

Discussões decorrentes da aplicação parcial do *Protocolo de Microanálise da Prática Musical* no formato remoto*

LEANDRO TAVEIRA SOARES**

Resumo

No presente artigo, abordo o processo de elaboração do *Protocolo de Microanálise da Prática Musical (PMPM)* — resultante da conciliação e adaptação dos instrumentos propostos por McPherson e colegas (2015; 2017/2019), Miksza e colegas (2018) e Osborne e colegas (2020) — e as discussões decorrentes da aplicação parcial do protocolo no formato remoto — em virtude do distanciamento social relacionado à pandemia de COVID-19. Destaco que a discussão acerca da possibilidade de utilização de ferramentas e plataformas digitais/on-line para a efetivação dos experimentos microanalíticos se apresentou produtiva e promissora e que a aplicação parcial do protocolo demonstrou a viabilidade procedimental da aplicação remota de todas as etapas do protocolo, com diferentes graus de eficácia a depender do perfil e caráter de cada instrumento metodológico — oral e/ou prático — e das condições tecnológicas — de captação e transmissão dos dados — relacionadas ao uso das plataformas digitais/on-line. Ao propor a implementação de um protocolo microanalítico destinado à avaliação da aprendizagem autorregulada do graduando em música, este estudo apresenta o potencial de contribuir com a progressiva discussão — ainda embrionária na literatura — acerca da inclusão da perspectiva da aprendizagem autorregulada como indicador e balizador para o processo de reelaboração e revisão de currículos e programas dos cursos de formação do músico instrumentista em nível de graduação.

Palavras-chave: autorregulação, aprendizagem autorregulada, aquisição de autonomia, protocolo de microanálise, pedagogia da performance musical

Discussions resulting from the partial application of the Microanalysis of Music Practice Protocol in the remote format

Abstract

In this article, I discuss the elaboration process of the Music Practice Microanalysis Protocol (PMPM) — resulting from the conciliation and adaptation of the instruments proposed by McPherson and colleagues (2015; 2017/2019), Miksza and colleagues (2018) and Osborne and colleagues (2020) — and the discussions arising from the partial application of the protocol in the remote format — due to the social distancing related to the COVID-19 pandemic. I emphasize that the discussion about the possibility of using digital/online tools and platforms to carry out the microanalytical experiments was productive and promising and that the partial application of the protocol demonstrated the procedural viability of the remote application of all stages of the protocol, with different degrees of effectiveness depending on the profile and character of each methodological instrument — oral and/or practical — and the technological conditions — for capturing and transmitting data — related to the use of digital/online platforms. By proposing the implementation of a microanalytical protocol aimed at evaluating the self-regulated learning of undergraduate music students, this study has the potential to contribute to the progressive discussion — still embryonic in the literature — about the inclusion of the perspective of self-regulated learning as an indicator and benchmark for the process of re-elaboration and revision of curricula and programs of training courses for instrumentalist musicians at the undergraduate level.

Keywords: self-regulation, self-regulated learning, acquisition of autonomy, microanalysis protocol, music performance pedagogy

* Artigo aprovado pelo pelo comitê científico do XV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM 15, em maio de 2021, e apresentado no evento.

** CMPC-PPGM, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil
E-mail: leandrosoaresufrj@hotmail.com

Introdução

No presente artigo, abordo o processo de elaboração do *Protocolo de Microanálise da Prática Musical (PMPM)* — resultante da conciliação e adaptação dos instrumentos propostos por McPherson et al. (2015, 2017/2019), Miksza et al. (2018) e Osborne et al. (2020) — e as discussões decorrentes da aplicação parcial do protocolo no formato remoto — em virtude do distanciamento social relacionado à pandemia de COVID-19. Este trabalho é baseado em minha pesquisa de doutoramento, na qual investiguei o processo de aquisição de autonomia durante o período de formação no ensino superior em música, tendo a *aprendizagem autorregulada* como referencial teórico (Zimmerman, 2000), a abordagem microanalítica como referencial metodológico (Cleary, 2011; Cleary et al., 2012) e a análise do desempenho acadêmico de graduandos em música como objeto de pesquisa.

