DOI 10.20504/opus2017c2308

As *Cartas do Gervásio* e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical

Cristiane Hatsue Vital Otutumi
(Universidade Estadual do Paraná, Curitiba-PR)

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar a utilização de recursos didáticos, em especial as *Cartas do Gervásio* e a opção pela teoria da autorregulação da aprendizagem na perspectiva sociocognitiva, para as aulas de Percepção Musical da graduação. Trata-se de um recorte de pesquisa de doutorado que compreendeu atividades pedagógicas realizadas nos anos de 2011 e 2012 em duas IES públicas brasileiras. O intuito principal foi aprofundar discussões sobre o ensino na disciplina e trazer propostas visando melhoria no contexto universitário. Nesse caso, a autorregulação da aprendizagem foi proposta em caráter de infusão curricular, ou seja, contida e estruturando uma disciplina obrigatória. Metodologicamente, seguiu-se as diretrizes da pesquisa-ação, sendo que a análise de conteúdo orientou o tratamento dos dados. Foram oferecidos aos alunos um plano de estudo semanal, monitoria, avaliações com diferentes perfis, além de leituras de três capítulos-carta do livro *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo*, de Pedro Rosário, José Núñez e Julio González-Pienda. Os resultados mostram uma relação positiva dos alunos com as práticas e podem estimular professores a buscar maior integração de conteúdos nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Percepção Musical. Cartas do Gervásio. Ensino superior. Recursos didáticos para turmas.

***Cartas do Gervásio* and Self-Regulated Learning as Reinforcers to Music Ear Training**

Abstract: This paper introduces teaching resources, particularly, *Cartas do Gervásio* (*Letters from Gervasio*) and self-regulated learning theory–from a socio-cognitive perspective–for university-level music ear training classes. It is part of a doctoral research study that comprised pedagogical activities in 2011 and 2012 at two Brazilian public universities. The main purpose was to deepen the discussion on teaching university-level ear training and to bring proposals for improvement. In this case, self-regulated learning was proposed as a curriculum infusion to compulsory classes. Methodologically, it follows action-research processes and content analysis guided data processing. Students were offered a weekly study plan, coaching, a variety evaluations designs, readings and activities of three chapters (letters) from the book *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo* (*Letters from Gervasio to His Navel: Getting Committed to Studying in Higher Education*), by Pedro Rosario, José Núñez and Julio González-Pienda. The results showed a positive relationship between students and the new practices encouraging teachers to use these teaching resources.

Keywords: Selfregulated learning; music ear training; Cartas do Gervásio; higher education; teaching resources for class.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. As *Cartas do Gervásio* e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical. *Opus*, v. 23, n. 3, p. 166-192, dez. 2017. http://dx.doi.org/10.20504/opus2017c2308

Submetido em 09/10/2017, aprovado em 10/11/2017.

O diálogo sobre diferentes aspectos do cotidiano na disciplina Percepção Musical tem crescido e alimentado um número de trabalhos consistentes nos últimos anos. Desde o pouco registro na década de 1970, para hoje seguirem reflexões no âmbito educacional com intersecções na psicologia, na cognição musical, por exemplo, houve um avanço significativo.

É possível observar dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação[1] (em Música e Educação) quase que sequencialmente em instituições brasileiras, em sua maioria, por docentes atuantes na matéria, cuja direção maior de seus trabalhos é o ensino superior: na Unicamp - Caregnato (2016), Silva (2015, 2010), Otutumi (2013, 2008); na UFCE - Teixeira (2011 e 2015); na UFPR - Falcón (2011), Gonçalves (2013); na UFSM - Machado (2012); na UFBA - Lima (2012); na UFPB - Anjos (2011); na UFRJ - Panaro (2011); na UFMG - Alcantara Neto (2010); na USP - Barbosa (2009), ou ainda com foco no ensino básico, técnico, extensão ou correlacionado ao curso de Pedagogia: na UDESC - Santos Junior (2017); na UFPB - Horn (2016); na UFG - Sousa (2015); na UFMG - Bok (2010); entre outros.

Com os desafios à mostra, a assertividade das problematizações, novas propostas, há uma ampliação de assuntos investigados, possibilitando modificações na atuação institucional. Nessa direção, parte-se de uma intenção de estudo e aprendizado docente que mira a melhoria da aprendizagem do aluno e se revela com novas descobertas para ambos os agentes. Porque "[…] a formação do professor inclui hoje não somente a competência para ensinar, como também habilidade e coragem para acompanhar de perto a sua própria caminhada profissional nos diversos contextos nos quais atua" (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003: 27).

Diante da complexidade dos ambientes educativos (relatados na literatura de percepção musical), aliados a uma gama de fatores que os sustentam em princípios, às mudanças sociais e tecnológicas, vê-se como contrapartida uma maior aproximação entre áreas. Trabalhos que entrelaçam Música e Psicologia, em especial os com o estudo da Teoria Social Cognitiva, do autor canadense Albert Bandura (1986), têm sido crescentemente publicados – seja na educação musical ou na performance. Na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM* destaca-se a presença de artigos que versam sobre a autoeficácia no ensino de instrumento (CAVALCANTI, 2009), na percepção musical (GONÇALVES; ARAÚJO, 2014); estudos sobre a motivação no ensino superior (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010) e autorregulação da aprendizagem na música (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016). Também se destaca o trabalho de Gusmão (2011), na revista *OPUS*, com contribuições da autorregulação para percepção musical, além de outros exemplos nos anais do SIMCAM e dos congressos da ANPPOM e da ABEM.

Assim, são trazidos aqui a Teoria Social Cognitiva (TSC) e um dos seus constructos principais: a autorregulação da aprendizagem no ambiente da disciplina Percepção Musical na Graduação em Música. Esse artigo trata de um recorte de pesquisa de doutorado que realizou intervenções pedagógicas nos anos de 2011 e 2012 em duas IES públicas brasileiras, em uma abordagem qualitativa, pela "pesquisa-ação" (THIOLLENT, 1994; TRIPP, 2005) com a "análise de conteúdo" (BARDIN, 2010) para apresentação dos resultados. O objetivo geral foi promover um ambiente de autorregulação (em infusão curricular), com oferta de atividades obrigatórias e opcionais aos alunos. Dentre os diferentes recursos didáticos, o foco principal desses textos são as leituras de três capítulos-carta do livro *Comprometer-se com o estudar na universidade: cartas do*

[1] Pesquisa no banco de teses da CAPES e *sites* de programas de pós-graduação brasileiros.

Gervásio ao seu umbigo, dos professores Pedro Rosário, José Núñez e Julio González-Pienda (2006).

O processo da autorregulação da aprendizagem e a infusão curricular

Desenvolver um sentido de autonomia, de responsabilidade, de comprometimento e realização prática, de ser parte e todo na direção da interdependência (MACEDO, 2005) é um chamamento de muitos autores, escolas, metodologias que, há muito, dialogam sobre educação. No ensino superior, pode-se observar essa consonância de ideias nos tópicos elencados por Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002: 133-134):

> a) propiciar o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico e que devem ser ensinados criticamente; […] b) **conduzir a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos**; c) desenvolver capacidade de **reflexão**; d) considerar o processo de **ensinar e aprender** como atividade integrada à **investigação**; e) substituir o ensino que se limita à transmissão de conteúdos, por um ensino que se constitui em processo de investigação do conhecimento; f) integrar, vertical e horizontalmente, a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; g) criar e recriar situações de aprendizagem; h) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; i) **conhecer o universo de conhecimentos e cultural dos alunos e desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos** e participativos, com base nesses conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002: 133-134, grifos nossos).

Assim, por uma ótica ampliada, as diretrizes trazidas para uma educação mais cuidadosa com os processos de ensino-aprendizagem têm uma aproximação positiva com a perspectiva da autorregulação da aprendizagem.

É visto por diferentes estudos que a autorregulação da aprendizagem começa com a vida e está presente em todos os seres vivos. No humano, a autorregulação acontece desde uma ação reativa, baseada em reflexos quando recém-nascido (BORUCHOVITCH, 2010), a uma atitude consciente e voluntária do comportamento, pensamento e sentimentos em direção a uma meta (POLYDORO; AZZI, 2008).

Sendo assim, a autorregulação é considerada um mecanismo interno de controle, escolha e organização, consciente e voluntário, que conduz o nosso desenvolvimento e adaptação ao meio, perante metas e padrões pessoais (POLYDORO; AZZI, 2008), além de abranger aspectos cognitivos, metacognitivos, motivacionais, comportamentais e contextuais no seu processo.

Autor de referência no campo da psicologia educacional, Zimmerman (2001) diz 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.

Um ponto importante é que a autorregulação não deve ser vista como um "traço" que os alunos possuem ou não, mas, sim, como um processo ativado em contexto para alcançar o sucesso escolar, em uma perspectiva multidimensional (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006). Portanto, 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 na gestão do tempo, pois,

> 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; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 26).

Porém, alerta Zimmerman (2001), definições mais completas referentes à autorregulação tendem a variar de acordo com a perspectiva teórica do investigador. Um exemplo geral dado por ele é que autores de orientação cognitivista, bem como construtivista, tendem a preferir definições formuladas em termos de processos internos, enquanto os da linha comportamental preferem definições com base em reações visíveis[2].

