



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**ESCOLA DE MÚSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**KAUANNY KLEIN HIPPLER**

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CANTORES EM  
FORMAÇÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO REALIZADO NO 12º  
FESTIVAL DE MÚSICA DE SANTA CATARINA**

Salvador  
2017

**KAUANNY KLEIN HIPPLER**

**AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CANTORES EM  
FORMAÇÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 12º FESTIVAL DE  
MÚSICA DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Música.  
Área de Concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Diana Santiago

Salvador  
2017

Hippler, Kauanny

Autorregulação da aprendizagem de cantores em formação: um estudo exploratório realizado no 12º Festival de Música de Santa Catarina / Kauanny Hippler. – Salvador, 2017.

67 f. : il

Orientadora: Diana Santiago.

Dissertação (Mestrado – Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2017.

1. Autorregulação. 2. Aprendizagem musical autorregulada. 3. Autorregulação da aprendizagem de cantores líricos. I. Santiago, Diana. II. Título.

# **AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CANTORES EM FORMAÇÃO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO 12º FESTIVAL DE MÚSICA DE SANTA CATARINA**

**KAUANNY KLEIN HIPPLER**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 22 de agosto de 2017

Diana Santiago da Fonseca, Orientadora.  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Aline Soares Araújo  
Doutora em Música pela UFMG

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Moacyr Costa Filho (suplente)  
Doutor em Música pela Universidade de Aveiro - Portugal

*Aos meus pais, Marli e Teodato.*

*Ao meu irmão, Calvin.*

## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Diana Santiago, por me acolher com tamanha paciência e sabedoria.

Ao Professor Moacyr Costa Filho, pela colaboração e auxílio em minha pesquisa e estágio.

Ao diretor do Festival de Música de Santa Catarina, Alex Klein, por autorizar a realização da pesquisa no festival e por contribuir com o crescimento de tantos jovens músicos.

Aos femuscanos do Programa de Canto Lírico que, tão gentilmente, participaram e tornaram possível esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA.

Ao Professor Wellington Mendes, pelos sábios e valiosos conselhos desde o começo desta jornada.

Aos professores que passaram pela minha vida desde a infância, por todos os ensinamentos.

Aos amigos que fiz na terra mágica, Bahia, por tornarem minha estadia tão feliz.

Grata a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu crescimento intelectual e pessoal.

*“Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.”*

*Isaac Newton*

## RESUMO

A presente pesquisa, do tipo exploratória, visa investigar as características da autorregulação da aprendizagem dos participantes do programa de Canto Lírico do 12º Festival de Música de Santa Catarina. O referencial teórico utilizado foi a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, com foco no construto da autorregulação. A coleta de dados foi realizada através de um questionário entregue a 36 cantores presentes no festival, tendo como resposta 24 questionários preenchidos. O instrumento de coleta de dados foi elaborado com base em cinco dimensões da aprendizagem musical autorregulada de McPherson e Zimmerman (2011), no intuito de observar a ocorrência e criação de metas, estratégias para o estudo, autoinstrução e monitoramento, além de investigar a busca seletiva por ajuda. Também buscou-se verificar se o processo autorregulatório possui relação com o tempo de experiência dos participantes. Através da análises geral e descritiva, foi possível constatar que grande parte dos cantores presentes na 12ª edição do festival é capaz de gerenciar os pensamentos, ações e sentimentos para maximização do próprio desempenho, sendo considerados, então, indivíduos autorregulados.

**Palavras-chave:** Autorregulação. Aprendizagem musical autorregulada.

Autorregulação da aprendizagem de cantores.



## ABSTRACT

The aims of this exploratory study have been to investigate the characteristics of the self-regulation of learning skills in a group of participants of the Singing Program of the 12th Music Festival of Santa Catarina. The data collection was done through a questionnaire delivered to the singers during Festival. Response rate was 67%. The data collection instrument was elaborated based on five dimensions of musical learning established by McPherson and Zimmerman (2011), in order to observe the occurrence and setting of goals, plans of study, self-instruction and self-monitoring as well as to investigate the selective search for help. Besides, it verified if the self-regulatory process was related to the participant experience. By means of general and descriptive analysis, it was possible to verify that a great part of the singers who attended the 12th edition of the festival was able to manage their thoughts, actions and feelings to maximize their own performance, being considered, then, self-regulated individuals.

**Keywords:** Self-regulation. Self-regulation of musical learning. Self-regulation of Singers.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Modelo Triádico de Bandura.....	18
Figura 2	Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento.....	20
Tabela 1	Dimensões da aprendizagem musical autorregulada.....	29
Figura 3	Sala de concerto utilizada para as apresentações do festival.....	36
Figura 4	Teatro principal no dia do concerto de encerramento.....	36
Figura 5	Ensaio de cena com orquestra e cantores.....	37
Figura 6	Apresentação da ópera A Flauta Mágica de Mozart.....	38
Figura 7	Apresentação da ópera A Volta do Parafuso de Britten.....	38
Figura 8	Sala de recitais do Programa de Canto Lírico.....	38
Figura 9	Personagens Papagena e Papageno da ópera A Flauta Mágica.....	38
Gráfico 1	Faixas Etárias.....	45
Gráfico 2	Participantes que trabalham com Música.....	46
Gráfico 3	Tempo de estudo semanal.....	47
Gráfico 4	Métodos para estudo de repertório com porcentagens afirmativas.....	48
Gráfico 5	Cuidados que antecipam os momentos de estudo.....	49
Gráfico 6	Aquecimento vocal e corporal e desaquecimento vocal.....	50
Gráfico 7	Aprendizagem vicária em porcentagens afirmativas.....	51
Gráfico 8	Comportamento nos momentos de estudo.....	54
Gráfico 9	Dimensão Social em valores percentuais.....	55

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1. OBJETIVOS.....	14
1.1.1. <b>Objetivo Geral</b> .....	<b>14</b>
1.1.2. <b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>14</b>
1.2. JUSTIFICATIVA.....	14
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>16</b>
2.1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA.....	16
2.2. AUTORREGULAÇÃO.....	19
2.3. APRENDIZAGEM AUTORREGULADA.....	23
2.4. APRENDIZAGEM MUSICAL AUTORREGULADA.....	27
2.5. O CANTOR AUTORREGULADO.....	31
<b>3. METODOLOGIA</b> .....	<b>33</b>
3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	33
3.2. O CAMPO EMPÍRICO.....	34
3.2.1. <b>Delimitação do campo</b> .....	<b>35</b>
3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
3.3.1. <b>Elaboração do questionário</b> .....	<b>39</b>
3.3.2. <b>Questionário piloto</b> .....	<b>40</b>
3.3.3. <b>Questionário final</b> .....	<b>41</b>
<b>4. COLETA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>43</b>
4.1. APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO NO FEMUSC.....	43
4.2. ANÁLISE DESCRITIVA GERAL.....	45
4.2.1. <b>Análise descritiva da dimensão tempo</b> .....	<b>47</b>
4.2.2. <b>Análise descritiva da dimensão método</b> .....	<b>48</b>
4.2.3. <b>Análise descritiva da dimensão motivo</b> .....	<b>52</b>
4.2.4. <b>Análise descritiva da dimensão comportamento</b> .....	<b>53</b>
4.2.5. <b>Análise descritiva da dimensão social</b> .....	<b>54</b>
4.3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE TEMPO DE EXPERIÊNCIA.....	55
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>60</b>
<b>GLOSSÁRIO</b> .....	<b>65</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>66</b>

# Capítulo 1

---

## Introdução

A presente pesquisa trata da autorregulação de aprendizagem, um construto da Teoria Social Cognitiva desenvolvida pelo psicólogo canadense Albert Bandura e conhecida, primeiramente, como teoria da aprendizagem social. A autorregulação é explicada por Azzi como "os processos envolvidos na possibilidade humana de autorregular ativamente o próprio comportamento" (2015, p. 10), ou seja, como gerenciarmos nossas ações de forma intencional. A regulação do comportamento se dá pela auto-observação, por processos de julgamento e através de autorreações, e essas três subfunções trabalham de forma integrada e interagindo com o ambiente. Na auto-observação o indivíduo analisa as próprias ações identificando suas necessidades, julgando a partir disso quais atitudes e escolhas serão mais adequadas para suprir essas necessidades. A autorreação trata da realização das ações com intuito de solucionar o problema detectado (POLYDORO; AZZI, 2008).

Muitos fatores podem influenciar na autorregulação e, por isso, ela está mais presente em algumas pessoas e menos em outras. Este é um projeto que visa compreender se os cantores participantes do 12º Festival de Música de Santa Catarina regulam o próprio comportamento para atingir seus objetivos de estudo e como esse autogerenciamento contribui em seu desenvolvimento.

O Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC) acontece na cidade de Jaraguá do Sul, Santa Catarina. Foi escolhido para o presente estudo por possuir um programa de canto lírico que abarca participantes de distintas faixas etárias, nacionalidades e níveis de experiência vocal. O programa de canto foi anexado ao FEMUSC apenas em sua 10ª edição, porém teve relevante êxito desde então. Os

interessados em participar do festival passam por uma seleção em que são analisados tanto currículo quanto vídeo enviado pelo candidato demonstrando suas aptidões musicais. Em sua 12ª edição o festival ofereceu 40 vagas para o programa de Canto Lírico, contando com 40 inscrições efetuadas, duas desistências e, portanto, 38 participantes efetivos.

De acordo com a descrição feita pela organização do festival, o programa é destinado para cantores que buscam seguir a carreira musical, sendo solicitado já possuir “um excelente desempenho vocal, (...) em fase final de seu preparo para entrar em atividades profissionais ou em busca de educação superior internacional” (FEMUSC, 2017).

Os participantes da 12ª edição vivenciaram dez dias com intensa programação, composta por master classes com professores de renome internacional, ópera estúdio com a montagem de duas óperas, recitais de alunos, participação em coros e em concertos fora do Teatro Scar, principal palco do FEMUSC e, não raro, fora de Jaraguá do Sul. O evento aconteceu entre 26 de janeiro e 4 de fevereiro de 2017, com mais de 500 alunos, 50 professores e 200 concertos abertos à comunidade, recebendo aproximadamente 57 mil espectadores presenciais e 82 mil nas transmissões ao vivo pelo site do festival (FEMUSC, 2017).

O presente trabalho consta de cinco capítulos, dos quais três são os principais: Referencial Teórico, com explicações sobre a Teoria Social Cognitiva, o construto da autorregulação, os principais teóricos no campo da aprendizagem e da música, e sua aplicação na aprendizagem dos cantores; Metodologia, onde são abordadas as opções metodológicas, o campo empírico, a escolha, construção e teste do instrumento para coleta de informações; e Coleta e Análise de Dados, abordando a aplicação do instrumento de pesquisa e os resultados em análises descritivas e comparativas.

Pesquisas em autorregulação musical começaram a surgir depois dos anos 2000 e têm aumentado nos últimos anos (AZZI, 2015). Todavia, percebeu-se a falta de publicações relacionando o construto com a aprendizagem de cantores, tornando-se este um dos fatores de maior influência para a realização deste estudo. Para isso, foram definidos alguns objetivos a serem alcançados, explanados a seguir.

## 1.1. OBJETIVOS

Os objetivos foram estabelecidos com base nas seis dimensões da aprendizagem musical autorregulada propostas por McPherson e Zimmerman (2011). Dentre elas estão: Motivo, que envolve o estabelecimento de metas; Método, correspondente às estratégias de tarefa, imagem e autoinstrução; Tempo, que condiz com gerenciamento de prazos e durações de estudo; Comportamento, que abrange automonitoramento, autoavaliação e consequências; Ambiente físico, que trata da estruturação do ambiente e; Social, que abarca a busca seletiva por ajuda.

### 1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as características da autorregulação da aprendizagem dos participantes do programa de Canto Lírico do 12º Festival de Música de Santa Catarina.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Observar se há estabelecimento de metas e como ocorre;
- Averiguar a ocorrência de estratégias, autoinstrução e monitoramento;
- Investigar a dimensão social: a busca seletiva por ajuda;
- Verificar se o processo autorregulatório possui relação com o tempo de experiência do estudante.

## 1.2. JUSTIFICATIVA

A Teoria Social Cognitiva de Bandura tem ganhado espaço nas pesquisas em música. É crescente o número de estudos realizados com instrumentistas para investigar sua aprendizagem no estudo individual, em grupo, em master classes ou nos momentos de performance. Um dos principais teóricos da aprendizagem musical autorregulada é Gary McPherson, que em sua publicação *Self-regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills*

(2011), juntamente com Zimmerman, criou uma estrutura com as dimensões da aprendizagem musical dentro dos processos autorregulatórios, sendo o principal suporte teórico para a construção da presente pesquisa. Todavia, a publicação é voltada para o público infantil e sua aprendizagem em instrumentos musicais, assim como a grande maioria das trabalhos na área de diferentes autores.

Após pesquisar em bases de dados como Periódicos CAPES, nas revistas Opus e Savoirs, nas publicações da ABEM, dentre outros, constatou-se a escassez em pesquisas da aprendizagem autorregulada de cantores, o que justifica o presente trabalho.

A consciência na tomada de decisões no momento da aprendizagem é de grande importância para desenvolvimento dos estudantes de canto. Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para que cantores em formação tomem ciência de sua capacidade de gerenciar ações para obter um melhor resultado e desempenho em seus estudos.

## Capítulo 2

---

### Referencial Teórico

Para embasar o presente estudo foi necessária uma busca por leituras que contribuíssem para o entendimento do que é a Teoria Social Cognitiva, seus construtos e desenvolvimento até o presente momento. Além disso, se fez necessário buscar uma visão do ponto de vista musical, com autores que agregam as duas áreas do conhecimento: psicologia e música.

#### 2.1. TEORIA SOCIAL COGNITIVA

O modelo de autorregulação escolhido para este estudo provém da Teoria Social Cognitiva (TSC) desenvolvida por Albert Bandura. As primeiras sementes do que viria a se tornar a TSC surgiram de Neal Miller e John Dollard em 1941 contra alguns princípios behavioristas (PAJARES; OLAZ, 2008). Em 1963, Bandura e Richard Walters aprimoraram a teoria da aprendizagem social através dos construtos da aprendizagem observacional e experiência vicária. A aprendizagem observacional e a experiência vicária dizem respeito ao aprendizado que se dá através de exemplos observados em outras pessoas e situações.

Na década de 70 foi desenvolvido por Bandura um importante elemento da sua teoria: autoeficácia. Já em 1986 é publicado o trabalho *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory* em que os processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos ganham papel central, além disso, Bandura opta por nomear a teoria como social cognitiva no intuito de diferenciá-la das abordagens da aprendizagem social existentes na época (PAJARES; OLAZ, 2008). Em suma, os construtos da TSC são: agência humana, determinismo



recíproco, autoeficácia, modelação, autorregulação e desengajamento moral. A premissa da agência humana é um dos principais pilares da TSC e se refere ao autodesenvolvimento, mudança e adaptação; crê que os indivíduos são auto-reflexivos, autorregulados e capazes de contribuir no contexto de suas vidas, havendo interação entre os fatores ambientais, o comportamento humano e fatores pessoais<sup>1</sup> (BANDURA, 2008).