Após cotejar as abordagens propostas por diferentes teorias — autorregulação, motivação, autoeficácia, metacognição e prática deliberada — relacionadas ao desenvolvimento da prática musical, identifiquei na aprendizagem autorregulada (ou autorregulação da aprendizagem) um referencial teórico sólido para sustentar o estudo sobre o impacto da implementação de estratégias e ferramentas pedagógicas no desenvolvimento da autonomia na prática musical e as discussões sobre a sua efetiva incorporação no processo de formação acadêmica na graduação em música.

O protocolo de microanálise foi o instrumento metodológico escolhido para discutir a validade da *hipótese* de que a aquisição de autonomia por graduandos em música pode ser desenvolvida — ao longo do curso — através do uso de estratégias e ferramentas pedagógicas informadas pela *aprendizagem autorregulada*, mais especificamente pela adoção da intervenção pedagógica microanalítica como ferramenta didático-curricular.

Autonomia e aprendizagem autorregulada

A *autonomia* (2018) — entendida como a capacidade que um agente tem de se autogovernar — e a *autorregulação* (2017) — entendida como a capacidade que algo ou alguém tem para regular as suas próprias ações, sem a interferência de um agente externo — são conceitos que apresentam um forte vínculo etimológico e semântico. No campo da educação, a autonomia pode ser entendida como a capacidade de o aluno assumir o controle e o protagonismo no direcionamento de seu processo de aprendizagem (Holec, 1981) — através da organização do seu estudo e da busca por fontes de informação e conhecimento —, visando a construção de um saber vinculado aos seus próprios objetivos. Neste contexto, a aquisição progressiva da independência do aluno em relação aos seus professores acarreta, de um lado, em uma maior liberdade na escolha dos caminhos e objetivos para a sua formação instrutiva, mas, de outro, em uma maior responsabilidade pelo direcionamento do processo de construção do conhecimento.

Proponho, em meus estudos, que a aquisição desta condição autônoma de aprendizagem seja realizada através da adoção de estratégias e ferramentas pedagógicas informadas pela *aprendizagem autorregulada* (*self-regulated learning*

– SRL) — entendida como o processo relacionado aos pensamentos, sentimentos e ações autogerados, que são planejados e sistematicamente adaptados, de acordo com as necessidades, para influenciar a própria aprendizagem/motivação e possibilitar a consecução de objetivos pessoais (Zimmerman, 2000, pp. 13-14; Schunk & Ertmer, 2000, p. 631). Este constructo é resultante da adaptação do conceito de *autorregulação* — proposto por Albert Bandura em sua Teoria Social Cognitiva (Bandura, 1986, 1997) — para o contexto da aprendizagem acadêmica — processo realizado por um conjunto de pesquisadores, com destaque para Barry Zimmerman (Zimmerman, 1989, 2000). Após identificar na literatura diferentes terminologias relacionadas à aplicação da teoria da autorregulação no contexto da aprendizagem musical — tais como autorregulação da aprendizagem musical, aprendizagem autorregulada da prática musical, aprendizagem autorregulada da música, aprendizagem musical autorregulada e prática musical autorregulada —, optei pela adoção da expressão *aprendizagem musical autorregulada* (*self-regulated music learning*), por estar em consonância com a nomenclatura utilizada em obras de referência abordadas em meus estudos — como, por exemplo, Miksza (2012, p. 325, 2015, p. 220), McPherson et al. (2013, p. 375) e Miksza et al. (2018, p. 297).