Em uma linha de pensamento intermediária, ter aqui a autorregulação da aprendizagem pela TSC é ver o indivíduo como "agente" de sua aprendizagem, como participante ativo, capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas. Nesta perspectiva, "os indivíduos são auto-organizados, proativos, auto-reflexivos e auto-regulados, em vez de organismos reativos que são moldados e orientados por forças ambientais ou movidos por impulsos interiores encobertos" (PAJARES; OLAZ, 2008: 98).

Vê-se que a autorregulação é uma das características centrais da "agência" humana, por influenciar o próprio comportamento e as situações de modo intencional. E, sabendo que a autorregulação "[…] compõe-se por ações, sentimentos e pensamentos autogerados para alcançar metas, caracteriza-se por um processo "motivacional" ao incluir iniciativa pessoal e

[2] Por exemplo, a perspectiva behaviorista considera a autorregulação como um autocontrole que é aprendido "[…] por meio de forças externas ambientais e de treinamento explícito" (GRAHAM et al., 1992; SKINNER, 1974 apud BORUCHOVITCH, 2010: 57). Assim, a ótica comportamental, em síntese, refere-se à maneira pela qual o indivíduo aprende o valor relativo da recompensa "[…] e administra ou desenvolve estratégias para controlar respostas de forma a ganhar recompensas mais vantajosas"(BORUCHOVITCH, 2010: 58). Por outro lado, Vygotsky (1994 apud BORUCHOVITCH, 2010) traz a ideia de uma autorregulação construída conjuntamente, por meio do contexto sociocultural. Neste pensamento o adulto contribui no desenvolvimento da criança orientando seus passos, compreendendo o caráter reflexivo na aprendizagem e considerando a linguagem como ponto-chave da autorregulação. Para o autor, a criança aprende a pensar por construção, sendo uma "[…] construção conjunta e [uma] internalização progressiva de versões mais adequadas das ferramentas intelectuais valorizadas na sua cultura e ativamente ensinadas por adultos mais avançados" (BORUCHOVITCH, 2010: 59). Já com Piaget e a teoria cognitivista, a autorregulação tem o objetivo central de permitir ao indivíduo um nível ótimo de adaptação ao meio. É com a adaptação por meio da assimilação e acomodação que novas representações mentais acontecem, ou seja, a partir da ação no meio, de algum desequilíbrio observado e das possibilidades de mudanças (PIAGET, 1967, 1976 apud BORUCHOVITCH, 2010).

persistência […]" (ZIMMERMAN; KITSANTAS; CAMPILLO, 2005 apud POLYDORO; AZZI, 2008: 151, grifo nosso).

Desde meados de 1950 Albert Bandura já pesquisava os mecanismos de autorregulação (POLYDORO; AZZI, 2008). Para o autor, esse processo opera por meio de um conjunto de três subfunções psicológicas: a auto-observação, os processos de julgamento e a autorreação – que não se configuram como algo mecânico, linear ou automático, mas são ativadas e desativadas segundo diferentes fatores que não podem ser completamente descritos (BANDURA, 1986).

Um ponto-chave da teoria sociocognitiva é a consideração de um modelo de inter-relação triádica que compreende: a) fatores pessoais (cognição, afeto e eventos biológicos), b) influências comportamentais, c) e fatores ambientais, como aspectos de interferência recíproca. É possível observar, com isso, que a ação e o pensamento humano são resultantes de uma relação dinâmica[3]. Pajares e Olaz (2008), ao explicar o modelo triádico, oferecem um exemplo interessante da teoria sociocognitiva no ambiente escolar:

> Usando a teoria social cognitiva como referência, os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir suas autocrenças e hábitos negativos de pensamento (fatores pessoais), melhorar suas habilidades acadêmicas e práticas auto-regulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam atuar a minar o sucesso dos estudantes (fatores ambientais) (PAJARES; OLAZ, 2008: 98).

Aqui vê-se a ampla possibilidade de articulação da teoria pelos docentes no contexto da aprendizagem, inclusive o estímulo a uma autocrença positiva sobre a realização da tarefa. Esse é um outro constructo importante (a autoeficácia) no desenvolvimento, pois "[…] as crenças das pessoas em sua eficácia pessoal e coletiva desempenham um papel influente na maneira como organizam, criam e lidam com as circunstâncias da vida, afetando os caminhos que tomam e o que se tornam" (BANDURA, 2008: 24).

A partir das considerações de Bandura, estudiosos passaram a investigar e explicar o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (1998, 2002) propõe um modelo cíclico para as "fases" do processo de autorregulação que se tornou pilar para muitas pesquisas. Segundo ele (1998, 2000, 2002):

(1) Fase prévia/reflexão ou previsão: processos que precedem o esforço para aprender e influenciam o ritmo e o nível de aprendizagem dos alunos, pois partem de crenças e atitudes que o estudante já possui. Envolve o estabelecimento de objetivos e os tipos de objetivos escolares; o planejamento de estratégias; as crenças de autoeficácia e o interesse intrínseco/ou valores do aluno pela tarefa;

(2) Controle do rendimento ou controle volitivo: processos que ocorrem durante os esforços da aprendizagem. São influenciados pela fase anterior, afetando a concentração na tarefa e a

[3] Bandura (2008) lembra que o exercício da agência pessoal varia de acordo com a natureza e a flexibilidade do ambiente. E, mesmo que não seja possível modificá-lo (ambiente externo), há liberdade na forma de interpretá-lo ou de reagir sobre ele.

supervisão da volição na direção dos objetivos. Envolve a focalização da atenção; a autoinstrução; as imagens mentais e o automonitoramento;

(3) Autorreflexão: processos que têm lugar depois da aprendizagem e incluem subprocessos gerais como a autovalorização, atribuições, autorreação e a adaptação. Pela natureza cíclica do modelo, essa fase influencia a fase prévia e os esforços posteriores, que dão prosseguimento à aprendizagem e à dinâmica autorregulatória.

O conceito da autorregulação da aprendizagem nos chama para a responsabilidade do aprender, de um agir educativo, que reforça a tônica processual do desenvolvimento. Sugere o quanto é importante trabalhar "[…] para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas/disciplinas, estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo e autônomo […] pesquisando, questionando, lendo, resolvendo problemas […]" (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007: 11).

Dessa forma, aprender não está somente na pessoa do aluno, no contexto formal de ensino ou restrito aos conteúdos programáticos da disciplina. Sob um "guarda-chuva" que nos considera pró-ativos e verifica o diálogo com o meio de modo criativo, aprender envolve também o aprendizado dos professores e da instituição.

Autores de referência da autorregulação buscam por fundamentar seus modelos de intervenção com base na literatura da "orientação de carreira ou vocacional", já que em autorregulação ainda é escasso o estudo que diferencie e dialogue sobre as formas de atuação. Munhoz e Melo-Silva (2011), em seu artigo sobre concepções, desenvolvimento e possibilidades da educação para a carreira no Brasil, citam Watts (2001) e sua descrição dos modelos das intervenções nesta área, ou seja: (1) modelo extracurricular; (2) modelo de disciplina própria; (3) modelo integrado a uma disciplina mais geral e (4) infusão/modelo integrado ao currículo.

No âmbito da Educação para a Carreira, o modelo extracurricular pode vir a acontecer como um curso à parte que, de acordo com Munhoz e Melo-Silva (2011: 40), são "[…] atividades diversas como seminários profissionais, visitas a centro de informação profissional, módulos em pequenos cursos projetados para ajudar os estudantes a atingirem objetivos mais imediatos ou pontuais, como tomar decisões educacionais e/ou profissionais". Já como disciplina própria, ela é "[…] integrada no horário escolar, num programa sistemático de desenvolvimento profissional com duração superior a um ano, sob a orientação de um professor ou de um orientador profissional" (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2011: 40). E ainda segundo esses autores: "[…] pode ainda ser parte de uma disciplina mais geral, como educação pessoal, para a saúde e social, ministrado pelo professor da matéria ou ainda por um orientador profissional" (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2011: 40).

Observando as práticas educacionais em autorregulação da aprendizagem nessa perspectiva, verifica-se coerência com a área vocacional, pois há intervenções: (1) de levantamento, por meio de questionários aplicados em aula, sem vínculo com a disciplina (cf. ROSÁRIO et al., 2001, em Portugal); (2) extracurriculares, com função de apoio ao estudante (cf. iniciativa do Serviço de Apoio ao estudante SAE[4] da UNICAMP, no Brasil); (3) infusão curricular:

[4] Há alguns anos o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), promove ações, a exemplo do ano de 2011, com as oficinas "Como estudar melhor agora que estou na universidade?" e a de "Autorregulação da aprendizagem", que contaram com as pesquisadoras Celma dos Anjos Domingues e Fernanda Andrade de Freitas, e a realização de palestras pelo projeto "Saiba Mais", que

de desenvolvimento, por exemplo, de atividades semanais dentro de uma disciplina (cf. PINA; ROSÁRIO; TEJADA, 2010, na Espanha); como uma atividade integrada à área de Estudo Acompanhado[5] (cf. ROSÁRIO et al., 2004, em Portugal), entre outros.