O autor acredita que há quatro habilidades humanas que possibilitam a agência pessoal: a intencionalidade, o pensamento antecipatório, a autorreatividade e a autorreflexividade (BANDURA, 2008). A intencionalidade trata dos planos e pensamentos direcionados para estratégias que permitam alcançar objetivos traçados; refere-se à “intenção” individual ou coletiva para determinado fim (AZZI, 2014). O pensamento antecipatório é a previsão das consequências de ações futuras, proporcionando a regulação do comportamento atual – a regulação é o processo de monitoramento, avaliação e controle do próprio comportamento para atingir objetivos específicos (POLYDORO; AZZI, 2008). A antecipação proporciona direcionamentos e motivação para a ação, visto que a representação cognitiva permite uma “previsão do futuro”, tornando-se referência para o futuro.

A autorreatividade é a propriedade da agência em que o indivíduo coloca suas intenções de ação em prática através de processos de ajuste do comportamento (AZZI, 2014; BANDURA, 2008). A autorreflexão diz respeito a análises de experiências e de processos de pensamento no intuito de organizar a autopercepção, é a capacidade metacognitiva de refletir sobre si mesmo (AZZI, 2014; BANDURA, 2008; POLYDORO; AZZI, 2008). Por essa construção de ideias entendemos o homem como proativo, criando metas e objetivos a alcançar, regulando seu comportamento para isso e refletindo sobre seus resultados.

Dentro da TSC e da premissa da agência humana há um termo recorrente utilizado por Bandura. Trata-se do sistema do *self*, expressão que se refere ao próprio indivíduo, ou, como nomeado pelo próprio autor, um “sistema autorreferente” (BANDURA, 2008). Outro importante conceito da TSC é o modelo triádico, sendo uma das ideias que a diferencia de outras teorias sociais. O modelo triádico

---

<sup>1</sup> Fatores ambientais, comportamento humano e fatores pessoais formam o Modelo Triádico, que será explanado na sequência do texto.

apresenta a ideia de inter-relação entre nossas escolhas, expectativas e o ambiente, “um modelo de causação intencional no qual eventos ambientais, fatores pessoais e o comportamento operam todos como fatores interacionais determinantes uns dos outros” (AZZI, 2014, p. 28).

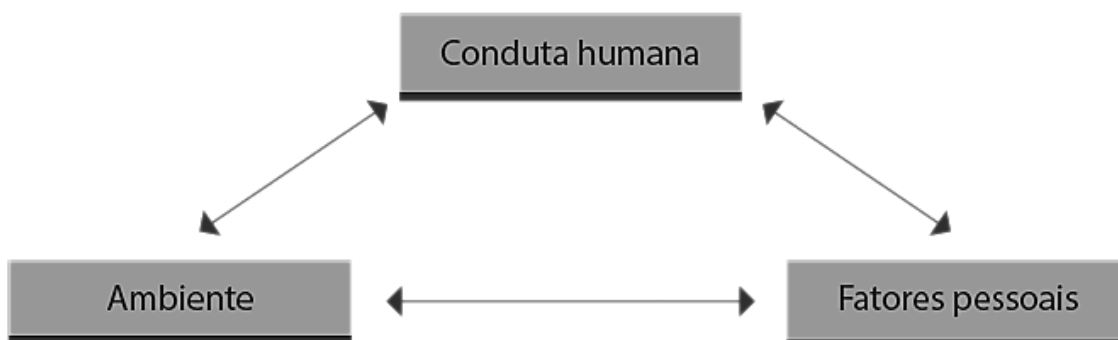


Figura 1: Modelo Triádico de Bandura.

Um construto bastante estudado do trabalho de Bandura é o da autoeficácia, que corresponde à convicção de que somos capazes de realizar algo. A autoeficácia é um conjunto de crenças que “determinam como as pessoas se sentem, como pensam, como motivam a si mesmas e como se comportam” (AZZI, 2014, p. 41), sendo, portanto, fator capital da agência. Sem acreditar na própria capacidade para fazer determinadas coisas, torna-se impossível sua realização. As crenças são construídas a partir de quatro importantes processos: cognitivo, motivacional, afetivo e de escolha<sup>2</sup> (AZZI, 2014).

O construto modelação explica como a exposição a modelos influencia no comportamento, na construção de padrões de conduta, na formação de identidade (BANDURA, 2008; COSTA, 2008). Azzi (2014) explica que alguns efeitos surgem da exposição a modelos: efeito modelador, inibitório ou desinibitórios, e facilitador da resposta. O efeito modelador ou de aprendizagem por observação acontece na aquisição de novos comportamentos através de um exemplo observado. Os efeitos inibitórios e desinibitórios são aqueles em que o indivíduo analisa se o novo comportamento é condizente com sua conduta, reproduzindo-o em caso afirmativo ou o inibindo em caso negativo. Já o efeito de facilitação da resposta surge da exposição a modelos que sinalizam certo êxito, facilitando respostas. Um exemplo

---

<sup>2</sup> Uma explicação detalhada sobre as crenças de autoeficácia e seus processos pode ser encontrada em Azzi (2014), Azzi e Vieira (2014), Bandura (1997, 2008) e em Pajares e Olaz (2008).

de facilitação da resposta trazido por Azzi (2014) é o de quando andamos no shopping e vemos pessoas admirando a vitrine de uma loja, somos tentados a entrar e comprar, visto que o comportamento de quem olhava a vitrine foi um facilitador da resposta.

Outro conceito da teoria sócio-cognitiva é o de desengajamento moral, que está associado à liberação do compromisso moral, ao “desengajar” dos próprios padrões de conduta. Quando o indivíduo comete atos anti-sociais e que vão contra seus padrões morais sem haver autocondenação, ocorre o desengajamento moral (IGLESIAS, 2008). Azzi (2014) propõe o termo “desengajamento moral” inserido em “autorregulação do comportamento moral”, pois, ela explica que dentro da TSC, o mesmo sistema de autorregulação (que será discutido adiante) está envolvido na conduta moral.

O construto de maior interesse para o presente estudo é o da autorregulação, pois trata da forma como nos organizamos em direção a objetivos específicos, seja criando metas, refletindo sobre nosso próprio comportamento ou agindo em direção ao cumprimento de propósitos.

## 2.2. AUTORREGULAÇÃO

Polydoro e Azzi (2008) acreditam que a autorregulação é uma das características mais importantes da agência humana na perspectiva da TSC. As autoras afirmam que os indivíduos não são só agentes de ação, mas são também examinadores de seu funcionamento afetivo, cognitivo e comportamental. A autorregulação é um processo complexo que envolve alguns processos. Seu conceito é definido pelas autoras como:

um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de conduta a partir dos quais se estabelece consequências para o mesmo (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 151).

A autorregulação é caracterizada pelo fator motivacional, visto que é composta por ações, pensamentos e sentimentos autogerados, somando-se à iniciativa pessoal e persistência para alcançar determinados objetivos pessoais (POLYDORO; AZZI, 2008). A concepção da aprendizagem, segundo o

behaviorismo, entendia a motivação como um funcionamento bruto com base nas consequências reforçadoras e punitivas, porém, Bandura (2008) explica que esta é uma visão incompleta da natureza humana, visto que não leva em consideração as capacidades de autorregulação. O autor também afirma que suas pesquisas passaram da teoria à prática, através de estudos de laboratório, em que foram analisados os mecanismos autorregulatórios, ou seja, foi estudada de perto a capacidade humana de monitorar o próprio comportamento, julgá-lo em relação a algum padrão pessoal e o autoavaliar:

Alguns dos estudos esclarecem como os padrões pessoais são criados a partir de uma variedade de influências sociais. Outros documentaram o poder regulador das influências auto-reativas (...). Demonstramos que a motivação e as realizações humanas não são governadas apenas por incentivos materiais, mas por incentivos sociais e auto-avaliativos, ligados a padrões pessoais (BANDURA, 2008, p. 26).

Polydoro e Azzi (2008) afirmam que todas as pessoas, ao longo de suas vidas, possuem processos de autorregulação que podem estar mais presentes em pessoas com repertórios comportamentais e interações ambientais mais refinados pois, mais variados serão seus modos de atuação. As autoras destacam três subfunções psicológicas envolvidas no processo autorregulatório, como mostra a figura abaixo.

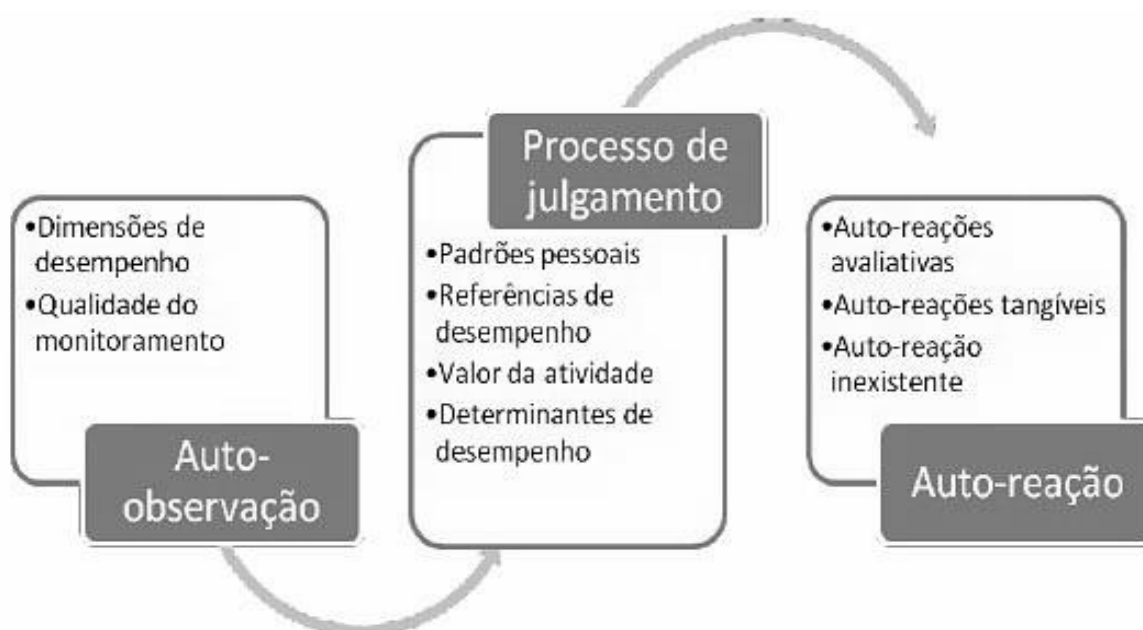


Figura 2: Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento por Polydoro e Azzi (2009, p.

76).

Na figura 2 é possível visualizar a diretriz em que acontecem os mecanismos, começando pela auto-observação e seguindo para os processos de julgamento. Através destes dois processos é que se torna possível a autorreação. O processo não é mecânico pois, depende da ativação das subfunções, não acontecendo de forma linear e automática. O que se entende a partir disso, é que as informações não são avaliadas pelos indivíduos de forma a direcioná-las para um padrão correto de comportamento. O processo autorregulatório se dá por guias gerais em que, “quanto mais complexas são as atividades auto-reguladoras, e quanto menos particularizadas as regras de decisão, mais fatores avaliativos entram no processo” (POLYDORO; AZZY, 2008 p. 153). Polydoro e Azzi (2008) também afirmam que as pessoas agem conforme o que lhes dá satisfação e senso de autovalor, levando em consideração as consequências que tais ações acarretarão para a própria conduta e moral.

A *auto-observação* abarca a formação de padrões de desempenho e qualidade de monitoramento, duas importantes funções para a autorregulação pois, através das informações necessárias ocorre a determinação dos padrões realísticos de desempenho, além da avaliação das mudanças do comportamento (BANDURA, 1986, 1991). Polydoro e Azzi (2008) afirmam que a auto-observação “favorece o desempenho quando há clara evidência de como o comportamento foi realizado, mas tem pequeno efeito quando as informações são vagas” (p. 153) e, que as pessoas selecionam aspectos de seus comportamentos e ignoram outros por causa do grande número de variáveis consideráveis, como qualidade, produtividade, sociabilidade, etc. A subfunção de auto-observação não é capaz, por si só, de suscitar ações por parte do indivíduo por se tratar, basicamente, de uma análise do próprio comportamento (AZZI, 2014).

Já nos *processos de julgamento* são levados em consideração os padrões pessoais, as referências de desempenho, o valor da atividade e os aspectos determinantes de desempenho (POLYDORO; AZZI, 2008; BANDURA, 1991). Isso significa que avaliamos as referências sociais, o valor que atribuímos à atividade e a posição dos motivadores de comportamento, variando mais entre referências pessoais ou sociais, dependendo do indivíduo:

Cada indivíduo seleciona, resgata e utiliza diferentes referências, que são construídas em suas trajetórias de troca social e comportamental e personalizadas como padrões pessoais. O valor que atribuímos aos aspectos do mundo que nos afetam, integra e modula o que e como selecionamos e armazenamos nossas referências pessoais. Não há dúvida de que no modo de ver de Bandura, afeto e cognição são faces inseparáveis do comportamento humano (POLYDORO, AZZI, 2008, p. 154).

Os indivíduos julgam as ações em apropriadas, insatisfatórias e neutras de acordo com seus padrões pessoais, padrões estes, que são desenvolvidos na interação da pessoa com seu meio social. Desta forma, as pessoas criam padrões genéricos baseados nas informações de diversas atividades e ambientes diferentes, processando as informações e criando um padrão geral. As ações são consideradas favoráveis quando atendem aos padrões pessoais e insatisfatórias em caso contrário (POLYDORO, AZZI, 2008).

As habilidades de julgamento, juntamente com o desenvolvimento de padrões de avaliação, é que capacitam o indivíduo para a subfunção autorreação. A *autorreação* diz respeito aos incentivos e recompensas criados para estimular ações, com base nos padrões internos para o comportamento, ou seja, os indivíduos seguem cursos de ações que produzem autorreações positivas e evitam ações que levam à autocensura (AZZI, 2014). O mecanismo da autorreação possibilita a mudança autodirigida do comportamento através de implicações reforçadoras, punitivas ou indiferentes. Essas implicações são avaliadas como geradoras de satisfação, insatisfação ou autocrítica (POLYDORO, AZZI, 2008). As pessoas evitam comportamentos que contrariam padrões pessoais de conduta pois tendem a agir em busca da própria satisfação e da aprovação social, em que, os julgamentos favoráveis geram reações positivas e julgamentos desfavoráveis ativam reações negativas (BANDURA, 1991).

As competências de autorregulação são ativadas pelos indivíduos no intuito de atingir objetivos específicos. As metas aumentam as reações afetivas e cognitivas por serem consideradas um requisito para o sucesso pessoal, ativando as funções de automonitoramento, autojulgamento e autorreação requeridos para o cumprimento de tarefas.

