



**INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical -
Diálogos em Pesquisas**

Uberlândia, setembro de 2025.

BRENDA DE OLIVEIRA

A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado em cumprimento à avaliação
do componente curricular GMU054 –
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
do Curso de Graduação em Música –
Licenciatura da Universidade Federal de
Uberlândia, sob orientação do Professor
José Soares.

Uberlândia, setembro de 2025.

A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas

Brendha de Oliveira

Resumo

O livro “A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas”, publicado em 2023 e organizado por Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos e Cristiane Hatsue Vital Otutumi, apresenta pesquisas de diversos autores brasileiros sobre a Autorregulação da Aprendizagem Musical. A obra é estruturada em prefácio, nove capítulos, posfácio e breves currículos das organizadoras e dos autores contribuintes. A presente resenha tem como objetivo oferecer uma visão concisa da obra para ampliar o debate sobre Autorregulação da Aprendizagem em Música no país e propagar as formulações teóricas de Albert Bandura e Barry J. Zimmerman como potentes ferramentas teóricas para a Educação Musical.

Palavras-chave: teoria social cognitiva, autorregulação da aprendizagem, autorregulação da aprendizagem musical, aprendizagem musical autorregulada.

Abstract

The book “A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas”, published in 2023 and organized by Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos and Cristiane Hatsue Vital Otutumi, presents research from various Brazilian authors on Self-Regulation of Musical Learning. The work is structured into a preface, nine chapters, a postface, and brief curricula of the organizers and the contributing authors. This review aims to provide a concise overview of the book to broaden the debate on Self-Regulation of Musical Learning in Brazil and to disseminate the theoretical frameworks of Albert Bandura and Barry J. Zimmerman as powerful theoretical tools for Music Education.

Keywords: social cognitive theory, self-regulated learning, self-regulation of musical learning, self-regulated musical learning.

Introdução

O livro “A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas”, organizado por Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos e Cristiane Hatsue Vital Otutumi e publicado no ano de 2023, apresenta trabalhos de pesquisa realizados por diversos autores brasileiros sobre a Autorregulação da Aprendizagem Musical em diversos contextos educacionais.

A obra é organizada em prefácio, nove capítulos, posfácio e apresentação de breves currículos das organizadoras e dos autores que integram o livro. O primeiro capítulo consiste em uma revisão de literatura, seguido de oito capítulos dedicados a pesquisas de campo. Esses estudos empíricos abordam diversos assuntos, incluindo três capítulos sobre a aprendizagem de instrumento no Ensino Superior, dois sobre a Percepção Musical, e capítulos individuais sobre a Memorização Musical, a Rítmica e o Canto lírico. Dentre eles, o quarto capítulo também utiliza a revisão de literatura como método de pesquisa, mas com o objetivo específico de propor uma ferramenta para coleta de dados e medição da ARA.

Os capítulos possuem estruturas semelhantes, que consistem em duas partes principais: cada um deles traz, primeiramente, uma contextualização teórica e breve revisão da literatura sobre Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e a especificidade do respectivo objeto de estudo e, na segunda parte, detalhes da pesquisa realizada em um contexto específico do meio musical sob a ótica da ARA, apresentando: objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, método, resultados e considerações finais - estas de forma a reforçar o diálogo entre o trabalho descrito e a temática do livro.

A presente resenha propõe apresentar a obra de maneira sintética com o objetivo de estimular o debate sobre Autorregulação da Aprendizagem Musical. Para isso, divide-se em quatro partes: introdução, referencial teórico principal utilizado pelos autores do livro, desenvolvimento e considerações finais. Na presente introdução, traz-se um breve panorama da obra, algumas informações técnicas e de estruturação do livro, além da temática central. Em seguida, destaca-se os autores que perpassam todos os trabalhos referidos e dão embasamento teórico direto para a produção científica sobre aprendizagem autorregulada. No desenvolvimento, encontra-se um resumo dos trabalhos de pesquisa referenciados e as principais conclusões proporcionadas por cada autor. É importante destacar que a ordenação do texto não segue a sequência de capítulos da obra original, mas sim uma distribuição temática definida para evidenciar as relações temáticas. Ao fim, as considerações finais realçam a importância da obra para o campo da Educação Musical e apresentam reflexões da autora da resenha.

A Base Teórica: da Teoria Social Cognitiva à Autorregulação da Aprendizagem

A fundamentação teórica principal do livro reside na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura e na Teoria da Aprendizagem Autorregulada de Barry J. Zimmerman, dois pilares para a compreensão de como os indivíduos aprendem e gerenciam o próprio processo de desenvolvimento cognitivo.

Albert Bandura foi um influente psicólogo canadense que revolucionou a Psicologia Comportamental ao questionar as visões behavioristas dominantes, as quais focavam principalmente em estímulos e respostas observáveis (Bandura, 2018). Bandura demonstrou que a aprendizagem humana ocorre significativamente observando outras pessoas (modelagem ou aprendizagem por observação/vicária), sem a necessidade de experiência direta. O famoso experimento da Boneca Bobo (Bandura, Ross e Ross, 1961) ilustrou essa premissa.

A teoria foi inicialmente nomeada Teoria da Aprendizagem Social e, posteriormente, renomeada para Teoria Social Cognitiva (TSC), com ênfase no papel dos processos cognitivos. Bandura introduziu o conceito de autoeficácia, a crença na própria capacidade de realizar ações para atingir os resultados desejados, que se tornou um pilar fundamental da motivação e da autorregulação. Além disso, detalhou a Causalidade Recíproca Triádica, explicando a interação dinâmica e bidirecional entre fatores pessoais (cognições, crenças), comportamentais (ações do indivíduo) e ambientais. Essa interação complexa fundamenta a agência humana, conceito que posiciona o indivíduo como agente ativo na própria vida, no lugar de mero produto passivo de forças externas (Bandura, 2018).

Partindo das bases lançadas por Bandura, Barry Joseph Zimmerman, um proeminente pesquisador estadunidense, dedicou parte de sua carreira a especializar e operacionalizar a autorregulação para o domínio da aprendizagem, principalmente em contextos acadêmicos. A aproximação de Zimmerman com a teoria sociocognitiva de Bandura se deu pela percepção de lacunas na pesquisa sobre como os estudantes assumem responsabilidade pessoal pelo próprio aprendizado (Zimmerman, 2013). Ao definir a Autorregulação da Aprendizagem, Zimmerman descreveu-a como o grau em

que os estudantes envolvem-se ativamente (metacognitiva, motivacional e comportamentalmente) nos próprios processos de aprendizagem (Zimmerman, 1989).

O desenvolvimento dos modelos de ARA seguiu uma progressão. Zimmerman propôs um Modelo Sociocognitivo Triádico da ARA aplicando a tríade de Bandura às formas de autorregulação do aprendizado: pessoal (pensamentos/sentimentos), comportamental (ações do próprio indivíduo) e ambiental (contexto) (Ibidem, 1989). Esse modelo pioneiro buscava compreender como esses elementos se interligavam para guiar a aprendizagem. Posteriormente, Zimmerman teorizou sobre os níveis de desenvolvimento da habilidade autorregulatória, descrevendo a progressão do aprendiz da dependência social à autodireção em quatro níveis: observação, emulação, autocontrole e autorregulação (Schunk e Zimmerman, 1997). O autor desenvolveu ainda o Modelo Cíclico em Fases da ARA, que se tornou central na teoria e permanece como um dos modelos mais referenciados do campo. Esse modelo estrutura a ARA em três fases cíclicas interconectadas – Planejamento (Prévia), Desempenho e Autorreflexão – e explica as relações causais e a interação dinâmica entre os processos, crenças e resultados ao longo de um ciclo contínuo de aprendizagem.

A teoria de Zimmerman continuou a evoluir, com publicações importantes como o artigo *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview* (Zimmerman, 2002), no qual o autor detalhou técnicas específicas de autocontrole (imaginação, autoinstrução, foco da atenção, estratégias de tarefa) e auto-observação (autorregistro, autoexperimentação). Pouco depois, os subprocessos do modelo cíclico foram explicitamente incorporados à representação visual. Posteriormente, pequenos ajustes foram feitos no modelo e novos subprocessos foram incluídos na fase de desempenho: administração de tempo, estruturação do ambiente, procura por ajuda, aumento de interesse, autoconsequências (todos esses sob o componente “autocontrole”). A contribuição de Zimmerman é essencial para compreender como os estudantes gerenciam ativamente o próprio aprendizado, estabelecem metas, utilizam estratégias e avaliam o progresso, o que possibilita uma aprendizagem mais eficaz e autônoma.

A autorregulação da aprendizagem no meio musical

O primeiro capítulo do livro “A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas”, de Dayse Christina Gomes Mendes e Soely Aparecida Jorge Polydoro, apresenta uma revisão sistemática da literatura dos estudos sobre ARA no contexto da Música. A revisão empreendida pelas autoras abrangeu artigos produzidos no período de 2011 a 2021, localizados em bases de dados e revistas nacionais e internacionais previamente determinadas. Tal revisão teve como propósito explorar o desenvolvimento recente da área de Autorregulação da Aprendizagem Musical, considerando os pesquisadores envolvidos, as referências teórico-conceituais, os delineamentos metodológicos e os desdobramentos para futuras investigações e práticas.