No desenvolvimento deste trabalho, a autorregulação da aprendizagem se mostrou mais interessante na concepção, estruturação e incrementação de propostas dentro da disciplina de Percepção Musical I com alunos ingressantes, e, por isso, identifica-se no perfil de infusão curricular. Porém, diferencia-se do modo processual de uma disciplina própria, no caso, de autorregulação da aprendizagem, ou de uma disciplina "mais geral" como mencionado por Munhoz e Melo-Silva (2011) e Watts (2001), pois sua aplicação é em um ambiente de conhecimento específico na área de Música.

Outra observação é que o modelo de infusão curricular proposto também se difere das atividades semanais com as *Cartas do Gervásio* em sala de aula, como descrevem Pina, Rosário e Tejada (2010) em sua proposta na Espanha, e se difere da atividade integrada à área de Estudo Acompanhado como na realidade portuguesa de Rosário, Trigo, Núñez, Pienda e Oliveira (2004).

Taveira e Silva (2008) lembram que o conceito de infusão curricular na área da orientação vocacional tem sido definido de diferentes formas, desde a década de 1970. Pode ser compreendida como "[…] qualquer esforço de um professor, escola ou sistema educativo para organizar a educação específica relacionada com o desenvolvimento vocacional" (POPPER, 1978; BRIDGEFORD, 1977; RAYMOND, 1978 apud TAVEIRA; SILVA, 2008: 46), ou ainda referir-se "[…] à disseminação transversal nos conteúdos curriculares, em todos os níveis escolares, de questões sobre os valores, conhecimentos e atitudes relevantes ao desenvolvimento vocacional e da carreira" (MUNHOZ; MELO-SILVA, 2011: 39).

A disciplina Percepção Musical I e a opção pelas *Cartas do Gervásio*

Percepção Musical. No primeiro dia de aula foi exposta a orientação pela autorregulação da aprendizagem para todas as turmas. E essa diretriz aconteceu de fato (por infusão curricular) com diferentes atividades em sala (práticas musicais de leitura, escuta, escrita e performance), no suporte com a monitoria (extraclasse), por *site* e lembrete das tarefas semanais, bem como com a solicitação da leitura de textos sobre desafinação vocal, percepção musical e solfejo para as provas escritas.

O material das *Cartas do Gervásio* foi uma solicitação de atividades individuais extraclasse – em um primeiro momento de participação voluntária sem vínculo com atribuição de notas – e, na segunda universidade, como tarefa obrigatória. Os alunos faziam as leituras e as tarefas correspondentes e tinham um cronograma de entregas que alternavam com as outras ações da disciplina. As intervenções ocorreram durante um semestre em duas instituições de ensino superior, pelo fato da participação no Programa de Estágio Docente – PED da UNICAMP em

contou com contribuições de docentes de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras. Uma parceria do serviço de orientação educacional e o Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação.

[5] O Estudo Acompanhado, em Portugal, é uma das três áreas curriculares não disciplinares, juntamente com área de formação cívica e área de projeto, que constam no currículo e possuem certa flexibilidade no modo de desenvolvimento no decorrer dos níveis do ensino básico (cf. ROSÁRIO et al., 2004).

2011 e, em 2012, como docente na EMBAP. Foram estudadas as ementas das disciplinas e organizados calendários de acordo com os parâmetros de cada IES.

Embora tenham sido pensadas e articuladas várias ferramentas pedagógicas na construção dessas duas disciplinas de Percepção Musical 1[6], a atividade das *Cartas do Gervásio* foi a mais marcante novidade entre alunos e também para minha experiência docente com a autorregulação da aprendizagem. O livro de Rosário, Núñez e Pienda (2006)[7] é composto por 14 cartas em que a personagem principal, Gervásio (aluno ingressante no contexto universitário português), faz reflexões sobre o meio, traz à tona percepções e dilemas sobre aprendizagem de modo curioso e divertido.

As atividades com as *Cartas do Gervásio*. A leitura do livro *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*, de Rosário, Núñez e Pienda (2006), foi planejada para a sequência de atividades individuais da disciplina, e, como seria inviável considerar as quatorze cartas – pela quantidade de conteúdos de autorregulação e de conteúdos musicais a serem desenvolvidos em um semestre – optou-se por três delas (zero, dois e quatro). O Quadro 1 mostra cada texto-carta com um rol de itens de autorregulação a ser tratado.

Número e temática das cartas	Conteúdos e estratégias de autorregulação da aprendizagem trabalhados
Carta zero Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como caloiro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. Boa viagem.	Apresentação dos motivos que levaram Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno.
Carta dois Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus hobbies, no meu desporto, nas relações com os outros, na minha preguiça?	Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos (CRAva).[8] Objetivos de curto e de longo prazo. Objetivos de aprendizagem e de realização.
Carta quatro Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?	Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distratores internos e externos.

Quadro 1: Distribuição dos conteúdos e estratégias de autorregulação pelas sessões do projeto (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006), com destaque às cartas utilizadas com ingressantes.

As três cartas, zero, dois e quatro, respectivamente, tratam: (1) da "[…] apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno" (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 139), sendo que nessa carta de

[6] Ementa UNICAMP MU193: Treinamento auditivo para músicos. Codificação e decodificação de eventos musicais melódicos e harmônicos apresentados de maneira gradual, por ordem de dificuldade. Ementa EMBAP: Treinamento auditivo. Prática intensiva envolvendo intervalos, escalas e acordes, paralela à intensificação dos estudos dos fatos básicos da Teoria Musical.

[7] Em 2012, as professoras Soely Polydoro e Fernanda Freitas publicaram uma versão brasileira de Rosário, Núñez e Pienda (2006).

[8] CRAva, segundo Rosário, Núñez e Pienda (2006: 34), é a sigla de três itens: "Concreto, Realista e Avaliável".

abertura Gervásio se apresenta ao leitor; (2) do "Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos (CRAva). Objetivos de curto e de longo prazos. Objetivos de aprendizagem e de realização", conforme organizam Rosário, Núñez e Pienda (2006: 139), pois, nessa carta, Gervásio apresenta seus colegas, fala de suas reflexões e conta uma história; (3) da "Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distratores internos e externos" (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 140), e, nessa última, Gervásio está com os dias contados para entregar um relatório e, de tanto se queixar, recebe a resposta do "Umbigo".

A primeira leitura indicada foi a Carta zero, uma carta de apresentação do Gervásio (e da proposta para o leitor):

> Olá a todos, Gervásio. Português. Caloiro. Estudante? (Tenho a ligeira impressão de que este estilo telegráfico não me vai levar longe; mas, enfim, todos temos as nossas fragilidades...) Bem, cheguei à Universidade depois de alguns anos de intenso trabalho e de tortuosos exames que me levaram as derradeiras forças que, verdade, verdadinha, nunca foram muitas. […] Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como caloiro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. […] Boa viagem. Um abraço amigo, G. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 21).

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2006: 139), a Carta zero tem o seguinte conteúdo e estratégia de autorregulação da aprendizagem a serem trabalhados: "Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno". Dessa forma, a tarefa correspondente a essa carta foi respondê-la se apresentando ao Gervásio, observando as questões por ele trazidas. Nessa fase foi ofertado também o preenchimento de um questionário que oportunizava ao estudante refletir sobre suas habilidades musicais pré-universitárias.

O questionário foi composto de dez perguntas que abordaram basicamente dois pontos: o histórico com a matéria (solfejo, transcrição, suas habilidades e dificuldades nas diferentes frentes de trabalho) e sua organização para o estudo.

A intenção foi de que, ao responderem as perguntas, pudessem também se autoavaliar. Para isso, a solução encontrada foi "um questionário de múltipla escolha, na qual a última alternativa de cada questão pudesse abrigar respostas não esperadas por nós, ou seja, comentários, extras, diferenciais […]" (OTUTUMI, 2008: 97).

Exemplo, questão 1:

1) Você estudou **Percepção Musical** (como matéria) **antes** de ingressar na universidade?

( ) Sim, em escola especializada (escola livre, conservatório, outra faculdade etc.)

( ) Não, mas estudei o conteúdo como autodidata

( ) Não, mas estudei o conteúdo com professor particular

( ) Outro: _____

Além disso, ao final do questionário foi pensado um espaço de anotações para que os alunos tivessem a oportunidade de contar sobre sua história de forma mais técnica, por meio de citação de livros, professores, como apresentado a seguir:

> Observações: (Você pode especificar livros já utilizados, professores com quem estudou, metodologias interessantes, sua prática como músico, ou seja, contar um pouco mais sobre sua história musical pré-universitária).

A segunda leitura foi a Carta dois, uma carta que traz reflexões sobre o que são e como podem ser os passos para definir objetivos durante a fase universitária. Gervásio já a inicia direcionando suas palavras ao Umbigo, seu amigo, ouvinte e conselheiro:

> Olá Umbigo, Sou eu outra vez, o Gervásio. Desculpa ter demorado tanto a voltar ao teclado, mas o ritmo que encharca tudo aqui no burgo universitário é estonteante. Passadas as primeiras semanas de euforia e fandango à volta da praxe e da recepção ao caloiro, já tudo segue o seu curso normal: aulas, aulas, aulas (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 29).