Devemos levar em consideração, então, que o comportamento humano é bastante motivado e regulado pelo exercício da autoinfluência. Outra consideração importante é que o processo autorregulatório também engloba o mecanismo da autoeficácia pois, toca no ponto central da agência pessoal, com forte impacto nos pensamentos, afeto, motivação e ação (BANDURA, 1991).

Azzi (2014) afirma que o construto mais estudado é o da autoeficácia, porém, vem crescendo o número de estudos no campo educacional voltado para autorregulação e desengajamento moral. O construto da autorregulação vem sendo utilizado em diversas áreas do conhecimento, como saúde, biologia, educação, neurociência, dentre outras. Avaliaremos o construto pelos olhos do contexto educacional, nomeado como autorregulação da aprendizagem.

### 2.3. APRENDIZAGEM AUTORREGULADA

A autorregulação é um construto que vem sendo investigado e utilizado em diversas áreas, ganhando destaque desde 1980 (BORUCHOVITCH, 2014; FREIRE, 2009; VALDIVIA, 2009; BANDURA, 1986). Porém, desde 1950 Bandura vem investigando seus mecanismos: o controle humano sobre motivação, comportamento, vida emocional, pensamento (POLYDORO, AZZI, 2008). Dentro da perspectiva da teoria social cognitiva, a autorregulação da aprendizagem pode ser entendida como os procedimentos humanos para reger e gerir seu próprio aprendizado.

Boekaerts e Corno (2005) afirmam que não há uma definição simples e direta para a autorregulação da aprendizagem. Os autores alegam que os teóricos da psicologia educacional têm estreitado o foco para as capacidades autorregulatórias dos alunos através de uma perspectiva mais educacional com vistas na aprendizagem e em metas de realização.

Em um trabalho de revisão, descrito pelas palavras de Boruchovitch (2014), Cho e Bergin (2009) afirmam que há quatro principais modelos de autorregulação, que igualam-se na premissa de que o indivíduo é o responsável por autorregular sua aprendizagem e, diferenciam-se quanto ao papel do contexto e da

corregulação na ativação dos processos autorregulatórios. Um dos modelos chama-se Modelo de correção da aprendizagem, defendido por McCaslin e Good (1996). Este modelo entende a autorregulação por uma perspectiva sociocultural, em que a inter-relação entre indivíduos, objetos e contextos constituem sua base e, seus processos se estruturam em motivação, acionamento e avaliação. O modelo explica motivação como uma combinação entre a teoria de atribuição causal<sup>3</sup> e as crenças de autoeficácia, que contribuem para os processos de autoavaliação do sujeito e da construção da sua identidade. O acionamento é entendido como uma associação entre estratégias metacognitivas, falas internas e atos sociais, como solicitar ajuda e reorganização do ambiente. Já a avaliação é explicada como um autoexame do progresso do aluno, em que professores e alunos tornam-se igualmente responsáveis pelo processo autorregulatório de aprendizagem e pode se desenvolver por meio da interação entre todos os indivíduos e o contexto (BORUCHOVITCH, 2014, p. 403).

O segundo modelo explanado por Cho e Bergin (2009) e reproduzido por Boruchovitch (2014), é de Winne e Hadwin (1998) e explica a autorregulação como um fenômeno que envolve metacognição, uso de estratégias de aprendizagem e monitoramento. A metacognição é referente aos processos de autocontrole envolvendo a simultaneidade da tomada de consciência, da ação de pensar e refletir sobre a própria atividade mental e o comportamento (CORSO et al, 2013). As estratégias de aprendizagem são sequências integradas de procedimentos empregados pelo estudante no intuito de potencializar sua aprendizagem. O principal aspecto desse modelo é o monitoramento metacognitivo, em que o aluno avalia sua aprendizagem identificando se seus procedimentos são eficazes ou não. O modelo se preocupa em entender como acontece esse processo em sala de aula e, para isso, compõe-se de quatro etapas: definição da tarefa; estabelecimento de metas e planejamento; ordenação de táticas; e adaptação da metacognição. Nesta quarta etapa acontecem ajustes na autorregulação, quando necessário. Para medir sua efetividade é utilizada a metodologia do Traço (*Trace Methodology*) que “envolve a busca de evidência observável de cognições obtidas em pontos nos

---

<sup>3</sup> A Teoria de Atribuição Causal foi iniciada por Fritz Heiter nos anos 60. Suas ideias dizem respeito ao processo racional dos indivíduos no intuito de obter respostas direcionadas, ou seja, atribuir causas aos acontecimentos vividos (ÁLVARO; GARRIDO, 2017).



quais o processo cognitivo é apreendido durante a completude da tarefa” (BORUCHOVITCH, 2014 p. 403).

Outro modelo apresentado é de Zimmerman (1989, 1990, 1998), que baseia-se na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986, 1991) e rateia a autorregulação em três tipos: comportamental, ambiental e interna. A autorregulação comportamental acontece através de auto-observação e ajustamento estratégico do comportamento. A autorregulação ambiental acontece também pela auto-observação, enfocada em ajustes entre condições ambientais e comportamentais. Na autorregulação interna ocorre o monitoramento e controle dos fatores comportamentais, ambientais e pessoais, bem como dos aspectos afetivos e cognitivos (BORUCHOVITCH, 2014). Para Zimmerman (1998), a aprendizagem autorregulada passa por três fases cíclicas. A primeira delas é a fase de *antecipação ou previsão* em que o estudante analisa a tarefa antes de qualquer ação e envolve variáveis afetivo-emocionais, além de planejamento de metas e estratégias para atingir os fins desejados. A segunda fase é do *controle do desempenho ou volição* em que são postas em prática as estratégias de aprendizagem. A terceira e última fase é da *autorreflexão*, em que acontece a autoavaliação sobre as ações empregadas e sua eficácia na obtenção dos resultados esperados.

O último modelo apresentado por Cho e Bergin (2009) é de Pintrich (2000), que, pelas palavras de Burochovitch (2014), descreve a autorregulação como “a integração de diferentes aspectos: cognição, motivação, afeto e contexto. A descrição do modo como esses aspectos interagem durante a aprendizagem é o cerne do modelo” (p. 404). Ele é composto por quatro fases: previsão, planejamento e ativação; monitoramento; controle; e reação e reflexão. Como evidenciado pelo nome, na primeira fase há a previsão e planejamento de metas, ativação de conhecimentos prévios, análise das expectativas de êxito e das normas sociais para realização da tarefa. Na segunda fase, acontece o monitoramento contínuo sobre a compreensão da tarefa, fatores afetivos e motivacionais para sua realização, bem como das demandas externas, como notas e recompensas. A terceira fase é caracterizada pela seleção e aplicação das estratégias para realização da tarefa, fase em que se tomam decisões sobre desistir ou continuar. Na última fase o aluno avalia seu próprio desempenho, reflete sobre suas reações emocionais e analisa o esforço despendido para atingir seus objetivos (BORUCHOVITCH, 2014).

Os quatro modelos apresentados possuem semelhanças e algumas diferenças. Todos argumentam que o estudante é responsável pela autorregulação de sua aprendizagem, porém, os modelos diferem-se quanto ao papel do contexto e da correção na ativação dos processos autorregulatórios. O modelo de McCalsin e Good (1996) leva em consideração o ambiente, crendo-o capaz de ativar e apoiar a aprendizagem individual. É um modelo relevante, mas sem muitas pesquisas empíricas para comprovar sua efetividade (CHO, BERGIN, 2009). O modelo de Winne e Hadwin (1998) considera a autorregulação um evento e não uma aptidão do estudante e é considerado um modelo falho por não levar em conta que “autorregulação é um construto complexo e multifacetado, não podendo se resumir à metacognição”, além de ser excessivamente centrado nas características do aluno (BORUCHOVITCH, 2014, p. 403).

Já os modelos de Zimmerman (2000) e Printch (2000) são considerados os mais completos por possuírem um maior número de variáveis, permitindo uma melhor compreensão do vínculo entre aspectos afetivos, metacognitivos, motivacionais e contextuais envolvidos no sistema autorregulatório (CHO; BERGIN, 2009). Portanto, o modelo de Zimmerman será melhor elucidado a seguir.

Zimmerman (1998) explica a autorregulação da aprendizagem como os processos em que os próprios estudantes ativam sua cognição, afetos e desenvolvimento sob a orientação de objetivos e metas pessoais. O autor explica que as metas pessoais auxiliam o aluno a criar feedbacks com os quais eles podem monitorar a efetividade e adaptação de seu próprio funcionamento. O modelo foi escolhido por basear-se na Teoria Social Cognitiva de Bandura, abrangendo o modelo triádico, em que o ambiente, comportamento e fatores pessoais interagem igualmente.

Zimmerman (1998) afirma que a pesquisa na autorregulação da aprendizagem surge do interesse em explicar como os alunos tornam-se mestres do seu próprio processo de aprendizagem. O autor alega que os alunos autorregulados tem consciência de que a aprendizagem é uma atividade proativa, que requer iniciativa, motivação, processos comportamentais e metacognitivos.

Zimmerman e Schunk (2011) defendem que, ao contrário do que se pensa, a autorregulação não é uma ferramenta única para a aprendizagem visto que

no processo estão incluídas as aprendizagens sociais, como solicitar ajuda dos professores, por exemplo. Os autores relataram que um dos motivos para estudar a autorregulação da aprendizagem surgiu de pesquisas que mostravam que os processos autorregulatórios eram capazes de diferenciar um estudante de outro, baseando-se em seus resultados de desempenho. Estudos provaram que os alunos que são autorreguladores proativos criam metas de aprendizagem, implementam estratégias efetivas (organização do espaço e de material, anotações, etc.), monitoram seu progresso, criam um ambiente produtivo para estudo e mantêm crenças de autoeficácia para o aprender (ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011).

#### 2.4. APRENDIZAGEM MUSICAL AUTORREGULADA

Os principais teóricos que utilizam o construto da autorregulação para investigar a aprendizagem musical são Siw Nielsen, Gary McPherson e James Renwick. Mesmo que McPherson tenha como foco principal de pesquisa o público infantil e adolescente, ele é um teórico que exemplifica de maneira bastante compreensível os aspectos da aprendizagem musical aliados ao construto da autorregulação, por isso seus trabalhos são a base principal para construção da presente pesquisa.

Os estudos na área de educação têm-se voltado para os processos de amadurecimento e independência adotados pelos alunos em seus estudos e, tendo em vista que a autorregulação da aprendizagem fornece as ferramentas necessárias para monitorar e controlar os próprios pensamentos, emoções, impulsos, execução/desempenho, o número de pesquisas envolvendo este construto cresce a cada dia, lentamente na área de música e ainda com mais vagar no enfoque em estudantes de canto.

Em seu trabalho intitulado “Self-regulation of musical learning” (2011), McPherson juntamente com Zimmerman explicam que um dos maiores desafios dos pesquisadores em música é encontrar caminhos melhores e mais eficientes para o desenvolvimento das habilidades musicais. Os autores afirmam que a área da música tem menos avanços se comparada a outras áreas de aprendizagem

acadêmica e motora e, portanto, novas pesquisas na área são importantes.

A aprendizagem de um instrumento musical requer muitas das ferramentas e habilidades de autorregulação, principalmente nos primeiros meses de estudo quando o estudante vivencia mais erros e falhas, precisando ser o agente de sua motivação, metacognição e comportamento para obter êxito (MCPHERSON; ZIMMERMAN, 2011). Os autores focam-se inteiramente na aprendizagem de instrumentos musicais mas, o mesmo processo é necessário em cantores em formação. O cantor precisa ser autorregulado durante toda a sua formação e também na carreira, tendo em vista que há uma exigência diária no cuidado com o corpo e a voz, bem como no desenvolvimento da técnica do canto lírico que demanda, além do tônus muscular, um preparo emocional, uma vez que qualquer efeito como ansiedade ou estresse é capaz de alterar a qualidade vocal.

Isso se explica no modelo triádico proposto por Bandura (item 2.1) e reiterado por McPherson e Zimmerman (2011) em que os fatores ambientais, comportamentais e pessoais interagem e possuem forte influência. Os autores afirmam que a autorregulação é cíclica pois o feedback<sup>4</sup> obtido permite que o estudante ajuste seu desempenho atual e esforços futuros. Tais ajustes são necessários pois os fatores pessoais, ambientais e comportamentais estão constantemente mudando durante a aprendizagem e também na performance.

McPherson e Zimmerman (2011) aconselham que os pesquisados sejam sensíveis às influências de variáveis em contexto, bem como das experiências individuais, pois os processos triádicos são adaptados para a consecução de objetivos pessoais de forma proativa e reativa. Alertam também para o fato de que a autorregulação não é uma característica fixa como um traço de personalidade, habilidade ou etapa de desenvolvimento e sim, um contexto específico em que os estudantes definem como promover a própria aprendizagem.

Para auxiliar novos pesquisadores, os autores propõem uma estrutura com seis dimensões da autorregulação musical. A tabela a seguir é uma tradução simplificada da que fora proposta pelos autores e foi utilizada para basear a construção dos métodos de coleta de dados da presente pesquisa (que serão

---

<sup>4</sup> Entendido no presente contexto como retroalimentação.

discutidos no próximo capítulo).

<b>Questão científica</b>	<b>Dimensões psicológicas</b>	<b>Processos de Autorregulação</b>
Por quê	Motivo	Estabelecimento de meta e autoeficácia
Como	Método	Estratégias de tarefa, imagens e autoinstrução
Quando	Tempo	Gerenciamento de tempo
O quê	Comportamento	Automonitoramento, autoavaliação e consequências
Onde	Ambiente	Estruturação do ambiente
Com quem	Social	Busca seletiva por ajuda

Tabela 1: Dimensões da aprendizagem musical autorregulada proposta por Zimmerman e McPherson (2011).<sup>5</sup>

É importante lembrar que os autores focam o estudo em questão na aprendizagem musical das crianças, dessa maneira, explicam a primeira dimensão da aprendizagem musical, nomeada “motivo”, como o valor que as crianças atribuem para a própria aprendizagem e a escolha por continuar aprendendo e persistindo na prática musical. Segundo os autores, a experiência vicária ou o reforçamento direto contribuem para a formação das habilidades de autorregulação que os estudantes necessitam para se sentirem motivados e persistirem com seus esforços em aprender (2011).

A segunda dimensão é chamada “método” e para compreendê-la é necessário levar em conta os tipos de habilidades, conhecimentos e entendimentos que permitem ao indivíduo a escolha ou adaptação de um método musical de ensino e não outro, por exemplo. McPherson e Zimmerman explicam que as estratégias de tarefas são guiadas socialmente e como resultado da crescente experiência, o aluno torna-se pouco a pouco mais independente. Os indivíduos mais conhecedores de sua própria aprendizagem são metódicos na forma como conduzem sua aprendizagem e, além de planejar, são capazes de inovar nas estratégias a fim de

---

<sup>5</sup> Tabela original encontra-se em McPherson e Zimmerman (2011, p. 134).

maximizar seu desempenho e performance (2011).

