



UNICAMP

CRISTIANE HATSUE VITAL OTUTUMI

PERCEPÇÃO MUSICAL E A ESCOLA TRADICIONAL NO BRASIL:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E PROPOSTAS PARA MELHORIA
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

CAMPINAS

2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES**

CRISTIANE HATSUE VITAL OTUTUMI

**PERCEPÇÃO MUSICAL E A ESCOLA TRADICIONAL NO BRASIL:
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E PROPOSTAS PARA MELHORIA
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Música na Área de Concentração: Fundamentos Teóricos.

Orientador: Profº Drº RICARDO GOLDEMBERG

Este exemplar corresponde à versão final de Tese defendida pela aluna Cristiane Hatsue Vital Otutumi, e orientada pelo Profº Drº Ricardo Goldemberg.

CAMPINAS
2013

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Eliane do Nascimento Chagas Mateus - CRB 8/1350

Ot9 Otutumi, Cristiane Hatsue Vital, 1978-
Percepção musical e a escola tradicional no Brasil : reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário / Cristiane Hatsue Vital Otutumi. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Ricardo Goldemberg.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Percepção Musical. 2. Aprendizagem - Autorregulação. 3. Música - Ensino Superior. 4. Música - estudo e ensino. I. Goldemberg, Ricardo, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Musical Perception and traditional school in Brazil : reflections on teaching and proposals for improvement in the university context

Palavras-chave em inglês:

Musical Perception

Self-regulated learning

Music - higher education

Music - study and teaching

Área de concentração: Fundamentos Teóricos

Titulação: Doutora em Música

Banca examinadora:

Ricardo Goldemberg [Orientador]

Adriana Lopes da Cunha Moreira

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Maria Lúcia Senna Machado Pascoal

Isamara Alves Carvalho

Data de defesa: 05-07-2013

Programa de Pós-Graduação: Música

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Tese de Doutorado em Música, apresentada pela Doutoranda
Cristiane Hatsue Vital Otutumi - RA 993491 como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Doutora, perante a Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ricardo Goldemberg
Presidente

Profa. Dra. Adriana Lopes da Cunha Moreira
Titular

Profa. Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro
Titular

Profa. Dra. Maria Lúcia Senna Machado Pascoal
Titular

Profa. Dra. Isamara Alves Carvalho
Titular

Na caminhada

Quão valorosa é a chegada de ideias,
de palavras amigas, de sorrisos?
Qual razão há na parceria,
na contribuição sem cobranças,
ou crença em um futuro melhor?

Pausa.

Tenho dado passos com mais certeza,
sustentados em experiências de vida.
Experiências minhas, de tantas outras pessoas,
e daquelas com as quais convivo
e amo muito.

Na caminhada tudo acontece.
O inusitado, a dúvida persistente,
a consideração,
a reconsideração.
A intensidade, o fôlego.

Aos poucos, em um crescente que ninguém vê,
vai se construindo um ritmo.
Um jeito de andar,
particular,
e comum a mais gente.

Na caminhada,
pelo tempo, pelas andanças,
há muito mais amor que razão.
Bem mais
do que se pode perceber.

Abro os olhos.
Novidade pela chegada.
Gratidão, pela preciosidade das companhias.
Uma honra,
que me faz caminhar ainda mais.

Cristiane Otutumi

Dedico este trabalho a minha família, que me apoiou com muito amor e compreendeu esse tempo de construção e de trabalho intenso. Aos meus pais Leila e Shingiro, meu esposo Fabio, meus irmãos Márcio e Fernando, meus tios Rosely e Mário e meu primo Francisco. Aos meus avós Luís e Zilda, Hatsue e Sakurai – nossas raízes. Namastê.

AGRADECIMENTOS

À FAPESP pela bolsa concedida nos dois primeiros anos do doutorado; pela seriedade e suporte no fomento à pesquisa.

Agradeço o aprendizado conquistado nesses anos todos sob a orientação e convívio com o Prof^o Dr^o Ricardo Goldemberg.

Agradeço as professoras Dr^a Maria Lúcia Pascoal, Dr^a Soely Polydoro, Dr^a Adriana Mendes, Dr^a Adriana Lopes e Dr^a Isamara Carvalho, pelas considerações significativas ao longo dessa pesquisa.

Agradeço as professoras Dr^a Soely Polydoro e Dr^a Elizabeth Mercury pela disciplina ED414 de 2010, e nossa turma de pós-graduandos. Foi um aprendizado importante e rico para este trabalho acontecer.

À coordenação da graduação da UNICAMP pelo professor Dr. Carlos Fiorini, que me recebeu quando PED; e na EMBAP, agradeço o apoio institucional, a recepção no departamento de teoria por toda a equipe de professores, e recepção pela prof. Lilian Gonçalves. Aos funcionários de ambas as instituições.

A todos os participantes da pesquisa: os alunos ingressantes de 2011 da UNICAMP e os alunos ingressantes de 2012 da EMBAP. Aos alunos que participaram do projeto das *Cartas do Gervásio* e os que trabalharam comigo como monitores: vocês foram demais! Ao Tiago Roscani e Nádia Zanotello pela monitoria quando fui PED em 2010. Àqueles que hoje ex-alunos, contribuíram nas aulas e em projetos desenvolvidos na graduação desde 2003, especialmente na UFRN. Obrigada pela troca, pela parceria que fez a minha história profissional ser mais humana e cheia de lembranças positivas.

Um carinho especial e agradecimento a minha família! Primeiramente aos meus amados pais Leila e Shingiro, e também aos tios Rosely e Mário, pela educação que tomou forma de palavras e sons musicais. Obrigada Fabio querido, pela paciência e incentivo contínuo mesmo entre tantos compromissos. Obrigada Márcio, Fernando e Francisco pela companhia solidária; e também a presença da família que se somou a nós, Darlete, Hilário, Lúcia, Ramires, Tuany e Gabriel.

Ao amigo Gustavo Godoi e à aluna Gabriela Safraider pelo apoio na fase final da tese.

Ao professor Dr. Pedro Rosário pela produção *Gervasiana* e empenho em projetos de autorregulação no Brasil.

Aos meus professores, desde pequena.

E aos amigos Vinícius Gomes e Berenice Romanelli, Stephen e Ana, Bruno Madeira e Dani, Gustavo Godoi e Bruna, Claryssa, Camilla, Ana Lis, Ricardo, Jonas, Rafael Thomaz, Rafael Garbuio, Dani Lino, Ronaldo Silva, Waldo, Ana Person, Zé e Gabi, Mário e Rocio, Orlando e Zu, Vivian Schwaner.

A todos, minha reverência e gratidão.

A Deus, pela oportunidade ímpar de mais uma realização.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivos maiores aprofundar discussões sobre o ensino na disciplina Percepção Musical e propor a teoria da Autorregulação da aprendizagem como norte reflexivo da matéria, tendo, ambas as ações, o intuito da sua melhoria no contexto universitário. Para isso, no capítulo um, buscou-se discutir sobre as dificuldades dos docentes – tal como a heterogeneidade de níveis de conhecimento e a falta de motivação dos alunos ao estudo –, bem como levantados cinco aspectos da escola tradicional mais citados e problematizados por autores brasileiros há cerca de dez anos. No capítulo dois, foi proposta a Autorregulação da aprendizagem em uma perspectiva sociocognitiva para as ações na disciplina, mas, também comentadas diferentes formas de estudar no meio acadêmico musical, desde recursos conhecidos como a monitoria, internet, incentivo à pesquisa, à realização de projetos vinculados à sala de aula. O capítulo três, traz a pesquisa-ação como metodologia adotada, e a narrativa das duas fases de intervenção pedagógica desenvolvidas com alunos ingressantes de duas instituições públicas brasileiras, da região Sudeste e Sul do país. Foram elaboradas duas disciplinas de Percepção Musical 1 da graduação, orientadas pela Autorregulação da aprendizagem em caráter de infusão curricular, nas quais foram oferecidas diferentes atividades e textos para reflexão, em um sistema que contemplou ações voluntárias e obrigatórias. Os resultados, em depoimentos e atividades realizados pelos alunos, foram organizados, tratados e interpretados segundo a Análise de Conteúdo. Trazem informações significativas demonstrando riqueza de interação com essa nova perspectiva na matéria, com os conteúdos de autorregulação, e mostrando ser possível amenizar o caráter excessivamente técnico ou instrumental geralmente presente na disciplina. Por fim, é apresentada a autoavaliação da pesquisadora, oportunizando e revelando maior conscientização sobre o ensinar e o aprender nesse ambiente musical.

Palavras-chave: Percepção Musical; Autorregulação da aprendizagem; Música – Ensino superior; Música – estudo e ensino.

ABSTRACT

This research had as main objectives to deepen discussions on education in the discipline of Musical Perception and to propose the theory of self-regulated learning as reflective lead of matter, both aiming the purpose of their improvement in the university context. In this regard, in chapter one, we tried to discuss the difficulties of teachers – such as the heterogeneity of levels of knowledge and lack of motivation of the students to study – as well as, raised five aspects of traditional school cited by Brazilian authors about ten years. In chapter two, it was proposed the self-regulated learning in a socio-cognitive perspective for actions in the discipline, but also remark different ways of studying in the musical academic environment, since known resources as guidance personnel (monitory), internet, encouraging research, the development of projects linked to the classroom. Chapter three, brings action-research as a methodology, and the narrative of the two phases of pedagogical intervention developed with students entering two Brazilian public institutions, from south and south-east regions. Were prepared two disciplines of Musical Perception 1 of graduation, guided by self-regulated learning on an infusion curriculum way, in which were offered different activities and texts for reflection in a system that included voluntary and compulsory actions. The results, in statements and activities made by the students, were organized, processed and interpreted according to the Content Analysis. Bring meaningful information demonstrating wealth of interaction with this new perspective, with the contents of self-regulation, and showing possible lessen of the technical or instrumental character generally present in the discipline. Finally, we present the self-rated researcher, revealing greater awareness of teaching and learning in this musical environment.

Key words: Musical Perception; Self-regulated learning; Music – higher education; Music – study and teaching.

LISTA DE FIGURAS

Fig.1	Modelo ilustrando as relações recíprocas da teoria sociocognitiva de Bandura (1986)	69
Fig.2	Ilustração das fases da autorregulação de Zimmerman (2000, 2002)	71
Fig.3	Ilustração do Modelo PLEA, de Rosário (2002, 2004)	73
Fig.4	Os saberes dos professores, segundo Tardif (2002)	78
Fig.5	Disciplina Percepção Musical e relações de influências entre as diferentes atividades	81
Fig.6	Pôster do projeto de monitoria de 2008	88
Fig.7	Imagem de entrada do <i>site</i> de Percepção Musical na UFRN	90
Fig.8	Pôster do <i>Encontro de Percepção</i>	95
Fig.9	Distribuição dos conteúdos e estratégias de autorregulação pelas sessões do projeto de Rosário et al (2006)	99
Fig.10	Fases no processo de pesquisa-ação, também presente em outros tipos de investigações ação, por Tripp (2005)	110
Fig.11	Distribuição dos conteúdos e estratégias de autorregulação pelas sessões do projeto, Rosário et al (2006), com destaque às cartas utilizadas com ingressantes	119
Fig.12	Exemplo de mapa mental oferecido aos alunos	129
Fig.13	Sugestão de esquema semanal de estudos	132
Fig.14	Sugestão de esquema semestral de estudo	132
Fig.15	Quadro Síntese da proposta com as <i>Cartas do Gervásio</i> nas duas fases de intervenção	133
Fig.16	Abertura do <i>site</i>	136
Fig.17	Quadro semanal de atividades para estudo extraclasse	137
Fig.18	Ficha de orientação ao estudo (1)	138
Fig.19	Ficha de orientação ao estudo (2)	139
Fig.20	Dicas <i>on line</i> do <i>site</i>	140
Fig.21	Quadro geral da disciplina Percepção Musical 1 – UNICAMP 2011	141
Fig.22	Principais resultados dos questionários oferecidos aos ingressantes da UNICAMP 2011	147
Fig.23	<i>Cartas do Gervásio</i> distribuídas e recebidas em 2011	148
Fig.24	Síntese das categorias da carta zero nas respostas dos alunos ingressantes de 2011	163
Fig.25	Mapa mental de SA	165
Fig.26	Mapa mental de SB	167
Fig.27	Mapa mental de SC	170
Fig.28	Mapa mental de SD	172
Fig.29	Síntese das categorias da carta quatro nas respostas dos alunos ingressantes de 2011	185

Fig.30	Sistema de avaliação na disciplina Percepção 1 em 2012	192
Fig.31	Pontuação dos trabalhos de autorregulação	192
Fig.32	Site PercEMBAP 2012	194
Fig.33	Quadro geral da disciplina Percepção Musical 1 – EMBAP 2012	194
Fig.34	Resultados dos questionários oferecidos aos ingressantes EMBAP 2012	200
Fig.35	Realização dos trabalhos da turma de Composição e Regência em 2012	201
Fig.36	Síntese das categorias da carta zero dos ingressantes de 2012	226
Fig.37	Mapa mental de Adriano	229
Fig.38	Mapa mental de Roberta	231
Fig.39	Mapa mental de Fabrício	233
Fig.40	Mapa mental de Luís	235
Fig.41	Mapa mental de Pedro	236
Fig.42	Mapa mental de Paula	237
Fig.43	Mapa mental de Amauri	239
Fig.44	Mapa mental de Juliano: visão geral	241
Fig.45	Mapa mental de Juliano: parte lateral esquerda	242
Fig.46	Mapa mental de Juliano: parte central	243
Fig.47	Mapa mental de Juliano: parte inferior	243
Fig.48	Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 1	244
Fig.49	Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 2	244
Fig.50	Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 3	245
Fig.51	Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 4	245
Fig.52	Mapa mental de Juliano: parte superior	246
Fig.53	Mapa mental de Juliano: parte superior – item a e b	246
Fig.54	Mapa mental de Juliano: parte inferior – c,d e	247
Fig.55	Mapa mental de Juliano: parte superior item f, g	247
Fig.56	Mapa mental de Juliano: parte superior – item h	248
Fig.57	Síntese das categorias da carta dois nas respostas dos alunos ingressantes de 2012	271
Fig.58	Síntese das categorias da carta quatro nas respostas dos alunos ingressantes de 2012	290
Fig. 59	Quadro geral de respostas dos questionários de ingressantes da UNICAMP e da EMBAP	298
Fig. 60	Quadro geral das disciplinas em 2011 e 2012	300

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	07
1.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS POR DOCENTES	08
1.1.1 A heterogeneidade de conhecimento	09
1.1.2 A falta de dedicação e/ou motivação dos alunos para o estudo	22
1.1.2.1 Motivação: definição	23
1.1.2.2 Alguns fatores de desmotivação e aspectos para reflexão	24
1.1.2.3 Considerando pontos para outra perspectiva futura	33
1.2 A ESCOLA TRADICIONAL NA DISCIPLINA	35
1.2.1 Cinco pontos do tradicionalismo na Percepção Musical.....	38
1.2.2 Alguns aspectos para atualização no ensino	58
2. A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTUDO DA PERCEPÇÃO MUSICAL	65
2.1 NORTE TEÓRICO E DESENVOLVIMENTO NO PROCESSO DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	66
2.1.1 O que é autorregulação	66
2.1.2 Norte teórico e modelos da autorregulação da aprendizagem	68
2.1.3 Formas de intervenção pedagógica.....	74
2.2 PERCEPÇÃO MUSICAL: AÇÕES, ESPAÇOS E FORMAS DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE	76
2.2.1 Sala de aula	77
2.2.2 Monitoria	84
2.2.3 Internet	89
2.2.4 Projetos coletivos e/ou eventos	92
2.2.5 Pesquisa e estudo individual	97
2.2.5.1 A trajetória individual em uma classe: a leitura das <i>Cartas do Gervásio ao seu umbigo</i>	99
3. O TRABALHO COM ALUNOS E AS FASES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	105
3.1 METODOLOGIA NA PESQUISA-AÇÃO	105
3.1.1 Sobre a pesquisa-ação	106
3.1.2 Estudo de caso e análise de conteúdo	111
3.1.3 Apresentando o projeto de intervenção	115
3.1.3.1 Perfil das disciplinas de Percepção Musical 1	116
3.1.3.2 As atividades com as <i>Cartas do Gervásio</i>	118
3.2 PRIMEIRA FASE DE INTERVENÇÃO	134
3.2.1 A Percepção Musical 1 na UNICAMP	134
3.2.1.1 As respostas às <i>Cartas do Gervásio</i>	148
3.2.1.1.1 A carta zero	150
3.2.1.1.2 A carta dois	164
3.2.1.1.3 A carta quatro	175
3.2.1.1.4 Panorama das três cartas	186

3.3	SEGUNDA FASE DE INTERVENÇÃO	190
3.3.1	A Percepção Musical 1 na EMBAP	191
3.3.1.1	As respostas às <i>Cartas do Gervásio</i>	201
3.3.1.1.1	A carta zero	203
3.3.1.1.2	A carta dois	228
3.3.1.1.3	A carta quatro	272
3.3.1.1.4	Panorama das três cartas	292
3.4	QUADROS COMPARATIVOS DAS DUAS FASES	297
3.5	AUTOAVALIAÇÃO: DOCENTE E PESQUISADORA	302
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	327
	REFERÊNCIAS	331
	ANEXO	343

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, quando comecei a dar aulas de Percepção Musical na graduação e decidi pelo tema também no campo da pesquisa, já possuía a ideia de propor algumas diretrizes que colaborassem na aprendizagem.

O grupo de alunos se configurava para mim um universo rico de histórias musicais, de particularidades no jeito de estudar e tocar, além das diversas possibilidades de interação quando reunidos no momento e propósito de (re) “alfabetização” musical.

Essa proposta, na época, tinha um formato claro: o desenvolvimento de um projeto de extensão vinculado à matéria que chamei de *Encontros de Percepção*, trabalho conjunto com monitores, tendo bons resultados em sua realização na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, na cidade de Natal-RN.

Mas, já imaginava que, para ser uma possibilidade realmente validada pela academia, seria preciso haver mais perguntas que certezas. Assim, de modo cauteloso, meu orientador questionou se não seria proveitoso conhecer melhor a Percepção Musical antes de elaborar algo.

Como um “combustível” importante na fase de revisão, a interrogação sobre quais eram as condições da matéria no ensino superior caminhou para uma boa hipótese que instigou e, conseqüentemente, resultou em minha dissertação de mestrado.

Entre 2006 e 2008 realizei um panorama da disciplina no Brasil e estive em contato com docentes de Percepção Musical de Instituições de Ensino Superior – IES de todo país. Recepção e abrangência muito positiva e que foi de imenso valor para minhas considerações de agora.

Portanto, escrever essa tese, por um lado, é retomar o intuito inicial, e, por outro, trazer pensamentos mais renovados, sobretudo, depois de ter mais vivência com a disciplina e a pesquisa. Mas os ares de aprendiz permanecem.

Autores e professores de Percepção Musical no Brasil há um pouco mais de dez anos vêm criticando o modelo tradicional de ensino na disciplina, apontando situações cotidianas que evidenciam essa tendência pedagógica, especialmente nas atuações na educação superior – referenciadas no capítulo 1.

De um modo geral, as críticas têm a função de apresentar a disciplina para, em seguida, ser feita alguma sugestão prática e/ou teórica, ou apresentar um relato de experiência. Com recorrência, o encaminhamento argumentativo volta-se à oposição entre fragmentação dos elementos musicais – vista como um dos aspectos da vertente tradicional – *versus* compreensão da linguagem musical.

No universo das queixas, as falas dos docentes apresentam a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos alunos e a falta de dedicação ou motivação desses ao estudo como as duas de maior destaque no ensino da matéria (OTUTUMI, 2008).

As soluções para melhoria das condições da aula parecem tentar, principalmente, amenizar a heterogeneidade de conhecimento na turma, por exemplo, por meio do oferecimento de aulas de monitoria, realização de provas de proficiência, começar o conteúdo do “zero”, entre outros (OTUTUMI, 2008).

Quanto ao estudo, embora sejam poucas as publicações que colaborem em sua organização, autores da Percepção Musical têm relatado, nos últimos anos, suas experiências na utilização da internet como recurso didático – destacando atividades de escrita-transcrição com práticas periódicas individuais assíncronas¹.

Cito o *site* de apoio que Candusso e Silva (2010) propuseram na UFBA; o trabalho também realizado na UNICAMP pelo professor Ricardo Goldemberg por meio do TelEduc², desde 2008, e que foi uma das estratégias da nossa atuação em 2010 (OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2011).

E, em termos de produção didática evidencio o material traduzido pela professora de Percepção Musical da USP, Adriana Lopes da Cunha Moreira (2009), que traz ao livro impresso áudios para serem ouvidos pela internet.

Há também o estudo dirigido de Percepção Musical, por meio de quadros de tarefas como sugestão de roteiro extraclasse, envolvendo uma gama de exercícios semanais progressivos, uma experiência do professor Alessandro Silva (2007), na UFSCar.

¹ Utilização da internet basicamente como um recurso de envio de atividades, com respostas posteriores, em vez de comunicações em tempo real (síncronas).

² O TelEduc é um software livre desenvolvido por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED, da UNICAMP. Segundo Carvalho (2010) foi iniciado em 1997 a partir de uma pesquisa de mestrado no NIED. Já Rocha (2006), citado por Carvalho, diz que em 2001 tornou-se software livre e atualmente é utilizado por muitas instituições no âmbito nacional. *Site* explicativo para mais informações: <http://www.teleduc.org.br/>

Essas iniciativas importantes, demonstram a preocupação de docentes em atualizar suas ferramentas para o oferecimento de uma maior dinâmica com alunos em seu desenvolvimento na matéria.

Isso chama a atenção para novos modos de lidar com as tecnologias de informação e modos de aprendizado em música, e propicia um outro tipo de diálogo entre professor e aluno, algo que pode trazer discussões relevantes para a abordagem da heterogeneidade e da falta de estudo citadas anteriormente.

Experimento a utilização e o apoio de softwares e dispositivos *on line* por meio da internet em turmas presenciais desde 2004, quando, na época, criei um *site* no antigo *Front Page*, da Microsoft. O intuito era oferecer exercícios de ditados, divulgação de notas, recados, tira-dúvidas, textos e links interessantes sobre a matéria.

Com o passar dos anos, o surgimento de novos recursos e, sobretudo, com a minha experiência na Educação à distância³ percebi que esses são meios altamente produtivos e despertam o interesse dos alunos para o estudo. Entretanto, acredito que seja necessária uma pré-organização, uma pré-reflexão sobre o estudo para que o trabalho se torne mais produtivo.

Notei que um dos grandes desafios para se manter estudando, nas atividades e/ou cursos frente ao computador, bem como nas tarefas do ensino presencial, é percorrer com persistência desde a ideia de estudar, à sua realização e à sensação de que o esforço valeu a pena.

Ou seja, ter claros objetivos, nutrir a motivação para a realização da tarefa e monitorar, avaliar o processo, verificando possíveis ajustes no caminho. Esse olhar, conquistei com a teoria da Autorregulação da aprendizagem, principalmente com leituras de Pintrich (2000), Zimmerman (2001) e trabalhos do professor português Pedro Rosário (2004; ROSÁRIO ET AL 2006, 2007).

Com esses autores verifiquei a necessidade de, na Percepção Musical, falarmos sobre a importância da permanente autoavaliação e aprimoramento do profissional docente, simultânea a investidas de propostas práticas que colaborem na aprendizagem dos alunos.

³ Trabalhei na equipe de tutores virtuais do 9o. Curso de Formação de tutores virtuais da UAB-UFSCar, em 2009, e também no Curso de Educação Musical à distância da mesma instituição, em 2009 e 2010, como tutora virtual de disciplinas de Vivência em Educação Musical (2, 6 e 7). Parte desse trabalho está descrito na tese da professora Isamara Carvalho (2010) *Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical à distância na UFSCar*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

Por esse fato, a tese pode ser dividida em duas grandes partes: a que discute questões sobre o ensino, a partir de argumentos de professores da área, no capítulo 1; e a que propõe a autorregulação da aprendizagem e a intervenção com alunos, nos capítulos 2 e 3.

Duas professoras foram fundamentais nesse aprendizado da nova teoria: Elizabeth Mercury e Soely Polydoro da Faculdade de Educação da UNICAMP, que conheci ao cursar a disciplina ED - 414 Educação Superior e o estudante universitário, em 2010.

O conhecimento adquirido no curso e a promoção de conferências, reuniões de pesquisa, palestras, pelo Grupo de estudo e Pesquisa em Educação Superior – PES me proporcionou conhecer professor Pedro Rosário e presenciar excelentes debates e exposições de pesquisas na área.

Outro fator essencial para essa tese foi minha atuação à frente de disciplinas de Percepção Musical. Cronologicamente:

- ♣ participação no Programa de Estágio Docente – PED, da UNICAMP, sob supervisão do professor Ricardo Goldemberg, por dois semestres consecutivos – 2o. Semestre de 2010, com turmas de Percepção 2 e 4, e, posteriormente, no 1o. Semestre de 2011 com três turmas de Percepção 1, as quais alguns foram voluntários na proposta *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*;
- ♣ como professora na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, em Curitiba/PR, no ano de 2012, em que atualmente sou docente e responsável por todas as disciplinas de Percepção Musical. Nessa atuação com três turmas de ingressantes considerei a proposta *Cartas do Gervásio ao seu umbigo* como atividade obrigatória da disciplina no nível 1.

Considerando o estreitamento de influências entre as ações do ensinar e do aprender, os objetivos dessa tese são:

- ♣ discutir sobre dificuldades de docentes e alguns dos aspectos da escola tradicional na disciplina, especialmente os mais citados por autores e/ou revelados em minha dissertação (OTUTUMI, 2008);
- ♣ propor a autorregulação da aprendizagem como um eixo reflexivo em uma matéria comumente instrumental;

- △ desenvolver uma proposta pedagógica com alunos, vinculada à uma disciplina em andamento, que estimule autorreflexão sobre sua aprendizagem e possa iniciar a otimização de seu estudo.

Entendo que propostas são tópicos de ideias e práticas que venham a destacar elementos significativos que impulsionem novas ações entre docentes e alunos, e assim colaborem para o surgimento das melhorias. Esse princípio se difere da *proposta* como a elaboração de um *método*.

Como melhora, têm-se por “**transição** para melhor estado ou condição”, de algo que possa propiciar benfeitoria (cf. FERREIRA, 2005, p.546, grifos meus), constituindo aqui uma expectativa, uma aspiração.

Em meu percurso docente observo que aliei treinamento (tradicional) e práticas de interação músico-música, aluno-professor e tecnologias. E, como muitos, minhas buscas por mudanças começaram logo que assumi turmas na graduação e após sentir as mesmas sensações de outros professores: de que poderia ser diferente.

Dados indicam que há muitos professores de Percepção que trabalham na linha tradicional (OTUTUMI, 2008), embora com muito desejo de mudança e já com iniciativas que tentam ampliar a ótica sobre a disciplina.

Por isso, apesar da forte contraposição existente sobre a linha tradicional, em um movimento que, por vezes, parece desconsiderá-la para o surgimento de uma inovação na área, vejo que é preciso *considerar* a base tradicional e refletir sobre quais pontos podemos e vamos *reconsiderá-la* no nosso perfil docente.

É essencial pensar em que medida e em quais aspectos me identifico com essa perspectiva de ensino, e como vou me dedicar para uma modificação na minha atuação, tendo a atualização como um projeto. Essa é uma das maneiras que observo como um dos pontos chave para melhoria no contexto universitário.

Assim, pela relevância das queixas ditas por docentes, pela pouca interrogação acerca de *como* e o *que* seja o estudo em Percepção Musical e, ainda, considerando as raízes tradicionais no ensino, é que se nutriu e se desenvolveu a trajetória dessa investigação.

Capítulo 1

QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Há alguns anos tenho acompanhado discussões sobre a disciplina Percepção Musical no contexto universitário brasileiro, bem como compartilhando algumas experiências e ideias sobre o seu ensino (cf⁴. OTUTUMI, 2006, 2008, 2009, 2011; OTUTUMI, GOLDEMBERG, 2008, 2010, 2011, 2012).

As atividades docentes, bem como participações em cursos, eventos, aliadas a inquietações nutridas de autores, é que fizeram concretizar o meu mestrado na área, defendido em 2008⁵ e intitulado: *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*, realizado no Instituto de Artes da UNICAMP, sob orientação do prof. Dr. Ricardo Goldemberg.

Esse panorama contou com o depoimento de docentes da matéria, cuja coleta de dados foi organizada em dois percursos: quantitativo e qualitativo. O critério dessa vertente primou pela variedade na natureza dos dados, com intuito de oferecer mais riqueza de detalhes sobre a atualidade da disciplina, permitindo a utilização dos pontos fortes de cada abordagem.

Diante da realidade narrada por esses docentes de Percepção Musical e da grande gama de pontos passíveis de cuidados é que se constituíram as primeiras ideias para a elaboração dessa tese. Foi o propósito de investir para a melhoria na disciplina no ensino superior que me levou a querer aprofundar conhecimentos sobre as dificuldades dos professores, mas sem deixar de realizar uma investigação prática junto ao público de alunos.

Por isso, sabendo da responsabilidade de escrever justamente acerca de um tema na interface entre o ensino e a aprendizagem, proponho, nesse capítulo inicial, uma breve revisão sobre itens importantes para o ensino da matéria. Mais especificamente, a respeito de duas das dificuldades mais recorrentes nas falas dos professores: a heterogeneidade de

⁴ Abreviatura de “confira”.

⁵ Disponível na íntegra pela Biblioteca Digital da UNICAMP, com acesso em fevereiro de 2012, no link: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000436215>

níveis de conhecimento dos alunos e a falta de dedicação ou motivação desses ao estudo, além da tendência pedagógica tradicional na disciplina (OTUTUMI, 2008).

Essas dificuldades me chamaram a atenção pela alta intensidade de referências nos relatos de professores de todo país, e também por serem apresentadas quase que exclusivamente como queixas. A tendência pela vertente tradicional se destacou pelo fato de ser um aspecto também fortemente mencionado, mas na literatura brasileira relativa à Percepção Musical e com dada relevância aos seus pontos negativos – sendo que ainda vem a ser o modelo pedagógico mais utilizado de ensino na disciplina.

Enfim, o intuito é avançar um pouco mais nas discussões desses assuntos, revelando elementos que possam contribuir para maior atenção à complexidade de fatores envolvidos no ato de ensinar, e, posteriormente, estimular ações para melhoria das condições de estudo dos alunos no âmbito da sala ou curso.

Noto que esse assunto promove a mobilização de questões expressivas, principalmente, pela: (i) semelhança de experiências musicais em Percepção Musical quando (fomos ou somos) alunos da graduação em Música; (ii) semelhança de experiências quando alunos de outras matérias no campo musical; (iii) semelhança de indagações quando docentes da disciplina, diante das dificuldades e/ou intenções de melhoria.

Esse movimento, de certa forma, já estimula as “reflexões sobre o ensino”, que se vê no título desse trabalho, pois uma possível melhoria não vem de algo que aponta um determinado modelo de ensinar, mas do diálogo, e, ainda, da forte identificação com o objeto de estudo.

1.1 DIFICULDADES ENCONTRADAS POR DOCENTES

Quando revisitei os depoimentos dos professores no panorama que recolhi em 2008, foi como se estivesse em um diálogo em que há identificação, troca, lembranças – de aulas que deram e não deram certo, de apuros e de sensações de realização, por meio de projetos e alunos que conseguiram avançar de modo mais significativo.

Notei que o cotidiano do docente de Percepção Musical tinha sido retratado de maneira clara e que os pontos críticos haviam sido ditos com “todas as letras”, e esse conjunto de dados formava uma problemática importante para quem quer pensar em

propostas – um dos aspectos dessa pesquisa.

Por isso, neste tópico, a finalidade é aprofundar reflexões sobre dois dos resultados relacionados às dificuldades encontradas pelos docentes, partindo dos dados qualitativos e quantitativos⁶. Uma observação importante é que esses dados devem ser considerados como resultantes de uma perspectiva de ensino tradicional, algo predominante na disciplina.

Foi visto que a maior dificuldade encontrada pelos docentes, a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos alunos em sala de aula, tem a mais significativa quantidade de recorrência em índice e em ligações com fatores que se somam aos problemas da disciplina (OTUTUMI, 2008). Considerando um conhecimento dentro dos padrões tradicionais, por exemplo, pode ser a qualidade de se fazer um ditado, um solfejo ou ler uma partitura, e compreender itens de teoria musical.

Outras dificuldades citadas, tais como as que chamo de (a) *estruturais*: a quantidade numerosa de alunos nas turmas e falta de material didático, seguidos de outras, relativas à (b) *motivação dos alunos*: falta de interesse e dedicação ao estudo, e demais, ligadas à (c) *organização conceitual e metodológica*: dificuldade de definir critérios de avaliação e não se deixar influenciar pela tendência mecanicista da disciplina, aparecem com menor intensidade em relação à primeira dificuldade dos docentes⁷.

Entretanto, pelo fato de suscitar subtópicos importantes, centrarei foco na: 1). heterogeneidade de níveis de conhecimento, e, 2). falta de dedicação ou motivação ao estudo, por parte dos alunos. Alguns comentários sobre soluções encontradas também estarão neste texto, mas, proponho que sejam vistas como possibilidades (dentre outras), e não como receitas. Aqui são lembradas e se justificam pelo apelo e desejo dos docentes por uma mudança na disciplina.

1.1.1 A heterogeneidade de conhecimento

Ao buscar elementos para compor essa revisão notei que o tema heterogeneidade, como um grande “guarda-chuva”, se vinculava a aspectos diferentes no âmbito da Educação,

⁶ Público: 60 professores universitários de 52 Instituições de Ensino Superior – IES, por meio de questionários; e outros 05 docentes entrevistados (04 vinculados a IES e 01 de curso preparatório para vestibular), ações essas realizadas no segundo semestre de 2007. Perfazendo o índice de 89,65% das IES que ofereciam cursos de bacharelado e/ou licenciatura em Música no ano de 2007, conforme dados do Ministério da Educação – MEC (OTUTUMI, 2008).

⁷ Cf. Otutumi (2008) inicialmente p.68, 69 para dificuldades na matéria.

tais como: diversidade, inclusão, ações afirmativas, pensamento colaborativo, diferenças entre sistemas educacionais, métodos, diferentes níveis de conhecimento, diferenças culturais, diferenças cognitivas, de desempenho, além do que citam Coracini (1992), Gherardi e Giesel (2010) quanto ao estilo de aprendizagem. E, sobretudo, ao se considerar o contexto da universidade, em que também há estudos sobre diferenças socioeconômicas, de faixa etária, equidade e heterogeneidade no acesso ao ensino superior, como abordam Bori e Durham (2000), e, sobre metodologia de avaliação de desempenho de alunos com Maia, Pinheiro e Pinheiro (2009).

Mas, em uma rápida definição do termo, a heterogeneidade seria a qualidade de heterogêneo, algo que é “diverso ou o que apresenta um grande número de diferenças [...]”; e remete à constituição em “partes de diferentes naturezas” ou um “composto” de partes diferentes (STRATTON, HAYES, 2003, p.115; FERREIRA, 1999, p.1039).

No processo ensino-aprendizagem, mais precisamente no ambiente da sala de aula – em que pessoas diferentes são envolvidas – a heterogeneidade deve ser vista como uma composição natural, pois cada ser humano é único, iniciam afirmando Gherardi e Giesel (2010), pesquisadoras do campo de ensino da língua inglesa. Entretanto, elas advertem que um dos questionamentos mais frequentes feitos por professores é “quão heterogêneos são os grupos” e “quão difícil pode ser” atuar nessa realidade. As autoras lembram que docentes solicitam grupos mais homogêneos, pois com eles, dizem que poderiam desenvolver um trabalho melhor.

Essa questão se mostra familiar no nosso cotidiano na Música, pois, para professores universitários de Percepção Musical de todo país, das dificuldades, a que se destaca em primeiro plano é a heterogeneidade de nível de conhecimento dos alunos:

Bom, o que eu acho, a primeira coisa (todo professor reclama disso) é a diferença de nível dos alunos numa sala de aula. [...] O desnível muito grande... é **muito difícil** lidar com isso. [Entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.68, grifos meus].

Mais de 70% das considerações feitas⁸ elegem a heterogeneidade como o grande obstáculo na relação ensino e aprendizagem, sendo que outros quase 15% a citam ao lado de outras dificuldades como a falta de material didático, grande número de alunos na turma e

⁸ Exatamente 71,7% e mais 14,9% que a integram aos problemas da disciplina (OTUTUMI, p.182), em um total de 86,6% de docentes que têm em comum a heterogeneidade como fator de dificuldade.

falta de estudo dos alunos (OTUTUMI, 2008 cf. p. 68, 109, 150, 181-182, 190, 202-204). Isso deixa como consequência de pensamento que, em um ambiente menos heterogêneo, o desenvolvimento acontece com maior aproveitamento – similar ao que Gherardi e Giesel (2010) trouxeram.

A heterogeneidade na Percepção Musical é reiterada e mais detalhada ao observar os perfis dos alunos e suas diferentes trajetórias até a chegada à graduação:

Você tem ingressante de vários tipos: tem aquela pessoa que estudou música não sei quantos anos da forma acadêmica, conservatório, que estudou solfejo, teoria; do lado uma pessoa que leu Maria Luiza Priolli pra fazer seleção e foi aprovado (porque toca bem o instrumento, tem alguma qualidade) e tem aqueles que ficam ali no meio termo [Entrevistado SC. In: OTUTUMI, 2008, p.73].

E também ao relatar o incômodo dos próprios alunos com esse desnível:

Muitos falam que sofreram muito com o desnível no começo [entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.73].

Assim, analisando as palavras a partir desse aspecto, pude constatar que as principais estratégias (e, possivelmente, as primeiras dentro de uma IES) para melhoria das condições da disciplina, naturalmente, se encaminham para amenizar o desnível de conhecimento da turma. Por exemplo, com: o oferecimento de aulas extraclasse (monitoria ou plantão), “iniciar o conteúdo do zero”, a realização de testes de proficiência, a avaliação com diferentes focos; que, apresento nos depoimentos a seguir:

Agora, o melhor (como eu disse antes) para oferecer é um acompanhamento pessoal. Esse curso deve ter **monitoria** antes de mais nada. E uma monitora ou monitor que tenha ideias próprias, criatividade e originalidade, que também saiba **desmembrar** as **dificuldades** que acontecem na aula. [Entrevistado SD. In: OTUTUMI, 2008, p.69, grifos meus].

A classe é muito desnivelada, então entendo que se eu não começar do **zero** e puxar esses alunos que estão embaixo a classe vai continuar desnivelada [...]. [Entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.72, grifo meu].

Então aqui, até por causa do problema da discrepância dos níveis, esses alunos que conseguem fazer tudo eu **dispenso**, inclusive, dou a opção deles saírem depois da primeira **prova** [...] muitas vezes eles preferem ficar, dizem: ‘Não, vou ficar, e fazer as aulas, eu gosto, acho bom! [Entrevistado SD. In: OTUTUMI, 2008, p.71, grifos meus].

Então, eu procuro fazer **avaliação** assim bem **variada**, justamente para dar oportunidade para o indivíduo, dar o mesmo peso para várias atividades ali da ficha [...]. Eu faço três avaliações na verdade. Tem nota de participação em aulas e alguns exercícios que eles fazem em casa. Mas avaliação frente a frente com o professor, duas. [Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.71, grifos meus].

Como professora da disciplina há alguns anos, também me vi interessada e na trajetória dessas mesmas soluções. A sensação é de se estar fazendo algo em “prol de” e tentando caminhos para melhor orientar os alunos – acompanhamento que, geralmente, não nos foi dado quando da nossa graduação.

Mas, apesar dessas iniciativas movimentarem hipóteses importantes e surtirem resultados práticos positivos, hoje acredito serem relevantes também outras perguntas: por que esse grande incômodo com a heterogeneidade? Há benefícios em uma classe heterogênea? Quais tipos de atividades podem tornar a disciplina mais dinâmica? O que se pensa sobre o conhecimento de um grupo?

Em suma, fica evidente nas falas anteriores que a razão principal desse incômodo com a heterogeneidade é a alta disparidade de conteúdo existente no corpo discente. Em um curso de Música o aluno ingressante pode entrar sabendo muito pouco ou já sendo um músico com muita experiência, e ambos são matriculados na Percepção Musical 1. Tal como os depoimentos descreveram, o “retrato” da sala de aula é que alguns sabem muito pouco identificar elementos auditivamente ou não leem tão bem clave alguma e outros que já têm prática de arranjo, regência, por exemplo, e lidam com isso o tempo todo.

É possível notar semelhança no âmbito do ensino de língua estrangeira, pois, segundo Gherardi e Giesel (2010) é frequente nos cursos de idiomas haver alunos numa mesma turma iniciante que diferem em níveis. Assim, segundo as autoras, há o verdadeiro iniciante, que é aquele que nunca começou um curso de idiomas regular – e, por exemplo, tem alta expectativa em sua aprendizagem ou medo e insegurança no processo devido à falta de experiência – ; e o falso iniciante, aquele que já teve “alguma exposição à aprendizagem de uma língua estrangeira” – e, apesar de seu conhecimento prévio ser um aspecto forte para a construção da sua autoconfiança, pode apresentar características similares às do iniciante verdadeiro.

Ao buscar mais diálogo neste campo, observo que outros aspectos são lembrados em relação a uma classe heterogênea. A exemplo disso, argumenta Ur (apud FALEIROS, 2009)

que o público de alunos varia em características como: iniciantes, intermediários e avançados; crianças, adolescentes e adultos; no objetivo em aprender a língua em questão; o quanto estão motivados; no uso da língua fora da sala de aula; quão homogêneas ou heterogêneas são as classes e quão numerosas elas são.

Em relação à Percepção Musical, a diferença de idade é um tanto mais razoável em se tratando de ensino superior, pois trabalhamos com classes de adultos – embora haja ainda diferenciações entre alunos mais maduros e os recém-saídos do ensino médio com aproximadamente dezessete e dezoito anos. Outra questão para se pensar é que talvez possamos estimular a motivação para “fazer música” (por meio de obras, por exemplo) como uma forma inicial para a construção mais estreita com o estudo na disciplina – tópico que abordarei no próximo texto e capítulo.

Ainda observando esse contexto de professores de língua inglesa, vejo que as mais significativas dificuldades nas classes heterogêneas são: a dificuldade de controlar a disciplina (matéria) – ou seja, de saber se todos os alunos estão aprendendo de forma eficaz – a dificuldade de encontrar material apropriado, de acompanhar o progresso individual numa grande classe, e de ativar a participação de todos os alunos (UR, 2005 apud FALEIROS, 2009). Itens que contam muito nas classes de Percepção Musical e nas demais disciplinas coletivas também de outras áreas.

Dentre essas variações todas na turma heterogênea, acredito que um dos incômodos “menos ditos” seja a convivência com a instabilidade e a constante necessidade de busca e aprimoramento dos professores no trabalho de ensinar. Que material? Que tipo de atividade? Qual exemplo musical para esse objetivo? Noto que essas decisões, por mais claras e coerentes que sejam, podem não fazer sentido para uma determinada classe e, diferentemente, pode ser de encaixe impecável para uma outra. Surge uma pergunta: qual o nível de influência da participação dos alunos no sucesso de uma aula?

Essa indagação é propícia também para pensarmos sobre as variadas solicitações ou itens a gerir que ocorrem na classe, especialmente nas numerosas, tais como: a dinâmica global do grupo, as condutas individuais dos alunos, as interrupções externas (do ambiente, da escola), o tempo disponível para as atividades, a estrutura intelectual das interações, sua evolução didática, por exemplo, se de descoberta ou síntese (PERRENOUD, 1997), entre outras.

Mas, também há benefícios como: o conhecimento, a opinião variada, os interesses e ideias dos estudantes; nessa troca, têm seu conhecimento ampliado e se conscientizam de outros; há muito mais colaboração entre pares; enfim, as classes são mais desafiadoras e interessantes para professores e alunos (UR, 2005 apud FALEIROS, 2009).

Na dissertação de Alcantara Neto (2010), que investiga as aprendizagens em Percepção Musical no contexto da Música Popular com o público de estudantes universitários, é citada a temática da heterogeneidade, inclusive destacando percentuais apresentados em Otutumi (2008). Primeiramente, verifica-se que os depoimentos levantados com discentes da UFMG têm algumas afirmações semelhantes às expostas aqui – mostrando certa insatisfação com o desnível de conhecimento na turma, mas também citando os perfis diferenciados dos alunos – a saber, em um dos trechos dos participantes Cláudio e Pablo.

Em meio a essas opiniões, Alcantara Neto (2010), evidencia um outro aspecto de heterogeneidade, a de perfis diferentes:

Pablo assumiu uma posição intermediária na discussão. Apesar de, em sua opinião, “estando na academia” e “vendo o propósito da disciplina” a heterogeneidade dificultar o planejamento das aulas, sendo ruim tanto para o professor quanto para o aluno, existe um aspecto muito favorável, que envolve “estar em contato com mais gente”, alunos de perfis variados (ALCANTARA NETO, 2010, p.146, aspas do autor).

O aluno Pablo reconhece a diversidade como um aspecto positivo para a sua formação. Ao vê-lo falar de perfis variados, é possível lembrar que as classes de Percepção abrigam alunos de diferentes habilidades, que, em geral, correspondem a sua modalidade de ingresso. Então, partilham conhecimentos os alunos de instrumento, regência, licenciatura, composição, entre outros.

Assim, apesar da heterogeneidade trazida pelos docentes em Otutumi (2008) ser um fator mais específico – sobre o nível de conhecimento e voltado a um teor de problemática – outros elementos podem ser considerados nesse universo. A heterogeneidade de perfis é também um assunto importante para aprofundamento. Por isso, provooco algumas questões: será que uma turma de Percepção Musical deve ser mista ou distribuída por modalidade? Quais são os benefícios e as desvantagens dessas escolhas pedagógicas?

Alcantara Neto (2010) quando apresenta a questão da dificuldade com a heterogeneidade de conhecimento levanta um outro problema: a falta de preparo dos

docentes em lidar com a diversidade de experiências musicais existentes nas turmas (cf.p.15). Com isso, evidencia outro elemento presente nesse “ambiente heterogêneo”: a heterogeneidade de experiências musicais dos alunos.

Embora esse fator possa ser considerado estreitamente ligado à heterogeneidade de perfis, noto que ao mencionar “experiências musicais”, pensamos também em diferentes estéticas, formas de aprendizagem e interação no processo de desenvolvimento musical. Ciente da necessidade de investimento nessa temática, novamente, deixo perguntas: será que as experiências musicais dos alunos de instrumento são semelhantes? Como será a trajetória de aprendizados nas diferentes modalidades?

No trabalho de Alcantara Neto (2010) por diversas vezes encontramos discussões a esse respeito e vejo que a argumentação sobre a falta de preparo dos docentes, citada anteriormente, tem encaixe pertinente. Por exemplo, o ensino tradicional geralmente se volta a uma predominância estética erudita, e, portanto, é factual a instabilidade do professor frente a alunos com expectativas musicais e um histórico de estéticas diferentes da proposta de “base”.

Noto que esse despreparo, ou exigência de uma certa versatilidade do docente, está sendo cada vez mais identificada pelo avanço de “outras músicas⁹” na universidade, por meio de novos cursos, modalidades e especialidades dos últimos anos no país – bem como pelas discussões mais efetivas a partir do surgimento da ABEM, na década de 1990.

Enfim, os depoimentos que ouvimos atualmente ou há um pouco mais de dez anos não são uma reclamação de hoje, mas, pelo menos, uma observação e/ou interrogação que se desenvolveu ao longo de um tempo maior, e sobre os pilares de um conhecimento tido como universal, de ampla aceitação. Com Alcantara Neto (2010) é possível refletir mais sobre o tema da diversidade e das práticas formais e informais, mas me volto à ótica e ao contexto das dificuldades anunciadas inicialmente.

Apesar dos vários diálogos sobre a diferença de conhecimento em uma turma, acredito que no campo da Música, especialmente com olhar sobre a classe de Percepção Musical, as condições sejam um pouco mais críticas. Isso se deve a diversos fatores¹⁰, e em diferentes momentos:

⁹ Termo usado por Tanaka (2010).

¹⁰ Tais fatores estão apresentados em Otutumi (2008), porém, não como organizados e reunidos aqui.

1. *Na preparação para o ingresso na graduação* – (i) a (ainda) falta¹¹ de estrutura de ensino musical anterior à universidade; (ii) os esquemas de avaliação nas provas específicas do vestibular, podem ter seus critérios e ferramentas melhor formulados; (iii) a relação do percentual candidato-vaga, que em alguns casos incide na necessidade de preenchimento de vaga. Por exemplo, de instrumentos específicos, de novas modalidades de cursos e/ou de cursos em localidades de menor demanda;
2. *Na preparação das classes e procedimentos institucionais em relação à disciplina* – (i) a falta ou pouco aproveitamento dos resultados do vestibular para encaminhar a organização das turmas nos diferentes níveis; (ii) as dificuldades burocráticas para realização de testes de proficiência;
3. *Na organização estrutural da disciplina* – (i) falta ou pouca unidade entre os diferentes níveis da disciplina (pela qualidade das ementas, pela falta de um programa e/ou periódica mudança de professores); (ii) falta ou pouco número de professores que se dedicam para a matéria, entre outros;
4. *Na investigação sobre as questões de aprendizagem na disciplina e/ou ações externas* – No Brasil, (i) há pouca produção em pesquisa sobre Percepção Musical ligada à didática; (ii) há poucos materiais didáticos; (iii) há pouca realização de eventos e/ou projetos de extensão universitária¹² vinculados à matéria. Embora todos esses itens tenham índices positivos crescentes nos últimos anos.

Assim, acredito que a queixa quanto à heterogeneidade de níveis de conhecimento no campo da Percepção Musical está mais ligada a um complexo de fatores conjugados, do que devido a uma única razão situacional em sala de aula. A partir da busca do porquê dessa inquietação, é possível verificar vários aspectos que agravam a questão e podem ser fundamentais para esse incômodo sentido pelos docentes.

Por isso, creio que as ações que realmente influenciarão uma melhoria na matéria devem acontecer no ambiente da graduação como um todo, além das ações nas turmas. Por outro lado, é sabido que a sala de aula é um ótimo ponto de partida para a realização de propostas, para vivência de ideias e diálogo com outras gerações de músicos; o que também

¹¹ Embora a perspectiva seja positiva, especialmente com o ensino da música nas escolas regulares de ensino básico já em andamento, pela Lei N.º.11.769, de 18 de agosto de 2008, resultados mais consistentes serão sentidos no âmbito da graduação daqui há alguns anos. A Lei está disponível na internet, no link abaixo, acessado em 26 de fevereiro de 2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

¹² Como Cursos de extensão preparatórios para o vestibular, cursos de Iniciação Musical a jovens e adultos, entre outros.

surte efeito no ambiente institucional.

Dessa forma, ainda que o tema incite uma certa polêmica sobre o quanto é mesmo possível ensinar ou aprender nessas condições, remeto-me às considerações feitas pelo professor e sociólogo suíço Philippe Perrenoud¹³ para dar continuidade ao diálogo – no sentido de provocar mais aspectos sobre a heterogeneidade diante de uma “sala de aula tradicional”. Então, fala-se agora a partir de uma ótica mais ampla, da visão da Educação, que talvez possa oferecer contribuições importantes para o ensino da Percepção Musical como disciplina, mesmo sabendo de suas particularidades.

Para Perrenoud (2000) o intuito maior na realidade do professor é o desenvolvimento de uma competência¹⁴ *sistêmica*, que envolva competências mais específicas e crie dispositivos significativos para que o aprender se concretize. No capítulo intitulado *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*, ele enfatiza quatro delas: (1) “Administrar a heterogeneidade”; (2) “Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto”; (3) “Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades”; (4) “Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo”.

Apesar de representarem ações práticas, acredito que seja importante destacar a afirmação do próprio autor, quando propõe que essas considerações sejam lidas como uma “declaração de intenções”, um “fio condutor” para o ofício do professor. Na apresentação geral da obra, ele explicita que as temáticas são oriundas de um guia referencial de competências, elaborado por ele e demais professores de Genebra, em uma instituição pública, em 1996. Portanto, cabe refletir, verificar e evitar que seja usado como um simples manual de receitas ou que se considerem essas as únicas possibilidades de intervenção pedagógica.

Assim, é visto no primeiro tópico “administrar a heterogeneidade”, que de alguma maneira a escola regular¹⁵ já tenta organizar alunos ou homogeneizar turmas a partir do

¹³ Nascido em 1944, doutor em sociologia e antropologia, é professor visitante (2010) da área de Ensino Superior na Universidade de Liege, Bélgica. Foi professor da Universidade de Genebra (1984-2009), e, desde 1994, professor da área de currículo, práticas pedagógicas e de instituições de formação. Membro fundador do Laboratório pesquisa em Inovação, Formação e Educação LIFE, da Universidade de Genebra.

¹⁴ Para o autor: “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p.15), e, se relaciona a quatro aspectos: a compreensão de que competências não são em si saberes, mas, “mobilizam e integram tais recursos”; considerar que cada situação é singular, mesmo quando possível de ser comparada a outras; o exercício da competência passa por “operações mentais complexas” e isso permite realizar e adaptar as ações às situações (citando ALTET, 1996; PERRENOUD, 1996, 1998g); as competências profissionais são construídas em formação, e na “navegação” diária entre um trabalho e outro (para esse último aspecto, citando LE BOTERF, 1997).

¹⁵ Termo utilizado na tradução. No Brasil, o chamamos de ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e médio).

critério da faixa etária, mas isso não garante que os alunos estejam igualmente preparados para a formação, argumenta o autor. De modo claro, encaminha para uma reflexão que questiona a homogeneidade, mas sobretudo, adverte a possibilidade de uma “reorganização”, mesmo dentro de uma classe formada com parâmetros semelhantes:

Um professor experiente sabe que a homogeneidade total é inacessível na falta de uma seleção prévia bastante rigorosa, mas também porque, mesmo no grupo mais selecionado, ela se *recria*, sem dúvida de maneira menos espetacular, desde o início do ano e no próprio decorrer da progressão no programa (PERRENOUD, 2000, p.58, *itálico do autor*).

A recriação é o aspecto aqui que mais chama a atenção. Quando pensamos em um grupo homogêneo, é mais provável que o imaginemos como algo “pronto ou resolvido” para trabalhar, embora saibamos da existência das particularidades de cada aluno. Alguma coisa que é homogênea é quase sempre a mesma, ou seja, apresenta pouca variabilidade (STRATTON, HAYES, 2003). Talvez por isso, nossa atenção não selecione (e não dê a devida importância) à reorganização que acontece em um meio em que indivíduos ditos “semelhantes” aprendem juntos.

Além da indagação a respeito do quanto a simples conceituação influencia nossas práticas e o modo de ver as coisas, talvez uma outra pergunta possa ser pertinente nesse momento: qual é o ponto de homogeneidade que idealizamos para nossas turmas considerando o universo de uma formação profissional? e, por conseguinte as demais: qual nível de conhecimento técnico? Qual a qualidade de disponibilidade pessoal e reflexiva para fazer o curso de Música?

Retomando Perrenoud (2000), para ele, ações de classificar e orientar casos “semelhantes” para mesmo “tratamento” diante das diferenças dos alunos revelam uma ideia um tanto rígida e que pode conduzir para uma pedagogia do “diagnóstico prévio”. Então, citando Meirieu (1989c, 1990, 1995, 1996a), propõe que se enfrente a heterogeneidade no “*âmbito de um grupo de trabalho*, tal como se manifesta *diante de uma tarefa* e, em particular, diante de uma *situação-problema*” (PERRENOUD, 2000, p.58). Enfim, que se dê prioridade às interações dos participantes sem, entretanto, renunciar às regulações retroativas (de apoio, remediação) ou proativas (microorientações para tarefas e grupos diferentes).

De maneira geral, o autor afirma que o que mais importa é fazer uso de múltiplos recursos, sem fundamentar as ações na intervenção do professor. Para tanto, cita a realização de trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorretivas, o emprego de softwares interativos, a organização do espaço em oficinas, por exemplo; lembrando que a “[...] diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional [...]” (PERRENOUD, 2000, p.58-59).

Já no segundo tópico “abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto”, requer “pensar, organizar, habitar, fazer viverem espaços de formação que reagrupem” alunos (PERRENOUD, 2000, p.61). Como algo não tão simples, nos lembra o autor que são necessárias novas competências que giram em torno da cooperação profissional (ou trabalho em equipe) e à gestão de progressão das aprendizagens em vários anos (em uma visão formativa e longitudinal do aprendizado).