Essa carta é bem mais longa que a anterior e ambienta o leitor em cenas do meio universitário, apresenta outras personagens (colegas de classe do Gervásio) e suas características de forma bem-humorada. Em uma metalinguagem divertida e explicativa, os autores mostram ao leitor como refletir sobre seus objetivos escolares, contribuindo no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Gervásio narra cenas da turma reunida contando sobre as aulas:

> […] Vinham de uma aula onde a professora, que por acaso é a directora de curso, lhes contou uma pequena estória para ilustrar a importância de estabelecer objectivos no estudo pessoal. A ideia desenvolvida parece simples: conhecer com profundidade o que é e como se estabelece um objectivo com o intuito de melhorar a realização escolar. Mas, como sempre, as coisas mais simples são as mais difíceis de definir. Estou farto de saber o que é um objectivo, mas defini-lo, naquela mesa super-povoada de neurónios ávidos e truculentos, foi dificílimo (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 29).

E compartilha com o leitor seu aprendizado e suas questões:

> […] Toda esta conversa fez-me pensar nos meus objectivos. Nunca tinha pensado neles assim, nunca os tinha posto a nu. Que objectivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus *hobbies*, no meu desporto, nas relações com os outros, na minha preguiça...? E se os meus objectivos falassem, o que é que me diriam? (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 30).

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2006: 139), a Carta dois tem o seguinte conteúdo e estratégia de autorregulação da aprendizagem a serem trabalhados: "Estabelecimento de objectivos. Propriedades dos objectivos (CRAva). Objectivos de curto e de longo prazo. Objectivos de aprendizagem e de realização".

Dessa forma, a atividade solicitada à carta dois foi a criação de um "mapa mental" (BUZAN, 2005) ou "mapa das ideias" em que os alunos pudessem estruturar o plano de objetivos musicais na universidade, localizando também as possibilidades da Percepção Musical nesse percurso. Na segunda fase de intervenção, pelo fato de observar a necessidade de uma contextualização desses registros visuais, foi também pedida uma resposta à Carta dois junto ao mapa.

O Mapa Mental (*Mind Map*), criado pelo inglês Tony Buzan (2005), é uma técnica de anotações em forma de diagrama. Parte de uma ideia central, um tema, e ao seu redor organiza assuntos relacionados, criando "ganchos" associativos que também colaboram na memorização. Segundo o autor, um mapa mental é uma maneira de introduzir e extrair informações do cérebro, uma forma criativa e eficaz de anotar, que "mapeia" os pensamentos.

Buzan (2005: 25) destaca que: "todos os Mapas Mentais têm algumas coisas em comum. Todos usam cores; todos têm uma estrutura natural que parte do centro; todos usam linhas, símbolos, palavras e imagens de acordo com um conjunto de regras simples, básicas, naturais e familiares ao cérebro".

Ao comparar o mapa mental a um mapa rodoviário, o autor expõe que essa técnica oferece: uma visão geral de um assunto ou área (de modo mais amplo); possibilita que se planeje as rotas e se faça escolhas (observando percurso futuro e passado); proporciona a reunião de grande quantidade de dados; estimula a solução de problemas. Outros fatores argumentados são: a possibilidade de ganhar tempo; concentrar-se; tornar o estudo mais agradável; planejar; lembrar; organizar e clarear pensamentos; ser mais criativo e outros.

A tarefa foi explicada aos alunos verbalmente e, então, foi oferecido às turmas um arquivo com exemplos coloridos, de diferentes temas e maneiras de fazer um mapa mental.

A última leitura ofertada foi a Carta quatro. Com texto mais longo, traz o questionamento sobre a administração do tempo e a procrastinação – o hábito de atrasar ou adiar a realização de atividades importantes. Gervásio começa sua carta contando que precisa entregar um relatório e depois tem uma surpresa:

> Olá Umbigo, Escrevo-te porque não sei bem o que fazer. A verdade é que estou aflito, tanto, que decidi voltar a escrever-te, imagina... Tenho de apresentar um relatório de 5 páginas na segunda-feira e, como sabes, já só me restam 3 dias. Suspeito que não vou conseguir e as consequências serão trágicas. […] Eu sei, que devia ter pensado antes, mas por muito que não acredites, eu tentei; simplesmente acho que não sou feito para escrever relatórios […] Umbigo???!!! (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2006: 44).

Como o Gervásio escreve para o Umbigo, é interessante verificar que esse realmente se torna seu conselheiro e ajudante no esclarecimento de suas dúvidas. As personagens dialogam sobre a questão da organização do tempo, da busca de ajuda mútua, de estabelecer objetivos mais

próximos, de observar os motivos da distração das metas, entre outros. Essas dicas e reflexões novamente orientam e educam de forma elucidativa e criativa, com um diálogo rico e interessante.

Segundo Rosário, Núñez e Pienda (2006: 140), a Carta quatro tem o seguinte conteúdo e estratégia de autorregulação da aprendizagem a serem trabalhados: "Gestão do tempo. Listas CAF (coisas a fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distractores internos e externos". Portanto, para essa carta foi solicitada a atividade de resposta a ela, contando um pouco sobre quais são as dificuldades no estudo e na administração do tempo e quais estratégias os alunos consideram para vencer os obstáculos. Foi nítido observar que vários estudantes questionavam qual era a maneira certa de escrever. O primeiro entendimento era que faltava clareza no enunciado e que os alunos precisavam tirar dúvidas sobre a atividade. Mas, o que acontecia é que alguns alunos gostavam de conversar sobre as experiências do Gervásio, enquanto outros estavam incomodados com a "falta de gabarito" em uma atividade na disciplina de Percepção Musical.

Depois de receber as tarefas de 2011, foi proposto no ano seguinte a realização de uma agenda de estudos junto à resposta da Carta quatro. Considerando a experiência de ter sido interessante dar um exemplo do mapa mental na Carta dois, foram ofertadas duas sugestões de tabelas para organização da agenda para essa outra carta: uma que fosse usada para a organização seminal e outra que pudesse ser mudada a cada duas semanas para adição de compromissos extra-acadêmicos e/ou para destacar informações e datas importantes. Alguns alunos já usavam o calendário do Google como agenda, outros preferiam anotações em bloquinhos ou uma lista manual em seu local de estudo. Portanto, as sugestões oferecidas possibilitaram a reflexão de seus modos de organizar.

Análise dos dados

Na primeira fase da pesquisa encontrou-se um perfil de alunado que, em sua maior parte, já havia estudado percepção musical e solfejo antes da graduação, portanto, sabiam sua classificação vocal e tinham uma certa prática com a escrita, observando ser a prática rítmica a de maior facilidade e a harmônica a de maior desafio. Quanto à sua autoavaliação sobre componentes de preparação para o estudo, as respostas revelaram não só o cuidado com tempo e a organização dos materiais, mas também a rapidez, a falta de planejamento e tempo para estudar. Quase um terço dos alunos escolheram a falta de organização dos compromissos acadêmicos como maior obstáculo para o rendimento escolar, sendo que também nessa medida ficou a procrastinação.

Na segunda fase, o perfil dos estudantes foi de apenas um terço para aqueles que haviam estudado percepção musical e solfejo antes da graduação, revelando maior índice para aprendizado autônomo ou com professor particular. Também foi observado ser a prática rítmica a de maior facilidade e a harmônica a de maior desafio. A autopercepção desses alunos também se mostrou semelhante à do público anterior, entretanto, foi possível observar que, nesse caso, embora a falta de organização dos compromissos acadêmicos fosse um dos obstáculos importantes para o rendimento, esses estudantes aproveitaram a alternativa do questionário para compartilhar mais dados de suas obrigações como "falta de atenção", "cansaço", "talvez estude de

modo errado" etc., evidenciando, em ambas as fases, um trabalho interessante para autorregulação.

Com o primeiro público, para quem as atividades das cartas foram opcionais, apenas cinco alunos chegaram a cumprir todas as leituras e solicitações – observando serem eles mais jovens, com a média de idade de 20 anos. Já na segunda fase, quatorze alunos realizaram todas as três atividades propostas, que foram obrigatórias – observando que a média de idade foi de 26 anos. Assim, pela análise de conteúdo, verificou-se as seguintes categorias e unidades de contexto e de registro nos depoimentos-respostas da Carta zero, dos estudantes da região Sudeste (1ª fase), como mostrado no Quadro 2.

Categorias	**1. Identificação com a personagem**	**2. Sensações no ingresso na universidade**	**3. Visão de mundo**	**Relato de experiência**	**Apoio e incentivo ao estudo**	**Opiniões sobre a área musical**
Unidades de contexto	I. Situação de ingresso	I. Dúvidas, incertezas; II. Maior responsabilidade; III. Autoconfiança	I. Ampliação do contexto; II. Diferente dos espaços anteriores; III. Dificuldades de adaptação; IV. Relação com colegas	I. Anteriores ao ingresso	I. Reflexões para incentivo a si próprio	I. Carreira de música
Unidades de registro	Ia. Ingressantes têm a mesma visão; Ib. Parece que o problema é pessoal	Ia. Ponto de interrogação; Ib. Confusão; Ic. Estranhamento consigo mesmo; IIa. Responsabilidade; IIb. Depender de si mesmo; IIIa. Certeza	Ia. Aumentação; IIa. Escolas e conservatório; IIIa. Não foi fácil; IIIb. Choque; IVa. Amizades do meu mundo; IVb. Surpresa com colegas e dúvidas na progressão dos conteúdos; IVc. Afinidade musical	Ia. Percurso de tensão; Ib. Não queria estar na faculdade	Ia. Calma e aproveitamento; Ib. Não será fácil, nem um bicho de sete cabeças	Ia. Muito complicada

Quadro 2: Categorização das informações trazidas nos relatos da primeira fase, com a leitura da Carta zero.