Na aprendizagem musical autorregulada, a dimensão “tempo” se refere a como os estudantes gerenciam seu tempo de estudo ao invés de seguir o tempo socialmente planejado e estipulado, ou seja, como se tornam administradores do seu tempo de estudo. Essa habilidade de escolha também diz respeito à quarta dimensão, chamada “comportamento”, em que os estudantes reagem pela modificação e adaptação de acordo com o feedback advindo de sua performance. Além disso, uma característica de um estudante autorregulado é que ele notifica quando não compreende algo ou sente dificuldades em alguma tarefa. Ele também busca estruturar e controlar o ambiente onde estuda pois sabe que o “ambiente físico” é capaz de interferir em sua aprendizagem (2011).

Ao explicar a última dimensão, “social”, os autores relatam como as crianças solicitam ajuda dos pais, professores e demais pessoas ao seu entorno, como os adultos se disponibilizam e o que isso acarreta no aprendizado da criança. Pelas palavras dos autores, entende-se que essa dimensão envolve a percepção da sutil distinção entre a ajuda que é concedida por outros e a ajuda que procuramos pessoalmente (2011).

Como já mencionado anteriormente, o trabalho de Zimmerman e McPherson (2011) é focado em instrumentistas, assim como os trabalhos de Nielsen (2001, 2011) e Renwick (2008). Os autores explicam: “teorias da autorregulação da aprendizagem podem fornecer uma estrutura abrangente para estudar como os alunos **instrumentistas** adquirem as habilidades, conhecimentos e atitudes para assumir o controle da própria aprendizagem.”<sup>6</sup> (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011, p. 165, grifo nosso). Ainda assim, é um trabalho que apresenta um embasamento relevante para a pesquisa em música associada à autorregulação da aprendizagem. Não foram encontradas referências de estudos da autorregulação da aprendizagem de cantores, sendo este um dos aspectos mais motivadores para a execução da presente pesquisa.

---

<sup>6</sup> “theories of self-regulated learning can provide an overarching framework for studying how instrumental students acquire the skills, knowledge, and attitudes to take control of their own learning”.

## 2.5. O CANTOR AUTORREGULADO

Para dissertar sobre a aprendizagem de cantores líricos, foi necessário efetuar uma busca por referências em Pedagogia Vocal. Alguns dos pedagogos mais reconhecidos até hoje foram Oren Brown (1996), William Vennard (1967), Jo Estill (1997) e Richard Miller (1996, 2000, 2004). Todavia, não foi possível encontrar publicações voltadas diretamente para a cognição dos estudantes de canto.

Como já explanado, o presente trabalho se justifica pela carência de estudos focados na aprendizagem do cantor lírico. Portanto, não se tem a intenção de descrever o canto como fenômeno ou atentar para conceitos de técnica vocal, mas sim, observar como cantores líricos empreendem sua aprendizagem, como gerenciam seu comportamento e pensamentos para obter o desempenho desejado.

Alessandroni (2013) separa a pedagogia vocal em dois momentos: entre 1795 e 1950, e de 1950 até os dias de hoje. O autor nomeia o primeiro momento como Pedagogia Vocal Tradicional (PVT), tendo início com a fundação do Conservatório Nacional de Paris em 1795. Seus modelos pedagógicos se expandiram a outras instituições, consolidando-se como “modelo de conservatório”. Com relação à literatura, os conceitos eram transmitidos a partir dos tratados de canto, que em princípio mantinham o foco em questões estilísticas e não voltadas a atender as necessidades técnicas dos aprendizes. Gradativamente começaram a aparecer termos mais aproximados da fisiologia da voz. Com o positivismo, surgiu o que hoje conhecemos por “técnica vocal”. No anseio por explicações detalhadas e científicas, ocorreu a aproximação das ciências da voz, trazendo modificações aos métodos de canto. Os livros passaram a ter imagens de anatomia buscando auxiliar de forma mais científica o treinamento da voz (MARIZ, 2014). Este seria o segundo momento descrito por Alessandroni (2013), que nomeia o período de 1950 em diante como Pedagogia Vocal Contemporânea (PVC).

O autor também afirma que no ensino tradicional de canto cada professor baseava sua didática em apreciações pessoais e nas próprias percepções, e, portanto, não há uma universalidade nos conceitos de técnica vocal do canto lírico, como ocorre em referência à técnica de diversos instrumentos musicais. Mariz (2013) afirma que há questionamentos com relação à eficácia da transmissão desses conhecimentos, havendo ao mesmo tempo a busca pela conservação da

estética tradicional do canto lírico, que mantém como didática “uma formação artesanal, perpetuada por um processo vicariante de aprendizagem” (p. 23).

A aprendizagem através da observação e imitação é um dos aspectos mais notórios na pedagogia vocal do canto lírico, sendo um dos prismas da autorregulação. A aprendizagem vicária é de fundamental importância para desenvolvimento das habilidades vocais. No entanto, Mariz acredita que

a relação mestre-aprendiz não favorece a curiosidade por novos conhecimentos ou a reflexão sobre o porquê de certos procedimentos, que podem ser adotados pelo professor sem que haja nenhum propósito definido de sua parte, além do de reproduzir o modelo que lhe foi ensinado (2013, p. 23).

A modelação, construto da Teoria Social Cognitiva de Bandura já citado anteriormente, retrata a importância de estabelecer modelos, que servirão de exemplo, suporte e um fator motivacional para a aprendizagem. Podemos considerar, então, que o indivíduo deve estabelecer seus modelos, ter a inspiração para seus estudos e progresso, sendo inventivo e criando suas próprias maneiras de conquistar o que almeja.

Podemos ponderar que é imprescindível que o cantor em formação saiba gerenciar a própria aprendizagem, consciente sobre os limites do próprio corpo, buscando seus próprios meios de internalizar e reconstruir os conhecimentos transmitidos por professores, cantores mais experientes e até mesmo pelos colegas. O indivíduo deve refletir sobre os motivos que o levam a estudar canto, bem como a melhor maneira de assimilar teoria e prática, sendo criativo em métodos para desenvolver sua técnica. O cantor autorregulado cria metas, estabelece tarefas, desenvolve estratégias, é capaz de gerenciar seu tempo e organizar o ambiente no intuito de maximizar seu desempenho.



# Capítulo 3

---

## Metodologia

Aqui se apresenta a base estrutural da pesquisa, os meios que permitiram a obtenção de informações, a organização dos pensamentos em direção à construção dos conhecimentos necessários para poder dissertar sobre o objeto de pesquisa.

A metodologia pode ser entendida, em seu significado morfológico, como o estudo do método. Para Huron, a metodologia trata de qualquer abordagem formal ou semiformal para aquisição de conhecimento ou *insight* e pode ser constituída de “um conjunto de regras ou injunções fixas ou pode consistir em diretrizes casuais, sugestões ou heurística” (2012, p. 93). É também explanada por Prodanov e Freitas, de uma forma simplificada, como “o conjunto de processos ou operações mentais empregados na pesquisa” (2013p. 26). Os métodos escolhidos para o presente estudo serão apresentados a seguir.

### 3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Considerando-se que o objetivo da pesquisa é que define o melhor método de investigação, optou-se pelo método qualitativo para este estudo, tendo em vista que a pesquisa qualitativa foca nas particularidades e experiências individuais por meio do caráter subjetivo. Pensou-se na qualidade dos dados e as possibilidades para sua obtenção, de forma a compreender o comportamento das pessoas (GÜNTHER, 2006). Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 11) defendem que “um estudo qualitativo busca compreender seu fenômeno de estudo em seu ambiente usual” e que o pesquisador qualitativo “está diretamente envolvido com as pessoas que são estudadas e com suas experiências pessoais”.

Günther (2006) reafirma a aproximação do autor com o tema pesquisado e explica que na pesquisa qualitativa “há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados” (p. 3). O mesmo autor afirma que o estudo de caso é um dos elementos mais singulares da pesquisa qualitativa, porém, percebeu-se que a proposta não tratava-se de um estudo de caso, e sim de um estudo exploratório.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo de natureza exploratória aumenta a familiaridade do pesquisador com o ambiente ou fenômeno, desenvolve hipóteses para serem aperfeiçoadas em pesquisas futuras. As autoras explicam que são utilizados procedimentos sistemáticos na coleta e análise de dados, em que podem surgir descrições tanto qualitativas quanto quantitativas do objeto estudado e, portanto, cabe ao pesquisador conceituar as correlações entre as características do ambiente ou fenômeno estudado. Ainda segundo as autoras, os estudos exploratórios que utilizam apenas um recurso específico para coleta de dados, como é o caso da presente investigação, têm o propósito de extrair generalizações para serem clarificadas e melhor apuradas em estudos futuros.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 100), a “pesquisa exploratória é realizada quando o objetivo consiste em examinar um tema pouco estudado”. Os autores explicam que o estudo exploratório nos permite a familiarização com um caso relativamente novo em que podem determinar tendências, identificar situações de estudo, por exemplo. Entretanto, “implicam maior “risco” e requerem muita paciência, serenidade e receptividade por parte do pesquisador” (p. 100).

### 3.2. O CAMPO EMPÍRICO

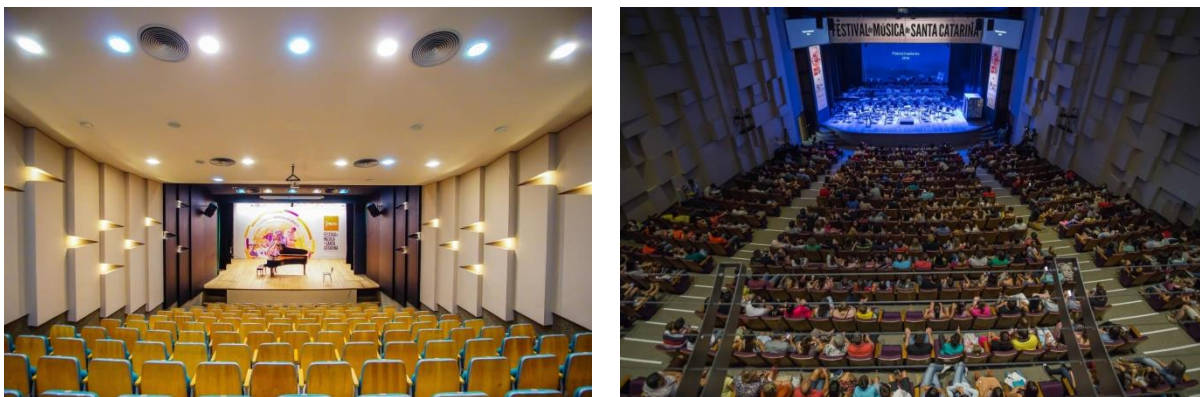
Após conhecer a Teoria Social Cognitiva, o interesse científico para estudo voltou-se para os processos autorregulatórios presentes na aprendizagem dos cantores. Somado a isso, aspectos notáveis da pedagogia vocal como a aprendizagem vicária, além da importância das crenças de autoeficácia para o êxito do cantor, se apresentaram como a possibilidade de existência de um campo empírico fértil a ser desenvolvido.

Buscava-se, então, um público específico para averiguar a capacidade de gerenciamento do aprendizado de forma autônoma, com consciência sobre o próprio desempenho. Pensando em alcançar uma variedade maior de estudantes de canto de diferentes estados brasileiros e até mesmo do cenário internacional, chegou-se a ideia de optar por um festival de música.

Como estudante de canto, sempre busquei conhecer o maior número de festivais de música possível e, dessa forma, conheci alguns dos festivais mais tradicionais realizados no Brasil, como a Oficina de Música de Curitiba, o Festival de Inverno de Campos do Jordão, Festival de Inverno do Vale Vêneto (UFSM), dentre outros. Em todos aprendi grandemente e conheci muitos outros estudantes de canto, porém, participando em 2015 da primeira edição do Programa de Canto Lírico do Festival de Música de Santa Catarina, percebi um diferencial que será explanado a seguir.

### **3.2.1. Delimitação do Campo**

Até então, todos os festivais estavam sendo considerados, no entanto, era preciso pensar no cronograma e orçamento disponíveis para pesquisa. Os festivais de inverno, que acontecem geralmente na metade do ano, precisaram ser escusados pois não condiziam com o tempo disponível para realização do estudo. Então, atentando para o tipo de estudante que cada festival atrai, as atividades realizadas e a possibilidade de aceitação da pesquisa, optou-se pela 12ª edição do Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC).



Figuras 3 e 4: À esquerda, sala de concerto utilizada para as apresentações do festival, chamada “pequeno teatro”; à direita, teatro principal no dia do concerto de encerramento.

O FEMUSC não possui uma tradição na participação do Canto Lírico, afinal, os cantores foram incluídos na programação dos cursos apenas em sua 10ª edição, realizada no ano de 2015. Todavia, foi notável desde o começo que o nível dos estudantes atraídos para o programa era alto em virtude da montagem de óperas, sendo uma atividade escassa nos festivais brasileiros atualmente. Outro ponto que chamou a atenção foi que a relação professor-aluno é diferenciada. Os indivíduos são chamados de participantes e não alunos ou estudantes, no intuito de se sentirem como profissionais dotados de autonomia para definir agenda de concertos, programações, peças a serem estudadas nos master classes ou interpretadas em recitais.

Uma das marcas do festival é a quantidade de atividades praticadas pelos inscritos. No programa de Canto Lírico da 12ª edição foram feitas duas montagens de ópera. Uma delas A Flauta Mágica de Mozart, com direção de cena de Carlos Harmuch com o auxílio de uma das participantes do programa, Laura valadares Bulhões, e direção musical de Alex Klein. O elenco foi formado pelos participantes que foram escolhidos de acordo com os vídeos enviados no ato da inscrição. Alguns dos participantes que não foram selecionados sugeriram uma segunda montagem, A Volta do Parafuso, de Benjamin Britten, que foi aceita pelo festival e organizada inteiramente pelos participantes.



Figura 5: Ensaio de cena com orquestra e cantores participantes da ópera A Flauta Mágica de Mozart.

A construção dos personagens, de figurinos e cenário na montagem da Flauta Mágica contou com o auxílio de uma equipe destinada para trabalhar exclusivamente na produção da ópera. No entanto, houve um incentivo para que o elenco buscasse opções próprias de maquiagem, cabelo, adereços, gestual e movimentação dos personagens em cena. Já a produção do Britten ficou encarregada quase em sua totalidade pelos participantes, recebendo auxílio de um dos professores para a direção musical e da equipe de produção de ópera para figurinos e cenário. Os participantes fizeram a montagem e direção das cenas, construção dos personagens, maquiagem, cabelo e alguns dos figurinos.



Figuras 6 e 7: À esquerda, apresentação da ópera A Flauta Mágica de Mozart; à direita, apresentação da ópera A Volta do Parafuso de Britten.