Ferramentas de avaliação da SRL e a Microanálise da aprendizagem autorregulada

49

A discussão acerca das ferramentas de avaliação da SRL, no campo da Educação, ganhou destaque a partir dos anos 2000, baseada nos diversos instrumentos utilizados a partir da década de 1970, como questionários de autorrelato (Pintrich et al., 1991, 1993), entrevistas estruturadas (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, 1988), escalas de classificação por professores (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Cleary & Callan, 2014), traços comportamentais (Winne & Perry, 2000), observações diretas (Tuner, 1995; Corno, 2001), diários estruturados (Randi & Corno, 1997), *think-aloud* (Perry & Winne, 2006; Azevedo et al., 2007) e microanálise (Cleary & Zimmerman, 2001; Kitsantas & Zimmerman, 2002; DiBenedetto & Zimmerman, 2010), tendo nos questionários de autorrelato a medida mais popularmente utilizada pelos pesquisadores e profissionais (Callan, 2014, pp. 42-43).

Tendo como base esse grupo de instrumentos de medição presentes na literatura de avaliação da SRL, Winne e Perry (2000) propuseram a diferenciação entre duas categorias de medidas conceitualmente distintas entre si: a) medidas de aptidão; b) medidas de evento (Winne & Perry, 2000, p. 534). As *medidas de aptidão* são associadas à primeira onda de instrumentos de medição, e abordam a autorregulação como um constructo fixo/estável. Essa abordagem global, ampla e retrospectiva avalia a SRL como um atributo duradouro de um indivíduo (generalizável), e costuma utilizar, como instrumentos de coleta de dados, questionários de autorrelato, escalas de classificação por professores e/ou certos tipos de formatos de entrevista (Cleary, 2011, p. 333). Já as *medidas de eventos* são associadas às mais recentes propostas de avaliação (segunda onda), e abordam a autorregulação como um constructo mais dinâmico. Buscam, assim, capturar mais completamente

a natureza fluida e específica do contexto da autorregulação (Cleary, 2011, p. 333). Segundo Zimmerman (2008), essas medidas foram fruto de esforços na busca de uma avaliação em tempo real (*on-line*) da SRL dos alunos, e utilizaram principalmente cinco abordagens metodológicas: traços comportamentais, diários estruturados, observações diretas, protocolos de *think-aloud* e medidas microanalíticas.

A abordagem metodológica adotada como referencial para a elaboração dos instrumentos de avaliação e de intervenção propostos no presente protocolo de pesquisa é a *microanálise* da aprendizagem autorregulada — desenvolvida para examinar as crenças e reações regulatórias dos indivíduos, à medida que participam de tarefas altamente específicas, em contextos acadêmicos, clínicos ou atléticos (Cleary, 2011, pp. 330–331). Esta abordagem é estruturada com base no modelo cíclico trifásico — *planejamento, execução e autorreflexão* — de aprendizagem autorregulada, proposto por Zimmerman (2000), em função da sua relevância para o desenvolvimento da metodologia microanalítica e para os estudos da aprendizagem musical autorregulada (Zimmerman, 2008, p. 179; Cleary & Callan, 2017, p. 340).

Processo de elaboração do Protocolo de Microanálise

O protocolo proposto no presente trabalho — *Protocolo de Microanálise da Prática Musical (PMPM)* — é resultado da tradução, conciliação e adaptação dos instrumentos apresentados nas três obras de referência — McPherson et al. (2015, 2017/2019), Miksza et al. (2018) e Osborne et al. (2020) —, processo que envolveu a consolidação e reorganização das questões propostas pelos autores e a inclusão de novas perguntas e de novas etapas no cronograma de sua aplicação.