As respostas dos alunos inicialmente enfatizaram a identificação com a personagem. Cada um a seu modo demonstrou dialogar com o Gervásio, sendo que a observação sobre a semelhança de experiências foi a evidência de partida. Apesar disso, é possível verificar que há diferenças nas reflexões desses estudantes, já que Sujeito A traz uma preocupação com a dificuldade nessa fase, que chama de "transição". Por outro lado, SB pontua o enfrentamento "para com o novo", evidenciando a comparação com os ambientes de origem; e SC socializa sua fala usando o termo "calouro" e registra estar "finalmente" em uma universidade. Alguns exemplos:

> Olá Gervásio, respondendo sua carta zero, vim lhe dizer que também estou um pouco confusa com essa vida nova, a de universitária (SD).
>
> […] Portanto, todos esses "obstáculos" que surgem na vida dos calouros, não são novidade, todos passam pelas mesmas coisas, porém, parece que o problema é pessoal (SA).
>
> […] A euforia e sensação de alívio logo são substituídas por um enorme ponto de interrogação. Percebemos que quem "faz" a universidade somos nós mesmos […] (SC).
>
> […] No início não foi fácil me adaptar, parecia que seria algo passageiro e que logo voltaria para minha casa, minha cidade, mas aos poucos fui me acostumando com essa vida corrida de estudante: ficar até tarde estudando, dormindo pouco, ter que me virar sozinha, mas falar a verdade, estou amando tudo isso! (SE).

Já com a turma de estudantes da região Sul foram encontradas as categorias mostradas no Quadro 3. As primeiras unidades temáticas voltaram-se à falta de preparo dos estudantes para com a nova realidade universitária. Paula (29) e Adriano (17)[9], embora tenham idades e vivências diferentes, notam que a situação de ingresso traz desafios que, muitas vezes, parecem maiores que as ferramentas para vencê-los. Entretanto, outros alunos veem diferentemente:

> Olá Gervásio. Li a sua carta. Entendo o que passou, assim como você não tive uma dificuldade para entrar na universidade, porém sinto que vou enfrentar alguns caminhos tortuosos como os que você passou (Adriano).
>
> […] Como a maioria dos estudantes brasileiros chegarei às aulas no período noturno após um dia de trabalho e terei que lutar contra esses percalços. Mas, me considero privilegiado por estudar em uma boa instituição de ensino e fazer um curso que realmente escolhi e tenho prazer em estudar e aprender mais e mais. Essa jornada está apenas no começo, mas tenho certeza que será muito próspera (Juliano).

Ficou evidente no Quadro 3 que a maior quantidade de relatos fixou interesse nas categorias "2. Sensações no ingresso na universidade", "3. Relatos de experiência" e "5. Sobre o estudo", sendo que essa última foi a mais comentada. Observa-se que o perfil desses estudantes é mais experiente, sendo 9 deles com idade de 23 a 44 anos (com graduados em outras áreas).

> Sou um estudante de faculdade de segunda vez. Já sou formado em outro curso (informática, para ser mais exato) e voltei (sim, voltei) para este mundo [da música] por várias questões (Luís).

[9] Nessa etapa, como havia quatorze participantes, optou-se por identificá-los por um nome fictício. As idades dos alunos estão citadas ao lado do nome.

Categorias	1. Identificação com a personagem	2. Sensações no ingresso na universidade	3. Relatos de experiência	4. Sobre a Carta zero	5. Sobre o estudo	6. Opiniões sobre a área musical
Unidades de contexto	I. Situação de ingresso	I. Dificuldade e adaptação; II. Surpresa gratificante; III. Perguntas; IV. Tranquilidade e domínio	I. Empenho antes do vestibular; II. Percurso Musical; III. No ensino superior	I. Explicações sobre a carta; II. Refletindo;	I. Ritmo de estudo; II. Expectativas e comentários sobre o curso; III. Responsabilidade; IV. Autoavaliação sobre conhecimentos específicos; V. Questionamentos sobre o estudo e o estudante	I. Carreira e família
Unidades de registro	Ia. Não estamos preparados; Ib. Caminhos tortuosos; Ic. Ansiedade pelo futuro	Ia. Dificuldade e gratidão; Ib. Adaptação; IIa. Prazeroso e gratificante; IIb. Brilho diferente; IIIa. Será que vai ser legal? IIIb. O que estou fazendo aqui? IVa. Lugar e hora certa; IVb. Não estou só; IVc. Domínio	Ia. Período de teste; Ib. Três anos de estudo; IIa. Autodidata, conservatório e professor particular; IIb. Descobri tarde minhas habilidades; IIIa. Segunda graduação; IIIb. Outros cursos universitários; IIIc. Ensino médio *x* ensino superior	Ia. Indagação; Ib. Síntese da carta; Ic. Foco da carta; IIa. Utilidade reflexiva; IIb. Agradeço ter compartilhado	Ia. Nunca tive o costume de estudar; Ib. Estudar em casa e na universidade; Ic. Organização como solução; IIa. Trabalhos mais difíceis; IIb. Continuar com a curiosidade; IIc. Aproveitando o curso; IIIa. Aprendizado por nossas mãos; IIIb. Professores para nos guiar; IIIc. Disciplina e integração com o curso; IVa. Muita coisa ficou para trás; Va. Não é tão simples quanto parece; Vb. Verdade e falácia; Vc. Interesse *x* obrigação; Vd. Prazer em estudar; Ve. Academia e a visão limitada do estudar; Vf. Estudar e aprender	Ia. Minha família adora música; Ib. Música não é profissão; Ic. Preocupação com o financeiro

Quadro 3: Categorização das informações trazidas nos relatos da segunda fase, com a leitura da Carta zero.

Porém, houve acréscimo de dados nessa ocasião, pois alguns participantes comentaram sobre a Carta zero e também criticaram a ideia limitada de estudo-estudante na academia:

> A carta zero retrata um comportamento típico de ensino médio, no qual os estudantes estão mais preocupados em se divertir do que realmente estudar, e fazem tudo sem a devida organização. […] A carta zero também propõe que o aprendizado depende em maior parte do aluno do que do professor, pois o esforço em casa e durante as aulas é o que determina o desempenho de cada um (Heitor).

> […] fazemos questão de afirmar que o verdadeiro estudante, que o verdadeiro acadêmico é aquele que segue um método bem "direitinho", de forma submissa e indiferente. Fazemos questão de fazer parecer que exista o tal "verdadeiro estudante", que estudar exige tal direcionamento, caso contrário não é considerado estudar. Não sei você Gervásio. Mas eu gostaria de me poupar desse tipo de visão limitada de ser humano coletivista, que pensa que se você não é igual tem que se adaptar. Eu acredito que você deveria ter o direito de ser apenas diferente (Fabrício; aspas do autor).

Foi rico ter, dentre os depoimentos, esse olhar questionador de Fabrício. Está aí uma perspectiva que se tem observado ao usar o material até os dias de hoje. Ter uma personagem em diálogo é interessante até o ponto que não se intensifique a responsabilização como ordem e a forma como receita de eficiência. A teoria de Bandura pressupõe dinâmica, trabalho com a motivação, olhares atentos aos sentimentos, comportamentos e esquemas cognitivos. Portanto, autorregular-se significa encontrar um ponto-chave de equilíbrio, que é, sim, individual. E, tampouco por isso deixa de ser um cuidado coletivo.

> É importante compreender que os incentivos autorregulados não promovem ou alteram a ação porque reforçam as reações precedentes, mas decorrem de sua função motivadora, isto é, incentiva o esforço necessário para obtenção dos resultados pretendidos (BANDURA, 1978, apud AZZI; POLYDORO, 2017: 14).

Para a Carta dois foi solicitada a leitura do texto e a elaboração de um mapa mental. Na primeira fase não foi solicitado responder a carta, mas para a segunda isso foi requerido (como mais um recurso para interpretação dos dados). Foram analisados os cinco mapas e um depoimento escrito:

- SA fez um mapa indicando os principais segmentos de atuação em dois planos retangulares, feitos à caneta azul e vermelha. Registrou a importância de ser "bom instrumentista", mas também da "Percepção", "Solfejo", "Didática" e o "Ensinar", como itens em seus objetivos na universidade (Fig. 1);
- SB fez também um mapa horizontal ilustrando, por meio de figuras musicais em destaques coloridos, os níveis da rede de conteúdos que acha importantes nas disciplinas cursadas. Foi minuciosa nessa estruturação e mostrou interesse em diferentes áreas;
- SC propôs um mapa na vertical, feito à mão na cor natural do lápis. Ligou com balões os elementos que vê mais significativos em seu aprendizado e vivência social na graduação. Elenca

itens por disciplinas, mas também nota como é importante "conhecer pessoas", "assistir a shows", em um universo extracurricular;

- SD traz uma personagem no centro de seu mapa vertical, que desenha também a lápis. Nessa menina ela liga os elementos diversos que vê no plano de sua realidade na graduação. Há desde estudos, momentos familiares/religiosos e as diferentes matérias que observa importantes na sua formação;
- SE, em sua reflexão por escrito[10], diz pensar sobre seus verdadeiros objetivos e afirma que essa resposta não é nada fácil. Ela relembra do tempo de chegada à faculdade, de ver as atividades "mais puxadas" e de sentir vontade de largar tudo. Nisso, pensa em seus objetivos, o que às vezes a deixa "paranoica". Ela comenta as opiniões do professor de instrumento e conclui sobre sua responsabilidade no estudo. Ela reflete, construindo frases de autoafirmação para o alcance de metas, apoiando Gervásio a fazer o mesmo. No final, fala da importância de não se esquecer dos sonhos e pergunta os objetivos da personagem.