Ao início do festival todos os participantes recebem uma agenda com datas de possíveis apresentações com repertório sugerido pelo aluno no ato da inscrição e com os horários de aulas e ensaios. A carga horária é bastante dinâmica, chegando a 10 horas diárias entre master classe, ensaios com correpetidores, ensaios de cena, de coro e recitais. Todas as noites eram realizadas apresentações dos participantes do programa de Canto Lírico em um espaço montado para funcionar como sala para as aulas pela manhã e espaço para recital durante a noite.

Para poder empreender a pesquisa foi necessário realizar a inscrição para participar do festival, passar pela seleção e então solicitar autorização da direção do FEMUSC. Por fazer parte como integrante do curso foi possível ter mais contato com os demais estudantes e até mesmo receber um feedback sobre a pesquisa.



Figuras 8 e 9: À esquerda, sala de recitais do Programa de Canto Lírico; À direita os personagens Papagena e Papageno da ópera A Flauta Mágica.

### 3.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aqui se busca apresentar o conjunto de procedimentos metodológicos escolhidos a partir dos objetivos da investigação, sua elaboração e resultados. O instrumento principal de coleta de dados da presente pesquisa foi o questionário, pois, de acordo com Günther (2003, p.2), “os conceitos subjacentes e, especialmente, o conteúdo dos itens, determinam o instrumento e a maneira da sua apresentação”. O autor também afirma que os objetivos da pesquisa definem o instrumento para coletar dados e, retomando que o objetivo da presente pesquisa é investigar as características da autorregulação da aprendizagem dos participantes do programa de Canto Lírico do 12º Festival de Música de Santa Catarina, compreendeu-se que o questionário seria o melhor método tendo em vista o tempo disponível.

Como já dito anteriormente, fez-se necessário pensar no cronograma e orçamento para pesquisa, o que auxiliou na escolha pelo FEMUSC. Era de conhecimento da autora que, por se tratar de um festival, a amostra seria de aproximadamente trinta cantores, sendo esta a quantidade de vagas ofertadas inicialmente para o Programa de Canto Lírico. Günther (2003, p. 4) explica:

o tamanho da amostra é determinado pelos recursos (tempo, dinheiro e recursos humanos) disponíveis. Esta disponibilidade de recursos influencia o planejamento da administração do instrumento, bem como a codificação das respostas, seu processamento e, eventualmente, as possíveis análises.

A elaboração do questionário, bem como o gerenciamento dos recursos acima citados, serão desenvolvidos na sequência.

#### 3.3.1. Elaboração do Questionário

De acordo com Günther (2003), o questionário não deve ser construído no intuito de medir a habilidade do respondente e sim, como um instrumento para compreender o comportamento e pensamento da amostra. O autor afirma também que o questionário “assegura melhor representatividade e permite generalização para uma população mais ampla” (p. 1).

Best e Kahn (1986) explicam que quando há a disponibilidade de um número de respondentes no mesmo local, como era a proposta do presente estudo, torna-se possível uma economia de tempo e recursos, garantindo também uma alta proporção de respostas úteis. Como o tempo era uma questão primordial para aplicação do questionário em um festival de música, as questões precisavam ser pensadas para reduzir o custo para responder e seu tempo.

Günther (2003) afirma que, em estudos exploratórios, é mais interessante se optar por questões abertas por não se ter conhecimento da variabilidade e amplitude das respostas. Todavia, o tempo era uma importante questão a ser considerada e, por isso, uma primeira versão do questionário foi composta por 17 questões fechadas e duas questões abertas.

Para elaborar as questões, além de considerar o tempo, foi necessário relacionar os objetivos da pesquisa, a população/amostra e a maneira de administrar as informações. Os conteúdos dos itens precisavam estar de acordo com os processos autorregulatórios, bem como de alguns princípios da aprendizagem do canto lírico. Em cada questão fez-se o seguinte questionamento: por que quero saber isso?.

As primeiras questões visaram a identificação da amostra (idade, trabalho) e na sequência as perguntas seguiram as dimensões da aprendizagem musical autorregulada de McPherson e Zimmerman (2011), explanadas na unidade 2.4 do presente trabalho. Os itens de algumas questões foram articuladas com ações comuns de estudantes de canto, como cuidados com a voz (aquecimento corporal e vocal, cuidados com a voz, etc.), técnicas de estudo com o uso de espelhos e gravadores, pronúncia de diferentes idiomas, dentre outros. Para comprovar a validade do questionário era preciso testá-lo.

### **3.3.2. Questionário Piloto**

Para testar a funcionalidade do instrumento, foram convidados a participar os alunos de canto da UFBA. Os questionários foram entregues ao final da aula de canto de diferentes níveis e, dos oito alunos propostos pelo professor de canto, sete participaram. Para obter maior aceitação dos participantes, foram seguidas algumas diretrizes de Günther (2003) como: recompensar o respondente demonstrando



consideração e tornando o instrumento interessante; reduzindo o custo de responder afirmando a brevidade da tarefa e reduzindo o esforço mental requerido; e estabelecendo confiança através de um sinal antecipado de estima. Além disso, buscou-se a identificação da pesquisadora e do estudo desenvolvido, assim como da não obrigatoriedade em participar. Na sequência, foram entregues um termo de consentimento e o questionário.

O tempo despendido para responder o questionário piloto foi de aproximadamente dez minutos e foi possível notar a busca de alguns participantes por ajuda para responder determinadas questões. Dois respondentes demonstraram pouco interesse em participar e alegaram ter pouco tempo disponível naquele momento, mas, mesmo assim, participaram.

Como resultado da fase teste, pôde-se perceber que as questões abertas, que diziam respeito à dimensão *ambiente físico* da aprendizagem musical autorregulada, representaram maior tempo gasto para resposta e, para minimizar o tempo despendido para responder o questionário, optou-se por utilizar questões fechadas, explanadas por Best e Kahn (1986) como questões elaboradas em itens que exigem do respondente apenas uma marca de verificação. Günther (2003, p. 8) explica que “perguntas abertas, especialmente em questionários auto-aplicáveis, exigem mais esforço do respondente” e assim diminuem a probabilidade da amostra completar e devolver o questionário.

As questões abertas foram excluídas e, no intuito de não restringir as respostas que diziam respeito ao ambiente de estudos, preferiu-se eliminar a questão fechada referente à dimensão *ambiente físico*. Com as devidas correções, o instrumento ficou finalizado em 15 questões fechadas. No entanto, foi ofertada a opção “outro” em questões que pediam uma maior liberdade de resposta para que o participante descrevesse suas ações ou pensamentos que não constavam nos itens.

### **3.3.3. Questionário Final**

O questionário final, como já citado acima, foi composto por 15 questões fechadas baseadas nas dimensões da aprendizagem musical autorregulada (MCPHERSON, ZIMMERMAN, 2011). O foco maior deteve-se na dimensão *Método* por interesse da investigação em compreender as estratégias utilizadas pelos participantes na própria aprendizagem. As dimensões *comportamento*, *tempo*,

*motivo* e *social* foram utilizadas em menor número e a dimensão *ambiente físico* foi postergada. A aplicação do questionário final será desenvolvida no próximo capítulo, assim como a análise de dados.

## Capítulo 4

.....

### Coleta e Análise de Dados

Neste capítulo será exposta a coleta de dados e desenvolvida a análise das informações obtidas com os questionários. Os dados coletados dizem respeito a como os participantes do Programa de Canto Lírico do 12º Festival de Música de Santa Catarina gerenciam seus estudos de forma consciente, buscando a maximização do próprio desempenho. As informações obtidas focam-se na ocorrência de estratégias, monitoramento e autoinstrução; na busca seletiva por ajuda; e na criação e uso de metas.

As análises foram subdivididas pelas dimensões da aprendizagem musical autorregulada criadas por McPherson e Zimmenman (2011), abordadas no questionário. É possível que uma análise integrada das dimensões permita maior dinamicidade, tendo em vista que a autorregulação se dá por processos cíclicos e interligados. Todavia, a separação das dimensões permite mais visibilidade dos resultados e, por isso, optou-se pela fragmentação.

#### 4.1. APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO NO FEMUSC

Como já mencionado, a coleta de dados ocorreu através de questionários que foram aplicados no 12º Festival de Música de Santa Catarina. Os participantes do programa de Canto Lírico foram separados em três turmas, com três diferentes professores e salas, o que dificultou o contato com muitos dos participantes. Além disso, o tempo que tínhamos para discorrer de assuntos que não diziam respeito ao festival era raro.

No primeiro dia de festival, apenas se analisou o ambiente e os participantes para compreender qual seria a melhor forma de abordagem. Percebeu-se que não haveria um momento com todos os inscritos em um mesmo ambiente ou aula para que se pudesse explicar a pesquisa e aplicar o instrumento. Por isso, optou-se por fazer contato direto com os participantes de forma individual, primeiramente, fazendo a identificação da autora e da instituição e, na sequência, entregando o questionário. Foram seguidas algumas das diretrizes de Günther (2003) como, por exemplo, fazer uma abordagem consultiva, demonstrando apreciação, explicando que o questionário era uma tarefa breve e buscando estabelecer confiança através de reconhecimento e gratidão, como fora realizado também na fase piloto.

Cada respondente levou o questionário consigo e teve até o último dia de festival para a entrega. Foram distribuídos 31 questionários e 22 retornaram respondidos, porém, um dos respondentes precisou ser excluído por ser menor de idade e não se enquadrar ao público alvo da pesquisa. Ao final do festival, três indivíduos enviaram o questionário respondido via email esclarecendo que não tiveram tempo de fazê-lo no FEMUSC. Somaram-se, então, 24 questionários respondidos para análise.

Acredita-se que o maior fator motivacional para que os indivíduos respondessem o questionário foi um possível interesse no tema ou simplesmente a troca social, como explica Dillman (1978): “o processo de mandar um questionário a respondentes em potencial, conseguir que completem e devolvam o questionário de maneira honesta pode ser visto como caso especial de ‘troca social’ ” (Dillman, 1978, p. 12, apud Günther, 2003).

Após a coleta, as informações contidas nos questionários foram tabeladas e enviadas ao estatístico, que propôs a Análise Geral dos itens do questionário para a amostra total através de tabelas de frequência e estatísticas descritivas, bem como Análise Comparativa das variáveis de interesse entre o tempo de experiência dos estudantes através dos testes qui-quadrado ou exato de Fischer.

## 4.2. ANÁLISE DESCRITIVA GERAL

As análises estatísticas foram realizadas através do programa computacional “The SAS System for Windows” (Statistical Analysis System)<sup>7</sup>, com o objetivo de descrever a casuística de n=24 estudantes de canto com relação às variáveis sociodemográficas e de autorregulação da aprendizagem musical; e comparar as variáveis de autorregulação da aprendizagem dos sujeitos entre tempo de experiência.

Na análise descritiva geral obteve-se a identificação da amostra, descrevendo o tempo de estudo em canto e separando a amostra por faixas etárias.

As faixas etárias foram divididas de forma a agrupar de maneira mais coesa as idades dos respondentes e, considerou-se também a maturação vocal física para a separação, conforme a legenda do gráfico abaixo.

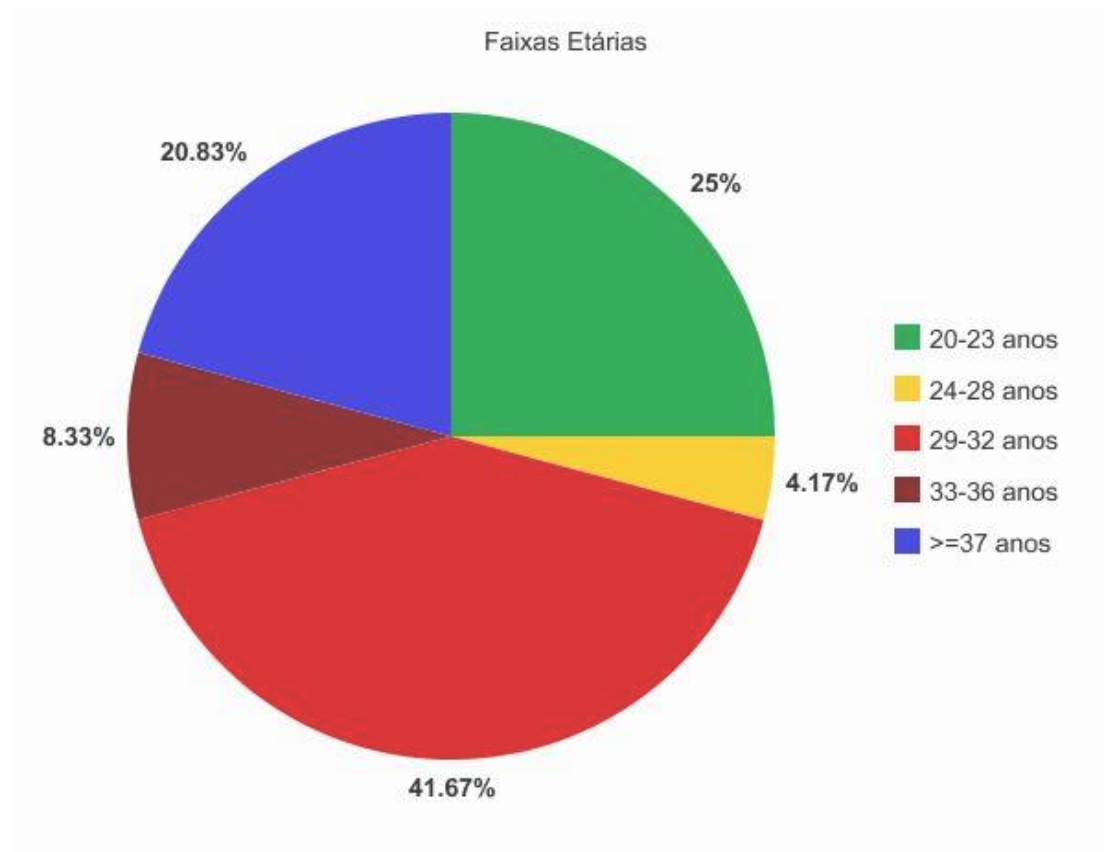


Gráfico 1: Faixas Etárias.

---

<sup>7</sup> Versão 9.2. SAS Institute Inc, 2002-2008, Cary, NC, USA.

Constatou-se que a maioria dos participantes possui entre 29 e 32 anos, correspondendo a 41,67% e terceira faixa etária; 25% dos participantes possui de 20 a 23 anos, primeira faixa etária; 20,83% possui mais de 37 anos, sendo a quinta faixa; 8,33% possui entre 33 e 36 anos, quarta faixa etária; e apenas 4,14 % está na segunda faixa etária, com 24 a 28 anos. Em geral, estudantes de canto mais jovens são mais comuns em festivais de música, pois estão buscando novos conhecimentos e o aprimoramento vocal, porém, o FEMUSC é um dos poucos festivais de música brasileiros que oferta o *ópera studio* juntamente com as aulas em master classe, atraindo cantores profissionais, já inseridos no mercado de trabalho mas que buscam ampliar a rede de contatos na carreira.