Em conformidade com os instrumentos metodológicos utilizados como referência, o protocolo está ancorado nos parâmetros norteadores presentes nas cinco etapas básicas estabelecidas por Cleary et al. (2012) — relacionadas aos recursos essenciais que caracterizam os protocolos atuais de avaliação microanalítica (Cleary, 2011) — para o uso desse procedimento em pesquisas científicas, a saber: 1) seleção de uma *tarefa-alvo específica e relevante*, com dimensões temporais (início, meio e fim) bem definidas; 2) identificação dos *processos-alvo de SRL*, com a devida avaliação dos diversos processos de autorregulação e/ou um conjunto de crenças de motivação em cada uma das fases cíclicas (processo multidimensional); 3) desenvolvimento de *perguntas microanalíticas* breves, abertas ou fechadas — sendo estas últimas em formato de escala *Likert* ou estrutura de escolha forçada —, especificamente associadas à tarefa de destino e ao contexto alvo, com vias a medir um processo autorregulatório específico descrito no modelo cíclico trifásico; 4) vinculação dos *processos das fases cíclicas* às *dimensões da tarefa*, através da estreita conexão entre as dimensões temporais da tarefa de destino e as três fases do modelo cíclico; 5) *procedimentos de pontuação*, que podem decorrer de aferição direta — como no caso das perguntas fechadas, relacionadas às escalas *Likert* e aos itens de escolha forçada — ou ser resultado de uma codificação independente, em categorias distintas, realizada por dois ou mais avaliadores/codificadores — no caso das perguntas abertas (Cleary et al., 2012, pp. 4–9).

O protocolo experimental proposto está estruturado em duas fases.

A 1ª fase (Avaliação inicial), estruturada em cinco etapas — (I) Entrevista de Entrada, (II) Avaliação Microanalítica (prévia), (III) Intervenção Microanalítica, (IV) Avaliação Microanalítica (posterior) e (V) Entrevista de Saída —, tem previsão de aplicação nos primeiros 15 dias do semestre letivo e visa a identificação preliminar das características autorregulatórias dos alunos calouros — para um melhor mapeamento contextual do comportamento autorregulatório destes alunos (Quadro 1).

Quadro 1

Planejamento para os primeiros 15 dias do semestre (1ª fase).
Quadro elaborado pelo autor.

Dia 1	Dia 2	Dia 3	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 7	Dia 8	Dia 9	Dia 10	Dia 11	Dia 12	Dia 13	Dia 14	Dia 15
Entrevista de Entrada Prática Habitual	Prática Habitual	Avaliação Microanalítica (prévia)	Prática Habitual	Prática Habitual	Prática Habitual Intervenção Microanalítica - participante 1	Prática Habitual	Prática Habitual Intervenção Microanalítica - participante 2	Prática Habitual	Prática Habitual Intervenção Microanalítica - participante 3	Prática Habitual	Prática Habitual	Avaliação Microanalítica (posterior)	Prática Habitual	Entrevista de Saída Grupo Focal

51

A 2ª fase (Avaliação continuada/adaptativa), estruturada em três etapas — (VI) Diário Autodirigido, (VII) Entrevista Pós-diário e (VIII) Entrevista de Final de Semestre —, tem previsão de aplicação no transcorrer do período letivo (nas semanas 4, 6, 8, 10, 12, 14 e 16) e visa um acompanhamento contínuo dos alunos calouros ao longo do primeiro semestre do curso (15 semanas de aula e prova de final de semestre na 16ª semana) — Quadro 2.

Quadro 2

Planejamento para as 16 semanas do semestre (1ª fase + 2ª fase).
Quadro elaborado pelo autor.

Semanas 1 e 2	Semana 4	Semana 6	Semana 8	Semana 10	Semana 12	Semana 14	Semana 16
1ª fase (5 etapas)	Diário Autodirigido I + Entrevista Pós-diário I	Diário Autodirigido II + Entrevista Pós-diário II	Diário Autodirigido III + Entrevista Pós-diário III	Diário Autodirigido IV + Entrevista Pós-diário IV	Diário Autodirigido V + Entrevista Pós-diário V	Diário Autodirigido VI + Entrevista Pós-diário VI	Entrevista Final (Após o recital de final de semestre)

A aplicação deste conjunto de instrumentos avaliativos e interventivos busca aferir as características do comportamento autorregulatório de cada calouro — ao ingressar no curso de graduação em música — e o seu desenvolvimento ao longo do primeiro período letivo, e se baseia no contexto acadêmico em que o aluno necessita preparar um determinado repertório durante as 15 semanas letivas, com o objetivo de executá-lo na prova de final de semestre.