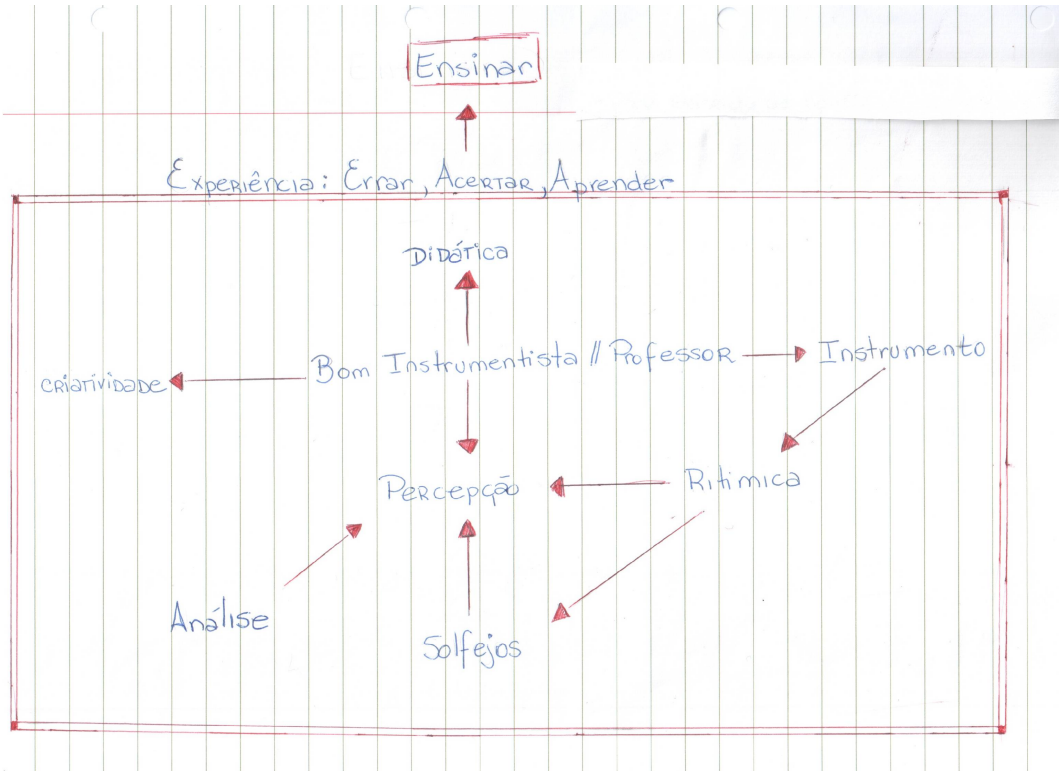

Fig. 1: Mapa mental de SA.

Já na fase 2, a diversidade de mapas e também de reflexões se mostrou muito evidente. Por exemplo, na Fig. 5 Adriano escolheu pela cor natural do lápis, desenhando à mão livre as linhas curvas que interligam palavras, e proporciona ao leitor um destaque para "estar aqui" por meio de uma letra maior e um balão levemente mais amplo do que os demais.

> […] Quero ir atrás dos meus sonhos, mas não quero que isso me distancie da própria vida, de me sentir vivo […] (Adriano).

[10] Disse não ter compreendido como fazer o mapa mental, preferindo escrever sobre a carta.



Fig. 5: Mapa mental de Adriano.

Por outro lado, foi possível também categorizar os depoimentos de resposta à carta (Quadro 4).

Categorias	1. Sobre os objetivos	2. Diálogo e incentivo à personagem
Unidades de contexto	I. Definição e mudança de objetivos; II. Reflexão sobre a necessidade de objetivos e do critério CRAva; III. Perfis dos objetivos; IV. Listagem dos objetivos V. Benefícios dos objetivos e CRAva; VI. Monitorando os objetivos; VII. Autoafirmação como incentivo; VIII. Autoanálise	I. Identificação; II. Em busca dos objetivos; III. Estratégias para alcançar os objetivos; IV. Ser mais livre de objetivos; V. Sobre estudo
Unidades de registro	Ia. Os principais são reinterpretados; Ib. Descobri novo interesse; Ic. Objetivos mudam muito; IIa. A preocupação é só com o futuro; IIb. Epifania e "um pouco demais"; IIc. Circunstancial, relativo e debatível; IIIa. Parceria entre o ser e a humanidade; IIIb. Buscar sonhos sem me distanciar do viver; IIIc. Grandes objetivos; IIId. Ser adulto e aumento de responsabilidade; IIIe. Fazer bem aquilo que amo; IVa. Quatro objetivos; IVb. Objetivos e desejos; IVc. Força e vontade, acervo e outros; IVd. Ditados, leitura; IVe. Formar, ser maestro; IVf. Composição e crítica musical; Va. Viver como se quer e economia de tempo; Vb. CRAva: nem bom ou essencial, mas útil. VIa. Compartilhando o monitoramento; VIIa. Não posso desanimar; VIIIa. Pontos fortes e dificuldades; VIIIb. Estou chegando lá.	Ia. Sou muito como você; Ib. Queixas corriqueiras; Ic. Identificação com o assunto; IIa. Não tenha medo de ir atrás; IIb. Possibilidades e sacrifício; IIc. Definição e fatores de influência; IId. Boa vontade, equilíbrio e organização; IIe. Difícil definir no começo de um curso; IIf. Objetivos no curso de Artes *x* talento; IIIa. Estudar organizadamente: prioridade e horários; IIIb. Fazer o tempo render e ter um "plano B"; IIIc. Estratégia que nos mantém motivados; IIId. Ter exemplos; IIIe. Trocar ideias com amigos; IVa. Imaturidade e conformismo *x* CRAva; IVb. Não precisa ser um exemplo; IVc. Permita-se mudar de objetivos; IVd. Menos obrigado e mais motivado; Va. Falta de ânimo, ver o lado bom; Vb. Falta de tempo: organização do estudo e trabalho; Vc. Organização do espaço; Vd. Prioridade e sem acabar com o fôlego.

Quadro 4: Categorização das informações trazidas nos relatos da segunda fase, com a leitura da Carta dois.

Observou-se que os mapas puderam ajudar os alunos a pensar sobre os objetivos musicais na universidade. Eles aproveitaram a oportunidade para trocar ideias, confirmar opiniões e localizar o estudo da Percepção Musical dentre as disciplinas e o curso de Composição e regência. Apesar de alguns alunos empenharem seus esforços à parte escrita do trabalho, houve o contrário, da utilização de *software* específico para mapa mental.

Os mapas também tiveram diferentes organizações: (1) plano vertical/horizontal; (2) forma de exposição dos conteúdos (balões, formas geométricas); (3) forma de ligação dos conteúdos (linhas, curvas, setas); (4) cores; (5) tamanhos e espaçamento das palavras; (6) processo de elaboração (com e sem "rascunho"). Também foi possível observar diferenças na exposição de conteúdos: (1) na intensidade da relação com a universidade (por meio de disciplinas, conteúdos, locais); (2) na exposição de suas tarefas cotidianas (profissionais, pessoais); (3) na inserção de perspectivas futuras (projetos, oportunidades de aprendizado); (4) na definição e interconexão entre os elementos.

A Carta quatro foi oferecida com o tema sobre a administração do tempo e a procrastinação. A tarefa correspondente nessa primeira intervenção foi ler e responder a carta do Gervásio, trazendo a ele alguns dos questionamentos. Nela, houve essa sequência de categorias encontradas na fase 1 (Quadro 5)

Categorias	**1. Incentivo e puxão de orelha no Gervásio**	**2. Dicas para ajudar a personagem**	**3. Compartilhando experiências**	**4. Reflexões pessoais**
Unidades de contexto	I. Apoio e solidariedade; II. "Bronca" e incentivo à mudança	I. No seu relatório; II. Na organização do tempo	I. Sobre a organização do tempo; II. Autorreflexão sobre a procrastinação	I. Alimento da determinação
Unidades de registro	Ia. Você não é o único; Ib. Não está sozinho; IIa. Não fique se lamentando; IIb. Situação que escolhemos; IIc. Concordo com o Umbigo	Ia. Escrever todas as suas ideias; Ib. Conselhos do Umbigo; IIa. Quadro de horários; IIb. Plano de estudos e lista CAF	Ia. Tempo não rendia; Ib. Pensei que só seria estudo; Ic. Biblioteca e dizer "não"; IIa. Evitar a procrastinação; IIb. Procrastino com textos	Ia. Confiança dos pais

Quadro 5: Categorização das informações trazidas nos relatos da primeira fase, com a leitura da Carta quatro.