A análise de 20 produções internacionais e 10 produções brasileiras feita pelas autoras sugere um cenário de crescimento e expansão na área. O estudo proporcionou uma visão ampliada do que tem sido investigado nos últimos anos, confirmando o avanço do campo com contribuições teóricas, empíricas e práticas tanto para a compreensão quanto para o desenvolvimento dos processos autorregulatórios de estudantes, professores e profissionais da aprendizagem e da performance musical. No cenário internacional, as autoras entendem que preocupações predominantes são a validação de procedimentos de medida da ARA e a elaboração de programas de promoção da ARA em diferentes contextos musicais, embora haja um predomínio de estudos sobre o estilo erudito no ensino superior com indivíduos de níveis de performance intermediário ou avançado.

Dayse Mendes e Soely Polydoro destacam que os modelos de ARA Musical baseados nos modelos de Zimmerman (principalmente os referentes aos processos autorregulatórios e às dimensões da ARA) e de McPherson e Zimmerman têm sido bem-sucedidos em investigações e na prática. As autoras consideram que eles se revelam um ponto de partida promissor para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada específica à Música. A revisão também aponta para o reconhecimento da ARA “como uma relevante oportunidade para desconstruir o padrão hierárquico de ensino e aprendizagem tradicional na área de música” (Mendes e Polydoro, 2023, p. 45). Nesse

sentido, alguns pontos que mais chamaram a atenção das autoras foram a preocupação com a formação do educador musical, a adoção de atividades colaborativas e o papel da corregulação e da regulação socialmente compartilhada, em sala de aula ou nas demais modalidades de prática musical.

A análise dos dados revelou uma diferença na quantidade de artigos entre a produção nacional e a estrangeira, com maior número de publicações internacionais. Dayse Mendes e Soely Polydoro notam que a maior parte dos estudos nacionais possui natureza exploratória ou conceitual, e que publicações de congressos e de pós-graduação, não incluídas na revisão, podem justificar a menor quantidade de achados do país.

Apesar disso, as pesquisadoras afirmam que o estudo sobre ARA Musical no Brasil vem crescendo, e oferecem sugestões para o fortalecimento da área e o avanço da produção. Sugerem a elaboração de novos estudos que ampliem o discurso introduzido pela revisão, seja pelo aumento das produções analisadas ou pela exploração dos materiais já selecionados perante novas questões de pesquisa. Reafirmam a importância do fortalecimento das redes de parceria nacionais e internacionais, da socialização dos estudos e do debate próximo entre pesquisadores, professores e profissionais. Recomendam ainda o desenvolvimento de modelos explicativos, de estratégias de medida e de novas abordagens de intervenção na aprendizagem e na profissão/formação docente, além da pesquisa sobre todos esses elementos. Outro direcionamento feito pelas autoras é a integração dos achados e estudos sobre modelação, autoeficácia/eficácia coletiva e autorregulação. Para Dayse Mendes e Soely Polydoro, é interessante que as futuras pesquisas sejam fundamentadas em uma visão completa e articulada da Teoria Social Cognitiva.

As autoras realçam possíveis limitações que podem ter impactado os resultados da revisão, tais como o uso exclusivo dos idiomas inglês e português, a inclusão de apenas artigos científicos e a delimitação do conjunto de bases de dados e revistas, o que pode ter excluído publicações relevantes. Além disso, a definição das questões norteadoras desconsiderou outros aspectos importantes das produções, sobretudo a discussão de resultados das pesquisas quanto aos fatores envolvidos na ARA Musical.

O segundo capítulo do livro, de autoria de Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos, aborda a necessidade do desenvolvimento da competência

autorregulatória em músicos estudantes, com foco na memorização musical na prática de jovens músicos instrumentistas. A autora argumenta que a memorização é uma habilidade fundamental na prática musical de instrumentistas de todos os níveis, e defende que uma memorização eficaz é deliberada e consciente, a partir da combinação de vários tipos de memória: visual, cinestésica, auditiva, emocional, linguística e estrutural; abordagem essa já utilizada por músicos experientes.

Em contraste, Mônica Vasconcelos critica a dominância, sobretudo entre músicos inexperientes, do uso da memória cinestésica (ou motora) - ou seja, repetir a peça musical até que os movimentos se tornem automáticos - pois, de acordo com a ciência da Memória, a memorização mecânica por cadeias associativas é frágil e não permite a recuperação da informação a partir de qualquer ponto da peça no caso de lapsos. A memorização deliberada, por formar memória de conteúdo endereçável, permite que sejam criados pontos de referência para uma recuperação confiável da informação, o que torna a memória mais segura. Para a autora, integrar esses dois sistemas de recuperação de memória constitui uma tarefa complexa, em especial para instrumentistas inexperientes e, nesse sentido, é essencial que professores e maestros promovam e ensinem a memorização deliberada.

Para testar essa hipótese e conhecer em detalhes o processo de memorização dos músicos estudantes, a pesquisadora conduziu um trabalho de Pós-Doutorado a partir de dois estudos: o primeiro, *survey*, com 170 instrumentistas voluntários de orquestras infanto-juvenis entre 11 e 17 anos de idade, de nacionalidades brasileira e portuguesa; e, o segundo, um estudo de caso exploratório, descritivo e explicativo. Para a coleta de dados dos dois estudos, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas, respectivamente. A pesquisa de Mônica Vasconcelos se concentrou em aspectos cruciais da Autorregulação da Aprendizagem relacionados à memorização musical na prática instrumental, tais como: a importância e as dificuldades da memorização, a variedade dos tipos de memória utilizados, bem como a forma como o ensino da memorização era percebido pelos estudantes.

Os resultados da pesquisa revelaram que a grande maioria dos instrumentistas compreendem a importância que a memorização proporciona

para a performance musical, porém não possuem o hábito de memorizar as peças. A memorização sequer foi considerada essencial por todos os entrevistados. Os estudos indicaram que os professores e maestros estimulam a memorização musical, mas não costumam estruturá-la. A autora utilizou como referencial teórico na área da Memória autores como Roger Chaffin, e apontou o protocolo *Performance Cues* (PCs), ou Guias de Execução (GEs), como uma possível ferramenta de auxílio para essa sistematização. Ela destaca que a falta de sistematização do estudo da memorização provoca efeitos diretamente conectados ao modelo da ARA de Zimmerman, tais como o comprometimento do planejamento e, consequentemente, a falta de metacognição crítica em relação ao próprio processo de aprendizado, componente, por exemplo, dos processos de auto-observação e autoavaliação. Isso impediria a promoção de um estudante-instrumentista mais autorregulado e autônomo.

Mônica Vasconcelos defende, portanto, que é fundamental que professores e maestros promovam a autorregulação no ensino da memorização. Além de sistematizar, é importante que eles mesmos sejam exemplos do “tocar de memória”, uma vez que a aprendizagem observacional é fortalecida quanto maior a identificação com o modelo e quanto mais positivas as respostas que esse recebe em vista de um comportamento específico (Bandura, 2018). Adicionalmente, o valor intrínseco que o estudante atribui à tarefa (no caso, a memorização) é parte essencial das crenças motivacionais, como aponta Zimmerman (2005).

O terceiro capítulo do livro, de Leandro Taveira Soares, apresenta um recorte da tese de Doutorado do autor. Nela, ele explorou a microanálise como uma abordagem metodológica promissora para avaliar a ARA Musical e estruturou o Protocolo de Microanálise da Prática Musical (PMPM). No capítulo do livro, antes de discutir os resultados dessa pesquisa, o autor apresenta referencial teórico nas áreas de Autorregulação da Aprendizagem, Aprendizagem Musical Autorregulada e microanálise da ARA. Para Soares, a microanálise pode funcionar como uma ferramenta útil para subsidiar pesquisas no campo da Música, com enfoque no contexto da pedagogia da performance musical.

Leandro Soares informa que a avaliação microanalítica é uma abordagem metodológica utilizada por diversas áreas do conhecimento e, por isso, trata-se de um termo genérico com definições variadas. No entanto, ela costuma significar medições altamente específicas e refinadas de processos afetivos, comportamentais e cognitivos, à medida que ocorrem em tempo real e em contextos autênticos. No contexto da ARA, ele explica que o instrumento utilizado pela microanálise consiste em uma entrevista estruturada concebida para examinar as crenças e reações regulatórias dos indivíduos enquanto se envolvem em atividades autênticas de aprendizado, sob a perspectiva das fases e processos do Modelo Cíclico de Zimmerman.

A microanálise da ARA possui características metodológicas próprias, tais como a observação individual dos participantes e uma coleta intensiva de dados qualitativos (por meio de perguntas abertas) e quantitativos (por meio de perguntas fechadas) de uma amostra limitada. As perguntas são simples, breves e específicas ao contexto, com o objetivo de minimizar as interrupções no processo de aprendizagem, reduzindo assim a potencial ameaça à validade do resultado. A abordagem também implica uma maior variedade de medidas de aprendizado e de motivação. Apesar das propriedades que reduzem o poder estatístico da pesquisa, as questões específicas ao contexto são “inerentemente menos ambíguas e mais preditivas do que os itens utilizados em pesquisas tradicionais, que pressupõem traços gerais subjacentes” (Kitsantas e Zimmerman, 2002, p. 93 apud Soares, 2023, p. 106).