Todos os participantes afirmaram estar empregados, dos quais 91,67% trabalha com música e os outros 8,33% não. Com relação à área de atuação no campo da música as respostas foram bastante distintas, então, procurou-se agrupar as informações para uma padronização. A maioria dos respondentes, 30%, alegou trabalhar como coralista; 20% afirmou ser professor de canto e trabalhar em eventos; 10% trabalha como coralista e em eventos; outros 10% trabalha apenas com eventos; 10% trabalha com eventos e montagens de ópera; 10% é professor de canto; 5% trabalha em montagens de ópera; e 5% é professor de canto e coralista. O item “eventos” abrange a performance em casamentos, festas e espetáculos.



Gráfico 2: Participantes que trabalham com Música separados por área de atuação.

#### 4.2.1. Análise descritiva da dimensão tempo

A dimensão da aprendizagem musical “tempo” diz respeito a como o estudante gerencia seu tempo de estudo. Na item do questionário “tempo que estuda canto”, 54,17% afirmaram estudar há mais de 5 anos; 41,67% está na faixa de 3 a 5 anos de estudo; e 4,17% estuda canto há menos de 3 anos. Percebemos com isso que a maioria dos participantes possui mais tempo de estudo em canto e, portanto, é mais experiente.

Quanto ao tempo de estudo despendido semanalmente, 50% dos participantes estuda mais de 6 horas semanais; 33,33% estuda entre 3 e 6 horas; 12,50% investe menos de 3 horas em seus estudos; e 4,17% afirmou estudar raramente. Isso demonstra que, pelo menos metade dos respondentes investe um tempo adequado em seus estudos, tendo ciência de que trabalhar a voz por muito tempo seguido pode gerar fadiga vocal ou, em casos mais sérios, disfunções musculares. No entanto, há um tempo mínimo que se deve investir para o preparo vocal, para que não se perca o tônus muscular e para que a técnica se mantenha em qualidade.

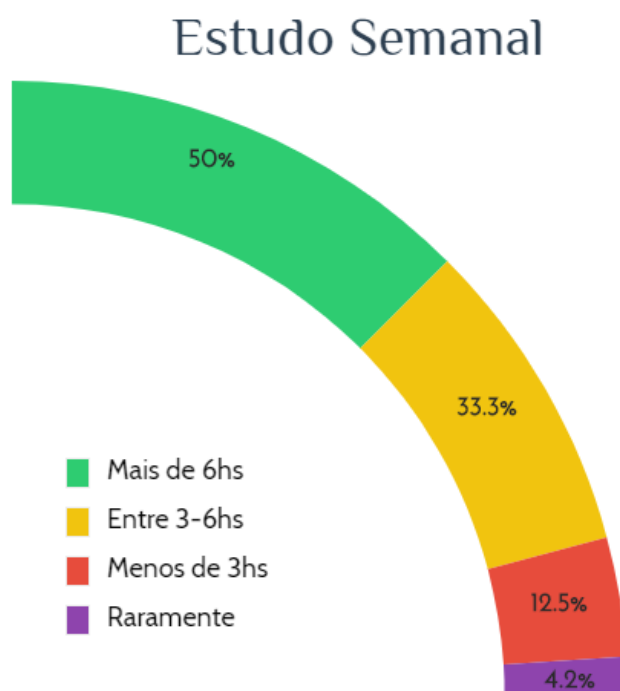


Gráfico 3: Tempo de estudo semanal.

#### 4.2.2. Análise descritiva da dimensão método

A dimensão método compreende as habilidades, conhecimentos e experiências das pessoas. Através disso, os indivíduos fazem escolhas, elaboram maneiras próprias de realizar coisas, desenvolvem estratégias para melhorar o próprio desempenho. Podemos notar, através dessa dimensão, os participantes que conduzem sua aprendizagem de forma mais independente e criativa, que pensam em estratégias de tarefas e autoinstrução. Os participantes foram questionados sobre seus métodos para estudar um repertório, sobre sua rotina antes dos momentos de estudo, sobre aquecimento vocal e corporal, e sobre a experiência vicária.

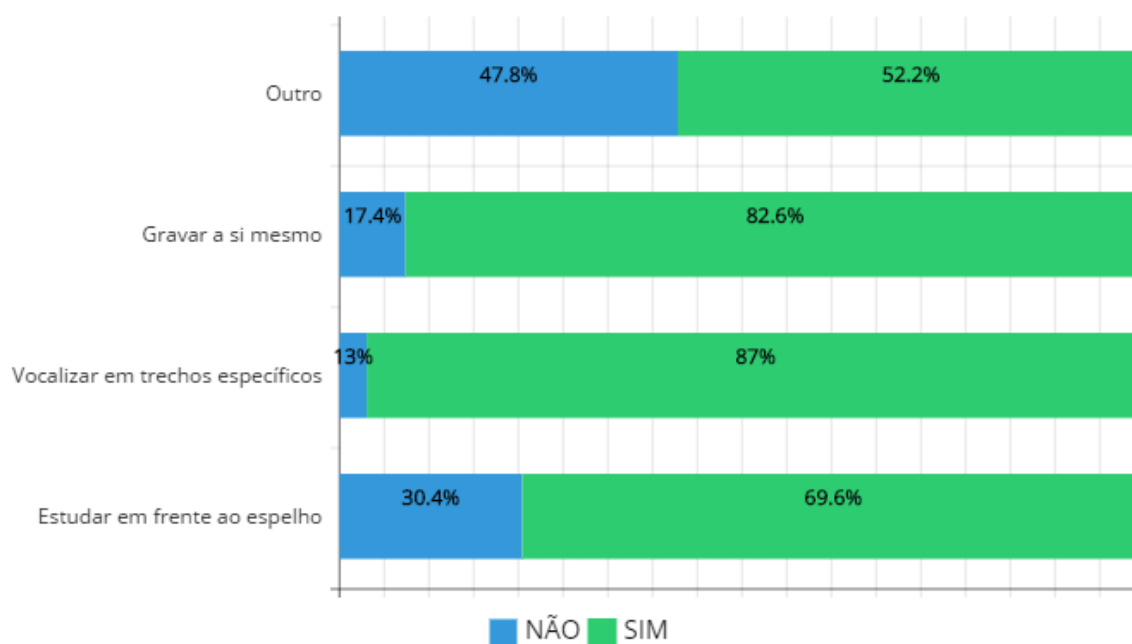


Gráfico 4: Métodos para estudo de repertório com porcentagens afirmativas.

No gráfico acima é possível observar que 69,57% dos participantes afirma estudar em frente ao espelho para poder se observar. Muitos professores de canto recomendam essa prática aos alunos para que nos momentos de estudo individual possam observar seu corpo, sua musculatura e expressões faciais, sendo este um processo de auto-observação em que se monitora o próprio desempenho.



A maioria dos participantes, 86,96%, afirmou que faz vocalizes em trechos específicos para melhorá-los e, ainda relacionado à auto-observação, 82,61% dos respondentes alegou fazer gravações de si mesmo para analisar posteriormente. As gravações permitem, além da auto-observação, que os indivíduos passem por processos de julgamento, em que irão analisar seu desempenho de acordo com padrões pessoais, comparação social, autocomparação, o valor agregado à atividade, dentre outros aspectos dos processos autorregulatórios.

Além das respostas em itens, 52,17% dos participantes descreveu na opção “outro” as demais práticas realizadas no estudo de repertório. As respostas foram diversas, algumas se referem ao estudo da letra ou idioma cantado, como tradução do texto, transcrição, recitar em voz alta; ou ao uso do piano como instrumento complementar e o estudo da melodia utilizando apenas sons vocálicos. Outros atestam estudar a estrutura da peça, a harmonia, solfejar, ler sobre a obra. E, há os que buscam gravações de outras pessoas, escutam outros cantores, solicitam auxílio de pianista correpetidor, de um professor ou *coach* de canto e dos colegas para ter um feedback, incorporando, dessa forma, a dimensão social.

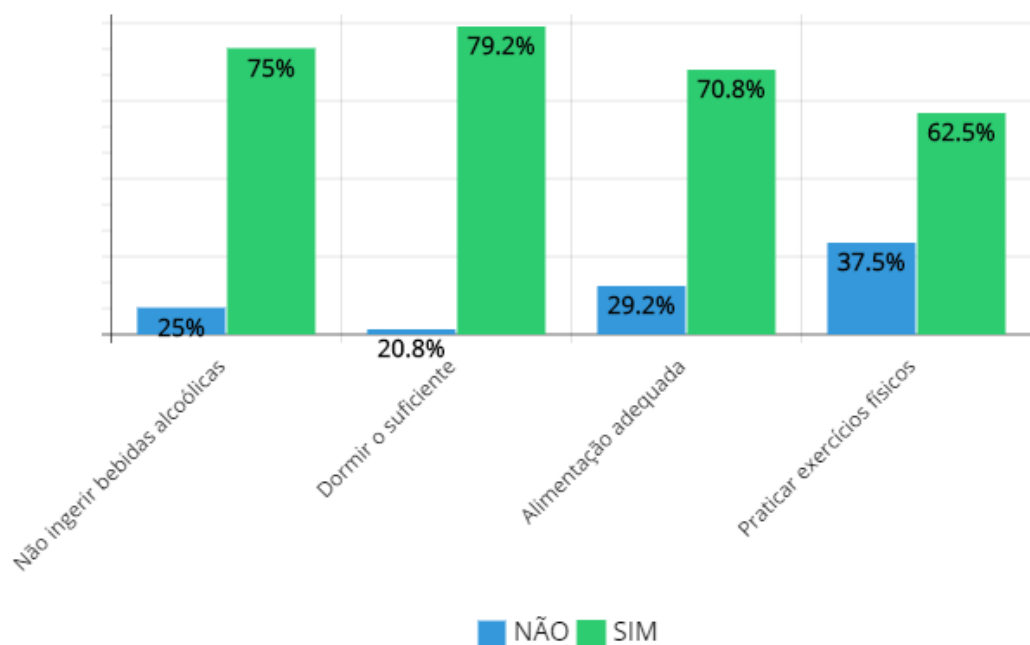


Gráfico 5: Cuidados que antecipam os momentos de estudo.

Na questão em que se observa a antecipação e preparação dos momentos de estudo, os participantes foram questionados sobre os cuidados com o corpo. Foi

possível observar a autoinstrução e, dessa forma, verificar que 75% dos respondentes evita a ingestão de bebida alcoólica antes dos momentos de estudo, 79,17% busca dormir o suficiente para descansar o corpo, 70,83% se alimenta de forma saudável e consciente, 62,50% pratica algum exercício físico. Todos os participantes demonstraram algum zelo e empenho em cuidar do corpo, mesmo os que não realizam nenhum dos itens citados, afirmam ser proprioceptivos<sup>8</sup>, prestando atenção nos sinais e necessidades corporais, evitando falar muito ou em lugares ruidosos, beber muita água e fazer nebulização, praticar exercícios de relaxamento e ativação corporal, ou mesmo cuidar do estado psicológico e emocional.

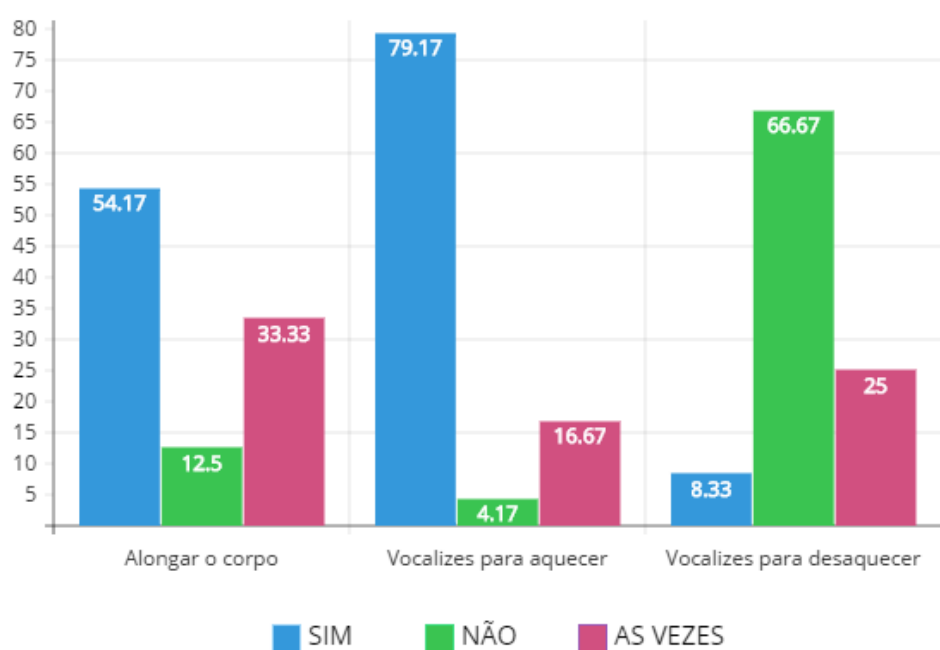


Gráfico 6: Aquecimento vocal e corporal e desaquecimento vocal com valores percentuais.

A importância do aquecimento vocal e corporal é verificada em diversas publicações de fonoaudiologia e canto (ARAÚJO et al, 2014; QUINTELA et al, 2008; DINVILLE, 1993) e, portanto, foi relevante verificar essa prática nos cantores do FEMUSC, resultando em 33,33% os indivíduos que aquecem o corpo às vezes, 12,50% que não aquece o corpo e 54,17% que aquece o corpo para cantar. Com relação ao aquecimento vocal, 79,17% vocaliza para aquecer a voz, 16,67% não vocaliza sempre e 4,17% nunca vocaliza.

<sup>8</sup> Percepção corporal, cinestesia.

O aquecimento vocal tem por intuito auxiliar a musculatura para a fonação cantada, já o desaquecimento, auxilia a musculatura para voltar à fonação da fala, em um nível de relaxamento adequado, o que torna o desaquecimento tão importante quanto o aquecimento, como assinala a fonoaudióloga Quintela e seus colaboradores (2008). Todavia, a prática do desaquecimento vocal é menos comum, verificando-se através dos respondentes desta pesquisa, que 66,67% alega não desaquecer a voz, 25% desaquece às vezes, e apenas 8,33% o faz sempre.