Discussão decorrente da aplicação parcial do Protocolo no formato remoto

Para a aplicação parcial do protocolo, convidei dois alunos calouros que cursaram as disciplinas de trompete em minha classe ao longo do primeiro período letivo de 2020 — realizado, de forma remota, de 24/08/2020 a 16/11/2020 —, estando o(a) *participante 1* matriculado no Bacharelado em Trompete — tendo cursado a disciplina *Trompete I* — e o(a) *participante 2* matriculado na Licenciatura em Música — tendo cursado a disciplina *Trompete B I*. A aplicação parcial do protocolo foi realizada em um curto período de tempo (de 3 a 4 dias) e priorizou a discussão do método em si, através da detecção das dificuldades de sua aplicação e da busca por soluções para os problemas identificados. No primeiro dia da aplicação parcial do protocolo — antes de iniciar a entrevista de entrada —, apresentei para cada participante um resumo sobre a temática da pesquisa, as abordagens teórica e metodológica adotadas, e as características do protocolo. Apresentei também o cronograma originalmente previsto para a aplicação do protocolo — programado para 16 semanas — e o cronograma reduzido a ser adotado durante o período de realização de sua aplicação parcial — condensado para 1 semana. Cada instrumento do protocolo foi aplicado apenas uma vez com cada participante. Desta forma, não foram realizadas as duas avaliações microanalíticas, o preenchimento dos seis diários autogeridos e as seis entrevistas pós-diário — etapas previstas no cronograma original. Os detalhes acerca da aplicação parcial do protocolo estão representados no quadro abaixo, com a menção às datas de realização de cada etapa do protocolo e à sua duração aproximada (Quadro 3).

Em virtude da pandemia de COVID-19 — doença respiratória causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) —, que gerou a interrupção, a partir de março de 2020, das atividades acadêmicas presenciais por tempo indeterminado, houve a necessidade de adaptação da proposta empírica prevista no estudo. O fato do protocolo microanalítico — abordado pela literatura de referência — ser baseado em avaliações e intervenções realizadas de forma presencial se apresentou, inicialmente, como um grande desafio para a sua aplicação no formato remoto. O necessário distanciamento social e o indispensável uso de máscara — estratégias mais eficazes para prevenir o contágio da doença, até que a vacinação em massa seja realizada — foram fatores que impossibilitaram a realização presencial das etapas do protocolo, principalmente pela previsão de execução de um instrumento de sopro — fator que potencializa o espriamento do vírus. Em função disso, o uso de plataformas digitais de comunicação — como instrumentos de mediação — se mostrou como um requisito essencial para a realização dos experimentos,

Quadro 3

Detalhamento do processo de aplicação parcial do PMPM.

Quadro elaborado pelo autor.

	Participante 1	Participante 2
1º dia	23/02/2021 (I) Entrevista de entrada: 14 minutos (II) Avaliação microanalítica: 1 hora e 21 minutos	19/02/2021 (I) Entrevista de entrada: 11 minutos (II) Avaliação microanalítica: 1 hora e 12 minutos
2º dia	24/02/2021 (III) Intervenção microanalítica: 1 hora e 48 minutos (V) Entrevista de saída: 8 minutos	22/02/2021 (III) Intervenção microanalítica: 1 hora e 30 minutos (V) Entrevista de saída: 10 minutos
3º dia	27/02/2021 (VI) Diário autogerido: 1 hora e 21 minutos para o preenchimento do diário, tendo a sessão prática durado 55 minutos (VII) Entrevista pós-diário: 21 minutos Simulação da prova de final de semestre: 15 minutos (VIII) Entrevista de final de semestre: 20 minutos	24/02/2021 (VI) Diário autogerido: 1 hora e 32 minutos para o preenchimento do diário, tendo a sessão prática durado 1 hora e 20 minutos (VII) Entrevista pós-diário: 22 minutos
4º dia	////////////////////////////////////	26/02/2021 Simulação da prova de final de semestre: 15 minutos (VIII) Entrevista de final de semestre: 20 minutos