O autor nos lembra que, na década de 1970, Bandura desenvolveu os primeiros trabalhos que aplicaram a microanálise como ferramenta para avaliar a autoeficácia em contextos de aprendizagem social. Esses estudos pioneiros, pela ênfase na avaliação de julgamentos e crenças em pontos específicos do aprendizado, foram fundamentais para as bases conceituais das abordagens microanalíticas contemporâneas de autorregulação. Ele comenta que, na década de 1990, os estudos de microanálise da autoeficácia foram expandidos para abordagens mais abrangentes, que incluíssem múltiplos processos de motivação e autorregulação. Nessa época, uma série de estudos já adotava um desenho metodológico semelhante ao atual e incorporava princípios que serviriam de base para a futura microanálise da ARA.

Leandro Soares acrescenta que, no final da década de 1990, houve uma mudança crucial na definição de autorregulação da aprendizagem que instigou uma revisão quanto às formas de analisá-la. Antes definida com base em características, a ARA era avaliada por "medidas de aptidão" (Winne e Perry, 2000, p. 534 apud Soares, 2023, p. 104), que consideravam a autorregulação um construto fixo, um atributo duradouro do indivíduo. Os questionários de autorrelato eram a estratégia predominante para a coleta de dados (Callan, 2014, p. 42-43 apud Soares, 2023, p. 103). Ao final dos anos 90/início de 2000, passou-se a considerar uma perspectiva baseada em processos, usando o que se chamou de "medidas de eventos" como forma de medição. Isso exigiu, para maior exatidão, uma avaliação enquanto os processos ocorriam, e não posterior. Soares relata então que, nessa época, pesquisadores como Zimmerman, Timothy Cleary e Anastasia Kitsantas desenvolveram uma metodologia microanalítica para a avaliação da ARA de acordo com o Modelo Cíclico Trifásico de Zimmerman, o qual constituiu a principal influência teórica e conceitual para o delineamento da ferramenta.

O Protocolo de Microanálise da Prática Musical (PMPM) proposto por Leandro Soares teve como referências autores como Gary McPherson, Peter Miksza e Margaret Osborne, que, no campo da Música, propuseram a realização de pesquisas experimentais baseadas na abordagem microanalítica. O PMPM busca aferir as características do comportamento autorregulatório de alunos calouros ao ingressarem no curso de Graduação de Bacharelado em Música e o desenvolvimento deles ao longo do primeiro semestre letivo. O protocolo funciona como um modelo para a condução da microanálise e é estruturado em duas fases: a primeira, de avaliação inicial, é prevista para aplicação nos primeiros 15 dias do semestre letivo e objetiva mapear as características autorregulatórias dos alunos. A segunda, de avaliação continuada/adaptativa, é aplicável durante o restante do semestre e propõe o acompanhamento contínuo desses estudantes.

De acordo com o autor, as aulas de instrumento do Bacharelado em Música são um fértil terreno para a aplicação do protocolo de microanálise da ARA, uma vez que a administração dessas aulas é individualizada, tanto nas aulas individuais quanto nas coletivas. Isso permite ao docente maior flexibilidade para a adaptação do conteúdo programático, da abordagem

didática e do planejamento acadêmico ao longo do curso. Ele explica que a natureza característica da interação professor-aluno desses contextos configura naturalmente o objeto ideal da microanálise, por ser direta, contínua e em tempo real, por cada momento caracterizar um evento inherentemente cíclico dada a retroalimentação entre avaliação (medição) e instrução (intervenção) e por relacionar-se a uma tarefa específica, além de se desenvolver em um contexto autêntico e associar-se temporalmente às três fases do Modelo Cílico.

Os resultados alcançados por Leandro Soares apontam para o potencial da abordagem microanalítica da aprendizagem autorregulada como base conceitual e metodológica para a avaliação e intervenção pedagógica do professor de música. A partir disso, ele sugere como caráter emancipador a ação docente voltada para o incentivo da autonomia, da independência e da proatividade do estudante no processo de avaliação do próprio desempenho. O autor menciona também, apoiado em Timothy Cleary (2011, p. 340 apud Soares, 2023, p. 114) que, ao fazer o uso da ferramenta de microanálise para monitorar o desempenho acadêmico, os alunos se envolvem em tarefas e atividades relacionadas ao sucesso da própria aprendizagem, o que inspira uma reestruturação cognitiva direcionada ao aprimoramento do pensamento estratégico, a qual pode influenciar as crenças motivacionais desses estudantes.

O protocolo de microanálise foi também abordado por Aglaê Machado Frigeri, autora do quinto capítulo que trata da autorregulação da aprendizagem envolvida no processo de estudo da Rítmica Musical de José Eduardo Gramani. A principal referência de modelo de aprendizagem autorregulada que a autora utiliza não é o Modelo Cílico Trifásico de Zimmerman, mas sim uma ampliação dele feita por Pintrich (2000 apud Frigeri, 2023), que discrimina quatro fases de ARA ao invés de três: Previsão, Planejamento e Ativação; Monitoramento; Controle e, por último, Reação e Reflexão. Ela apresenta um conjunto de tabelas que ilustra, a partir de exemplos reais coletados pela autora em sala de aula na disciplina de Rítmica Musical, as manifestações das diversas etapas de cada área de regulação para cada fase do modelo de Pintrich. Essas áreas são: cognição; motivação/afeto; comportamento e, separadamente, contexto, cada uma com os respectivos subprocessos

(etapas). Há, no entanto, um pequeno erro de formatação nas tabelas, com os eixos de fases e áreas de regulação invertidos pela indicação das setas.

Aglaê Frigeri lembra, a partir de Pintrich, que o processo de Autorregulação da Aprendizagem, ainda que teorizado em etapas bem definidas, não é necessariamente linear, já que “as fases podem se sobrepor e acontecer simultaneamente, com múltiplas interações entre os diferentes processos e componentes” (Pintrich, 2000, p. 456 apud Frigeri, 2023, p. 176). Essa é uma característica inerente ao processo de ARA independentemente do modelo assumido como referência. Para o Modelo Cíclico Trifásico de Zimmerman, por exemplo, a afirmativa também é válida, pois um estudante na fase de desempenho é continuamente exposto a novas reações que, por sua vez, remodelam ou reforçam crenças prévias. Trata-se, portanto, de um fenômeno minucioso, intrincado e contínuo, tal qual o funcionamento da mente humana (que é, afinal, do que se trata).

Para investigar a ARA aplicada à Rítmica de Gramani, Frigeri selecionou como tarefa específica a última avaliação da disciplina de Rítmica, que consistiu em duas variações, a depender da turma: “uma prova de leitura, escrita e realização de exercícios rítmicos” ou “a apresentação de um trabalho de criação musical [...] a partir de elementos rítmicos previamente trabalhados” (Frigeri, 2023, p. 194). Todas as fases de ARA foram avaliadas por meio de um questionário com dez perguntas: nove fechadas e uma aberta. Cada questão se relacionava a uma fase específica do ciclo de ARA. As questões fechadas foram desenvolvidas sobre uma escala *Likert*. As diferentes partes do questionário, no que se refere a cada fase do ciclo de ARA, foram administradas em diferentes momentos aos alunos: as questões pertinentes à fase de Planejamento foram respondidas antes da avaliação; as questões quanto à fase de Desempenho foram respondidas logo após cada estudante finalizar a avaliação; e, por fim, as questões que tratavam da fase de Autorreflexão se deram ao passo que todos os alunos haviam concluído a avaliação. Os resultados foram avaliados por meio das médias das respostas de cada turma.

Embora a pesquisadora tenha tratado o método como microanálise, questiona-se a classificação do questionário empregado como tal, uma vez que as perguntas foram realizadas posteriormente ao ciclo de aprendizagem

analisado e dependiam da memória e impressões pessoais tardias dos estudantes para as respostas, o que pode ter comprometido a captação das minúcias dos processos de estudo desses alunos. O protocolo de microanálise utilizado pela autora, elaborado por McPherson e outros pesquisadores, era aplicado, por exemplo, anteriormente e logo após uma sessão de estudos como tarefa específica. Ao traduzi-lo para uma avaliação de Rítmica Musical, Frigeri não abordou apenas o momento da avaliação em si mas também o processo de preparação dos alunos para a prova, o que distancia o objeto de estudo da coleta de dados e compromete a classificação como microanálise. Por mais que se tenha incluído questões fechadas a partir da escala *Likert* e que todas fossem específicas ao contexto, o conjunto parece mais um questionário de autorrelato (Soares, 2023). Além disso, ao calcular as médias de resposta de turmas inteiras, dificulta-se a proposição de relações diretas entre um maior índice de autorregulação e níveis mais altos de desempenho e satisfação.

Apesar disso, Aglaê Frigeri pôde observar que estudantes com maior índice de planejamento demonstraram maior adaptabilidade, e, portanto, maior autonomia. Ela considera que os exercícios de Gramani estimulam naturalmente a devida importância à fase de Planejamento e que a natureza cíclica da ARA foi constatada no estudo, com destaque ao papel motivacional da fase de Autorreflexão ao guiar para uma nova fase de Planejamento. A autora reforça a importância do estímulo dos professores para a promoção do estudante autorregulado e também sugere que, no processo de aprendizagem musical, deve-se objetivar um desenvolvimento flexível e criativo que prioriza a fluência do discurso sonoro. Aglaê Frigeri considera que a estrutura do método de Gramani para o estudo da Rítmica Musical colabora com essa perspectiva, já que concede ferramentas concretas para a ARA e direciona os desafios para o próprio aprendiz, o que promove um processo de autossuperação, diferente, por exemplo, de comparações sociais.