Neste tópico observo mais perguntas e reflexões, já que em se tratando de uma maneira diferenciada de lidar no contexto de ensino, é mais provável que surjam “problemas inéditos” na organização e coordenação. Aliás, Perrenoud (2000) cita alguns desafios em relação aos alunos nas atividades extras sala de aula: saber suas ações, como e com quem trabalham, de que precisam e para que tarefas orientá-los no dia seguinte ou na próxima semana; ou seja, administrar esses espaços, com o propósito de ir reconstruindo rotinas e referências.

Em “fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de dificuldades”, o autor lembra que há casos de alunos com grandes dificuldades, que ultrapassam as possibilidades comuns de diferenciação. Para essa situação, diz Perrenoud, que o ideal é a atuação em equipe, com ajuda externa – sem excluir alunos da classe – numa forte articulação¹⁶.

Dessa forma, Perrenoud (2000) ilustra a dinâmica do papel do professor da turma e do professor interventor (de apoio, por exemplo psicopedagogo), e argumenta que, com vista às competências e com passar do tempo, os professores em geral deverão apropriar-se dos saberes dos professores de apoio. Dentre os vários aspectos listados pelo autor, observo abaixo os mais interessantes para reflexão da docência em Percepção Musical:

¹⁶ Entretanto, o autor não descarta a possibilidade de medidas como classes especializadas, apoio pedagógico extraclasse, as reprovações, ainda que se saiba que, na maior parte, elas tenham eficácia restrita.

- 1). Saber construir situações didáticas sob medida (mais a partir do aluno do que do programa);
- 2). Praticar uma abordagem sistêmica, não procurar um bode expiatório; ter a experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito, não se sentir atacado ou ameaçado pessoalmente à menor disfunção;
- 3). Estar acostumado à ideia de supervisão [...];
- 4). Estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação;
- 5). Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição;
- 6). Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que 'funciona' para um não 'funcionará' necessariamente para outro;
- 7). Fazer uma reflexão específica sobre o fracasso escolar, as diferenças pessoais e culturais;
- 8). Participar de uma cultura (trabalho em equipe, formação contínua, assumir riscos, animação, autonomia) que se encaminhe para uma forte profissionalização, um domínio da **mudança** (PERRENOUD, 2000, p.61,62, grifo meu).

E no último tópico “Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo”, o princípio é que, novamente, não se baseie toda aprendizagem no papel do professor, ou seja, que se aproveite o envolvimento dos participantes, para uma ação colaborativa. Perrenoud lembra que o ensino mútuo não é ideia nova, mas já despontava com o inglês Joseph Lancaster¹⁷ (1778-1838) no séc. XIX – na qual o professor organizava uma grande classe de, por exemplo, uma centena de alunos, em subgrupos menores, que eram acompanhados pelos alunos mais velhos ou monitores. Ao professor cabia o funcionamento do conjunto, que o de ensinar diretamente a todos.

Hoje, diferentemente da época de Lancaster, a ideia é que trabalhemos como indivíduos autônomos e competentes, porém não esqueçamos da preocupação com a eficácia da tarefa, e de aceitar as lideranças (mesmo que funcionais) para sua realização; lembrando que, muitas vezes, alunos que “mais precisam aprender” são os que tornam a tarefa mais demorada e então, o desenvolvimento coletivo passa, antes de tudo, por uma cultura da solidariedade, de tolerância e reciprocidade (PERRENOUD, 2000, citando PHILIBERT e WIEL, 1997).

Após algum tempo de perguntas sobre a heterogeneidade, de pensar estratégias para estimular o interesse dos alunos para o estudo – e apesar das indagações nunca terminarem – comecei em 2003 um projeto de realização voluntária que, um tanto intuitivamente, abrigava esses quatro aspectos trazidos por Perrenoud (2000). Chamado de *Encontros de*

¹⁷ Mais em NEVES, Fátima Maria. *O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)*. 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista UNESP, Assis, 2003. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048018P5/2003/neves_fm_dr_assis.pdf

Percepção (OTUTUMI, 2006, 2008b, 2009) foi uma vivência significativa em meu trabalho e por isso será relatado no capítulo 2, no tópico 2.2.4 sobre projetos coletivos e/ou eventos.

Embora as experiências e o estudo de autores sejam fundamentais, acredito que dialogar sobre a heterogeneidade requer também fazer perguntas mais pessoais:

1. Quais as ações mais viáveis para otimizar o ensino da *Percepção*, considerando o meu perfil como professor¹⁸?
2. Será que a linha de trabalho tradicional¹⁹ acentua a heterogeneidade? Ou será o contrário? (Ou nada disso?)
3. Posso organizar outro modo de avaliação dos alunos, levando em conta alguns recursos tecnológicos? Ou como posso aproveitar as TI's²⁰ para comunicação do grupo?
4. Como encaro os desafios que surgem na sala de aula? Quais são eles? Ou não há mais algum?
5. Até que ponto consigo me distanciar dos rótulos: aluno *que sabe* e aluno *que não sabe*? Ou *bom* e *mau* aluno?

Como o foco central são as reflexões sobre o ensino, vejo como relevante pensar nessas e outras questões, como meio de estudar, de pensar como ajustar a disciplina – no sentido de acompanhar melhor o desenvolvimento musical do aluno, mas também de *fazer e mudar*.

Enfim, a heterogeneidade solicita a professores e escolas a consideração de estratégias organizacionais e didáticas “para abordar pontos de partida diferentes dos alunos frente aos conteúdos, necessidades e interesses diferentes [...]” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.187). E, ainda lembrando que essa realidade distinta no corpo discente não é um fator isolado, e, sim uma crescente na universidade, como argumenta Schleich (2006, p.6):

¹⁸ Mais sobre o perfil e saberes do professor de música em: Fernandes (2007); Galizia (2007); Araújo (2006). Em Otutumi (2008, p.79-82, 154, 155) docentes entrevistados falam sobre perfil do professor de *Percepção Musical*.

¹⁹ Mais de 70% dos docentes mostram-se vinculados à linha tradicional no Brasil (OTUTUMI, 2008, p.110, inicialmente).

²⁰ Tecnologias de Informação.

O crescimento da população estudantil tem como consequência uma maior heterogeneidade dos estudantes no que diz respeito à classe social, gênero, objetivos, expectativas, formação acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho e opção pelo turno. Diante desta demanda, as instituições de ensino superior precisam estar preparadas, seja por meio de inovação tecnológica, por novos espaços educativos e maior conhecimento sobre o estudante universitário, a fim de promover, durante todo o processo de formação, o desenvolvimento cognitivo, vocacional, pessoal, social e cultural de sua comunidade.

Encarar a queixa mais como um desafio deverá ser uma meta geral para professores e alunos de Percepção Musical no meio acadêmico. E, talvez, integrando-se melhor na própria instituição de ensino superior – conhecendo sua realidade e programas de incentivo às práticas de ensino, pesquisa e extensão – possa-se contribuir para o oferecimento de condições mais favoráveis dentro da disciplina.

1.1.2 A falta de dedicação ou motivação dos alunos para o estudo

A princípio, esse tema se revelou importante no assunto das dificuldades docentes por um alto percentual de professores, ou seja, 75%, dizerem que o pouco estudo dos alunos é o maior obstáculo no seu rendimento em Percepção Musical. Mas, ainda, que outros 16,6% acham que a falta de estudo é um dos fatores problemáticos aliado à ausência em aulas, à dificuldade de gerenciamento do tempo de estudo e à falta de infraestrutura institucional (OTUTUMI, 2008, p.183,184).

Verificar que docentes de diferentes gerações e regiões do país colocam o fato no patamar de alta relevância é, no mínimo, um indicativo de reflexão. Por que a falta de estudo é vista dessa forma? Quais são as atitudes que podem colaborar na dedicação ao estudo? Afinal, o que é estudar Percepção?

Em busca de algumas respostas, primeiro é interessante notar que, nestes depoimentos colhidos em minha dissertação, salientam-se dois aspectos: o pouco estudo como elemento principal e também como um dentre outros itens individuais e institucionais. Portanto, há um olhar que nos leva a considerar que os alunos são os grandes responsáveis por seu rendimento escolar e se não estudam, não se dedicam ou não tem motivação para realizar as atividades da disciplina, não há como se desenvolver.

O outro viés de pensamento é o de considerar o conjunto, ou seja, a falta de estudo como uma das várias barreiras para o bom rendimento do aluno. Essa vertente traz abrangência na observação dos fatores, sejam externos ou individuais, e parece não se eximir em dizer que todos tem responsabilidade, inclusive o aluno que não se dedica.

Concordo que seja preciso chamar os alunos à responsabilidade por sua educação, é importante que se dediquem e estejam motivados para algo mais que “passar na disciplina”, mas também ver as deficiências institucionais, as demandas individuais e de contexto da sala de aula. E, em se tratando de um relato docente e observando que a reflexão deve ser parte do processo de ensino, há outras perguntas: “o quanto e como minhas ideias e atuação como professor estão contribuindo para o estudo do aluno?” e “o quanto estou motivado para ministrar a disciplina?”.

Enfim, o primeiro princípio a se considerar aqui é que na relação pedagógica a motivação ou desmotivação se estabelece entre alunos e professores como um “fenômeno circular”, pela influência mútua, tal como pensa Jesus (2002). Por isso, discutiremos de forma geral a respeito da motivação, oferecendo mais enfoque aos alunos, e considerando aspectos de observação para o professor.

1.1.2.1 Motivação: definição

Sabe-se que a motivação rege as mais diferentes atividades humanas, conduzindo as escolhas, a persistência e os comportamentos dos indivíduos. Segundo Bzuneck (2004) a primeira ideia sugestiva sobre motivação, daquilo que nos faz mover ou nos por em ação ou movimento, é advinda da origem etimológica da palavra: vem do verbo latino *movere*, se configura no tempo supino *motum*, no substantivo *motivum*, e se aproxima do nosso termo *motivo*.

Stratton e Hayes (2003) a definem como um estado que energiza e provoca o comportamento. Brunner e Zeltner (1994) afirmam, em consonância, que a motivação é um processo que determina a intensidade, a direção e a determinação do comportamento de uma pessoa. Já Cabral e Nick (2000, p.198) a veem como um “complexo de fatores intrínsecos e extrínsecos (instintos, necessidades, impulsos, apetências, homeostase, libido e outras variáveis intervenientes) que determinam a atividade persistente e dirigida para uma

finalidade ou uma recompensa”.

Como também podemos observar nas definições acima, Bzuneck (2004) afirma que a motivação tem sido compreendida como um fator psicológico (ou um conjunto de fatores), e também como um processo. Especialmente no contexto escolar, e na história da Psicologia, a motivação foi progressivamente estudada por diferentes ângulos, o que a tornou, nos dias atuais, um objeto altamente complexo, argumenta o autor.

Verifica-se que a motivação para as atividades acadêmicas é diferente daquela relacionada ao esporte, lazer ou trabalho profissional. Ao vincular-se a um ambiente de aprendizagem no ensino superior, o aluno deve percorrer uma trajetória de tarefas que vai desde o cumprimento de um programa curricular, a permanência e realização de atividades em coletivo, o desenvolvimento de conteúdos mais profundos e o desafio de se submeter a avaliações com critérios diferentes, por exemplo. E, todos esses influenciam sua motivação.

Pelo fato de a motivação ser um constructo hipotético, segundo Brunner e Zeltner (1994), o que pode ser verificado são os resultados dos processos motivacionais, ou seja, seus indicadores ou efeitos. Em relação aos alunos, o que geralmente é relatado por professores quando o assunto é a falta de motivação é que eles não estão revelando uma dedicação desejável aos estudos ou então que “[...] não cumprem as tarefas, quer se trate de um dever de casa ou de um trabalho de classe, mesmo que valham nota; ou não as iniciam com presteza, relutando por começar; facilmente distraem-se ou interrompem a atividade [...]” (BZUNECK, 2004, p.17), entre outros.

1.1.2.2 Alguns fatores de desmotivação e aspectos para reflexão

Professor português da área de Psicologia, Saul de Jesus (2002), faz apontamentos conhecidos, mas importantes sobre o problema da baixa motivação de alunos e professores no ensino superior. Um fator citado por ele é o imediatismo e o consumismo nas aprendizagens escolares, estimulado pela sociedade atual que preconiza as “classificações” por meio de frequências e exames que se situam no curto prazo e não orientam passos para uma aprendizagem na perspectiva de longo prazo. Argumenta ainda que esse ritmo acelerado produz uma “sobre estimulação”, além da facilidade dos conhecimentos ficarem desatualizados e propiciar uma certa desvalorização do saber docente.

Observando esse fator no contexto da Percepção Musical e, considerando minha experiência, é natural dizer que a aprendizagem nessa matéria não é imediata. Ela exige tempo para que os resultados comecem a aparecer como habilidades mais aprimoradas, seja na escuta, escrita ou performance. Nesse sentido, requer uma razoável quantidade de tempo de estudo de solfejo, apreciação, organização da escrita, enfim, práticas que contribuam para o seu desenvolvimento.

Tendo em vista que os resultados virão mais à frente, parece coerente e também fundamental o diálogo com os alunos sobre suas expectativas e metas na aprendizagem. A alta motivação de “aprender tudo” em breve período, especialmente por aqueles alunos que não tiveram uma importante base na formação pré-universitária, pode ser transformada em frustração pela ansiedade ser muito maior do que os resultados podem mostrar em alguns meses. Por outro lado, alguns alunos que já demonstram uma baixa expectativa no aprender, se não forem incentivados ao desenvolvimento, continuarão confirmando a ideia de que nesta disciplina não há como melhorar sua performance ou rendimento.

Uma pesquisa realizada na universidade do Algarve, em Portugal, com estudantes de diferentes cursos, indicou que mais de 30% dos alunos se mostraram pouco motivados²¹, com aumento do percentual se observados alunos dos últimos anos da graduação. Foi observado também efeitos como a baixa assiduidade às aulas e o “insucesso funcional”, que diz respeito ao fato de se verificar que os conhecimentos dos alunos estão aquém do que se deveria esperar para aquele nível escolar (JESUS, 2002). Isso me parece semelhante ao cotidiano brasileiro e à questão do aluno ingressante sem uma formação musical pré-universitária que identifiquei anteriormente.

Entretanto, comentando ainda o fator do imediatismo, noto que, na área de música, a desvalorização do saber docente é sentida de uma forma até branda, sem comprometer a especificidade de conteúdos e conhecimentos práticos. Mas, os professores que se dispõem a usar recursos tecnológicos em aula, que têm uma dinâmica que considera novos intérpretes, compositores e grupos mais atuais em seus exemplos geralmente tem uma avaliação positiva das turmas, embora não seja crucial.

²¹ JESUS, S.N; VIEIRA, L, S. (s.d) Estudo dos factores de motivação e desmotivação dos alunos da Universidade do Algarve (a publicar).

Um segundo fator levantado por Jesus (2002) para a desmotivação é o fato do estudante não ter ingressado no curso superior pretendido ou, mesmo quando consegue cursar a faculdade planejada, tem depois dificuldades na sua realização profissional. Apesar de serem aspectos conhecidos, a escolha por um curso e a realização profissional são assuntos que requerem maior aprofundamento.

Dias e Soares (2009), autoras da área de orientação vocacional, afirmam que a escolha por um curso é determinada por diversos elementos. Desde a ideia que o estudante tem sobre a profissão, seu projeto para o futuro, a influência familiar, a questão financeira, além de que “[...] existe um simbolismo social em torno de algumas profissões que são relacionadas com sucesso, melhores empregos e carreiras” (Ibid p.45). Dessa forma, elas alertam que “não há caminhos seguros em relação às escolhas, o importante é perceber que são motivações diversas que as originam, no entanto, com o passar do tempo o jovem em sua vivência vai se vinculando a um tema que orienta o seu futuro na profissão” (Ibid p.48).

Quanto à discussão sobre a dificuldade de atuação profissional saliento que Jesus (2002) a direciona para a problemática do emprego pós universidade. Embora esse tema seja muito importante também para músicos, vejo que a preocupação mais inquietante é a formação universitária simultânea à atuação como músico instrumentista ou professor, no sentido do estudante se manter produtivo em ambos os contextos.

Mesmo que esse assunto se mostre crescente em artigos e pesquisas nos últimos anos, ainda há muito a avançar. Para isso, vejo importante a leitura da tese de Morato (2009) que desenvolve com propriedade o assunto e revela o universo do graduando de Música em atividade acadêmica simultânea à ação profissional. Especialmente no capítulo 6 dessa tese, a autora revela depoimentos de alunos que nos propiciam reflexão:

Não foi fácil, porque às vezes eu vinha pra aula cansada, às vezes eu vinha sem fazer os trabalhos, às vezes sem ler, mas, eu acho que valeu a pena, não só por ter alcançado o meu objetivo, mas por ter tido uma experiência bem rica, eu passei por diversos lugares que me ajudaram a me construir profissionalmente (Sheila, entrevista em 19/1/2006. In: MORATO, 2009, p.214).

Fica no ar se o objetivo de Sheila era, por exemplo, apenas conquistar um diploma, ou manter-se estudando e aprimorando-se no momento da construção de uma carreira profissional. Mas, é evidente que a aluna demonstra não ter feito o curso como deveria e neste curto relato, dá maior importância as suas experiências profissionais. Isso se faz mais

claro quando são vistas as considerações de Morato (2009, p.214, aspas da autora), que revela uma interpretação mais aprofundada:

Sheila comenta sobre como o seu cansaço acabou interferindo em suas atitudes dentro das aulas: sorrindo, declara ter ido às aulas “sem fazer os trabalhos, às vezes sem ler”. Suas experiências trabalhando em vários lugares (em escola livre de música, em escolas privadas de educação básica, em ONGs e dando aulas particulares de violino e teclado) foram-lhe mais importantes do que manter todas as exigências curriculares em dia, pois lhe puderam “construir profissionalmente”, proporcionando-lhe uma experiência encarnada no campo do trabalho que o curso não lhe poderia proporcionar.

Depois da análise de Morato (2009), creio que seja importante perguntar o porquê de Sheila fazer um curso superior descomprometido se a prioridade final é a riqueza de experiências profissionais. É essencial, neste caso, que se pense o quanto é importante a formação para profissão, já que o curso de música geralmente é escolhido por opção própria e não por *status* social ou ambição financeira.

Um outro depoimento, do aluno Muniz, traz mais reflexões, já que o aluno também admite o cansaço e uma possível falta de rendimento com as disciplinas pelo fato do trabalho noturno como instrumentista. Entretanto, aqui cita a falta de compreensão dos docentes para com esse tipo de situação:

Banda de baile é difícil de trabalhar, principalmente estudando, porque você ensaia, tem que tocar final de semana e você chega moído na segunda-feira na faculdade. E parece que alguns professores nunca conseguem entender o lado do músico que trabalha a noite inteira (Muniz, entrevista em 18/9/2007. In: MORATO, 2009, p.215).

Concordo que há, sim, muitas dificuldades para se manter estudando e trabalhando na fase universitária, mas também nas diferentes etapas da vida. Estudar e trabalhar, de um modo geral, é uma exigência atual, sejamos alunos ou professores. Além disso, é interessante lembrar que muitos estudantes não podem trabalhar em suas áreas enquanto não formados e – embora isso não seja muito privilégio – os alunos de música podem exercer uma atuação profissional sem um diploma. Mas, será que esses estudantes de outros cursos não precisam trabalhar?

Morato (2009, p.215) analisa a fala de Muniz comentando que há ressentimento de alunos com as exigências curriculares e com o corpo docente, por exemplo, nesse caso, pela não compreensão do sono em aula e dos trabalhos não estarem “em dia”. Observa, ainda, que a fala de Muniz conta com um aspecto a mais, de certo melindre, pois os

professores podem contar com um contrato estável de trabalho: “A gente não é formado, a gente não está dando aula em [nível] superior”. Todavia, é preciso “pagar as contas” e, enquanto o diploma não vem, o trabalho possível é o trabalho precário do músico de baile, diz Muniz.

Essas falas possuem muitos pontos a se discutir, e, embora sejam questões relevantes, aqui serão pontuadas as essenciais para o andamento do assunto da falta de dedicação ou motivação ao estudo. Portanto, faço mais algumas perguntas: por que fazer um curso superior de maneira descomprometida se, em vários casos, não é pré-requisito da atuação profissional? Será que o descomprometimento é resultado do valor que se estabelece para a formação ou há outros complicadores? Qual realmente é a problemática específica da Música?

Perguntar pode parecer uma desvalorização minha quanto ao curso superior para o exercício profissional ou mesmo uma colaboração com a desmotivação dos alunos, pois questionar pontos incômodos sempre é inquietante. Mas, acredito que a partir disso possa ser possível eleger prioridades nas ações, estabelecer metas realizáveis, ser mais direcionado ao que se pretende na sua carreira.

Porém, dentre os aspectos da fala de Muniz, vejo, como docente de Percepção, que realmente é difícil analisar e conduzir bem as especificidades em sala de aula. Há alunos que tem mais facilidade e a falta de um ou outro item não compromete o rendimento na matéria, e, para outros, é determinante a periodicidade e comprometimento com a realização de trabalhos e estudo, observando sua trajetória de desenvolvimento. Isso resulta em uma questão delicada: de se saber o quanto é possível mediar um olhar particular em uma sala coletiva.

Além disso, a “reclamação” do aluno pode ter uma certa razão quando se pensa que a atitude docente pode ter um vínculo mais amplo, ou seja, com a coerência nas dimensões do currículo. Hentschke (2003) argumenta que tradicionalmente sempre existiu uma resistência dos professores de música à formação mais relacionada ao mercado de trabalho, o que resulta em um modelo que forma profissionais independente das solicitações externas à universidade. Portanto, “não entender o lado do músico de baile” pode ter ligação com esse princípio.

Esses desafios de área, bem como os depoimentos ajudam a conferir a ideia de que os efeitos de uma possível desmotivação em sala de aula podem ter diferentes causas e mesmo não terem características que se estabeleçam como tal. Autor reconhecido na área de Psicologia da Educação no Brasil, José Aloyseo Bzuneck (2004), recomenda mais cuidado com as inferências já que, por exemplo, um aluno pode ter um rendimento até satisfatório ou mostrar atenção às aulas e, ainda assim, ter problemas de motivação.

Neste caso, a primeira observação feita por ele é que o professor precisa ter mais conhecimento sobre seus alunos, como se verifica a seguir:

[...] além da avaliação dos desempenhos e da consideração de comportamentos abertos, a identificação de reais problemas de motivação depende de um conhecimento mais acurado do aluno, de seu nível de capacidade, seus conhecimentos prévios, os métodos de estudo e até a disponibilidade de recursos. Infelizmente, porém, as interações que ocorrem normalmente durante as aulas não parecem suficientes para propiciarem tal conhecimento mais acurado (BZUNECK, 2004, p.14).

Conhecer melhor os estudantes é compreender mais sobre as possibilidades de trabalho com a turma, quanto à metodologia a se empregar, ao modo de avaliar e conduzir as atividades cotidianas. Acredito que essa atitude vai além de compreender o problema da motivação, pois contribui para situar com mais propriedade o professor e o aluno em sala de aula. Porém, é observável o distanciamento que geralmente há na relação pedagógica no ensino superior, contrapondo esse movimento de compreensão mais ampla.

Jesus (2002) diz que essa postura de convívio no meio acadêmico pode ter vinculação com o ponto de vista de professores valorizarem a dimensão cognitiva, não estando muito atentos à dimensão afetiva da relação educativa. Entretanto, observo também que isso pode estar relacionado a filosofia de trabalho, metodologia e modelos pedagógicos adotados, por exemplo – itens que serão vistos no próximo texto dessa tese.

Outra possibilidade apontada por Bzuneck (2004) na identificação dos problemas de motivação é sua consideração sob dois aspectos: quantitativo e qualitativo. Segundo o autor:

. o viés **quantitativo** trata de observar se a motivação é maior ou menor, ou seja, mais ou menos intensa, sendo natural alguma oscilação ocasional e preocupante a persistência em uma forma negativa. Embora, de forma geral, se entenda que a alta motivação é suficientemente boa no desempenho das tarefas, isso nem sempre é real. É exemplificado que as performances que demandam ações motoras são melhores com alta

motivação, ou impulso, tal como abrir uma porta. Mas, em tarefas mais complexas, como nas aprendizagens escolares, a alta motivação pode ser contraproducente, causando rápida fadiga; sendo assim, tem-se um rendimento melhor quando a motivação está em um nível médio;

. já o viés **qualitativo** trata de distorções na qualidade ou tipo da motivação, ou seja, verificação da motivação menos eficaz que outras, pelo fato das ações não direcionarem o indivíduo a aprender. É o caso de alunos que fazem rápido as tarefas, mesmo sem qualidade, para “entregá-las logo”; aqueles que estão, em sua maior parte, preocupados com notas, diploma ou ameaças de reprovação; os que não querem se mostrar incompetentes ou querem aparecer como melhores que os demais. A característica desse tipo de motivação é a vinculação com emoções negativas como a frustração, medo do fracasso, irritação, entre outras.

Ao se pensar alguns fatores de desmotivação de alunos e aspectos para melhor identificá-lo talvez se desenvolva mais refinada a ideia de que a motivação para o estudo tenha uma relação interdependente com diversos fatos no meio escolar e extra institucional. Também ao dimensionar aspectos dos alunos, o professor pode aproveitar o ensejo e realizar uma autorreflexão das suas atitudes no meio acadêmico, por exemplo, verificando o viés quantitativo e qualitativo da sua própria motivação para ensinar.

Identificar alguns fatores de desmotivação docente colabora ainda mais para essa tomada de consciência e confirma-se que as responsabilidades no contexto do ensino superior vão muito além da atuação em sala de aula. Jesus (2002) considera, por exemplo, que o excesso de burocracia pode estar ligada a desmotivação de professores pelo fato de, muitas vezes, desempenharem funções de gestão.

Galizia (2007), em sua dissertação de sobre os saberes docentes no campo da Música, traz depoimentos de professores de instituições públicas de ensino superior da região Sul do Brasil. E, em um dos tópicos é tratada a questão das tarefas extraclasse:

A gente tem mil tarefas paralelas que não são ligadas ao ensino e nem à pesquisa, e que consomem muito mais tempo do que deveria, do que poderia e do que a gente ganha para isso (...) porque a administração ela é colocada na frente de tudo, você tem que fazer porque tem prazo, e então isso eu acho que é o mais desgastante de trabalhar numa instituição desse tipo (Professora Clélia. In: GALIZIA, 2007, p.66).

Mesmo que essa não seja a opinião de todos os entrevistados da pesquisa, a considero importante para destacar o trabalho administrativo realizado por professores. Entretanto, outras questões associadas à burocracia também podem enfatizar a desmotivação, como não ter formação para essa demanda e precisar dar conta de diferentes segmentos de trabalho:

Olha, a gente percebe que não tem nenhuma formação para [atuação administrativa]. [Além disso], a gente percebe que a burocracia da universidade brasileira é assustadoramente grande, e muito mais complexa do que a gente jamais poderia imaginar. Então te demanda uma atenção muito grande, e ao mesmo tempo uma capacidade de ser fluido, de estar fazendo várias coisas ao mesmo tempo (Professora Adriana. In: GALIZIA, 2007, p.67).

Tal como professores precisam conhecer melhor os alunos, vejo necessário o conhecimento dos discentes sobre as atribuições do docente para ambos compreenderem os desafios de cada um. De acordo com Masetto (2003) quanto as competências do docente universitário, o autor afirma a necessidade da competência em determinada área do conhecimento, do domínio na área pedagógica, e do exercício da dimensão política, que, nesse caso, vejo o encaixe das funções administrativas e gestão de tarefas e cargos.

Também outro fator lembrado por Jesus (2002) é a desmotivação tendo origem no âmbito da investigação *versus* docência, ou seja, pelos trabalhos de pesquisa do professor não estarem relacionados com disciplinas que precisa lecionar ou não estarem em seu campo de estudo. O autor também enfatiza que os períodos de investigação, como ocorre na fase de doutorado, também requerem certo isolamento para seu desenvolver e isso pode influenciar no empenho para com a realização didática.

Embora seja uma preocupação relevante, noto que, em relação à disciplina de Percepção Musical, os dados apontam um percentual pequeno de dedicação à pesquisa entre os docentes. Por exemplo, para uma questão referente à dedicação extraclasse, os resultados do questionário mostraram que (OTUTUMI²², 2008, p.177):

. 6,7% realizavam pesquisa acadêmica, ou seja, com atividade em andamento e vínculo em um programa de pós-graduação, sendo que 3,3% a aliavam a projetos de monitoria. Dessa forma, o índice é de 10% de docentes realizando pesquisa

²² É importante dizer que no questionário levado a professores havia três alternativas para assinalar e uma última aberta, ou seja, em que o professor poderia comentar outra prática.

propriamente dita no ano dessas informações;

. 40% determinavam seus esforços na preparação das aulas;

. 31,7% atuavam com aulas de reforço para alunos com dificuldade como um dos itens extraclasse;

. 8,3 realizavam pesquisas pessoais ou coletivas sem vínculo acadêmico;

. 6,7% pesquisas não identificadas em seu modo de desenvolvimento;

. 3,3% produção de material didático (sem vínculo acadêmico).

Agora, analisando o perfil dos docentes de Percepção, os dados quanto à titulação foram: 17% graduados; 12% especialistas; 51% mestres; 17% doutores; 3% pós-doutores (OTUTUMI, 2008, p. 101).

Esses índices revelam que o desalinhamento entre ensino e pesquisa não deve ser o foco principal de uma possível falta de motivação de professores da área. Mas, por outro lado, mostra a articulação dos docentes em tentar amenizar as dificuldades em relação à heterogeneidade, quando oferecem aulas de reforço, projetos de monitoria, laboratórios.

Porém, é importante refletir se os docentes atuantes na área a têm como objeto de estudo de maior interesse. Pelo que conta um docente entrevistado não parece que isso aconteça com frequência:

[...] Percepção não é a disciplina mais importante de cada professor. Assim, eu trabalho na pós-graduação com Etnomusicologia, mas também dou aula de Percepção; a outra professora, é pianista, ela é concertista, mas também dá aula de Percepção; os dois professores, que são substitutos, também: uma é educadora musical, tem o interesse dela muito mais voltado à área de Educação Musical, Música e Cultura, mas também dá aula de Percepção. O outro professor, da área de Composição, é também mais ou menos assim. [...] (SC. In: OTUTUMI, 2008, p.84).

Acredito que o fato de se estar ministrando uma disciplina que não se tem interesse é um fator importante para se pensar a perspectiva de área, quanto a mudanças e melhorias. E, ainda se considerado outros dados, por exemplo, que das instituições brasileiras, ou seja, 86,5% das IES pesquisadas, a disciplina é obrigatória, e, em 25% dos casos há apenas um docente e em 40,4% há dois professores trabalhando com a matéria²³ (OTUTUMI, 2008, p.163 e 166). Isso traz mais responsabilidade para essa atuação.

Mas, apesar dessas observações preocupantes, é importante mencionar o crescente interesse e publicações em Percepção durante esses cinco anos após os dados levantados

²³ Os demais índices mostram 19,2% para três docentes e 15,4% de quatro a sete atuantes (OTUTUMI, 2008, p.166).

em minha dissertação. Outros trabalhos de pesquisa, de artigos e relatos de experiência têm sido publicados na área, como as pesquisas acadêmicas de Teixeira (2011), Panaro (2011), Alcantara (2010), Barbosa (2009), que serão referenciados aqui nessa tese, em texto posterior.

1.1.2.3 Considerando pontos para outra perspectiva futura

Ainda que se tenha visto alguns fatores de desmotivação e o aspecto da reciprocidade, ou seja, da influência que professores e alunos exercem sobre suas atitudes em sala, é fundamental o docente acreditar que pode contribuir para uma motivação positiva em sua turma. Julgar-se capaz de buscar resultados melhores contribuirá na promoção de mudanças, mesmo que os desafios sejam difíceis, e que os compreendamos em um amplo contexto.

A auto-eficácia, conceito definido por Albert Bandura no fim da década de 1970, é essa percepção que as pessoas têm sobre suas próprias capacidades; enfim, um julgamento cognitivo de competência, de acordo com objetivos de um determinado contexto, orientados para o futuro (PAJARES e OLAZ, 2008). As crenças de auto-eficácia contribuem para base da motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais em diferentes campos e, na Educação, tem sido destacada, por exemplo, nos estudos de atribuições de sucesso e fracasso, estabelecimento de objetivos, resolução de problemas, carreira, ensino e formação de professores.

Para Bandura (1977), a crença de auto-eficácia pessoal funciona como determinante de ações, em vez de ser simples reflexo secundário, pois sua teoria considera os indivíduos *agentes* de seu próprio desenvolvimento, além de abranger nesse pensamento uma interação dinâmica entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. Ainda, segundo Pajares e Olaz (2008), as crenças de auto-eficácia colaboram para a determinação do esforço dedicado à atividade, ao tempo de perseverança frente aos obstáculos, na resiliência em situações adversas; e, influenciam o nível de estresse e ansiedade na sua realização.

Refletindo sobre os aspectos da auto-eficácia, e das questões apresentadas como dificuldades na disciplina de Percepção Musical, vejo que professores devem mesmo considerar que o universo da sala de aula pode ser melhorado e, em especial, se se

observar um pouco mais criticamente suas próprias ações, em vez de já achá-las, em sua maioria, insuficientes. Um dos pontos vistos por autores como fundamentais, é ter cuidados nas medidas educacionais ou estratégias para o desenvolvimento do curso.

Bzuneck (2004) alerta que não é suficiente que o professor conte apenas com a intuição ou o senso comum para alcançar êxito na tarefa de motivar alunos. Diz ele, por exemplo, que o elogio e a crítica, embora intuitivamente sejam compreendidos como fatores respectivamente incentivadores e desestimulantes, podem ter efeitos contrários dependendo do perfil da classe. Por isso:

Para ter êxito na tarefa de motivar adequadamente sua classe, todo professor deve dominar uma grande variedade de técnicas e saber usá-las com flexibilidade e criatividade. A complexidade e o caráter imprevisível das situações em sala de aula tornam insuficientes quaisquer receitas prontas (BZUNECK, 2004, p.30).

Outro ponto interessante trazido por Stipek (1996 apud BZUNECK, 2004) é que o professor deve considerar o nível evolutivo dos alunos, sua história passada e suas expectativas ao fazer as escolhas pedagógicas. A autora lembra que retirar a recompensa externa de uma turma acostumada a esse modo de trabalho não aumentará o esforço na tarefa, bem como solicitar atividades desafiadoras que exijam esforço e persistência não deve funcionar bem com estudantes com histórico de fracasso. Além disso, exemplifica que permitir que alunos escolham as tarefas pode ser improdutivo quando alunos não sabem ainda avaliar suas competências.

Assim, para um diálogo que possibilite maior conhecimento dos alunos, seria interessante levantar dados de quanto o aluno valoriza a disciplina ou as atividades em sala; quais expectativas tem para com a disciplina ou as tarefas; qual é sua ideia de esforço e sucesso nessa matéria; como avalia seu desempenho; e se as tarefas estão aquém ou além do seu alcance, por exemplo. Essas e outras questões aliadas às diferentes técnicas, à observação contínua da turma, ao diálogo e à realização de tarefas significativas (ainda que se mostrem exigentes), deverá proporcionar um caminho mais próximo do êxito desejado para com a motivação para o estudo.

Embora esse tema ainda possua mais frentes para discussão, trago agora um aprofundamento sobre a escola tradicional no contexto da Percepção. A intenção é discutir sobre a tendência pedagógica ainda dominante na matéria, destacando características e

convidando a uma reflexão mais específica das ações em sala de aula.

1.2 A ESCOLA TRADICIONAL NA DISCIPLINA

Na literatura brasileira, especialmente a partir dos anos 2000, relativa à Percepção Musical – e, em alguns casos, em artigos ou trabalhos que a unem ao ensino de teoria e solfejo – autores trazem argumentações que destacam críticas à fragmentação no ensino, insatisfações quanto ao uso restritivo de repertório, também trazendo relatos sobre ferramentas como ditados e demais recursos metodológicos utilizados em sala de aula (ver autores principais como BERNARDES, 2000, 2001; CAMPOLINA, BERNARDES, 2001; GROSSI, 1999, 2001, 2003; BHERING, 2003; BARBOSA, 2005, 2009; OTUTUMI, 2008; ALCANTARA NETO, 2010; TEIXEIRA, 2011).

Em geral, o ensino tradicional é visto como problemático, pois os argumentos demonstram oposições à maneira com que se tratam os processos pedagógicos na disciplina Percepção Musical, mas também são visíveis as preocupações com os rumos das aulas e a intenção de mudanças no cenário das classes. Tais inquietações têm impulsionado, nos últimos anos, o surgimento de sugestões como, por exemplo, assumir um caráter mais integrativo às atividades, usar repertório da música popular, trazer propostas teóricas para renovação das práticas nas turmas.

Pelo que tenho acompanhado nesses anos de pesquisa na área, o trabalho da professora Virgínia Bernardes²⁴ (2000) tornou-se uma das referências nesse assunto. Foi uma das autoras que levantou aspectos sobre o ensino da disciplina na graduação, revelando intensamente cenas de aulas que a incomodavam, e cujo norte, segundo suas afirmações, se pautava pelo modelo tradicional.

Em sua dissertação de mestrado a professora faz uma narrativa histórica que remete esse viés tradicional da Percepção Musical – dos cursos superiores de Música e demais instituições de ensino musical – ao modelo do conservatório europeu. Embora aspectos ainda possam ser explorados como investigação a minha intenção aqui é direcionar a atenção para os encaminhamentos que se têm dado nas discussões mais recentes.

²⁴ Professora na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, à frente das disciplinas de Percepção Musical, Laboratório de Criação e Didática musical. Cf. <http://www.musica.ufmg.br/virginia.html>

Bernardes (2000) também expôs princípios que nortearam o desenvolvimento de um material didático elaborado e testado ao longo de oito anos de trabalho (anunciado²⁵ em dezembro de 1991 no I Seminário de Educação Musical, na EM/UFMG). Este se concretizou como *Ouvir para escrever ou compreender para criar*, publicado em parceria com o professor Eduardo Campolina, em 2001²⁶ – algo produzido com cuidado e ofertando guia, partituras e gravações em áudio quando havia um número bem menor de livros com CD para venda no mercado.

No mesmo ano de 2001, a autora publicou individualmente um artigo na Revista da ABEM²⁷ intitulado *A percepção musical sob a ótica da linguagem*, em que revelava as investigações de sua dissertação, tornando-se referência nos meios e artigos posteriormente publicados – em especial aqueles com discussões acerca da Percepção Musical, e Música e Linguagem (cf. BARBOSA, 2005; SCHROEDER, 2009; PANARO, 2010, 2011).

Outra referência importante é o trabalho da professora Cristina Grossi (1999) *Assessing musical listening: musical perspective of tertiary students and contemporary Brazilian composer*. Sua pesquisa de doutoramento foi defendida na Inglaterra e é de significativa contribuição, uma vez que as investigações têm base em estudos realizados no Brasil e proporcionaram uma perspectiva diferenciada sobre a avaliação da Percepção Musical nos cursos de graduação em Música.

Essa busca partiu da verificação que os testes, de maneira geral, têm sido elaborados para dar especial valor a elementos específicos da música e de maneira fragmentada. Embora ela não referencie com tanta reincidência que o perfil desses testes comumente realizados se vinculam à abordagem tradicional, seus apontamentos mostram semelhanças com as falas sobre o tradicionalismo na disciplina.

Cristina Grossi publicou, posteriormente, suas experiências e referenciais teóricos em 2001²⁸, no artigo *Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical* na Revista da ABEM – cujo volume também há um artigo de Bernardes (2001) sobre o ensino da Percepção Musical. Já em 2003, escreveu o detalhado capítulo

²⁵ Cf. link da Associação Artístico Cultural Atravez: http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/evento.htm

²⁶ Neste artigo, os autores, se referem à dissertação da prof. Virgínia Bernardes por Bernardes (2000), tal como no artigo dela de 2001 e também como a referenciei em minha dissertação em 2008, embora em Bhering (2003), ela seja citada por Ferreira (2000).

²⁷ Associação Brasileira de Educação Musical – <http://www.abemeducacaomusical.org.br/>

²⁸ Grossi (2001) também é referência principal de Barbosa (2005).

Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário, em um livro temático sobre avaliação organizado pelas professoras Liane Hentschke e Jusamara Souza.

Publicações da autora sobre audição, música popular e percepção, bem como sobre formação do educador musical e mundo do trabalho podem ser vistas em anais de vários eventos, ratificando sua periódica participação em congressos e demais encontros e fóruns de pós-graduação e educação musical pelo país e exterior. Atualmente desenvolve materiais para o ensino à distância para disciplinas de Percepção e estruturação musical da Universidade de Brasília – UnB²⁹.

Apesar de diretrizes teóricas e linhas de pesquisas diferentes, ambas as autoras demonstram um sério compromisso com o ensino da disciplina, bem como com o desenvolvimento de seus conteúdos na graduação, além de pontuar aspectos e questionar práticas comuns e consagradas – pelo uso e, em geral, por serem amplamente reconhecidas não somente no Brasil – de lidar com processos pedagógicos no ensino da Música. Essas são algumas das razões pelas quais ambas são citadas aqui com especial destaque. Seus universos de trabalho não se restringem àquela pesquisa ou artigo mais conhecido.

Mas, o que é o modelo *tradicional* na disciplina Percepção Musical?

Após receber essa pergunta na primeira situação de banca durante o doutorado, percebi que falava de algo que, embora fosse de conhecimento muito prático e possível explicar rapidamente, não estava examinado para salientar os aspectos mais característicos da abordagem.

Então, a questão se transformou em um dos rumos para essa fase de revisão bibliográfica, cuja organização foi subdividida em duas partes. Uma, em que centro observações e comentários específicos acerca da disciplina Percepção Musical, a partir de autores brasileiros e suas experiências em pesquisas; e outra a respeito da tendência tradicional e aspectos para atualização no ensino, por parte de educadores musicais de relevância no meio internacional.

Assim, a base teórica principal desse próximo texto está nas leituras de cinco dissertações e duas teses relativas ao ensino da Percepção Musical, no período de 1999 a 2011 – iniciando com o trabalho de Grossi (1999) e finalizando com o período de fechamento

²⁹ Fonte: Currículo Lattes da professora, atualizado em setembro de 2011.

dessa seção da tese.

São sete trabalhos que cito em ordem cronológica, com instituições de defesa e setor ou faculdade – explicitando as diferentes localidades: Grossi (1999, University of London, Institute of Education), Bernardes (2000, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Faculdade de Educação), Bhering (2003, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Centro de Letras e Artes), Otutumi (2008, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Artes), Barbosa (2009, Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação), Alcantara Neto (2010, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Escola de Música), Teixeira (2011, Universidade Federal do Ceará – UFC, Faculdade de Educação).

Apesar dessa base de materiais, também busquei artigos desses e de outros autores que escreveram sobre suas vivências na disciplina durante os últimos anos, em publicações pelo país. Nesse aspecto, as especiais fontes de consulta foram os Anais dos Encontros Nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, entre 2001 e 2011, disponibilizados na Internet.

1.2.1 Cinco pontos do tradicionalismo na Percepção Musical

Com o olhar sobre os textos que tratam da Percepção Musical, por meio de especial foco nas dissertações e teses, e nos Anais da ABEM (2001-2011), busquei inicialmente uma indicação clara de argumentação a respeito do ensino ou pensamento tradicional.

Em seguida, procurei por elementos afins, mesmo não evidenciados por índices como, por exemplo, *tradição, prática ortodoxa ou modelo dominante*, mas que confirmam as observações pontuadas pelos autores do primeiro grupo – por meio de ideias muito próximas, inclusive, muitas vezes, citando referências conhecidas como Bernardes (2000, 2001) e Grossi (2001, 2003).

Realizei uma pré-leitura de muitos materiais e, após essa visão geral, fui separando os principais tópicos de assuntos de uma maneira mais estrutural, ou seja, sobre: (1) Repertório e material musical, (2) Concepção pedagógica, (3) Ferramentas de trabalho, (4) Objetivo da disciplina, (5) Atuação do professor.

Dessa forma, pude encontrar várias colocações que explicitam características do ensino da Percepção Musical em uma abordagem tradicional. Essas falas surgem, geralmente, na construção de afirmações que apresentam a disciplina, para então encaminhar experiências e/ou propostas de maior ou menor consistência teórica.

Então, listo e comento cinco pontos que notei persistentes nesses textos e que reorganizo nas seguintes categorias: (1) Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia, ênfase no tonalismo e pouco uso de repertório da música popular brasileira; (2) Ensino fragmentado da música; (3) Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas, com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial; (4) Percepção Musical para o treinamento; (5) Professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo.

Ao investigar esses itens mais destacados da tendência tradicional observei que alguns discursos já apontam princípios para melhoria desses pontos e/ou para aprimoramento de práticas na disciplina Percepção Musical, e alguns deles serão citados. Seguem os tópicos:

(1) Uso predominante de repertório da música erudita ocidental ou europeia; ênfase no tonalismo; pouco uso de repertório da música popular brasileira.

É visto por autores da área a preferência pela utilização de repertório ocidental, por meio de obras eruditas, especialmente de origem europeia e com parâmetros tonais, bem como o pouco (mesmo que crescente) uso da música popular nas aulas de Percepção Musical e nos cursos superiores de música brasileiros em geral.

Uma das evidências disso, segundo Bernardes (2000), é o exame dos programas de repertório exigidos e divulgados nos manuais de candidatos de cursos de música pelo país, além dos currículos e do cotidiano institucional, pois “[...] o repertório estudado também é, em sua grande maioria, **estrangeiro**, privilegia a produção musical dos séculos **XVII a XIX** e escolhe como centro do fazer musical o **tonalismo**” (BERNARDES, 2000, p.27, grifos meus).

Barbosa (2009), por exemplo, nos revela sua experiência com repertório nas salas de Percepção quando estudante da graduação³⁰, e observa que alunos que obtinham sucesso nos estudos possuíam em comum “[...] um contato razoável com a chamada '**música de concerto**' – repertório que trabalhamos preferencialmente em nossas aulas; ouviam essa

³⁰ 1991-1994, Barbosa (2009, p.16).

música fora das aulas, frequentavam salas de concerto etc.” (BARBOSA, 2009, p.16, aspas da autora; grifo meu).

Entretanto, depois de analisar ementas e programas de Percepção Musical de cursos superiores de música em sua tese de 2009, a autora observa que nesses documentos o percurso em termos de repertório é seguir “a linha do tempo”, em geral, da Idade Média para o séc. XXI (BARBOSA, 2009, aspas da autora). Noto que isso provavelmente esteja relacionado com as mudanças curriculares acontecidas por volta dos anos 2000, apontadas por Bernardes (2000), mas que ainda confirma uma atual relação com obras atentas à cultura erudita ocidental.

Sobre a ênfase no tonalismo, na dissertação de Teixeira (2011) é possível verificar o relato franco de um professor ao comentar sobre os materiais musicais mais contemplados nas aulas de Percepção e Solfejo:

[...] Então nos dois primeiros meses a gente se concentra no solfejo **tonal**. Depois a gente passa pro “Sight Singing” que é tonal. Mas aí a música brasileira é mista, modal, tonal e a gente acaba pontuando algumas coisas. Basicamente é maior e menor, **oitenta por cento**. Solfejo atonal?! Quem é que solfeja atonal? (TEIXEIRA, 2011, p.78, aspas do autor, grifos meus).

Há anos afirma-se sobre esse aspecto nos cursos de graduação em Música, ou seja, da busca de aprimoramento auditivo por meio de exercícios originários ou tirados preferencialmente do sistema tonal. Assim, “[...] ainda quando são apresentados outros tipos de modelos a serem “percebidos”, o centro do processo, ou seu ponto de partida é o tonalismo [...]” (FREIRE, 1992, p.128, apud BERNARDES, 2000, p.50).

Aos olhos de Martins (1993, p.45), o ensino formal de música tem seu esforço dirigido a um único tipo de escuta, algo que pode eliminar “a priori” modalidades de apreensão e realização auditiva, além de anteciper um valor, “[...] sinalizando silenciosamente qual o gênero de música deve ou não ser ouvido, qual o estilo mais adequado ou menos adequado. Em outras palavras, qual o repertório recomendado para uma aprendizagem musical “eficiente” (aspas do autor).

Sob outra ótica, professores de Percepção reafirmam esse aspecto do intenso uso do repertório ocidental-europeu quando observam a pouca presença da música popular nas universidades e, por consequência, na abordagem em Percepção Musical. Bhering (2003), em sua pesquisa em que apresenta a contextualização de conteúdos da disciplina por

gêneros e obras da música popular, diz:

[...] podemos observar uma **carência** em abordagens que procuram aprimorar a percepção musical através de um material inspirado em estilos como o **samba**, o **choro** e a **bossa-nova**. A maioria das propostas de incremento da **percepção** utiliza uma visão **fragmentada**. Muitos músicos consagrados, que se inserem no “mundo do samba, do choro ou da bossa-nova”, ressentem-se da dificuldade que tiveram em seu processo de aprendizado e aprimoramento musicais, justamente devido à **falta** de abordagens voltadas para o repertório da **música popular** (BHERING, 2003, p.45, aspas da autora, grifos meus).

A abertura para outras formas de música na Percepção Musical mostra-se um tópico comum para a maioria dos autores que tratam desse assunto, mas, além da pouca frequência na utilização de diferentes contextos musicais, Marques (2006) levanta ainda uma visão de advertência do meio musical quando práticas alternativas e uso da música popular são requeridas como recurso pedagógico:

Práticas e objetivos alternativos na aula de **percepção**, tais como o estudo das relações entre padrões sonoros significantes e a compreensão de seus ouvintes [...] – para além dos repertórios “eruditos” da chamada “alta cultura” ocidental, para incluir outras práticas musicais, tais como aquelas provenientes das culturas **populares** – são não apenas **incomuns**, como costumam ser tidas como um uso **indevido** e mal concebido dos meios **pedagógicos** (MARQUES, 2006, p.215, aspas do autor, grifos meus).

Mesmo com a revelação de certas restrições e cientes da conquista gradativa da música popular nos espaços formais de aprendizagem – o que representa, em minha visão, o início de uma modificação nos parâmetros tradicionais de ensino –, autores têm alertado sobre o seu tratamento (nas classes de Percepção Musical) segundo critérios analíticos da música clássica de tradição europeia (GROSSI et al, 2001; GROSSI et al, 2007).

Na investigação de Alcantara Neto (2010) é visto o aprofundamento dessa questão, por meio do diálogo entre aprendizagens (informal e formal) no ambiente acadêmico, no qual lembra que uma educação musical comprometida com a música popular deve contemplar “[...] um amplo universo de estratégias (etno)metodológicas, de conteúdos, de competências, atitudes e habilidades na formação dos executantes e praticantes da música” (QUEIROZ, 2005, p.62 apud ALCANTARA NETO, 2010, p.101).

Autores da área, embora tenham enfoques diferentes sobre a questão do repertório nas salas de Percepção, dão destaque às aquisições que a música popular tem trazido ao contexto acadêmico. Tanaka (2010) cita a presença da música popular nas atividades em

sala de aula em cursos de licenciatura, e a possibilidade de ingresso de alunos da música popular na educação superior, pela criação de novos cursos de graduação nessa área é observado por Alcantara Neto (2010) e Grossi (2010).

Mesmo que se verifique, ainda hoje, a predominância de um material musical específico, é preciso considerar a possibilidade de práticas que se complementem, em vez de segregá-las em um “*apartheid* musical”, colaborando com a quebra de mitos “românticos, como talento e dom” e tornando-nos mais atentos para o cenário cultural, pontos esses lembrados por Tanaka (2010). Essas considerações apontam para uma ação de melhoria na atuação frente à matéria, por meio da mediação e complementação, e não exclusividade; além da necessidade de escolha de novos parâmetros para se ouvir e fazer música em sala de aula, especialmente diante da diversidade de materiais.

(2) *Ensino fragmentado da música*

Esse é um dos tópicos mais comentados entre professores de Percepção Musical com relação à problemática do ensino tradicional, pois geralmente vem mencionado como central ou um dos aspectos junto a alguns outros dos quais cito nesse capítulo. A intensidade de referência em relação ao tema talvez se faça pela contraposição entre a *fragmentação* e os pensamentos sobre a *música como linguagem* – sendo que, essa última, parece ter uma aceitação significativa entre professores de Percepção Musical que estão dialogando em publicações nos últimos anos.

Em minha dissertação, fiz uma rápida consideração sobre essas duas principais concepções de trabalho, que, na ocasião, chamei de *treinamento auditivo* e de *compreensão da música*, respectivamente, termos esses que recolhi de artigos e pesquisas de autores da área (OTUTUMI, 2008). Teixeira (2011) também vê em sua prática em sala de aula as duas vertentes, mas reconsiderou tais nomenclaturas. Com fundamentação em estudos sociológicos, e referências na Educação Musical e na Percepção Musical, traz os termos *mecanicista* e *complexa* para citar essas diretrizes. Assim, de acordo com ele:

Através da Percepção **Mecanicista fragmenta-se** o conhecimento em disciplinas, o que dificulta uma percepção integralizante da linguagem musical, e secciona-se o texto musical a ponto de restringir a percepção a aspectos elementares da música. Enquanto na Percepção **Complexa**, existe abertura para **reintegração** das disciplinas em educação musical e à ponderação da Percepção Musical como disciplina através da qual esse processo pode ser vivenciado (TEIXEIRA, 2011, p.64; grifos meus).

Como apresentado antes, as duas principais referências no Brasil, Bernardes (2000, 2001) e Grossi (1999, 2001, 2003) há anos discutem sobre a fragmentação no ensino da música no contexto da Percepção Musical. Tal prática pode ser observada, de acordo com Bernardes (2001), especialmente por meio dos ditados e solfejos, que “separam, discriminam, fragmentam e linearizam” a música, seja desde o processo de composição dos exercícios ou exemplos, até ao modo como é executado para audição dos alunos.

Barbosa (2009, p.23) diz que a fragmentação do discurso musical acontece quando se baseiam as atividade de Percepção Musical “[...] em reconhecimento e reprodução dos parâmetros musicais (notas, ritmos, dinâmica, etc.), através de exercícios estereotipados, desprovidos de sentido musical”, e, segundo ela, esse é o problema fundamental levantado por Bernardes (2001).

A fragmentação também pode ser vista nos testes de avaliação musical – de seleção no ingresso ao ensino superior, ou mesmo durante o curso – tema de estudo de Grossi (2003, p.124), que alerta sobre a frequência dos testes em privilegiar “[...] o conhecimento dos aspectos técnicos dos materiais da música e o pensamento analítico e compartimentalizado” dos estudantes.

Por essas características principais, Grossi e Montandon (2005, p.121) argumentam que a Percepção permanece a “[...] enfatizar as habilidades discriminatórias entre sons, acordes e frases, sem relação com um pensar musical integrado que inclui o caráter expressivo da música, as relações estruturais entre os eventos [...]”, e seus contextos em que são compostas, interpretadas e ouvidas. Assim, vê-se uma síntese nas indagações de Bhering (2003, p.39, grifos meus):

Quanto mais o aluno percebe a música num sentido total, mais desenvolvida sua **percepção** musical está. Ora, se esta afirmação faz algum sentido, porque o dia a dia do trabalho trata a música de uma forma tão **fragmentada**? Porque não há reflexão e discussão sobre música? Por que a harmonia é trabalhada auditivamente depois da melodia? Por que pouco se fala de forma?

Reafirmando Teixeira (2011), o termo *mecanicista* é utilizado no entendimento e na indicação sobre essa fragmentação³¹, e teve repetidas inserções em meu trabalho de

³¹ Outra maneira de se citar esse aspecto é pelo termo *atomístico*, utilizado por Grossi (2001), e referenciado por autores subsequentes.

mestrado pelo fato de um dos professores entrevistados (SB³²) ter referenciado tal aspecto em seu depoimento. Essa fala teve uma importância expressiva pois mencionava as dificuldades de docentes para com o ensino da Percepção Musical, uma das categorias levantadas na análise dos dados, e que faz sentido especial nessa discussão:

[...] essa disciplina tem **essa tendência de ficar uma coisa mecanicista**: “Faça ditado, bata o ritmo!” E não sai disso, solfejo e etc. [...] Acho que a **principal dificuldade da disciplina é essa, de você realmente não se deixar levar pela mecanicidade da disciplina**. [...] e conseguir ligar essa disciplina o máximo possível com a realidade musical. Contextualizar o máximo possível (Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.69, aspas do autor, grifos meus).