exigindo a definição de parâmetros e critérios para a escolha das ferramentas a serem utilizadas. Após a avaliação de diferentes plataformas de videoconferência — como *Google Meet*, *Zoom*, *Skype*, *RockOutLoud* e *WhatsApp* —, adotei o *Skype* como ferramenta de comunicação para as minhas aulas de instrumento e para a aplicação parcial do protocolo, com base em critérios como qualidade da captação sonora e da imagem, latência da conexão, usabilidade, possibilidade de gravação da chamada de vídeo, dentre outros.

Realizei a aplicação parcial do protocolo tendo como objetivo principal o seu refinamento, através da avaliação acerca da necessidade de ampliação, redução e/ou adaptação das questões presentes nos instrumentos apresentados e da testagem dos procedimentos relacionados à sua aplicação. Este processo foi baseado no *feedback* implícito e explícito dos estudantes — durante a aplicação do protocolo — e ancorado na busca pela maior eficiência dos instrumentos, tendo em vista a preocupação de que os mesmos abarcassem todo o arco inquisitivo necessário sem que — ao mesmo tempo — ficassem longos demais — a ponto de transformar o processo de aplicação em uma atividade cansativa para o participante.

Embora o experimento tenha gerado dados sobre o desempenho musical e comportamental dos participantes, estas informações tiveram papel secundário na pesquisa, em função da discussão do método de coleta ser o objetivo primário deste processo (a prevalência do *como* em relação ao *quê*). Entendo que a apresentação de resultados decorrentes de uma coleta realizada fora dos padrões metodológicos previstos no protocolo comprometeria as conclusões e as interpretações declaradas, em virtude da 1ª fase do experimento —

prevista para durar quinze dias consecutivos — ter sido realizada em apenas dois dias, e a 2ª fase do experimento — prevista para ser aplicada em um intervalo de quatorze semanas — ter sido realizada em apenas um dia com um dos participantes, e em dois dias com o outro. Desta forma, a apresentação de dados sólidos sobre os efeitos da aplicação do protocolo na percepção e no comportamento autorregulatórios dos estudantes está intrinsecamente condicionada à aplicação integral do protocolo — evento previsto para ser realizado em um futuro próximo —, momento em que os dados poderão ser consolidados e tratados de forma precisa, respeitando-se os requisitos e critérios metodológicos exigidos pelo protocolo microanalítico.

Apesar da aplicação parcial do protocolo ter sido realizada de forma satisfatória, é fundamental a problematização acerca das diversas questões conjunturais e estruturais — de natureza social, econômica e política — que afetam diretamente a eficácia de atividades realizadas no formato remoto, pelo menos no contexto brasileiro. As barreiras e os gargalos tecnológicos identificados durante as aulas de instrumento, no semestre remoto, e na aplicação parcial do protocolo prejudicam sensivelmente a qualidade dos dados coletados e a dialogicidade exigida pelo protocolo em praticamente todas as etapas de sua aplicação. Dentre as diversas questões que carecem de uma profunda reflexão, destaco as seguintes: a) o fato das dificuldades infraestruturais apresentadas não serem uma situação momentânea e excepcional — perdurando, assim, após a retomada das atividades presenciais —; b) a constatação de que as plataformas de videoconferência não atendem plenamente às especificidades técnicas demandadas em uma aula de instrumento musical — por não terem sido modeladas para esta aplicação —; e c) o entendimento de que a inclusão das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem musical se apresenta como uma condição irreversível no pós-pandemia — tendo em vista a tendência de progressiva adoção do ensino híbrido na formação em graduação.