O quarto capítulo, de Camilla dos Santos Silva e Fabio Scarduelli, revisita o estudo exploratório realizado por Silva em 2014, parte da dissertação de Mestrado da autora (Silva, 2016). Nela, Silva avaliou mudanças na performance musical de alunos do curso de graduação de Licenciatura em

Música a partir de uma intervenção que combinou aulas de instrumento à promoção de estratégias de aprendizagem autorregulada.

O estudo baseou-se em hipóteses já presentes na literatura da ARA Musical disponível na época, como a de que um ensino de instrumento desacompanhado do ensino de estratégias autorregulatórias resulta numa prática mais superficial e menos autônoma. Também a perspectiva de que o professor de instrumento é responsável por demonstrar e modelar estratégias de aprendizagem que os alunos possam aplicar durante as respectivas práticas, estratégias estas acompanhadas da instrução de como monitorar e controlar o próprio aprendizado. E, por fim, a ideia de que é necessário que os alunos desenvolvam ferramentas que possibilitem uma autoinstrução eficaz, para que a prática musical individual torne-se um estudo cada vez mais autoinstrutivo à medida que o aluno alcança maiores níveis de domínio da performance.

O projeto de Camilla Silva buscou promover a autorregulação na prática instrumental de educadores musicais em formação por meio de uma intervenção baseada no modelo de Zimmerman adaptado para a música por McPherson e Zimmerman (2011 apud Silva e Scarduelli, 2023). O plano das aulas de instrumento foi complementado com estratégias de aprendizagem autorregulada e reflexões sobre os aspectos metacognitivos do ensino e da prática do instrumento musical.

O projeto foi desenvolvido dentro de duas disciplinas obrigatórias do curso de graduação em Licenciatura em Música e realizado por meio de aulas semanais de violão durante os dois semestres letivos do ano de 2014. Cinco alunos de diferentes períodos participaram da intervenção, sendo que todos eles haviam feito a prova de ingresso tocando violão e possuíam o próprio instrumento. As aulas ocorreram em uma única turma, em modelo de ensino coletivo. Foram gerados dados quantitativos e qualitativos. Os dados coletados consistiram em vídeos de quatro performances musicais realizadas ao longo do período de aulas, avaliados quantitativamente por quatro juízes especializados e pelos participantes em autoavaliação; diários de registro de todas as aulas por parte da professora e depoimentos dos participantes registrados em vídeo no último encontro.

A primeira performance foi captada logo ao início do projeto por uma câmera de vídeo operada pela pesquisadora e incluiu uma peça de livre-escolha a qual os participantes foram orientados a preparar. Ao longo do projeto, as quatro sessões de filmagem ocorreram na mesma sala em que aconteciam as aulas, com aumento progressivo do repertório apresentado. Violonistas avaliadores receberam o material em vídeo e os instrumentos de medida posteriormente ao período de aulas. A ferramenta empregada para a avaliação da performance dos alunos foi uma escala tipo *Likert*. A avaliação foi pautada nos seguintes fatores: elementos musicais (proficiência e precisão de altura, ritmo, texto, articulação e leitura musical); controle técnico do instrumento (habilidade de controlar o instrumento com intenções musicais) e apresentação (expressão, fraseado, inflexão, estilo e colaboração musical com outros instrumentistas).

A nota dada para a terceira avaliação apresentou uma baixa em relação à nota anterior para todos os aspectos avaliados. Os autores atribuem isso a ela ter sido realizada após um período de férias escolares, tempo em que, supostamente, os alunos possuem dificuldade em manter o cronograma de estudos devido à ausência do acompanhamento semanal do professor, o que indica uma limitação do nível de capacidade autorregulatória desenvolvida até então, insuficiente para manter estáveis os níveis de motivação e autocontrole sem estruturação externa.

As estratégias autorregulatórias mais evidentes demonstradas pelos participantes ao longo do projeto foram: análise da tarefa; estabelecimento de metas pequenas, específicas e plausíveis (cuja concretização atinge diretamente as crenças de autoeficácia e os níveis de motivação) - “objetivos temporalmente proximais, que pudessem ser divididos em tarefas menores, e que estivessem de acordo com seus níveis de experiência” (Silva e Scarduelli, 2023, p. 149-150); elaboração e adaptação contínua de cronograma de estudos que considerava tempo e ambiente disponíveis para estudo (automonitoramento e autorregistro); autoavaliações relacionadas a tarefas específicas; autorreflexão geral quanto ao processo de aprendizagem (benefícios, resultados, possíveis metas futuras) e autorreações aprimoradas por meio da proposição assistida de inferências adaptativas, sobretudo proporcionadas pelos registros em vídeo, que se distanciam das emoções

pós-performance e possibilitam a identificação dos pontos exatos de melhoria. Os autores destacam também a forte influência da autorregulação socialmente compartilhada evidente nos maiores níveis de motivação percebidos nos alunos em relação ao repertório de música de câmara, já que a qualidade da performance dependia da prática de todos os instrumentistas.

Os resultados decorrentes da intervenção e das ferramentas de análise sugerem que “o incentivo a uma prática musical reflexiva pode otimizar a performance musical” (*Ibidem*, 2023, p. 156), visto que a “oportunidade de melhorar ciclicamente a prática diária teve resultados na avaliação da performance dos alunos, como mostraram os resultados quantitativos.” (*Ibidem*, 2023, p. 152)

Camilla Silva e Fabio Scarduelli destacam a importância da aula de instrumento no curso de Licenciatura em Música e propõem, a partir dos resultados do estudo e das reflexões, que os professores de instrumento adotem uma perspectiva quanto ao ensino-aprendizagem que combine a performance musical à consciência e à reflexão sobre os processos cognitivos e metacognitivos do fazer musical em qualquer fase de proficiência. De acordo com os pesquisadores, isso vale tanto para os educadores da Graduação em Música quanto para outros contextos educacionais.

Para que isso seja possível, eles reforçam a importância de que a aula de instrumento na Licenciatura em Música inclua, para além de aspectos técnicos, ferramentas didáticas que viabilizem a futura transmissão do saber musical e das capacidades autorregulatórias. Segundo os autores, é importante que o licenciando em Música “exercite a autorreflexão sobre a sua trajetória de aprendizagem, aprendendo a selecionar, avaliar e adaptar suas estratégias de aprendizagem do instrumento musical” (Silva e Scarduelli, 2023, p. 156), e que a formação desse educador inclua “a consciência e a autorreflexão sobre a aprendizagem e o ensino do instrumento, para além da prática.” (*Ibidem*, 2023, p. 155).

Camilla Silva e Fábio Scarduelli abordam ainda as possíveis limitações do trabalho e fazem sugestões para futuras pesquisas. A presença de participantes de níveis técnicos diferentes no instrumento, por exemplo, pode ter comprometido tanto a transmissão do conteúdo quanto a avaliação dos

jurados. Reforçam também que foi avaliada apenas a performance musical dos alunos e sugerem a aplicação de outros métodos de coleta de dados para diversificar o conhecimento sobre ARA Musical, incluindo os instrumentos de medida da ARA e outras combinações de dados quantitativos e qualitativos.

A autorregulação da aprendizagem instrumental foi também explorada por Flávio Denis Dias Veloso, Gabrielli Panek e Allan Ismael Tabajara de Oliveira no sétimo capítulo. Os autores desenvolveram um estudo exploratório com o objetivo de investigar a influência das crenças de autoeficácia na motivação e na autorregulação de estudantes de instrumento. Por meio de entrevistas semiestruturadas, foram coletados dados qualitativos que refletiam as percepções e crenças dos participantes quanto às próprias trajetórias de formação musical, tendo como foco os elementos motivacionais e as crenças de autoeficácia à luz da autorregulação.

Seis instrumentistas graduandos em Música (licenciatura ou bacharelado), já na segunda metade do curso e atuantes em atividades profissionais de performance e/ou educação musical, foram selecionados por meio de amostragem por conveniência (não aleatória e não probabilística). Os estudantes tinham de 19 a 33 anos de idade e possuíam média de tempo de 9 anos de experiência em música. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo de Bardin e categorização por proximidade semântica de Yin.

As conclusões revelam que a relação entre autoeficácia e o processo autorregulatório é estreita e bidirecional: as crenças pessoais de eficácia influenciam diretamente a ARA e vice-versa. A autoeficácia influi principalmente sobre a fase de Planejamento, devido à relação direta com os níveis de motivação, tanto para iniciar uma tarefa quanto para manter o engajamento cognitivo e superar adversidades. O processo autorregulatório, por sua vez, fornece ao indivíduo novas experiências e resultados que são interpretados e projetados sobre o senso pessoal de eficácia, de forma positiva ou negativa, interferindo em futuros esforços de aprendizagem, e assim por diante.

Ao longo da discussão, os autores aprofundaram os fatores que constroem as crenças de autoeficácia e consideraram quatro fontes principais: as experiências diretas, as experiências vicárias, as persuasões sociais e os estados fisiológicos e emocionais. Essas fontes podem atuar de forma isolada

ou em conjunto, de maneira a fortalecer ou desengajar a motivação, e não impactam a autopercepção de competência de forma automática, pois as informações que fornecem são primeiramente processadas e avaliadas a nível cognitivo, reforçam eles em referência a Bandura, Frank Pajares e Fabián Olaz. Os pesquisadores lembram também, ao citar Flávio Veloso e Rosane Araújo, que o nível de influência de cada uma das fontes não é o mesmo, uma vez que o impacto delas depende de variáveis como a dificuldade da tarefa, a qualidade e a quantidade de esforços investidos, o tipo de assistência e de *feedback* externo e a quantidade de sucessos e insucessos acumulados em uma determinada área.