De forma objetiva, SB revela sua preocupação com essa ótica mecanicista, apontando um modo de ação para evitar essa tendência, ou seja, a contextualização. Embora nesse trecho não detalhe o que seja contextualizar, é possível verificar o seu compromisso com a resistência a essas práticas fragmentárias, em um esforço para “não se deixar levar”, por algo que demonstra ser rotineiro na disciplina.

Em outra seção, SB comenta sobre a ideia de Percepção, sobre o contexto, expondo a utilização de repertório e o treino de elementos “fragmentados” na aula, revelando em sua entrevista de 2007 a dedicação para congregar os aspectos musicais em sua maneira de ensinar:

[...] na verdade, tudo é percepção. Eles estão tocando música de câmara, estão desenvolvendo a percepção. Está compondo, está desenvolvendo a percepção. [...] É essa visão que eu acho, essa ligação que tem que se dar nas aulas. [...] enfim, procuro fazer o máximo de música. Sempre canto com eles obras de Palestrina, Bach, a gente faz corais. [...] Sempre **procuro fazer alguma atividade que vá congregar**, que eles vão se dar conta que aquilo é uma prática musical, **mesmo que ela esteja fragmentada dentro da aula** (Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.85, grifos meus).

Um ponto que observo significativo nas falas de SB e que não se tem dado tanto destaque nas discussões na literatura nacional, é a consideração de uma esfera de atuação entre um ensino “tradicional” e um ensino “progressista” – usando os termos encontrados nos depoimentos de SB.

Mesmo diante da oposição teórica de uma e outra linha, possivelmente há aí uma conversação existente nas práticas cotidianas, na qual ambas se encontram. Por isso, embora seja preciso muito cuidado na revelação sobre “qual linha eu sigo” ou na

³² Sujeito B.

categorização da ideia de trabalho realizada, vejo aqui a importância que SB dá à sua base tradicional e às formas que reflete para sua atualização profissional (cf. OTUTUMI, 2008, p.87, 88 e 130-133).

Aliar treino e compreensão também foi um dos aspectos citados por SA³³ quando do tema “ensino de Percepção Musical”:

Eu acho que tem que treinar. É como técnica pianística: [...] se você não tiver técnica, você não vai conseguir interpretar nada, tem que ter a técnica, não tem jeito. [...] Mas, tem uma atividade intelectual envolvida e sensível, musical e lírica, filosófica, porque tudo está envolvido. **Tudo isso não pode estar desvinculado do treino.** O tempo todo você vai ter que estar fazendo **sempre musical.** [...] Porque **o aluno é músico e ele tem que estar entendendo aquilo.** De qual repertório saiu isso que você está ouvindo? É do período Clássico? (Entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.82, grifos meus).

Essas preocupações de SA parecem ser válidas também para Campolina e Bernardes³⁴ (2001, p.09), pois ao apresentarem seu material didático afirmam querer que nele fosse refletida sua concepção de trabalho na percepção, que é: “[...] a possibilidade de integração do treinamento auditivo à compreensão da música enquanto fenômeno global”.

Em Otutumi (2008), ainda é possível ver que dados dos questionários direcionados a docentes das diferentes regiões do país trouxeram informações que confirmam esse pensamento de abertura para novas propostas, apesar do forte viés tradicional:

Grande parte dos docentes consultados 55% diz unir uma linha de trabalho tradicional a outros conteúdos e disciplinas, numa maior integração entre conhecimentos³⁵. Já 16,7% se mantém na concepção tradicional e 10% dos professores têm uma concepção muito diferente da tradicional, com utilização de material próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos. Em *Outro* (18,3%) há diferentes posições [...] (OTUTUMI, 2009, p.170-171).

O índice de 18,3%, relativo à alternativa que denominei *Outro* na qual os professores poderiam acrescentar detalhes de seu modo de trabalho, apresentou mais ações que trazem a presença da linha tradicional. Portanto, em uma reorganização dos dados tem-se uma

³³ Sujeito A.

³⁴ Nos trabalhos individuais de Bernardes (2000, 2001) são pontuadas de forma breve afirmações semelhantes, mas em menor intensidade a que se refere às críticas ao ensino tradicional ou ao uso inadequado de ditados e solfejos, por exemplo. Devido a isso, vejo que é quase ausente em citações e muito mais desconhecida a sua concepção de integração desses aspectos.

³⁵ Em 2008, denominei “tradicional contextualizada” essa linha de trabalho que tenta aliar outros conteúdos – pela tendência à congregação de itens em contraposição à fragmentação, mas considerando a linha tradicional como base. A intenção foi levantar dados e não formalizar uma nomenclatura oficial. Enfim, é um dado para ser estudado e “renomeado”.

pequena variação nos percentuais gerais, que respectivamente ficam 58,3%, 20,1%, 11,7% e representando mescla de duas ou três linhas 9,9% (cf. OTUTUMI, 2008, p.110, 170-171, 189-190, 193, 195, 203, 206).

Assim, diferentemente das críticas opositivas e aparentemente até excludentes entre uma e outra linha de trabalho no âmbito da literatura nacional dos últimos anos – lembrando os termos “mecanicista” e “treinamento” *versus* “complexa” e “compreensão” – esses resultados indicam a iniciativa docente em reconsiderar alguns pontos no ensino tradicional e flexibilizar as fronteiras entre conteúdos e atividades.

Apesar desse tema ser extenso e merecer uma discussão aprofundada, o intuito aqui é expor, de forma breve, o ponto da fragmentação no ensino da disciplina. Assim, deixar questões que revelam frentes de pensamento e ações que estão imersas em uma abertura de ideias; que podem colaborar no ambiente de ensino-aprendizagem.

(3) Uso do ditado e solfejo como ferramentas principais das aulas; com práticas fragmentárias e o piano como instrumento referencial

Outro ponto bastante frequente entre os docentes e autores que escrevem sobre a Percepção Musical é da utilização e realização de ditados e solfejos nas aulas com as turmas. A grande maioria dos discursos mostra essas ferramentas como principais, mas também como recursos não musicais e fragmentários, resultantes de uma visão rígida e tradicional de ensino.

Na pesquisa realizada por Bernardes (2000), professores de Percepção Musical com atuação em instância particular e autônoma ou em instituição formal³⁶, narram sobre a sua formação universitária, e, nesses depoimentos, é possível verificar uma forte recorrência do ditado e solfejo nas aulas da disciplina. Em um trecho da análise das entrevistas, a autora revela:

Observa-se que o esquema das aulas era rígido, previsível. A palavra “tradicional” tem peso expressivo nesses relatos e na verdade parece significar que **solfejos, ditados** e “**teoria**” eram as atividades convencionais e suficientes para o aprendizado da disciplina. Explicita uma rotina de ensino que vem sendo mantida há muitas gerações, visto estar presente em **todos os depoimentos** (BERNARDES, 2000, p.93, aspas da autora, grifos meus).

Em datas posteriores, também é possível ver semelhanças significativas, quando professores relatam fatos sobre sua experiência com a matéria no período de sua

³⁶ Em sua maioria, originária dos conservatórios de música, observa Bernardes (2000, p.14).

graduação. Com maior e menor intensidade de referências sobre como se realizavam as aulas, observo relatos importantes em Bhering (2003, p.1), Marques (2006, p.214-215), Barbosa (2009, p.16), Alcantara Neto (2010, p.19-21), Teixeira (2011, p.20), Campolina e Bernardes (2001, p.9), Bernardes (2000, p.12-14), Grossi (1999, introdução), para citar alguns.

Mudando o foco do tempo e da realidade contextual, busquei nos relatos de estudantes do primeiro ano do curso de Música Popular da Escola de Música da UFMG, entrevistados³⁷ por Alcantara Neto (2010), alguma outra informação sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de Percepção durante o período pré-universitário. Nesses, é igualmente significativo o destaque a ditados e solfejos, a saber:

Quanto à metodologia, em resposta à pergunta “*Quais atividades eram realizadas com mais frequência nas aulas? Descreva três delas*”, **90% das respostas mencionaram apenas solfejos e/ou ditados (rítmicos e melódicos)** e, em menor número, *análises de músicas*. Apenas 4 atividades diferentes foram citadas (10% das respostas): “criações em grupo” (Carla), “apreciação musical” (Pablo), “tirar músicas de ouvido” (Marília) e “vivências corporais” (Eduardo). Em relação à maneira como se realizava a *avaliação das aulas*, o tipo de resposta mais comum mencionou “Provas no final do semestre com **parte teórica, solfejo e ditado**”, ou algo próximo disso. Também foram comuns respostas como “Em provas semelhantes às do **vestibular**” (ALCANTARA NETO, 2010, p.67, aspas do autor, grifos meus).

Essas declarações, mesmo sendo experiências externas ao ingresso no ensino superior, retratam algumas das práticas atuais vigentes, com ênfase nas ferramentas citadas, mas também colaboram no perfil exposto pelos docentes em suas formações, e na observação de recursos ditos tradicionais também para com público que pretende se aprimorar na música popular³⁸.

Retomando os resultados da questão sobre a linha de trabalho dos professores de Percepção Musical participantes de minha pesquisa de mestrado – já visto no item anterior (2) – as alternativas que referenciavam o ensino tradicional tinham como diretrizes os indicadores “ditados e solfejos”.

Vê-se duas das alternativas: “a) Sigo a linha mais **tradicional** através da prática de intervalos, **solfejo, ditados e treinamento** da percepção em geral” que recebeu 16,7% das respostas; a alternativa: “b) Atuo **unindo** atividades **tradicionais** (a exemplo das citadas

³⁷ Esses estudantes foram participantes de grupo focal e responderam a questionário e entrevista.

³⁸ Isso pode sugerir relações próximas com os argumentos já mostrados, por exemplo, por Grossi et al (2001) no tópico número um (1).

acima) aos conhecimentos de composição, apreciação, análise ou canto coral”, com 55,0% (OTUTUMI, 2008, p.110). Ou seja: pelos resultados parciais é possível ver que a grande maioria dos docentes utiliza essas ferramentas nas aulas, sendo um índice total de 71,7%.

Entretanto, além da forte presença desses recursos, também fala-se muito da fragmentação e da falta de musicalidade em seu uso na sala de aula – algo próximo do item dois (2). Dos músicos profissionais da pesquisa de Bhering (2003, p.51, grifos meus), um deles cita essa questão: “[...] A impressão que eu tinha, às vezes, era que eu **treinava** um repertório de **ritmos** e **solfejos** que nunca vi em nenhuma música real”.

Um outro ponto mencionado na crítica sobre a fragmentação é a forma “não fluente” de se tocar o ditado, algo que pode ser explicado nos exercícios “[...] 'batidos' de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases [...]. Muitas vezes as notas são **separadas** dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e **memorização**” (BERNARDES, 2001, p.75, aspas da autora e grifos meus).

Em continuidade a esse aspecto, Teixeira (2011) faz uma reflexão sobre o que chamou de “metodologia dos ditados”, apontando duas observações mais proeminentes em sua ótica:

[...] sempre tive aulas de Percepção Musical através da metodologia dos **ditados**. Identifico dois problemas nesta abordagem. Primeiro, a percepção que se trabalha refere-se mais ao aspecto sonoro restrito do que à dimensão discursiva devida à alusão de relações sonoras **isoladas** em detrimento da compreensão [...]. Segundo, a impressão que formei foi que os alunos mais adiantados encaravam o trabalho redundante e os menos experientes não conseguiam tirar proveito da aula a partir desse método **tradicional** (TEIXEIRA, 2011, p.20, grifos meus).

Nesse sentido, a professora Maria Cristina Costa (2004) diz respeito à recepção defensiva³⁹ dos alunos ao trabalho na matéria, a partir desse cenário:

Sabe-se tradicionalmente que os alunos dos cursos de graduação têm uma certa **resistência** à disciplina percepção pela dificuldade e **aridez** dos treinamentos feitos através de **solfejos e ditados** e mesmo pela baixa musicalidade de suas ações. Se não isso, pela **descontextualização** musical de seus conteúdos, pela **fragmentação** (COSTA, 2004, p.757 CD ROM, grifos meus).

³⁹ À parte das reflexões, anos antes a professora (COSTA; PAIVA, 2002) publicou o relato de um projeto de modificações no ensino de Teoria e Percepção Musical (2o.grau) do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia – MG, cujas observações sobre a desistência de alunos é detalhada e desenvolvida. Sua queixa tem base nos resultados dessa realidade, e que se mostra próxima das situações no ensino superior – portanto, mais comentários dessa iniciativa serão feitos posteriormente.

Eu entendo que certas atividades possam ser desgastantes, mas creio que a intensidade das queixas diante dos ditados e solfejos possam encobrir alguns aspectos importantes de questionamento e de direções práticas, como pensar estratégias de leitura, de leitura à primeira vista e resolução de problemas, organização da escrita, entre outros⁴⁰, bem como investigar melhor quanto às motivações e resistências dos alunos – cientes de que sempre haverá opiniões contrárias, apesar dos cuidados pedagógicos, técnicos e até mesmo estrutural-institucional.

Mesmo considerando que essas ferramentas necessitam ser complementadas com outras atividades ou superadas nas aulas de Percepção, penso que sua utilização, na maioria dos casos, ainda está aquém do que elas poderiam oferecer, salvo algumas propostas – o que resulta, naturalmente, em queixas e desconfortos a alunos e docentes. Para tanto, seguem alguns detalhes da comum realização dos ditados:

[...] o que é um ditado musical na concepção **tradicional**? Seria o professor tocar, geralmente ao **piano**, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais **isolados** ou na forma de **fragmentos** musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentem determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente (BERNARDES, 2000⁴¹, p.95, grifos meus).

Sobre a forma restritiva de apresentação timbrística, Bhering (2003, p.34) diz que isso acaba empobrecendo “[...] o trabalho, na medida em que não desenvolvem o ouvido para diferentes **timbres**, diferentes formações, enfim, não desenvolve a percepção dos diversos **'sotaques'** dos diferentes estilos de música” (aspas da autora e grifos meus). Entretanto, em Otutumi⁴² (2008, p.172) os dados mostraram mesmo que:

[...] o instrumento referencial mais utilizado pelos docentes é o **piano** com 68,3% do total, sendo que 15,0% usam o teclado e nenhum dos professores participantes diz fazer uso do violão como instrumento principal nas aulas. [...] Já em *Outro* (16,7%) é possível perceber que grande parte desse número optou por detalhar o uso dos instrumentos de apoio, apesar da ênfase ainda estar com o piano.

⁴⁰ Algumas dessas formas de estudo serão expostas em capítulo próximo.

⁴¹ Esta citação já bastante conhecida pode ser encontrada também em seu artigo posterior, sob a referência de Bernardes (2001, p.75).

⁴² Outro ponto interessante é que o piano é citado também como o referencial de instrumento quando o assunto se torna “Qualidades para um bom professor da disciplina”, cf. p.79, 120.

Embora seja mais evidente a crítica contra a realização de solfejos e especialmente de ditados, alguns autores ponderam sobre seu uso e parecem encaminhar as argumentações ao não exclusivismo dessas ferramentas nas aulas, e ainda mais no sentido de “reprodução, memorização e transcrição” sem reflexão – que tanto mostram as inquietações de Bernardes (2000, 2001) e Grossi (1999, 2001, 2003). Assim, o professor Rogério Costa (2001) diz:

[...] A habitual forma de se trabalhar a percepção **unicamente** através da utilização de livros com leituras cantadas e/ou **solfejadas** e **ditados** parece **não dar conta** da múltipla **complexidade** da produção musical contemporânea, das vivências que emanam do fazer musical e que o músico (pensado enquanto um ativo agente no fazer musical) deve experienciar para, aos poucos se habilitar como **formulador de idéias musicais, tanto enquanto compositor quanto como intérprete** (COSTA, 2001, p.255 do arquivo pdf, Anais da ABEM, site da associação. Grifos meus).

Barbosa (2009, p.107), analisando ementas de Percepção Musical de universidades brasileiras, além de outros materiais utilizados na disciplina, é categórica ao destacar que: “Em todo o material analisado (tanto nas ementas e programas, como nos livros) foi possível detectar, ora mais, ora menos explicitamente, que as práticas de solfejo, ditado e exercícios rítmicos são os modos privilegiados de se levar a cabo o treinamento auditivo”.

Por isso, é sugerido concluir que “[...] o modelo preponderante de ensino da Percepção Musical elege os ditados, solfejos e suas múltiplas variações⁴³, como as práticas pedagógicas mais **eficientes** para conduzir o aluno à leitura e à escrita musicais” (BERNARDES, 2000, p.14, grifo meu), especialmente pela proporção dessa utilização no cotidiano das aulas.

Dessa forma, iniciativas como o material de Campolina e Bernardes (2001) e a proposta de Bhering (2003), que partem de investigações para fins de uso como material didático em sala de aula, têm grande importância em nossa realidade no Brasil. Embora possam inicialmente ser utilizados de modo diferente do proposto pelos autores – Bernardes e Campolina (2001, p.11) se preocupam e desejam que o material não se transforme em um 'manual de ditados'; e, Bhering (2003, p.4), ao contrário, dispõe seu trabalho como possibilidade de uso nos ditados e solfejos – já mobilizam outras ideias e proposições nas turmas, modificando o cenário das aulas.

⁴³ Pela leitura que fiz do trabalho de Bernardes (2000, além de outros), imagino que as “múltiplas variações” a que a autora se refere possam ser, entre os ditados, os realizados com diferentes materiais da música, como: ditados de intervalos, de acordes, de melodias, de figuras de duração, de ritmos, entre outros.

(4) *Percepção Musical para o treinamento*

Tratar do objetivo de uma disciplina é uma tarefa complexa, mas, neste caso, a proposta central é levantar algumas das principais afirmações de autores, do que propriamente tecer uma discussão conclusiva.

É relativamente claro verificar que o termo *treinamento auditivo* está presente no diálogo sobre as atividades que acontecem em sala de aula. Marques (2006, p.214), por exemplo afirma que a Percepção Musical é “[...] normalmente concebida como uma disciplina instrumental, destinada primordialmente ao 'treinamento' e desenvolvimento de habilidades de solfejo e de discriminação auditiva [...]”.

Revisitando os tópicos um, dois e três anteriores é possível encontrar depoimentos de docentes que articulam suas explicações confirmando o perfil de treinamento na matéria. Aliás, esse é um dos aspectos que parece incomodar professores, tal quando citam a questão do mecanicismo, da fragmentação, da exclusividade de ferramentas de trabalho como ditados e solfejos, entre outros. Mostra-se, então, o viés do treinamento co-relacionado a outros assuntos da matéria.

Em uma entrevista sobre a disciplina, além de se confirmar o aspecto do treinamento, é aberta outra reflexão, mais conceitual:

[...] eu já começo a questionar o próprio nome da disciplina, sabe? Acho que o nome não deveria ser Percepção. **Acho que o que a gente faz é um treinamento para músicos, de coisas que a gente considera importantes.** E quem não tem esse treinamento ou não consegue acompanhar, eu não posso dizer que não tenha percepção (Entrevistado SC. In: OTUTUMI, 2008, p.82 sobre o nome da disciplina Percepção Musical. Grifos meus).

Apesar do nome da disciplina não ser critério decisivo para dimensionar os caminhos e objetivos seguidos pelos docentes, talvez possa ser um objeto importante de observação e de reflexão. Verifica-se nesse relato a preocupação em adequar a nomenclatura⁴⁴ da disciplina com as atividades realizadas em sala de aula. Outro ponto é a necessidade de se pensar uma atitude mais coerente sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos que não “foram treinados” ou “não conseguem acompanhar” o ritmo do estudo.

⁴⁴ Não vejo esse depoimento como argumento em prol da mudança para *Treinamento auditivo*, mas como afirmação reflexiva e provocadora de novos pensamentos sobre a matéria.

Após esse questionamento, e revisitando dados sobre o nome da disciplina, foi visto em Otutumi (2008, p.161) que *Percepção Musical* é a nomenclatura mais usada em nosso país para denominar a disciplina, com um percentual de 65,4% das instituições brasileiras participantes da pesquisa. No entanto, há instituições em que o título de *Treinamento Auditivo* é considerado para referenciar esse estudo, sendo um índice bem menor, de 5,8% (ibid), entre outras denominações que relacionam a matéria com o ensino de teoria musical.

Ao se relacionar os variados depoimentos e questões anteriores sobre a vontade de mudança na matéria, talvez fosse possível dizer que modificar o nome da matéria tenha sido uma das primeiras ações para promover uma novidade e/ou outras atitudes coerentes com uma perspectiva mais atualizada. Vê-se clara a tendência das argumentações dos últimos anos quanto a necessidade de ampliar o modo de ver a *Percepção Musical* no ensino superior.

Autores da percepção musical mostram ter bem definido o que seja treinamento. Gerling (1993, p.34) salienta que treinamento “consiste em adquirir uma habilidade ou conjunto de habilidades sem o uso de iniciativa ou criatividade, portanto, sem modificação ou reflexão sobre a habilidade propriamente dita”. Bernardes (2001, p.75, aspas da autora) complementa que o treinamento auditivo é “[...] uma espécie de 'ginástica auditiva', na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir”.

Outros autores brasileiros ligados ao ensino de música em diferentes subáreas também observam aspectos semelhantes. De acordo com Fernandes (2004) a pedagogia tradicional utiliza intensamente a cognição, a memória e o pensamento convergente – a repetição e a imitação. Penna (2010) também menciona a presença dominante do modelo tradicional no ensino de música e apresenta cenas de aulas em que são questionados diferentes aspectos advindos dessa perspectiva. Destaca itens como, por exemplo, a leitura e escrita como saberes de excelência, a leitura e a não vinculação com ouvido interno, a questão do treino e repertório, tal como aponta Santos (1990, p.34) “[...] enfatizar o treino de relações isoladas, objetivando sua automatização, é reduzir os elementos musicais a categorias rígidas que não guardam mais nenhuma relação com o fenômeno real [...]”.

Figueiredo (1989), em uma explanação sobre as práticas durante o ensaio coral, também argumenta sobre o treinamento:

O ensaio coral deve ser um momento que promova aprendizagem e não simplesmente um treinamento. O simples treinamento pode ser frustrado, quando as condições externas e/ou internas forem diferentes. Se houver aprendizagem, é possível que haja transferência de conteúdo aprendido para outras situações. [...] Saber quais os melhores procedimentos para promover a aprendizagem, saber motivar, reforçar, avaliar, deveria ser assunto de domínio de um bom regente coral (FIGUEIREDO, 1989, p.77).

Entre diferentes autores é evidente o pensamento de que o treinamento limita as possibilidades de avanço musical. Figueiredo (1989) destaca as variações de condições como obstáculos aos resultados advindos do treinamento; bem como enfatiza a transferência de conteúdo como aspecto de conquista da aprendizagem, perfil também possível de se comparar com a disciplina Percepção Musical⁴⁵.

Por outro lado, o autor deixa claro que o treinamento é “necessário para suprir o grupo de condições mínimas para a realização musical” e que a qualidade dessa realização está estritamente ligada a compreensão das razões pelo qual se está praticando. Portanto, mostra-se uma argumentação que questiona o treinamento, mas também lhe dá a devida importância.

Essa ótica, apesar de parecer oposta, permite o diálogo entre as diferentes formas de fazer música, promovendo ação complementar e não excludente. É a ideia vista em depoimentos de docentes entrevistados em Otutumi (2008), e também defendida por mim na ocasião e atualmente. Porém, a menção e o teor do treinamento que se vê muito presente nos programas de Percepção Musical, que organizam os conteúdos a serem desenvolvidos, está próxima do que foi inicialmente citado por Gerling (1993).

Bernardes (2000) aponta aspectos e, em tempo mais recente, Barbosa (2009b) expõe:

Nossas análises revelaram que o treinamento auditivo aparece como o *eixo central* da disciplina Percepção Musical. Todas as atividades propostas fazem parte de um programa de *treinamento* que visa desenvolver uma acuidade auditiva diferenciada, entendida como fundamental para a formação do músico. Mesmo que em alguns programas e livros encontremos referências ou propostas que busquem fugir das metodologias mais tradicionais, parece quase impossível pensar a Percepção Musical sem usar esse termo. **Ser o treinamento auditivo o conteúdo e a finalidade da disciplina Percepção Musical** tem se configurado como uma premissa inquestionável: a disciplina Percepção Musical **deve tratar sempre nuclearmente da questão do treinamento auditivo** (BARBOSA, 2009b, p.1195-1196, itálicos da autora, grifos meus).

⁴⁵ Embora esse aspecto da transferência seja de fácil entendimento, especialmente para nós músicos e educadores da área, acredito que seja importante mencionar que essa transposição não é tão simples como aparenta. Da compreensão de um conteúdo à mobilização de alguns aspectos no cotidiano musical há uma trajetória que depende de vários fatores como a subárea de atuação, a estrutura de trabalho, à autorreflexão e interesse do indivíduo em modificar práticas existentes.

A autora cita ainda alguns exemplos em que o termo aparece nas ementas de cursos brasileiros, advertindo que ora podem significar o treinamento como foco principal e ora como meio para conquista de outros conteúdos.

Por isso, reforça Bernardes (2000, p.14), que o “[...] grande equívoco estaria em se confundir treinamento auditivo, concebido inadequadamente como **finalidade dessa disciplina**, com percepção musical, domínio de um entendimento muito mais amplo [...] (BERNARDES, 2000, p.14, grifos meus). Bhering (2003) também aborda a questão do treinamento, trazendo impressões de insatisfações no cotidiano:

Acreditamos que a percepção musical não pode se reduzir ao treinamento do ditado e do solfejo. Ouvimos de muitos colegas, músicos, professores e alunos de universidades, que suas aulas de percepção estavam afastadas da realidade. Essas pessoas, capazes de perceber o problema, ao chegarem em casa e ouvirem uma música no rádio, com diferentes formações e, conseqüentemente, diferentes timbres, afirmam que se sentem incapazes ou com dificuldade de reproduzi-las ou escrevê-las (BHERING, 2003, p.36).

Alcantara Neto (2010), também quando trata das insatisfações dos alunos quanto aos ditados e solfejos, exemplifica a afirmação do autor norte-americano George Pratt (1998), que também confirma o pensamento semelhante:

Uma proporção alarmante de músicos, questionados sobre suas próprias experiências de treinamento auditivo, admitem que não gostavam delas, pensavam que eram ruins, e as consideravam em grande parte irrelevante para o seu posterior envolvimento na música. **Algo está claramente errado.** A percepção auditiva é evidentemente indispensável na atividade musical, na criação através de composição, recriação na execução e resposta como um ouvinte crítico (PRATT, 1998 apud ALCANTARA NETO, 2010, p.69, grifos meus).

Em uma das leituras de artigos sobre a disciplina Percepção Musical, chamou-me a atenção a proposta de Tanaka (2010), não apenas pelo desenvolvimento de repertório com alunos do curso de licenciatura em Música, mas também pela praticidade em que pôs as ideias em sala, trazendo outras ações e, de certo modo, não se restringindo aos limites da ementa institucional:

A ementa da disciplina - Percepção Musical – foi bastante discutida e procurou-se atrelar, principalmente, atividades não ortodoxas que tivessem a preocupação de melhor preparar os alunos para futuras e efetivas ações profissionais (TANAKA, 2010, s.n.⁴⁶ ou p.2 do arquivo pdf).

⁴⁶ Alguns anais da ABEM disponibilizados no *site* da associação em formato pdf não possuem número de página.

Dessa forma, destaco que, embora haja uma tendência de treinamento no ensino, há intensidade de afirmações que tentam impulsionar outras práticas. Reconsiderar as fronteiras da ementa, por exemplo, construindo novos programas, pode ser uma das saídas para essa perspectiva mais ampla.

(5) Professor corrige por gabarito, privilegia o ouvido absoluto, em uma atuação que dá continuidade ao tradicionalismo

Inicialmente, existe uma crítica forte contra o ditado, como algo “pronto”, que não permite o estímulo do potencial criativo dos alunos, além de ser uma proposta autoritária, que é corrigida por gabarito. Em geral, já foi visto anteriormente o quanto as ferramentas ditados e solfejos são provocadoras de discussões na literatura sobre percepção musical.

Entretanto, Bernardes (2001), em uma firme colocação sobre o assunto, amplia a discussão:

Nas escolas de música, de modo geral, saber música é saber ler e escrever música. Tanto que a noção de erro está vinculada à 'correta' representação gráfica do som. Evidência disso são as formas de avaliação mais correntes na Percepção Musical. Em provas e/ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escuta musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. [...] Essas questões são de importância fundamental pois estão, por certo, ancorando as concepções de música, ensino e percepção musical que vigoram nas escolas (BERNARDES, 2001, p.74).

A autora traz novamente indicadores do modelo tradicional à tona, tal como alto valor oferecido ao ato de ler e escrever⁴⁷ e, sobretudo, levanta o aspecto das avaliações como manutenção desse pensamento – o que vejo como ponto relevante, considerando as solicitações argumentativas da área sobre mudança.

Aliás, sobre o assunto, embora exista há anos uma forte ideia de modificar esse panorama, alguns índices sobre a atuação docente mostram que o percurso na sala de aula é mais lento, mas já demonstra movimento:

- △ 78,4% dos professores de Percepção Musical dizem seguir a linha tradicional, em uma metodologia com maior perfil de treinamento (20,1%) ou em contextualização com demais disciplinas da graduação (58,3%) (OTUTUMI, 2008, p.171, fig.49). Os demais docentes: 11,7% seguem uma linha diferente da tradicional com material próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos; e 9,9% disseram mesclar duas ou três linhas

⁴⁷ Apesar da intensidade da contraposição no discurso a autora também pontua a utilidade da ferramenta durante seu texto.

diferentes;

- △ Quanto ao uso de recursos materiais, 61,7% utilizam o CD de áudio, 5,0% utilizam softwares especializados em Percepção Musical/Treinamento Auditivo, 3,3% CD-ROM em suas aulas; sendo que 16,8% dos professores não utilizam materiais tecnológicos, citam apenas o uso de impressos e instrumento (OTUTUMI, 2008, p.174). Observo que esse último percentual é próximo dos 20,1% de docentes que atuam com perfil mais voltado ao treinamento;
- △ Dos docentes, 20,0% disseram ter até dois anos de experiência; 16,7% de três a quatro anos; 23,3% de 5 a 9 anos; 28,3% dez a vinte anos e 11,7% com vinte e um a vinte e nove anos (OTUTUMI, 2008, p.169), ou seja, uma boa parte de professores com experiência e uma nova geração iniciando de uma maneira que há um potencial para discussões diferenciadas e com oportunidade de aprimoramento das práticas já relatadas.

Retomando a questão da permanência de modelos educacionais, Grossi (2001), estudiosa da avaliação em Percepção Musical, considera que esse perfil técnico dá privilégio aos “materiais do som”, e esclarece sobre a realização dos testes na área:

[...] Em relação aos “materiais do som”, os testes de habilidade musical oferecem uma gama ampla de exemplos/questões. Como é sabido, esses testes envolvem reconhecimento e discriminação aural-visual (associação com símbolos e notação musical). Nesta dimensão, a mensuração segue critérios objetivos. As respostas são certas ou erradas; questões de múltipla escolha são frequentemente empregadas (GROSSI, 2001, p.55, aspas da autora).

A autora contra argumenta essa prática avaliativa, pois “[...] utilizando apenas essas mensurações quantitativas, os testes de audição inibem os estudantes de serem criativos ou de responderem criativamente ou qualitativamente (GROSSI, 2001, p.55-56). O mesmo eixo de princípios trazem Campolina e Bernardes (2001, p.11), já que afirmam que quando um aluno faz um ditado, “[...] sua atitude é a de quem recebe algo pronto, acabado. Só resta passar para a pauta o que foi ouvido e depois verificar, geralmente no quadro negro, se o que foi escrito 'confere’”.

Minha compreensão atual sobre o ditado me faz entender e me identificar com o que levantam os autores, pelo fato do mau uso das ferramentas de trabalho em música. Mas, por outro lado, considerando as perspectivas da educação musical brasileira de hoje,

especialmente com a consolidação da música nas escolas de ensino básico, acredito que se deve dimensionar as afirmações tendo em vista que sabemos da importância do conhecimento técnico e da leitura e escrita musical. Cuidar para que a compreensão geral seja mesmo por uma melhoria nas condições da aula.

Assim, noto que as discussões podem ser ampliadas e, por exemplo, Bhering (2003), após citar fatores problemáticos no universo da Percepção Musical, reflete sobre as habilidades dos professores de música, destacando que:

Num sentido mais geral, podemos dizer que os músicos, tanto os que trabalham com a música popular como os que trabalham com a música de concerto, e mesmo aqueles que transitam em vários universos musicais, necessitam de uma série de habilidades e conhecimentos para um bom desempenho no seu ofício. Quanto mais abrangentes forem essas habilidades e conhecimentos, mais eles terão recursos para vivenciar as diferentes situações da vida profissional (BHERING, 2003, p.39).

Ainda assim, é importante dizer que atuação docente é desafiante mesmo com conhecimento mais abrangente, pois envolvem situações complexas desde as relações com o conteúdo, com corpo discente, com a instituição, com a academia, a sociedade, o mercado de trabalho, por exemplo.

Uma das dificuldades citadas por professores de Percepção Musical foi exatamente em relação às formas de avaliação dos alunos (OTUTUMI, 2008), à definição dos critérios e das formas de avaliar, se em grupo ou individualmente. O entrevistado SB relata em seu depoimento a escolha por diferentes focos no sistema de avaliação:

[...] procuro fazer uma avaliação assim bem variada, justamente para dar oportunidade para o indivíduo, dar o mesmo peso para várias atividades ali da ficha [...]. Eu faço três avaliações na verdade. Tem nota de participação em aulas e alguns exercícios que eles fazem em casa. Mas a avaliação frente a frente com o professor, duas (Entrevistado SB. In: OTUTUMI, 2008, p.71).

Já a entrevistada SA enfatiza sua reflexão sobre o formato das provas:

No primeiro semestre eles fazem essa parte da prova em grupo [...] grupos de 5 alunos entram e fazem só um exercício do Gramani, uma leitura rítmica, uma leitura melódica e já dá para saber se eles conseguem fazer. Eu fazia tudo em grupo, mas desde o início desse ano montei o calendário assim: eles vão fazer avaliação dos 3 últimos tópicos durante o mês de novembro inteiro, em uma avaliação individual [...]. (Entrevistado SA. In: OTUTUMI, 2008, p.72).

A partir desses relatos e da oportunidade do assunto, destaco as dicas de Grossi (2001, p.55-56) sobre como reconsiderar ou ampliar o espectro de possibilidades em uma situação de avaliação:

[...] Testes auditivos podem propor exercícios para a avaliação da capacidade dos estudantes em reconhecer diferentes aspectos da música e, também, o que é mais importante, discernir como esses aspectos interagem no todo do contexto musical [...]. Os testes podem também, avaliar a capacidade dos estudantes em “contextualizar” a música em relação ao estilo, gênero, compositores, técnicas de composição e assim por diante. As questões podem também avaliar a capacidade de identificar “materiais do som”, assim como o reconhecimento do “caráter expressivo” e das “relações estruturais”. [...] Solicitar descrições ou comentários sobre peças ou extratos de peças musicais pode ser uma boa opção ou uma opção mais qualitativa (GROSSI, 2001, p.55-56, aspas da autora).

Verifica-se em geral, que os textos de Percepção Musical tratam das problemáticas mais conhecidas, mas também oferecem ideias ou aspectos importantes que podem ser aprimorados ou readaptados nas práticas em sala de aula. Mesmo com o forte embate de afirmações contra o perfil tradicional, também há a demonstração (embora bem menos intensa) de que elementos do modelo tradicional podem participar positivamente na didática com as turmas.

Entendo o quanto é trabalhoso fazer uma autocrítica que descortine os aspectos que se tem a aprimorar, desde o fato da maior e menor consciência sobre a atuação ao potencial de investimento para as mudanças. Mas esse é um passo fundamental para o desenvolvimento educacional, seja na atuação como professor ou enquanto aluno.

1.2.2 Alguns aspectos para atualização no ensino

Após verificar o ambiente específico da Percepção Musical, observei como significativo ampliar o espectro dessa ótica para revisar o que educadores musicais em geral pensam sobre o ensino tradicional e suas possíveis atualizações. Para dialogar sobre essas perspectivas, proponho duas referências especiais e influentes no Brasil: o inglês Keith Swanwick e a argentina Violeta de Gainza.

Em seu livro *Music, mind and education*, Keith Swanwick observou haver três teorias principais nas práticas em educação musical. Embora seja uma explanação geral e embasada no ambiente das escolas britânicas, foi traduzido para várias línguas, recebendo o

reconhecimento de diferentes países e culturas.

Segundo o autor (1984, 1988) essas três teorias: 1) Centrada no objeto (*Subject-centred*) ou Tradicional (*Traditional*); 2) Centrada na criança (*Child-centred*) e 3) Sociólogos (*Sociologists*) estão presentes na escola básica ou universidade. E, alerta ele, podem se revelar por meio de declarações públicas, escritas ou por vezes arraigadas nas práticas, nas decisões curriculares – de modo não declarado e talvez até despercebidas.

Assim, a tendência tradicional na Educação Musical, de acordo com Swanwick (2006), defende que “[...] os alunos são herdeiros de uma série de valores e práticas culturais, que necessitam dominar certas destrezas e acumular informação para tomar parte dos temas musicais”. Pois, de acordo com esta teoria, a “[...] tarefa do educador musical consiste primordialmente em iniciar os alunos nas tradições musicais reconhecidas” (SWANWICK, 2006, p.14, tradução minha).

Para Swanwick (1984, p.606, tradução e grifos meus) “[...] escolas e universidades são consideradas agentes importantes nesse processo de transmissão, e **professores** são agentes cruciais na seleção de atividades e materiais”. Ele evidencia, nessa diretriz, o rigor, a valorização de habilidades como tocar um instrumento, ter domínio de leitura e escrita musical, familiaridade com obras da alta cultura ocidental, como ópera, sinfonia, música sacra, por exemplo; mas, também afirma que materiais da música popular, étnica e geralmente, da música contemporânea erudita são considerados de qualidade questionável, e levam à quase exclusividade da utilização da música clássico-romântica.

Um outro ponto importante mencionado por Swanwick (1984) é a valorização dos testes e exames nesse tipo de abordagem, que, diz ele, dentre todas as artes, a música é a mais frequentemente e rigorosamente examinada. Trazendo dados de concursos de música realizados em países de língua inglesa (desde a Grã Bretanha a Austrália), Swanwick (2006) destaca a característica da crença no valor da competição e da avaliação na teoria tradicional. E acrescenta uma observação: professores dessa ótica tendem a considerar-se primeiro músicos e depois professores.

As atividades práticas e o exame teórico, que se relaciona, sobretudo, com as regras de notação musical, mostra, de acordo com o autor, a força da concepção tradicional de educação musical. Enfim, uma crença bem protegida em um sistema de avaliação muito elaborado e influente.

Com base em Swanwick (1988), Fernandes (2001), pesquisador e educador musical brasileiro, as chama de: 1) Tradicional, 2) Centrada na criança e 3) Contextualista, e propõe uma adaptação para a realidade brasileira, com o acréscimo da *Oficina de Música* como nova categoria *Criativa*. Embora exista uma visão diferenciada dos autores sobre as linhas pedagógicas, ambos concordam e se complementam ao tratar de aspectos do ensino tradicional.

Portanto, a tendência tradicional, de acordo com Fernandes (2001, p.52, grifos meus), “[...] implica diretamente no processo de **execução** musical (tocar ou cantar) com fins de **transmissão** da tradição musical erudita ocidental [...]”, em que se preserva o lado cognitivo, com uso da memória e do pensamento convergente – pela repetição e imitação.

O autor argumenta ainda que os recursos normalmente utilizados são o método instrumental⁴⁸, as regras harmônicas, as formas universais, os instrumentos tradicionais, em um cotidiano de leitura de códigos convencionais, com materiais prontos e indiscutíveis, que obedecem a padrões modais, tonais e “até” atonais (FERNANDES, 2001, aspas minhas⁴⁹).

Diferentes autores da educação musical brasileira dialogam sobre as tendências pedagógicas, como Fernandes (2001), Hentschke (1993), Fonterrada (1993), Freire (1992, 2001) – também sobre a influência de pensamentos da contemporaneidade, como Queiroz (2003) – e, de alguma forma, reconhecem o viés tradicional com presença ainda predominante, o qual, segundo Fonterrada (1993) aproxima-se do modelo de educação *tecnicista*, algo ratificado também por Freire (2001, p.70) quando estuda os currículos dos cursos de Música:

São currículos cuja ênfase está no **professor**, considerado detentor do conhecimento a ser transmitido. O objetivo principal desses currículos é a habilitação **técnica**, visando a adaptação do indivíduo à sociedade. [...] Nessa visão curricular, que tem prevalecido nos currículos de música pelo **Brasil**, cabe observar que as músicas representativas das culturas brasileiras têm ocupado pouco ou nenhum espaço, o que é facilmente observável através do repertório utilizado (grifos meus).

Em concordância com essas considerações, Almeida (2006, p.66) conclui:

⁴⁸ Entendido por mim como o método de instrumento.

⁴⁹ Aspas para identificar na fala do autor a intensidade do universo “tonal e atonal”, considerando que, as práticas tradicionais se encaminham para o uso de repertório mais voltado à música tonal – aspecto visto no texto anterior.

Apesar das tentativas de transformação da educação no **Brasil**, percebe-se que os professores ainda convivem com paradigmas clássicos, herdeiros de uma pedagogia europeia, **tradicionalista**, onde o **professor** assume o papel de detentor do saber e o aluno aquele que precisa aprender (grifos meus).

Dessa forma, essas outras referências, confirmam algumas das características do ensino tradicional em Música, que também são sentidos na disciplina Percepção Musical nos cursos brasileiros, além de apresentar reflexões mais amplas sobre a variedade de tendências, e detalhes sobre a maneira de conceber o ensino.

Mas, faz-se importante também trazer as palavras da educadora musical argentina Violeta de Gainza. Com o olhar voltado para a América Latina e países como Portugal e Espanha, Gainza (2002) discute no último capítulo do seu livro *Pedagogia Musical – dos décadas de pensamiento y acción educativa*, as raízes do perfil de “conservatório de música” na educação superior e algumas perspectivas.

Para a autora, a educação musical no nível superior em nossos países ainda não experimentou reformas substantivas ao longo do século que se passou. A consolidação do modelo institucional do conservatório se transformou em paradigma monopólico para a formação profissional dos músicos.

Dessa forma, a formação musical para um número limitado de alunos, a seleção por habilidades como afinação, sentido rítmico, qualidades vocais, capacidade manual para a execução instrumental, memória musical, facilidade de leitura musical etc. tornaram-se práticas desse modelo que, grosso modo, consistia (ou até a atualidade inclui):

- a) Solfejo (lido e entoado) em diferentes claves, tonalidades, ritmos, etc. e a compreensão de sinais e indicações escritas referentes a tons, articulações, etc.;
- b) o exercício técnico-instrumental progressivo, por meio de textos e materiais didáticos que, em sua maioria, datam do séc. XIX;
- c) o repertório musical, composto por obras do gênero clássico ou erudito internacional e nacional, abrangendo um período de cerca de duzentos anos, sem avançar mais que duas ou três décadas do séc. XX (GAINZA, 2002, p. 155, tradução minha).

Gainza (2002, p.156) demonstra certa ironia quando diz que 'curiosamente' a proposta educativa do conservatório não foi modificada ao longo de uma época marcada por transformações importantes que influenciaram “[...] o modo de ser, de pensar e de se comunicar, no ritmo da vida cotidiana, no uso e na distribuição do tempo livre, de estudo e de trabalho, nos desejos musicais das crianças e jovens, etc.” itens que, para ela, determinam

mudanças essenciais na função da arte na sociedade.

Noto que realmente há uma “falta de comunicação” das práticas de ensino no ambiente acadêmico musical em relação às mudanças sociais, mas talvez não colocaria isso nos termos “não houve modificações”. A complexidade dos fatores de influência nas atitudes individuais e institucionais não torna fácil a transformação ou readaptação, talvez pelo fato óbvio de serem também nutridos por muitos lados.

Acredito que as modificações estão surgindo aos poucos e com propriedade. A diversidade de concepções sobre música e educação é uma das chances e chaves para o diálogo e o contato com outras óticas. O que futuramente surte novos paradigmas. Por isso, depois dessa argumentação que relembra os questionamentos de Bernardes (2000, 2001) quando compara a pedagogia presente na Percepção Musical ao modelo de conservatório, encaminho considerações para os aspectos de atualização dessa esfera de ensino.

Quando se exige mais proximidade das concepções musicais às transformações sociais, provavelmente há ideias sobre o homem, a ciência, a comunicação, entre outros aspectos. À luz de Gainza (2002) é possível levantar tópicos importantes que sugerem uma outra reflexão sobre esse assunto:

- . As características de personalidade das novas gerações: suas estruturas psíquicas, suas necessidades de expressão, suas formas de comunicação, suas expectativas e passatempos musicais, etc.;
- . Os novos modelos institucionais para a formação musical profissional; as novas carreiras musicais e suas respectivas oportunidades de trabalho; o campo audiovisual e da comunicação, a integração artística, etc.
- . A importância crescente da música popular não comercial, que em suas múltiplas formas, tem amenizado as fronteiras que tradicionalmente separam os diferentes estilos e gêneros musicais;
- . As novas problemáticas sociais e sua incidência na educação musical: os avanços tecnológicos, o multiculturalismo, a ecologia, o poder das mídias e sua influência social;
- . A necessidade de uma pedagogia atualizada da música que permita responder às necessidades musicais individuais e sociais da população (GAINZA, 2002, p.157).

Em um rápido parêntese: por algumas vezes me pergunto se tantos quesitos assim são mesmo possíveis de serem amplamente considerados em um âmbito tão mais específico quanto é a Música. Não porque nela não caibam tais reflexões, mas porque não depende somente das Artes ou da Música para que esse tipo de abordagem, mais universal, aconteça. É preciso mais que o conhecimento de área para abarcar essas expectativas de ser humano mais completo.

Mas, o interessante é que, ao pensar uma educação musical atualizada, não se quer pouco. Seria uma investigação importante fazer um levantamento sobre as expectativas de educadores musicais atuantes a respeito de uma educação musical de qualidade (para evitar o termo ideal).

Então, o que precisa ser mudado? Pelo que já foi visto, uma lista grande de aspectos. E, apesar de longa, não deve ser barreira para não se questionar mais.

Capítulo 2

A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESTUDO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Frente à rapidez das mudanças sociais e tecnológicas, avanço da ciência, bem como pela crescente variedade de informações e maneiras de construir conhecimento, a autorregulação da aprendizagem se revela como assunto importante para autorreflexão e instrumento de aprimoramento do indivíduo contemporâneo. “Aprender a aprender”, algo que tem sido recorrente nas palavras de autores como Rosário et al (2006), justifica-se pela necessidade de se criar efetivamente um compromisso com sua própria educação, e, conseqüentemente, trabalhar com consciência para isso.

Num sentido mais integral do humano, a autonomia tem sido valorizada nas escolas como “desenvolvimento da responsabilidade, de comprometimento e realização prática de ser parte e todo simultaneamente; no caminho da interdependência daquilo que é indissociável” (MACEDO, 2005). Para tanto, a educação superior, na função de formar futuros profissionais, tem promovido espaço de discussão sobre as condutas de seus principais agentes educacionais (professor e aluno) e o papel da universidade na construção de cidadãos.

Assim, compreendendo que o ensino na universidade constitui um “processo de busca e de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido” (PIMENTA et al, 2002) é importante lembrar algumas características nesse nível e contexto:

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

Dessa forma, vê-se a importância das intervenções pedagógicas e das inovações para a formação e excelência dos estudantes no meio universitário. Embora intensos os discursos, muito há que se fazer no cenário da educação brasileira, especialmente na realização efetiva – da teoria para a prática, portanto:

[...] roga-se à escola que transforme seu papel como instituição de ensino. Sendo necessário introduzir e desenvolver, através de práticas educativas baseadas na compreensão, a autonomia dos alunos, apoiada num papel mais ativo dos mesmos, já que não basta mais, transmitir, mas encorajá-los a serem capazes, eles próprios, de selecionarem, construir e transferirem o conhecimento (FREIRE, 2009, p.277).

Neste capítulo proponho a autorregulação da aprendizagem como um eixo reflexivo para ações na disciplina Percepção Musical, com o intuito de impulsionar práticas que possam colaborar positivamente para os diferentes desafios trazidos no capítulo anterior. Por isso, inicialmente, apresento os princípios e autores de referência da teoria, destacando os pressupostos considerados nesta tese.

Depois desenvolvo algumas reflexões sobre as maneiras de se estudar Percepção Musical na universidade e apresento o projeto das *Cartas do Gervásio ao seu umbigo – comprometer-se com o estudar na universidade* (ROSÁRIO et al 2006), material principal da proposta intervenção prática realizada com estudantes de Música nesta pesquisa. Embora tenha utilizado o texto português, evidencio a adaptação para o português do Brasil, pelas professoras Soely A. J. Polydoro e Fernanda A. de Freitas, publicada em junho de 2012.

2.1 NORTE TEÓRICO E DESENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1.1 O que é autorregulação

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

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

Direcionando-a para a aprendizagem – na qual a autorregulação é conhecida sob o termo *self-regulated learning* – é possível observar que o tema recebe diferentes abordagens da Psicologia, mas envolve em sua base os fatores de planejamento, monitoramento e avaliação para seu desenvolvimento.

Autor de referência no campo da psicologia educacional, Zimmerman (2001) diz que estudantes autorregulados são participantes ativos de sua aprendizagem, pensam, sentem e agem para alcançar suas metas, de forma a utilizar estratégias, processos específicos para o sucesso acadêmico. Dessa forma, segundo o autor, não se configura como uma aptidão mental, mas um processo de auto-direção, em que estudantes transformam continuamente suas habilidades em competências acadêmicas.

Um ponto importante é que a autorregulação não deve ser vista como um “traço” que os alunos possuem ou não, mas sim, como um processo ativado em contexto para alcançar o sucesso escolar, em uma perspectiva multidimensional (ROSÁRIO ET AL, 2006). Portanto, o comportamento autorregulado pode ser ensinado e desenvolvido em contexto, pelos pais, professores, colegas. Isso pode ser visto no estabelecimento de metas, na organização de leituras, no monitoramento e gestão do tempo, como na citação abaixo:

[...] Aplicado ao campo da educação, este conceito compreende um vasto leque de processos e estratégias: o estabelecimento de objetivos; a atenção e concentração na instrução utilizando estratégias de codificação, organização e evocação da informação aprendida; a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento escolar, utilizando recursos adequadamente; a gestão do tempo disponível e a procura da ajuda necessária junto de colegas e familiares, entre outros (ROSÁRIO ET AL, 2006, p.26).

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

linha comportamental preferem definições com base em reações visíveis.

Por isso, com o intuito de deixar clara a definição de autorregulação que utilizo neste trabalho, apresento agora algumas linhas de pensamento sobre o constructo, o norte teórico e o modelo autorregulatório escolhido para essa proposta.

2.1.2 Norte teórico e modelos da autorregulação da aprendizagem

Na literatura nacional Boruchovitch (2010) tece comparativos do constructo sob a ótica de diferentes pensamentos, que aqui exponho em linhas gerais. Por exemplo, a perspectiva behaviorista considera a autorregulação como um autocontrole que é aprendido “por meio de forças externas ambientais e de treinamento explícito” (GRAHAM et al, 1992; SKINNER, 1974 apud BORUCHOVITCH, 2010, p.57). Assim, a ótica comportamental, em síntese, refere-se à maneira pela qual o indivíduo aprende o valor relativo da recompensa, “[...] e administra ou desenvolve estratégias para controlar respostas de forma a ganhar recompensas mais vantajosas” (Ibid, p.58).

Por outro lado, a visão de Vygotsky (1994) traz a ideia de uma autorregulação construída conjuntamente, por meio do contexto sociocultural. Neste pensamento o adulto contribui no desenvolvimento da criança orientando seus passos, compreendendo o caráter reflexivo na aprendizagem e considerando a linguagem como ponto chave da autorregulação. Para o autor, a criança aprende a pensar por construção, sendo uma “construção conjunta e [uma] internalização progressiva de versões mais adequadas das ferramentas intelectuais *valorizadas na sua cultura* e ativamente ensinadas por adultos mais avançados” (BORUCHOVITCH, 2010, p.59, itálico nosso).

Já com Piaget e a teoria cognitivista, a autorregulação tem o objetivo central de permitir ao indivíduo um nível ótimo de adaptação ao meio. É com a adaptação por meio da assimilação e acomodação que novas representações mentais acontecem, ou seja, a partir da ação no meio, de algum desequilíbrio observado e das possibilidades de mudanças (PIAGET, 1967; 1976 apud BORUCHOVITCH 2010).

Com uma linha de pensamento intermediária, proponho neste trabalho a autorregulação da aprendizagem sobre as bases da Teoria Social Cognitiva, do canadense Albert Bandura (1986). Ter como base a ótica sociocognitiva é ver o indivíduo como *agente*

de sua aprendizagem, como participante ativo, capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas. Nesta perspectiva, “os indivíduos são auto-organizados, proativos, auto-reflexivos e auto-regulados, em vez de organismos reativos que são moldados e orientados por forças ambientais ou movidos por impulsos interiores encobertos” (PAJARES e OLAZ, 2008, p.98).

Vê-se que a autorregulação, é uma das características centrais da *agência* humana, por influenciar o próprio comportamento e as situações de modo intencional. E, sabendo que a autorregulação “[...] compõe-se por ações, sentimentos e pensamentos autogerados para alcançar metas, caracteriza-se por um processo *motivacional* ao incluir iniciativa pessoal e persistência [...]” (ZIMMERMAN, KITSANTAS, CAMPILLO, 2005 apud POLYDORO, AZZI, 2008, p.151, *itálico nosso*).

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

Um ponto chave da teoria sociocognitiva é a consideração de um modelo de interrelação triádica que compreende: a) fatores pessoais (cognição, afeto e eventos biológicos), b) influências comportamentais, c) e fatores ambientais, como aspectos de interferência recíproca, tal como a figura mostra a seguir:

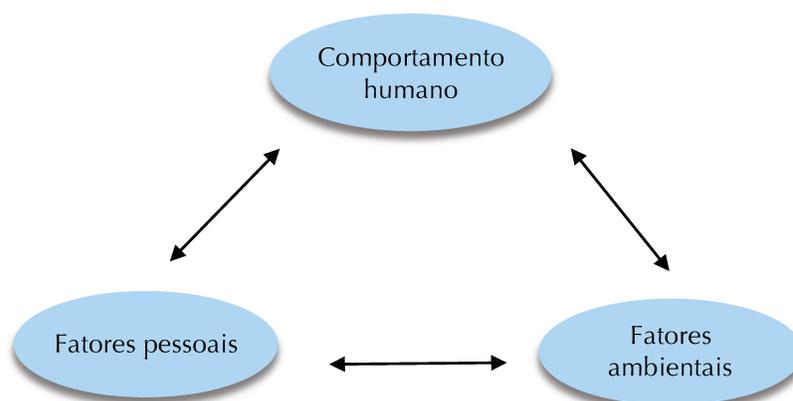


Fig. 1: Modelo ilustrando as relações recíprocas da teoria sociocognitiva de Bandura (1986)

A partir do modelo é possível observar que a ação e o pensamento humano são resultantes de uma relação de reciprocidade, acontecendo de modo dinâmico. Bandura (2008) lembra que o exercício da agência pessoal varia de acordo com a natureza e a flexibilidade do ambiente. E, mesmo que não seja possível modificá-lo (ambiente externo), há liberdade na forma de interpretá-lo ou de reagir sobre ele.

Pajares e Olaz (2008), ao explicar o modelo triádico, oferecem um exemplo interessante da teoria sociocognitiva no ambiente escolar:

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

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

Embora esse ponto da auto-eficácia seja algo bem importante, aqui neste trabalho é considerado um auxiliar para o desenvolvimento do aluno, pois nos centramos no estudo da autorregulação da aprendizagem. Aliás, segundo Polydoro e Azzi (2008), investigações realizadas por Bandura e outros pesquisadores, tem desenvolvido a autorregulação em diferentes domínios. Alguns exemplos estão na área da saúde, mudando o foco da doença para uma ótica interessada na saúde e no autogerenciamento de comportamentos saudáveis. Outro domínio crescente de estudos é da aprendizagem acadêmica, seja em pesquisas ou ações educacionais; um campo de estudo iniciado em meados de 1980 (ibid).