Em contraponto aos problemas apresentados nos parágrafos anteriores, ressalto que o formato remoto também apresenta características positivas que auxiliam a aplicação do protocolo, tais como: a) a possibilidade da gravação da videochamada ser realizada diretamente pela plataforma utilizada — dispensando, assim, a necessidade de utilização de ferramentas externas, como filmadoras e gravadores —; e b) o fato de sua realização ocorrer em um ambiente mais agradável para o aluno. Esta mudança contextual — na qual o aluno está em sua casa, utilizando o seu próprio computador e conversando diretamente com o pesquisador/professor (*olho no olho*) — tem o potencial de reduzir a distância relacional entre estes atores, aumentando, assim, a probabilidade de uma resposta mais amigável por parte do aluno.

Considerações finais

A discussão acerca da possibilidade de utilização de ferramentas e plataformas digitais/on-line para a efetivação dos experimentos microanalíticos se mostrou produtiva e promissora. A avaliação sobre as condições destas ferramentas atenderem às exigências mínimas necessárias para o desenvolvimento dos experimentos propostos foi fundamental para a constatação do

seu potencial como instrumentos alternativos de avaliação e intervenção microanalíticas — principalmente para os casos em que se identifique uma impossibilidade intrínseca de sua aplicação no formato presencial, independentemente da causa — logística, sanitária, financeira, geográfica, etc.

A aplicação parcial do protocolo demonstrou a viabilidade procedimental da aplicação remota de todas as etapas do protocolo, com diferentes graus de eficácia a depender do perfil e caráter de cada instrumento metodológico — oral e/ou prático — e das condições tecnológicas — de captação e transmissão dos dados — relacionadas ao uso das plataformas digitais/on-line. Com base nesta constatação, proponho que a aplicação deste protocolo — em um futuro próximo, após o fim da pandemia e o retorno das atividades presenciais — seja deliberadamente realizada no formato híbrido, como forma de reconhecimento das vantagens operacionais advindas da incorporação de atividades remotas ao cotidiano do docente e do pesquisador.

Nas conclusões de minha pesquisa de doutoramento — mencionada na Introdução deste artigo —, destaco o entendimento de que o protocolo proposto sustentou parcialmente a validade da *hipótese* declarada, pelo fato deste instrumento ser resultante da conciliação, adaptação e ampliação de protocolos de referência internacional que se mostraram bem-sucedidos no estímulo à aquisição de autorregulação e, conseqüentemente, de autonomia pelos alunos participantes dessas pesquisas. Ressalto que somente a realização de um estudo de caso longitudinal — que avalie os efeitos da implementação de um programa de intervenção pedagógica autorregulatória no planejamento do estudo, no desempenho acadêmico e na prática musical — poderá sustentar a validação — ou não — desta hipótese de forma plena e robusta.

Ao propor a implementação de um protocolo microanalítico destinado à avaliação da aprendizagem autorregulada do graduando em música, este estudo apresenta o potencial de contribuir com a progressiva discussão — ainda embrionária na literatura — acerca da inclusão da perspectiva da aprendizagem autorregulada como indicador e balizador para o processo de reelaboração e revisão de currículos e programas dos cursos de formação do músico instrumentista em nível de graduação. A implementação prática desta promissora proposta pode ser efetivada, por exemplo, através do incentivo à adoção sistematizada de estratégias e ferramentas autorregulatórias — diretamente adaptadas ao contexto da pedagogia da performance musical — e do estímulo à efetiva migração do protagonismo no processo de aprendizagem do instrumento — através do uso, pelos alunos, de variados recursos cognitivos e metacognitivos e da adoção de procedimentos pedagógicos que gerem feedbacks contínuos, como a prática constante da autoavaliação. Esta progressiva transferência da responsabilidade pela regulação da prática — que, inicialmente, é desempenhada de forma exclusiva pelo professor — para o aluno — através da organização de suas ações acadêmicas e da avaliação de seus resultados — concretiza a diluição da verticalidade na relação professor-aluno, fortalecendo a bidirecionalidade interlocutória e a reflexão cíclica — possibilitada por uma abordagem pedagógica mais emancipadora.