O histórico pessoal de realização é um dos aspectos citados na construção das crenças de autoeficácia. As experiências acadêmicas e profissionais diretas atuam sobre a motivação ao passo que, quanto mais tempo e esforços investidos, maior o estímulo de persistência, especialmente a partir da percepção de sucesso: o acúmulo de êxitos fortalece a autoimagem e a autopercepção do estudante. A comparação entre desempenho prévio e atual que integra o processo de autoavaliação consolida o senso pessoal de eficácia quando se nota evolução. Outro motivador para persistir, que é inclusive componente do modelo de ARA de Zimmerman, é o valor intrínseco da tarefa, exemplificado no capítulo pela paixão pelo instrumento musical.

Alguns destaques proporcionados pelo capítulo de Flávio Veloso, Gabrielli Panek e Allan de Oliveira são as noções de saúde física e mental relacionadas ao desempenho. Os autores tratam de assuntos como a regulação emocional dos estudantes/instrumentistas, ao abordar, por exemplo, a recorrência de sintomas de ansiedade em contextos específicos e o impacto de tais emoções nas crenças de autoeficácia. Discutem também a importância do descanso como parte fundamental da autorregulação da prática instrumental, ao passo que ele proporciona o processamento cognitivo subconsciente e o relaxamento muscular. Comentam inclusive sobre a influência do cansaço, do sono e da exaustão nas capacidades de concentração e foco na performance e no estudo.

Outro ponto de realce identificado na discussão é a relevância das relações sociais em termos de interações, colaborações e, inclusive, comparações sociais, estas apresentadas sob um distinto e positivo olhar, no

sentido do popularmente conhecido como “influência positiva”. No contexto da ARA, comparações sociais são frequentemente relacionadas a autoavaliações menos produtivas do que as proporcionadas pela autocomparação. Aqui, por outro lado, é apresentada uma perspectiva sobre a comparação social (e, por exemplo, a convivência com outros instrumentistas) que mais se assemelha ao fenômeno da modelagem social descrita por Bandura – a identificação com o modelo resulta na reprodução do comportamento (ou na tentativa dela) por parte do indivíduo observador. Supõe-se, portanto, que a comparação não seja inherentemente negativa, mas que dependa da interpretação do indivíduo em autorreflexão, o qual pode assumir as discrepâncias e semelhanças de desempenho como fonte de adaptação e motivação ou como motivo para desengajamento em determinada tarefa. Nota-se que é um fator silencioso porém poderoso sobre as crenças de eficácia pessoal e merece atenção por parte dos orientadores da aprendizagem.

Outro fator que se alinha às características da modelagem social e influí sobre a autoeficácia é o que os autores chamam de persuasões sociais, os *feedbacks* externos relacionados a desempenhos específicos. A maior ou menor identificação com o agente persuasor (professores, colegas, familiares, etc.) reforça ou enfraquece a relevância da persuasão. Além disso, fatores como a intensidade dos vínculos afetivos e a qualidade das relações de confiança entre indivíduo e persuasor influenciam o grau de importância atribuído.

Noções de saúde física e mental são trazidas também por Kauanny Klein Hippler, autora do sexto capítulo, ao tratar da autorregulação da aprendizagem de cantores líricos em fase de formação. Em dissertação de mestrado (Hippler, 2017), ela desenvolveu um estudo exploratório com o objetivo de conhecer de perto os processos autorregulatórios presentes na aprendizagem dos cantores da 12^a edição do Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC), do qual participou também como integrante do curso.

Ao se deparar com uma lacuna na literatura de ARA de estudos voltados exclusivamente para a autorregulação de cantores, Kauanny Hippler viu na Pedagogia Vocal um fértil campo empírico para as teorias de ARA. Um dos motivos para isso, segundo a autora, é que a aprendizagem vicária, por meio da observação e da imitação, ocupou uma posição central ao longo de toda a

história da pedagogia do canto lírico, constituindo um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das habilidades vocais até os dias de hoje, além das crenças de autoeficácia possuírem forte influência sobre o desempenho dos cantores.

Para aprofundar a discussão sobre a autorregulação nesse contexto, Kauanny Hippler se baseia em referências da Pedagogia Vocal como Nicolás Alessandroni e Joana Mariz. A pesquisadora destaca a perspectiva de Mariz que critica o modelo tradicional de ensino, uma vez que a relação mestre-aprendiz pode não favorecer a curiosidade por novos conhecimentos ou a reflexão sobre o propósito de certos procedimentos adotados pelo professor, o qual, por vezes, apenas reproduz o modelo pelo que foi ensinado. Outro aspecto é o de que a carreira vocal exige cuidados diários com o corpo e com a voz. O desenvolvimento técnico em canto demanda preparo emocional além do tônus muscular, pois a ansiedade ou o estresse, por exemplo, são capazes de alterar diretamente a qualidade vocal. Esse cenário reforça a necessidade de que o cantor em formação seja capaz de gerenciar a própria aprendizagem.

A opção por um festival de música deu-se com o objetivo de alcançar uma maior variedade de estudantes de canto, dos diferentes estados do país e estrangeiros. A opção pelo FEMUSC, em específico, foi motivada pelo tratamento dos participantes como profissionais dotados de autonomia (para além de alunos). 24 estudantes de canto responderam a um questionário com questões fechadas baseado nas dimensões da ARA de McPherson e Zimmerman. As respostas foram posteriormente tabuladas e analisadas estatisticamente. As seis dimensões psicológicas da ARA Musical em questão são: motivo, método, tempo, comportamento, ambiente e a dimensão social. Kauanny Hippler posicionou a dimensão “método” como foco principal, devido ao interesse em compreender, principalmente, as estratégias que os participantes utilizavam durante a aprendizagem. As estratégias que mais interessavam à pesquisadora eram, especificamente: o estabelecimento de metas, as estratégias de tarefa, a autoinstrução, o monitoramento metacognitivo e a busca seletiva por ajuda.

A análise dos dados coletados revelou importantes tendências do processo autorregulatório dos alunos de canto. Na dimensão “tempo”, por exemplo, pelo menos metade dos respondentes investia uma quantidade

adequada de tempo nos estudos. Nota-se, portanto, a ocorrência do item “gerenciamento de tempo” encontrado no Modelo Cílico em Três Fases da ARA de Zimmerman, subprocesso do autocontrole da fase de Desempenho.

Na dimensão “método”, o autocontrole também foi evidenciado, principalmente por meio das estratégias de tarefa e da autoinstrução. Algumas estratégias, inclusive, assemelham-se bastante com os diferentes tipos de memória citados por Mônica Cajazeira no segundo capítulo. A autoinstrução pôde ser ilustrada pela técnica de estudar em frente ao espelho, a qual também pode ser classificada como autoexperimentação, subitem da auto-observação da fase de Desempenho. A auto-observação foi também constatada pelo processo de autorregistro, sob o formato de gravações. Essas gravações, por sua vez, refletiram o processo de autoavaliação característico da fase de Autorreflexão.

Outro aspecto revelado pela pesquisa diz respeito aos cuidados com o corpo e com a voz. Constatou-se que o processo autorregulatório dos cantores envolve práticas como aquecimento, desaquecimento e repouso vocais, além de hábitos mais amplos como alimentação, ingestão de água, sono, atividade física, controle ou evitação do consumo de álcool, regulação emocional e atenção aos sinais e às necessidades do corpo. Essas práticas transcendem um único processo do modelo de Zimmerman, pois englobam a preparação contínua do corpo e da mente para a tarefa de estudo e/ou performance (fase de Planejamento) e o gerenciamento de estados físicos e emocionais durante a realização (fase de Desempenho). Ainda na dimensão “método”, a pesquisa apontou um forte aspecto de aprendizagem observacional e experiências vicárias, o que pode ter sido intensificado pelo contexto de um festival de música, devido à ocorrência de masterclasses e apresentações, que serviam como modelos para os estudantes.

Já na dimensão “motivo”, a principal descoberta foi a falta de consciência de parte dos estudantes quanto à definição de metas. De acordo com Kauanny Hippler, “o conceito de meta apareceu ser distinto entre os respondentes, sendo facilmente confundido com estratégias de estudo” (Hippler, 2023, p. 223). Essa constatação é relevante para a fase de Planejamento, uma vez que o estabelecimento de metas é um componente essencial do Modelo Trifásico de ARA no processo de análise da tarefa.

Adicionalmente, a pesquisa revelou importantes tendências nas dimensões “comportamento” e “social”. No que diz respeito ao comportamento dos participantes, foram evidenciados processos como as expectativas de resultado (uma crença de automotivação que integra a fase de Planejamento), o monitoramento metacognitivo (processo de auto-observação presente na fase de Desempenho) e inferências adaptativas (que fazem parte da autorreação da fase de Autorreflexão). Já na dimensão social, a principal questão foi a busca seletiva por ajuda. O estudo revelou que todos os participantes solicitavam auxílio, no mínimo, dos professores, o que reforça a relevância das relações sociais para o processo de autorregulação.

Em conclusões, Kauanny Hippler aponta uma possível limitação metodológica e salienta que não é possível afirmar se a retirada da dimensão “ambiente” influenciou os resultados da pesquisa. Ainda assim, a análise estatística dos dados revelou que os participantes do festival demonstraram a capacidade de gerenciar o próprio comportamento, os pensamentos e as ações para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. Essa capacidade foi considerada pela autora como uma característica de indivíduos autorregulados. Com base nos resultados, a autora sugere aos estudantes de canto a reflexão sobre os objetivos de estudo e de carreira e a criação de metas realistas e bem estruturadas.