A partir das considerações de Bandura, estudiosos como o conceituado professor de psicologia educacional Barry Zimmerman, da Universidade da cidade de Nova Iorque, passaram a investigar e explicar o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (1998, 2002) propõe, então, um modelo cíclico para as *fases* do processo de autorregulação que se tornou base para muitas pesquisas na área.

◆ Modelo de Zimmerman (1998, 2000, 2002):

1. *Fase prévia/reflexão ou previsão*: processos que precedem o esforço para aprender e influenciam o ritmo e o nível de aprendizagem dos alunos, pois partem de crenças e atitudes que o estudante já possui. Envolve o estabelecimento de objetivos e os tipos de objetivos escolares; o planejamento de estratégias; as crenças de auto-eficácia; e o interesse intrínseco / ou valores do aluno pela tarefa.
2. *Controle do rendimento ou controle volitivo*: processos que ocorrem durante os esforços da aprendizagem, são influenciados pela fase anterior, afetando a concentração na tarefa e a supervisão da volição na direção dos objetivos. Envolve a focalização da atenção; a auto-instrução; as imagens mentais; e o automonitoramento;
3. *Autorreflexão*: processos que têm lugar depois da aprendizagem, e incluem subprocessos gerais como a auto-valorização, atribuições, auto-reação e a adaptação. Pela natureza cíclica do modelo essa fase influencia a fase prévia e os esforços posteriores, que dão prosseguimento à aprendizagem e à dinâmica autorregulatória.

A seguir o modelo de interação das fases da autorregulação da aprendizagem de Zimmerman demonstrado por Polydoro e Azzi (2009):

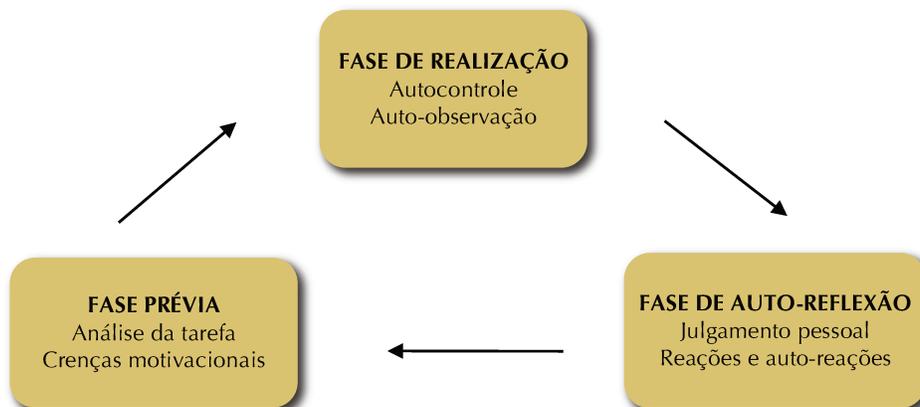


Fig. 2 – Ilustração das fases da autorregulação de Zimmerman (2000, 2002)

Após alguns anos de estudo o professor de psicologia educacional Pedro Rosário (2002, 2004), da Universidade do Minho em Portugal, remodelou as fases e subprocessos da autorregulação criadas por Barry Zimmerman, para explicar e dar norte a um projeto de intervenção voltado ao público do Ensino Básico. Esse projeto chamado *(Des)venturas do Testas* teve como objetivo promover a aprendizagem autorregulada por meio de narrativas para adolescentes (ROSÁRIO, 2004).

A iniciativa rendeu posteriormente novas publicações com trabalhos de autorregulação para estudantes universitários (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2006) e para crianças (ROSÁRIO, NÚÑEZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007). Pelo fato do modelo de autorregulação da aprendizagem ser o mesmo para todas essas intervenções e, considerando que discutiremos o projeto de Rosário et al (2006) para o ensino superior, apresento abaixo as ideias do autor em linhas gerais:

◆ Modelo de Rosário (2002; 2004; ROSÁRIO et al 2006)

PLEA – Planejamento, Execução e Avaliação. Compreende três fases principais:

- 1) *Planejamento*⁵⁰: acontece quando alunos analisam a tarefa de aprendizagem – que envolve o estudo dos recursos ambientais e pessoais para executar a tarefa, o estabelecimento de objetivos para reduzir a distância até o objetivo final;
- 2) *Execução*: implementação de estratégias para conquistar a meta estabelecida – por meio da organização de um conjunto de estratégias e monitoramento de sua eficácia para realização da tarefa;
- 3) *Avaliação*: é o momento de análise do resultado de sua aprendizagem em relação aos objetivos que estabeleceu anteriormente para si mesmo. O que mais valor possui é a reestruturação de suas estratégias e não a simples verificação das diferenças entre o produto e os desejos de realização.

Como diferencial, Rosário (2004) propõe que essas três etapas não se configurem somente em fases, mas também em subprocessos delas, conforme é revelado abaixo:

Assim, por exemplo, a fase de planejamento das tarefas, também é planejada, executada e avaliada, não só como fase, mas também em cada uma de suas atividades. Pensamos que essa opção lógica reforça a sinergia auto-regulatória, permitindo aos educadores e educandos a experiência do processo auto regulatório, como um todo, em qualquer das suas fases ou respectivas atividades (ROSÁRIO 2004, p.84).

Vejamos agora o modelo na figura 3:

⁵⁰ Em português de Portugal “planificação” (termo usado nas figuras).

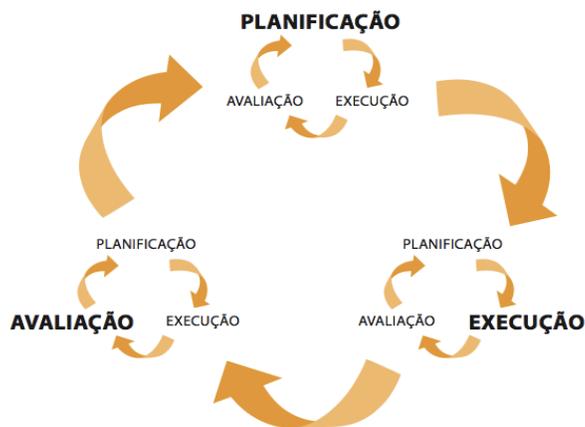


Fig. 3 – Ilustração do Modelo PLEA, de Rosário (2002, 2004)

A princípio, considerar esse novo modelo pode não trazer o impacto de novidade que satisfaça expectativas informativas ou reflexivas mais exigentes. Falar de planejamento, execução e avaliação é, de alguma forma, natural para o ambiente escolar, bem como considerá-la nos passos de estruturação da práxis diária. Observo que a formalidade teórica dos fundamentos são realmente simples, mas têm origem em um estudo vasto da literatura, da teoria, do público em questão e do contexto escolar e de aprendizagem.

Acrescentar subprocessos às fases maiores é advertir sobre os cuidados e as possibilidades de agirmos desde as pequenas ações e estratégias para desenvolver o nosso aprender. É compreender a dimensão rica e fértil que pode haver entre alunos e professores na relação pedagógica – o que não é necessariamente simples.

As ideias de Pedro Rosário, em minha ótica, e fazendo jus à coerência de suas crenças e formas de ver o objeto de estudo, devem ser compreendidas em sua totalidade e entrelaçando modelo teórico às atividades práticas, com as narrativas direcionadas aos alunos. Por isso, uma consideração ampla (da teoria e prática) foi definida para essa tese.

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

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

2.1.3 Formas de intervenção pedagógica

O trabalho com a autorregulação no contexto de aprendizagem pode vir a ser desenvolvido de diferentes maneiras e esse tópico tem o objetivo geral de comentar algumas possibilidades pedagógicas e justificar as escolhas definidas no percurso dessa tese. Ao tratar de um assunto educacional de ampla abrangência e de natureza reflexiva é importante conhecer e avaliar como a intervenção deve acontecer, no sentido mais estrutural.

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

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

Observando as práticas educacionais em autorregulação da aprendizagem nessa perspectiva, verifiquei que elas se diversificam de forma coerente com a área vocacional, pois há intervenções: 1) de levantamento, por meio de questionários aplicados em aula, sem vínculo com a disciplina (cf. ROSÁRIO, ALMEIDA, GUIMARÃES e PACHECO, 2001, de Portugal); 2) extracurriculares, com função de apoio ao estudante (cf. iniciativa do Serviço de Apoio ao estudante SAE⁵¹ da UNICAMP, no Brasil); 3) infusão curricular: a) de desenvolvimento, por exemplo, de atividades semanais dentro de uma disciplina (cf. PINA, ROSÁRIO e TEJADA, 2010, na Espanha); como b) uma atividade integrada à área de *Estudo Acompanhado*⁵² (cf. ROSÁRIO, TRIGO, NÚÑEZ, PIENDA, OLIVEIRA, 2004, em Portugal), entre outros.

No desenvolvimento dessa tese a autorregulação da aprendizagem se mostrou mais atraente na concepção, estruturação e incrementação de propostas dentro da disciplina de Percepção Musical 1, com alunos ingressantes, e, por isso, identifica-se no perfil de infusão curricular. Porém, diferencia-se do modo processual de uma disciplina própria, no caso, de autorregulação da aprendizagem, ou de uma disciplina “mais geral” como mencionado por Munhoz e Melo-Silva (2011) e Watts (2001), pois sua aplicação é em um ambiente de conhecimento específico da Música.

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

⁵¹ No ano de 2011 o Serviço de Apoio ao Estudante – SAE, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, promoveu duas abordagens educacionais voltadas à autorregulação da aprendizagem: 1) a realização de oficinas, uma parceria do Serviço de orientação educacional e o Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação, a exemplo da oficina “Como estudar melhor agora que estou na universidade?” e a de “Autorregulação da aprendizagem”, que contaram com as pesquisadoras Celma dos Anjos Domingues e Fernanda Andrade de Freitas e, 2) a realização de palestras pelo projeto “Saiba Mais”, que contou com contribuições de docentes de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e teve prosseguimento também no ano de 2012.

Ver: http://www.sae.unicamp.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=184&Itemid=179

⁵² O *Estudo Acompanhado* em Portugal, é uma das três áreas curriculares não disciplinares, juntamente com área de formação cívica e área de projeto, que constam no currículo, e possuem certa flexibilidade no modo de desenvolvimento no decorrer dos níveis do ensino básico. “No 1o.ciclo do ensino básico (do 1o. Ao 4o.ano) o trabalho nestas áreas curriculares não apresenta um formato rígido no horário dos alunos, uma vez que o regime de monodocência permite uma flexibilidade na gestão de saberes e competências que não ocorre nos demais ciclos” (ROSÁRIO et al, 2004, p.75). Já do 5o. ao 9o. Ano há um tempo de 90 minutos semanais para cada uma dessas áreas e em ambos os casos, as áreas realizam um trabalho de avaliação qualitativa. O decreto de lei n.6/2001 diz que o “Estudo Acompanhado visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Artigo 5o., ponto 3, alínea b)” (Ibid, p.75).

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

A infusão curricular demonstrada nessa tese acontece por meio de uma compreensão consciencial da autorregulação em sala de aula, direcionada ao estudo da Percepção Musical, e, adicionada a: 1) atividades individuais extraclasse de maneira voluntária, sem vínculo com atribuição de notas ou pontuação na avaliação da disciplina (na primeira fase); e 2) e, em um segundo momento, com tarefa extraclasse obrigatória, que pontua valores na nota final da matéria (na segunda fase). Essas duas formas de intervenção são apresentadas, com seus desafios e resultados da aplicação.

Munhoz e Melo-Silva (2011) destacam o papel importante do contexto educacional no enfrentamento das novas exigências sociais atuais, seja na esfera do trabalho ou em outros papéis desempenhados ao longo da vida. Afirmam os autores que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimentos de hábitos, atitudes, valores, habilidades e pensamento crítico. Trazer a autorregulação da aprendizagem para a disciplina de Percepção Musical é também acreditar que em um meio específico possa se realizar um trabalho processual de consciência sobre as ações pedagógicas. Ainda que seja uma dentre muitas disciplinas, e que os resultados possam ser sentidos a médio ou longo prazo.

2.2 PERCEPÇÃO MUSICAL: AÇÕES, ESPAÇOS E FORMAS DE ESTUDAR NA UNIVERSIDADE

Uma das primeiras ações para contribuir com o estudo dos alunos na disciplina é dialogar e fazer compreender a dimensão ampla do estudar. Nesse sentido, a autorregulação da aprendizagem na Percepção Musical inicia por meio da consciência sobre as possibilidades em que o estudo nessa matéria possa se apresentar.

Os professores são fundamentais no processo de autorregulação dos alunos, principalmente porque a ação de informar sobre os recursos e panorama da universidade, incentivar a busca de ferramentas e espaços de estudo, e propor ideias no âmbito disciplinar, são os passos iniciais. As diretrizes de “como se caminha” no meio universitário são dadas pelo docente em seu discurso e em seu exemplo de participação na comunidade acadêmica.

Assim, observo que um melhor entendimento do estudo pode ser promovido destacando três elementos: as ações que podemos fazer conjuntamente (professores e alunos), os diferentes espaços e as maneiras de estudar (alunos individualmente e coletivamente). Então, neste texto comento algumas propostas realizadas em minha experiência com a matéria.

Organizo os temas em: a) sala de aula; b) monitoria, c) internet/laboratório, d) projetos e eventos, e e) estudo individual – quando apresento as *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*, de Rosário et al (2006). Início pela “sala de aula” por compreender que é neste espaço de convívio e aprendizagem que se origina toda a dinâmica de atitudes que envolvem tarefas em conjunto relacionadas à disciplina, ou seja, entre alunos e de alunos e professor.

2.2.1 Sala de aula

A sala de aula é o espaço inicial de concretização e difusão do que foi idealizado pelo professor no seu plano de curso ou de ensino. É neste local⁵³ que indivíduos interessados em seu aprimoramento educacional se reúnem e firmam seu “contrato” com a aprendizagem. Mesmo em situações e/ou instituições não formais de ensino, constitui-se de professor e aluno em torno do conhecimento que pretendem desenvolver.

Sob o ponto de vista do ensino, é importante destacar que a atividade docente é “realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas [...] onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes [...]” (TARDIF, 2002, p.50). E também está vinculada a um meio e a normas, obrigações que os professores devem respeitar. Dessa forma, é exigência do ofício que professores tenham e exerçam diferentes saberes.

Tardif (2002), estudioso da área, diz que o saber docente é um saber plural, formado por saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

⁵³ A princípio refiro-me à sala de aula do ensino presencial.

experienciais. Para o autor, esses saberes incluem desde a ideologia pedagógica (como por exemplo “escola nova”, pedagogia “ativa”, etc.); o conhecimento disciplinar, de diferentes campos do saber; o da organização de conteúdos, objetivos, entre outros, ou seja, do sistema curricular institucional; e aqueles resultantes do exercício da profissão, da sua vivência prática diária.

Verificando a grande diferenciação de conceitos e óticas sobre o saber do professor, Tardif (2002) propôs um quadro síntese fundamentado na esfera social. Portanto, esse quadro “tenta dar conta do pluralismo do saber profissional, relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho” (Ibid. p.63).

Além disso, o quadro também evidencia as fontes de aquisição dos saberes e seus modos de integração no trabalho docente. Acompanhemos:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fig. 4 – Os saberes dos professores, segundo Tardif (2002).

A intenção de trazer esse panorama de saberes de Tardif (2002) é poder contribuir na compreensão da dinâmica do aprendizado para o ensino. Como observado em várias oportunidades de discussão sobre a Percepção Musical: presenciamos pontos em comum do aprendizado escolar anterior no momento de dar aula, sabemos do viés único que a disciplina toma na mudança de professor – pelo fato dos princípios de vida do docente, sua

ideologia pedagógica e o modo como se relaciona com e no ambiente universitário – pontos que influenciam diretamente sua forma de atuar.

Parece oportuno que uma investigação que une reflexões sobre o ensino e a autorregulação da aprendizagem (com base na teoria social cognitiva) ofereça também uma compreensão social dos saberes docentes. Pensar sobre a melhoria no contexto da disciplina parece requerer naturalmente uma maior discussão sobre os aspectos influenciadores de nossas ações e opiniões sobre a matéria.

Mas, voltando ao pensamento diretriz da atividade social, é importante afirmar que o desenvolvimento do saber profissional do docente é também relacionado aos seus momentos e fases de construção. Ou seja: o trabalho modifica a identidade do trabalhador, que por conseguinte, modifica o seu “saber trabalhar” (Ibid.).

A trajetória vivencial do professor influencia seu modo de observar, analisar e avaliar as situações frente à aprendizagem dos alunos e a sua própria aprendizagem para o ensino. Há uma troca alimentadora que permite e resulta em crescimento profissional e pessoal. Por isso, e, apesar da importância dos diferentes saberes, o saber experiencial tem seu valor intrínseco, pois:

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p.54).

Assim, considere importante incluir nesse texto o relato breve de minha experiência como docente de Percepção Musical. Como visto no capítulo anterior, a sala de aula da disciplina tem um perfil conhecido: de uma matéria coletiva que abriga alunos de diferentes modalidades de um curso de Música. É um componente curricular obrigatório na grande maioria das IES, que desenvolve as frentes de estudo em rítmica, aspectos melódicos e harmônicos, em uma carga horária semanal com cerca de 1h30 a 2h, com uma turma heterogênea em seu conhecimento (OTUTUMI, 2008).

O meu compromisso com a disciplina se tornou enfático ao assumir, em 2003, a maior parte das turmas de Percepção Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como professora responsável por classes do ensino superior e do ensino técnico.

Minha experiência em ensino havia sido construída até então ministrando aulas de musicalização e flauta doce a crianças da educação infantil e ensino fundamental e depois atuando com coral e grupos de adultos, e, ensinar na graduação reforçou ainda mais a minha vontade para o aprimoramento.

Recém saída da minha formação superior que foi na UNICAMP, enfrentei desafios que foram muito semelhantes às dificuldades relatadas pelos professores em minha dissertação de 2008 e também aqui foram discutidos. O perfil tradicional, as diferenças de objetivos e conhecimentos, turmas numerosas, a pré-concepção do ouvido absoluto como modelo único para o desenvolvimento, entre outros, foram alguns dos enfrentamentos.

Decidi por me dedicar e realizar ações pedagógicas conhecidas e outras um pouco mais incertas ou diferentes do costume. Isso aconteceu imediatamente a minha chegada nessa universidade, semanas depois de começar a dar aulas de Percepção. Iniciei um trabalho de aulas de reforço para alunos com dificuldades de estudo – o que depois se tornou projeto de monitoria e um dos pilares de apoio das atividades em sala de aula (cf. OTUTUMI, 2009).

Também escolhi peças corais e rítmicas para realizar com as turmas durante o semestre e, depois de alguns meses de trabalho, propus às turmas a realização de um projeto de extensão vinculado à matéria que chamei de “Encontros de Percepção”. O objetivo principal era motivar alunos ao estudo e direcionar os conteúdos estudados para uma prática performática ao palco (OTUTUMI, 2006, 2009).

Ainda no segundo semestre de 2003, comecei o projeto de um *site* para apoiar a disciplina, também registrado pela pró-reitoria de extensão da universidade – experiência que se tornou mais refinada posteriormente, com minha atuação na educação à distância em 2009 e 2010. À medida que os resultados iam chegando, mais eu tentava aprimorar as iniciativas e a disciplina tomava uma abrangência maior que as atividades realizadas em classe.

Hoje noto que há alguns anos tenho me dedicado a desenvolver uma dinâmica que permite expandir horizontes e promover uma mobilização proativa entre os alunos e a minha atuação como docente. Entretanto, foi o conhecimento da teoria da autorregulação da aprendizagem que proporcionou a estruturação das ideias com maior propriedade de analisar, avaliar e reconhecer toda essa busca por aprimoramento (e que ainda continua em

curso).

Portanto, depois de um distanciamento de tempo e das ideias postas em prática, é possível visualizar as ações, espaços e formas de estudo que acredito. Segue o modelo de relações de atividades e/ou projetos que fazem parte do contexto da disciplina Percepção Musical que tenho desenvolvido esses anos:

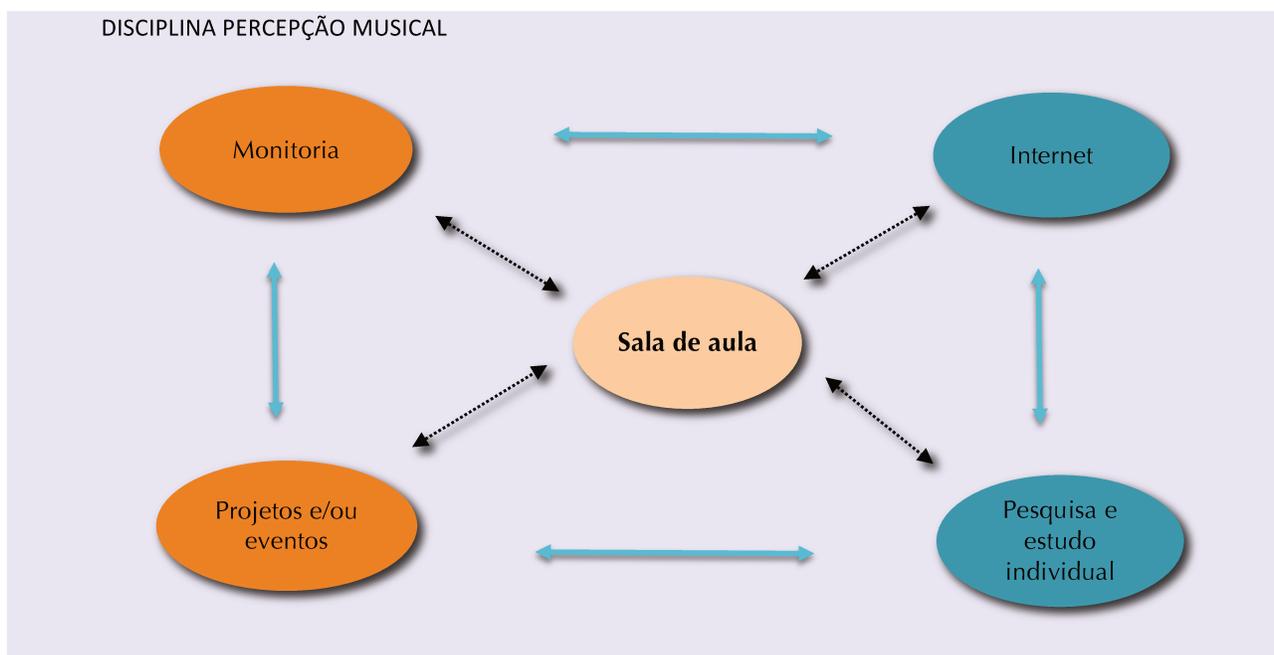


Fig. 5 – Disciplina Percepção Musical e relações de influências entre atividades

No centro está a sala de aula, a propulsora dos elementos que a ela se agregam e nutrem⁵⁴. É nesse espaço escolar que são firmados: a importância da participação em aula; a ajuda mútua e o compartilhamento de saberes para que o grupo se aprimore; desenvolvam-se a dedicação e estudo extraclasse, o compromisso na realização de avaliações e projetos externos, e, os cuidados e conhecimento dos recursos, da equipe e dos materiais utilizados na disciplina.

Apesar de ser algo um tanto óbvia a relevância da participação em aula, é um item que deve ser comentado com os alunos. Autores alertam que o ofício de professor foi, por muito tempo, vinculado ao modo tradicional e “à aula *magistral* seguida de exercícios”

⁵⁴ A partir da sala de aula presencial é importante destacar que: 1) a “Monitoria” e “Projetos-eventos” estão mais voltados a uma aprendizagem presencial e coletiva; 2) “Internet” e “Pesquisa e estudo individual” demandam mais esforços pessoais e estão mais voltadas a um aprendizado particular, estimulada pela ferramenta virtual.

(PERRENOUD, 2000), e que existe entre docentes universitários “um *habitus* de trabalho com predominância na exposição do conteúdo, em aulas expositivas ou palestras, uma estratégia funcional para a passagem de informação” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p.71.) em que alunos aprenderam a “assistir aulas” e não “fazer aulas” participando delas ativamente (Ibid).

Outro ponto é considerar destaque à coletividade, da importância da colaboração e ajuda mútua para o desenvolvimento comum. E, junto disso, a explanação sobre a concepção pedagógica mais centrada no aprendiz, que provoca diferenciações em vários outros aspectos e procedimentos.

Toda pedagogia diferenciada exige uma cooperação ativa dos alunos e é interessante que o professor aposte nisso, pois é inviável que seja a única fonte de impulso e de regulação das aprendizagens dos alunos (PERRENOUD, 2000). A autorregulação da aprendizagem, embora solicite a atitude proativa, também conta com a ajuda de educadores, pais e colegas no seu desenvolvimento, dessa forma, buscar ajuda social é também uma das estratégias de autorregulação (ROSÁRIO, 2004).

A princípio, a sala de aula é o único ponto desse quadro de interações que demanda uma dedicação obrigatória por parte dos alunos. Ao professor universitário é solicitado o trabalho voltado ao ensino, à pesquisa e à extensão, que podem ser convergidos, por exemplo, de acordo com o quadro proposto. Porém, a participação pela Internet/laboratório, em projetos, em pesquisas e estudo individual podem ser contemplados como itens obrigatório, como alguns dos requisitos de avaliação da disciplina.

A monitoria é uma instância de apoio às aulas, que atende com especial cuidado os alunos que desejam estudar em ritmo diferente que o da grande turma. Os monitores tem, acima do *métier* técnico, a função de parceiros nessa meta de aprendizagem e motivam os demais alunos à dedicação ao conteúdo. A iniciativa aqui é realizada com os próprios alunos, incentivando um convívio que também estimule à docência.

Já a internet, é aqui vista como uma ferramenta pedagógica importante, tanto como um ambiente virtual (como TelEduc ou *Moodle*) ou um *site* de apoio (como do *Google*). Nesse espaço virtual é possível disponibilizar exemplos, exercícios ou dicas de estudo para que o aluno continue dialogando com os conteúdos da disciplina fora da sala de aula, e em seu horário preferencial. Os laboratórios de informática, apoio físico com salas de estudo

com computadores na instituição, também são importantes, pois podem ter programas específicos para desenvolvimento auditivo.

Os projetos e/ou eventos são as realizações extraclasse que demandam estudo em grupo ou atividade coletiva que se relacionam à disciplina. Podem ser na forma de eventos, desde apresentações de peças para o público, oficinas de alunos para alunos, ou como projetos, tal como ensaios para avaliações performáticas em classe, a criação ou arranjo para um trabalho com a turma. O que liga essas ações é o seu caráter prático e aberto à turma ou à comunidade.

E o estudo individual, que compreende os exercícios tradicionais de transcrição, de análise, de leitura musical, mas também a leitura de textos, a reflexão, a escrita reflexiva e alguma pesquisa que demande um esforço pessoal mais definido. Embora em todas as outras formas de participar da disciplina haja o estudo individual, aqui o destaque pelo fato de abrigar a reflexão e a oportunidade de organização e avaliação de suas estratégias e metas. É nessa instância que ofereci nas duas fases de intervenção prática as leituras de Rosário et al (2006), com contribuições propositivas da autorregulação da aprendizagem na Percepção Musical.

Essas formas de estudar, além da sala de aula, são momentos diferenciados de dedicação, que podem sofrer variações de aceitação conforme o perfil das turmas e da instituição. Por exemplo, pode um deles ser muito mais explorado que os demais pela facilidade na estruturação do curso (por ex. disposição das disciplinas no currículo, opções de salas ou equipamentos) e ou mesmo por alguma deficiência nele (por ex. problema com outra disciplina ou de infra estrutura). O mais importante é que essas formas de estudar compõem um ciclo de intercomunicação entre si e com a sala de aula.

Por isso, vejo fundamental observar e refletir sobre a instituição e o perfil das turmas, pois isso naturalmente vai modelar o trabalho interno e externos à sala de aula. Outros aspectos influenciadores são os recursos tecnológicos disponíveis, a movimentação em termos de pesquisa na instituição (se há ou não programas de pós-graduação), e a relação à produção artística e grupos para tocar, atuar.

A sala de aula observada também como local de estudo e avaliação docente potencializa uma maior riqueza de interação, pois solicita compreensão da função de ambas as partes durante a aprendizagem. Essa perspectiva, de *estudo para o ensino*, contribui

ainda para o aprimoramento de si mesmo e para a autorregulação dos alunos.

Apesar dos benefícios há também desafios de diferentes naturezas. Dentre os aspectos citados por Perrenoud (2000) e citados no capítulo 1, acredito que os mais difíceis na vivência com projetos, e que também parecem ser os mais positivos: são justamente “a ampliação da sala de aula” e o “incentivo ao ensino mútuo”. Noto que é preciso determinação do professor e uma organização pessoal para as surpresas que possam vir a acontecer: pouca ou muita aceitação das ideias, rejeição de alguns alunos, critério e flexibilidade na escolha de repertório, critérios na valoração das tarefas, administrar conflito de horários, de salas, distinções de ideias musicais entre alunos, entre outros.

O surgimento de pequenas decisões que comumente no cotidiano podem ser categorizadas “de relacionamento”, tornam-se nesse contexto, decisões pedagógicas que possuem força para ações futuras e são importantes na construção do processo de conscientização. Aqui relembro a pluralidade de saberes na profissão docente de Tardif (2002). Não há somente a preocupação com os saberes técnicos da matéria, mas também é preciso cuidar da condução de cada prática pedagógica.

A partir de um olhar mais específico, pontuo a seguir cada uma das vertentes que se ligam à sala de aula, com comentários e citações de experiências.

2.2.2 Monitoria

A monitoria, além de uma ação de apoio às aulas de Percepção Musical e promotora de um outro espaço de estudo dos alunos, é um dos recursos externos à sala de aula utilizados pelos docentes para amenizar a heterogeneidade presente nas turmas. Foi visto no capítulo um que professores veem essa iniciativa como importante para o andamento da disciplina.

Entretanto, o trabalho de monitoria vai além dessa finalidade. De acordo com Nunes (2007) a monitoria acadêmica nas Instituições de Ensino Superior – IES deve cumprir principalmente a iniciação do aluno à docência e a contribuição na melhoria do ensino na universidade. Natário e Santos (2010) lembram também que os programas de monitoria proporcionam aos alunos a possibilidade de otimizar o seu potencial e auxiliar a sua formação profissional.

Os benefícios de se desenvolver um trabalho nesse contexto são visíveis, pois solicitam uma mudança de postura e promovem uma interação diferente para o professor orientador e para o aluno monitor. “Na monitoria, o professor desempenha o papel de mediador dos conhecimentos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica” (PEREIRA, 2007, p.75).

No âmbito discente, há aspectos significativos de desenvolvimentos para o aluno monitor e para o aluno participante das aulas de monitoria. Para o monitor, como solicita uma reflexão crítica sobre a aprendizagem, proporciona também desafios do ofício de professor, que permitem “aos estudantes conhecer o mundo pelo lado do docente fazendo adquirir concepções próprias de responsabilidade, respeito e um novo conhecimento por essa profissão” (AMORIM et al, 2002, p.43).

De um outro ponto de vista, o monitor pode intensificar a relação professor-aluno-instituição (NATÁRIO, 2007) e ainda “consegue captar não só as possíveis dificuldades do conteúdo e da disciplina como um todo, como também apresentar mais sensibilidade aos problemas e sentimentos que o aluno [participante] pode enfrentar [...]” (NATÁRIO, SANTOS, 2010, p.356). Já o aluno “monitorado” encontrará vantagens pedagógicas, como uma aprendizagem mais interativa e um *feedback* mais imediato (Ibid).

Mas, é importante destacar que os requisitos básicos para o exercício da monitoria são a afinidade com a disciplina, o bom rendimento acadêmico e o interesse pela carreira docente (NATÁRIO; SANTOS, 2010). A atenção a esses aspectos podem evitar possíveis distorções que possam comprometer a qualidade do projeto.

Aliás, observo que as dificuldades para com a realização da monitoria também tem diferentes eixos, que vão desde itens práticos como: a) o funcionamento real do cronograma de atividades e a periodicidade das reuniões entre professor e aluno; b) a realização de relatórios e avaliação contínua do projeto inicial. Mas também de cuidados como: a) conscientização do aluno monitor para com as dificuldades individuais dos alunos e, em contrapartida, para com a dinâmica de atividades em uma sala coletiva; b) a atenção do monitor a alguns comportamentos mais difíceis de lidar (como alunos arrogantes ou com atitudes de autodepreciação de suas habilidades). E em uma visão mais panorâmica, é sempre desafiante e importante que o professor dialogue com a classe sobre a monitoria, observando os diferentes depoimentos para avaliação geral.

Como já mencionado no início desse texto, comecei o trabalho de aulas de reforço para alunos com dificuldade logo que assumi as turmas de Percepção Musical na UFRN em 2003. A partir do desenvolvimento de projetos de extensão (como citados no próximo tópico de projetos / eventos) e o movimento de práticas em torno da disciplina, alunos interessados em participar de forma mais ativa na matéria começaram a trabalhar como voluntários para atender alunos com dificuldade.

O voluntariado foi estimulado nas turmas, destacando a importância do crescimento de todos para a melhoria da disciplina, e, primeiramente, foi direcionado aos projetos de extensão que realizamos. Entretanto, a ideia de ajuda mútua trouxe consigo a valorização de colegas na aprendizagem – o que reverberou também em ações direcionadas à monitoria.

Observo que:

a colaboração e a participação faz com que as pessoas se comprometam mais com as atividades, sintam-se envolvidas e cúmplices. Esse tipo de atitude envolve a descentralização de poder e a divisão de tarefas, com incremento na responsabilidade e no fortalecimento do grupo. A participação do monitor se valoriza à medida que ele se qualifica como parte do grupo envolvido no processo de ensino-aprendizagem dentro da universidade (NATÁRIO; SANTOS, 2010, p.357).

Os primeiros projetos foram desenvolvidos nos anos de 2006 a 2009 com alunos bolsistas e voluntários aprovados em editais da Pró-reitoria de graduação – PROGRAD da UFRN, sob minha coordenação. Os objetivos descritos foram: reforçar conteúdos aplicados em sala de aula; incentivar o estudo e a conexão dos elementos trabalhados à prática diária do aluno; servir de suporte para dúvidas e casos especiais de reforço; contribuir no aprimoramento de materiais utilizados para a disciplina; auxiliar na elaboração de atividades e eventos de ordem didática no campo da Percepção Musical.

O primeiro projeto, de 2006, foi intitulado: “Treinamento em Percepção Musical: práticas para o refinamento da escuta em música”, que contou com John Fidja Ferreira Gomes e Marcus Vinícius de Freitas como monitores. Já o segundo, de 2008, “Percepção Musical: estudo teórico e práticas de elementos musicais”, contou com três monitores, sendo dois bolsistas e um voluntário, respectivamente Paulo Roberto da Silva, Laerte Adler Ribeiro de Lima e Ezequiel Luiz da Silva. Depois o monitor Francisco Bethoven Michielon Silva se somou à equipe, substituindo o primeiro monitor por compromissos acadêmicos.

O projeto visava atender o público de alunos do bacharelado, licenciatura e curso técnico em música oferecidos pela instituição, mas contava com atendimentos também a alunos não matriculados na matéria. Esses alunos tinham o objetivo de manter habilidades ou revisar conteúdos de acordo com o nível do seu repertório no instrumento (OTUTUMI; SILVA; SILVA, 2009).

Nas reuniões da equipe havia discussões sobre o andamento das turmas, casos de dificuldades, estudo de estratégias específicas de acordo com o histórico musical do aluno atendido, e também o encaminhamento dos alunos de acordo com o perfil do monitor. Ao monitor graduado em educação artística e aluno do bacharelado em canto os alunos com objetivos de aprimorar o solfejo, a afinação; ao monitor aluno de trombone, com facilidade em rítmica e habilidades em *softwares*, os alunos que precisavam praticar essas questões e também que precisavam de ajuda nos trabalhos via internet ou revisão teórica da música; ao monitor aluno de sax com larga experiência em grupos de diferentes formações, os alunos que precisavam trabalhar senso harmônico, rítmico e o ensaio de peças (OTUTUMI, SILVA, SILVA, 2009).

Durante as edições a monitoria apoiou a disciplina e o projeto de extensão “Encontros de Percepção”, os monitores participaram de eventos a exemplo dos 3o., 5o. e 6o. Seminários de Iniciação à docência (apresentando o projeto) e também com comunicação e publicação no Encontro regional da ABEM. Em 2009⁵⁵ nosso projeto de monitoria foi avaliado pela equipe de professores pareceristas do 6o. Seminário de Iniciação à docência – SID como melhor projeto e ganhou prêmio de melhor pôster entre as diferentes áreas da universidade.

⁵⁵ Esse segundo projeto iniciou em 2008 e no segundo semestre de 2009 foi coordenado por mim e depois pela professora Elke Riedel.

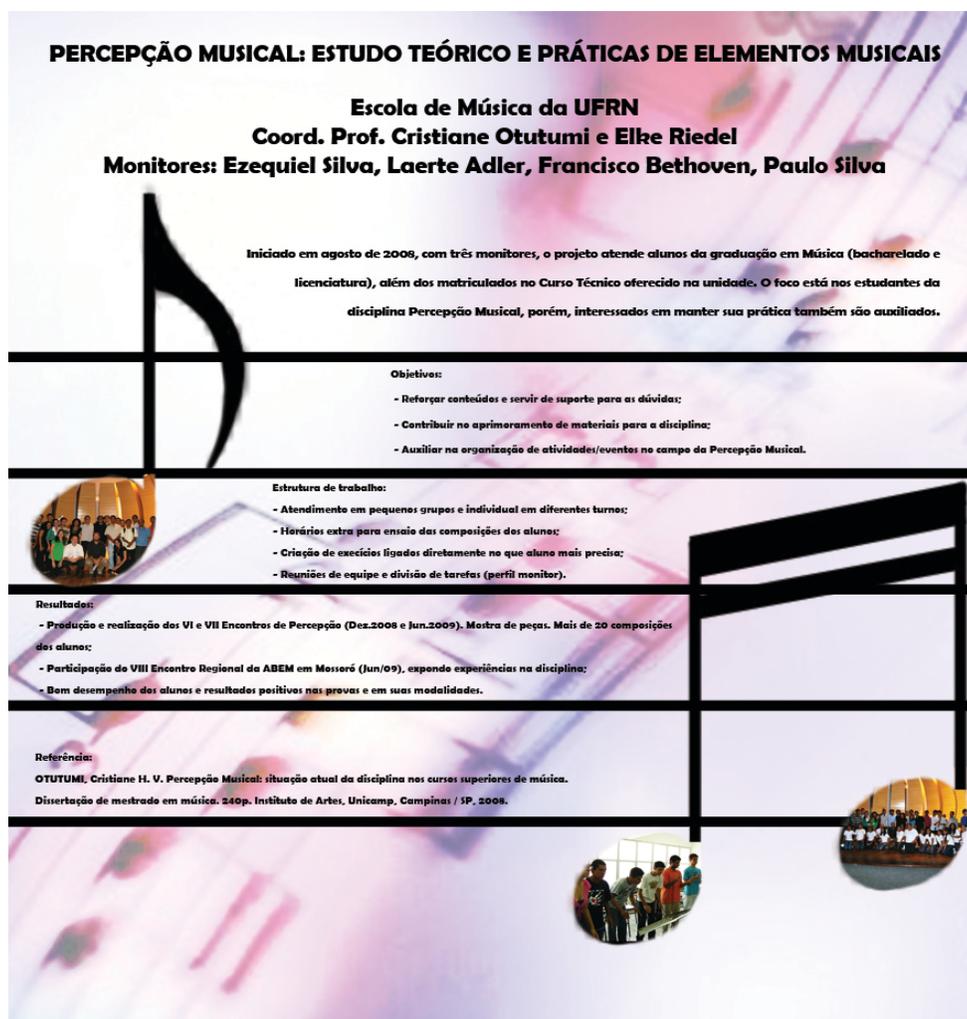


Fig. 6 – Pôster do projeto de monitoria de 2008 na UFRN

Os projetos de monitoria que se seguiram tiveram monitores voluntários na UNICAMP (durante minha atuação frente às disciplinas como participante do Programa de Estágio Docente – PED) como Tiago Roscani, a participação de Nádia Zanotello (quando oferecemos oficinas de canto), Willian Damian, Thiago Valadão, Mariana Ciabotti e o apoio de Priscila Saraiva e Débora Lupianhe. E, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, com o aluno Ananias Neto. Atualmente, em 2013, oficializamos o projeto de monitoria nessa instituição.

Nestas duas fases de convivência com projetos e participantes voluntários, realizamos uma articulação mais flexível quanto ao cumprimento de horas de dedicação e de *feedback* das aulas, embora tenha havido a organização de horários (e divulgados no *site*), e

encontros para discussão de conteúdos e atividades, com trocas de ideias por *e-mail*. Pela característica empreendedora e entusiasmada dos alunos ingressantes, houve regularidade e compromisso da monitoria oferecida, o que trouxe benefícios a todos.

2.2.3 Internet

Minha experiência com a utilização de *sites* como recurso de apoio às aulas presenciais iniciou na segunda metade de 2003, quando ainda no antigo *Front Page* da *Microsoft* idealizei um núcleo de informações que achei importante repassar para as turmas de Percepção Musical da UFRN. Foi elaborado um projeto de extensão na categoria produto que tinha o objetivo geral de informar alunos quanto ao universo da aprendizagem na disciplina, desde o andamento da progressão das avaliações⁵⁶, materiais, bibliografia, dicas de estudo.

O *site* era simples, era visualizado em www.musica.ufrn.br/~otutumic e havia botões centralizados que direcionavam a algumas subpáginas. Os conteúdos dos botões principais:

- ✦ *Planos de curso*: oferecia os planos de cursos das turmas em andamento;
- ✦ *Dicas de estudo*: oferecia texto de orientações para estudo pessoal: individual ou em grupo;
- ✦ *Exercícios*: oferecia exercícios diversos para audição e exemplos escritos;
- ✦ *Interessantes*: endereçava livros, artigos e sites relevantes para o estudo;
- ✦ *Agenda*: divulgava eventos musicais (cursos, palestras, shows, apresentações) dos próprios alunos, além de lançamentos de CDs de grupos e/ou artistas consagrados no universo musical;
- ✦ *E-mails*: divulgação de contatos de alunos;
- ✦ *Atendimentos*: publicação das notas das avaliações de todas as turmas – Cursos de graduação e Técnico em Música;
- ✦ *Projetos de extensão*: divulgava a realização dos projetos de extensão voltados à Percepção Musical: “Encontros de Percepção” e “Oficina de estudos em

⁵⁶ As disciplinas semestrais eram organizadas em três unidades e a divulgação das notas era feita de diferentes maneiras pelos professores: durante as aulas, pelo quadro de avisos no *hall* da escola de música ou pelo sistema da universidade, que veio a ser aprimorado com o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA alguns anos depois. O SIGAA ofertou mais transparência e organização das disciplinas, pois havia recursos tais como possibilidade de envio de mensagens a alunos (*e-mail* interno), postagem de arquivos, calendário da disciplina, entre outros.

Percepção Musical”.

De acordo com o relatório final, de janeiro de 2005, foram recebidos muitos *e-mails* com perguntas sobre livros, *sites*, dúvidas sobre os conteúdos, sugestões e nisso também verifiquei a eficácia e agilidade que a internet possibilita ao ensino. Há o registro de mais de 2.700 visitas, sendo que a colocação do contador de acesso foi início de 2004.



Fig. 7 – Imagem de entrada do site de Percepção Musical na UFRN

O *site* de Percepção foi encerrado e o novo sistema SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFRN foi aprimorado para ter mais interação entre alunos e professores e suas respectivas disciplinas. Isso tornou institucionalizado vários recursos que o antigo *site* de Percepção proporcionava, não sendo mais necessária sua permanência no ar.

Embora tenha observado êxito na construção e viabilização do site, algumas dificuldades foram destacadas no desenvolvimento desse projeto. A principal foi a manutenção da atualização de dados no sistema, desde a organização de ideias, informações, esquemas de planilhas de notas, à quantidade de investidas *on line*, no sentido de carga horária. Isso somado aos demais projetos em curso solicitou grande empenho de minha parte.

Já em 2010 ao trabalhar como estagiária docente do doutorado na UNICAMP sob supervisão do prof. Ricardo Goldemberg uma das estratégias de apoio às aulas foi desenvolver dois ambientes virtuais para as turmas. Então, as disciplinas Percepção Musical 2 e 4, receberam mais de setenta inscritos cada uma e a disponibilização aconteceu pelo TelEduc⁵⁷, um *software* livre, desenvolvido por pesquisadores da UNICAMP.

Esse interesse na utilização da internet como recurso não somente era resultado da minha experiência na UFRN, mas também em outras instituições em anos anteriores a 2010. Por exemplo, eu havia conhecido o TelEduc anteriormente, em 2007, quando aluna do mestrado em uma disciplina de cinema do professor Claudiney Carrasco. Nela obtivemos resultados muito positivos pela organização e ferramentas de interação, como *e-mails*, *chat*, espaços para postar *portfólios* dos trabalhos desenvolvidos no semestre, entre outros.

Em 2009 fiz o 8o. Curso de Formação de tutores virtuais da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFSCar, pelo ambiente virtual *Moodle*. O objetivo do curso era formar tutores virtuais para atuarem em diferentes disciplinas dos cursos de Educação à distância oferecidos pela universidade, no caso da UFSCar. Minha ideia geral sempre foi aprimorar meus conhecimentos para levá-los à frente da Percepção Musical.

Após fazer essa formação iniciei o trabalho como tutora virtual do próprio curso que formava tutores para diferentes áreas de atuação. Foi uma experiência importante, empolgante e que me abriu mais a ótica sobre a aprendizagem *on line* – a qual inicialmente me inspirava muita incerteza.

Logo depois do término desse curso para formar tutores iniciei um trabalho como tutora virtual de disciplinas de “Vivência em Educação Musical”, e a primeira delas foi a de nível 2, apelidada de VEM2, em que trabalhei com a professora Isamara Carvalho. A disciplina foi oferecida em outubro a dezembro de 2009 e pelos resultados foi utilizada como base da tese de doutoramento da professora (cf. CARVALHO, 2010).

Assim, em 2010, ao definir pelo TelEduc para as turmas de Percepção 2 e 4 da UNICAMP, vieram à tona a experiência do professor Ricardo Goldemberg (que já havia desenvolvido disciplinas no TelEduc) e também as minhas experiências. O desafio foi grande, pelo fato de acúmulo de diferentes atividades: por estar cursando as disciplinas do doutorado, ministrando aulas para quatro turmas de Percepção, mais as disciplinas virtuais

⁵⁷ TelEduc – cf.: www.teleduc.org.br

que eram recurso de apoio às aulas presenciais. Essa experiência é narrada em um artigo publicado em 2011 na ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música e oferece os resultados dessa prática.

Então, pelo fato da demanda volumosa de tarefas e atribuições durante o processo do curso de doutorado resolvemos modificar a atuação com a internet, oferecendo um *site* mais simples de apoio aos alunos, em vez do ambiente do TelEduc. O *site* construído no *Google* e gerenciado sem tantas cobranças de atualização permitia a visualização de recados, áudios, arquivos, links e não mais ofertava ferramentas de postagem e interação. As disciplinas relatadas no capítulo três desenvolvidas no 1º semestre de 2011 e 2011, seguem com o apoio de *sites* no *Google*.

2.2.4 Projetos coletivos e/ou eventos

Inicialmente, devido à heterogeneidade de conhecimento dos alunos na turma de Percepção Musical, propus a realização de um projeto vinculado à disciplina e registrado como extensão universitária. Esse projeto recebeu o nome de “Encontros de Percepção”, e, com início em 2004, teve edições até 2009 com turmas de bacharelado, licenciatura e curso técnico em música da UFRN participando voluntariamente (OTUTUMI, 2006, 2009).

O princípio geral é simples, trazer para a performance o que estudamos na sala de aula, sem exigência de participação obrigatória ou atribuição de notas, e com alguns objetivos específicos como: estimular a dedicação e a produção musical na disciplina (também na música erudita e popular); fazer interagir os alunos dos diferentes níveis da disciplina; abrir espaço para revelar potenciais, com versatilidade e ação conjunta; divulgar os trabalhos realizados na disciplina (OTUTUMI, 2006).

Com o tempo, o evento se tornou uma “obrigatoriedade” para alunos daquele período na graduação, no que diz respeito à insistência a sua realização: “qual vai ser o repertório pro *Encontro de Percepção*? Ah, mas a gente vai fazer a *Conversa Boa*⁵⁸, não vamos? Professora, estamos esperando aquela peça do ano passado!” Assim, embora o trabalho fosse muito maior do que eu havia imaginado inicialmente, e, mesmo pensando que a

⁵⁸ Peça que compus em 2006 para realização com grupos de percussão corporal na UFRN. Desenvolvi com alunos da UNICAMP no primeiro semestre de 2011; está anexa no final deste trabalho. A 1a. edição da partitura foi feita por Laerte Adler, então aluno e monitor bolsista da UFRN, em 2008. Uma nova revisão e edição de 2011 foi feita por Mariana Ciabotti, então aluna de Licenciatura e monitora voluntária da disciplina na UNICAMP.

iniciativa teria uma periodicidade eventual, realizamos por vários semestres os *Encontros de Percepção*, que chegaram a sete edições, com apresentações de janeiro de 2004 a junho de 2009.

Observando a expansão da sala de aula com esse projeto, e ainda mantendo as aulas extras para alunos com maior dificuldade (que eu ministrava primeiramente, e que depois seguiu com a ajuda de alunos voluntários), além da carga horária oficial das disciplinas, fui buscar o programa de monitoria⁵⁹ da universidade. Com a aprovação do projeto com bolsas pela Pró-reitoria de Graduação, foi possível dar continuidade às ideias e construir atividades correlacionadas entre sala, ensaios para as apresentações e, sobretudo, atentas aos comentários dos monitores sobre o andamento de alguns alunos com mais dificuldade (OTUTUMI, 2009).

Com a experiência de alguns anos no projeto, pude elencar duas principais vertentes de ações do docente, além de suas atribuições regulares com a disciplina, que são (OTUTUMI, 2009, p.62-63):

1. *de gerenciamento de equipe*, no trabalho com monitores, acompanhando a construção do processo ensino-aprendizagem (dos mesmos e das turmas); e
2. *de produção artística*, da escolha de repertório adequado, composição de peças, arranjos, ensaios, organização de programa e convidados.

Quanto ao trabalho colaborativo percebi que no começo eu precisava apontar cada item a ser realizado, por exemplo, distribuir nomeadamente as pessoas e vozes para uma determinada peça, falar sobre como corrigir ou “dar um toque” ao colega que desafinou, repetir algumas vezes sugestões para a organização das formações instrumentais, entre outros. Porém, com o passar das edições, houve uma certa facilidade na resolução de problemas, desde o acerto de horários, às maneiras de se construir o arranjo pensando em como cada participante poderia contribuir.

Embora haja uma quantidade bem maior de tarefas, tanto para professor quanto para os alunos, vejo que os benefícios são muitos. Uns, relativos ao contexto da disciplina: “[...] há um ganho grande em termos de interação na comunidade universitária, com docentes da unidade, com movimentação de novas ideias; e para os alunos, surge a sensação de integração das habilidades e trocas importantes no período de formação” (OTUTUMI, 2009,

⁵⁹ O primeiro projeto de monitoria foi aprovado em 2006 e o segundo aprovado em 2008, com monitores bolsistas e voluntários (OTUTUMI, 2009).

p.63); outros, em relação ao conteúdo, à performance ao palco e à realização de música em conjunto.

Sobre o item heterogeneidade, hoje, refletindo sobre esses projetos, creio que inicialmente, houve uma distinção entre “os mais sabidos” e “os menos sabidos”, já que era preciso dispor de líderes para que as peças fossem estudadas. Mas, com o passar do tempo a ação de “ensinar, escutar e aprender com o outro” passou a ser mais natural (e menos forçada), e, portanto, ressaltava menos as discrepâncias de dificuldades de alguns.

Estive atenta à necessidade de trazer novas perspectivas ao aprendizado, porém, não deixei de envolver atividades como a escrita, leitura ou o foco em aspectos da pedagogia tradicional. E, revendo os materiais como partituras, esboços de arranjos, vídeos, suponho, a partir de uma experiência empírica, que os resultados foram positivos porque:

- ▲ os alunos participaram por iniciativa própria e os que não se interessavam em um primeiro momento sabiam que poderiam fazer parte até um determinado período dos ensaios (e, geralmente, vinham depois pelo envolvimento que se construía na classe);
- ▲ criaram uma expectativa para o que era realizado na aula, ou seja, a performance em um evento musical (algo pelo qual foram motivados a fazer o curso de Música);
- ▲ na apresentação, tal como na aula, podiam experimentar outras maneiras de fazer música, que não somente com seu instrumento principal, como percussão, percussão corporal, improvisar vocalmente, compor, reger (descobriram potenciais e puderam ousar, explorar outros campos);
- ▲ não deixamos de realizar o treinamento em sala⁶⁰, ou seja, aliei práticas tradicionais, inclusive com estudo de elementos isolados (embora eu propusesse desafios novos não entrei em confronto direto com as solicitações naturais por uma aula dita tradicional).

A seguir alguns depoimentos de alunos (OTUTUMI, 2006, p.770):

Participo do encontro porque o mesmo estimula o meu crescimento na disciplina. É uma maneira de mostrar que percepção não se restringe à identificação de intervalos e ritmos, mas sim que pode ser feita muita coisa interessante de se ver e ouvir a partir disso (D.C.P., 1º ano bacharelado).

É a oportunidade de que os alunos de percepção tem de se integrar independentemente de seus níveis [...] e também empregar seus conhecimentos na prática. [...] como eu na prática diária me dedico mais ao instrumento (violão) é

⁶⁰ Na UFRN, durante os anos em que estive à frente das turmas, havia dois encontros semanais de 1h30 de duração.

interessante abranger minha atuação em uma atividade diferenciada, mas que não deixa de acrescentar no estudo do instrumento e no exercício da performance (G. R. C., 3º ano bacharelado).

No aspecto musical é importante, pois propicia ao aluno um crescimento na sua formação acadêmica, desenvolvendo ainda mais suas capacidades. E do ponto de vista social, possibilita a população ter um contato mais próximo com essas diversas formas do fazer musical (T.C. M., 1º ano bacharelado).

A seguir o pôster apresentado na ABEM de 2006:

ENCONTROS DE PERCEÇÃO: FERRAMENTA DE INTERAÇÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

CRISTIANE HATSUE VITAL OTUTUMI
cristianeotutumi@yahoo.com.br
Natal / RN - UFRN

O projeto de extensão universitária "Encontro de Percepção da Escola de Música" da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN apresenta experiências vividas com alunos das turmas de Percepção Musical dos seus cursos técnico e superior. É a aplicação prática de conhecimentos articulados em classe, que, agora são reunidos num caráter de performance através de peças vocais, rítmicas e/ou instrumentais.

1 AO IV ENCONTRO DE PERCEÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA (gráficos)

Os Encontros de Percepção da Escola de Música ocorreram em quatro edições: em março de 2004 (45 participantes, 13 peças apresentadas), em julho de 2004 (68 participantes e 9 peças), em janeiro de 2005 (41 participantes e 17 peças/jingle), e maio de 2006 (70 participantes e 10 peças).

OBJETIVOS PRINCIPAIS

Reunir os conteúdos de percepção na forma de performance musical;
Estimular a dedicação e a produção musical na disciplina bem como nos campos da música erudita e popular;
Interagir os alunos dos diferentes períodos de percepção da Escola de Música;
Abrir espaço para que os alunos possam revelar seus potenciais de atuação com versatilidade e ação conjunta

RESULTADOS

É evidente o gradativo aumento da interação dos alunos com a disciplina Percepção Musical, através da grande participação, estímulo e melhor qualidade nas apresentações. Aspectos como a afinação, precisão, concentração e desenvoltura na resolução de passagens mais difíceis do repertório foram observadas.

