo e curto prazo e realizar escolha de estratégias eficazes (EMÍLIO; POLYDORO, 2017, p.26).

Na fase implementação da estratégia e no monitoramento, os estudantes aplicam uma estratégia em determinada tarefa e monitoram seus efeitos. O papel do professor é oferecer oportunidades de implementação das estratégias e fornecer procedimentos de automonitoramento e registro do progresso. Na última fase, monitoramento do resultado e refinamento da estratégia, os estudantes julgam os resultados de todo o processo, considerando as estratégias que foram utilizadas. Nesta etapa o professor pode auxiliar o estudante a considerar se as estratégias foram utilizadas com eficácia, conduzindo-o na

reflexão para alcançar melhores resultados (IDEM, 2017, p. 26). Apresentaremos o quadro logo abaixo.

Processos do Modelo instrucional	Descrição dos subprocessos	Tarefas dos professores	Tarefas dos estudantes
<i>Autoavaliação e monitoramento</i>	Estudantes julgam suas competências por meio das observações de professores, colegas e de performances anteriores	Fornecer orientações claras e feedback; Identificar os progressos acadêmicos dos alunos; Facilitar a avaliação de pares e o monitoramento de tarefas.	Avaliar suas competências; Monitorar a tarefa; Comparar atribuições com colegas e com orientação fornecida pelo professor; Refazer tarefas se for necessário.
<i>Estabelecimento de objetivos e planejamento estratégico</i>	Os estudantes avaliam e definem metas específicas e de curto prazo e escolhem estratégias de aprendizagem que poderiam ajuda-los a atingir essas metas.	Ensinar como os alunos devem avaliar sua tarefa; Auxiliar na identificação de metas específicas e de curto prazo; Modelar e ensinar o uso de estratégias de aprendizagem; Promover oportunidades.	Avaliar as tarefas e os objetivos específicos e de curto prazo; Estabelecer os objetivos e escolher as estratégias; Identificar quando, onde, com quem e como podem terminar a tarefa.
<i>Implementação da estratégia e monitoramento</i>	Os estudantes implementam as estratégias de aprendizagem e monitoram as metas e o progresso acadêmico.	Fornecer feedback; Fornecer ferramentas de automonitoramento;	Executar um plano de ação para atingir as metas, enquanto monitoram seu progresso para conclusão da tarefa; Implementar estratégias pré-selecionadas; Procurar ajuda, se necessário;
<i>Monitoramento do resultado e refinamento da estratégia</i>	Os alunos avaliam a eficácia dos seus resultados e estratégias de acordo com as normas e metas previamente estabelecidas.	Avaliar o progresso dos alunos fornecendo feedback dos resultados; Fazer sugestões para o uso continuado de estratégias eficazes ou utilização de novas.	Fazer uma autoavaliação e autorreflexão de como a tarefa foi concluída; Verificar se fizeram progressos significativos; Verificar seu progresso acadêmico com os padrões estabelecidos para si e feedbacks fornecidos.

Quadro 1- Modelo instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem com aplicações para professores e estudantes (ZIMMERMAN, BONNER e KOVACH, 1996 *apud* EMÍLIO e POLYDORO, 2017)

3. Formação do professor de música

Segundo Queiroz e Marinho (2005), a formação do professor de música é um dos maiores desafios na contemporaneidade. Entre os principais problemas existentes na formação de professores, podem-se mencionar a ênfase no conteúdo específico, a desarticulação entre teoria e prática, o distanciamento da realidade escolar, entre outros. Não obstante, é possível intervir nessa atuação, conduzindo a formação em processos de aprendizagem contínua,

possibilitando o ‘aprender a aprender’ para que sejam construídas bases sólidas e necessárias à prática educacional (QUEIROZ e MARINHO, 2005; BORUCHOVITCH e GOMES, 2019).

A partir da conclusão de Susan Hallam (2001) a respeito de pesquisas sobre a natureza das aulas, a maior parte das aulas é dirigida pelo professor, o qual estabelece o programa, seleciona o repertório e como deve ser tocado, sem dar espaço a questionamentos ou escolhas de seus alunos; No ensino superior, por sua vez, os alunos tornam-se dependentes de seus mestres, os quais, na maioria das vezes oferecem sugestões e soluções de problemas, não oportunizando seus discípulos expressarem suas ideias.

Não obstante, Hallam (2001) afirma que a função do professor deve ser auxiliar alunos a aumentar sua aprendizagem de habilidades, dialogando sobre alternativas interpretativas, ressaltando neles pontos fortes e fracos, além de aceitar que alunos cometam erros, pois seu compromisso é auxiliá-los a desenvolver habilidades para solucionar problemas e fazer escolhas.