Os dois últimos capítulos do livro lançam um olhar sobre a ARA da Percepção Musical. No capítulo oito, Cristiane Hatsue Vital Otutumi propõe estratégias de expansão da sala de aula e de coparticipação como meio para potencializar a ARA de estudantes universitários. Com base na significativa experiência prévia como professora do componente curricular em questão, a autora desenvolveu, em Tese de Doutorado, uma pesquisa-ação com ingressantes de universidades públicas no modo de ensino presencial ao longo de quatro semestres letivos (Otutumi, 2013).

A justificativa da pesquisa se deu por desafios apontados pela literatura de Educação Musical específica à Percepção, além de questões que Cristiane Otutumi levantou por meio de pesquisa com professores da disciplina, tais como a baixa motivação dos estudantes e a heterogeneidade de conhecimento musical entre os alunos das turmas. A autora cita Virgínia Bernardes, Cristina de Souza Grossi e Pedro Rosário como referenciais da área, e revela ter se

deparado com uma crença geral por parte dos professores de que os alunos dedicam pouco e improdutivo tempo ao estudo, independentemente do nível escolar. A proposta era, portanto, impulsionar práticas de expansão da sala de aula que pudessem colaborar positivamente com esses pontos, e a forma de fazê-lo foi a da infusão curricular. O currículo, a partir da ação docente, expandiria-se para outros espaços e possibilitaria outra forma de vivência universitária.

Por meio de atividades em classe e extraclasse, com e sem atribuição de notas, Cristiane Otutumi propôs ações de infusão curricular sobre a disciplina de Percepção Musical 1 orientadas pelas teorias da ARA e da Teoria Social Cognitiva. A autora ressalta que os ensinamentos fornecidos não contaram com a transferência para outros contextos, mas que tentou-se possibilitar a promoção de um indivíduo mais reflexivo. Ela o diz em referência à perspectiva de Rosário de que os professores poderiam, por meio das tarefas previstas nos currículos das disciplinas, discutir com os alunos a aplicação das competências autorregulatórias a situações concretas, de forma a praticar a transferência para outros contextos, conteúdos e tarefas acadêmicas.

A pesquisa posiciona a sala de aula como centro das propostas de expansão e da transmissão da capacidade autorregulatória, por ser considerada o espaço inicial de concretização e difusão do que o professor idealiza no plano de ensino. É nesse ambiente, portanto, que se reúnem as pessoas interessadas no aprimoramento e onde podem estabelecer a responsabilidade com a própria aprendizagem. Segundo a autora, na maior parte dos currículos brasileiros, a sala de aula é o ponto de interação que demanda presença obrigatória dos alunos, diferente de atividades de participação voluntária. Justamente por isso, essa interação direta entre professor e alunos se configura como o momento mais propício para a promoção da autorregulação. Se a sala de aula está no centro, ela é o espaço onde pode-se enfatizar a importância da participação em aula, da ajuda mútua e do compartilhamento de saberes, da dedicação e do estudo extraclasse, do compromisso com as avaliações e projetos externos, além do conhecimento de e dos cuidados com os recursos, com a equipe e com os materiais da disciplina.

Cristiane Otutumi defende transformações no modelo da aula de graduação no sentido de promover maior participação dos alunos. Ela revela, apoiada na literatura da Educação Musical, que existe ainda, entre docentes universitários, a predominância do uso de um modelo tradicional de aula expositiva seguida de exercícios. A autora explica que, nesse cenário, os alunos aprenderam a assistir aulas e não a fazer aulas (com participação ativa). Diante disso, ela recorre a Philippe Perrenoud, com o argumento de que qualquer ação que se diferencie desse modelo exige a cooperação ativa dos estudantes e que o docente deve apostar nisso por ser inviável que o professor seja a única fonte de impulso e de regulação da aprendizagem.

A coparticipação dos alunos proporciona um aspecto coletivo relevante para a autorregulação. As estratégias de expansão da sala de aula contribuem para a formação da ideia de comunidade acadêmica, o que faz com que as pessoas demonstrem maiores níveis de comprometimento com as atividades. Cristiane Otutumi referencia Elisete Natário e Acácia dos Santos ao explicitar que essa abordagem abrange a descentralização do poder e a divisão de tarefas, o que aumenta as responsabilidades do grupo e fortalece-o. Isso se relaciona diretamente com a dimensão social da ARA, ilustrando os fatores de corregulação e regulação socialmente compartilhada.

Uma das estratégias aplicadas pela pesquisadora na infusão curricular foi a monitoria acadêmica, que pode contribuir para a redução da heterogeneidade do nível de conhecimento musical nas turmas. Essa proposta se alinha ao processo autorregulatório da busca por ajuda. Ainda em referência a Natário e Santos, Cristiane explica que, sob a perspectiva da formação de comunidade, a participação do monitor possui grande importância. O monitor tem o potencial de intensificar a relação entre professor, aluno e instituição, uma vez que é capaz de identificar não apenas as possíveis dificuldades do conteúdo e da disciplina como um todo, mas também demonstrar maior sensibilidade aos problemas e sentimentos que o estudante pode enfrentar.

Além disso, a prática se mostra vantajosa para o discente monitor. De acordo com a autora, em concordância com João Nunes, a monitoria deve cumprir o papel de iniciação do aluno à docência. Em referência a Natário e Santos, a pesquisadora aponta ainda o papel fundamental da atividade no apoio à formação profissional do estudante, ao passo que permite com que ele

otimize o próprio potencial. Destaca ainda, com base em Roseane Amorim, que essa experiência, por exigir reflexão crítica sobre a aprendizagem, apresenta ao monitor os desafios da docência e, diante dessa nova perspectiva (a de professor), ele adquire novas compreensões quanto à profissão, de responsabilidade e de respeito.

Outra proposta de expansão da sala de aula explorada na pesquisa foi o estudo individual pela Internet. A implementação dessa estratégia acarretou numa acentuação de consciência por parte dos estudantes quanto ao estudo individual e à responsabilidade por assumi-lo. Nesse contexto, os alunos descreveram as necessidades e potencialidades percebidas. Relataram a dificuldade de estudar sozinhos, apontando que é mais fácil estudar na presença de outra pessoa e sugeriram a inclusão de exercícios com pontuação no ambiente online da disciplina, como forma de incentivo ao estudo em casa. A pesquisa também revelou desafios, como a dificuldade na utilização da ferramenta e a declaração de alguns alunos de que, apesar dos materiais interessantes, não utilizaram a plataforma como deveriam.

Cristiane Otutumi analisou também a relevância dos projetos de extensão e eventos como influência sobre a autorregulação dos estudantes. Essas atividades resultaram no aumento dos níveis de motivação e engajamento, apesar de exigirem um maior número de responsabilidades de todos os envolvidos. Os benefícios, entretanto, superaram os desafios, à medida que ampliaram o ambiente de aprendizagem e incentivaram o ensino mútuo. Cristiane conta que, com o tempo, as trocas de ensino-aprendizagem entre os próprios alunos adotaram um perfil de mais compartilhamento e diálogo. Ela relata, também, um ganho significativo de interação entre a comunidade universitária que impactou inclusive outros professores, a partir do fluxo de novas ideias, além da sensação de integração das habilidades e de trocas relevantes para os discentes. Adicionalmente, a perspectiva de fazer música como avaliação, como variação dos modelos mais tradicionais de exames, também configurou fonte de motivação para o estudo.

Ao final de cada uma das disciplinas, foi proposto pela autora um comentário escrito não-obrigatório estruturado em quatro tópicos avaliativos. Um total de 50 alunos compartilhou as opiniões sobre o projeto, das quais se expõe a seguir os principais apontamentos para cada tópico. Quanto às

expectativas iniciais em contraste com as impressões finais, a maior parte dos alunos considerou o modelo não-tradicional de aulas positivo, apesar de alguns terem considerado insatisfatória a quantidade de práticas de treinamento. No fator autoavaliação, em geral, os estudantes consideraram que progrediram, mas notou-se também altos níveis de autocrítica negativa em alguns discentes. Sobre a matéria e as abordagens gerais, os alunos consideraram interessante a combinação das iniciativas, mas sentiram a necessidade de alguns ajustes. Em sugestões, a principal queixa foi a solicitação de mais tempo na duração da aula semanal, que tinha a duração de uma hora. Outras recomendações tinham relação com práticas específicas da Percepção Musical, tais como: maior repetição dos exercícios, mais aulas de ditados melódicos, mais prática de escrita, cobrança pela leitura de textos e de solfejo. Os estudantes apoiaram a manutenção do dinamismo das aulas, dos atendimentos individuais e das avaliações práticas em grupo.

Cristiane Otutumi considera que os professores são fundamentais para promover a ARA e serem potencializadores de vivências positivas no ambiente de aprendizagem. Além disso, ressalta a vantagem recíproca de que o docente, ao se organizar para promover a ARA nos alunos, também se modifica e pode agir mais assertivamente diante do próprio estudo na carreira.