É a oportunidade de que os alunos de percepção tem de se integrar independentemente de seus níveis [...] e também empregar seus conhecimentos na prática. [...] como eu na prática diária me dedico mais ao instrumento (violão) é interessante abranger minha atuação em uma atividade diferenciada, mas que não deixa de acrescentar no estudo do instrumento e no exercício da performance (Guipson R. Clementino, 3º ano bacharelado).

No aspecto musical é importante, pois propicia ao aluno um crescimento na sua formação acadêmica, desenvolvendo ainda mais suas capacidades. E do ponto de vista social, possibilita a população ter um contato mais próximo com essas diversas formas do fazer musical (Thaise C. Matias, 1º ano bacharelado).

Participo do encontro porque o mesmo estimula o meu crescimento na disciplina. É uma maneira de mostrar que percepção não se restringe à identificação de intervalos e ritmos, mas sim que pode ser feita muita coisa interessante de se ver e ouvir a partir disso (Daniela C. Pereira, 1º ano bacharelado).

O encontro é uma forma de integrar os alunos de percepção e consolidar os conhecimentos estudados (Marcílio de Oliveira Meira, 1º ano técnico)

REFERÊNCIAS

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virginia. **Ouvir para escrever ou compreender para criar?** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
GRAMANI, José Eduardo. **Ritmica**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Unesp, 2002.



Fig. 8 – Pôster do Encontro de Percepção

Outro evento que realizamos na Escola de Música da UFRN e registrado como projeto de extensão, foi a “I Oficina de estudo em Percepção Musical”, em 2004. Aconteceu concomitante ao desenvolvimento dos “Encontros de Percepção” e durante o processo de valorização da aprendizagem com colegas. Propus aos alunos de maior destaque e voluntários em aulas extras para alunos com dificuldades que realizássemos oficinas específicas a estudantes da comunidade acadêmica e externa à universidade. Dessa forma, o projeto foi elaborado com oferecimento de duas oficinas: uma de solfejo e outra de rítmica e abrimos inscrições gratuitas pelo *site* com envio de dados por *e-mail*.

Essas duas oficinas consideraram os perfis diferenciados de cada graduando: a oficina de rítmica ficou a cargo do aluno percussionista Jaildo Gurgel e John Fidja Gomes, e a de solfejo aos que eram alunos de canto e de contrabaixo acústico, Irapuan Júnior e Willames Costa. Os objetivos descritos no projeto foram: estimular a busca de informações e a pesquisa em música aos monitores; possibilitar aos alunos participantes as vivências de outras metodologias de trabalho em Percepção; mas também praticar a improvisação e otimizar a leitura à primeira vista.

As oficinas aconteceram em um dia, cada uma em um turno: a de rítmica às 10h-11h30 e a de solfejo das 14h às 15h30, no dia 26 de julho de 2004. Tivemos a presença de 20 participantes na oficina de rítmica e de 32 participantes na de solfejo, sendo esse público de diferentes escolas e espaços de aprendizagem em música, de Natal e cidades vizinhas.

Essas iniciativas deram muito certo na UFRN e me trouxeram muitas realizações positivas em relação ao aprendizado das turmas e também um ambiente positivo e motivado entre alunos e professores. Foram anos de dedicação em uma esfera relativamente grande de ações e que foi sustentada pela força coletiva e ajuda de cada uma das turmas e alunos envolvidos. Ter uma experiência dessas foi um aprendizado magnífico de trabalho conjunto e que sou muito grata.

Depois, ao chegar em outras instituições como estagiária, e como docente precisei reconsiderar os projetos a um universo um pouco mais restrito à sala de aula. Toda mudança requer adaptações e, avaliando os perfis das instituições e minha própria capacidade de gerenciar novas relações interpessoais, sobretudo com a produção da tese de maneira simultânea, fez-me repensar as dimensões dessa expansão.

Em 2010, assumi disciplinas de Percepção Musical na UNICAMP quando estive como participante do Programa de Estágio Docente – PED do curso de doutorado. Iniciei depois de um outro professor muito querido pelos alunos e, que tinha um perfil de aulas bem diferente do meu. Foi um semestre de desafios, mas que rendeu frutos importantes para a tese e uma experiência com a utilização do TelEduc como apoio virtual às turmas (cf. OTUTUMI; GOLDEMBERG, 2011).

As ideias de adaptação a essa instituição foram repensadas e realizei em 2011 um trabalho bem mais próximo dos meus princípios, já com alunos ingressantes. Essa prática foi valiosa para as reflexões sobre a autorregulação para com a disciplina e é narrada no próximo capítulo. Considerei a realização de trabalhos performáticos em grupo como projetos vinculados à sala de aula e as apresentações surtiram resultados bem positivos e motivadores. Esse mesmo perfil de projeto realizei no ano seguinte com alunos da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, onde comecei a dar aulas em abril de 2012 e atualmente sou professora da disciplina.

2.2.5 Pesquisa e estudo individual

Dialogar mais sobre a questão do estudo como algo processual, além de considerar também estratégias para o seu melhor aproveitamento é relevante e necessário. Já relatamos alguns pontos sobre a falta de estudo dos alunos no capítulo um ao falar também sobre a motivação para tal. Rosário (2004) tem chamado a atenção para essa temática dizendo:

“Aprender a aprender” e “aprender a pensar” tornaram-se chavões educativos de amplo consenso entre os educadores, apesar de nem sempre dizermos o mesmo quando os referenciamos. É moderadamente consensual entre os educadores e a população em geral que os alunos, independentemente do seu nível escolar, dedicam muito pouco tempo ao estudo, e mesmo este tempo de trabalho não parece ser muito proficiente” (ROSÁRIO, 2004, p.19)

Portanto, neste tópico, exponho mais algumas considerações sobre a autorregulação da aprendizagem, e também apresento o material de Rosário et al (2006) utilizado na prática com os alunos de Percepção Musical 1 da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, em 2011 e 2012, respectivamente.

Iniciativas no contexto do ensino superior, mais especificamente em Portugal, vêm sendo realizadas com o intuito de consolidar o sucesso do aluno e torná-lo mais autônomo, como é o caso das pesquisas do Grupo Universitário de Investigação em Auto-Regulação – GUIA⁶¹, da Universidade do Minho. O grupo é coordenado pelo prof. Pedro Rosário, um dos autores e pioneiro do livro *Cartas do Gervásio ao seu umbigo – comprometer-se com o estudar na universidade* (ROSÁRIO et al, 2006), que no mês de junho de 2012 foi publicado no Brasil pelas professoras Soely Polydoro e Fernanda Andrade de Freitas, em um lançamento na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Conheci o professor Pedro Rosário em junho de 2011, quando de sua vinda ao Brasil, na oportunidade de sua conferência intitulada “Autorregulação da Aprendizagem e suas implicações na motivação escolar e no sucesso acadêmico” realizada no dia 26 daquele mês, no auditório da Faculdade de Educação⁶² da UNICAMP. Também acompanhei sua explanação sobre motivação e autorregulação para universitários de diferentes cursos em uma palestra realizada no ciclo Básico da UNICAMP e ainda, em um curso especial de autorregulação da aprendizagem oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFSCar, ministrado por ele nos dias subsequentes.

Nessas situações todas, que considerei aulas ricas e importantes para essa tese, o professor Pedro Rosário nos ofereceu vários exemplos de cenas de forte afinidade com processos autorregulatórios e, em especial, ligadas à preparação e performance artística. Nelas, por exemplo, citou a relação dos alunos de Arte, Dança, Música, Teatro com uma avaliação contínua e o monitoramento das práticas, seja nos cuidados com a postura ao se olhar no espelho, autoavaliação das performances ao gravar-se em áudio, em vídeo, assistindo e interagindo com o resultado de seu esforço.

Verificamos esses procedimentos quando atuamos em Música, mas quando tratamos da disciplina Percepção Musical isso parece estar um pouco mais distante. Foi quando perguntei se a proposta das *Cartas do Gervásio* já havia sido estudada com alunos de Música. Ele disse – “ainda não, mas existem estudos gerais de autorregulação com Música e parecem interessantes. [pausa] Mas, o pessoal da Música é muito responsável com seus estudos!”

⁶¹ Site do GUIA: <http://www.guia-psiedu.com/guia/index.php>

⁶² Divulgação no site do Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação Superior – PES: http://www.e-science.unicamp.br/pes/informativos/conferencias_completo.php?id_conferencia=425&retorno=1

Fiquei grata pelo comentário e entusiasmada pela valiosa oportunidade de uma utilização pioneira das *Cartas do Gervásio* em nossa área. E, embora compreenda o que o professor Pedro quis dizer sobre a responsabilidade e cuidado dos músicos em cuidar e aprimorar suas *performances*, noto que é possível melhorar os aspectos e condições de estudo na área de Percepção Musical.

2.2.5.1 A trajetória individual em uma classe: a leitura das *Cartas do Gervásio ao seu umbigo*

Cartas do Gervásio, é um conjunto de quatorze cartas escritas por uma personagem, um estudante universitário português ingressante chamado Gervásio, que relata suas descobertas, dúvidas e situações de aprendizagem e as destina ao seu umbigo. De forma muito bem humorada, inquietante e, de certo modo, provocativa, ele expõe diferentes temas que despertam para a promoção da autorregulação e para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem do leitor, no caso alunos da graduação.

Cada carta possui uma narrativa de acontecimento, de reflexão e também propõe uma ou mais estratégias de enfrentamento das dificuldades ou algumas dicas diante das diferentes formas de aprender. Dessa forma, seguem a numeração, os títulos, conteúdos e estratégias de autorregulação trabalhadas, em um quadro elaborado por Rosário et al (2006, p.139-140):

Distribuição das cartas do projeto	Conteúdos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem trabalhadas
Carta zero <i>Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como caloiro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. Boa viagem.</i>	Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno.
Carta n.01 <i>Aliás, o que é exatamente adaptar-se bem à Universidade?</i>	Adaptação à Universidade. Organização e gestão do tempo.
Carta n.02 <i>Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus hobbies, no meu desporto, nas relações com os outros, na minha preguiça?</i>	Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos (CRAva) ⁶³ Objetivos de curto e de longo prazo. Objetivos de aprendizagem e de realização.
Carta n.03 <i>Como posso tirar melhor apontamentos?</i>	Organização da informação: sumários, esquemas, mapas de ideias...

⁶³ CRAVA segundo Rosário et al (2006, p.34) é a sigla de três itens "Concreto, Realista e Avaliável".

	Tomada de apontamentos. Técnica de Cornell. Controlo dos distratores.
Carta n.04 <i>Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?</i>	Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distratores internos e externos.
Carta n.05 <i>Porque é que esquecemos?</i>	Modelo de processamento da informação. Memória de curto prazo. Memória de longo prazo. Esquecimento. Instrumentalidade do aprender.
Carta n.06 <i>Quem governa a tua aprendizagem, Gervásio? Sabes como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar?</i>	Auto-regulação da aprendizagem. Modelo cíclico da aprendizagem auto-regulada. PLEA (Planificação, Execução e Avaliação). Estabelecimento de objetivos. Monitorização. Volição.
Carta n.07 <i>(...) qual destas afirmações está certa?</i> Carta n.08 <i>Como se resolvem os problemas?</i> Carta n.09 <i>Conto contigo para o resolver?</i>	Metodologia de resolução de problemas. Passos da resolução de problemas. Exercícios (problema do leite e do café; problema do Ogre).
Carta n.10 <i>Como é que consegues ter esta cadeira tão organizada? Como é que consegues preparar o exame com tanta intensidade?</i>	Estratégias de preparação para os exames (gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, organização da informação...) Revisão das matérias. Questionamento. Realização de exames anteriores.
Carta n.11 <i>(...) o estudo deve ser diferente em função do tipo de exames?</i>	Estratégias de realização de exames. Tipos de perguntas (exames de resposta de escolha múltipla, curta ou de desenvolvimento). Controlo dos distratores. Revisão de respostas. Trabalho de grupo.
Carta n.12 <i>Afinal, o que é isso da ansiedade face aos testes?</i>	Ansiedade face aos testes. Dimensões da ansiedade (Preocupação e Emocionalidade). Distratores internos e externos. Plágio e copiar. Técnicas de relaxamento.
Carta n.13 <i>Que tal vai o teu estudo, Gervásio?</i>	Reflexão final sobre o processo de aprendizagem percorrido.

Fig. 9 – Distribuição dos conteúdos e estratégias de auto-regulação pelas sessões do projeto, de Rosário et al (2006)

Embora originado em Portugal, a proposta das cartas têm sido realizada em outros países tal como investigados na Espanha, no Chile (POLYDORO; AZZI, 2009) e no Brasil. Um exemplo disso é o seu desenvolvimento e aplicação com alunos de Pedagogia da Universidade de Murcia (Espanha), por meio da pesquisa de Pina, Rosário e Tejada (2010),

em um artigo intitulado *Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado*.

Nesta pesquisa, Pina, Rosário e Tejada (2010) aplicaram a proposta das *Cartas do Gervásio* com alunos da graduação em que o objetivo geral foi investigar [...] “a eficácia de um programa de promoção de competências de estudo e autorregulação” (PINA, ROSÁRIO, TEJADA 2010, p.583), mas também o conhecimento declarativo⁶⁴ de estratégias de aprendizagem, a autoeficácia⁶⁵ percebida para regular essas aprendizagens, e os processos de autorregulação das aprendizagens, – por questionários específicos – e uma avaliação geral final.

Para os pesquisadores, o projeto

[...] permite aos leitores - autores terem a oportunidade de aprender uma grande variedade de estrategias de aprendizagem e de refletir sobre situaciones, ideas e desafios no contexto académico universitario, através da voz de um aluno que está vivendo uma experiencia semelhante a sua⁶⁶ (HERNÁNDEZ, PINA et al., 2006, citados por PINA, ROSÁRIO e TEJADA, 2010, p.579).

Das análises de dados foi possível observar que:

- ◆ os resultados indicam que os estudantes melhoraram seu conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem depois da aplicação do programa, uma vez que a medida do pós teste é superior que a do pré-teste;
- ◆ alunos participantes se percebiam, ao final, mais preparados para aplicar as

⁶⁴ Segundo Jong e Ferguson-Hessler (1996), citados por Quintiliano (2005, p.19), no campo do ensino aprendizagem, o conhecimento representa o eixo, por isso, lhe é atribuído uma ampla variedade de propriedades e qualidades tal como conhecimento concreto e abstrato, formal e informal, declarativo e proceduralizado, entre outros, entretanto, numa perspectiva cognitiva geral, os exemplos mais conhecidos são declarativo e de procedimento. Para Sternberg (2000), citado por Quintiliano (2005, p.18), o conhecimento declarativo é , “[...] um corpo organizado de informações factuais, ou seja, a informação real que os participantes conhecem sobre objetos, ideias e eventos, no ambiente”, ou seja, saber “o quê” – como o nosso conhecimento sobre história mundial, nossa história pessoal ou da matemática – algo factual como data de nascimento, nome de algum amigo, etc., lembra Quintiliano (2005), e difere-se do conhecimento de procedimento porque esse último refere-se a fatos que podem ser executados, como somar coluna de números, dirigir um carro, etc. e se vinculando ao “saber como”.

⁶⁵ A autoeficácia, tema muito estudado por Bandura (1977, 1981, 1986, 1997) refere-se, segundo ele, ao conceito de “[...] avaliação que um indivíduo faz de sua habilidade de realizar uma tarefa dentro de um certo domínio” (YASSUDA, LASCA, NERI, 2005, p.80) e pode ter quatro fontes possíveis: o próprio desempenho da pessoa na tarefa, pela observação do desempenho de outras pessoas, a persuasão verbal de outras pessoas, e a percepção de nossos estados fisiológicos, podem influenciar na nossa sensação de capacidade para realizá-la. YASSUDA, Mônica Sanches; LASCA, Valéria Bellini; NERI, Anita Liberalesso. Meta-memória e Auto-eficácia: um estudo de validação de instrumentos de pesquisa sobre memória e envelhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), pp.78-90. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n1/24820.pdf>

⁶⁶ [...] permite a los lectores - autores tener la oportunidad de aprender un gran abanico de estrategias de aprendizaje y de reflexionar sobre situaciones, ideas y desafíos en el contexto académico universitario, a través de la voz de un alumno que está viviendo una experiencia similar a la suya (HERNÁNDEZ, PINA et al., 2006, citados por PINA, ROSÁRIO e TEJADA, 2010, p.579).

estratégias de aprendizagem em seu estudo acadêmico;

- ◆ 88% mostraram-se totalmente satisfeitos, 12% muito satisfeitos com o projeto. Revelaram ser ele totalmente apropriado 82%, muito apropriado 14% ou bastante apropriado 4% ao objetivo desejado. Os índices para a conquista dos objetivos foram: 49% conseguiram totalmente, 36% foi muito alcançado e 15% disseram ter conseguido alcançar bastante o objetivo. E, quanto à utilidade, 56% acreditam totalmente em sua utilidade, 24% consideram-no muito útil e 20% bastante útil.

Foi dito pelos estudantes também que as estratégias os ajudariam na preparação para exames e para obter resultados positivos (60%), para melhorar hábitos de estudo (32%), e melhor planejamento (8%). Se 90% dizem tentar levar adiante as práticas aprendidas, 10% dizem que podem encontrar dificuldades externas como aliar estudo e trabalho.

Já sobre o processo de autorregulação autores disseram não haver diferenças expressivas no pré e pós teste, pois [...] apesar de conhecerem mais estratégias e de se sentirem mais eficazes em sua aplicação, não mudaram significativamente em sua autorregulação da aprendizagem” (PINA, ROSÁRIO e TEJADA, 2010, p.581). Isso se observou pelo fato do pouco tempo do programa, mas também pela necessidade de se envolver os professores nas mudanças nesse processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma concluem: “Os alunos têm razão, e tem respaldo amplo na literatura, não basta preparar e trabalhar com eles estratégias de aprendizagem e competências de autorregulação se as práticas na classe e a avaliação das disciplinas não as exigem” (BIGGS, KEMBER e LEUNG 2001, apud PINA, ROSÁRIO e TEJADA 2010, p.584).

A partir desse cenário, volto a reafirmar a importância da atualização docente e da otimização de ferramentas, de metodologias no ensino da disciplina para que, ao se pensar e realizar novas propostas os resultados sejam positivos por serem uma confluência de ações e não uma iniciativa isolada. Então, o que me parece mais essencial é fazer da mudança um projeto, por uma responsabilidade de estarmos atentos ao mundo e a sua música, e, possivelmente, tendo os alunos mais parceiros nesse percurso – especialmente à medida que também sentirem a necessidade de renovação de seus olhares perante tantas informações e exigências sociais “em tempo real”.

Por isso, para uma ampliação da ótica sobre o estudo na Percepção Musical, além de um comum treinamento, é que vi nas *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo* uma proposta consistente para um universo amistoso e enriquecido de conteúdo. Entretanto, diferentemente dos autores que pesquisaram na Espanha, o intuito geral dessa intervenção com alunos de Música nas classes de Percepção Musical brasileiras não é verificar a eficácia das cartas. O princípio maior é propor o acréscimo de um eixo de trabalho na disciplina, que remeta à reflexão sobre o estudo, com possibilidades de organização pessoal para seu aprimoramento.

Outro ponto diferencial nessa intervenção na Percepção Musical é que a leitura das cartas e tarefas foi solicitada como uma produção individual extra classe, em dois tipos de interação: voluntária (na UNICAMP) e obrigatória com pontuação na avaliação final da disciplina (na EMBAP). Assim, a ideia é que a proposta seja uma das atividades das turmas de Percepção Musical.

Portanto, os objetivos específicos da utilização das *Cartas do Gervásio* são:

- ▲ Oportunizar uma autoavaliação sobre história musical pré-universitária dos alunos (habilidades e itens a aprimorar relativos à Percepção Musical: leitura, escrita, experiência musical, etc.);
- ▲ Incentivar alunos a busca de objetivos musicais e suas possibilidades de conexões com a disciplina de Percepção Musical;
- ▲ Conscientizar alunos sobre a importância de aspectos organizacionais (tempo, objetivos e preparação para provas) na otimização do aprendizado em Música e, conseqüentemente, na Percepção Musical.

Simultaneamente e respectivamente ao professor:

- ▲ Estimular a utilização de recursos didáticos que proporcionem conhecer melhor o percurso musical dos alunos e compreender mais sobre a heterogeneidade;
- ▲ Incentivar a troca de ideias quanto às possibilidades para a disciplina no ensino superior;
- ▲ Proporcionar a autoavaliação quanto a organização da disciplina.

E o resultado esperado é:

- ▲ Ampliar a ótica sobre a disciplina e o estudo em Percepção Musical a alunos e professores;

- △ Impulsionar o desenvolvimento da autorregulação dos estudos musicais dos ingressantes, que não necessariamente requer desejar que alunos se tornem autorregulados.

Imagino que essa intervenção seja uma primeira etapa de um processo maior de autorregulação que se inicia pelo desejo de mudança do professor e pelo oferecimento de práticas que propiciem diálogo.

Concluindo esse tópico, observo que as características vistas no modelo tradicional de ensino e o possível investimento nas *Cartas solicita* uma interação muito maior entre professor e aluno, sendo esse o item que mais precisa ser flexibilizado para a realização dessa proposta. Essa talvez seja a ressalva mais evidente, já que ela motiva e aproxima pessoas e músicos, em contraposição ao distanciamento sentido no ensino tradicional.

Capítulo 3

O TRABALHO COM ALUNOS E AS FASES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Durante quase todo o curso de doutorado tive a oportunidade de unir as atividades acadêmicas como aluna da pós graduação à atuação como professora. Participei por dois semestres do Programa de Estágio Docente – PED da UNICAMP nos anos de 2010 e 2011, e desde 2012, sou responsável pelas disciplinas de Percepção Musical na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, em Curitiba.

Foi uma experiência de intenso trabalho, mas de muito valor para a pesquisa e para o meu aprimoramento enquanto docente. Essa dedicação foi possível pelo financiamento que recebi da FAPESP durante dois anos, do apoio institucional na UNICAMP, na EMBAP, a contribuição do prof. Ricardo Goldemberg, e de todos os alunos participantes das aulas, da monitoria e das propostas com as cartas.

Esse capítulo tem o intuito de apresentar inicialmente as diretrizes metodológicas da pesquisa. Portanto, apresento a metodologia da pesquisa-ação segundo Thiollent (1994), Tripp (2005), Franco (2005), Abdalla (2005, 2009), com abordagem qualitativa. Em seguida, exponho as fases de atuação com alunos ingressantes de disciplinas de Percepção Musical 1 da UNICAMP e da EMBAP.

A análise dos dados encerra a investigação, apresentando os resultados de campo, sob as diretrizes da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2002). São trazidos os depoimentos das turmas, panorama técnico da disciplina e relatos das tarefas solicitadas na proposta com as *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Por fim, há uma reflexão de autoavaliação como pesquisadora e professora que traz à tona decisões diante das turmas e o processo de tomadas de consciência sobre o ensinar.

3.1 METODOLOGIA NA PESQUISA-AÇÃO

O processo de escolha do método de pesquisa, embora seja descrito e argumentado neste texto, acontece desde as primeiras discussões sobre o ensino da Percepção Musical

realizadas nos capítulos anteriores. A busca por aprofundar aspectos importantes oriundos do levantamento de minha dissertação de 2008, por exemplo, permite trazer para essa nova pesquisa uma base de dados que contribuem para a problematização do ensino na área. Essa atitude em pesquisa-ação pode ser chamada de *reconhecimento da situação* e se relaciona à fase inicial de planejamento de Kurt Lewin (FRANCO, 2005).

Definir pelo norte teórico da autorregulação da aprendizagem nas práticas em Percepção Musical é uma outra etapa. Emergiu como proposta e firmou-se como *tomada de decisão*, frente às considerações discutidas. Nesse sentido, faz parte da segunda fase da pesquisa-ação de Kurt Lewin (Ibid). Já a atual exposição e análise dos dados deste capítulo marca a fase de encontro dos fatos *sobre os resultados da ação* e encerra o processo cíclico⁶⁷ ou espiral da pesquisa-ação segundo esse autor (Ibid).

Portanto, optar pela pesquisa-ação nessa tese é: - observar a confluência de ideias que existe entre minha concepção de ensino (de integração ao contexto e compreensão dele e dos atores educacionais), à necessidade de mudança nesse meio; - notar a solicitação pró-ativa estimulada pela autorregulação da aprendizagem; - e a possibilidade da coparticipação, nos papéis de pesquisadora e professora, ofertados por esse tipo de pesquisa.

3.1.1 Sobre a pesquisa-ação

A pesquisa-ação (*action research*) é muitas vezes associada ao nome do psicólogo alemão Kurt Lewin, pelo fato desse autor ser uma das principais referências no desenvolvimento desse tipo de pesquisa já nos finais da década de 1940 (TRIPP, 2005; FRANCO, 2005). O trabalho de Kurt Lewin ficou vinculado à trajetória da pesquisa-ação no contexto de pós-guerra nos Estados Unidos, quando realizou pesquisa de campo, de abordagem experimental, para mudanças de hábitos alimentares e de mudanças de atitudes da população perante grupos étnicos minoritários (FRANCO, 2005).

A partir das considerações desse autor e das adições de novos pressupostos, o termo pesquisa-ação passou a ser utilizado amplamente e hoje abarca uma grande variedade de definições e maneiras de se realizar uma pesquisa que valoriza a vertente prática, social, coletiva e participativa. Nesse sentido, Tripp (2005, p.446) adverte a importância de se

⁶⁷ Esse grande ciclo da pesquisa-ação acontece em consideração à pesquisa inteira. Nos limites do capítulo 3, ou seja, na etapa da narrativa e análise da intervenção, também acontece um ciclo menor que se constitui das mesmas fases.

reconhecer a pesquisa-ação como “um dos inúmeros tipos de investigação ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”.

A exemplo de diferentes desenvolvimentos do processo básico de investigação ação, citados por Tripp (2005), estão: a pesquisa-ação de Lewin (1946), a aprendizagem-ação de Revons (1971), a prática reflexiva de Schön (1983), o projeto-ação de Argyris (1985), a aprendizagem experimental de Kolb (1984), entre outros.

Diante da leitura de vários autores, enfatizo aqui o conceito de Thiollent (1994), que me pareceu mais coerente com as questões deste trabalho:

[...] pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p.14).

Destacar o componente “participativo” em pesquisa solicita um caminhar na direção da transformação ou melhoria daquele contexto. Então, também a “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar **para melhorar a prática**” (TRIPP, 2005, p.447, grifos meus).

Durante esse processo cabe ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante. Assim, ao tratar de pesquisa-ação “falamos de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista, [mas] que pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência; entre fatos e valores; entre pensamento e ação; e entre pesquisador e pesquisado” (FRANCO, 2005, p.488).

Embora a pesquisa-ação seja utilizada em diferentes universos, na educação ela tem se revelado como instrumento de melhoria das práticas rotineiras dos professores. Tripp (2005) vê a pesquisa-ação educacional principalmente como uma estratégia para o aprimoramento de professores e pesquisadores sobre o seu modo de ensino e, em decorrência disso, do aprendizado dos alunos.

Já Abdalla (2005, 2009) defende que a pesquisa-ação no meio educacional é mais que uma diretriz metodológica, pois também serve de recurso avaliador da prática docente. A autora revela os resultados positivos de sua pesquisa, realizada com professoras (em formação e profissionais) no estudo da pesquisa-ação como processo reflexivo e

transformador de suas atuações. Eis o depoimento do grupo de professoras:

O processo pelo qual passamos viabiliza a constante reflexão de nossa ação enquanto agentes educacionais. Cada encontro, com sua forma específica, crítica e criativa resgata-nos a base do conhecimento e sua função no processo de coletivo para a construção ampla do saber, estimulando e redefinindo formas de alcançar as necessidades do cotidiano [...] (grupo de alunas-professoras ao PEC-Formação Universitária – Santos) (ABDALLA, 2005, p.385).

No trabalho acima citado, as práticas aconteceram em grupo, iniciadas pela troca de experiência entre as participantes e então caminhando para a formulação de projetos de pesquisa-ação a partir de suas realidades na Educação Infantil e Ensino Fundamental. É uma das maneiras de realização desse tipo de pesquisa e que realmente ratifica sua importância na forma de avaliar e também como metodologia para fins de aprimoramento no ensino.

Entretanto, aqui neste trabalho a intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos unida à metodologia da pesquisa-ação quer por à vista a fronteira existente entre ensino e aprendizagem. Portanto, a direção é desenvolver a trajetória professor-aluno com mais propriedade de informações, de questionamentos, com ingredientes da sala de aula e da pesquisa científica. Assim, aprimorar o ensino ou ter a pesquisa-ação como meio de avaliar a prática docente não é o ponto chave, embora os benefícios nesses sentidos sejam perceptíveis.

Refletindo sobre o que argumentam Tripp (2005, na tabela de onze características da pesquisa-ação), Franco (2005) e Abdalla (2005) em seus artigos, abaixo reformulo e sintetizo quatro principais aspectos característicos e contribuições da pesquisa-ação que são importantes para esse relato e análise em Percepção Musical:

- ♣ perante a prática rotineira habitual e, muitas vezes, repetitiva, a pesquisa-ação propõe um olhar questionador, traz práticas novas (não necessariamente inovadoras), de uma maneira mais flexível (e no ambiente pesquisado) que de uma pesquisa tradicional. Entretanto, estrutura-se com técnicas validadas pela pesquisa científica;
- ♣ a pesquisa-ação tem um compromisso mais contínuo com os aprendizados de seus participantes. Por isso, embora possa ter um recorte temporal explícito, ou subdividida em fases, sempre parte do pressuposto que seus participantes aprenderam anteriormente. Nesse sentido, fazem parte os conhecimentos prévios e

também que, na pesquisa-ação, uma nova fase não é nunca uma fase completamente “nova”, mas possui incrementos, novidades que foram reformuladas e reconsideradas a partir da experiência;

- ✧ a prática rotineira é nutrida pelas reações aos fatos, e, em um outro extremo, a pesquisa científica segue a sistemática metodológica com passos predeterminados. A pesquisa-ação como ponte desses dois polos, une as necessidades de mudanças na sala de aula de forma pró-ativa, respeitando a especificidade do caso, com base nos dados colhidos cientificamente. Franco (2005, p.497) nomeia essa peculiaridade como *pedagogia da pesquisa-ação*, que implica em “considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns conhecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis [...]”. Itens que sinalizam a necessidade do pesquisador “agir na urgência e decidir na incerteza”, tal como diz Perrenoud (1991);
- ✧ a pesquisa-ação tem uma forte tendência a uma realização e participação colaborativa, já que considera o coletivo e parte de observações e problemática relativas a prática de um certo grupo. Portanto, envolve os diferentes atores do contexto de aprendizagem e contextualiza o cenário de ação. Tripp (2005) adverte que há vários entendimentos sobre a maneira de participação e elenca quatro possibilidades: a) por *Obrigações*: quando um participante não tem opção quanto ao assunto a ser trabalhado, por coação ou pela diretriz de parte de um superior; b) por *Cooptação*: pela persuasão de um pesquisador, sendo que o indivíduo realmente concorda em contribuir na pesquisa; c) por *Cooperação*: também por concordar com a pesquisa, o participante neste caso contribui como parceiro em diferentes aspectos, mas em um projeto que sempre “pertence” ao pesquisador; d) por *Colaboração*: quando as pessoas trabalham juntas como copesquisadores e tem igual participação. A partir dessas conceituações de Tripp (2005) avalio que um projeto de pesquisa-ação pode abranger desde uma única maneira de participação a uma variedade múltipla, se lembrarmos da consideração por diferentes agentes educacionais nesse processo. Outro ponto é que talvez haja a mudança de maneiras de participação durante o seu próprio desenvolvimento, por exemplo, se um dos participantes se destaca em termos de envolvimento na questão estudada.

Esses quatro aspectos (da ótica questionadora sobre a prática, da ideia de continuidade do processo, da compreensão mais global, complexa dos passos, do modo de participação colaborativa) marcam itens importantes no processo cíclico de uma pesquisa-ação. Lembro que ao iniciar esse texto observei o fato de que os capítulos anteriores dessa tese já fazem parte do processo de pesquisa, já que Kurt Lewin (1946), citado por Franco (2005), considera que: “pesquisa-ação é um processo em espiral que envolve três fases: 1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro dos fatos (*fact-finding*) sobre os resultados da ação⁶⁸” (FRANCO, 2005, p. 487).

Neste momento retomo o ciclo da pesquisa-ação, mas considerando um ciclo voltado à fase de intervenção com alunos. O processo é o mesmo na pesquisa-ação e nas demais formas de investigação ação. Observa-se que há a fase de planejamento, a fase de ação, a fase de monitoramento e a fase de avaliação:



Fig. 10 – Fases no processo de pesquisa-ação, também presente em outros tipos de investigações ação, por Tripp (2005)

Tripp (2005) afirma que a ideia geral do ciclo é planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a melhora da sua prática de forma a proporcionar um aprendizado maior no decorrer do processo (tanto a respeito da prática quanto da própria investigação). O autor reitera que os processos da resolução de problemas, de melhora, de desenvolvimento pessoal, profissional ou de um produto (desde um simples objeto, de um currículo ou política)

⁶⁸ Observando que esse novo *fact-finding* deve ser considerado na fase seguinte, de novo planejamento e assim sucessivamente.

também seguem o mesmo ciclo. Entretanto, exigem ações diferenciadas em cada fase, respeitando suas especificidades.

É um tanto natural que, depois de comentar sobre o ciclo da *pesquisa-ação*, seja possível notar que ele se constitui praticamente das mesmas etapas do processo da *autorregulação da aprendizagem* proposta por Zimmermam (1998, 2000) e Rosário (2004). Planejar, agir e avaliar (monitorando as práticas) são ações básicas em educação e o viés cíclico ou espiral também se mostra presente nessa e em outras teorias contemporâneas inclusive na Educação Musical (cf. Swanwick, 2003).

Apesar de estarem focadas em processos diferentes, uma voltada à metodologia e outra à regulação da autoaprendizagem, possuem a característica de formação contínua, que valoriza a participação dos sujeitos e a relação que estabelece com os objetos de estudo.

3.1.2 Estudo de caso e análise de conteúdo

Embora os processos de pesquisa-ação tenham sido expostos anteriormente, segundo menciona Tripp (2005 p.459), há a necessidade de se apresentar também o método de estudo de caso utilizado para “contar a história do projeto e seus resultados”. Dessa forma, sintetizo de maneira breve as principais características e usos do estudo de caso como metodologia, destacando itens para essa pesquisa.

Após a leitura de diferentes autores e observando haver várias óticas sobre o assunto, é possível identificar alguns aspectos básicos:

[...] o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia ou como a escolha de um objeto de estudo definido pelo interesse em casos individuais. Visa à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações (VENTURA, 2007, p.384).

Mas, acrescento que o estudo de caso é um procedimento metodológico que possui diferentes aplicabilidades em várias áreas do conhecimento. Pode ser usado com fins de pesquisa, de ensino e consultoria, com a finalidade de exemplificar uma argumentação, uma categoria ou uma condição; como um caso em Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Ciência Política, Direito, Administração, entre outros (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Ventura (2007) autora da área médica, argumenta que não é uma tarefa tão simples descrever e caracterizar estudos de caso pelo fato de serem usados de modos diferentes, com abordagens qualitativas e quantitativas – aspecto também lembrado por Günther (2006). Já a crítica de Alves-Mazzotti (2006) é que muitas vezes são chamados de estudos de caso práticas que não se caracterizam como tal, havendo um excesso no uso dessa terminologia.

Considerando para essa pesquisa a abordagem *qualitativa*, é visto que os estudos de caso mais comumente encontrados nessa perspectiva são aqueles que evidenciam uma unidade, ou seja: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa ou um evento (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Por outro lado, é possível que haja estudos com diferentes unidades para investigação, como parece ser o modelo dessa tese:

Podemos ter estudos de casos múltiplos, nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem sucedidos), várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.640-641).

Nessa pesquisa observo que a característica de haver duas fases em instituições diferentes, mesmo que não seja um empreendimento simultâneo, deve categorizá-la em um estudo de caso múltiplo. Ter dois meios para uma proposta única de: “trazer um norte reflexivo para a Percepção Musical”, se faz mais coerente dentro o modelo de natureza “múltipla”.

Outro ponto para verificação de um estudo de caso é a reflexão sobre seus objetivos. Stake (2000), citado por Alves-Mazzotti (2006), distingue três tipos de estudo de casos conforme a finalidade de sua proposição em: *intrínseco*, *instrumental* e *coletivo*. No estudo de caso intrínseco procura-se “compreender melhor um caso particular em si” (VENTURA, 2007), por “interesse despertado por aquele caso particular” (ALVES-MAZZOTTI, 2006), pelo seu teor revelador, raro ou também extremo.

Já no estudo de caso instrumental “o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.641-642). E, por fim, o estudo de caso coletivo: “quando estende o estudo a outros casos instrumentais conexos com o objetivo de ampliar a compreensão ou a teorização sobre um conjunto ainda maior de casos (VENTURA, 2007,

p.384).

Entendo que o estudo de caso realizado aqui pode ser considerado como *instrumental* pelo fato do objetivo geral de ampliar o horizonte reflexivo de uma disciplina comumente técnica, de tendência tradicional, por meio da autorregulação da aprendizagem. Outra questão é observar o modo de aplicação da intervenção, com ações voluntárias e obrigatórias, em uma atenção especial às *Cartas do Gervásio*, e notar os resultados advindos das diferenças de contextos e de solicitação.

Após evidenciar a caracterização do estudo de caso é importante também expor a abordagem frente aos materiais resultantes da investida a campo. Como realizado em Otutumi (2008), mantenho nessa pesquisa a mesma diretriz da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2002), que é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2002, p.38).

Lembro que na minha dissertação foram expostos detalhadamente cada item de desenvolvimento dos processos internos de análise à chegada das categorias, excertos e o cruzamento de dados parciais e totais entre as entrevistas e questionários. Para essa tese, como há necessidade de narrar dois casos de intervenção, farei uma exposição mais direta para que seja uma leitura mais agradável ao leitor e possível de aglutinar informações e dados mais relevantes.

Outro ponto diferencial da dissertação com a tese é que neste trabalho há a utilização principal de documentos escritos, ou seja, de textos produzidos pelos alunos participantes das aulas e das propostas com as *Cartas do Gervásio*. Esse material é composto por: as cartas-resposta ao Gervásio, as atividades do questionário, do mapa mental (ou mapa das ideias), da organização de uma agenda de estudos individual e de reflexões sobre a disciplina cursada (em que foi oferecida a participação identificada e anônima).

Dessa forma, para o tratamento desses materiais textuais utilizo as técnicas da análise documental e categorial para facilidade no manuseio das informações. A análise categorial é uma das mais antigas formas de análise e uma das mais utilizadas (BARDIN, 2002). É minuciosa, e se baseia em operações de desmembramento de textos em unidades, por meio da descoberta dos diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente realizar o seu agrupamento e classes ou categorias (BARDIN, 2002). A

análise documental é uma técnica que objetiva representar o conteúdo do documento em uma forma diferente do original, como por exemplo, resumos, para agilizar as consultas (BARDIN, 2002).

Na organização da metodologia da análise de conteúdo, segundo Bardin (2002), verifica-se três etapas distintas:

- △ **Pré-análise:** fase de organização, que, por meio de ações mais abertas, tem o objetivo de tornar operacionais os documentos e sistematizar ideias iniciais. São elas: *Leitura flutuante* (leitura inicial para conhecimento do material, e que colabora nas impressões e hipóteses), escolha de documentos (definição dos materiais por homogeneidade de critérios), formulação de hipóteses e objetivos (elaboração de questões), referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (observação de temas, palavras, aspectos, frequência, etc. que possam ser relevantes para o objeto de estudo), preparação do material (por ex. digitação, transcrição);
- △ **Exploração do material:** geralmente a fase mais longa da análise. É a etapa de operações de codificação (tratamento do material original por meio de recortes, enumeração ou aglutinação) e categorização (classificação por diferenciação e reagrupamento em gênero) que consistem em subetapas de administrações sistemáticas de conteúdos. Enfim, parte da transformação do material bruto, por recorte, enumeração, classificação, para enfim, realizar seu reagrupamento por categorias;
- △ **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** nessa etapa pode haver desde operações estatísticas simples, que trazem, por exemplo, os resultados em quadros, gráficos, figuras, a análises mais qualitativas (e subjetivas) que apresentam características particulares, por meio de deduções e interpretações associativas. Neste trabalho, a ênfase será no modelo qualitativo, no qual a inferência é realizada a partir do índice (tema, palavra, etc.) e não principalmente sobre a frequência de sua aparição.

A partir dessas orientações metodológicas passamos para o passo de apresentação do projeto e sua forma de aplicação.

3.1.3 Apresentando o projeto de intervenção

O projeto inicial de intervenção previa formar um pequeno grupo de alunos voluntários para participar de encontros didáticos e de reflexões sobre itens da Percepção Musical, sob minha condução. Entretanto, as discussões sobre as dificuldades encontradas por docentes, o caráter tradicional na disciplina, unidos ao conhecimento da teoria da autorregulação da aprendizagem me fizeram redimensionar os planos iniciais.

Observei que a perspectiva da autorregulação poderia trazer, com suas técnicas e materiais, uma vertente reflexiva diferenciada para uma disciplina comumente instrumental, e essa contribuição se tornou o objetivo geral das intervenções. Além de uma alternativa rica de conteúdos e experiências para os estudantes, seria também valiosa para as articulações pedagógicas e decisões do professor quanto ao ensino.

A ideia de que isso se tornaria parte de uma disciplina começou a ser pensada pela união de diferentes fatos e situações. Foi por uma disciplina na Faculdade de Educação – FE da UNICAMP que conheci a autorregulação e pude notar que essa instituição é uma das que mais tem se dedicado ao estudo da autorregulação da aprendizagem no Brasil. Durante o ano de 2010, 2011 e 2012 foram realizados vários eventos educacionais e de pesquisa no universo temático dessa teoria, além de lançamentos de livros (cf. descrição no capítulo 2).

Outra convergência de fatos foi minha participação no Programa de Estágio Docente – PED dessa universidade, que teve início em 2010, no momento de replanejamento das ideias do projeto. Essa integração na instituição foi uma possibilidade de ampliar minha experiência docente, a partir de uma relação de aprendizado – já que como doutoranda tinha a supervisão do meu orientador. Tais elementos me fizeram observar que o perfil da pesquisa-ação se tornava mais evidente e envolvia a ótica de investigação e de prática profissional de maneira complementar e inquieta.

Participei do programa PED por dois semestres (no segundo período letivo de 2010 e o primeiro de 2011), mas para essa pesquisa destaco as realizações com os alunos ingressantes de 2011. Já a segunda fase de intervenção, em 2012, veio a se realizar pelo meu percurso docente, que se encaminhou para a EMBAP, e pela oferta à pesquisa de uma ótica diferencial da primeira instituição de ensino superior – aspectos esses mais detalhados em tópico posterior.

Ter uma disciplina nova para elaborar me trouxe a ideia de construí-la com o olhar da autorregulação da aprendizagem. Desde alguns cuidados nas aulas (fazer uma síntese do que foi feito na aula anterior e o que se pretendia para aula seguinte), avaliações (com itens de percepção auditiva e de textos), trabalhos (transcrições e *Cartas do Gervásio*), materiais e projetos extraclasse (monitoria, *site*). Essa perspectiva então me oportunizou realizar a intervenção com um grupo pequeno de voluntários, mas também em uma disciplina obrigatória dos cursos de Música.

Dentre as diferentes maneiras de interagir na disciplina, defini algumas atividades obrigatórias, que se constituíam componentes de avaliação para nota final, e outras de livre participação (sem pontuação), em que enfatizei a importância da vivência, do aprendizado para formação mais estrutural do estudar. Essas observações começavam a mexer na ideia única e visão técnica: do estudo por transcrições, ditados, solfejo.

Embora tenham sido pensadas e articuladas várias ferramentas pedagógicas na construção das duas disciplinas de Percepção Musical 1 (na UNICAMP e na EMBAP), a atividade das *Cartas do Gervásio* foi a maior e a mais marcante novidade entre alunos e também para minha experiência docente. Essa é a prática principal de enfoque dessa tese, embora aqui também faça a apresentação da elaboração das disciplinas, e traga os depoimentos de alunos participantes das aulas, que acompanharam o contexto da matéria.

A atividade com as cartas foi vivenciada em modos distintos: como proposta de integração voluntária dos alunos (primeira fase) e depois como item obrigatório da disciplina (segunda fase). Observar como os alunos respondiam a cada leitura e tarefa nessas intervenções foi um enorme aprendizado, especialmente ao lembrar das dificuldades, das queixas dos docentes e do perfil tradicional e instrumental presente na Percepção.

Portanto, a seguir identifico as disciplinas e seus perfis de uma forma estrutural, apresento as tarefas com as *Cartas do Gervásio*, para depois expor os detalhamentos de cada fase e os principais resultados colhidos e observados nessa pesquisa-ação.

3.1.3.1 Perfil das disciplinas de Percepção Musical 1

Duas disciplinas com ingressantes foram as bases da intervenção pedagógica em autorregulação da aprendizagem e aqui neste texto as identifico estruturalmente. Tratam-se

da disciplina MU193 Percepção Musical 1 da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Campinas/SP), desenvolvida no primeiro semestre de 2011 e da disciplina Percepção Musical 1 da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP (Curitiba/PR), realizada durante o ano de 2012.

Na UNICAMP, a disciplina semestral MU193 Percepção Musical 1 apresentava na época uma hora de aula semanal, com incentivo a outras horas de prática e estudos à distância. Como a instituição oferece há muitos anos as disciplinas de Rítmica separadamente da Percepção Musical, essa última constitui-se somente das frentes melódico-harmônica (cf. OTUTUMI, 2008, p.9).

De acordo com o catálogo⁶⁹ de cursos de 2011 da universidade, a ementa da disciplina apresenta uma diretriz geral, com siglas de identificação que detalham sua estrutura:

Ementa: Treinamento auditivo para músicos. Codificação e decodificação de eventos musicais melódicos e harmônicos apresentados de maneira gradual, por ordem de dificuldade.

Siglas: OF: S-1 T:00 P:03 L:00 O:00 D:02 E:00 HS:05 SL:01 C:03 EX:S

Legenda:

OF: Período de oferecimento da disciplina, de acordo com a convenção: S-1 – 1o. Período letivo e S-2 – 2o. período letivo.

T: Horas-aula semanais de teoria

P: Horas-aula semanais de prática

L: Horas-aula semanais de laboratório

O: Atividades semanais orientadas

D: Atividades semanais à distância

E: Horas semanais de estudo

HS: Horas-aula semanais

SL: Horas-aula semanais em sala

C: Créditos da disciplina

EX: Exame final de avaliação, a critério da unidade de ensino.

A disciplina era oferecida em seis níveis semestrais da Percepção Musical 1 a 6,

⁶⁹ Cf. mais detalhes no catálogo de cursos 2011, versão *on line* completa: <http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2011/index.html>, com acesso em 14 de abril de 2013.

sendo seus respectivos códigos: MU193, MU293, MU393, MU493, MU593, MU693.

Já na EMBAP, as disciplinas até o momento são anuais e a Percepção Musical 1 apresentava em 2012 duas aulas seguidas de cinquenta minutos compreendendo as frentes melódico-harmônica e rítmica. A exceção acontece com o primeiro ano do curso de Licenciatura, que tem apenas uma aula semanal no currículo.

De acordo com a matriz de cursos de 2011 da universidade, a ementa da disciplina apresenta uma diretriz geral, que se segue:

Ementa: Treinamento auditivo. Prática intensiva envolvendo intervalos, escalas e acordes, paralela à intensificação dos estudos dos fatos básicos da Teoria Musical.

A disciplina é oferecida para todos os cursos superiores de Música por dois anos consecutivos, com carga horária de sessenta e oito horas presenciais (sem contar estudos extraclasse). A siglas institucionais mais presentes em documentos são as que identificam cada curso de Música:

SI: Curso superior⁷⁰ de instrumento

SC: Curso superior de canto

SCR: Curso superior de composição e regência

LM: Curso superior de licenciatura em música

Pelo fato de haver reformas curriculares em diferentes comissões de docentes os cursos de Música da EMBAP intitularam a mesma disciplina de forma independente. No projeto do curso de Composição e regência e também no da Licenciatura em Música a disciplina é chamada de Percepção Musical 1. Já no curso superior de instrumento e também no de canto, a disciplina é chamada de Morfologia Musical I – Teoria e Percepção Musical I. Por se tratar da mesma disciplina, aqui a chamo pelo nome mais usual, como nos primeiros cursos citados da instituição.

3.1.3.2 As atividades com as *Cartas do Gervásio*

A proposta e foco principal desse trabalho foi a leitura das *Cartas do Gervásio ao seu Umbigo*, de Rosário et al (2006), no plano de atividades individual, com a realização de

⁷⁰ A identificação da palavra “superior”, me parece importante na instituição pelo fato de destacar o ensino universitário, já que a EMBAP abrange cursos para a comunidade (os cursos de extensão), na qual é tradicionalmente reconhecida na cidade e na região.

tarefas relacionadas. A leitura das quatorze cartas existentes no livro seria inviável pela quantidade de conteúdos de autorregulação, e a quantidade de conteúdos técnicos da Percepção Musical a serem desenvolvidos.

Portanto, foram oferecidas algumas das cartas para a leitura, com posterior realização de tarefas escritas em momentos extraclasse e entrega nas aulas ou por *e-mail*. Observando a progressão de conteúdos da Percepção Musical e da autorregulação, defini que três cartas seriam o suficiente para contemplar um ciclo mínimo de reflexões e sugestões para o estudo. Assim, foram frisadas a importância de três cartas, as pares: 0, 2 e 4, que, respectivamente, discorrem sobre: 1) a “apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno” (ROSÁRIO ET AL, 2006, p.139). Nesta carta zero o Gervásio se apresenta ao leitor; 2) “Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos (CRAva). Objetivos de curto e de longo prazo. Objetivos de aprendizagem e de realização” (Ibid, p.139). Nesta carta dois o Gervásio apresenta seus colegas, fala de suas reflexões e conta uma história; 3) “Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distratores internos e externos” (ibid, p.140). Nesta carta quatro o Gervásio está com os dias contados para entregar um relatório e, de tanto se queixar recebe a resposta do Umbigo.

A seguir replico a tabela exposta no capítulo anterior destacando as três cartas utilizadas nessa intervenção com alunos de Música:

Distribuição das cartas do projeto	Conteúdos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem trabalhadas
Carta zero <i>Se lerem as cartas com atenção, poderão entender os sinuosos contornos da minha experiência como caloiro na Universidade e testemunhar comigo o acontecido. Boa viagem.</i>	Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno.
Carta n.01 <i>Aliás, o que é exatamente adaptar-se bem à Universidade?</i>	Adaptação à Universidade. Organização e gestão do tempo.
Carta n.02 <i>Que objetivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus hobbies, no meu desporto, nas relações com os outros, na minha preguiça?</i>	Estabelecimento de objetivos. Propriedades dos objetivos (CRAva) ⁷¹ Objetivos de curto e de longo prazo. Objetivos de aprendizagem e de realização.
Carta n.03 <i>Como posso tirar melhor apontamentos?</i>	Organização da informação: sumários, esquemas, mapas de ideias... Tomada de apontamentos.

⁷¹ CRAVA, segundo Rosário et al (2006, p.34), é a sigla de três itens “Concreto, Realista e Avaliável”.

	Técnica de Cornell. Controlo dos distratores.
Carta n.04 <i>Sabes como vencer a procrastinação, Gervásio?</i>	Gestão do tempo. Listas CAF (Coisas a Fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distratores internos e externos.
Carta n.05 Porque é que esquecemos?	Modelo de processamento da informação. Memória de curto prazo. Memória de longo prazo. Esquecimento. Instrumentalidade do aprender.
Carta n.06 <i>Quem governa a tua aprendizagem, Gervásio? Sabes como se distinguem os alunos que obtêm sucesso escolar?</i>	Auto-regulação da aprendizagem. Modelo cíclico da aprendizagem auto-regulada. PLEA (Planificação, Execução e Avaliação). Estabelecimento de objetivos. Monitorização. Volição.
Carta n.07 <i>(...) qual destas afirmações está certa?</i> Carta n.08 <i>Como se resolvem os problemas?</i> Carta n.09 <i>Conto contigo para o resolver?</i>	Metodologia de resolução de problemas. Passos da resolução de problemas. Exercícios (problema do leite e do café; problema do Ogre).
Carta n.10 <i>Como é que consegues ter esta cadeira tão organizada? Como é que consegues preparar o exame com tanta intensidade?</i>	Estratégias de preparação para os exames (gestão do tempo, estabelecimento de objetivos, organização da informação...). Revisão das matérias. Questionamento. Realização de exames anteriores.
Carta n.11 <i>(...) o estudo deve ser diferente em função do tipo de exames?</i>	Estratégias de realização de exames. Tipos de perguntas (exames de resposta de escolha múltipla, curta ou de desenvolvimento). Controlo dos distratores. Revisão de respostas. Trabalho de grupo.
Carta n.12 <i>Afinal, o que é isso da ansiedade face aos testes?</i>	Ansiedade face aos testes. Dimensões da ansiedade (Preocupação e Emocionalidade). Distratores internos e externos. Plágio e copiar. Técnicas de relaxamento.
Carta n.13 <i>Que tal vai o teu estudo, Gervásio?</i>	Reflexão final sobre o processo de aprendizagem percorrido.

Fig. 11– Distribuição dos conteúdos e estratégias de auto-regulação pelas sessões do projeto, Rosário et al (2006), com destaque às cartas utilizadas com ingressantes

Na fase 1 apelidamos a proposta de *Cartas do Gervásio* enfatizando o tema e suas respectivas tarefas. Já na segunda fase por ser uma tarefa que pontuava na nota final, foram chamadas de trabalho 1, 2 e 3 – mas posteriormente também surgiu o apelido *Cartas do Gervásio*. As tarefas tiveram poucas modificações entre primeira e segunda fase, e são aqui detalhadas. Embora a essência se mantenha é importante expor que a apresentação, a

explicação da proposta e o contato com os alunos teve em cada instituição uma forma particular.

A primeira leitura foi a **carta zero**, uma carta de apresentação do Gervásio e da proposta para o leitor. Um trecho do texto:

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

De acordo com Rosário et al (2006, p.139) a carta zero tem o seguinte conteúdo e estratégia de autorregulação da aprendizagem a serem trabalhados: “Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno”. Dessa forma, a tarefa correspondente a essa carta foi respondê-la, se apresentando ao Gervásio, observando as questões por ele trazidas.

Assim, o texto para a tarefa da Carta Zero, que foi usado na primeira fase de intervenção na UNICAMP foi o seguinte:

Caro(a) aluno(a)! Esta é uma proposta extra para a disciplina MU193, dedicada especialmente à turma de licenciatura em Música. Tem vínculo direto com a minha pesquisa de doutorado, sobre questões do estudo em Percepção Musical. Sua participação é voluntária. Assim, para aqueles que se interessarem na proposta, peço a leitura das *Cartas do Gervásio* e a realização de pequenas atividades que as acompanharão. Começamos com a Carta Zero, uma apresentação da personagem. Leia a carta, note quais foram as reflexões e escreva uma breve apresentação sua, como se respondesse a ela. Por enquanto é isso. Boa leitura, Obrigada pela parceria, Cristiane Otutumi.

Inicialmente a ideia era oferecer as cartas para a turma de licenciatura e então aguardar os alunos interessados. Entretanto, o oferecimento de uma proposta extraclasses chamou a atenção de alunos de outros cursos como por exemplo, os de Regência. Como as justificativas não eram fortes para manter a especificidade ampliei o público e ofertei as cartas para os alunos interessados, fossem eles de qualquer curso de Música da instituição.

Ainda durante a primeira fase da intervenção na UNICAMP elaborei e apliquei um questionário para todos os alunos da disciplina MU193 com o objetivo de conhecer melhor o

perfil das turmas. Esse questionário foi ofertado no início da disciplina, ou seja, em março de 2011, para todos os alunos ingressantes⁷². Como seus dados eram úteis na manutenção da disciplina esse questionário foi agregado à atividade da carta zero na segunda fase de intervenção.