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

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

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

3.1. O professor de piano em grupo

No ensino superior, a modalidade de ‘Piano em Grupo’¹, costuma ser ministrada mediante a utilização de vários pianos digitais ou teclados para o aprendizado musical teórico-prático coletivo. O objetivo desta disciplina visa desenvolver habilidades funcionais, o que é característico das disciplinas de graduação em instituições de ensino superior. No entanto, é

¹ “No Brasil, essa terminologia foi identificada nos anos 2000 em trabalhos de Maria de Lurdes Junqueira, Maria Inês Diniz, Diana Santiago e Maria Isabel Montandon (CRUVINEL, 2014)

possível também trabalhar com todas as faixas etárias. O ambiente físico vai desde um grupo de pessoas em um único piano, ou teclado, passando por um grupo de pessoas em alguns teclados, até um laboratório de pianos digitais com fones de ouvido (MACHADO, 2016, p. 13).

Ensinar piano em grupo pode ser uma excelente maneira de alcançar grande número de estudantes semanalmente, pois os estudantes são envolvidos em técnicas de aprendizagem colaborativa. No entanto, simplesmente comprar equipamentos necessários e organizar os horários da turma não garantem que haja uma experiência ideal para os alunos ou professores. É necessário pensar por exemplo no currículo, métodos e planejamento para que haja um ensino e aprendizagem eficiente.

Segundo Pike (2017, p. 155) professores de piano em grupo devem criar um currículo musical abrangente e significativo. Além disso, ter metas claras de longo prazo e bem articuladas, para o progresso esperado do grupo durante todo período letivo. Em seguida, dividir cada uma dessas metas em objetivos semanais gerenciáveis e ter parâmetros de referência para medir os resultados.

É comum professores escolherem um método e projetarem um currículo em torno dele. Com isso, corre-se o risco de aceitar passivamente os objetivos musicais e curriculares do (s) autor (es) do livro. Segundo Pike (2017), é conveniente que os docentes conheçam a turma que irão ensinar, planejem objetivos curriculares amplos primeiramente, depois escolham os métodos que fornecerão ferramentas e exercícios que contribuirão para atingir os objetivos propostos aos estudantes. Priorizem as categorias amplas de habilidades e conteúdos musicais como leitura à primeira vista, habilidades auditivas e improvisação, por exemplo, em seguida estabeleçam metas razoáveis até o final do semestre.

Para a realização das atividades e exercícios é necessário um planejamento cuidadoso. Deve-se considerar os indivíduos e a dinâmica do grupo ao planejar aulas semanais. A sequência de atividades de cada lição deve fluir de uma atividade para a próxima. O ideal é revisar a aula anterior e assim seguir para o novo assunto e não perder tempo com longas explicações nesta revisão. O professor modela (apresenta o conteúdo) e os alunos imitam, porque a atividade foi bem sequenciada e eles compreenderam a tarefa. Dessa forma terão êxito na etapa seguinte (IDEM, 2017).

4. Percurso metodológico

O tipo de pesquisa será a pesquisa-ação educacional, que segundo Tripp (2005,

p. 445) “é uma estratégia na qual professores e pesquisadores utilizam suas pesquisas para aprimorar o ensino-aprendizagem”. Nosso campo de pesquisa pretendido será a Universidade Federal de Pernambuco, especificamente o Curso de Licenciatura em Música e os participantes serão estudantes da licenciatura da disciplina eletiva, Pedagogia de piano em grupo, cuja natureza será de infusão curricular.

As pesquisas sobre autorregulação da aprendizagem (ARA) em contexto acadêmico, podem ser realizadas através de justaposição ou infusão curricular. A infusão curricular tem por base estudos que defendem o ensino do pensar contextualizado, ou seja, os processos da ARA devem ser ensinados em conjunto com os conteúdos, e não como um elemento a mais, e têm de fazer parte integrante do ensino e da aprendizagem dos alunos. Dessa forma a ARA será tratada de forma aplicada aos conceitos, habilidades e tarefas vinculadas aos objetivos da disciplina (FRISON; SIMÃO, 2013)

A disciplina terá em torno de 15 encontros e o planejamento das aulas percorrerá as fases do modelo cíclico a ser definido sobre o desenvolvimento do processo autorregulatório que inclui Planejamento, Execução e Avaliação. Pretendemos utilizar o modelo instrucional para o fortalecimento da autorregulação da aprendizagem proposto por Zimmerman, Bonner e Kovach (1996 citado por EMILÍO; POLYDORO, 2017, p. 25) que se caracteriza por trazer recomendações em como o docente deve agir para auxiliar os estudantes em suas atividades acadêmicas. Os dados serão analisados à luz do referencial teórico da Teoria Social Cognitiva, em especial da autorregulação da aprendizagem, da prática de ensino de piano em grupo e formação de professores.

5. Considerações finais

Neste contexto pandêmico, temos (re) aprendido a ensinar a disciplina de ensino de piano em grupo ou instrumento complementar teclado, desenvolvendo estratégias de ensino para o contexto remoto, algumas vezes na prática interdisciplinar, em outras, conhecendo a experiência de outros colegas professores, ou através de leituras. Compreendemos, todavia, que o primeiro grande desafio está na pesquisadora/professora tornar-se autorregulada para em seguida, ensinar o processo autorregulatório nos participantes.