Por fim, o capítulo nove, produzido por Pablo da Silva Gusmão, Bibiana Turchiello Ferreira e Patrick Köhler, discute a ARA e o desempenho de graduandos em Música também na disciplina de Percepção Musical. O texto é derivado de três trabalhos apresentados em forma de simpósio pelos integrantes do grupo de pesquisa Ensino e Aprendizagem de Teoria e Percepção Musical. Nele, os autores analisaram o impacto do valor percebido das tarefas, das atribuições causais de sucesso e fracasso e da confiança no desenvolvimento das habilidades perceptivas sobre a motivação e o desempenho em Percepção Musical, além de compreender como os elementos da ARA se articulam na disciplina, com atenção especial às diferenças nos objetivos e estratégias de aprendizagem de alunos de alto e de baixo desempenho.

Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete estudantes do curso de Música de uma universidade pública que estavam cursando a disciplina de Teoria e Percepção Musical pela primeira vez. O

roteiro elaborado para as entrevistas tratava das concepções pessoais sobre as causas do desempenho, das crenças de autoeficácia e dos subprocessos das fases do modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman e Moylan (2009 apud Gusmão, Ferreira e Köhler, 2023). Na intenção de observar a relação desses fatores com o desempenho acadêmico, os participantes foram divididos em dois grupos: três alunos que apresentaram alto desempenho na disciplina e quatro que demonstraram problemas de desempenho ou até mesmo desistência. De acordo com os autores, a disciplina de Percepção Musical traz novos desafios ao estudante ao passo que envolve o desenvolvimento gradual de habilidades cognitivas por meio de uma prática intencional e constante. Já se sabe que um dos principais fatores motivacionais da ARA são as crenças de autoeficácia. A teoria relaciona baixos níveis de autoeficácia, direta ou indiretamente, a um desempenho insatisfatório, o que provoca um efeito de profecia autorrealizada. O estudante, ao crer na própria incapacidade ou despreparo diante da tarefa, deixa de direcionar esforços para a resolução dos problemas de aprendizagem. Frequentemente, não percebe que tais complicações podem ser explicadas pela ineficiência das estratégias empregadas, e conclui que o baixo desempenho deve-se a uma falta de capacidade. Essa interpretação dos resultados acaba por validar a crença inicial: o erro é percebido como um indicador da impossibilidade da aprendizagem. Como previsto pela teoria, os autores observaram níveis mais baixos de autoeficácia nos alunos do grupo de baixo desempenho em relação ao desenvolvimento das habilidades perceptivas em música.

As experiências diretas, de forma recíproca, são um fator poderoso sobre as crenças de autoeficácia. Pablo Gusmão, Bibiana Ferreira e Patrick Köhler apontam que os problemas de desempenho em aula ou em avaliações podem ser suficientes para causar procrastinação, devido à percepção de incapacidade para realizar a tarefa. Por outro lado, as experiências diretas de sucesso servem como reforço da crença na capacidade de desenvolver novas habilidades musicais no geral, incluindo as referentes à percepção. A sensação de progresso também atua como fator motivacional pela criação de momentum positivo.

Maiores níveis de autoconfiança na disciplina foram constatados pelos autores em alunos que possuíam maior histórico de contato com a notação

musical tradicional, a leitura de partituras. A falta de familiaridade com essa linguagem tende a constituir uma barreira que pode provocar a sensação de deslocamento em relação ao curso superior de Música. Os pesquisadores supõem que a necessidade de desenvolver essa fluência após o ingresso no curso, simultaneamente à aquisição das habilidades perceptivas, sobrecarrega o estudante, que se sente menos capaz de alcançar os objetivos acadêmicos.

Para além da falta de familiaridade, o conceito de predisposição inata para a aprendizagem musical também influenciou a motivação e o engajamento cognitivo dos estudantes. Apesar de haver um consenso entre os estudantes entrevistados de que as habilidades perceptivas podem ser desenvolvidas por meio da prática, surgiram comentários relacionados à aptidão para a aprendizagem musical num geral ou específica à percepção. Para os pesquisadores, essa perspectiva, ao ancorar-se numa causa percebida interna, particular ao indivíduo e inalterável, na forma de talento ou dom, também exerce efeito sobre a persistência no processo de aprendizagem. A suposição da falta dessa característica desmotiva a mobilização de esforços e de energia para a tarefa. Os autores incentivam a promoção de discussões sobre o tema em sala de aula, de modo a apresentar as conclusões já ofertadas pela literatura científica. Eles argumentam ser necessário o fortalecimento da crença do estudante sobre o próprio controle e a própria responsabilidade em vista do desempenho desejado, de modo a contribuir para maiores níveis de motivação e persistência.

Outro elemento chave das crenças motivacionais é o valor intrínseco atribuído à tarefa. Quando a percepção do valor do conteúdo da disciplina se limita à aprovação na matéria, a motivação para persistir diante de dificuldades é reduzida. Em contraste, a perspectiva da importância das habilidades para o próprio desenvolvimento como músico e como pessoa, para além do contexto acadêmico, faz com que a tarefa se torne mais significativa a nível pessoal. Isso determina quanto esforço será investido no processo da aquisição de novas habilidades. Os autores puderam perceber uma diferença qualitativa na concepção de importância da percepção musical para os estudantes dos dois grupos de desempenho. Maiores níveis de motivação foram observados em alunos que enxergavam a percepção musical como uma forma de ampliação da compreensão geral da música. Mesmo o estudo de aspectos isolados da

linguagem musical, como alturas, ritmo ou harmonia era percebido por um dos alunos como a base para a construção do significado mais profundo da música como um todo, o que reflete uma noção de grande valor intrínseco.

O “saber estudar” foi outro aspecto observado por eles como impactante sobre o desempenho acadêmico. Os autores explicam que, ainda com uma quantidade adequada de prática, o rendimento não é satisfatório sem o “saber aprender”. Para isso, ressaltam que é essencial o estabelecimento de metas de aprendizagem e a definição de estratégias, sem os quais o restante do processo se torna desorientado. Recorrem a Dale Schunk ao descrever que, para melhor promover a ARA, uma meta deve ser específica, ter prazo definido e grau de dificuldade equilibrado. Um objetivo vago dificulta a compreensão dos pequenos passos graduais necessários, ou mesmo a averiguação de progresso. Adicionalmente, um grau de dificuldade exagerado é desmotivador.

Referente à fase de Desempenho, um fator de autocontrole analisado foi o gerenciamento do tempo. Pablo Gusmão, Bibiana Ferreira e Patrick Köhler perceberam que os alunos com problemas de desempenho estudam menos do que consideram que deveriam e de forma fragmentada e inconsistente, já os alunos de alto desempenho conciliam a prática de percepção musical com outros estudos acadêmicos ou até mesmo integrando-a ao cotidiano e à atuação profissional. Para esses, não parece necessária uma segmentação de tempo e atenção isolados para a Percepção, pois enxergam-na como parte do próprio desenvolvimento musical e pessoal. Há uma identificação maior com o objetivo da disciplina, confirmando o que foi observado quanto ao valor atribuído à tarefa. Nesse sentido, os autores trazem Virgínia Bernardes e Cristina de Souza Grossi ao lembrar que as práticas que envolvem elementos musicais descontextualizados em aulas de Percepção Musical já foram bastante criticadas.

Outro componente do autocontrole, a busca por ajuda, foi também contrastado entre os dois grupos de alunos. Os alunos de baixo desempenho parecem não manifestar as dúvidas em aula ou recorrer ao professor para discutir as próprias dificuldades. Os alunos de alto desempenho, por sua vez, eram bastante participativos tanto em sala de aula quanto fora dela, e manifestavam as dúvidas que possuíam. Quanto à auto-observação, a pesquisa demonstrou que resultados insatisfatórios estão conectados a falhas

de autorregistro e automonitoramento, uma vez que a falta de registro claro dificulta o processo de avaliação dos objetivos, das estratégias e do ritmo de progresso.

Finalmente, quanto à autoavaliação, por meio da qual o estudante pode realizar ajustes no processo de aprendizagem e reforçar ou descartar estratégias de acordo com o resultado observado, percebeu-se que os problemas demonstrados nas fases anteriores do ciclo de ARA pelos alunos de baixo desempenho afetavam diretamente a qualidade dos autojulgamentos. Como eles haviam apresentado lacunas no estabelecimento de metas e estratégias, no autocontrole e na auto-observação, por exemplo, a autoavaliação adquiria um caráter vago e superficial, limitando-se a uma percepção genérica de insucesso, sem a identificação de quais aspectos poderiam receber ajustes. Os autores explicam que os problemas na definição de objetivos impedem a consciência de quais estratégias estão em aplicação, e, portanto, a avaliação de quais delas estão funcionando.

Como observado nos efeitos das crenças de autoeficácia, as atribuições causais da fase de autorreflexão são diretamente influenciadas pela perspectiva da agência humana ou da falta dela. Um desempenho insatisfatório interpretado como reflexo de incapacidade desestimula a persistência no objetivo. Os pesquisadores citam que, em certos casos, o aluno até entende que o problema possa estar na falha de interpretação das causas do desempenho, mas que isso não impede a desmotivação. As autorreações também mostraram-se alinhadas a esse cenário. Estudantes que haviam demonstrado complicações nas fases anteriores costumavam reagir defensivamente à percepção de insucesso. A frustração decorrente da falta de planejamento, monitoramento e avaliação paralisa o ciclo: o aluno interrompe o processo de ajuste de metas e estratégias e recorre a comportamentos de evitamento como forma de se proteger de futuras frustrações, tais como a procrastinação e o abandono da tarefa.