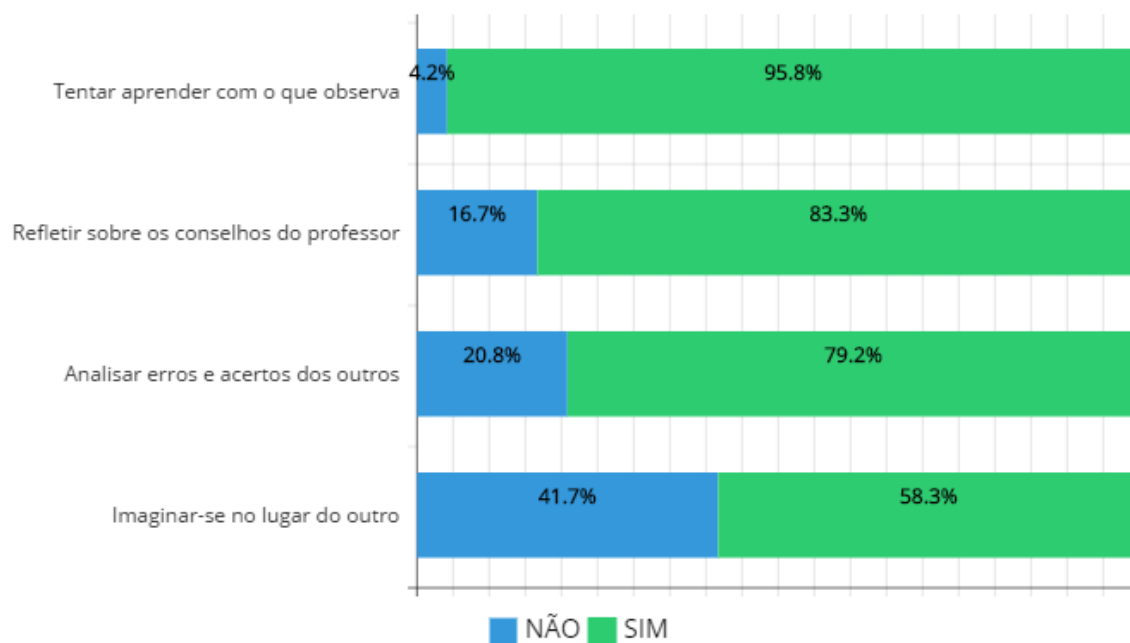


Gráfico 7: Aprendizagem vicária em porcentagens afirmativas.

Como já explanado no item 2.4 desta pesquisa, a experiência vicária contribui para a formação de habilidades autorregulatórias gerando motivação e persistência e, para compreender como esse reforçamento direto afeta o público-alvo, os cantores foram indagados sobre seu comportamento ao observar aulas ou apresentações de canto de outras pessoas, em que: 58,33% afirma imaginar-se no lugar da pessoa que está cantando ou em aula, 79,17% analisa os erros e acertos cometidos, 83,33% reflete se os conselhos do professor se aplicam para a própria aprendizagem, e 95,83% busca aprender com o que observa. No item “outro”, os participantes explicaram que buscam aproveitar as obras apresentadas pelos outros para integrar e aumentar seu próprio repertório, que anotam as dicas que os

professores passam para os colegas e que buscam compreender as sensações físicas descritas por outros para colocar em prática na própria performance.

Percebe-se um alto índice de aprendizagem por observação, todavia, há que se ponderar que o fato de os respondentes estarem em um ambiente como um festival de música, com aulas realizadas em master classe, fundamentada na aprendizagem por observação, pode influenciar nas respostas. Como explicam Polydoro e Azzi (2008, p. 157): “o ambiente contribui para o desenvolvimento das subfunções que compõem o sistema de auto-regulação, oferecendo parte do suporte para a aderência aos padrões internos”, ou seja, o processo autorregulatório pode ser ativado nos indivíduos, considerando que ambiente, comportamento e fatores pessoais constituem uma interação cíclica e são fatores de influência recíproca.

#### **4.2.3. Análise descritiva da dimensão motivo**

A dimensão motivo enquadra o estabelecimento de metas e a autoeficácia, representando as razões pelas quais os indivíduos persistem em seus estudos. Os processos de autorregulação da aprendizagem giram em torno de pensamentos, ações e sentimentos direcionados e planejados para a obtenção de objetivos e o cumprimento de metas pessoais. Metas realistas são importantes para um bom desempenho e para a continuidade e planejamento dos estudos. Um dos objetivos da presente pesquisa era observar se havia o estabelecimento de metas e como ocorria, trazendo como resultado 58,33% de respondentes que afirmam estabelecer metas para seus estudos. Todavia, o entendimento sobre o conceito de meta aparentou ser distinto entre os respondentes, sendo facilmente confundido com estratégias de estudo.

Enquanto alguns demonstraram domínio sobre a criação de suas metas, outros aparentam falta de clareza ou compreensão sobre o assunto. Um respondente, por exemplo, não assinalou as opções de resposta (sim ou não) presentes no questionário, porém, ao entregá-lo, comunicou que não sabia se criava ou não metas para seu estudo mesmo refletindo muito sobre a questão. Por outro lado, houveram participantes que demonstraram domínio e intenção na construção de metas, incluindo prazos, como “estudar determinado repertório em uma semana”

ou “pequenas resoluções por dia” com aspectos voltados para a técnica vocal e o preparo corporal. Há os que dividem as obras estudadas em trechos a serem trabalhados diariamente, outros focam em um estudo voltado para a resolução de problemas de técnica, como notas de passagem e impostação da voz.

#### **4.2.4. Análise descritiva da dimensão comportamento**

Na dimensão comportamento é possível analisar como os indivíduos monitoram e avaliam as próprias ações e suas possíveis consequências. Através do feedback advindo da performance, as pessoas são capazes de repensar suas atitudes, reagir e modificar seu comportamento. Para compreender, de forma simplificada, como a dimensão comportamento ocorre nos respondentes, foi levantado outro questionamento a respeito dos momentos de estudo em canto, com itens condizentes ao comportamento.

Dessa forma, foi possível averiguar que 79,17% afirma fazer anotações de dúvidas e/ou correções, 66,67% alega conversar mentalmente consigo mesmo para auxiliar na resolução de problemas, 70,83% imagina as situações que podem acontecer na apresentação pública e 83,33% imagina possíveis interpretações para a performance. Os 16,67% que assinalaram o item “outros” apenas descreveram ações de antecipação, como planejamento de vocalizes e resoluções para o dia de estudos e pesquisas musicológicas sobre as obras estudadas.

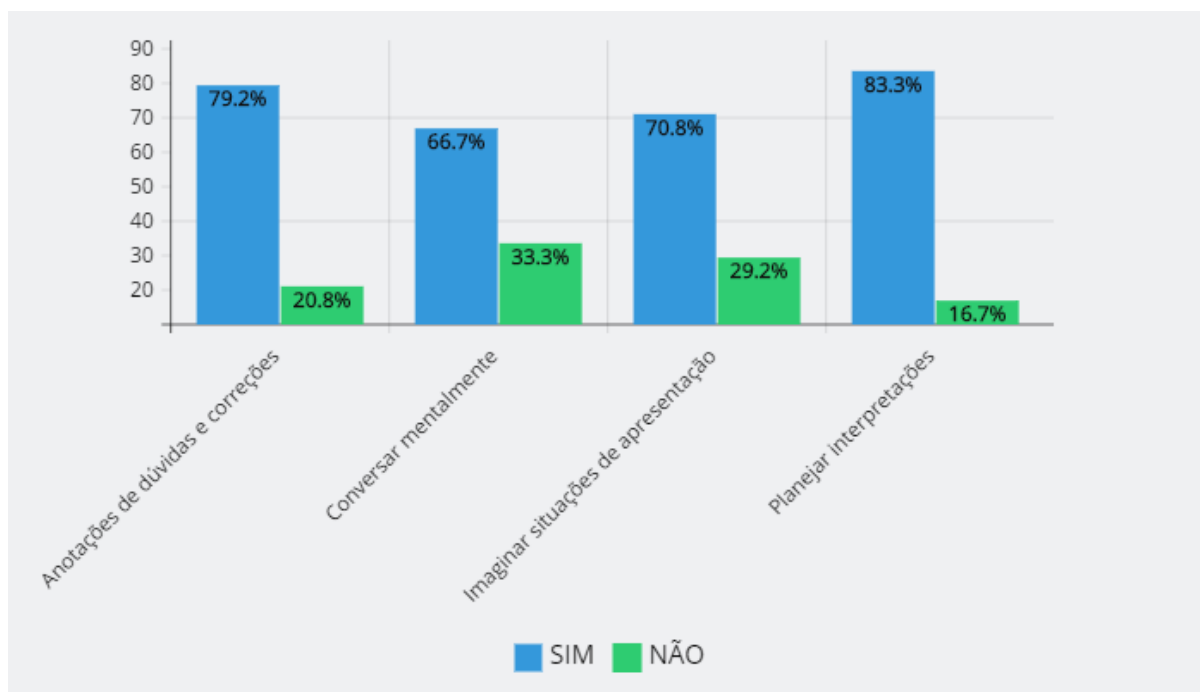


Gráfico 8: Comportamento nos momentos de estudo com valores percentuais.

Mesmo que apenas uma questão do questionário tenha focado exclusivamente na dimensão comportamento, outras questões a incluem, como é o caso do item que diz respeito ao estudo em frente ao espelho, já abordada acima, além das gravações de si mesmos que os estudantes realizam para analisar seu comportamento.

#### 4.2.5. Análise descritiva da dimensão social

Por último, será descrito como os Femuscanos do programa de Canto Lírico realizam a busca seletiva por ajuda. Os respondentes foram questionados sobre como buscam resolver dificuldades e dúvidas, resultando em 100% dos participantes que solicitam ajuda de um professor, além de outras opções, e 33,33% que afirmam solicitar apenas ajuda do professor. Mais da metade dos participantes, 58,33%, afirma conversar com colegas mais experientes. As redes sociais não aparentam ser uma opção demandada pelos respondentes, resultando em 75% que não fazem uso desse meio. Além das opções citadas, 7% alegam possuir outras formas para sanar dúvidas e problemas, como buscar exemplos de outras pessoas; pesquisar gravações de áudio, vídeo e livros; buscar ajuda de outros profissionais em festivais, oficinas e outros.

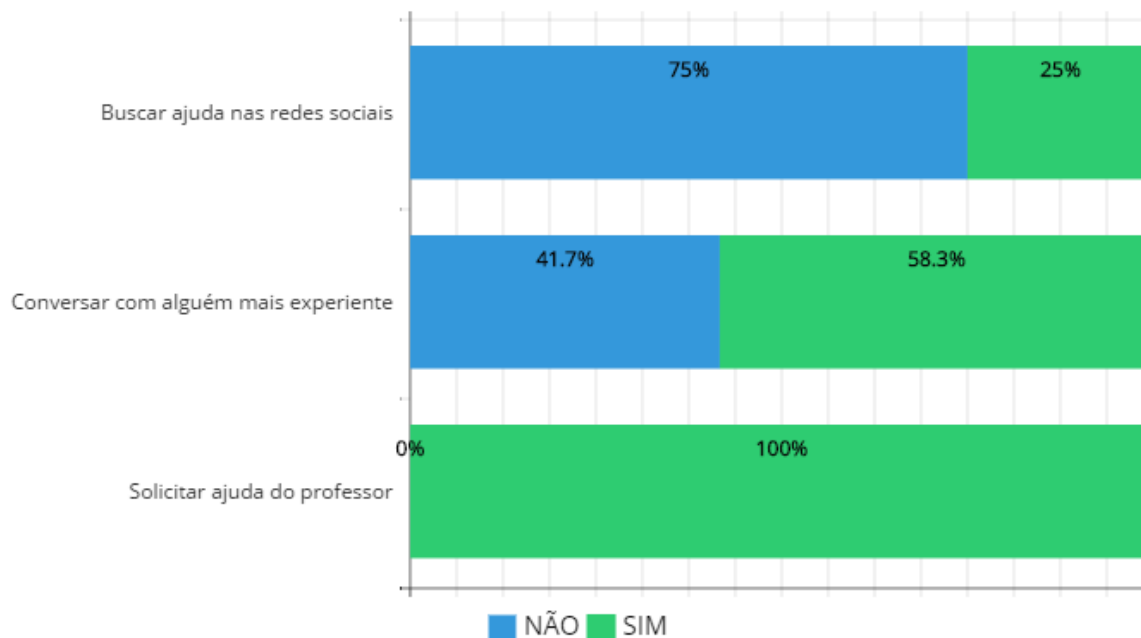


Gráfico 9: Dimensão Social em valores percentuais.

#### 4.3. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE TEMPO DE EXPERIÊNCIA

Para responder ao último objetivo específico da presente pesquisa, que era verificar se o processo autorregulatório possui relação com o tempo de experiência do estudante, foi realizada uma análise comparativa das variáveis dos sujeitos entre os grupos de tempo de experiência. Para maior consistência nas comparações, os participantes foram divididos em dois grupos: indivíduos com cinco ou menos de cinco anos de experiência e indivíduos com mais de cinco anos de experiência.

Pelos resultados, verificou-se diferença significativa entre os grupos de tempo de experiência do estudante para idade, demonstrando que as faixas etárias de maior idade possuem mais tempo de experiência. Os participantes com cinco anos de experiência ou menos, demonstraram ter menos dificuldade em manter a concentração nos momentos de estudo, ficando em terceiro e quarto lugar com 36,36% e 27,27% respectivamente. Já os indivíduos com mais de cinco anos de experiência ficaram em primeiro lugar no item concentração, com 38,46%.

Por fim, também foi possível notar que os indivíduos com cinco anos de experiência ou menos assinalaram com mais frequência o item “quando assisto as aulas de outras pessoas, costumo analisar erros e acertos cometidos por eles”

demonstrando maior interesse em analisar o desempenho de outras pessoas. A capacidade de análise e experiência vicária estão fortemente ligadas ao processo de autorregulação, demonstrando, nesse caso, que o tempo de experiência não influencia a capacidade de autorregulação (BANDURA, 2008; AZZI, 2014).



## Capítulo 5

---

### Considerações Finais

A presente pesquisa teve por intuito conferir os processos autorregulatórios desenvolvidos na Teoria Social Cognitiva de Bandura, separados por dimensões da aprendizagem musical de McPherson e Zimmerman (2011), nos participantes do Programa de Canto Lírico do 12º Festival de Música de Santa Catarina.

Em princípio, através de uma revisão de bibliografia nos Periódicos CAPES, Anais da ANPPOM, publicações da ABEM e das revistas *Opus* e *Savoir*, constatou-se a escassez na literatura referente à aprendizagem musical de cantores líricos adultos, bem como da aplicação do construto da autorregulação nas pesquisas sobre ensino-aprendizagem do canto. As pesquisas mais frequentes estão relacionadas aos instrumentistas ou, quando se trata de canto, publicações voltadas à técnica vocal, ao canto coral ou ensino-aprendizagem para o público infantil. Mesmo os teóricos mais relevantes da área de canto, como é o exemplo de Miller (1996, 2000, 2004), focam suas pesquisas e publicações quase exclusivamente em quesitos de técnica vocal, estabelecendo assim, a exiguidade em estudos sobre a aprendizagem do aluno cantor. Dessa forma, notou-se que a presente pesquisa poderia contribuir tanto para os estudos sobre autorregulação em música, quanto para a aprendizagem dos cantores.