Temos observado que muitas pesquisas aplicadas em contexto acadêmico giram em torno de encontrar estratégias autorregulatórias nos estudantes. Nossa proposta vai além.

Objetivamos, num contexto que é único e dinâmico, criar um ambiente de experiências de aprendizagens, para que os estudantes, futuros professores, no contato com seus pares e intervenção da pesquisadora, possam trocar experiências e desenvolver processos autorregulatórios a partir de uma infusão curricular.

Finalizamos, trazendo mais indagações do que respostas a respeito dos desafios que iremos enfrentar, prestes a entrar no campo de pesquisa. Eis alguns deles: como desenvolver atividades/ experiências de aprendizagem/ metodologias/instrumentos/propostas de trabalho, que realmente deem significado e contribuam para o desenvolvimento de competências autorregulatórias nos estudantes? Como estruturar ambientes de aprendizagem, no contexto pandêmico, que permitam aos estudantes, construir conhecimento e mobilizar recursos para aplicarem o processo autorregulatório aprendido em outras atividades acadêmicas ou como futuros docentes?

O ensino superior deve ser um dos espaços de aprendizagem, não um centro de transmissão de conhecimentos. Há necessidade de mudar concepções olhando para o estudante como um indivíduo é agente de sua própria aprendizagem. Sendo assim, entendemos que a promoção do processo de autorregulação será um investimento no crescimento do estudante e por sua vez, no sucesso escolar. Se estes conhecerem eficientemente onde, como e quando utilizar estratégias de autorregulação da aprendizagem, haverá consequências na sua qualidade acadêmica, no seu bem-estar pessoal e na sua atuação como futuro docente.

Referências

- AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promove-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
- _____, Evely; MACHADO, Amélia Carolina Terra Alves. *A autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores: como intervir para desenvolver?* In: Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017. p. 89-104.
- CRUVINEL, Flavia. Ensino Coletivo de Instrumento Musical: organização e fortalecimento político dos educadores musicais que atuam a partir das metodologias de ensino e aprendizagem em grupo. In: VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, p.12-20. Salvador-BA. *Anais...* Disponível em

<http://www.enecim.emac.ufg.br> Acesso em 15nov2019

EMILIO, Eduarda Resende Videira; POLYDORO, Soely Aparecida. *Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo*. In: Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva. POLYDORO, Soely A. J. (org.). Porto Alegre: Letra 1, 2017.p. 19-31.

FREITAS-SALGADO, Fernanda Andrade. *Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior*. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

FRISON, Lourdes M.B; SIMÃO, Ana Margarida V. *Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos*. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel, n.45, p.02-20, 2013. Disponível em

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3814> . Acesso em 25.mai.2021

HALLAM, Susan. *The development of metacognition in musicians: Implications for education*. British Journal of Music Education. 2001. p. 27-39 Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/231961083_The_Development_of_Metacognition_in_Musicians_Implication_for_Education acesso em 01.out.2021

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, Goiania, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun, 2008 Disponível em

<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/14.1/showToc> . Acesso em 30.out.2018

MACHADO, Simone. A pesquisa do piano em grupo em instituição de ensino superior no Brasil. *Orfeo, Revista do programa de pós-graduação em música*, UDESC, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p.133-155, Jan-Jun, 2016. Disponível em <

https://www.researchgate.net/publication/327256080_A_Presenca_do_Piano_em_Grupo_em_Instituicoes_de_Ensino_Superior_no_Brasil acesso em 17mar2018

MCPHERSON, Gary; ZIMMERMAN, Barry. *Self-Regulation of Musical Learning*. New York: Oxford University Press, 2011. Disponível em

https://www.researchgate.net/publication/286487521_Self-Regulation_of_Musical_Learning Acesso em 05.Jul.2021

PIKE, Pamela D. *Dynamic group piano teaching: transforming group theory into teaching practice*. New York: Routledge, 2017. 253p.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13,n. 13, p. 83-92, 2005. Disponível em

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/25/showToc> Acesso em 01jul2021.

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José C.; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. *Cartas do Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior*. Versão adaptada para edição Brasileira Soely Aparecida Jorge Polydoro, Fernanda Andrade de Freitas. São Paulo: Almedina, 2012.

SCHON, Donald A. 2007. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*; trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyqy5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso



em 06.Abr.2018

KRAMARSKI, Bracha. Teachers as agentes in promoting students' SRL and performance: applications for teachers' Dual-Role training program. In: SCHUNK, D.H; GREENE, J.A. *Handbook of self-regulation of learning and performance*. 2 ed. New York: Routledge, 2018. Cap 15, p. 223-29.

ZIMMERMAN, B. J. *Becoming a self-regulated learner: an overview*. Theory into practice, v. 41, n. 2, 2002, p. 64-70. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/stats. Acesso em 04 de julho de 2019.