Os alunos mostraram em seus comentários desde apoio ao Gervásio, confortando-o de seus problemas, ao compartilhamento de experiências. As categorias "1) Incentivo e puxão de orelha no Gervásio", "3) Compartilhando experiências", e a categoria "2) Dicas para ajudar a personagem" foram as que mais trouxeram contribuições para a discussão de ideias e posturas sobre a situação trazida na carta. Gervásio provocou com sua narrativa uma atitude de solidariedade por parte de uns e de repreensão por parte de outros, que não concordaram com sua falta de firmeza e organização.

Foi interessante perceber como cada um dos leitores recebeu a história e trouxe argumentos em forma de dicas e conselhos para que a personagem modificasse suas atitudes.

Nesse processo de ver o outro em cena, os alunos puderam refletir sobre suas percepções do tempo, suas escolhas (de "ir à biblioteca" porque a internet não funciona bem e me permite focar nos estudos), e sua forma de procrastinar ("procrastino com textos").

Já na fase 2, houve a seguinte organização das categorias:

Categorias	1. Diálogo e incentivo às personagens	2. Reflexões sobre a procrastinação	3. Sobre a administração do tempo
Unidades de contexto	I. Identificação com a procrastinação do Gervásio; II. "Broncas" para o Gervásio; III. Incentivo para o Gervásio; IV. Identificação com as orientações do Umbigo; V. Sobre objetivos;	I. Desvantagens e dificuldade; II. Escolhas que podemos evitar; III. Escolhas que podemos fazer;	I. Dificuldades e fatores de perda de tempo; II. Estratégias para administrar o tempo; III. Conselhos sobre a questão do tempo
Unidades de registro	Ia. Situação parecida; Ib. Conheço bem a procrastinação; Ic. Em muitas vezes me encontro assim; IIa. Recado simples: organização; IIb. Tudo precisa de esforço; IIc. Tomar uma atitude; IId. Parecendo mais complicado; IIe. Estar estimulado com o que pretende; IIf. Disciplina e estratégia; IIg. Disciplina, exercício de hábito; IIIa. Não pese os problemas; IIIb. Pensar menos e fazer mais; IIIc. Seguir dicas, ter coragem, foco; IIId. Sentir mais confortável em ter algo feito; IIIe. É natural nos confrontarmos com isso; IVa. Sabedoria e bom conselheiro; IVb. Amigo, bom amigo IVc. Organização; IVd. Agenda; IVe. Não só para a vida acadêmica; IVf. Organizar quadro de tarefas; Va. Precisava ouvir isso; Vb. Manter os objetivos em mente	Ia. Acúmulo e ineficiência; Ib. Trabalhos atrasados; IIa. Insistir em não superar; IIb. Transferir responsabilidades; IIIa. Medo: lutar contra; IIIb. Assumir erros; IIIc. Seguir em frente; IIId. A chave: o estímulo de ações bem-sucedidas; IIIe. Melhor funcionalidade	Ia. Ouço reclamações; Ib. Perdemos tempo com televisão e computador; Ic. Perdemos tempo imaginando; IIa. Com agenda; IIb. Sem agendas; IIc. Prefiro listas; IId. Chegar mais cedo na faculdade; IIe. Horário pra tudo; IIIa. O tempo é irrecuperável; IIIb. Temos tempo

Quadro 6: Categorização das informações trazidas nos relatos da segunda fase, com a leitura da Carta quatro.

Nota-se que houve variedade de aspectos que foram organizados em três categorias, sendo a de número um a maior em termos de referências, "Diálogo e incentivo às personagens",

pois reuniu pensamentos que se direcionavam ao Gervásio e ao Umbigo, de modo muito claro – diferentemente de outros trechos em que a reflexão pessoal prevalecia. Já na categoria de número dois, "Reflexões sobre a procrastinação", foram estruturadas três unidades que falaram das desvantagens de se procrastinar, das dificuldades com trabalhos atrasados, das escolhas que podemos evitar e também realizar com relação à procrastinação. E a categoria três, "Sobre a administração do tempo", que diz respeito à dificuldade e aos fatores de perda de tempo, de diferentes estratégias para se conseguir organização, como agenda, lista, chegar mais cedo na faculdade, mas também alguns conselhos, como "o tempo é irrecuperável", e que, se observarmos as prioridades, "teremos tempo".

Considerações finais

As cartas trouxeram a oportunidade do diálogo sobre assuntos diferentes do cotidiano da disciplina, os quais puderam trazer um maior interesse dos alunos para considerar o seu perfil e o pensar sobre a matéria. Nesse ponto, as temáticas escolhidas – apresentação e reflexão sobre sua trajetória escolar (e histórico musical), seus objetivos e como administra o tempo – puderam reforçar o processo de autorregulação em uma ótica mais particular, além das demais atividades solicitadas.

Na primeira fase, com os cinco alunos participantes:

(1) verificou-se que, sendo a proposta opcional, houve a procura por estudantes que já dispunham de um potencial maior de autorregulação, verificado em seu modo de se organizar na entrega das respostas nos prazos, na exposição de suas opiniões sobre o período na universidade, na dedicação com as tarefas. Esses também tendem a ter mais facilidade ou não tanta dificuldade com o estudo técnico da música (ou o que é pedido tradicionalmente na disciplina);

(2) sentiu-se entre os alunos certa sensação de desafio estimulante nas atividades com as cartas, observando que nelas não havia "gabarito" – tal como na metodologia dos ditados. Assim, perguntas como "Está certo, professora?", "Ah, pode dizer o que eu estou pensando?", "Olha, vou escrever com as minhas palavras, tá?" aconteceram algumas vezes antes da entrega da Carta zero – mesmo após as explicações do projeto. Outro ponto observado é que algumas vezes houve comentários entre aulas, daqueles que haviam acabado de ler o texto da carta e sentiam interesse em trocar ideias, contar, além de escrever;

(3) houve uma identificação mais explícita dos estudantes com a personagem em relação à turma da segunda instituição, possivelmente devido à faixa etária (quase todos em sua primeira graduação). Nas aulas com a grande turma, os participantes faziam referência às leituras e ao Gervásio, provocando curiosidade e reflexões interessantes nos demais;

> […] o que mais me surpreendeu no curso foram as cartas do Gervásio, que eu adorei (SA, primeira fase).

> […] Sobre motivação o que mais tenho a falar é sobre a carta do Gervásio, como tínhamos conversado, a carta sobre procrastinação me ajudou muito no quesito estudar (SD, primeira fase).

(4) a interlocução com a personagem foi muito produtiva desde o início, já que as sensações de "estar perdido" e de tudo ser "novidade", trazidas pelo Gervásio, propiciou aos estudantes a comparação, a autorreflexão sobre a responsabilidade e o encaminhamento futuro (Carta zero). Também surgiram situações de conselhos (auxílio, estímulo), de oferta de estratégias para as queixas ou problemática apresentada (colaboração mútua) pelo Gervásio, broncas, além da narração de sua trajetória pessoal e a concordância com as dicas do Umbigo (Carta dois e Carta quatro).

Na segunda fase com os quatorze alunos foi possível observar que:

(1) sendo a proposta obrigatória a toda turma, as entregas aconteceram, em grande maioria, dentro no prazo, sinalizando atenção ao calendário da matéria. Entretanto, foi registrada a sugestão de que as cartas não fossem obrigatórias (também em comentários durante as aulas finais da disciplina) e que pudessem ser discutidas em sala com os colegas:

> Acho que os trabalhos das cartas e de organização poderiam ser enriquecidos com debates em aula, apesar de ser um trabalho particular. Teria sido um intercâmbio importante […]. É um exercício interessante [as cartas], mas não acho que tenha muito a ver como avaliação na matéria. Penso que deveriam ser opcionais […] (Paula, segunda fase).

(2) os alunos demonstraram identificação com a personagem, mas também trouxeram incômodos com comportamentos do Gervásio e princípios levantados nas cartas. Nesse sentido, o que cada um expôs foi coerente com as atitudes cotidianas na disciplina, de encaminhamento de sua aprendizagem. As observações mais críticas puderam trazer reflexões sobre as seguintes questões: qual a medida de investimento na cadência de argumentos e no vocabulário das narrativas que tenham finalidade de autorregulação para evitar discursos demasiados? E, por outro lado, quais questões da vida adulta (de um estudante que sustenta a família, por exemplo) podem ser levantadas para esse fim?

(3) a diversidade de aspectos trazidos nas respostas das cartas foi evidentemente maior que a dos estudantes da primeira fase. Nessa turma, houve vários questionamentos que trouxeram ao próprio aluno um panorama de dicas, de estratégias organizacionais e de motivação. Houve compartilhamento de histórias de vida, de percurso musical (Carta zero), argumentações conceituais sobre estudo, objetivos e sobre as orientações em autorregulação (Carta dois e Carta quatro);

(4) a carta de maior identificação da turma foi a Carta quatro, sobre o tempo e a procrastinação. De maneira geral, os alunos participaram da proposta de maneira sincera, ao ponto de ser perceptível quando apenas "cumpriam a atividade", fazendo afirmações rápidas. Isso se mostrou diferente da fase anterior, quando apenas os estudantes voluntários participaram. Por outro lado, a turma toda teve a oportunidade de tomar conhecimento dos materiais, ainda que não se envolvessem com tanta intensidade.