Através de 24 participantes que responderam o questionário de pesquisa, foi possível atender aos objetivos específicos deste estudo, que dizem respeito ao estabelecimento de metas, ocorrências de estratégias, autoinstrução e monitoramento, a busca seletiva por ajuda e, por fim, a relação entre tempo de experiência e o processo autorregulatório. Os resultados das análises demonstraram a capacidade dos participantes de gerenciar o próprio comportamento, pensamentos e ações para a obtenção de seus objetivos na aprendizagem; sendo assim, são considerados indivíduos autorregulados. É importante ressaltar que o presente

trabalho não focou nas questões técnicas e pedagógicas do canto, além disso, não se pode afirmar se a retirada da dimensão Ambiente causou influências nos resultados da pesquisa. Através de estudos futuros é que será possível compreender e analisar de forma mais unificada as dimensões da aprendizagem musical autorregulada, bem como a unificação entre cognição e canto.

A presente pesquisa não tem a intenção de generalizar os resultados para todos os cantores líricos. Como citado, o estudo foi realizado com um pequeno público de cantores presentes em um festival de música. Portanto, para maior abrangência e relevância de resultados, é importante que pesquisas na área continuem sendo empreendidas com amostras variadas e bem planejadas.

Como sugestão aos estudantes de canto, indica-se a reflexão sobre os objetivos de estudo e de carreira, a criação de metas realistas e bem estruturadas: como o estabelecimento de prazos a cumprir, o estudo de obras que vão de acordo com o nível técnico e tipo de voz, resoluções de problemas de técnica específicos, dentre outros, para obtenção de um melhor desempenho. Dois participantes da pesquisa, em conversa informal, afirmaram nunca ter pensado em como ocorre sua aprendizagem e como planejam suas ações para uma boa performance acadêmica e musical, por isso, a recomendação maior é que o estudante medite sobre seu comportamento, ações, objetivos e intenções na carreira como cantor. A falta de reflexão sobre a própria aprendizagem pode ser reflexo de um ambiente acadêmico que pouco incentiva o aluno a construir seus caminhos para uma aprendizagem eficaz.

Mesmo que esta pesquisa tenha focado em Cantores Líricos, os aspectos descritos sobre métodos e estratégias de estudo (gravações do próprio desempenho, estudo em frente ao espelho, vocalizações específicas para resoluções de problemas, etc.), cuidados com o corpo e com a voz, a busca seletiva por ajuda, a criação de metas, dentre outros, podem e devem ser aplicados a outras expressões vocais, como o canto popular, por exemplo. Os itens descritos na pesquisa não dizem respeito a um tipo de técnica vocal, mas abrangem a aprendizagem do cantor no geral.

A autorregulação da aprendizagem permite que os estudantes desenvolvam um melhor resultado em sua vida estudantil ou profissional (AZZI, 2014; POLYDORO, AZZI, 2008). Dessa forma, podia-se esperar que os cantores do 12<sup>o</sup> FEMUSC fossem sujeitos autorregulados, visto que passaram por um rigoroso

processo de seleção. Além disso, o nível de performance demandado para o programa e para a montagem das óperas era alto.

O FEMUSC foi escolhido para a pesquisa, pois, além de questões de logística, atrai faixas etárias bastante distintas. Um resultado inesperado foi o grande número de participantes com mais de 30 anos, compreendendo quase 70% da amostra. Cantores nessa faixa etária já podem estar fixados no mercado de trabalho, possuindo um bom nível de maturação vocal e técnica. Então, levantou-se o questionamento: por que cantores de faixas etárias mais elevadas estão buscando participar de um festival de música?

A importância deste questionamento está na reflexão de que não há idade para buscar o conhecimento, o aprimoramento, a capacidade de melhorar o processo de aprendizagem. O interessante é buscar a ativação dos processos autorregulatórios para um desempenho mais satisfatório e para uma performance mais consciente: “aprender a aprender” é sempre um bom começo, em qualquer época da vida.

## REFERÊNCIAS

ALESSANDRONI, N. Pedagogía vocal comparada: qué sabemos y qué no. In: **Arte e Investigación**, Buenos Aires, v. 9, 2013, p. 7-13.

ÁLVARO, J. L.; GARRIDO, A. **Psicología Social**: perspectivas psicológicas e sociológicas. São Paulo: AMGH, 2017.

ARAÚJO, A. (et al). Aquecimento Vocal para o Canto Erudito: Teoria e Prática. In: **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.14, n. 2, 2014, p. 122-137.

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

\_\_\_\_\_. Autorregulação em Música: discussão à luz da Teoria Social Cognitiva. In: **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, 2015, p. 9-19.

AZZI, R.; VIEIRA, D. **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. Em Bandura, A., Azzi, R.G., Polydoro, S. (Orgs). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre, ARTMED, 2008. p. 69-96.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

\_\_\_\_\_. Social cognitive theory of self-regulation. In: **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, p.248-2879, 1991.

\_\_\_\_\_. **Social foundations of thought and action**: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BEST, J.; KAHN, J. **Research in Education**. 5. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BOEKAERTS, M.; CORNO, L. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. In: **Applied Psychology**: An international review, v. 54, n. 2, 2005. p. 199–231. Disponível em: <[http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv\\_ev\\_autorr/lects%20extranjerias/self%20regulation.pdf](http://sohs.pbs.uam.es/webjesus/motiv_ev_autorr/lects%20extranjerias/self%20regulation.pdf)> Acesso em: 29 de setembro, 2016.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. In: **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n.

3, set/dez. 2014, p. 401-409. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf)>. Acesso em: 2 de setembro de 2016.

BROWN, O. **Discover your Voice: How to Develop Healthy Voice Habits**. Boston: Cengage Learning, 1996.

CHO, M. H; BERGIN, D.A. Review of Self-regulated learning models and implications for theory development. In: **American Educational Research Association Annual Meeting**. São Diego, 2009.

COELHO, Helena W. **Técnica vocal para coros**. São Leopoldo: Sinoidal, 1994

CORSO, H. V.; et al. Metacognição e Funções Executivas: Relações entre os Conceitos e Implicações para a Aprendizagem. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, 2013, p. 21-29.

COSTA, A E. B. da C. Modelação. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 123-148.

DILLMAN, D. A. **Mail and telephone surveys: The total design method**. New York: Wiley, 1978.

DINVILLE, C. **A técnica da voz cantada**. Tradução, Marjorie B. C. Hasson. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros. 1993.

ESTILL, J. **Six Basic Voice Qualities Level: Two compulsory figures for voice – A user's guide to voice quality**. Estill Voice Training, 1997.

IGLESIAS, F. Desengajamento moral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 165-174.

FEMUSC. **Programa de Canto Lírico**. Disponível em: <<http://www.femusc.com.br/programas/programas-principais/canto-lirico/>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

FREIRE, L. G. Auto-regulação da aprendizagem. In: **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 2009. p. 276-286.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: **Laboratório de Psicologia Ambiental**, n. 1, 2003. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, 2006, p. 201-210.

HURON, D. Metodologia - O novo Empirismo: musicologia sistemática em uma era pós-moderna. In: **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 20, n. 34/35, 2012, p. 85-114.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, J. S. **Aspectos acústicos e fisiológicos do sistema ressonantal vocal como ferramenta para o ensino-aprendizagem do canto lírico**. 2010. 190f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARIZ, J. A terminologia do professor de canto e a evolução da pedagogia vocal. In: **XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. **Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto - um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo**. 2013. 360f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2013.

MCCALSIN, M.; GOOD, T. L. The informal curriculum. In: BERLIN, D.C. & CALFEE, R.C. (Coord.). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon, & Schuster Macmillan, 1996, p. 622-670.

MCPHERSON, G.E., ZIMMERMAN, B.J. Self-regulation of Musical Learning: A Social Cognitive Perspective on Developing Performance Skills. In: COLWELL, R.; WEBSTER, P. **Handbook of research on music learning**. New York, Oxford University Press, 2011. p.130-175.

MILLER, R. **Solutions for singers: tools for performers and teachers**. New York: Oxford University Press. 2004.

\_\_\_\_\_. **The structure of singing**. New York: S. Books, 1996.

\_\_\_\_\_. **Training soprano voice**. New York: Oxford University Press, 2000.

NIELSEN, S. Epistemic beliefs and self-regulated learning in music students. In: **Psychology of Music**, v. 40, n. 3, 2011, p. 324 - 338.

\_\_\_\_\_. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. In: **Music Education Research**, v. 3, n. 2, 2001, p. 155-167.

PAJARES, F., OLAZ, F. 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: Editora Artmed, 2008. p. 97-114.

PINTRICH, P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.R.; ZEIDNER, M. (Coord.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press. 2000, p. 452-501.

POLYDORO, S.; AZZI, R. G. Auto-Regulação: Aspectos Introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos Básicos**. Porto Alegre:Artmed, 2008. p. 149–64.

\_\_\_\_\_. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 29, 2009, pp. 75-94.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

QUINTELA, A.; LEITE, I.; DANIEL, R. Práticas de aquecimento e desaquecimento vocal de cantores líricos. In: **HU Revista**, Juiz de Fora, v. 34, n.1, 2008. p.41-46.

RENWICK, J. M. **Because I love playing my instrument: Young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behaviour**. 2008. 378 f. Tese (doutorado em filosofia) - University of New South Wales, Sydney, 2008.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

VALDIVIA, I. M. Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. In: **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v.7, n. 19, p. 1007-1030, 2009. Disponível em: <<https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/972>>. Acesso em: 11 set. 2016.

VENNARD, W. **Singing: The mechanism and the technic**. New York: Carl Fischer, 1967.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. Studying as a self-regulated learning. In: HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER, A. C. (Coord.). **Metacognition in educational theory and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998 p. 277-304.

ZIMMERMAN, B.J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. In: **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, 1989, p. 329-339. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/e1ff/53e710437e009f06bc264b093a2ba9523879.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKARTS, M.; PINTRICH, P. R.; ZEIDNER, M. (Coord.). **Handbook of self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press. 2000, p. 13-39.

\_\_\_\_\_. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Coord.). **Self-regulates learning: from teaching to self-reflective practice**. New York: Guilford, 1998, p.1-19.

\_\_\_\_\_. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. In: **Educational Psychologist**, v. 25, n. 1, 1990, p. 3-17.

ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. J. (Coord.). **Handbook of self-regulation of learning and performance**. New York: Routledge, 2011.



## GLOSSÁRIO

### CONSTRUTOS DA TEORIA SOCIAL COGNITIVA DE BANDURA

**Agência Humana:** autodesenvolvimento, mudança e adaptação humana através de intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexividade.

**Determinismo Recíproco:** Fatores comportamentais, pessoais e ambientais são influenciadores recíprocos – também conhecido como Modelo Triádico.

**Autoeficácia:** Conjunto de crenças relativas à convicção de capacidade própria.

**Modelação:** Explica como a exposição a modelos influencia no comportamento, na construção de padrões de conduta e na formação da identidade.

**Autorregulação:** Mecanismo interno de consciente de controle sobre pensamentos, ações e sentimentos no intuito de alcançar objetivos e metas pessoais.

**Desengajamento Moral:** Liberação do compromisso moral; ação humana indiferente aos padrões de conduta.

## APÊNDICE A – Questionário

O presente questionário faz parte da pesquisa de Mestrado em Música da aluna Kauanny Hippler, com o tema “Autorregulação da aprendizagem de cantores em formação: um estudo exploratório realizado no 12º Festival de música de Santa Catarina”, sob orientação da Prof. Dra. Diana Santiago na Universidade Federal da Bahia. Pretende-se entender como estudantes de canto organizam seus estudos individuais e gerenciam seu comportamento para maximizar sua aprendizagem.

### Agradeço pela sua colaboração!

Qual sua idade? \_\_\_\_\_

Você trabalha?

Sim  Não

Você trabalha com música? Se sim, especifique.

Sim. \_\_\_\_\_

Não

Há quanto tempo você estuda canto?

Mais de 5 anos

Entre 3 e 5 anos

Menos de 3 anos

Com que frequência você estuda canto?

Raramente

Somente antes de apresentações

Menos de 3 horas por semana

Entre 3 e 6 horas por semana

Mais de 6 horas por semana

Quando estudo um repertório, eu costumo (marque todas as alternativas que julgar necessário):

Estudar em frente ao espelho para me observar

Fazer vocalizes em trechos específicos para melhorá-los

Fazer gravações de mim mesmo para analisar depois

Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Você cria metas específicas para cumprir nos momentos de estudo de canto?

Não

Sim. Especifique: \_\_\_\_\_

Assinale quais os itens fazem parte de sua rotina antes dos momentos de estudos:

Não ingerir bebidas alcoólicas no dia anterior

Dormir o suficiente para descansar o corpo

Alimentação leve e saudável

Prática de exercícios físicos

- ( ) Outro. Descreva: \_\_\_\_\_  
( ) Não possuo cuidados com a voz

Você faz alongamentos para aquecer o corpo antes de cantar?

- ( ) Não            ( ) Sim            ( ) Às vezes

Você faz vocalizes para aquecer a voz antes de cantar?

- ( ) Não            ( ) Sim            ( ) Às vezes

Você costuma fazer exercícios para desaquecer a voz após o estudo?

- ( ) Não            ( ) Sim            ( ) Às vezes

Em seus momentos de estudo, em que sente mais dificuldade? Assinale em ordem de importância numerando de 1 a 5 (1 para o mais importante, 2 para o segundo mais importante, etc.).

- ( ) Manter-me concentrado  
( ) Manter-me motivado  
( ) Resolver um problema de técnica  
( ) Pronunciar o idioma da letra a ser cantada  
( ) Juntar leitura da partitura e da letra  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Para resolver minhas dificuldades e dúvidas eu (marque todos os itens que julgar necessário):

- ( ) Peço ajuda de um professor  
( ) Converso com algum colega mais experiente  
( ) Busco ajuda nas redes sociais  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Nos meus estudos de canto eu costumo (assinale todas as alternativas que julgar necessário):

- ( ) Fazer anotações de dúvidas e correções  
( ) Conversar comigo mesmo mentalmente  
( ) Imaginar as situações que podem acontecer na apresentação  
( ) Planejar possíveis interpretações  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Quando assisto as aulas ou apresentações de canto de outras pessoas, eu costumo (assinale todas as alternativas que julgar necessário):

- ( ) Imaginar-me no lugar da pessoa  
( ) Analisar os erros e acertos cometidos por eles  
( ) Refletir se os conselhos do professor se aplicam a mim  
( ) Tentar aprender com o que observo  
( ) Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Termo de Consentimento****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, fui convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado da acadêmica Kauanny Klein Hippler pela Universidade Federal da Bahia, intitulada “Autorregulação da aprendizagem de cantores em formação: um estudo exploratório realizado no 12º Festival de música de Santa Catarina”. Pretende-se, através deste estudo, entender como estudantes de canto organizam seus estudos individuais e gerenciam seu comportamento para maximizar sua aprendizagem.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

---

Assinatura do participante

---

Kauanny Klein Hippler

Jaraguá do Sul

2017