Também depois da primeira fase realizada, observei que o enunciado poderia ser mais objetivo. Por isso, elaborei um arquivo, com o novo enunciado e o questionário anexo. A apresentação da proposta com as cartas foi então organizada no *site* PerEMBAP2012, no *Google sites*, em uma subpágina da Percepção Musical 1, com o seguinte texto:

Caro(a) aluno(a)

A participação nessa proposta faz parte da disciplina e será realizada principalmente através do contato com as **Cartas do Gervásio ao seu umbigo - comprometer-se com o estudar na universidade**, um livro do prof. Dr. Pedro Rosário et al (2006), da Universidade do Minho-UM Portugal, quem tive o prazer de conhecer pessoalmente ano passado. É uma proposta de autorregulação da aprendizagem, pois tem a intenção de colaborar com aspectos de autoavaliação e organização do seu estudo individual.

ETAPAS

Cada um dos três trabalhos inicia com a leitura de uma carta, escrita pelo Gervásio, estudante ingressante que dialoga sobre itens do cotidiano acadêmico. Após essa leitura siga para a tarefa respectiva.

AUTORREGULAÇÃO NA DISCIPLINA PERCEPÇÃO

Embora as *Cartas do Gervásio* sejam a novidade que deseja incrementar a autorregulação da aprendizagem, outros itens na disciplina têm a finalidade de contribuir para esse aspecto, tal como a criação do *site*, as diferentes formas de avaliação, os textos de apoio e as sugestões de práticas semanais de solfejo, por exemplo.

ENVIO DOS TRABALHOS

Por e-mail – no assunto identificar: Trabalho1 + [turma SI-SC-SCR-LM]

TRABALHO 1 - leitura da carta zero + resposta e questionário

TRABALHO 2 - leitura da carta dois + resposta e mapa dos objetivos

TRABALHO 3 - leitura da carta quatro + resposta e agenda

Observações:

. Apenas cumprir as tarefas não garante a pontuação de cada trabalho;

. As tarefas devem ser feitas com qualidade, por exemplo, interrelacionando os pontos trazidos pela personagem com a sua realidade;

. Os prazos estão afixados abaixo e são imprescindíveis para a proposta.

DATAS [em 2012]

Semana do dia 09.04 - solicitação da carta zero e tarefa respectiva

Semana do dia 16.04 - entrega do trabalho 1

Semana do dia 07.05 - solicitação da carta 2 e tarefa respectiva

Semana do dia 14.05 - entrega do trabalho 2

Semana do dia 04.06 - solicitação da carta 4 e tarefa respectiva

Semana do dia 25.06 – entrega do trabalho 3

⁷² E, embora não tenha sido uma ação obrigatória foram recebidos cinquenta e cinco questionários das diferentes turmas de Percepção Musical 1 da instituição.

Assim, o texto da carta zero, para a segunda fase de intervenção foi exposto no arquivo *doc.* anexado na página do *site*, e, continha ainda:

TRABALHO 1: Leitura da Carta zero + resposta e questionário. Começamos com a Cara Zero, uma apresentação da personagem. Leia a carta, note quais foram as reflexões e escreva uma breve apresentação sua, como se respondesse a ela. Depois, responda o questionário anexo, recurso que pode ajudar a avaliar aspectos importantes para a disciplina Percepção Musical. Boa leitura e bom trabalho! Prof. Cristiane Otutumi.

O questionário foi composto de dez perguntas que abordaram basicamente dois pontos: o histórico pré-universitário com a disciplina (incluindo itens como o solfejo, a transcrição, suas habilidades e dificuldades nas diferentes frentes de trabalho) e sua organização para estudo. Um cabeçalho mais completo foi também solicitado para que os alunos se identificassem (nome, curso, instrumento, etc.).

A intenção foi de que ao responderem as perguntas, pudessem também se autoavaliar, refletindo sobre suas dificuldades, habilidades, sua forma de estudo. A solução encontrada para a construção das alternativas então foi “um questionário de múltipla escolha, na qual a última alternativa de cada questão pudesse abrigar respostas não esperadas por nós, ou seja, comentários, extras, diferenciais [...] (OTUTUMI, 2008, p. 97).

Exemplo, questão 1:

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

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

() Não, mas estudei o conteúdo como autodidata

() Não, mas estudei o conteúdo com professor particular

() **Outro:** _____

Além disso, no final do questionário também foi pensado um espaço de anotações que os alunos tivessem a oportunidade de contar mais sobre sua história de forma mais técnica, por meio de citação de livros, professores, entre outros.

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

A seguir o modelo do questionário:

Questionário
Percepção Musical: estudos, estratégias e auto avaliação

Nome: _____ Idade: _____
E-mail: _____ Outros contatos _____
Curso: _____ Ano de ingresso: _____
Instrumento principal: _____
Cidade de origem: _____ Data do preenchimento: _____

Autoriza a utilização desses dados para pesquisa acadêmica? () Sim () Não

Escolha **uma** das alternativas.

Quando as alternativas não forem suficientes você assinala *Outro* e faz especificações.

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

- () Sim, em escola especializada (escola livre, conservatório, outra faculdade, etc.)
- () Não, mas estudei o conteúdo como autodidata
- () Não, mas estudei o conteúdo com professor particular
- () Outro: _____

2) Sobre o **estudo** do **solfejo**:

- () Já estudei solfejo, com orientação de professor e livro específico
- () Já estudei solfejo, mas por conta própria
- () Nunca estudei solfejo
- () Outro: _____

3) Sobre sua **classificação vocal**:

- () Já estudei canto/participei de coral e minha classificação vocal é
- () Já participei de grupos vocais, mas não me lembro de minha classificação vocal
- () Nunca participei de grupos vocais ou aulas de canto e não sei minha classificação vocal
- () Outro: _____

4) **Cantar** para mim é:

- () algo cotidiano
- () algo pouco frequente, mas presente
- () algo raro
- () Outro: _____

5) **Transcrever** melodias ou tirar músicas é algo que faço:

frequentemente

poucas vezes

quase nunca

Outro: _____

6) Você acha que tem mais **facilidade** na Percepção:

Melódica

Rítmica

Harmônica

Outro: _____

7) Você acha que tem mais **dificuldade** na Percepção:

Melódica

Rítmica

Harmônica

Outro: _____

8) Qual o seu maior **obstáculo pessoal** no rendimento escolar?

Pouco estudo

Falta de organização dos compromissos acadêmicos

Procrastinação, deixar as coisas para última hora

Outro: _____

9) Ao **estudar**, você:

Organiza o local, separa materiais e define tempo e conteúdo

Pega os materiais principais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade

Escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior

Outro: _____

10) Você acredita que, para sua **formação**, essa **disciplina** seja:

Importante

Pouco importante

Sem importância

Outro: _____

* * *

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

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

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

Gervásio narra cenas da turma reunida contando sobre as aulas:

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

E compartilha com o leitor seu aprendizado e suas questões:

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

De acordo com Rosário et al (2006, p.139), a carta dois tem o seguinte conteúdo e estratégia de autorregulação da aprendizagem a serem trabalhados: “Estabelecimento de objectivos. Propriedades dos objectivos (CRAVA⁷³). Objectivos de curto e de longo prazo. Objectivos de aprendizagem e de realização”.

⁷³ CRAVA, segundo Rosário et al (2006, p.34), é a sigla de três itens “Concreto, Realista e Avaliável”.

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

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

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

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

Há um pouco mais de dez anos atrás aprendi a fazer anotações via mapa mental em um curso para professores de musicalização em São Paulo, com a professora Márcia Visconti. De maneira lúdica ela nos explicou como anotava as ideias de palestras e livros que estudava e nos recomendou a utilização dessa técnica para os estudos dos textos que estávamos discutindo, além de lembrar que isso nos ajudaria a agilizar o trabalho em grupo.

A partir daí passei a somar essa técnica as minhas formas de anotações, como resumo, listas, e lanço mão da que acho mais útil dependendo da ação ou projeto realizado⁷⁴.

⁷⁴ Em minha experiência os mapas me ajudam mais quando há ideias para clarear, ou na criação de projetos (ideias em

Apesar do forte apelo comercial em livros sobre mapa mental, inclusive pelas publicações do próprio autor – diferentemente das demais referências dessa pesquisa – meus estudos sobre leitura e memorização com autores da Cognição Musical⁷⁵ me ajudaram a confirmar que essa técnica poderia ser uma ideia interessante para uma tarefa com alunos. Por isso, a estratégia escolhida não foi casual-experimental, mas uma ferramenta que observo útil para planejamento e organização de ideias.

Expliquei a tarefa aos alunos verbalmente durante a primeira e a segunda fases de intervenção com a carta dois. Depois ofereci às turmas (de ambas as fases 1 e 2) um arquivo com exemplos coloridos, de diferentes temas e maneiras de fazer, como se recebessem uma “carta”:

elaboração) e nas sínteses para elaborar um comentário verbal.

⁷⁵ Resultante da disciplina de Cognição Musical, que cursei durante o doutorado, escrevi um artigo intitulado “Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical”, Otutumi (2011). Nele referencio os autores e conteúdos que contribuíram também para a escolha da tarefa com os mapas. O artigo está disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2011/artigos/consideracoesiniciaissobre.pdf>



Para: as turmas das cartas...

De: **Cristiane Otutumi**

Data: **10.05.2012**

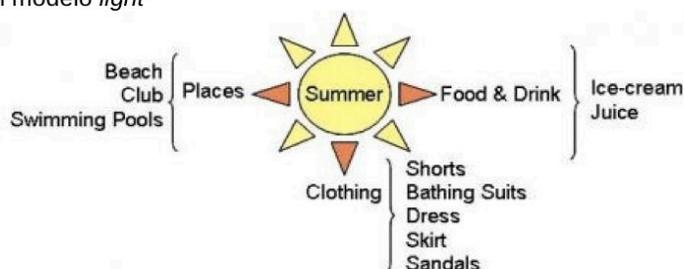
A atividade da vez é criar o seu plano de objetivos musicais na universidade, lembrando de localizar possibilidades para a **Percepção Musical** nesse percurso.

O Mapa Mental (Mind Map), criado por Tony Buzan, é uma técnica de anotações em forma de diagrama. Parte de uma ideia central, um tema, e ao seu redor organiza assuntos relacionados.

Pode ser usado para organização do estudo, por exemplo, sintetizar elementos importantes de textos, mas também para criar projetos, estruturar um repertório, um arranjo, programar uma gravação, pensar novos objetivos 2012, listar coisas a fazer. . .

Por ter uma forma diferente de uma lista, ou seja, com conexões, imagens, de maneira não linear, o Mapa Mental estimula fluxo de ideias, nos permitindo fazer associações mais livres.

... um modelo *light*



... possibilidades de uso

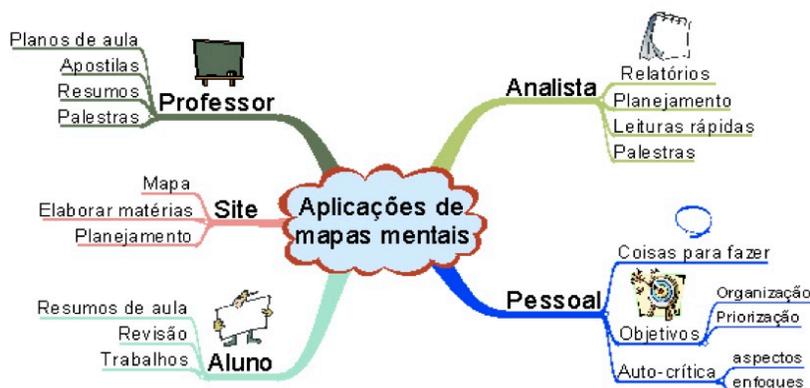


Fig. 12 – Exemplo de mapa mental oferecido aos alunos

* * *

A última carta trabalhada nas duas fases de intervenção foi a **carta quatro**. Esta é uma carta também de texto mais longo, que traz o questionamento sobre a administração do tempo e a procrastinação – o hábito de atrasar ou adiar a realização de atividades importantes. Gervásio começa sua carta contando que precisa entregar um relatório e depois tem uma surpresa. A seguir um trecho do texto:

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

Como o Gervásio escreve para o Umbigo, é interessante verificar que esse realmente se torna seu conselheiro e ajudante no esclarecimento de suas dúvidas. As personagens dialogam sobre a questão da organização do tempo, da busca de ajuda mútua, de estabelecer objetivos mais próximos, de observar os motivos da distração das metas, entre outros. Essas dicas e reflexões novamente orientam e educam de forma elucidativa e criativa, com um diálogo rico e interessante.

Segundo Rosário et al (2006, p.140) a carta quatro tem o seguinte conteúdo e estratégia de autorregulação da aprendizagem a serem trabalhados: “Gestão do tempo. Listas CAF (coisas a fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distractores internos e externos”. Portanto, para essa carta foi solicitada a atividade de resposta a ela, contando um pouco sobre quais são as dificuldades no estudo e na administração do tempo e quais estratégias os alunos consideram para vencer os obstáculos. Na primeira fase da intervenção o enunciado foi o seguinte:

Caro(a) aluno(a), Recebi os mapas mentais com muita satisfação! Como tenho dito, não há uma maneira certa ou única de fazê-lo. É a sua ideia que conta. A universidade, a música na universidade nos provoca mil comentários, não? Na carta de hoje o Gervásio está um pouco incomodado com “tarefas a fazer”. Leia a carta dele, veja as perguntas, as afirmações importantes sobre o tema *administração do tempo*. Então, escreva sobre como você está lidando com isso, quais são suas dificuldades ao estudar, suas distrações, o que faz para vencê-las (ou se ainda não descobriu ainda)... Por fim, mande um “P.S” para o Gervásio, em resposta ao dele, oferecendo algum conselho sobre a realização do seu trabalho. Abração e boa leitura! Cristiane Otutumi.

Observei que vários estudantes me questionavam sobre qual era a maneira certa de escrever. Meu primeiro entendimento era que não tinha sido clara e que os alunos precisavam de esclarecimentos sobre a atividade a fazer. Por isso, explicava novamente, com exemplos e dialogava com os alunos entre aulas.

Depois notei que alguns alunos gostavam de conversar sobre as experiências do Gervásio e outros estavam incomodados com a “falta de gabarito” em uma atividade na disciplina de Percepção Musical. Frente a essas questões, elaborei o enunciado acima, tranquilizando os alunos da MU193.

Já durante a segunda fase de intervenção o enunciado sempre foi mais direto, até porque havia uma página no *site* apresentando o projeto de autorregulação. Esse enunciado era a entrada do arquivo anexado para que as turmas respondessem a tarefa.

TRABALHO 3 – 1) leitura da *Carta 4*; 2) resposta ao *Gervásio*; 3) elaborar uma agenda de estudo. Se possível reveja o seu plano de objetivos musicais para elaborá-la. Objetivo do trabalho: Repensar sua organização temporal, conforme objetivos e perspectivas atuais. Para quem quiser vai anexo uma sugestão de estrutura de agenda. Qualquer dúvida escrevam, ok? Bom trabalho! Cristiane.

Depois de receber as tarefas dos alunos de 2011, na segunda fase, em 2012, propus a realização de uma agenda de estudos junto à resposta da carta quatro. Considerando a experiência anterior de vários questionamentos sobre como fazer a tarefa e vendo que foi interessante dar um exemplo de mapa mental na carta dois, propus duas tabelas simples para a organização da agenda.

Uma que fosse usada para a organização semanal, que pudesse ser mudada a cada duas semanas (frisando ações de mobilidade e monitoramento) e também dar ideia aos alunos para adicionar compromissos extra acadêmicos e/ou destacar informações e datas importantes. Como a seguir:

Esquema de Estudo Semanal							
<i>Período: 1a. e 2a. Semana Mês 2012</i>							
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SABADO	DOMINGO
MANHÃ							
TARDE							
NOITE							
Atividades extra escolares:			Datas-prazos importantes:			Observação:	

Fig. 13 – Sugestão de esquema semanal de estudos

E outra semestral para direcionar as metas em um período de tempo mais amplo, e acompanhando os meses como pequenas avaliações. Como a seguir:

Esquema Semestral						
<i>2o. Semestre/2012</i>						
						<i>Avaliação/mês</i>
	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	
Semana 1						
Semana 2						
Semana 3						
Semana 4						
Semana 5						
Atividades extra escolares:			Datas-prazos importantes:			Observação:

Fig. 14 – Sugestão de esquema semestral de estudo

Deixei claro que eram apenas sugestões e que elas poderiam ser usadas, recriadas ou não utilizadas na organização da agenda pessoal de estudo.

A seguir, faço um breve resumo da proposta com as *Cartas do Gervásio* (ROSÁRIO et al, 2006) e alguns detalhes técnicos das duas fases:

QUADRO SÍNTESE DAS CARTAS DO GERVÁSIO NA UNICAMP E EMBAP					
Instituição	Material				
		Carta Zero	Carta Dois	Carta Quatro	
	Conteúdo	Gervásio se apresenta	Gervásio diz sobre objetivos e lista CAF – coisas a fazer	Gervásio sobre a procrastinação administração do tempo	
UNICAMP	Tarefa	Responder ao Gervásio uma carta de apresentação.	Fazer um 'Mapa mental' sobre a Música na Universidade, localizando a Percepção Musical nesse contexto	Escreva sobre como você está lidando com a administração do tempo, quais são suas dificuldades ao estudar, suas distrações, o que faz para vencê-las (ou se ainda não descobriu).	
	Objetivo	Conhecer perfis dos alunos, realidades musicais e expectativas no ingresso à universidade.	Verificar a ideia que têm sobre a Música na universidade e como encaixam a disciplina Percepção Musical nesse meio	Observar se estudantes de música estruturam seu tempo nos estudos cotidianos de forma geral (sem especificar a Percepção Musical)	
	Participante	Carta oferecida a todos os cursos de Música. Participação voluntária dos interessados.			
	Avaliação Final	<i>Avaliação qualitativa da disciplina e da proposta das cartas.</i>			
EMBAP	Tarefa	Escrever uma <i>apresentação</i> e preencher um <i>questionário</i> (sobre perfil, habilidades musicais).	Elaborar um <i>plano</i> de objetivos musicais, nomeando algumas atividades cotidianas que possam se vincular ao estudo da Percepção Musical. Fazer a <i>síntese</i> do plano em um parágrafo escrito. <i>Material:</i> Imagens de exemplos de um mapa mental/encarte da solicitação da tarefa	<i>Responder</i> ao Gervásio sobre sua relação com o tempo e <i>Montar</i> uma agenda de estudo. <i>Material:</i> Exemplo de uma agenda; encarte da solicitação da tarefa	
	Objetivo	Refletir sobre sua história musical.	Pensar sobre seus objetivos musicais e possibilidades para Percepção Musical nesse percurso.	Avaliar a administração do tempo de estudos (em música).	
	Participante	Carta oferecida a todos os cursos de Música. Entretanto, veremos dados dos alunos do curso de Composição e Regência. Participação obrigatória.			
	Avaliação Final	<i>Avaliação qualitativa da disciplina e da proposta das cartas. Registro escrito.</i>			

Fig. 15 – Quadro Síntese da proposta com as *Cartas do Gervásio* nas duas fases de intervenção

3.2 PRIMEIRA FASE DE INTERVENÇÃO

A primeira fase prática da pesquisa aconteceu com a disciplina de Percepção Musical 1 (MU193), no primeiro semestre de 2011. Com tempo para ser elaborada e com base na experiência anterior, foi pensada já nos parâmetros da autorregulação da aprendizagem: seja nas ações em sala, no oferecimento dos materiais, no sistema de avaliação e no incentivo às práticas extraclasse.

A disciplina contava com três classes de Percepção Musical 1: turmas A, B e C, com cerca de vinte e cinco alunos nas primeiras e na última de cerca de quinze participantes⁷⁶. Com o público de ingressantes de diferentes modalidades oferecidas pela instituição – Instrumento, Canto, Música Popular, Regência, Composição e Licenciatura em Música – foi a primeira vez que propicie a leitura das *Cartas do Gervásio* na disciplina, unidas a outras ferramentas e materiais desenvolvidos com os alunos. É o que descrevo a seguir.

3.2.1. A Percepção Musical 1 na UNICAMP

Foram pontuadas desde o primeiro dia de aula as ações obrigatórias e voluntárias, em um cronograma inicial discutido com a turma. O plano de curso foi comentado por itens: ementa, programa, metodologia, sistema de avaliação, cronograma, referências, *site* e materiais, monitoria e as *Cartas do Gervásio*.

Das ações obrigatórias estavam as provas práticas e escritas em que constavam conteúdos técnicos da Percepção Musical (intervalos, acordes, melodias, etc.) e leitura de textos sobre assuntos relacionados à matéria. Das ações voluntárias estavam as aulas de monitoria, os trabalhos de transcrição e a participação nas *Cartas do Gervásio*, além da utilização do *site* no *google* que disponibilizava recados, artigos *on line*, materiais e sugestões para estudo semanal.

O sistema de avaliação, contou com duas provas práticas: uma de leitura com estudos e peças predeterminadas e uma segunda com peça de livre escolha, ambas em grupo, com cerca de quatro a seis participantes. Também compreendeu duas provas escritas individuais que continham questões de ditados - o perfil de teste que Grossi (2001) chama de voltada

⁷⁶ As classes de Percepção Musical em 2010 eram organizadas em duas turmas com cerca de trinta e cinco alunos cada uma. O menor número de alunos trouxe benefícios visíveis quanto à dinâmica de interação na aula.

aos “materiais do som” - , mas com duas questões que estimulavam a busca por estratégias de estudo (para percepção ou para memória musical) e duas perguntas sobre textos indicados.

As leituras de textos para toda turma foram: “A desafinação na fase adulta”, capítulo três do livro de Sobreira (2003); “Métodos de leitura cantada: dó fixo *versus* dó móvel” um artigo de Goldemberg (2000) publicado na revista da ABEM; “O contexto da Percepção Musical”, parte do capítulo um da dissertação de Otutumi (2008); e “A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp”, de Santos et al (2003), também publicada na revista da ABEM.

A escolha desses textos aconteceu pelo fato de abrangerem discussões importantes para a ampliação de informações sobre a prática da leitura cantada, da questão da afinação e uma visão melhor do perfil da matéria e suas características no ensino superior. Observei que a autorregulação da aprendizagem poderia ser estimulada por meio de reflexões também dessa natureza, caso os alunos não participassem das atividades voluntárias.

Dois materiais de base, de leitura cantada, foram escolhidos para esse semestre: “Solfejo”, de Edgar Willems (1999) e “Solfejo”, de Villa-Lobos (1976) que foram utilizados no decorrer da disciplina, mas dentre outras leituras corais e peças curtas de duas a quatro vozes. A diversidade de materiais foi pensada para que a prática ficasse mais musical e menos cansativa.

Outra ideia para movimentar a dinâmica entre alunos foi a utilização de uma peça rítmica minha, chamada “Conversa Boa” (para dois grupos de percussão corporal), mesmo que não houvesse esse conteúdo previsto na ementa. Foram vistos os padrões rítmicos utilizados, ofertadas algumas estratégias para estudo, elucidados os timbres corporais e definidos os grupos. Com isso houve o encaminhamento para que um estudo mais refinado pudesse ser feito em momentos extraclasse.

Houve duas provas de leitura, uma no início e outra no final do semestre. Para a primeira avaliação foram solicitados dois estudos de Willems ou Villa-Lobos e uma peça coral (duas e quatro vozes) entre “Dime Robadora” (Anônimo, a duas vozes. Cancioneiro de Upsala), “Freedom is coming” (coro a 4 vozes; recolhido e arranjado por Anders Nyberg; Música da África do Sul), “Mulher rendeira” (arranjo de Edino Krieger). Já na segunda avaliação o grupo poderia propor uma canção conhecida ou um arranjo ou uma composição,

de estética à livre escolha, além da peça rítmica “Conversa Boa” (Cristiane Otutumi).

Essa escolha de trabalhar com peças corais e de percussão corporal em grupo entremeadas dos métodos tradicionais foi definida pela intenção de promover o incentivo da colaboração mútua, do estudo em pequenos grupos. Entretanto, sem deixar de propor um material de base (método) que pudesse ser estudado individualmente e permitisse o dimensionar dos passos seguintes – importantes para a autorregulação.

Já da parte auditiva utilizei principalmente os áudios dos livros: Campolina e Bernardes (2001), Benward (2009), Turi Collura (2008), o CD do livro de Harmonia I, de Ian Guest (2006), do livro de teoria de Marisa Lima e Sérgio Figueiredo (2004), que juntos, de certa forma, priorizam o estudo do sistema tonal.

A ferramenta do *Google sites* também pôde ser aproveitada por aqueles interessados em praticar leitura e escrita (por meio de áudios e links disponibilizados), além de dicas de grupos musicais, de informações de eventos e textos acadêmicos, por exemplo, sobre ouvido absoluto, tema surgido em aula. Houve também o oferecimento de um “Quadro de tarefas semanais”, duas “Fichas de orientação de estudo” (1 e 2) e “dicas *on line*” (de *sites* de estudo técnicos como intervalos, acordes, etc.). Disponibilizo algumas imagens a seguir:

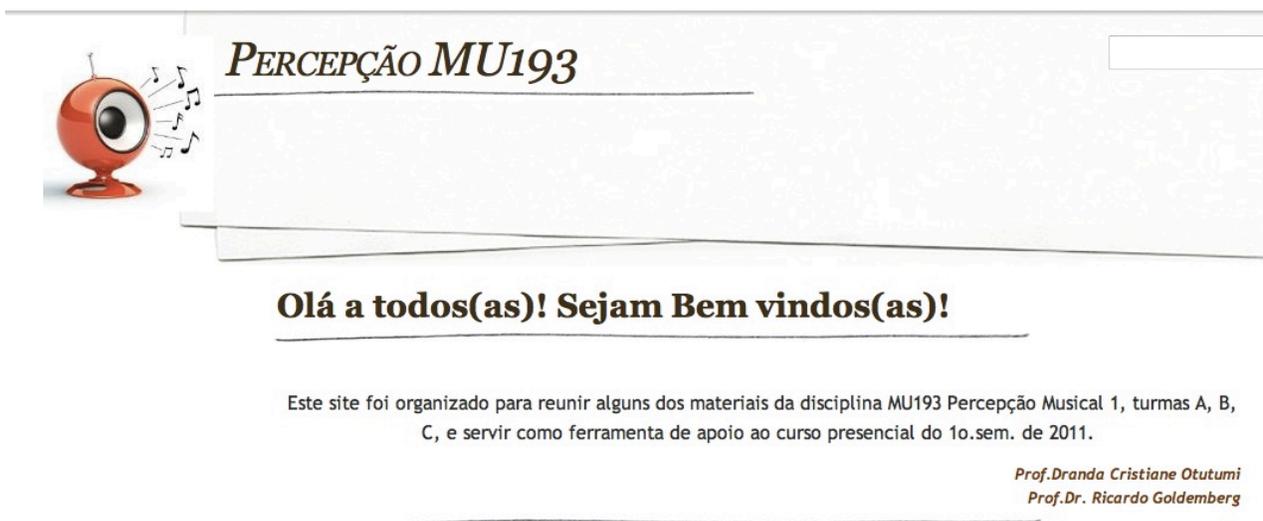


Fig. 16 – Abertura do *site*



PERCEÇÃO MUSICAL MU193 – QUADRO DE TAREFAS

Prof. Cristiane Otutumi

Semana da aula 1	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação do texto 'Desafinação Vocal', p/ prova escrita1 - Questionário - Conversa Boa - Leitura de Willems e Villa-Lobos 	
Semana da aula 2	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações de estudo 1 – Internet, explorar links - Escrever de memória: 1 canção folclórica e 1 canção da música popular. Ex.: 'A canoa virou'; 'Eu sei que vou te amar'. - Questionário - Conversa Boa - Leitura de Willems e Villa-Lobos 	
Semana da aula 3	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de grupos para a prova de leitura. Turma A (4 ou 5 grupos na classe), Turma B (4 grupos), Turma C (2 grupos). Trazer os nomes na próxima aula. - Escrita do áudio 1: sol maior, clave de sol - Leitura de Willems e Villa-Lobos - Orientações de estudo 1 – Internet, especialmente para os que não tinham o endereço do site Carta 1a. 	
Semana da aula 4	<ul style="list-style-type: none"> - Classificação vocal com Nádia, 31.03, quinta, 14h30, sl 02 - Estudo das peças para <u>prova de leitura</u> 	
Semana da aula 5	<ul style="list-style-type: none"> - Indicação texto 2 –'Dó móvel x Dó fixo' p/ prova escrita 1, sugestão: fazer um resumo ou mapa do texto - Sugestão: uso de Willems e Villa-Lobos para ditados (1 e 2 vezes). Grave 1 exercício em mp3 e envie para seu colega como ditado; dê 3 dicas; depois conte a ele qual foi o exercício escolhido. Lembre de marcar a pulsação e dar uma referência sonora, lá, por ex. Carta 2a. 	
Semana da aula 6	<ul style="list-style-type: none"> - Áudio faixa 04 para prática da escrita musical; - Escrever uma segunda voz para as melodias dos áudios anteriores (faixa29 e 01) na clave de fá, pensando no timbre e nas possibilidades de acordes. - Praticar elementos isolados: escalas e intervalos no links sugeridos na Orientação 1. Registre o seu desempenho. Busque melodias para agilizar o reconhecimento. - manter a Leitura de Willems e Villa-Lobos. 	

Fig. 17 – Quadro semanal de atividades para estudo extraclasse



Percepção Musical: orientações para o estudo (1)

Prof. Cristiane Otutumi
mar/2011

Internet

A internet é uma ferramenta importante no estudo da Percepção Musical, já que contribui na fixação e prática de conteúdos extraclasse. Por isso, seguem **alguns links** que podem ser úteis em sua formação, bem como para propiciar ideias na solução de questões no âmbito ensino-aprendizagem em música.

Dicas: determine um tempo para explorar os links livremente. Depois organize-se para uma prática de 20 a 30 min. de audição e uma breve pausa ou troca de atividade – evitando saturação e/ou diminuição do rendimento. Concentre-se nas tarefas e bom trabalho!

Teclado virtual:

http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks2/music/piano/index.htm

Para estudo de intervalos, acordes, entre outros:

http://www.learn2hear.org/interval_prac.php

<http://www.teoria.com/exercises/ie.htm>

http://www.8notes.com/school/theory/musictheory/files/trainers/html/id90_en.html

<http://www.teoriamusical.net/>

Rádio, TV, grupos, revistas. . .

(Busque ouvir programas de música, audições comentadas, ler entrevistas, artigos. . .)

Rádio Cultura <http://www2.tvcultura.com.br/radiofm/> Rádio USP <http://www.radio.usp.br/>

SESC <http://instrumentallescbrasil.org.br/> OSESP www.osesp.art.br

Grupo Barbatuques www.barbatuques.com.br Grupo BR6 <http://www.vocalbr6.com/home.asp>

Revista Concerto www.concerto.com.br Em pauta <http://www6.ufrgs.br/ppgmusica/empauta/>

Livros para download:

Teoria Musical

Compendio de teoria musical, Osvaldo Lacerda

http://www.4shared.com/get/Pnh8n3_Y/Osvaldo_Lacerda_-_Compendio_de.html

Teoria da Música, Bohumil Med (versão antiga)

<http://www.megaupload.com/?d=CPVKDMLZ>

http://www.4shared.com/get/fnl8kGcC/Bohumil_Med_-_Teoria_da_Msica.html

Curso Completo de Teoria Musical e Solfejo, Mario Mascarenhas e Belmira Cardoso

vol. 1 http://www.4shared.com/document/zob51s8S/Blog_-_Curso_Completo_de_Teori.htm

vol. 2 http://www.4shared.com/document/f4BzysKL/Blog_-_Curso_Completo_de_Teori.htm

Solfejo

Solfejo – curso elementar, Edgar Willems

http://www.4shared.com/get/Hejk9uu/Edgar_Willems_-_Solfejo_Curso_.html

http://www.4shared.com/document/D-UeA8Ac/teo-Edgar_Willems_-_SOLFEJO_-_htm

Harmonia

Teoria da harmonia na música popular – dissertação mestrado, Sérgio Freitas

http://www.4shared.com/document/sJlU1xx/Harmonia_Sergio_Freitas_1995.htm

FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. Teoria da harmonia na musica popular: uma definição das relações de combinação entre os acordes na harmonia tonal. Instituto de Artes, UNESP, 1995.

Ritmo

Pozzoli – rítmica

http://www.4shared.com/get/-WX6p2QJ/Pozzoli_-_Ditado_Musical.html

Ritmo, Bohumil Med

http://www.4shared.com/document/gsUCsflp/Ritmo_-_Bohumil_Med.htm

O intuito é sempre atualizar, portanto, compartilhe seus links favoritos.

Fig. 18 – Ficha de orientação ao estudo (1)



Percepção Musical: orientações para o estudo (2)

*Prof. Cristiane Otutumi
abr/2011*

1. LEITURA DE PEÇAS

A leitura de peças é prática significativa dentro do contexto da Percepção, pois permite avançar um pouco mais nas questões da performance musical como um todo. Portanto, seguem algumas considerações que podem ser úteis para seu estudo pessoal e coletivo.

Como as peças serão de uma realização em grupo, é imprescindível que você prepare bem a execução da sua parte e, se possível, leia a parte dos colegas para que se compreenda a peça por completo. Os ensaios coletivos rendem ou se complicam como reflexo do nível de estudo prévio de todos os integrantes.

1.1 Estudo individual

Em seu estudo individual desvende seus principais obstáculos (melódicos ou rítmicos), ou seja, itens que você já notou pela realização da peça em aula.

- ✓ Na peça rítmica, pratique os timbres, dê ênfase a alguns compassos específicos. Depois leia a peça por seções, e, na sequência, faça a leitura completa. Atente à permanência do andamento. Especialmente nas semicolcheias pode haver uma aceleração involuntária e é preciso evitar isso.
- ✓ Na peça em cânone faça a leitura métrica da sua voz enfatizando as proporções rítmicas e então siga para atenção aos intervalos. Note os intervalos mais amplos ou descendentes, geralmente os mais difíceis; se preciso toque junto ou confira a afinação ao instrumento.

Observe que se você iniciar sempre pelo começo (até chegar a parte mais complicada) o começo sempre ficará bom, de tanta prática, e a parte por melhorar vai caminhar num desenvolvimento mais lento. Por isso, identifique as dificuldades e tente resolvê-las, junto a um andamento que permita uma unidade de toda a peça.

1.2 Estudo coletivo, ensaios

- ✓ façam a leitura das vozes separadamente;
- ✓ escolham uma seção e unam as vozes, em andamento lento-moderado;
- ✓ observem as dificuldades e voltem para resolvê-las;
- ✓ sigam para a próxima seção, com mesmos cuidados;
- ✓ façam a leitura toda, num andamento mais movido;
- ✓ acrescentem indicações de dinâmica e auto avaliem-se sobre a realização da peça

Dica

. gravar o ensaio para depois estudar com o áudio ou observar pontos para melhoria

* * *



PERCEPÇÃO MU193

 Search this site

Olá a todos(as)! Sejam Bem vindos(as)!

Este site foi organizado para reunir alguns dos materiais da disciplina MU193 Percepção Musical 1, turmas A, B, C, e servir como ferramenta de apoio ao curso presencial do 1o.sem. de 2011.

Prof.Dranda Cristiane Otutumi
Prof.Dr. Ricardo Goldemberg

Prova escrita 1. Será próxima semana, dia 04.05 e constará dos conteúdos básicos da disciplina + os textos:

- . Cap.3 do livro 'Desafinação vocal', de Silvia Sobreira: *O aprendizado na fase adulta*;
- . O artigo 'Métodos de leitura cantada' do prof. Ricardo Goldemberg (disponível logo abaixo).

Os textos estão desde o início do semestre na xerox do IEL. O livro 'Desafinação' também pode ser emprestado da biblioteca do IA.

Prepare-se individualmente relembrando itens do 'Quadro de tarefas', links e lendo os textos. Mas, reserve um horário para estudar com alguém - para que você resolva exercícios diferentes e treine sua atenção.

Sugestão. Links para alunos com dificuldades:

(Intervalos e outros temas, revisão)

<http://www.jazzbossa.com/intervalos>

<http://www.youtube.com/watch?v=x-HkUeOWGLY>

Monitoria. Na próxima terça-feira, 03.05, sala 03, das 12h às 14h, com *Damián*. Das 14h-16h sala livre.

Na quarta-feira, 04.05, o *Thiago Valadão* se disponibilizou pra estudar com alguns alunos na hora do amooço, pouco antes da prova.

Na quinta-feira, 05.05, monitores se alternam na sala 02, as 12h às 16h.

Para o pessoal do seminário de regência: solicito o resumo dos 2 textos indicados; enviem por e-mail ou coloquem em meu escaninho até 13.05.

Bom estudo a todos,

Cristiane Otutumi

crisotutumi@iar.unicamp.br

Today							May 2011	Print	Week	Month	Agend
Sun	Mon	Tue	Wed	Thu	Fri	Sat					
May 1	2	3	4	5	6	7					
		12pm Mon 1pm Monit +2 more	Prova Es	12pm Sala 1pm Sala +2 more							
8	9	10	11	12	13	14					
		12pm Sala 1pm Sala +2 more	3pm G.C1	12pm Sala 1pm Sala +2 more							
15	16	17	18	19	20	21					
22	23	24	25	26	27	28					
			3pm G.C6	12pm Mon 1pm Monit +2 more							
29	30	31	Jun 1	2	3	4					
			Prova Es								

Events shown in time zone: Sao Paulo

[Google Calendar](#)

Sobre os arquivos anexados:

. **Áudio 'ditado 3b'**, 2 vozes, Fá maior, (nota inicial da 1a. voz lá, 2a.voz fá). Tente escrever praticando claves de sol e fá. Etapas: Organizar 4 compassos quaternários, esquematizar ritmo e contorno melódico (uma voz de cada vez). Faça anotações sobre suas dificuldades (para se conscientizar). Note quantas vezes precisou ouvir para memorizar as melodias;

. O quadro de **tarefas** continua do dia 22.04;

. **Artigo 'Métodos de leitura cantada: dó móvel x dó fixo'** do prof. Ricardo Goldemberg em pdf, está disponível também no site da ABEM

http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revistas/revistas_artigo1.pdf

As ações voluntárias foram estimuladas desde o primeiro dia de aula, especialmente para que houvesse a criação de uma equipe de trabalho de monitoria a partir da própria turma. Neste primeiro semestre de 2011, excepcionalmente, houve um equívoco técnico interno no processo de encaminhamento da monitoria e não havia aluno monitor bolsista, como nos semestres e anos anteriores na instituição.

O fato de expor a problemática da falta de monitoria aliado ao incentivo que destaquei para essa atividade, desencadeou ações para ajuda mútua fazendo surgir alunos voluntários para contribuir na disciplina. Esses monitores trabalharam durante o semestre todo, em ordem de revezamento e fizeram breves relatos entregues por *e-mail*, apontando aspectos de seu aprendizado e do aprendizado de seus colegas.

A ajuda mútua em sala de aula também foi uma ação voluntária estimulada durante as aulas. Alunos com mais experiência, em vez de ficarem aguardando a escrita ou a compreensão dos demais colegas na atividade, sempre eram convidados a contribuir. Essa parceria desconstruiu a “arrumação da sala” em carteiras enfileiradas e promoveu uma nova forma de estar na aula de Percepção, diferentemente da expectativa inicial (de apenas “assistir aulas”).

A proposta das *Cartas do Gervásio*, foi oferecida como atividade voluntária e inicialmente para a turma B, que era composta em sua maior parte por estudantes da Licenciatura em Música. Depois, o envolvimento espontâneo de alunos de outras modalidades, ampliou esse público, que, pode ler, realizar as tarefas extraclasse e participar dessa proposta. A seguir um quadro que resume as ações e o perfil da disciplina nessa primeira fase de intervenção:

Quadro geral da disciplina Percepção Musical 1 UNICAMP 2011	
MU193 Percepção Musical 1 (disciplina semestral)	Alunos ingressantes
Frentes de trabalho	Melódica e Harmônica
Três turmas (A, B, C)	A: 27 matriculados; B: 21 matriculados; C: 13 matriculados
Público – modalidades de curso	Instrumento, Canto, Música Popular, Regência, Composição e Licenciatura em Música
Aulas presenciais	Semanais de 1h

Avaliações	- 02 provas de leitura – rítmica e melódico-harmônicas (1a. Estudos determinados; 2a. Livre escolha. Gravadas em vídeo); - 02 provas escritas que compreendiam ditados e questões dissertativas: Sobreira (2003), Goldemberg (2000), Otutumi (2008), Santos et al (2003). - Avaliação reflexiva: escrita final sobre a disciplina.
Materiais	. Impressos: Questionário inicial para conhecer o perfil dos alunos; Trechos do livro de Willems (1999), Villa-Lobos (1976); . Áudios: Livros: Campolina e Bernardes (2001); Benward (2009); Turi Colura (2008). . Partituras: coros a duas e a quatro vozes (“Dime Robadora”, “Freedom is coming”, “Mulher rendeira”); de rítmica “Conversa Boa” (Otutumi, 2006). . Textos acadêmicos: Sobreira (2003), Goldemberg (2000), Otutumi (2008), Santos et al (2003); . Proposta de autorregulação voluntária: <i>Cartas do Gervásio</i> (cartas zero, dois e quatro) (ROSÁRIO ET AL, 2006).
Internet	Apoio virtual do <i>Google sites</i> ; Quadro de tarefas semanais (no <i>site</i>); Ficha de orientação de estudo 1 e 2 (no <i>site</i>); Artigo (ouvido absoluto) (tema de interesse dos alunos durante as aulas); Dicas <i>on line</i> (<i>sites</i> de estudo de itens técnicos como intervalos, acordes, etc.).
Frequentar a monitoria	Participação voluntária
Atuação como Monitores	Alunos voluntários (da própria turma)
<i>Cartas do Gervásio</i> e tarefas	Trabalho voluntário sem pontuação na nota final; Tarefas entregues por <i>e-mail</i> ou impresso; Entrevistas em vídeo, depoimentos de alunos.
Avaliação final da disciplina	Por escrito, na forma de uma reflexão, mas estruturalmente livre para o aluno organizar (sem questões ou documento pré-organizado). Foram sugeridos quatro itens para comentar: expectativa inicial para a disciplina, autoavaliação, avaliação dos materiais/aulas/etc. e sugestões. Mencionada a possibilidade de identificação ou anonimato.

Fig. 21 – Quadro geral da disciplina Percepção Musical 1 – UNICAMP 2011

Foi solicitado o preenchimento de um questionário a todos os alunos ingressantes da instituição matriculados na Percepção Musical, que, de acordo com a lista de chamada somavam sessenta e um estudantes. A entrega não foi obrigatória, mas evidenciada a sua importância para conhecimento do perfil das turmas. Foram recebidos cinquenta e cinco questionários, que representaram 90,1% do total. A seguir exponho as perguntas e os percentuais das respostas, considerando turmas A, B e C juntas. Optei pelo percentual com apenas uma casa decimal, o que pode resultar em arredondamentos (valor aproximado de 100%).

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

- Sim, em escola especializada (escola livre, conservatório, outra faculdade, etc.)
- Não, mas estudei o conteúdo como autodidata
- Não, mas estudei o conteúdo com professor particular
- Outro: _____

Respostas:

54,5% alternativa a

14,5% alternativa b

16,4% alternativa c

14,5% alternativa d

Em d) constaram itens como: “utilizei softwares educativos”; “não estudei”; “nunca estudei”.

2) Sobre o **estudo do solfejo**:

- Já estudei solfejo, com orientação de professor e livro específico
- Já estudei solfejo, mas por conta própria
- Nunca estudei solfejo
- Outro: _____

Respostas:

58,2% alternativa a

21,8% alternativa b

9,1% alternativa c

10,9% alternativa d

Em d) constaram itens como: “com professor, sem livro específico”; “estudei para o vestibular, com professor particular”; “estudei com professor por período curto de tempo”.

3) Sobre sua **classificação vocal**:

- Já estudei canto/participei de coral e minha classificação vocal é
- Já participei de grupos vocais, mas não me lembro de minha classificação vocal
- Nunca participei de grupos vocais ou aulas de canto e não sei minha classificação vocal
- Outro: _____

Respostas:

76,4% alternativa a

12,7% alternativa b

5,5% alternativa c

5,5% alternativa d

Em d) constaram itens como: “nunca participei de grupos vocais, mas minha classificação é barítono”; “já participei de coral quando pequeno e não houve classificação”; “acabei de iniciar aulas de coral e minha classificação é barítono”.

4) **Cantar** para mim é:

- algo cotidiano
- algo pouco frequente, mas presente
- algo raro
- Outro: _____

Respostas:

50,9% alternativa a

32,7% alternativa b

14,5% alternativa c

1,8% alternativa d

Em d) constou item como: “algo muito presente, mas não diário”.

5) **Transcrever** melodias ou tirar músicas é algo que faço:

- frequentemente
- poucas vezes
- quase nunca
- Outro: _____

Respostas:

40% alternativa a

34,5% alternativa b

23,6% alternativa c

1,8% alternativa d

Em d) constou item como: “não tinha essa prática até ver a importância dela”.

6) Você acha que tem mais **facilidade** na Percepção:

- Melódica
- Rítmica
- Harmônica
- Outro: _____

Respostas:

34,5% alternativa a

49,1% alternativa b

12,7% alternativa c

3,6% alternativa d

Em d) constaram itens como: “melódica e rítmica”; “nenhuma”.

7) Você acha que tem mais **difficuldade** na Percepção:

() Melódica

() Rítmica

() Harmônica

() Outro: _____

Respostas:

25,5% alternativa a

21,8% alternativa b

45,5% alternativa c

7,3% alternativa d

Em d) constaram itens como: “melódico e harmônica”; “melódico-rítmica juntas”.

8) Qual o seu maior **obstáculo pessoal** no rendimento escolar?

() Pouco estudo

() Falta de organização dos compromissos acadêmicos

() Procrastinação, deixar as coisas para última hora

() Outro: _____

Respostas:

5,5% alternativa a

29,1% alternativa b

29,1% alternativa c

36,4% alternativa d

Em d) constaram itens como: “estudo errado do conteúdo por muito tempo”; “timidez em matéria que envolvem o corpo”; “pouco tempo”; “falta de atenção”; “discernir melhor as prioridades para focar no estudo”; “dificuldade de manter o foco”; “todas as opções”; “má organização dos estudos”; “não tive problemas com rendimento”; “horários de aula, pois não há pianos suficientes e não tenho como ir e voltar para casa o tempo todo”; “espaço para estudar em casa”; “muitas tarefas extra academia”; “organização e administração do tempo

para trabalhar, estudar e cuidar da família”; “diversos compromissos escolares e de trabalho”.

9) Ao **estudar**, você:

- Organiza o local, separa materiais e define tempo e conteúdo
- Pega os materiais principais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade
- Escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior
- Outro: _____

Respostas:

36,4% alternativa a

25,5% alternativa b

29,1% alternativa c

9,1% alternativa d

Em d) constaram itens como: “depende do dia, todas as opções”; “estudo mais que poderia, menos que gostaria”; “tento fazer um planejamento que nem sempre funciona”.

10) Você acredita que, para sua **formação**, essa **disciplina** seja:

- Importante
- Pouco importante
- Sem importância
- Outro: _____

Respostas:

94,5% alternativa a

0% alternativa b

0% alternativa c

5,5% alternativa d

Em d) constou item como: “muito importante”.

De acordo com os percentuais encontrados, faço agora uma síntese geral dos principais resultados:

Respostas dos questionários – UNICAMP		
Número	Questão	Percentual
1	Estudou Percepção antes da graduação?	54,5% sim; 14,5% estudou como autodidata; 16,4% estudou com prof. particular; 14,5% Outro.
2	Sobre o estudo de solfejo:	58,2% estudou com professor; 21,8% estudou como autodidata; 9,1% nunca estudou; 10,9% Outro.
3	Sobre sua classificação vocal:	76,4% já estudou canto/coral e sabe sua classificação; 12,7% já participou de grupos vocais e não sabe sua classificação; 5,5% nunca participou e não sabe; 5,5% Outro.
4	Cantar para mim é:	50,9% algo cotidiano; 32,7% algo pouco frequente; 14,5% algo raro; 1,8% Outro.
5	Transcrever melodias ou tirar músicas é algo que faço:	40% frequentemente; 34,5% poucas vezes; 23,6% quase nunca; 1,8% Outro.
6	Você acha que tem mais facilidade na Percepção:	34,5% Melódica; 49,1% Rítmica; 12,7% Harmônica; 3,6% Outro.
7	Você acha que tem mais dificuldade na Percepção:	25,5% Melódica; 21,8% Rítmica; 45,5% Harmônica; 7,3% Outro.
8	Qual seu maior obstáculo pessoal no rendimento escolar?	5,5% pouco estudo; 29,1% falta de organização dos compromissos acadêmicos; 29,1% procrastinação; 36,4% Outro.
9	Ao estudar você:	36,4% organiza o local, separa materiais e define tempo; 25,5% pega os materiais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade; 29,1% escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior; 9,1% Outro.
10	Você acredita que, para sua formação, essa disciplina seja:	94,5% importante; 0% pouco importante; 0% sem importância; 5,5% Outro.

Fig. 22 – Principais resultados dos questionários oferecidos aos ingressantes da UNICAMP 2011

3.2.1.1. As respostas às *Cartas do Gervásio*

As *Cartas do Gervásio* foram oferecidas aos alunos com uma explicação sobre a proposta e destaque para a participação voluntária. Foram distribuídas uma a cada mês, nos meses de março, abril e maio. O participante recebia a próxima carta ao responder a anterior. Inicialmente ofereci quinze cartas zero aos interessados e, a partir das respostas a ela se seguiram as demais, que, em número foram: treze cartas dois e sete cartas quatro.

Segue então uma tabela das entregas de cartas:

<i>Cartas do Gervásio</i>	
Distribuídas	Tarefas recebidas
15 cartas zero	12
13 cartas dois	9
7 cartas quatro	5

Fig. 23 – *Cartas do Gervásio* distribuídas e recebidas em 2011

Observo que a cobrança de diferentes ações obrigatórias no desenvolvimento da disciplina pode ter solicitado empenho ainda maior para a realização da proposta com as cartas. Notei que os alunos estavam conhecendo cada uma das disciplinas e tentando participar de várias oportunidades oferecidas pela universidade e isso os deixava com várias atividades extraclasse.

Para que fosse possível acompanhar os processos de reflexão de cada aluno foram consideradas as cartas dos participantes que fizeram as três entregas, cumprindo as três cartas: zero, dois e quatro. Assim, a seguir comento o perfil de cada aluno e então inicio a seção de análise das respostas, pela ação categorial.

As respostas válidas recolhidas foram de cinco estudantes ingressantes dos cursos de bacharelado em instrumento e licenciatura em Música no ano de 2011, sendo consentida por todos a utilização de suas atividades por meio de termo específico. A média de idade é de 20 anos e aqui serão identificados por duas letras: S (sujeito) e uma segunda letra (que vai de A – E), representando cada indivíduo, que assim se apresentam: SA, SB, SC, SD, SE.

- ♣ Sujeito A, 17 anos, residente da cidade da instituição, aluna da licenciatura em música, participante da turma B; não estudou Percepção Musical como

disciplina antes da graduação, tem como instrumento principal o violino;

- ♣ Sujeito B, 17 anos, vinda de uma cidade do estado de Minas Gerais, aluna da licenciatura em Música, participante da turma B; estudou Percepção Musical em um conservatório; instrumento flauta transversal; foi monitora voluntária da disciplina;
- ♣ Sujeito C, 27 anos, vindo de uma cidade do estado da Bahia, aluno da licenciatura em Música, inicialmente participante da turma B, depois uniu-se à turma A; estudou Percepção antes da graduação; instrumento guitarra; foi monitor voluntário da disciplina;
- ♣ Sujeito D, 21 anos, vinda de uma cidade do estado de São Paulo, aluna da licenciatura em Música, participante da turma B, estudou Percepção antes da graduação em um conservatório; instrumento principal bateria;
- ♣ Sujeito E, 18 anos, vinda de uma cidade do estado de São Paulo, aluna do bacharelado em instrumento, participante da turma C; estudou Percepção Musical antes da graduação; instrumento violoncelo.

Inicialmente foram feitas leituras de todas as cartas por participante, ou seja, a *leitura flutuante* (BARDIN, 2002), seguida de leituras mais detalhadas e organização de cada uma em arquivos no computador. Durante a digitação dos textos foram destacadas palavras-chave que ajudaram no processo de recorte e categorização.

Ainda na fase de exploração do material, utilizei como apoio à organização das categorias, a técnica do mapa mental em registros em papel. Levantei nos mapas as palavras-chave dos textos digitados, enquanto extraía os excertos de cada carta em um arquivo especial para etapa de tratamento dos dados. Por enumeração e agrupamento fui organizando cada categoria.

Nessa etapa foram definidas também as a) unidades de registro: aquela que destaca um tema, uma palavra-chave, objeto, personagens, acontecimentos, entre outros; b) unidades de contexto: que tem a função de fazer compreender a unidade de registro e pode ser comparada tal como a frase é para a palavra (BARDIN, 2002).

Portanto, as análises foram feitas por carta, na sequência lógica, iniciando da zero para a carta quatro e aqui também serão apresentadas e comentadas nesta ordem. A cada carta é apresentada uma síntese em tópicos (das categorias e unidades de contexto e

registro), expostos os trechos representativos, com um quadro síntese categorial final. Enfim, são comentadas de um modo geral todas as cartas dessa primeira fase.

3.2.1.1.1 A carta zero

As categorias encontradas nas respostas dos alunos são aqui representadas pelos números arábicos, seguidas de suas respectivas unidades de contexto – UC, indicadas pelos números romanos. Essas ligam-se a suas unidades de registro – UR, indicadas pela letras minúsculas do alfabeto, tal como foi organizado em Otutumi (2008).

Nesta carta zero verifiquei que se destacavam as seguintes categorias, unidades de contexto e unidades de registro:

1) Identificação com a personagem

I. Situação de ingresso na universidade

- a) ingressantes têm a mesma visão
- b) parece que o problema é pessoal

2) Sensações no ingresso na universidade

I. Dúvidas, incertezas

- a) ponto de interrogação
- b) confusão
- c) estranhamento consigo mesmo

II. Maior responsabilidade

- a) responsabilidade
- b) depender de si mesmo

III Autoconfiança para novas experiências

- a) certeza

3) Visão de mundo

I. Ampliação do contexto

- a) “aumentação”

II. Diferente dos espaços anteriores

- a) escolas e conservatório

III. Dificuldades de adaptação

- a) não foi fácil
- b) choque

IV. Relação com colegas

- a) amigos do meu mundo
- b) surpresa com colegas e dúvidas na progressão de conteúdo
- c) afinidade musical

4) Relatos de experiência

I. Anteriores ao ingresso

- a) percurso de tensão
- b) não queria estar na faculdade

5) Apoio e incentivo ao estudo/conhecimento

I. Reflexões para incentivo a si próprio

- a) calma e aproveitamento
- b) não será fácil, nem um bicho de sete cabeças

6) Opiniões sobre a área musical

I. Carreira de música

- a) muito complicada

Os recortes para a chegada a essas categorias e unidades tem origem nas respostas dos alunos, que inicialmente enfatizaram a identificação com a personagem. Cada um a seu modo demonstrou dialogar com o Gervásio, sendo que a observação sobre a semelhança de experiências foi a evidência de partida.

O primeiro apontamento foi que os ingressantes tem a mesma visão sobre a situação de ingresso na universidade, como há na categoria 1, unidade de contexto I e unidade de registro abaixo:

1) Identificação com a personagem

I. Situação de ingresso na universidade

- a) ingressantes têm a mesma visão

Na carta zero de Gervásio, é incrível, como, mesmo em épocas e lugares diferentes o ingressante tem a mesma visão e dificuldades na, talvez, mais difícil transição que enfrentamos [...] (SA).
Senhor G.,

Escrevo esta carta pois me identifiquei com as situações que o senhor descreveu na “carta zero”. [...] Assim como o senhor, nos primeiros dias de aula me senti completamente perdida. Tudo era muito diferente do que eu já havia vivenciado; novos professores, lugares, colegas... (SB).

Meu nome é SC Compartilho dos sentimentos descritos por você (assim como provavelmente todos os calouros) ao finalmente conseguir minha vaga numa universidade [...] (SC).

É interessante verificar que, de cinco alunos, três deles tenham trazido a mesma direção para compor a sua resposta. A espontaneidade na surpresa (“é incrível”) ou na confirmação (“assim como”, “provavelmente todos”) em que essas frases foram escritas, nos permite observar uma identificação significativa com a personagem. Além disso, essa identificação é um elemento valoroso, pois destaca ainda mais a relevância dos temas posteriores desenvolvidos nas cartas.