Defendo que a discussão acerca da aquisição da autonomia no *planejamento, execução e autorreflexão* da prática musical — como condição para a

posterior aquisição de expertise — é essencial para uma devida fundamentação do desenvolvimento de diretrizes curriculares para a formação de músicos em nível de graduação. A aplicação do protocolo microanalítico tem o potencial de gerar dados que pautem o estabelecimento de critérios para a aplicação das ferramentas de autorregulação na metodologia de ensino musical, com vias a subsidiar a atualização de projetos pedagógicos e dos conteúdos programáticos dos cursos de bacharelado. O desenvolvimento de bases metodológicas para a elaboração de um modelo pedagógico estruturado em estratégias autorregulatórias — para a concretização do domínio desse autoconhecimento — pode propiciar as condições para o aluno autorregular o seu aprendizado durante o bacharelado e aprimorar-se ao longo de sua trajetória artística e profissional —, com vias a atingir uma performance cada vez mais sólida.

Referências

- Autonomia (2018). In *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Retrieved jun. 21, 2018, from <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/>
- Autorregulação (2017). In *Novíssimo Aulete - dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Retrieved abr. 29, 2017, from <http://www.aulete.com.br/autorregula%C3%A7%C3%A3o>
- Azevedo, R., Greene, J. A., & Moos, D. C. (2007). The effect of a human agent's external regulation upon college students' hypermedia learning. *Metacognition and Learning*, 2(3), 67–87.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Callan, G. L. (2014). *Self-regulated learning (SRL) microanalysis for mathematical problem solving: A comparison of a SRL event measure, questionnaires, and a teacher rating scale* [Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Milwaukee]. UWM Digital Commons. <https://dc.uwm.edu/etd/557/>
- Cleary, T. J. (2011). Emergence of self-regulated learning microanalysis: Historical overview, essential features, and implications for research and practice. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (1st ed., pp. 329–345). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cleary, T. J. & Callan, G. L. (2014). Student self-regulated learning in an urban high school: Predictive validity and relations between teacher ratings and student self-reports. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(4), 295–305.
- Cleary, T. J. & Callan, G. L. (2017). Assessing self-regulated learning using microanalytic methods. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 338–351). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Cleary, T. J., Callan, G. L., & Zimmerman, B. J. (2012). Assessing self-regulation as a cyclical, context-specific phenomenon: Overview and analysis of SRL microanalytic protocols. *Education Research International*, article ID 428639, 1–19.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185–206.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 191–226). Lawrence Erlbaum Associates.
- DiBenedetto, M. K., & Zimmerman, B. J. (2010). Differences in self-regulatory processes among students studying science: A microanalytic investigation. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 2–24.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.
- Kitsantas, A. & Zimmerman, B. J. (2002). Comparing self-regulatory processes among novice, non-expert, and expert volleyball players: A microanalytic study. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 91–105.
- McPherson, G. E., Nielsen, S. G., & Renwick, J. M. (2013). Self-regulation interventions and the development of musical expertise. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 355–382). Information Age Publishing.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2015). Self-regulated learning microanalysis protocol for university musicians. *The University of Melbourne*. <http://www.optimalmusicperformance.com>
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Evans, P., & Miksza, P. (2017/2019). Applying self-regulated learning microanalysis to study musicians' practice. *Psychology of Music*, 47(1), 18–32.
- Miksza, P. (2012). The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 59(4), 321–338.
- Miksza, P. (2015). The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, 43(2), 219–243.
- Miksza, P., Blackwell, J., & Roseth, N. E. (2018). Self-regulated music practice: Microanalysis as a data collection technique and inspiration for pedagogical intervention. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 295–319.
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Miksza, P., & Evans, P. (2020). Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning. *Psychology of Music*, 1–17.
- Perry, N. E., & Winne, P. H. (2006). Learning from learning kits: GStudy traces of students' self-regulated engagements with computerized content. *Educational Psychology Review*, 18(3), 211–228.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.
- Randi, J., & Corno, L. (1997). Teachers as innovators. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 1163–1221). Kluwer Academic.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press.
- Tuner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410–441.

- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531–566). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284–290.