Pablo Gusmão, Bibiana Ferreira e Patrick Köhler propõem a realização de ações pedagógicas que conscientizem o estudante de que é normal e inclusive esperado que ocorram erros, já que o objetivo do curso é justamente o de aprender algo novo. Além disso, apontam para a importância de que o aluno consiga perceber cada sucesso alcançado, por menor que seja. Eles

consideram que essas são formas de minimizar o efeito das experiências diretas de desempenhos insatisfatórios sobre as crenças de autoeficácia, para impedir o ciclo de desmotivação, procrastinação e abandono.

Defendem também que o professor identifique o nível de compreensão de cada aluno como ponto de partida individual, para dialogar a partir dele e promover atividades que façam sentido dentro do momento específico de desenvolvimento musical de cada estudante. Por último, ressaltam a importância da promoção do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, para que os discentes aprendam a identificar as próprias metas de aprendizagem e sintam-se confiantes para experimentar diversas estratégias, com a consciência de que, na falta do resultado desejado, existe a possibilidade de ajustar o planejamento, numa mentalidade de persistência.

Considerações finais

O livro “A Autorregulação da Aprendizagem no Meio Musical - Diálogos em Pesquisas”, organizado por Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos e Cristiane Hatsue Vital Otutumi, revela-se uma importante adição à produção científica brasileira da pesquisa em Música, especialmente à área da Pedagogia Musical. A obra, ao constituir uma espécie de compêndio, contribui para fortalecer o debate nacional sobre o tema e demonstra a presença da pesquisa brasileira em ARA Musical tanto para o cenário nacional quanto para o internacional.

A análise do livro permite condensar as discussões dos autores em torno de algumas perguntas de pesquisa centrais. A obra investiga, primordialmente, como a ARA se articula em diferentes contextos acadêmico-musicais e se as estratégias autorregulatórias favorecem a prática, a performance e a autonomia do estudante de música. Adicionalmente, explora de que maneira aspectos de saúde física e mental influenciam a autorregulação e de que forma o professor de música pode promover a autonomia e a proatividade dos alunos. Por fim, as pesquisas aprofundam-se em como fatores motivacionais impactam a aprendizagem, o desempenho e as crenças dos discentes de música.

Consideradas em conjunto, as conclusões revelam os achados centrais da obra. Primeiramente, evidencia-se que a ARA Musical é um campo de

pesquisa em expansão tanto no cenário nacional quanto no internacional. Os autores convergem ao demonstrar que as estratégias autorregulatórias são eficazes para a aprendizagem musical e para o desenvolvimento da autonomia do aluno, favorecendo uma reestruturação cognitiva direcionada ao pensamento estratégico aplicável a outros contextos da vida do estudante. Conclui-se, ainda, que saúde física e emocional estão intimamente ligadas à autorregulação e ao desempenho em música, e que as crenças de autoeficácia exercem papel central no engajamento cognitivo do aprendiz. Por fim, a obra reforça que a ARA favorece práticas de ensino menos hierárquicas, destacando o papel do docente como mediador e a formação de professores como chave para a consolidação de um ambiente pedagógico que promova a autonomia discente.

A aprendizagem musical é intensamente perpassada pela autorregulação, por se tratar de uma prática com intensos períodos de estudo individual, o que nos faz pensar no quanto o estudante de música ou de licenciatura em música, em qualquer estágio de proficiência, pode beneficiar-se dos conhecimentos anteriores ao conteúdo propriamente dito, ou seja, do “como aprender”, já que a busca pela forma mais eficiente e fluida da absorção de conteúdo é individual e passa por constantes reformulações. A autonomia para experimentar torna a otimização do processo mais constante e, consequentemente, mais acelerada. É como se houvesse um guia presente durante as vinte e quatro horas do dia do estudante orientando a aprendizagem e tudo o que a cerca, um acompanhamento metílico e em tempo real que só ele mesmo pode oferecer.

O desenvolvimento das capacidades autorregulatórias não pressupõe a exclusão do profissional docente, apenas almeja oferecer cada vez mais autonomia ao aprendiz, o que acaba por influenciar os níveis de motivação para o aprendizado. Quanto mais influente sobre o próprio desenvolvimento, maior o engajamento cognitivo. Isso, somado ao papel do professor como segundo indivíduo orientador, combina-se em um fluxo mais produtivo e motivador para ambas as partes. Conhecer os diferentes fatores e subdivisões do processo do autorregular para aprender é enriquecedor tanto para o aluno quanto para o professor, o qual disporá de mais ferramentas para orientar e assistir o estudante.

Nesse sentido, o livro, que traz os conceitos da ARA aplicados a diferentes contextos, demonstra o valor da Aprendizagem Autorregulada em Música e como ela já é o padrão vigente, ainda que nem sempre de maneira consciente, e pode se beneficiar de maior estruturação e de mais reflexões para que se alcance maior eficiência. Não creio que exista um modelo único de autorregulação que possa servir a todos os estudantes de Música, mas a sugestão de pontos pré-estabelecidos e a consciência sobre os processos cognitivos que permeiam a aprendizagem habilitam o agente aprendiz para trilhar a própria busca em direção à melhor forma de aprender. Dessa forma, creio que possamos viabilizar processos de aprendizagem (e de ensino) musical cada vez mais motivadores e satisfatórios.

Uma possibilidade provocada pelo livro, nesse sentido, é a inclusão dos principais expoentes da ARA, tais como Albert Bandura e Barry J. Zimmerman, no currículo dos cursos de Graduação em Música no Brasil. Adicionalmente, sugere-se às organizadoras da obra que a teoria seja exposta de forma mais explícita e delineada para o leitor iniciante em Teoria Social Cognitiva e Aprendizagem Autorregulada, além da clarificação dos sinônimos terminológicos bastante presentes na escrita científica do campo.

Por fim, realço que a importância do estudo da autorregulação humana supera a aplicação acadêmica. Zimmerman (2005) destaca que o modelo sociocognitivo enfatiza o papel interdependente das influências sociais, ambientais e pessoais na autorregulação. A modelagem e a instrução social são veículos pelos quais pais, professores e comunidades transmitem habilidades autorregulatórias (Ibidem, 2005). A consciência desse fenômeno e das características dele, portanto, revela-se um potente contribuinte para esforços de desenvolvimento humano no geral.

Referências

- BANDURA, Albert; ROSS, Dorothea; ROSS, Sheila A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, Washington, D.C., v. 63, n. 3, p. 575-582, 1961. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0040351>. Acesso em: 9 set. 2025.

BANDURA, Albert. Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>. Acesso em: 9 set. 2025.

FRIGERI, Aglaê Machado. Ensino da rítmica musical e aprendizagem autorregulada: decompondo o processo. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 165-205.

GUSMÃO, Pablo da Silva; FERREIRA, Bibiana Turchiello; KÖHLER, Patrick. Autorregulação da aprendizagem e o desempenho acadêmico em Percepção Musical na Graduação em Música. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 299-333.

HIPPLER, Kauanny Klein. **Autorregulação da aprendizagem de cantores em formação: um estudo exploratório realizado no 12º Festival de Música de Santa Catarina**. 2017. 1 recurso online (158 p.). Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25981/1/Dissertacao%20Kauanny%20KleinPDF.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

HIPPLER, Kauanny Klein. Autorregulação e as práticas de cantores líricos. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 207-229.

MENDES, Dayse Christina Gomes; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autorregulação da aprendizagem e o meio musical: uma revisão sistemática da Teoria Social Cognitiva. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 17-59.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Percepção musical em conexão com o autorregular: um percurso desde a sala de aula. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 273-298.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário**. 2013. 344 p. Tese (Doutorado em Música) - Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2013. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1621027>. Acesso em: 9 set. 2025.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry Joseph. Social origins of self-regulatory competence. **Educational Psychologist**, v. 32, n. 4, p. 195-208, 1997. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVA, Camilla dos Santos. **Ensino de instrumento - violão - nos cursos de licenciatura em música: uma proposta a partir da autorregulação da aprendizagem**. 2016. 1 recurso online (109 p.) Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1629865>. Acesso em: 9 set. 2025.

SILVA, Camilla dos Santos; SCARDUELLI, Fabio. A prática instrumental de educadores musicais em formação: resultados de uma intervenção a partir da autorregulação da aprendizagem. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 133-164.

SOARES, Leandro Taveira. A microanálise como abordagem metodológica para a avaliação da aprendizagem musical autorregulada. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 95-131.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana. Promoção da autorregulação da aprendizagem por meio do ensino da memorização musical. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 61-93.

VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

VELOSO, Flávio Denis Dias; PANEK, Gabrielli; OLIVEIRA, Allan Ismael Tabajara de. Motivação para a aprendizagem instrumental no Ensino Superior em Música: Uma investigação à luz da Autoeficácia e Autorregulação. In: VASCONCELOS, Mônica Cajazeira Santana; OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital (org.). **A autorregulação da aprendizagem no meio musical: diálogos em pesquisas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2023. p. 231-271.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, Washington, D.C., v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>. Acesso em: 9 set. 2025.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2. Acesso em: 9 set. 2025.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, Monique; PINTRICH, Paul R.; ZEIDNER, Moshe (ed.). **Handbook of self-regulation**. New York: Academic Press, 2005. p. 13-39. Disponível em: <zimmerman-2005-attaining-self-reg-a-soc-cog-perspective.pdf>. Acesso em: 9 set. 2025.

ZIMMERMAN, Barry Joseph. From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>. Acesso em: 9 set. 2025.