Apesar da semelhança do momento do ingresso, neste trecho inicial já é possível verificar que há diferenças nas reflexões desses estudantes, já que SA traz uma preocupação com a dificuldade nessa fase, que chama de “transição”. Por outro lado, SB pontua o enfrentamento “para com o novo”, evidenciando a comparação com os ambientes de origem; e, SC socializa sua fala usando o termo “calouro” e registrando estar “finalmente” em uma universidade.

Embora cada um dos alunos tenha uma maneira diferente de trazer a questão, também pelo seu perfil (personalidade, formação, etc.), a intensidade do reconhecimento pode ser percebida nesses três alunos, mas também, de forma mais branda na carta de SD, pois ela diz:

Olá Gervásio, respondendo sua carta zero, vim lhe dizer que também estou um pouco confusa com essa vida nova, a de universitária (SD).

SD logo de início coloca a sua concordância com as questões trazidas pela personagem, e traz a atenção do leitor para uma reflexão sua bem importante. Ela observa que há semelhanças da sua vivência universitária com a do Gervásio e, posteriormente, argumenta mais a respeito da “confusão” sentida por ela nessa fase de ingresso. Então, embora haja a identificação com a vivência narrada, o restante desse excerto foi direcionado a outra categoria pelo fato de ser o trecho que vai determinar aspecto principal de sua carta.

Uma observação geral: é visto que, mesmo sendo um estudante estrangeiro, Gervásio expressa questões experienciadas por mais jovens, e é compreendido pelos estudantes de maneira clara – o que incentiva o surgimento de trocas significativas sobre as situações vividas no meio universitário.

Outra unidade de registro foi elencada para essa primeira categoria “Identificação com a personagem”, ou seja:

b) parece que o problema é pessoal

[...] Portanto, todos esses “obstáculo” que surgem na vida dos calouros, não são novidade, todos passam pelas mesmas coisas, porém, parece que o problema é pessoal (SA).

SA reitera que calouros têm as mesmas problemáticas, mas demonstra mais um item quando afirma que “parece que o problema é pessoal”. Em meio a grandes descobertas e um universo desconhecido, a impressão de que o aluno está sozinho em sua nova realidade pode ser uma das dificuldades enfrentadas também por outros alunos nessa fase.

Seja em aspectos emocionais ou no âmbito da aprendizagem, como é o caso aqui estudado, a ideia é que se lembre de buscar ajuda com familiares, colegas, professores. Estar atento a esse aspecto e incentivar a ajuda mútua é uma preocupação lembrada e discutida entre autores da autorregulação da aprendizagem. Usa-se em geral o termo “procura de ajuda social” (ZIMMERMAN, 1998).

Rosário et al (2006, p.177, grifos meus) em suas palavras finais, enfatizam que “o processo de auto-regulação é referenciado a **ideias, sentimentos e comportamentos** governados pelo próprio para reduzir o espaço que o separa dos seus objectivos”. Sendo assim, essa iniciativa da busca é realizada por alunos proativos, que desejam e se dedicam a alcançar suas metas. Portanto, lembro que isso deve ser incentivado pelo professor.

Sensações expostas durante o ingresso na universidade são também comentadas nas cartas de resposta ao Gervásio e evidenciam outra categoria. Relatam dúvidas, incertezas, o peso da responsabilidade, e também a autoconfiança positiva para novas experiências. Portanto, a categoria 2, unidade de contexto I, e unidade de registro de a – c, contam um pouco desses apuros:

2) Sensações no ingresso na universidade

I. Dúvidas, incertezas

a) ponto de interrogação

[...] A euforia e sensação de alívio logo são substituídas por um enorme ponto de interrogação. Percebemos que quem “faz” a universidade somos nós mesmos [...] (SC).

No começo tudo parece uma fantasia e que você não pertence àquele lugar, como diz uma expressão: “a ficha não cai”. As maratonas de torturas das provas do vestibular agora parecem tão fáceis comparando ao que vamos enfrentar, que muitas vezes, é um mistério; ficando um ponto de interrogação estampado na cara [...] (SA).

As primeiras sensações no ingresso na universidade parecem estar mais entre as dúvidas que as certezas. SC e SA compartilham a ideia de que a “euforia e sensação de alívio” ou a “fantasia e a ficha que não cai” em pouco tempo tomam forma de “ponto de interrogação”. Essa mudança de sensação é provocada pela observação de responsabilidade de que “quem faz a universidade somos nós mesmos” e que “as maratonas do vestibular são fáceis” perante a nova realidade.

SD traz a questão da confusão e do estranhamento consigo mesma nesta fase de ingresso na universidade:

b) confusão

Olá Gervásio, respondendo sua carta zero, vim lhe dizer que também estou um pouco confusa com essa vida nova, a de universitária (SD).

c) estranhamento consigo mesmo

Nos primeiros dias de aula, a galera toda fazia festa; saiam pra comemorar, participaram do trote (pinturas, pedágio, bebedeira), e eu ??? Na minha! Pra não dizer que não participei de nada, fui pintada no dia da matrícula. Só!!! Sempre fui muito sociável com as pessoas, brincalhona, divertida, faladeira... mas agora... me pareço muito estranha.[...] Estou gostando dessa nova fase, afinal de contas estou na universidade, fazendo meu futuro acontecer; e essas complicações todas as quais citei acima, deve ser fase, ou coisa da minha cabeça... é meu psicológico. Um abraço (SD).

De forma complementar SD conta o porquê das sensações revelando que o novo meio social a fez mudar, ocasionando novas reações, bem diferentes das suas de costume. A forma de pontuar seu texto, especialmente com as interrogações e exclamações repetidas, marcam a intensidade de suas perguntas e espanto consigo mesma, com a fase em que vive. Estar no momento de apreender novas situações e contextos pode sim resultar em uma

falta de “reconhecimento de si”.

Um outro tema que chamou a atenção de SA foi a preocupação com a responsabilidade que passa a ter agora fazendo um curso universitário. Isso propiciou uma nova unidade de contexto:

II. Maior responsabilidade

a) responsabilidade

[...] é como se agora nós realmente reconhecêssemos a imensa responsabilidade que nos foi colocada nas costas (SA).

b) depender de si mesmo

Outro assunto interessante nessa carta é o depender apenas de si mesmo, o quanto de conhecimento que você vai ter; depende só da sua vontade, do seu estudo, de como gastas seu tempo e sua organização (SA).

Depois de verificar as sensações de incertezas e interrogação no ingresso à universidade, SA escreve trechos importantes em sua resposta ao Gervásio que mostram a sua reflexão quanto à responsabilidade. Revela sentir um certo peso “que foi colocado em suas costas” e do “depender de si mesmo”, única maneira para aproveitar bem os estudos. A reflexão encaminha dicas para ela mesma: para realizar bem as coisas “só depende da sua vontade, de como gasta o tempo e se organiza”.

Mais uma outra sensação no ingresso na universidade foi observada por SB:

III. Autoconfiança para novas experiências

a) certeza

[...] Em suma, nessa nova etapa tenho certeza de que vou adquirir novas experiências, e pretendo aproveitar bastante este momento único e cheio de novidades. Abraço (SB).

Embora tenha também se identificado com os percalços da personagem no início de sua carta zero, SB, ao contrário do que desenvolveram a maioria dos participantes, finaliza seu texto com firmeza de opinião. A aluna põe-se a pensar no futuro e afirma que tem certeza que vai adquirir novas experiências e aproveitar a oportunidade. Foi essa postura diferenciada, com uma autoconfiança claramente vista que chamou a atenção para uma nova unidade de contexto.

Observei no momento da elaboração das categorias que os alunos relatavam também sobre a diferença em sua visão de mundo, não apenas identificando as sensações trazidas pelas novidades da situação. Dessa forma, a terceira categoria da carta zero, inicia com a evidência da ampliação do contexto:

3) Visão de mundo

I. Ampliação do contexto

a) “aumentação”

Creio que esta sensação de “aumentação” do mundo é experienciada por todos no 1o.ano da universidade. Não acha? aguardo ansioso a próxima carta. Grande abraço (SC; aspas do autor).

Depois de falar da carreira musical em um tom de questionamento e queixa, algo que destaco em uma outra categoria, SC completa dizendo que houve a ampliação de seu mundo. Embora em certos momentos nos pareça que isso já é algo esperado por ele, é possível verificar também o frescor do diálogo com uma personagem. SC se diz ansioso por ler novas cartas, algo que não foi mencionado por outros alunos.

Aliás, observei também na escolha por essa categoria, que a palavra “mundo” esteve bem presente nos textos da carta zero. Ora dizendo sobre a “aumentação” ou relacionando comparativos com o universo anteriormente vivido. Esse é o caso de SB, que, em outra unidade de contexto, argumenta:

II. Diferente dos espaços anteriores

a) escolas e conservatório

[...] Além disso, o que pude notar foi a grande diferença que existe entre a universidade e as escolas regulares. No meu caso, cursando música, percebo também essa diferença com o Conservatório. Agora terei, mais do que nunca, que correr atrás dos meus objetivos, pois como o senhor escreveu “o que o aluno faz é muito mais importante do que o papel desempenhado pelo professor” (SB; aspas da autora).

Neste caso SB analisa as diferenças existentes entre os ambientes de aprendizagem que conhecia e aquele em que agora se estabelece – tanto na educação geral (escolas regulares) e escola de música (conservatório). Ela não menciona quais são essas diferenças, mas pela maneira como encaminha a citação do Gervásio parece que também verifica a maior responsabilidade em seu papel de aluna e que não pode depender exclusivamente das

proposições dos professores. Enfim, o novo ambiente acadêmico pode ser visto como mais complexo pela natureza das solicitações que faz aos indivíduos.

Outro aspecto importante nessa carta zero e observando melhor SB, é a sua maneira própria de responder ao Gervásio chamando-o de “senhor”. Essa formalidade se diferencia das escolhas dos demais sujeitos para se referenciar a personagem, pois a fazem de maneira mais próxima, como se ele fosse um colega e alguém de idade semelhante. SB mostra-se mais séria em sua forma de responder, mas isso não a impede de dialogar sobre suas percepções quanto ao ingresso na universidade.

Em uma nova unidade de contexto, a visão de mundo é considerada a partir das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Como no caso de SE, que em momentos importantes de seu texto comenta sobre esse aspecto:

III. Dificuldades de adaptação

a) não foi fácil

[...] No início não foi fácil me adaptar, parecia que seria algo passageiro e que logo voltaria para minha casa, minha cidade, mas aos poucos fui me acostumando com essa vida corrida de estudante: ficar até tarde estudando, dormindo pouco, ter que me virar sozinha, mas falar a verdade, estou amando tudo isso! (SE).

SE inicialmente diz que “não foi fácil” se adaptar à vida universitária, pois tinha a vontade ou a sensação de que retornaria a sua casa. Mas, poucas palavras depois já expõe outra maneira de ver as coisas, comentando sobre sua rotina e da situação de precisar “se virar sozinha” para dar conta de seus afazeres.

Observando o encaminhamento de SE, parece que a diferença da fase pré-universitária para a de ingresso na faculdade foi bem significativa, já que o comentário da aluna pontua a dificuldade e o estar muito feliz com o novo momento. SE usa palavras intensas para retratar sua realidade e isso pode ser verificado pelo fato de que ao prestar vestibular “não queria estar na faculdade”. No início de sua carta zero SE se apresenta, diz a Gervásio que também é caloura e já inicia um breve relato:

Olá Gervásio! Sou SE também estou no meu primeiro ano de faculdade. Ao contrário de você não trabalhei tão duro para estar aqui, para falar a verdade, na época dos exames de vestibular eu tinha certeza que não queria ir para uma faculdade (SE).

Portanto, fica claro que a dificuldade sentida por SE tem relações fortes com sua própria expectativa de fazer um curso superior. A surpresa boa é que isso foi uma decisão certa para ela.

Em um outro trecho, SA comenta sobre essa sua mudança de mundo, agora trazendo a palavra:

b) choque

[...] é um mundo tão diferente do que vivíamos agora que o choque é grande (SA).

SA é a aluna que mais se mostrou identificada com a personagem, algo indicado na categoria 1. Ela diz sobre a vivência de um momento em que a “ficha não cai” e aqui, complementa dizendo que o “mundo tão diferente” traz um “choque” grande. Ao continuar sua ideia de choque ela se diz surpresa com os colegas de curso, algo que organizei na próxima unidade de contexto.

Por isso, ainda considerando a categoria três, da visão de mundo nos temas das respostas às cartas zero, observei importante reunir alguns comentários a respeito dos colegas encontrados na universidade:

IV. Relação com colegas

a) amizades do meu mundo

Ah, tem mais uma coisa: as amizades. Aqui encontrei pessoas que já tinha desistido de procurar. Pessoas que se tornaram minhas amigas pelo o que eu sou, que gostam das mesmas coisas que eu, que confiam e inspiram confiança, enfim, pessoas do “meu mundo” (SE; aspas da autora).

SE se mostra muito satisfeita com as amizades que encontrou. A relação com colegas é uma perspectiva relevante especialmente por se estar em um outro ambiente e, sobretudo, em uma nova cidade, como é o caso dela. Sua afirmação “aqui encontrei pessoas que já tinha desistido de procurar”, é também marcante, bem como as qualidades que levanta de seus novos amigos. A surpresa de encontrar o seu curso superior foi muito positiva em sua reflexão.

Também relacionado à surpresa e aos colegas de curso, SA diz:

b) surpresa com colegas e dúvidas na progressão de conteúdo

[...] [quanto aos novos colegas] se surpreende na rapidez na parte de assimilação e aprendizado de ritmos, intervalos, estruturas e nomenclaturas; o que muitos aprendem durante sua vida musical inteira é o programa de um ou dois semestres, mas e o que vem depois? Talvez algo que nunca sequer imaginamos, talvez algo que já conhecemos – dúvidas, dúvidas (SA).

A inesperada rapidez na assimilação de conteúdos musicais foi a principal observação de SA ao se lembrar dos colegas. Em sua carta, depois de mencionar a questão do “choque” na mudança de mundo, a aluna observa que os estudantes de música que encontrou no curso superior são rápidos em seu aprendizado.

Ela é a única que relaciona a resposta da carta zero com os itens técnicos da Percepção Musical. De certa forma se pergunta: “o que mais haverá para estudar?” O seu dizer sobre “o que muitos aprendem durante a vida musical inteira é o programa de um ou dois semestres”, parece falar de sua própria experiência. E, em sua reflexão ficam dúvidas e incertezas sobre o caminhos que ainda vão percorrer.

Ao preencher o questionário⁷⁷ sobre as habilidades musicais, SA informa que não estudou Percepção Musical como disciplina antes de ingressar na universidade, e assinala que estudou com um professor particular. Conta também que embora tenha estudado solfejo com livros específicos, não tem tanta prática de canto, nem de transcrever o que ouve e diz ter mais dificuldade para o desenvolvimento de aspectos da rítmica.

Em geral, alunos de Percepção Musical chegam às turmas com níveis bem diferentes de conteúdo e prática. É visto em Otutumi (2008) e também no capítulo inicial dessa tese que a heterogeneidade é sentida pelos professores e alunos na sala de Percepção e essa surpresa de SA é mais um apontamento dessa realidade. Lembro que nessa turma de ingressantes de 2011 o percentual de alunos que não estudaram a Percepção como disciplina foi de 45,4%, pois estudaram por conta própria, com professor particular ou até mesmo não estudaram antes. Ao considerar a turma B, há o índice de 42,1%.

Outras observações sobre os colegas foi também contar como aconteceram as afinidades musicais, tal como cita SD:

⁷⁷ Lembrando que para essa turma da MU193 o questionário foi oferecido a todos os alunos matriculados na matéria, enfatizando a importância, embora não fosse uma obrigatoriedade. Todos os sujeitos participantes da proposta com as *Cartas do Gervásio* preencheram o questionário.

c) afinidade musical

Fiz algumas amizades com a galera da minha turma, já montamos um grupo de estudo pra tocar jazz... aos poucos as coisas estão ficando no lugar (SD).

Depois de falar sobre o estranhamento de si mesma, SD toma a direção de também observar os pontos positivos dessa nova fase. Fazer amizades e montar um grupo de estudo de jazz foi uma das ações interessantes que aconteceram para ela e que a permite rever as queixas sobre si, considerando que a situação começa a melhorar. Ela finaliza a carta com mais gosto sobre o “estar na universidade”.

No meio de tantas sensações recolhidas nas respostas ao Gervásio houve também momentos que identifiquei como de “relatos de experiência”, ou seja, nos quais os alunos faziam questão de expor uma situação que os incomodou ou foi importante em sua trajetória até o ingresso. Portanto, a categoria quatro possui uma unidade de contexto e duas unidades de registro que dizem respeito a fatos vividos na fase pré-universitária:

4) Relatos de experiência

I. Anteriores ao ingresso

a) percurso de tensão

[...] Muitas coisas aconteceram até eu conseguir ingressar na Universidade. Foram momentos de tensão, pressão, estudo, nervosismo e ansiedade. Agora que tudo isso passou, começa uma nova etapa em minha vida.[...] (SB).

Em sua carta, SB busca por retratar de forma branda, mas encadeada, os esforços que empreendeu para conquistar seu lugar na universidade. Embora não teça um longo parágrafo ela menciona a tensão, a pressão, o nervosismo e a ansiedade para com essa fase. Em trecho posterior ela diz sobre a confiança que seus pais tem para com ela e a qual a faz retribuir com uma ampla dedicação aos estudos.

Um caso já comentado anteriormente foi o de SE, que não queria estar na universidade:

b) não queria estar na faculdade

[...] para falar a verdade, na época dos exames de vestibular eu tinha certeza que não queria ir para uma faculdade. Não me pergunte o que me fez mudar de ideia, mas agradeço todos os dias por estar onde estou, sem remorso algum. Parece que eu vi uma luz e tudo ficou muito claro para mim. O curso que faço é música. Desde o primeiro momento que peguei o violoncelo tive certeza de que teríamos uma longa trajetória pela frente. Esse curso é tudo o que sempre quis (SE).

É de se notar a satisfação de SE no final desse trecho, pois ela começa a carta contando o fato de não querer estar na faculdade. Algo importante a fez repensar vários pontos sobre a vida acadêmica e social (já que menciona ter encontrado as amizades que tinha deixado de buscar). Embora não diga o que a fez mudar de ideia, ela reitera a certeza da decisão: “agradeço todos os dias por estar onde estou”. E, em uma autorreflexão, se lembra do momento em que começou a estudar seu instrumento e diz que “esse curso é tudo o que sempre quis”.

Verifico que ao encontrar o seu curso e sentir a satisfação pela escolha, imediatamente as incertezas passam a ser coadjuvantes. Ela narra seu cotidiano de estudante e logo depois procura reafirmar suas ideias sobre o estudo. É o que reúno na categoria seguinte: apoio e incentivo ao estudo/conhecimento, e que tratam da unidade de contexto “reflexões para incentivo a si próprio”:

5) Apoio e incentivo ao estudo/conhecimento

I. Reflexões para incentivo a si próprio

a) calma e aproveitamento

O importante é levar isto com calma, aproveitar e não deixar passar nada; viver intensamente cada momento, cada aula, tentando sugar o máximo de conhecimento possível, pois o mundo hoje é dos que têm conhecimento (SA).

Depois de observar semelhanças com o Gervásio, dizer sobre as surpresas com colegas, é dessa forma que SA finaliza sua carta. Oferta incentivo a si mesma, ao falar da calma e do aproveitamento de todas as oportunidades que está vivendo.

De uma outra forma, SE também reflete e traz para si alguns lembretes e incentivos para o estudo:

b) não será fácil, nem um bicho de sete cabeças

Agora que peguei firme para estudar, percebi que não vai ser tão fácil quanto imaginava, mas também não será um bicho de sete cabeças, estou aqui para isso né. Como você disse, não basta ir para a faculdade com seu material, no meu caso também com meu instrumento e ouvir os professores sem escutá-los. É preciso algo a mais do que isso, é preciso ter química, interesse e, acima de tudo, estudo! (SE).

SE faz uma avaliação realista de sua experiência como ingressante, pois diz que não será fácil e nem algo impossível. Ela conclui que para estudar, não basta frequentar a

universidade com os materiais e instrumentos. Nesse sentido, o que é relatado por Gervásio, sobre a importância do que o aluno faz na universidade, é incorporado como uma concordância de SE. Enfim, houve troca, um diálogo interessante entre aluno e personagem.

Uma única temática sobre a área musical foi mencionada por SC, e por isso vem a ser descrita na última categoria dessa carta zero. O trecho comenta sobre a carreira de música, ou seja, sobre a sua escolha profissional e, já dimensionando as dificuldades que enfrentará durante e após o curso:

6) Opiniões sobre a área musical

I. Carreira de música

a) muito complicada

[...] Sou calouro do curso de Música. No país dos *Bruzundangas* onde vivo, esta é uma opção de carreira muito complicada. Primeiramente, o país conhecido por ser um lugar onde nasceram grandes artistas, ignora a área das artes, ou seja, desde a infância o saber sensível em relação ao conhecimento inteligível é visto como uma forma inferiorizada de conhecer o mundo que nos cerca. Mundo este que parece maior ao entrarmos numa universidade [...] (SC).

SC se apresenta novamente no meio da carta, agora como calouro da área musical e, nesse momento, aproveita para revelar a Gervásio o quanto essa escolha é delicada ou mesmo “complicada”. SC apelida os habitantes e localiza o país frente ao personagem português, e, se queixa da contrariedade que é “ter grandes artistas e ignorar as artes”. Mas, é mais inquietante, ao questionar a inferioridade do “saber sensível” ao saber do conhecimento que chama “inteligível”. Ao pontuar essa autorreflexão novamente cita a “aumentação” do mundo na chegada à universidade e se diz ansioso por ler a próxima carta.

Observo que SC embora diga que “finalmente tem uma vaga na universidade”, simultaneamente questiona e enfrenta as lutas pela profissão. Apresenta uma profundidade importante, mesmo em uma carta breve, mas que demonstra uma boa interação e interlocução com a personagem.

* * *

Após o comentário específico de cada categoria e excerto, trago um quadro síntese:

Respostas à carta zero pelos estudantes ingressantes de 2011						
<i>Categorias (CAT), Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR)</i>						
	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6
	1) Identificação com a personagem	2) Sensações no ingresso na universidade	3) Visão de mundo	4) Relatos de experiência	5) Apoio e incentivo ao estudo/ conhecimento	6) Opiniões sobre a área musical
UC I	I. Situação de ingresso na universidade UR: a) ingressantes têm a mesma visão; b) parece que o problema é pessoal	I. Dúvidas, incertezas UR: a) ponto de interrogação; b) confusão; c) estranhamento consigo mesmo	I. Ampliação do contexto UR: a) "aumentação";	I. Anteriores ao ingresso UR: a) percurso de tensão; b) não queria estar na faculdade	I. Reflexões para incentivo a si próprio UR: a) calma e aproveitamento; b) não será fácil e nem um bicho de sete cabeças	I. Carreira de música UR: a) muito complicada
UC II	---	II. Maior responsabilidade UR: a) responsabilidade; b) depender de si mesmo	II. Diferente dos espaços anteriores UR: a) escolas e conservatórios	---	---	---
UC III	---	III. Autoconfiança para novas experiências UR: a) certeza	III. Dificuldades de adaptação UR: a) não foi fácil; b) choque	---	---	---
UC IV	---	---	IV. Relação com colegas UR: a) amigos do meu mundo; b) surpresa com colegas e dúvidas na progressão de conteúdo; c) afinidade musical	---	---	---

Fig. 24 – Síntese das categorias da carta zero nas respostas dos alunos ingressantes de 2011

Voltando ao ponto inicial, foi visto que a carta zero trabalha a “reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno” (ROSÁRIO ET AL 2006, p.139), de modo a estimular o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem. Se observarmos as categorias verifica-se que a apresentação da personagem e algumas reflexões sugeridas

desencadearam: identificação, exposição de sensações no ingresso à universidade, discussão sobre a visão de mundo, relato de experiência e questionamento sobre a carreira.

Mais que refletir sobre o seu papel, os alunos puderam trocar ideias, ser incentivados a pensar sobre suas ações, suas emoções e dúvidas. Ao avaliar as unidades de registro, também é possível dizer que os textos da carta zero mostraram ser significativos para cada sujeito participante. Isso é evidenciado por meio da intensidade, da surpresa, da espontaneidade e pela oportunidade de trazer à tona aspectos da sua experiência pessoal e de sua escolha profissional no ambiente de aprendizagem.

3.2.1.1.2 A carta dois

Para a análise da carta dois farei dois tipos de observações, diferentemente da carta anterior. Foi solicitado aos participantes elaborar um mapa mental, entretanto, dos cinco alunos, quatro fizeram os seus mapas e uma aluna, por não compreender bem a questão, pôs-se a responder por escrito como fez na carta zero.

Portanto, escolho fazer a análise por mapa, partindo do sujeito A até sujeito E – sendo essa última quem fez o texto em prosa. Na observação dos mapas faço uso dos conteúdos do questionário respondido por eles (para a disciplina) com o objetivo de compreender melhor seus perfis e as ideias colocadas no papel. E depois faço a análise de conteúdo da carta respondida de SE e então comento mapas e depoimento em uma breve síntese geral.

Inicialmente vejamos o mapa mental de SA:

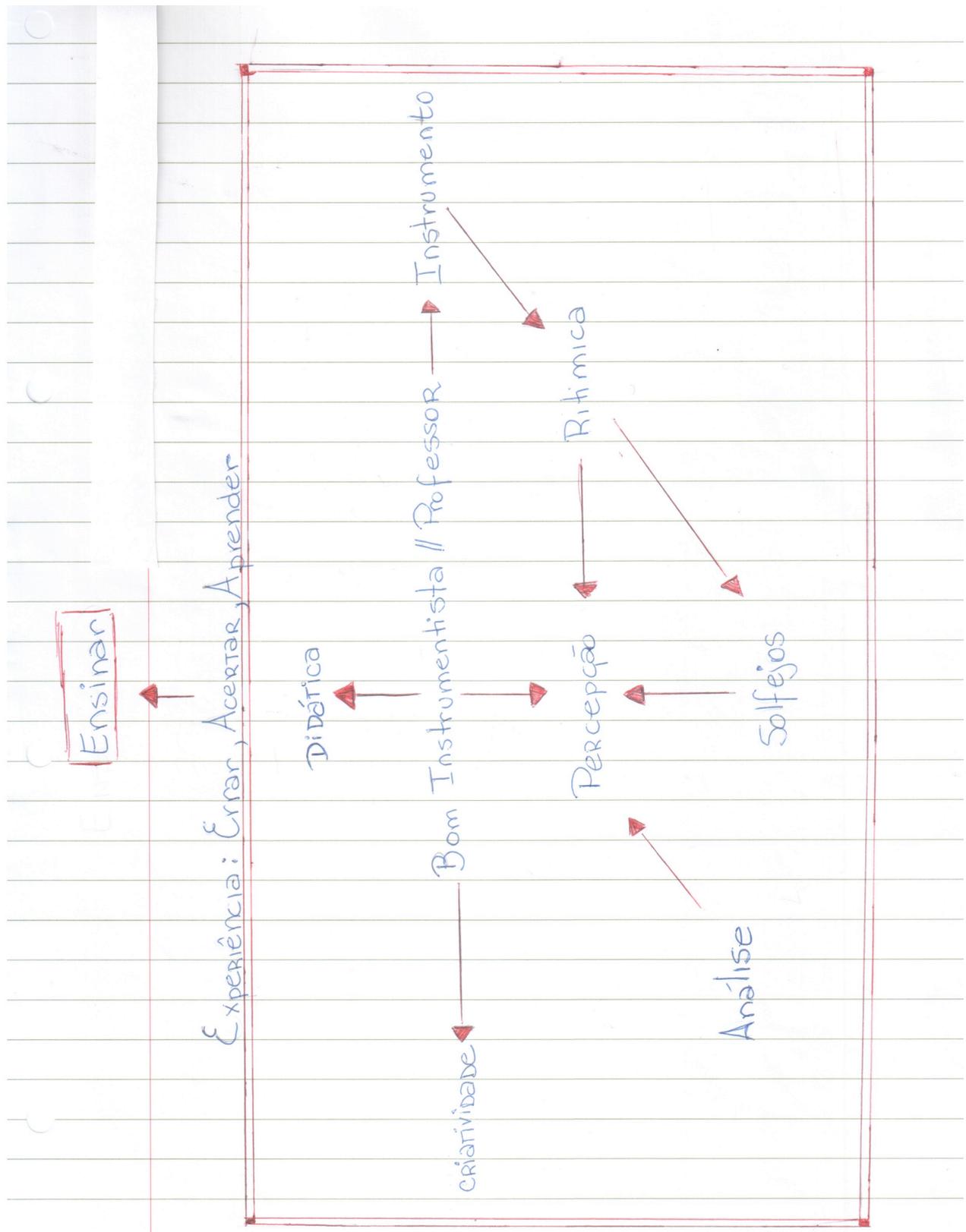


Fig. 25 – Mapa mental de SA

Observando o mapa mental estruturado por SA, é possível dizer que ela trabalhou com dois planos visuais em forma de retângulos: um maior, em que centralizou as atividades na direção da “Percepção” e um outro plano menor (que se expande do maior), e tem síntese na palavra “ENSINAR”.

SA escolhe por uma diagramação objetiva, organiza seu mapa no plano horizontal, com bom espaçamento entre os itens, que, por meio de setas vermelhas destacam as palavras em azul. Parece ter rascunhado anteriormente os dados a lápis para depois (com canetas e régua) fazer a versão final. Ela mostra ter pensado nos detalhes de seu mapa e demonstra atenção a vários aspectos do estudo do instrumento, da pedagogia e da Percepção Musical.

Observando que seu curso é de licenciatura, no plano maior ela elenca as atividades de Rítmica, Solfejo, Análise, com a área (ou disciplina) de Percepção. Também oferece destaque para a competência de ser “bom instrumentista e professor”, que se liga à criatividade e à prática do instrumento. Isso deixa claro seu pensamento de que não basta ser instrumentista ou exclusivamente professora (de instrumento ou de outra subárea musical). É preciso unir ambos os conhecimentos e, ainda, desenvolver seu potencial criativo.

A “didática” tem um lugar estratégico em seu mapa, pelo fato de ser a ponte para o “ensinar” e à expansão para fora do quadro. Nesse percurso é interessante verificar o aparecimento da frase: “experiência: errar, acertar e aprender”. Ela parece se relacionar com o conteúdo do quadro maior, ou seja, dizendo que é a vivência processual dessas atividades elencadas que contarão para seu aprimoramento e para ensinar melhor.

Em seu questionário sobre Percepção Musical ela diz que não estudou antes essa disciplina e sim os seus conteúdos com um professor particular. SA responde as perguntas de forma breve, expondo que suas dificuldades estão mais na parte rítmica e na procrastinação nos estudos, e não assinala possibilidade de acréscimo nas questões. Mas é SA que também se surpreende (na carta zero) com o desempenho e rapidez dos colegas na classe. Assim, observo que a ideia de errar, acertar e aprender, também tem relações com a sua perspectiva de aprendizado em comparação com os pares e não exclusivamente pela ótica de seu curso.

* * *

Já no mapa de SB observa-se que as imagens das figuras musicais foram elementos

importantes para organizar as ideias da “música na universidade”.

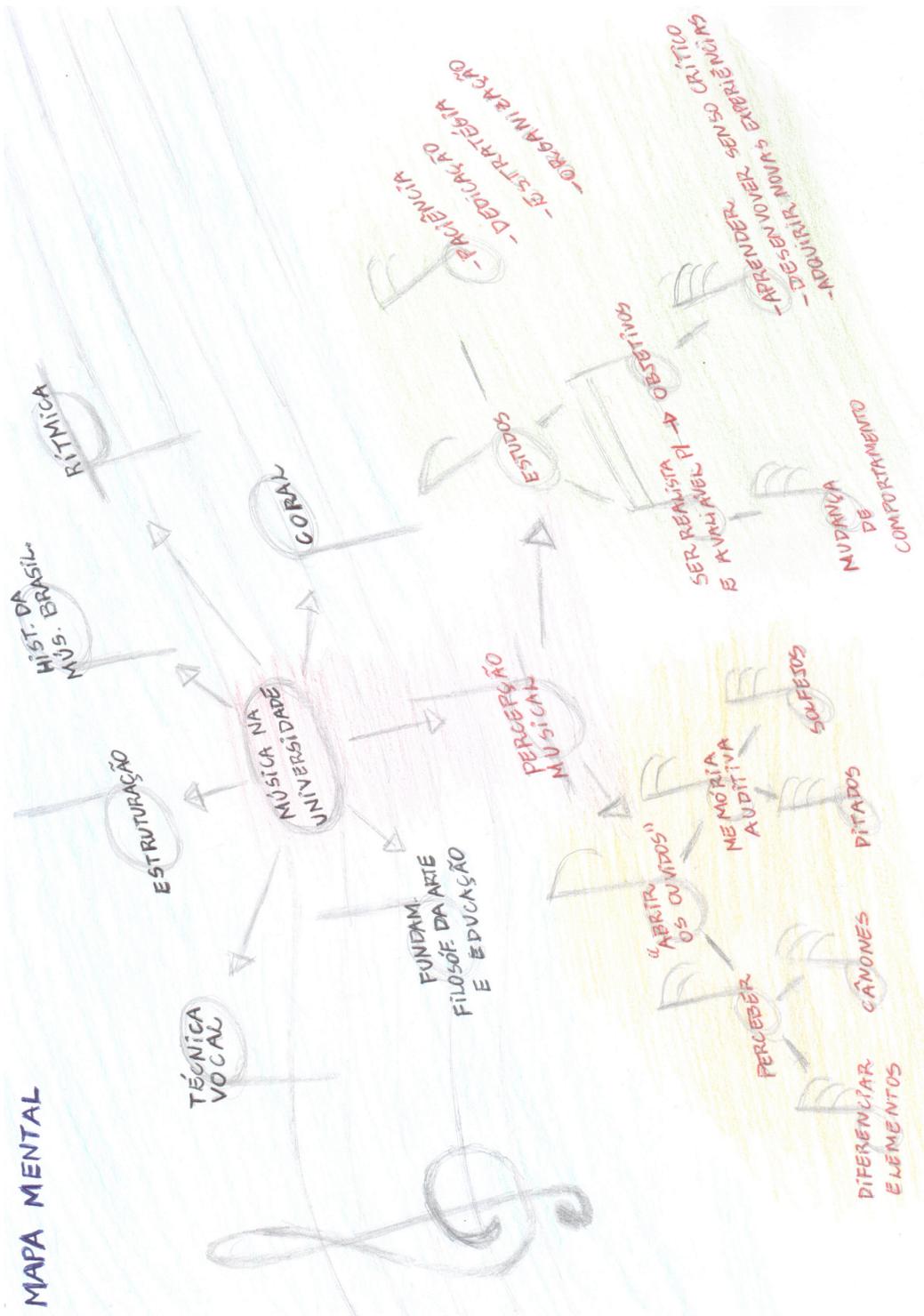


Fig. 26 – Mapa mental de SB

Também por meio de uma imagem no plano horizontal, ela nos disponibiliza cores como vermelho, azul, amarelo e verde, onde são demarcados locais em que se estruturam atividades, disciplinas e ações diferentes. As palavras são descritas em duas cores: preto e vermelho, sendo que foram rascunhadas a lápis (dimensionando-as no espaço).

SB demonstra ter pensado em vários detalhes do seu mapa durante a elaboração. Há um pentagrama e uma clave de sol que determinam a metade superior do papel. Na pauta, uma semibreve (nota mi) destacada com fundo vermelho marca o tema central do mapa “música na universidade” e logo abaixo a “Percepção Musical”.

Conhecendo as matérias existentes na instituição, logo observei que ao redor da semibreve estavam nomes de disciplinas na forma de “mínimas”, que em sentido horário são: “Técnica vocal; Estruturação; História da Música Brasileira; Rítmica; Coral; Percepção Musical; Fundamentos filosóficos da arte educação”.

Da figura rítmica mínima “Percepção Musical” se expandem duas colcheias: “abrir os ouvidos” e “estudos”. Da colcheia “abrir os ouvidos” derivam as semicolcheias: a) “perceber”: que relaciona as fusas “diferenciar elementos” e “cânones”; b) “memória auditiva”: que relaciona as fusas “ditados” e “solfejos”.

Já a colcheia “estudos” (ao lado direito da “Percepção Musical”), tem como variações as semicolcheias: a) “ser realista e avaliável {para}”; b) objetivos. O “ser realista” se relaciona à fusa “mudança de comportamento” e os “objetivos” à fusa “aprender; desenvolver senso crítico e adquirir novas experiências”. Por último a colcheia “estudos” remete à semicolcheia da “paciência, dedicação, estratégia, organização”.

SB cria o seu mapa correlacionando a proporção da duração das figuras rítmicas à amplitude e especificidade das disciplinas, atividades e ações que vê importantes na sua vida acadêmica. Ou seja, a semibreve, de maior duração, tem o tema central e mais amplo. As mínimas, as disciplinas; as colcheias, as ações na matéria; as semicolcheias, os cuidados cognitivos e de autorregulação de suas metas.

Ela se preocupa em demonstrar a relevância de conhecimentos técnicos (e conhecidos da área musical) às atitudes incentivadas pela autorregulação da aprendizagem trazidas pelo Gervásio; e por ela ressignificadas. Faz uso próprio dessas informações no sentido de serem autônomas e fazerem sentido para quem as observa com cuidado. Sendo SB também aluna do curso de licenciatura em música, pode-se verificar que suas

preocupações ligam-se a um horizonte de ricas possibilidades em um panorama minucioso e articulado.

* * *

Outra carta recebida foi a de SC, que propõe um mapa mental vertical, e uniforme em sua coloração, trabalhando exclusivamente com a cor natural do lápis. No centro de suas ideias está a “música na universidade”, que recebe várias ramificações em balões e retângulos e quadrados não exatos, ligados por linhas curvas e retas. Os traços definidos no mapa não aparentam pré-elaboração, na forma ou na escrita das palavras, mas trazem cuidados básicos para que a estrutura seja compreendida.

Em sentido horário estão os itens que rodeiam a música na universidade: a) “Harmonia”; b) “Estudar na biblioteca”; c) “Tocar com os colegas”; d) “Percepção”; e) “Debates sobre artes”; f) “Assistir shows”; g) “Conhecer pessoas com variadas formações musicais”; e h) “Arquitetar futuros projetos”. Embora sejam todos aspectos que possam ser mesmo realizados na instituição, é visto que são colocados aqui de forma aberta, menos referenciada às atividades escolares.

Entretanto, SC demonstrou mais atenção aos itens de “Harmonia” e “Percepção” pelo fato desses dois pontos serem os únicos ao redor do tema central com subitens de anotações diferentes. Em “Harmonia” há: a) “Entendimento das “funções” da música” e b) “Conhecimento para se “pensar” em música”. Compreendo que em a), SC relaciona um olhar técnico-musical da Harmonia, já que os “Debates sobre artes”, por exemplo, estão em outro ponto do mapa e parecem ofertar uma oportunidade de diálogo diferenciado e mais teórico sobre a área de música. Já em b) observo que SC tenta confirmar a importância de se aprofundar o estudo da Harmonia, já que se possibilita com esse conhecimento, compreender melhor os elementos utilizados na obra – ou seja “pensar” com mais propriedade sobre ela.

Ciente de que seu instrumento é guitarra e observando que naturalmente estudantes desse instrumento tem muita proximidade com questões da Harmonia, verifico também que os estudos de harmonia são por ele vistos como uma de suas dificuldades em Percepção Musical (em dados do seu questionário). Isso demonstra coerência com os seus destaques para ambas as áreas de estudo. Em “Percepção”, SC elenca dois balões de conteúdos: “Aquisição de “ferramentas” para a expressão musical” - em que confirma a importância da

matéria como ponte para demais práticas musicais; e as atividades de "Solfejo; Identificação de escalas, acorde, intervalos; Transcrições de melodias" - em que confirma o potencial técnico desse estudo.

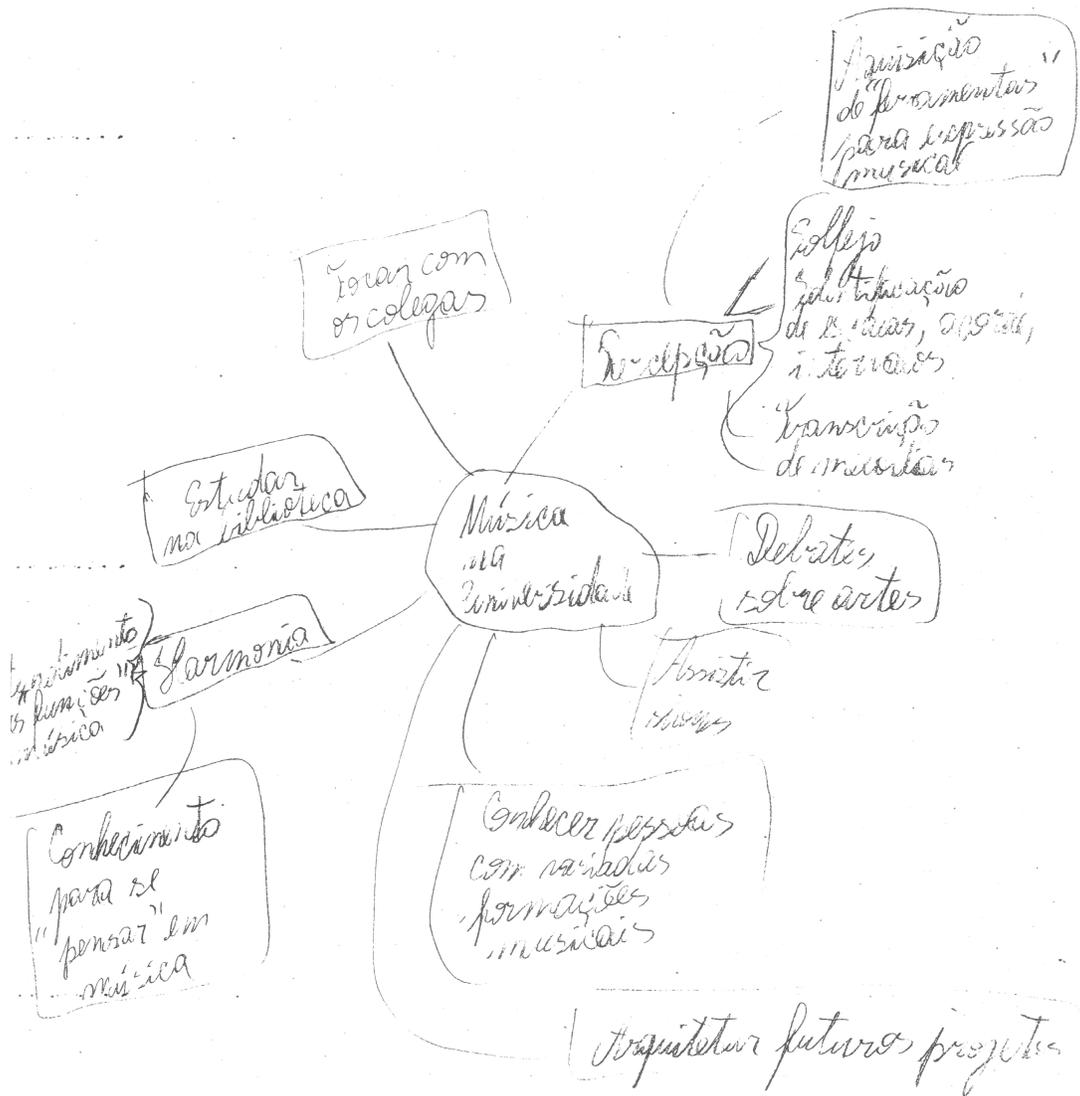


Fig. 27 – Mapa mental de SC

No mapa de SD também se vê a sua organização vertical, e é ímpar a personagem desenhada ao centro. Como em um momento de autorretrato, SD apresenta suas ideias em traços curvos em forma de setas (também na cor natural do lápis) que direcionam o olhar do leitor para nuvens diferentes. Neste mapa há ao redor da “menina” as seguintes atividades (em sentido horário): “Toda noite”; “Faculdade”; “Final de semana”; “Estilos”; “Estudar”; “Fazer”; “Projetos”. Cada uma dessas nuvens tem subtarefas a realizar:

Toda noite: estudar, ler, navegar na internet;

Faculdade: ler material das aulas; revisão da matéria dada;

Final de semana: fazer bailes; namorar; família; missa;

Estilos: MPB; *jazz*; *soul*; forró; rock; latinos; samba; choro;

Estudar: bateria; ditados; percepção;

Fazer: aula de inglês; aula de piano;

Projetos: música na moradia.

SD apresenta elementos que fazem parte de sua rotina e contato com a universidade, mostrando suas atenções a diferentes planos de relacionamento e de possibilidades para sua vida acadêmica. É possível verificar o cuidado que tem por sua experiência pré-universitária e a atual já no ensino superior. Em seu questionário, ela menciona que faz parte de um grupo instrumental e outro de baile como baterista e mostra em seu mapa os estilos que pratica e/ou tem investido a estudar. Também elenca entre outros afazeres, possibilidades para os grupos de sua cidade de origem no final de semana, quando também reserva tempo para o lazer, religião e família.

Observando o mapa e seu questionário, encontro outra atenção ao item “Estudar”: a dedicação ao Instrumento (bateria), aos “Ditados” e à “Percepção”. Ela responde que sua maior dificuldade está nas questões melódicas e harmônicas, e que já havia notado isso no estudo que fazia em uma disciplina semelhante em um conservatório da região. Portanto, SD apresenta a “Faculdade” como um dos pontos ao seu redor, e a necessidade de “ler o material das aulas e revisar a matéria como importantes, algo que ela provavelmente realiza nos turnos da noite (“toda noite: estudar”). Como expansão de suas ideias mostra-se interessada em contribuir com a parte musical na moradia estudantil.

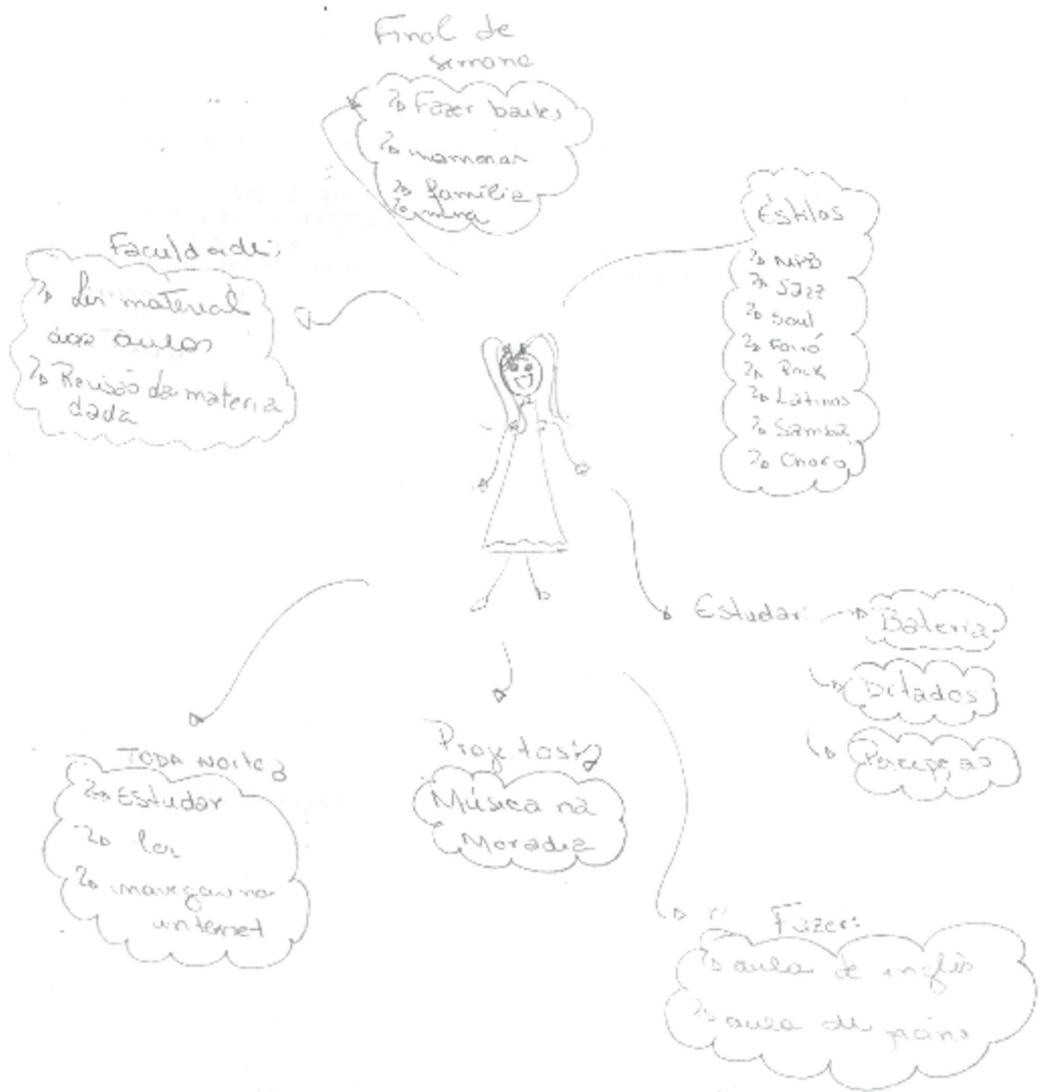


Fig. 28 – Mapa mental de SD

* * *

Já na carta resposta de SE, observo que o questionamento sobre os objetivos a fez contar que isso **não é fácil**:

Olá Gervásio, Estou aqui de novo para responder sua carta. Várias vezes já me peguei perguntando sobre meus verdadeiros objetivos e, querendo ou não, a resposta para essa pergunta não é nada fácil (SE).

SE também reafirma sobre as ideias iniciais relativas à universidade e demonstra alguns momentos de inquietação com todos os afazeres. Por isso, SE diz que às vezes fica **paranoica**:

[...] Como você, no início das aulas era tudo novidade e festa, mas agora as coisas estão ficando puxadas e, às vezes, tenho vontade de largar tudo, mas aonde chegaria com isso? A lugar nenhum, certo? Daí começo a pensar em meus objetivos, o que realmente estou fazendo na faculdade, para o que estou aqui e para onde irei, e, para falar a verdade, fico meio paranoica (SE).

Pensar e avaliar os objetivos a partir do cotidiano e de algumas escolhas que já fizemos é realmente um desafio e isso pode trazer reflexões excessivas (que não terão tanta utilidade) ou o que SE diz ser algo “paranoico”. O diálogo com a personagem, o diálogo com colegas, com familiares e também o esquema de realizar um “mapa” são recursos para esclarecer pontos e nos compreendermos mais. Portanto, noto que a realização do mapa, de se fazer algo prático, é uma atividade relevante na busca de soluções e no encontro de metas que tenham sentido.

O fato de SE não ter compreendido ou não ter feito o mapa trouxe outros ganchos de pensamento:

Dia desses meu professor [de instrumento] me disse que nada adianta as coisas que ele me falar se eu não tomar a iniciativa de descobrir novos caminhos de estudar e aplicar isso no meu dia a dia; disse que qualquer que seja o meu objetivo, a realização deste mesmo só depende de mim, de ninguém mais. Afinal, ninguém pode estudar por mim, né? (SE).

Compreendo que o professor de instrumento deva incentivar os alunos ao estudo, destacando sobre a responsabilidade em se dedicar, estudar. Mas, também é valioso que se pense que: ao responsabilizar o aluno é igualmente importante colocar-se como parte nesse processo. Já foi dito em comentários da carta zero que autores da autorregulação, embora considerem a relevância do potencial proativo do estudante, também mencionam que ele

deve ser orientado em suas realizações. Ou seja, o aluno não está e não deve se sentir “sozinho”.

Contribuir na escolha dos objetivos, por exemplo, discutindo as possibilidades de envolvimento profissional existentes no entorno do curso de instrumento é uma rica aprendizagem. Ao fazer isso, de forma flexível (sem preconceitos e pré-conceituações sobre a perspectiva de futuro) o professor oferece oportunidade de pensamentos e contribui para a própria avaliação do aluno em relação a sua realidade e suas aspirações.

SA finaliza a carta concordando com as observações sobre sua responsabilidade no estudo (em um tom de vacilo ou erro), e ao mesmo tempo tenta reorganizar seus estímulos dialogando com Gervásio:

[...] Não vou negar que muitas vezes eu já viajei em meus pensamentos durante as aulas, atire a primeira pedra quem nunca fez isso, né? Mas, é o meu futuro, tenho que tirar o máximo de aproveitamento do meu curso, estar atenta em tudo, participar, acho que você deveria fazer o mesmo. Ah, e claro, nunca se esquecer daquilo que acreditamos, de nossos sonhos, pois acredite ou não, nós somos capazes de realizá-los. Ah acredite em você. P.S. quais são seus objetivos? Abraços (SE).

SE parece querer continuar a conversa ao perguntar ao Gervásio quais são seus objetivos. E, e embora tenha demonstrado inquietação durante sua escrita, logo encontra apoio. Ela mostra importante a conquista de uma autovalorização em sua reflexão final: “nós somos capazes de realizá-los”.

* * *

Se se observar a construção dos mapas e esta última resposta, é possível notar a coerência que há entre a carta zero, o questionário e essa atividade. Os alunos mostraram cada um a sua maneira suas ocupações, preocupações, seu cotidiano, sua personalidade, e as questões que têm em mente ao pensar na música na universidade e Percepção Musical. Por isso, levanto alguns pontos dessa etapa:

▲ mesmo considerando algumas proposições no texto de apresentação, os mapas foram construídos de maneiras diferentes:

= seja no modo de organização, a) plano vertical/horizontal; b) forma de exposição dos conteúdos (balões, formas geométricas, nuvens, etc.); c) forma de ligação dos conteúdos (linhas, curvas, setas); d) cores; f) tamanhos e espaçamento das palavras; g) processo de elaboração (com e sem “rascunho”);

= seja na exposição de conteúdos: a) na intensidade da relação com a universidade (por meio de disciplinas, conteúdos, locais); b) na exposição de suas tarefas cotidianas (profissionais, pessoais); c) na inserção de perspectivas futuras (projetos, oportunidades de aprendizado); d) na definição e interconexão entre os elementos;

- △ De SA para SD, observo que houve uma característica geral que partiu de uma visão mais estrutural e disciplinar (matérias na universidade) para uma visão mais proximal com o cotidiano individual. Com SE pode-se verificar questionamentos significativos na temática desenvolvida na carta, na qualidade de sua resposta e ainda notar que o diálogo com a personagem foi positivo para que o estímulo pessoal viesse à tona.

3.2.1.1.3 A carta quatro

Para a carta quatro volto à análise de conteúdo tal como visto na carta zero. As categorias encontradas na resposta dos alunos são aqui representadas no mesmo formato: números arábicos para categorias, números romanos para unidades de contexto e letras minúsculas do alfabeto para unidades de registro.

A carta quatro foi distribuída em maio de 2011, com tarefas entregues também nesse mês, com solicitação de uma resposta ao Gervásio de modo semelhante à primeira tarefa. Dessa vez, Gervásio e Umbigo conversam sobre a administração do tempo, da procrastinação e estratégias para conseguir realizar os compromissos acadêmicos.

Nesta carta quatro verifiquei que se destacavam as categorias, unidades de contexto e unidades de registro:

1) Incentivo e puxão de orelha no Gervásio

I. Apoio e solidariedade

- a) você não é o único
- b) não está sozinho

II. “Bronca” e incentivo à mudança

- a) não fique se lamentando
- b) situação que escolhemos
- c) concordo com o Umbigo

2) Dicas para ajudar a personagem

I. No seu relatório

- a) escrever todas as suas ideias
- b) conselhos do Umbigo

II. Na organização do tempo

- a) quadro de horários
- b) plano de estudos e lista CAF

3) Compartilhando experiências

I. Sobre a organização do tempo

- a) tempo não rendia
- b) pensei que só seria estudo
- c) biblioteca e dizer “não”

II. Autorreflexão sobre a procrastinação

- a) evitar a procrastinação
- b) procrastino com textos

4) Reflexões pessoais

I. Alimento da determinação

- a) confiança dos pais

O diálogo e as reflexões do Gervásio com o Umbigo foram incentivadores de uma troca entre os alunos e o texto, pois a primeira observação que pude notar nas cartas foi a interlocução com a personagem, de forma espontânea e proximal, conforme categoria 1, unidade de contexto I, que apresento abaixo:

1) Incentivo e puxão de orelha no Gervásio

I. Apoio e solidariedade

- a) você não é o único

PS. Gervásio, alegre-se porque você com certeza não é o único a ter problemas com organização, mas é tudo questão de se adaptar com a sua nova rotina. Acredito que agora você já se adaptou aos seus horários na universidade, então basta encaixar suas atividades extras nos horários livres (SA).