Apesar das cartas não terem ligações diretas com atividades tradicionais de análise ou transcrição de trechos de repertório, por exemplo, é possível notar pelos depoimentos que elas promoveram um ciclo autorregulatório à medida que os alunos mostraram fazer:

(1) uma autoavaliação de sua aprendizagem pré-universitária focalizada no ambiente da disciplina, possibilitando serem mais assertivos quanto ao que precisavam se dedicar mais (auxílio no direcionamento de seus esforços), situando suas autocrenças perante o novo contexto, com o apoio da personagem (fase prévia – ou antecedente);

(2) um automonitoramento de suas atividades, por incentivo das narrativas (contato com as queixas do Gervásio, suas dificuldades, histórias e dicas do Umbigo), construindo uma relação de atenção aos processos de estudo, e de pensar as melhores escolhas na organização da vida acadêmica; autoinstruindo-se (fase de realização);

(3) uma autorreação sobre seu modo de aprender, ajustando suas atitudes (especialmente quanto à administração do tempo; por ex. "ir à biblioteca"), valorizando as situações de aprendizagens (por meio do relato de sua trajetória, do acolhimento ou bronca ao Gervásio) e situando seus desafios em um amplo contexto musical (ao citarem a carreira) (fase de autorreflexão – avaliação).

Em uma ótica reflexiva docente: elaborar as duas fases da disciplina, registrar, acompanhar e analisar todos os dados foi intenso, mas também produtivo desde as primeiras semanas, com um convívio amigável e várias vezes divertido. Os depoimentos trazidos muito provavelmente envolvem temas que não são compartilhados com professores ou mesmo com colegas de turma durante a formação profissional. Entretanto, uma das contribuições mais significativas da TSC para educação é a

> […] importância de o professor trabalhar para além do foco no conhecimento, considerar as autocrenças e desenvolver nos alunos as capacidades autorregulatórias como parte do ensino (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2003 apud AZZI; POLYDORO, 2011: 185).

O que pode estimular observações e óticas diferenciadas dos alunos com a matéria:

> […] criei uma nova visão para essa disciplina, uma vez que as aulas foram dadas de diferentes maneiras a cada semana, de uma forma mais descontraída. […] Outro material que também gostei foram os textos para leitura, pois nos mostram diversas interpretações a respeito da percepção musical (SE, primeira fase).
>
> […] Minha concepção da disciplina é outra e hoje o interesse pelo desenvolvimento nessa area só cresce, pois os benefícios do domínio da percepção, para o músico, são inúmeros (Amauri, segunda fase).

Munhoz e Melo-Silva (2011) destacam o papel importante do contexto educacional no enfrentamento das novas exigências sociais atuais, seja na esfera do trabalho ou em outros papéis desempenhados ao longo da vida. Afirmam os autores que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico.

Trazer a autorregulação da aprendizagem para a disciplina de Percepção Musical é também acreditar que em um ambiente específico possa ser realizado um trabalho processual de consciência sobre os mecanismos do aprender, das ações pedagógicas e da complexidade do contexto em que se está inserido.

Referências

ALCANTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical:* um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ANJOS, João Johnson dos. *A disciplina percepção musical no contexto do bacharelado de Música da UFPB uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais.* Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 34-44, set. 2010.

AZZI, Roberta Gurgel; BASQUEIRA, Ana Paula; TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva: discussões iniciais a partir do ensino de música. *Revista da ABEM,* Londrina, v. 24, n. 36, p.105-115, jan.-jun, 2016.

AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: POLYDORO, Soely (Org). *Promoção da autorregulação da aprendizagem:* contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre: Letra1, 2017. p.11-17.

_____. Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao contexto educativo. In: AZZI, Roberta Gurgel; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves (Orgs.). *Psicologia e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 177-198.

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thoughts and Action*: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

BARBOSA, Maria Flávia. *Percepção musical como compreensão da obra musical:* contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2010.

BOK, Kleinny Kacilah. *Percepção Musical no curso de extensão em música da UFMG*: uma abordagem qualitativa. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs). *Aprendizagem* – processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010. 2ª ed. p. 55-88.

BUZAN, Tony. *Mapas mentais e sua elaboração*: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida. Trad. Euclides Luiz Caloni e Cleusa Margô Wosgrau. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 93-102, mar. 2009.

CAREGNATO, Caroline. *O desenvolvimento da competência de notar músicas ouvidas:* um estudo fundamentado na teoria de Piaget visando à construção de contribuições à atividade docente. 2016. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

FALCÓN, Jorge Alberto. *Quatro critérios para análise musical baseada na percepção auditiva.* Dissertação (Mestrado em música). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2011.

GONÇALVES, Lilian Sobreira. *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical.* Dissertação (Mestrado em Música). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2013.

GONÇALVES, Lílian S.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 137-153, jul.-dez. 2014.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *OPUS*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

HORN, Suelena de Araújo Borges. *Ensinando percepção musical*: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

LIMA, Larissa Martins de. *Bases filosóficas e metodológicas para o ensino de percepção musical*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, 2012.

MACEDO, Lino de. *Ensaios pedagógicos:* como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Renata Beck. *Narrativas de professores de Teoria e Percepção Musical:* caminhos de formação professional. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista brasileira de orientação profissional* v. 12, n. 1, p. 37-48, 2011.

OTUTUMI, Cristiane H. V. *Percepção Musical:* situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. *Percepção Musical e a escola tradicional no Brasil:* reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A; AZZI, R.; POLYDORO, S.A.J. (Orgs). *Teoria social cognitiva*: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PANARO, Pablo. *O processo de percepção musical como processo de representação social*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: PIMENTA, Selma G. (Org). *De professores, pesquisa e didática*. Campinas: Papirus, 2002. p.129-144.

PINA, Fuensanta H.; ROSÁRIO, Pedro; TEJADA, José D. C. S. de. Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, n. 353, p. 571-588, sept.-dic. 2010,

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gugel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. *Teoria Social Cognitiva*: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.149-164.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; ALMEIDA, Leandro S.; GUIMARÃES, Carina; PACHECO, Mônica. Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. *Sobredotação*, v. 2, n. 1, p. 103-116, 2001.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José Carlos; PIENDA; Júlio González. *Comprometer-se com o estudar na universidade:* cartas do Gervásio ao seu umbigo. Portugal: Almedina, 2006.

_____. *Auto-regulação em crianças sub 10* – Projecto Sarrilhos do amarelo. Porto: Porto editora, 2007.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís et al. Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. *Revista Educação em Debate,* Fortaleza, ano 26, v. 1, n. 47, p. 74-82, 2004.

SANTOS JUNIOR, Paulo Jeovani dos. *Percepção musical:* análise das atividades desenvolvidas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura cantada*: um caminho para a construção da audiação no músico profissional. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. *A audiação notacional em músicos profissionais:* um estudo sobre a construção imagética da partitura musical diante das limitações da memória. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SOUSA, Jairo Aurélio de Deus. *O ensino da percepção musical para iniciantes, com ênfase na utilização de timbres alternativos e no uso da palavra para uma turma de graduação em pedagogia* - Goiânia – Go. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

TAVEIRA, Maria do Céu; SILVA, José Tomas da. (Coords.) *Psicologia vocacional*: perspectivas para a intervenção. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.

TEIXEIRA, Jaderson Aguiar. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo*: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. *O ensino musical interdisciplinar de harmonia, contraponto, solfejo e arranjo como estratégia de produção de conhecimento.* 2015. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994. 6ª ed.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set.-dez. 2005.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. (Orgs). *Avaliação em música*: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 13-27.

ZIMMERMAN, Barry J. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An Analysis of Exemplary Instructional Models. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B.J. (Eds.) *Self-Regulated Learning:* from Teaching to Self -Reflective Pratice. New York: Guilford, 1998. p. 1-19.

_____. Attaining Self-Regulation: A Social Cognite Perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds). *Handbook of self-regulation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 13-39.

_____. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Eds). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p.1-37.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice*, v. 41, n . 2, p. 64-70, 2002.

Agradeço aos alunos e professores que participaram desse processo de estudo, em especial a orientação do prof. Dr. Ricardo Goldemberg e a contribuição da prof. Dra Soely Polydoro, para unir música e TSC.

Cristiane Hatsue Vital Otutumi é Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas com foco no ensino da Percepção Musical. Bacharel em Música Popular pela Unicamp e especialista em Arteterapia pela UnP/RN - Alquimy Art/SP. Desde 2003 atua no ensino superior em disciplinas e atividades voltadas à Percepção e Educação Musical. É autora da coleção Caminhos Musicais – livro didático para o ensino de música no fundamental. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/EMBAP), vice-líder do grupo de pesquisa Epistemologias e Práticas em Educação Musical (EPEM) da instituição e coordenadora e integrante do grupo Belas Batucadas (percussão corporal). crisotutumi@gmail.com