SA começa a sua carta com um P.S., algo que geralmente é colocado por último em uma carta, como a carta do Gervásio (ele também deixou um P.S. para os leitores). *Post Scriptum* – P.S, vem do latim e traz uma observação sobre o que deveria ter sido dito e não pode (por razões diversas) estar no corpo do texto. Embora haja um estranhamento por essa utilização na entrada da resposta, observei que ela era um tanto compreensível pelo fato de ter sido um item destacado na solicitação da tarefa:

Na carta de hoje, o Gervásio está um pouco incomodado com as “tarefas a fazer”. Leia a carta dele, veja as perguntas, as afirmações importantes sobre o tema *administração do tempo*. Então, escreva-refletindo sobre como você está lidando com isso, quais são suas dificuldades ao estudar, suas distrações, o que faz para vencê-las (ou se ainda não descobriu ainda)... Por fim, mande um “P.S” para o Gervásio, em resposta ao dele, oferecendo algum conselho sobre a realização do seu trabalho (parte do enunciado para realização da tarefa da carta quatro).

Portanto, SA mostra estar atenta às solicitações e também ter aproveitado a ideia do P.S para iniciar sua carta. Nesse sentido, ela consegue relacionar o tema e o diálogo com a personagem, em uma forma de incentivo a ele – já que “não é o único a ter problemas com organização”.

SA escolhe contribuir com Gervásio de maneira mais afetiva e oferecendo argumentos de apoio que o levem a considerar o fato da organização sem tantas preocupações ou ênfase: “basta encaixar suas atividades extras nos horários livres”. Ela menciona o fato do Gervásio também já ter aprendido, ou seja, ter passado pela experiência de vislumbramento com a universidade: “agora que você já se adaptou aos horários da universidade”. É interessante notar o diálogo de aprendizados em torno do tema e da progressão de interações entre aluno e personagem.

Outra unidade de registro observada foi o apoio solidário de SD quando diz:

b) não está sozinho

Olá Gervásio, quero lhe dizer que não está sozinho nessa, de adiar as tarefas. Eu também faço uso às vezes, deixo pra amanhã, e pra depois e depois o que deveria fazer hoje... mas enfim, aos poucos vou colocando meus afazeres em ordem (SD).

SD é direta e também tenta acalmar Gervásio expondo a semelhança de suas problemáticas com sua experiência na vida acadêmica. Embora haja um certo desconforto em procrastinar, SD menciona o seu desenvolvimento pessoal para colocar as coisas “em

ordem”.

Mas, não só de apoio e solidariedade se centram as respostas dos alunos. SB tem um papel mais firme frente às colocações desleixadas da personagem. Por isso, foram reunidas respostas semelhantes na unidade de contexto II:

II. “Bronca” e incentivo à mudança

a) não fique se lamentando

PS. Gervásio, estou passando por uma mesma situação, e não concordo com esta sua falta de atitude e nem quando você responsabiliza os docentes pelos insucessos (eles com certeza já passaram por isso também), nada se consegue sem esforço. Não fique se lamentando, assim você não chegará em lugar algum. Abrace as oportunidades e estabeleça planos (pois toda tarefa precisa disso – planejar, executar e avaliar) (SB; sublinhado pela autora).

SB também inicia sua carta com o P.S., mandando o seu recado ao Gervásio, de que ela não concorda com a falta de atitude dele. SB dá uma “bronca” no rapaz, lembrando que os professores também já passaram por essas situações e ela também está vivendo o mesmo caso. Ela lembra do esforço como elemento crucial, e adverte sobre a perda (de tempo) da lamentação. Encerra o trecho incentivando-o a mudar, a ter mais iniciativa e a estabelecer planos (tal como autores da autorregulação: plano, execução e avaliação; e neste caso, lembrado na carta pelo Umbigo).

É interessante observar que SB, na carta zero, já demonstrou rapidamente dizer ao Gervásio que tinha pontos em comum com ele, pelas semelhanças na sensação do ingresso. Ela não foi indiferente à realidade e queixa da personagem. Depois de ouvi-lo na carta zero e na dois, pareceu que, para ela, ficar “batendo na mesma tecla” também nesta carta foi, de fato, algo incômodo.

SB desde os primeiros dias de aula se mostrou dedicada pela disciplina e se interessou a ser monitora da matéria. Sendo uma aluna com aspectos da autorregulação bem desenvolvidos é interessante e compreensível a sua resposta ao Gervásio. Afinal, também aprendemos com uns “puxões de orelha”.

Por isso, SE também se mostra mais firme com o Gervásio. Ela cita uma frase da carta (com aspas), mostrando ênfase no que achou relevante na explanação do Umbigo. De outra maneira, dá uma “bronca” no Gervásio pelo fato de lembrá-lo que a escolha pela universidade foi deles e é um dever se organizar:

b) situação que escolhemos

[...] É, o seu umbigo tem razão: “primeira regra de qualquer estudante, sobretudo de um universitário: precisas de assumir com verticalidade a responsabilidade pelo teu comportamento académico”. Estamos nessa situação porque escolhemos e precisamos, então devemos nos organizar [...] (SE; aspas da autora).

Bem mais amigável, disse SA:

c) concordo com o Umbigo

Eu tenho que dizer também que concordo com o Umbigo em não deixar as coisas para a última hora; agora como estou mais organizada procuro fazer antes. Assim, não tem a pressão do tempo e ainda posso revisar e fazer algumas alterações com calma. [...] (SA).

Dizer que concorda com o Umbigo é quase falar para o Gervásio “deixar de ser folgado”. Umbigo aparece na carta quatro pelo fato de realmente se sentir incomodado com as pérolas ditas pelo amigo. Umbigo critica, explica, reflete, dá bronca, mostra certa impaciência, satiriza todas as pequenas distrações relatadas pelo rapaz. Enfim, não “dá trégua” e tenta ajudar o amigo a “colocar os pingos nos is”.

Mas, SA deixa que o Umbigo faça essa parte mais “dura” e lembra Gervásio dos benefícios sentidos pela organização: “não há pressão do tempo, é possível revisar, fazer alteração”. Ela acaba seu comentário com argumentos que realmente mostram a ineficiência da desordem. Basta Gervásio perceber...

Em um outro momento é possível acompanhar as dicas que os alunos oferecem ao Gervásio. Na categoria 2, encontramos a primeira unidade de contexto que diz respeito às possibilidades de solução para a questão do relatório do rapaz:

2) Dicas para ajudar a personagem

I. No seu relatório

a) escrever todas as suas ideias

Em relação ao seu relatório, penso que você deve primeiro escrever todas as suas ideias e pontos de vista, mesmo que seja de forma desorganizada. Feito isso, você lê, começa a ligar os pontos e organizar. Acho que você já percebeu que o foco principal é: organizar. Boa sorte, Gervásio. Abraços (SE).

Com o intuito de contribuir com a problemática do colega, SE argumenta como Gervásio deve proceder com seu relatório, na forma de anotação: “escrever todas as suas

ideias e pontos de vista, mesmo desorganizadamente”. A ação de registrar os diferentes aspectos e então lapidar é realmente interessante na construção de um texto. Fazemos revisões e mais revisões para então, depois de amadurecidas as maneiras de desenrolar, o texto ficar bom e mais compreensível.

Outro aluno, SC, inicia sua fala concordando com as dicas dadas pelo Umbigo para melhorar o texto, ou seja:

b) conselhos do Umbigo

Estes conselhos fazem muito sentido mesmo [os do Umbigo]. Além de intelectual, a escrita é um trabalho braçal. Assumimos o papel de um escultor, talhando palavras, acrescentando ideias, corrigindo os erros ortográficos, transpondo para a linguagem escrita aquilo que, às vezes, não está muito claro no nosso consciente e no papel, começa a tomar forma. Às vezes, me sinto “empacado” no texto. Principalmente quando tenho que articular ideias distintas ou quando interrompo o trabalho no meio de alguma argumentação. Mas acho que isso é falta de experiência. Com o tempo a gente começa a sentir menos dificuldade Gervásio (SC).

SC comenta que o trabalho de escrita é “intelectual e braçal” pelo fato de demandar bastante empenho e lapidação, tais como aos de um escultor. Ele faz uma comparação exemplificando os pormenores da linguagem, destacando esse percurso e valorizando a ação de escrever. Então, revela que, por vezes, “empaca” em seu texto, fazendo auto-observações e concluindo a falta de experiência. SC em outro momento da carta reflete mais sobre a elaboração de textos, talvez incentivado pela recorrência temática pela questão do relatório do Gervásio. Mas, o interessante é a autorreflexão sobre o porquê de “empacar” e a relevância do reconhecimento que essa prática não é simples.

Também outras dicas para ajudar o Gervásio surgiram na fala dos estudantes. Agora, a unidade de contexto II é sobre a organização do tempo, portanto, segue o comentário de SA ao dar uma ideia ao colega:

II. Na organização do tempo

a) quadro de horários

[...] Contudo, descordo das listas de tarefas. Acho muito importante ter anotado todo um quadro de horários e tarefas, mas é preciso segui-lo à risca hein? Bom, boa sorte para nós na nossa organização Gervásio! (SA).

SA faz esse comentário em sua carta depois de dizer ao Gervásio que concorda com o Umbigo de não deixar as coisas para última hora. E depois segue afirmando não concordar com a lista e propõe que ele faça um quadro de horários. A sugestão é oferecida de forma leve pela aluna mesmo quando diz “que é preciso segui-lo à risca”.

De modo diferente se posiciona SE ao tratar das formas de resolver as questões de organização do tempo. Aqui copio a sua frase anterior, (a que revisa que a situação atual foi uma escolha), para então pontuar como melhorar a distribuição das atividades: montando um plano e também usando a ideia da lista CAF – coisas a fazer.

b) plano de estudos e lista CAF

[...] Estamos nessa situação porque escolhemos e precisamos, então devemos nos organizar: ver quanto tempo livre além das aulas nós temos e montar um plano de estudos para tais horários. Fiz isso essa semana e deu certo, meus dias renderam e meus estudos também. Agora que me dei conta, eu fiz a lista CAF que o seu umbigo lhe sugeriu, se eu fosse você seguiria esse conselho, dá muito certo! (SE).

A primeira dica é partir dos horários livres (em que não há aulas) e montar um plano com eles. Ela observa que isso a fez sentir maior rendimento com seus dias e estudos e rememora que a lista CAF foi sugestão do Umbigo. Embora a ideia do plano e da lista CAF tenham sido comentadas na carta, é interessante notar que a aluna experimentou modificar sua organização, disponibilizando-se às sugestões do texto.

Uma outra categoria foi reunida considerando alguns comentários sobre experiências vividas pelos estudantes. Então, a primeira unidade de contexto narra sobre a organização temporal, como registrado abaixo:

3) Compartilhando experiências

I. Sobre a organização do tempo

a) tempo não rendia

[...] Sabe, no começo eu estava bem desorganizada também [...], mas acho que isso aconteceu por eu estar meio assustada, o tempo livre que tinha não rendia tanto quanto hoje, e isso ainda pode melhorar (SA).

SA desde a carta zero interage bem com a personagem. Partiu de uma identificação, que depois se configurou também como apoio e algumas posturas mais firmes em relação às queixas do colega “virtual”. Sua maneira de dialogar é próxima, leve e mostra

recorrentemente os argumentos vantajosos para uma modificação e aprimoramento de aspectos da autorregulação. Perceber que o tempo não rendia pelo fato do “susto” com a universidade é valioso, pois considera uma visão mais ampliada do seu ciclo de aprendizagem. Mas, ainda se mostra atenta ao que ainda pode melhorar.

Podemos dizer que SA demonstra vivenciar a autorregulação da aprendizagem, especialmente quando expõe sua atenção em monitorar e avaliar as suas atitudes. Ela cuida dos passos observando-os a cada dia, sem desmerecer as fases anteriores ou supervalorizar o que está acontecendo.

Outras reflexões e relatos de experiência são contados por SB. Ela expõe que se surpreendeu com a vida universitária, pois pensava que “seria só estudo”:

b) pensei que só seria estudo

Sinceramente, quando mudei para Campinas pensei que minha vida seria só estudo; mas agora vejo que após ter conseguido a “independência” há muitas outras coisas a serem feitas, como lavar roupas, pagar contas, fazer comida, faxina... não estou me queixando, apenas descrevendo o que realmente ocorre; e, de fato, se eu não administrar os meus horários tudo isso ficará pela metade, ou não vou obter sucesso (SB; aspas da autora).

Um bom planejamento consegue aliar as atividades acadêmicas aos afazeres do cotidiano, além de contar com, trabalho, família e o lazer. É interessante observar a fala de SB ao ver a necessidade de organizar não somente o estudo, mas toda a vida de alguém “independente”. A forma de desenvolver o assunto é feito por meio do elencar as tarefas domésticas e em seguida faz-se uma justificativa de que isso é apenas uma descrição e não uma reclamação.

SB toma cuidado com suas reflexões, em como elas chegarão a outras pessoas, e revisa a importância de se organizar o tempo contando com as atividades extracurriculares e/ou pessoais. Portanto, ela mesma continua a contar mais decisões e observações suas quanto aos locais de estudo:

c) biblioteca e dizer “não”

[...] Todas essas “distrações” tomam meu tempo. E já cheguei a conclusão de que para vencê-las devo passar o maior tempo possível longe de casa (república), senão eu não estudo! Ir à biblioteca do meu Instituto (que por sinal é onde estou agora) e até mesmo aprender a dizer “não” para a diversão (SB; aspas da autora).

Embora SB não queira dar chance à queixa, ela faz um desabafo ao avaliar que precisa ficar longe de casa para estudar e ainda aprender a dizer “não” às solicitações de colegas para a “diversão”. Ela encontra na biblioteca um lugar de quietude em que pode se concentrar e focar seu empenho nas atividades que acha importante. Essa avaliação, de notar de onde partem as questões desafiantes (o que Rosário chama de distratores), é fundamental para que se passe a esquematizar novos percursos. É uma atitude de autoconhecimento e de autorregulação da aprendizagem.

Em uma outra unidade de contexto observo que os alunos avaliam a questão da procrastinação em seu estudo:

II. Autorreflexão sobre a procrastinação

a) evitar a procrastinação

Normalmente deixo para estudar as matérias das aulas um dia antes da mesma; por exemplo, se tenho aula de rítmica na 4^a. Feira, deixo pra estudar essa matéria na 3^a.feira... Mas pensei bem por esses dias, e achei uma melhor forma de estudar, que é, estudar a matéria da aula no mesmo dia, ou seja, estudar depois da aula, assim não fico procrastinando. Lembrando sempre que algumas matérias precisam de maior atenção, como no meu caso “percepção”, “rítmica”, “história da música” (SD; aspas da autora).

Neste relato a aluna também demonstra atenção ao seu ritmo de estudo, mas foca cuidado para não procrastinar. A leitura da carta quatro a fez refletir sobre como tem realizado suas atividades de repassar os conteúdos, e a possibilitou experimentar outra forma de organizar a ordem de estudo das matérias. Avaliar que isso evita a procrastinação é importante já que ela começa a sentir que pode mobilizar estratégias para vencê-la. Outro aspecto positivo é que isso também trouxe à tona a eleição das disciplinas em que observa necessidade de melhor rendimento, tais como a “percepção, a rítmica e a história da música”.

Em outro caso, SC já comenta da procrastinação no início de sua carta, comentando que isso acontece ao precisar fazer um texto:

b) procrastino com textos

Oi Gervásio! Também tenho problemas em relação a deixar sempre para depois os trabalhos a fazer começando a elaborá-los bem em cima da hora! Engraçado! Isso comigo só acontece quando preciso elaborar um texto! Quando preciso estudar alguma matéria ou me preparar para uma prova sou bem organizado. Acredito que por mais que a gente leia, pesquise, estude, sempre temos a impressão que escrevemos algo medíocre. Não acha? Eu detesto quando tenho que escrever um trabalho com número definido de páginas! Como se calcula o número de páginas de algo que você não sabe nem como começar? Na universidade não me ensinaram isso... (SC).

A iniciativa de SC em tratar logo dessa questão em sua resposta, traz uma identificação imediata com a problemática da personagem, além de que o tema da escrita permanece durante todo o seu texto. Falar da organização, do tempo e de formas de produzir um relatório (como no caso do Gervásio) o faz refletir e avaliar as suas próprias condições e desafios. A procrastinação aqui, conforme nota SC, tem uma relação com textos e com a visão crítica que tem de suas produções: “por mais que a gente leia, pesquise, estude, sempre temos a impressão que escrevemos algo medíocre”.

Essa alta exigência pode ser uma possibilidade que contribui na procrastinação. Mas, mais para o final de sua carta, ele mesmo relaciona a dificuldade na produção pela “falta de experiência”. Enfim, observar as qualidades, monitorar os passos e considerar as conquistas deve fazer parte desse aprendizado.

A última categoria encontrada na carta quatro é a de reflexão pessoal, ou seja, que diz respeito a uma forma particular de ver. É o caso do alimento para determinação, que SB comenta:

4) Reflexão pessoal

I. Alimento da determinação

a) confiança dos pais

[...] Sempre penso na importância dos estudos, na confiança que meus pais depositaram em mim, e isso é o combustível que alimenta a minha determinação de fazer o que realmente vale a pena e que sei que trará benefícios na minha vida futura (SB).

A questão da organização dos estudos e do investimento que cada um dos alunos para conseguir suas metas também tem relações afetivas e de gratidão àqueles que os apoiaram. Isso parece estar muito claro para SB e é também o que a nutre na persistência aos seus objetivos na universidade. Ela se mostra atenta a esse propósito: “sempre penso na

importância dos estudos, na confiança que meus pais depositaram em mim”. É interessante a convicção e a reflexão sobre esse “combustível” para benefício de seu futuro.

* * *

Em uma visão geral da carta quatro observa-se as seguintes categorias e unidades de contexto e de registro:

Respostas à carta quatro pelos estudantes ingressantes de 2011				
<i>Categorias (CAT), Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR)</i>				
	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4
	1) Incentivo e puxão de orelha no Gervásio	2) Dicas para ajudar a personagem	3) Compartilhando experiências	4) Reflexão pessoal
UC I	I. Apoio e solidariedade UR: a) você não é o único; b) não está sozinho.	I. No seu relatório UR: a) escrever todas as suas ideias; b) conselhos do Umbigo.	I. Sobre a organização do tempo UR: a) tempo não rendia; b) pensei que só seria estudo; c) biblioteca e dizer “não”.	I. Alimento da determinação UR: a) confiança dos pais.
UC II	II. “Bronca” e incentivo à mudança UR: a) não fique se lamentando; b) situação que escolhemos; c) concordo com o Umbigo.	II. Na organização do tempo UR: a) quadro de horários; b) plano de estudos e lista CAF.	II. Autorreflexão sobre a procrastinação UR: a) evitar a procrastinação; b) procrastino com textos.	---

Fig. 29 – Síntese das categorias da carta quatro nas respostas dos alunos ingressantes de 2011

A partir da leitura da carta quatro os alunos puderam colocar sua opinião sobre as queixas da personagem, oferecer dicas, propor atitudes de mudanças, refletir sobre sua maneira de organizar o tempo, as condições e distrações de influência em seu cotidiano, e avaliar o aspecto da procrastinação para o estudo. Houve diálogo, relatos, troca de ideias, perguntas e um autoconhecimento maior sobre a realização de trabalhos acadêmicos.

Desenvolver esses pontos parece ter sido um resultado positivo e suficientemente interessante para o esperado de trabalhar a “gestão do tempo, a estruturação do ambiente, lista CAF e procrastinação das tarefas”, tal como Rosário et al (2006, p.140) propõem inicialmente.

3.2.1.1.4 Panorama das três cartas

A carta zero foi oferecida no mês de março, logo depois do início das aulas em 2011. Os alunos participantes puderam ler o que escreveu Gervásio, um estudante universitário português que narra suas descobertas, dúvidas e reflexões quando ingressante na graduação. A personagem mesmo já dá dicas sobre a proposta:

Quando aterrei no *campus*, com uma guia de marcha festejada na família com honras de evento, senti-me tão à vontade quanto um polvo coxo numa garagem [...] Longe dos meus, [...] decidi desaguar os meus pensamentos, alegrias e receios nestas silenciosas folhas de papel reciclado (ROSÁRIO ET AL, 2006, p.21).

Depois de conversar com os alunos sobre a ideia das *Cartas do Gervásio* e enfatizar a integração voluntária na proposta, a primeira tarefa foi responder à carta zero. Paralelamente a essa atividade, outra ação foi solicitada a todos os alunos da disciplina: preencher um questionário sobre seu perfil musical antes da universidade. Esse questionário foi importante para que os alunos refletissem sobre seu desenvolvimento musical e também para que a análise das cartas pudesse ter mais dados de observação.

Assim, os alunos identificados por SA, SB, SC, SD e SE puderam voluntariamente fazer colocações sobre as questões trazidas na carta. A ideia proposta por Rosário et al (2006) para a carta zero é de trabalhar a reflexão da aprendizagem e o papel do aluno. Aqui, com os alunos de Música da UNICAMP, dos cursos de Licenciatura e Instrumento, foram reveladas seis categorias de assuntos, em onze unidades de contexto e vinte unidades de registro.

As principais categorias foram a de número dois “**2) Sensações no ingresso na universidade**” e a de número três “**3) Visão de mundo**” que propiciaram mais inserções de ideias, além de uma diversidade significativa entre os cinco alunos. Mas, também foram vistas categorias surgirem pelo fato de alguns assuntos serem relevantes, considerando a perspectiva individual daqueles estudantes. Assim, vieram as categorias “**1) Identificação com a personagem**” com dois depoimentos, a “**4) Relatos de experiência**” e a “**5) Apoio e incentivo ao estudo/conhecimento**” com dois depoimentos e a última categoria **6) Opiniões sobre a área musical**”, com um único depoimento.

Com isso, a carta zero se mostrou bastante útil como primeiro contato com os alunos, pelo fato de propiciar uma discussão produtiva sobre o papel do aluno, o contexto da universidade, as sensações nesse período de descoberta, mas também fazer surgir outros assuntos sobre conhecimento, carreira e autoavaliação.

Cada aluno dialogou com Gervásio a sua maneira, de modo mais próximo, ou mais formal, fazendo questionamentos sobre si mesmo, dando força à personagem e avaliando junto com esse novo amigo o que acontece no ensino superior. Houve uma identificação maior de alguns alunos pelo Gervásio, mas a troca de ideias pareceu frutífera e sincera em todas as respostas recolhidas.

A carta dois, oferecida no mês de abril, veio com uma proposta diferente, a de elaboração de um mapa mental (BUZAN, 2005). Esse mapa, um esquema ou diagrama, deveria registrar seus objetivos na universidade, também localizando a Percepção Musical nesse contexto. A ideia de Rosário et al (2006) para essa carta é de discutir a questão de definição de objetivos, as prioridades, e as maiores e menores metas.

Para a realização do mapa mental foi disponibilizado um modelo com orientações breves sobre o recurso – um documento elaborado por mim e disponível no *site* ou por *e-mail*. Entretanto, houve uma aluna que disse não compreender a realização do mapa e respondeu a carta (de maneira escrita), como fez na carta anterior.

Essa carta é mais detalhada e rica de conteúdo, de personagens, pois narra em seu interior uma outra história que foi contada por uma das professoras do Gervásio; além de ser mais numerosa em páginas.

Foram analisados os mapas e depois esse único depoimento escrito. E, nessas observações notei que cada um dos alunos pode estruturar seu esquema de acordo com as ideias e ferramentas que dispunha.

- ♣ SA fez um mapa indicando os principais segmentos de atuação em dois planos retangulares, feitos a caneta azul e vermelha. Nele SA registrou a importância de ser “bom instrumentista”, mas também da “Percepção”, “Solfejo”, “Didática” e o “Ensinar”, como itens em seus objetivos na universidade;
- ♣ SB fez também um mapa horizontal ilustrando por meio de figuras musicais em destaques coloridos os níveis da rede de conteúdos que acha importantes nas disciplinas cursadas no momento de sua realização. Foi minuciosa nessa estruturação

e mostrou interesse em diferentes áreas;

- ♣ SC propôs um mapa na vertical, feito à mão na cor natural do lápis. Ligou com balões os elementos que vê mais significativos em seu aprendizado e vivência social na graduação. Também elenca itens por disciplinas, mas também nota como importante “conhecer pessoas”, “assistir a shows”, em um universo extracurricular;
- ♣ SD traz uma personagem no centro de seu mapa vertical, que desenha também a lápis. Nessa menina ela liga os elementos diversos que vê no plano de sua realidade na graduação. Há desde estudos, momentos com a família/religioso e as diferentes matérias que observa importantes na sua formação.

Já SE, em sua reflexão por escrito, diz pensar sobre seus verdadeiros objetivos e afirma que essa resposta não é nada fácil. Ela relembra o tempo de chegada à faculdade, e depois por ver as atividades “mais puxadas” e sentir vontade de largar tudo. Nisso, pensa em seus objetivos, o que e às vezes a deixa “paranoica”. Ela comenta as opiniões do professor de instrumento e conclui sobre sua responsabilidade no estudo. Ela reflete, construindo frases de autoafirmação para o alcance de metas, apoiando Gervásio a fazer o mesmo. No final, fala da importância de não se esquecer dos sonhos e pergunta os objetivos da personagem.

Notando os mapas e a explanação de SE é possível acompanhar um processo rico de reflexões e de elaborações de prioridades, de elementos importantes na fase de formação desses alunos. Isso fez desenvolver os conteúdos das cartas pensados por Rosário et al (2006), mas também abriu horizontes na visão do professor ofertando ideias dos alunos sobre o curso e o estar na universidade.

A carta quatro foi oferecida no mês posterior, em maio de 2011, com o tema sobre a administração do tempo e a procrastinação – o hábito de deixar tudo para última hora. Nesta carta também extensa, há uma riqueza de personagens, de situações cotidianas e há a entrada das respostas do Umbigo na história.

A tarefa correspondente nessa primeira intervenção foi ler e responder a carta do Gervásio, respondendo a ele alguns dos questionamentos. Para Rosário et al (2006) essa carta trabalha a questão do tempo em diretrizes como a lista CAF (de coisas a fazer), mencionando-a como possibilidade de se organizar (e planejar), a organização do espaço (lugar de estudo), o aspecto da procrastinação e a observação dos distratores internos e

externos.

Os alunos mostraram em seus comentários desde o apoio ao Gervásio, confortando-o de seus problemas, ao compartilhamento de experiências. Surgiram assim, quatro categorias, sete unidades de contexto e quinze unidades de registro. As categorias “**1) Incentivo e puxão de orelha no Gervásio**” e “**3) Compartilhando experiências**”, com cinco unidades de registro e a categoria “**2) Dicas para ajudar a personagem**”, com quatro deles, foram as que mais trouxeram contribuições para a discussão de ideias e posições sobre a situação trazida na carta. Já a categoria “**4) Reflexões pessoais**” revelou uma atitude mais individual, elemento de reflexão importante para uma das alunas, mas se mostra aspecto significativo para nossa observação.

Gervásio provocou com sua narrativa uma atitude de solidariedade por parte de uns e de repreensão por parte de outros, que não concordaram com sua falta de firmeza e organização. Foi interessante perceber como cada um dos leitores recebeu a história, trazendo argumentos para o Gervásio. Assim, surgiram também dicas para que ele (Gervásio) resolvesse seu problema com o relatório, e o compartilhamento de experiências com esse tipo de trabalho e o planejamento do tempo, em termos de recursos a se pensar.

Uma das alunas trouxe a temática da razão que nutre a determinação no percurso na faculdade, que é para ela, a confiança de seus pais. Noto que isso é trazido como forma de gratidão e não como algo penoso, e que vale a pena o esforço de se centrar no estudo. É um assunto muito interessante de se debater e aprofundar pensamentos.

O resultado das três cartas como um todo, traz uma rica vivência com um tipo de reflexão diferente da leitura de um texto informativo, tal como os realizados por eles mesmos na disciplina Percepção 1. Embora essas cartas não estejam ligadas a algum repertório, análise musical ou transcrição de trechos musicais – que indicariam uma utilização prática mais evidente na matéria – elas promovem um despertar de opiniões, de argumentações, de diálogos de valor significativo durante o início da graduação.

Os depoimentos trazidos aqui, muito provavelmente envolvem temas que não são compartilhados com professores ou mesmo com colegas de turma durante a formação profissional. E, acontecendo de forma positiva, com um olhar de escuta, de atenção, podem ter um alcance expressivo no desenvolvimento dos alunos, em sua aprendizagem técnica e social para com a futura profissão.

É sabido que os alunos tem mais proximidade com os professores de instrumento, e, certamente, há troca de ideias sobre trabalho e aspirações quanto ao futuro. Mas, é interessante lembrar que alguns alunos chegam decididos para o que querem, com alta atitude autorregulatória, e, muitos outros, iniciam o curso sem direções claras. Contribuir com o provocar de questões e simultaneamente orientar, dar apoio, é, em minha visão, um dos papéis do professor, além do currículo técnico. E nesse percurso todos aprendem.

Nesta primeira fase os cinco alunos já demonstraram bom desenvolvimento na autorregulação de sua aprendizagem. Primeiro, pelo fato de terem conseguido participar de todas as atividades da disciplina, o que demandou uma organização e persistência durante todo o semestre. Segundo, porque suas reflexões se mostraram coerentes, espontâneas, vivas de histórias e compartilhamentos, trazendo uma convivência agradável e estimulante para nós, alunos e professora. E, terceiro, que pude notar a dedicação e o senso de responsabilidade que possuem no desenvolvimento seu trabalho com música, especialmente por conhecê-los pessoalmente. Certamente terão em breve realizado várias conquistas e observando os resultados de seus esforços de maneira muito positiva.

3.3 SEGUNDA FASE DE INTERVENÇÃO

A segunda fase da pesquisa aconteceu com a disciplina de Percepção Musical 1, no primeiro semestre de 2012 na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP, na cidade de Curitiba – PR. Ela foi pensada com base na experiência anterior, e também nos parâmetros da autorregulação da aprendizagem – nas ações em sala, no oferecimento dos materiais, no sistema de avaliação e no incentivo às práticas extraclasse.

Dessa forma, o desafio foi integrar uma maior quantidade de alunos na proposta com as *Cartas do Gervásio* e desenvolver as temáticas da autorregulação da aprendizagem com pessoas de diferentes buscas e pensamentos (não somente os interessados). Realizar essa nova etapa na UNICAMP não traria o mesmo contexto de novidade, como de quando a realizamos em 2011. Por isso, considerando minha trajetória docente, como professora da matéria na EMBAP, vi na instituição um contexto apropriado pela possibilidade de elaboração de uma disciplina e ter o mesmo ar de novidade com as tarefas das cartas.

A disciplina na EMBAP tem quatro classes de Percepção Musical e as turmas são subdivididas pelos seus cursos, ou seja: turma do curso de Composição e regência, duas turmas do curso de Licenciatura em música e a turma do curso de Instrumento, que abriga também os alunos do curso de canto. As turmas possuem diferentes números⁷⁸ de participantes e, neste ano de 2012 foram: licenciatura com trinta e cinco alunos, a de instrumento com vinte e oito, e a do curso de composição e regência, com quinze alunos.

Embora tenha proporcionado as atividades com as cartas em todas as turmas de ingressantes, para esta tese foco olhar na turma de Composição e regência, pela regularidade de interação (quantidade de aulas e organização mais estruturada no semestre por haver menos feriados) e pela quantidade de alunos (sendo um número válido para um estudo de caso). É o que descrevo a seguir.

3.3.1. A Percepção Musical 1 na EMBAP

Na Percepção Musical 1 da EMBAP, também como na UNICAMP, foram pontuadas desde o primeiro dia de aula as ações obrigatórias e voluntárias, em um cronograma inicial discutido com a turma. Entretanto, pelo fato da troca de professores (as aulas comigo iniciaram em abril), organizei um plano de curso mais flexível, que pudesse abrigar itens sugeridos pelos alunos durante comentário sobre o que haviam estudado⁷⁹.

O plano de curso foi discutido por itens: ementa, programa, metodologia, sistema de avaliação, cronograma, referências, *site* e materiais, a importância da monitoria e a proposta das *Cartas do Gervásio* – mas agora como pontuação na nota final. É importante lembrar que a disciplina na instituição é um componente anual, distribuída em duas aulas semanais, em um período de aproximadamente 200 dias letivos. E, as atividades com as *Cartas do Gervásio* aconteceram durante o primeiro semestre, com o intuito de desenvolver as temáticas do ingresso como realizado na fase anterior.

Das ações obrigatórias estavam as provas e os trabalhos 1, 2 e 3, esses desenvolvidos mensalmente em abril, maio e junho – como foram chamados a leitura de textos das *Cartas do Gervásio*. Das ações voluntárias estavam a utilização do *site* no *google* que disponibilizava recados, artigos *on line*, materiais e sugestões para estudo e

⁷⁸ A lista de chamada da EMBAP conta também os nomes dos alunos dispensados por aproveitamento ou trancados. Aqui foram expostos os números de alunos que frequentavam as aulas.

⁷⁹ Também pude me encontrar com a professora Lilian Gonçalves antes de iniciar as minhas aulas e a conversa foi produtiva, além de ter sido muito bem recebida por ela e pela instituição.

algumas aulas de monitoria que conseguimos organizar com um dos alunos de composição e regência, voluntário e pertencente à própria turma⁸⁰.

O sistema de avaliação não foi muito modificado em sua forma, mas sim em sua quantidade, com duas provas práticas e uma escrita e a pontuação considerando as cartas. As duas provas práticas pediram: uma de leitura com peças pré-determinadas (*Dime Robadora* – Anônimo, a duas vozes. Cancioneiro de Upsala; e *Conversa Boa*, Cristiane Otutumi) e uma segunda, com peça de livre escolha, ambas em grupo.

Também compreendeu três trabalhos com as *Cartas do Gervásio* (zero, dois e quatro) e uma prova escrita individual no encerramento do semestre, que continha questões exclusivamente no perfil de ditados, tal como eles já haviam realizado com a professora anterior. A seguir o esquema de notas do primeiro semestre da Percepção Musical 1:

Quadro do sistema de avaliação	
Prova prática coletiva I	10 pontos
Prova prática coletiva II	10 pontos
<i>Proposta de Autorregulação</i>	35 pontos
Prova escrita individual	35 pontos
Participação	10 pontos
	100 pontos

Fig. 30 – Sistema de avaliação na disciplina Percepção 1 em 2012

As *Cartas do Gervásio* também tiveram pontuações diferenciadas de acordo com a respectiva tarefa, portanto:

Pontuação dos trabalhos de autorregulação		
Trabalho 1	Leitura da carta zero; Resposta à carta zero; Preenchimento do questionário.	8 pontos
Trabalho 2	Leitura da carta dois; Resposta à carta dois; Elaboração do mapa mental.	13 pontos
Trabalho 3	Leitura da carta quatro; Resposta à carta quatro; Elaboração de uma agenda de estudos.	14 pontos
		35 pontos

Fig. 31 – Pontuação dos trabalhos de autorregulação

⁸⁰ Ao chegar na instituição o edital de monitoria já havia sido concluído, portanto, novamente trabalhamos com monitor voluntário da disciplina como apoio extraclasse (como aconteceu em 2011 na UNICAMP).

As principais diferenças entre a fase 1 e 2 é que para essa: a) trabalhos de transcrição não foram disponibilizados ou enfatizados como na fase anterior; b) as leituras de textos sobre leitura cantada, desafinação aconteceram no segundo semestre e para algumas turmas isso constou em prova e em outras por um trabalho escrito reflexivo. Portanto, nessa disciplina demos atenção a dois textos: *A desafinação na fase adulta*, capítulo três do livro de Sobreira (2003); *Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel*, um artigo de Goldemberg (2000) publicado na revista da ABEM.

O material de base das aulas utilizado nas turmas foi o *Método de solfejo baseado na MPB*, de Aderbal Duarte (1996), pelo fato de contemplar atividades voltadas ao solfejo e à rítmica, além de ter alguns estudos interessantes e citação de repertório brasileiro. Foram também utilizadas em algumas aulas o *Solfejo*, de Villa-Lobos (1976) e indicados esse e o *Solfejo*, de Edgar Willems (1999) para estudos extraclasse – principalmente para aqueles que tivessem mais dificuldades e para os alunos que vinham para as aulas de monitoria. Tal como mencionado na fase da UNICAMP, foram utilizados no decorrer da disciplina outros materiais como pequenas peças e exercícios de outros livros.

As ações voluntárias foram estimuladas desde o primeiro dia de aula, no sentido da criação de grupos de estudo para as provas de leitura, ou durante as atividades práticas de conteúdos. A monitoria se configurou mais difícil de mobilização, por, pelo menos, dois aspectos: fato do edital de monitoria já ter sido concluído no período de minha chegada e pelo fato de não haver na instituição a tradição por esse tipo de projeto vinculado à Percepção.

Já da parte auditiva utilizei principalmente os áudios dos livros: Campolina e Bernardes (2001), Benward (2009), o CD do livro de Harmonia I, de Ian Guest (2006), do livro de teoria de Marisa Lima e Sérgio Figueiredo (2004), que juntos, priorizam o estudo do sistema tonal.

A ferramenta do *Google sites* também pôde ser aproveitada, com dados das disciplinas, apresentação da proposta de autorregulação, calendário institucional, dicas de estudos *on line*, *links* de informações de eventos e textos acadêmicos. Algumas imagens que disponibilizo a seguir:

- Início
- Calendário 2012
- EMBAP
- Contato
- Disciplinas e Monitoria
 - Monitoria
 - P1 Percepção Musical 1
 - P2 Percepção Musical 2
- Eventos
- Links etc. e tal
- Professora
- Sitemap



Bemvidos ao site de Percepção Musical

Prof. Cristiane Otutumi
 Docente EMBAP
 Doutoranda UNICAMP

Este é o espaço virtual de apoio às disciplinas de Percepção Musical que estão atualmente sob minha responsabilidade.

Aqui vocês poderão acompanhar os passos principais do período letivo, além de acessar links interessantes sobre nossa área de estudo.

Aproveitem e bom trabalho!

Abraço,
Cristiane.

Fig. 32 – Site PercEMBAP 2012

A seguir um quadro que resume as ações e o perfil da disciplina nessa segunda fase de intervenção:

Quadro geral da disciplina Percepção Musical 1 EMBAP 2012	
Percepção Musical 1 (disciplina anual)	Alunos ingressantes
Frentes de trabalho	Rítmica, melódico e harmônica
Três turmas (SCR; LM; SI/SC)	SCR:15 alunos; LM: 35 alunos; SI/SC: 28 alunos
Público – Modalidades de curso	Composição e Regência; Licenciatura em Música; Instrumento; Canto Turma SCR: Composição e Regência Turma LM: Licenciatura Turma SI/SC: Instrumento e Canto
Aulas presenciais	Duas aulas de 50 minutos: 1h30 semanais
Materiais	. Impressos: Trechos de Aderbal Duarte (1994), Prince (1993), entre outros. Trechos do livro de Willems (1999), Villa-Lobos (1976); . Áudios dos livros: Campolina e Bernardes (2001); Benward (2009); Turi Colura (2008). . Partituras: Peças: coros a duas e a quatro vozes <i>Dime Robadora</i> ; de rítmica <i>Conversa Boa</i> (Otutumi, 2006). . <i>Proposta de autorregulação: Cartas do Gervásio</i> (zero, dois e quatro, ROSÁRIO ET AL, 2006), pelos trabalhos 1 (com o questionário para conhecer o perfil dos alunos), trabalho 2 (mapa mental); trabalho 3 (elaboração da agenda); . Textos acadêmicos: Sobreira (2003), Goldemberg (2000); . Cronograma de estudos de solfejo; . Ficha de orientação de estudo; . apoio virtual <i>Google sites</i> .

Cartas do Gervásio e tarefas	Trabalho obrigatório, com pontuação para cada carta; Tarefas entregadas por <i>e-mail</i> ou impresso; Questionário final.
Avaliações	- 02 provas de leitura – rítmica e melódico-harmônicas (1a. Estudos determinados; 2a. Livre escolha. Gravadas em vídeo). - 01 prova escrita ditados / “materiais do som”(GROSSI, 2001) - avaliação reflexiva final
Para o estudo de caso:	Observação e análise da turma de Composição e regência.

Fig. 33 – Quadro geral da disciplina Percepção Musical 1 – EMBAP 2012

Apesar do questionário ter sido oferecido nesta fase para todos os alunos como parte do trabalho 1, faço aqui uma reunião de dados para apresentar o perfil das classes da EMBAP, conforme já realizado com a UNICAMP na fase anterior.

O preenchimento do questionário foi solicitado a todos os alunos ingressantes da instituição matriculados na Percepção Musical 1, que, de acordo com a lista de chamada somavam setenta e oito estudantes. A entrega foi obrigatória, pela integração com a carta zero, mas foram recebidos cinquenta e cinco questionários, que representaram 70,5% do total. A seguir as perguntas e os percentuais das respostas, considerando as três turmas juntas. Optei pelo percentual com apenas uma casa decimal, o que pode resultar em arredondamentos (valor aproximado de 100%).

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

- () Sim, em escola especializada (escola livre, conservatório, outra faculdade, etc.)
 () Não, mas estudei o conteúdo como autodidata
 () Não, mas estudei o conteúdo com professor particular
 () Outro: _____

Respostas:

27,3% alternativa a

30,9% alternativa b

21,8% alternativa c

20% alternativa d

Em d) constaram itens como: “fazia exercícios num programa de computador”; “com professor particular apenas por um mês”; “estudei em escola de música, mas envolvida na teoria geral e não como matéria específica”; “nunca estudei como matéria”; “somente para o vestibular”.

2) Sobre o **estudo do solfejo**:

- Já estudei solfejo, com orientação de professor e livro específico
- Já estudei solfejo, mas por conta própria
- Nunca estudei solfejo
- Outro: _____

Respostas:

29,1% alternativa a

32,7% alternativa b

30,9% alternativa c

7,3% alternativa d

Em d) constaram itens como: “estudei com professor particular para o vestibular”; “estudei com professor, mas por tempo breve”.

3) Sobre sua **classificação vocal**:

- Já estudei canto/participei de coral e minha classificação vocal é
- Já participei de grupos vocais, mas não me lembro de minha classificação vocal
- Nunca participei de grupos vocais ou aulas de canto e não sei minha classificação vocal
- Outro: _____

Respostas:

49,1% alternativa a

7,3% alternativa b

25,5% alternativa c

18,1% alternativa d

Em d) constaram itens como: “nunca participei, mas sei minha classificação vocal”; “estudei canto por conta própria e minha classificação vocal é barítono”; “[não especificou se estudou, mas coloca sua classificação vocal]”; “já participei e participo de coral e minha classificação vocal é baixo”; “comecei a participar esse ano”.

4) **Cantar** para mim é:

- algo cotidiano
- algo pouco frequente, mas presente
- algo raro
- Outro: _____

Respostas:

45,5% alternativa a

32,7% alternativa b

18,2% alternativa c

3,6% alternativa d

Em d) constou item como: “canto as melodias em exercícios que estudo”; “[não especificou]”.

5) **Transcrever** melodias ou tirar músicas é algo que faço:

() frequentemente

() poucas vezes

() quase nunca

() Outro: _____

Respostas:

32,7% alternativa a

34,5% alternativa b

29,1% alternativa c

3,6% alternativa d

Em d) constaram itens como: “tiro músicas frequentemente, mas não passo para o pentagrama”; “nunca”.

6) Você acha que tem mais **facilidade** na Percepção:

() Melódica

() Rítmica

() Harmônica

() Outro: _____

Respostas:

34,5% alternativa a

45,5% alternativa b

12,7% alternativa c

7,3% alternativa d

Em d) constaram itens como: “melódica e rítmica”; “em todos”; “sou leigo por falta de prática”; “melódica e harmônica”.

7) Você acha que tem mais **dificuldade** na Percepção:

() Melódica

() Rítmica

() Harmônica

() Outro: _____

Respostas:

25,5% alternativa a

23,6% alternativa b

38,2% alternativa c

12,7% alternativa d

Em d) constaram itens como: “melódico-rítmica”; “melódico e harmônica”; “muita dificuldade em tudo”; “rítmica e harmônica”.

8) Qual o seu maior **obstáculo pessoal** no rendimento escolar?

Pouco estudo

Falta de organização dos compromissos acadêmicos

Procrastinação, deixar as coisas para última hora

Outro: _____

Respostas:

5,5% alternativa a

21,8% alternativa b

27,3% alternativa c

45,5% alternativa d

Em d) constaram itens como: “pouco tempo”; “procrastinação e muitas obrigações”; “moro sozinho e tenho que fazer tudo”; “falta de atenção”; “[não especificou]”; “conciliar trabalho, universidade, família e outros”; “opções 2 e 3”; “cansaço”; “não tenho obstáculos”; “todas as alternativas”; “talvez eu estude de forma errada, me sinto cansada por demorar pra ver resultados”.

9) Ao **estudar**, você:

Organiza o local, separa materiais e define tempo e conteúdo

Pega os materiais principais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade

Escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior

Outro: _____

Respostas:

34,5% alternativa a

25,5% alternativa b

30,9% alternativa c

9,1% alternativa d

Em d) constaram itens como: “depende do momento, qualquer uma das respostas”; “mesmo com atraso procuro fazer com qualidade”; “falta de tempo”; “não faço planejamento, mas dou conta”; “estou começando a me encontrar nos estudos e estou me dedicando muito”.

10) Você acredita que, para sua **formação**, essa **disciplina** seja:

() Importante

() Pouco importante

() Sem importância

() Outro: _____

Respostas:

94,5% alternativa a

0% alternativa b

0% alternativa c

5,5% alternativa d

Em d) constou item como: “muito importante”; “muitíssimo importante”; “fundamental”.

Observar as questões de modo específico traz um olhar mais detalhado também das possibilidades vindas na alternativa *Outro*. Nesse sentido, a pergunta que mais obteve inserções nessa alternativa aberta foi a de número oito que trata dos obstáculos sobre o estudo. Neste caso, muitos estudantes na EMBAP (45,5%) consideraram essa resposta para poderem comentar sobre a sua realidade, o que levantou aspectos como: “pouco tempo”; “procrastinação e muitas obrigações”; “moro sozinho e tenho que fazer tudo”; “falta de atenção”; “conciliar trabalho, universidade, família e outros”; “cansaço”; “não tenho obstáculos”; “talvez eu estude de forma errada, me sinto cansada por demorar pra ver resultados”. Nessas respostas há variedade de informações, às vezes pessoais (como queixa ou desabafo) e argumentativas informando dados que são obstáculos no estudo.

Já as questões que menos utilizaram a alternativa *Outro*, foram as perguntas quatro (sobre cantar) e a cinco (sobre a transcrição). Os alunos elencaram nessas respostas algo como “canto as melodias em exercícios que estudo” e “tiro músicas frequentemente, mas não passo para o pentagrama”. Enfim, não trazem tantas novidades e apenas localizam algum aspecto específico.

De uma maneira geral temos um perfil semelhante entre as instituições na primeira e segunda fase, pois boa parte dos alunos não estudou Percepção Musical anteriormente e tem dificuldades semelhantes quanto às frentes de trabalho e obstáculos no estudo. Entretanto, na EMBAP temos mais alunos autodidatas e mais alunos que estudaram com professor particular (em muito breve tempo).

Agora, vejamos os resultados em uma síntese geral:

Respostas dos questionários – EMBAP		
Número	Questão	Percentual
1	Estudou Percepção antes da graduação?	27,3% sim; 30,9% estou como autodidata; 21,8% estou com prof. Particular; 20% Outro.
2	Sobre o estudo de solfejo:	29,1% estudou com professor; 32,7% estudou como autodidata; 30,9% nunca estudou; 7,3% Outro.
3	Sobre sua classificação vocal:	49,1% já estudou canto/coral e sabe sua classificação; 7,3% já participou de grupos vocais e não sabe sua classificação; 25,5% nunca participou e não sabe; 18,2% Outro.
4	Cantar para mim é:	45,5% algo cotidiano; 32,7% algo pouco frequente; 18,2% algo raro; 3,6% Outro.
5	Transcrever melodias ou tirar músicas é algo que faço:	32,7% frequentemente; 34,5% poucas vezes; 29,1% quase nunca; 3,6% Outro.
6	Você acha que tem mais facilidade na Percepção:	34,5% Melódica; 45,5% Rítmica; 12,7% Harmônica; 7,3% Outro.
7	Você acha que tem mais dificuldade na Percepção:	25,5% Melódica; 23,6% Rítmica; 38,2% Harmônica; 12,7% Outro.
8	Qual seu maior obstáculo pessoal no rendimento escolar?	5,5% pouco estudo; 21,8% falta de organização dos compromissos acadêmicos; 27,3% procrastinação; 45,5% Outro.
9	Ao estudar você:	34,5% organiza o local, separa materiais e define tempo; 25,5% pega os materiais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade; 30,9% escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior; 9,1% Outro.
10	Você acredita que, para sua formação, essa disciplina seja:	94,5% importante; 0% pouco importante; 0% sem importância; 5,5% Outro.

Fig. 34 – Resultados dos questionários oferecidos aos ingressantes EMBAP 2012

Esses dados contribuíram para que a aula e a disciplina pudesse ter mais cuidado com as questões técnicas (estudo de intervalos, acordes, etc.), embora tenha solicitado a reflexão por meio das propostas com o Gervásio.

3.3.1.1. As respostas às *Cartas do Gervásio*

A proposta das *Cartas do Gervásio* foi esclarecida no primeiro dia de aula e em dias subsequentes em que vinham à tona perguntas sobre o projeto. Elaborei também uma apresentação escrita que foi disponibilizada no *site PercEMBAP2012* junto às orientações dos trabalhos e organizados para os meses de abril, maio e junho.

Segue então uma tabela da movimentação geral das cartas da turma de Composição e Regência:

Realização dos trabalhos na turma de Composição e Regência			
Natureza	Tarefa	Trabalhos recebidos	Trabalhos válidos
Trabalho 1	Carta zero (leitura e resposta) + preencher questionário	14	14
Trabalho 2	Carta dois (leitura e resposta) + elaborar mapa	15	14
Trabalho 3	Carta quatro (leitura e resposta) + elaborar agenda	15	14
Turma de SCR = 15 alunos			

Fig. 35 – Realização dos trabalhos da turma de Composição e Regência em 2012

Para que fosse possível acompanhar os processos de reflexão de cada aluno foram consideradas as cartas dos participantes que fizeram os três trabalhos em resposta à carta zero, dois e quatro. Assim, comento o perfil de cada aluno e então inicio a seção de análise das respostas, pela ação categorial.

Os participantes consentiram a utilização das atividades para esta pesquisa por meio de termo específico, e aqui serão identificados por nomes fictícios diferentemente da primeira fase. O critério é para que seja mais rápido associar os excertos durante a leitura considerando também o número maior de participantes (quatorze):

- ♣ Adriano, 17 anos, brasileiro, residente da cidade da instituição; estudou Percepção Musical com professor particular antes da graduação, tem como instrumento principal o piano;
- ♣ Roberta, 17 anos, brasileira, residente da cidade da instituição; estudou Percepção Musical como disciplina antes da graduação, tem como instrumento principal o violão;

- ♣ Samir, 18 anos, brasileiro, vindo de uma cidade do Estado de Santa Catarina; não estudou Percepção Musical como disciplina antes da graduação, e sim como autodidata; tem como instrumento principal o violão;
- ♣ Éder, 17 anos, brasileiro, residente da cidade da instituição; estudou Percepção Musical com professor particular antes da graduação; tem como instrumento principal o piano;
- ♣ Heitor, 18 anos, brasileiro, vindo de uma cidade vizinha da cidade da instituição; estudou Percepção como autodidata; tem como instrumento principal o violão;
- ♣ Fabrício, 24 anos, brasileiro, vindo de uma cidade do estado de Santa Catarina; estudou Percepção como autodidata antes da graduação; instrumento principal trompa;
- ♣ Gustavo, 33 anos, brasileiro, graduado, residente da cidade da instituição, estudou Percepção antes da graduação como autodidata; instrumento principal piano;
- ♣ Juliano, 27 anos, brasileiro, graduado, residente da cidade da instituição; estudou Percepção Musical como autodidata antes da graduação, tem como instrumento principal o trompete;
- ♣ Luís, 23 anos, brasileiro, graduado, residente da cidade da instituição; estudou Percepção Musical como disciplina antes da graduação em cursos da própria instituição; tem como instrumento principal o violino;
- ♣ Paula, 29 anos, argentina, residente da cidade da instituição; estudou Percepção Musical como disciplina antes da graduação, tem como instrumento principal o violino;
- ♣ Nei, 28 anos, brasileiro, residente da cidade da instituição; não estudou Percepção Musical como disciplina antes da graduação, e sim como autodidata; tem como instrumento principal o canto e o piano; foi monitor voluntário da disciplina em 2012;
- ♣ Celso, 44 anos, brasileiro, vindo de uma cidade do estado do Paraná; estudou Percepção Musical como autodidata; instrumento principal saxofone;
- ♣ Amauri, 44 anos, brasileiro, residente da cidade da instituição; não estudou Percepção Musical como disciplina antes da graduação; tem como instrumento principal o violoncelo;

- ♣ Pedro, 34 anos, brasileiro, estudou como autodidata e depois em conservatório de música; tem como instrumento principal o piano.

3.3.1.1.1 A carta zero

As categorias encontradas nas respostas dos alunos são aqui representadas pelos números arábicos, seguidas de suas respectivas unidades de contexto – UC, indicadas pelos números romanos. Essas ligam-se a suas unidades de registro – UR, indicadas pela letras minúsculas do alfabeto, tal como organizado em Otutumi (2008).

Nesta carta zero verifiquei que se destacavam as categorias, unidades de contexto e unidades de registro:

1) Identificação com a personagem

I. Situação de ingresso na universidade

- a) não estamos preparados
- b) caminhos tortuosos
- c) ansiedade pelo futuro

2) Sensações no ingresso na universidade

I. Dificuldades e adaptação

- a) dificuldade e gratidão
- b) adaptação

II. Surpresa gratificante

- a) prazeroso e gratificante
- b) brilho diferente

III. Perguntas

- a) será que vai ser legal?
- b) o que estou fazendo aqui?

IV. Tranquilidade e domínio

- a) lugar e hora certa
- b) não estou só
- c) domínio

3) Relatos de experiência

I. Empenho antes do vestibular

- a) período de teste

b) três anos de estudo

II. Percurso musical

a) autodidata, conservatório e professor particular

b) descobri tarde minhas habilidades

III. No ensino superior

a) segunda graduação

b) outros cursos universitários

c) ensino médio \times ensino superior

4) Sobre a carta zero

I. Explicações sobre a carta

a) indagação

b) síntese da carta

c) foco da carta

II. Refletindo

a) utilidade reflexiva

b) agradeço ter compartilhado

5) Sobre o estudo

I. Ritmo de estudo

a) nunca tive o costume de estudar

b) estudar em casa e na universidade

c) organização como solução

II. Expectativas e comentários sobre o curso

a) trabalhos mais difíceis

b) continuar com a curiosidade

c) aproveitando o curso

III. Responsabilidade

a) aprendizado por nossas mãos

b) professores para nos guiar

c) disciplina e integração ao curso

IV. Autoavaliação sobre conhecimentos específicos

a) muita coisa ficou para trás

V. Questionamentos sobre o estudo e estudante

a) não é tão simples quanto parece

b) verdade e falácia

- c) interesse x obrigação
- d) prazer em estudar
- e) academia e a visão limitada do estudar
- f) estudar e aprender

6) Opiniões sobre a área musical

I. Carreira e a família

- a) minha família adora música
- b) música não é profissão
- c) preocupação com financeiro

Os recortes para a chegada a essas categorias e unidades tem origem nas respostas de cada um dos alunos da turma de Composição e Regência. Cada participante a seu modo demonstrou dialogar com o Gervásio, alguns mais proximamente, outros de maneira mais formal. Entretanto, a observação sobre a semelhança de experiências foi também a evidência inicial (tal como na fase anterior em 2011) e demonstrada na categoria 1, unidade de contexto I e unidades de registro abaixo:

1) Identificação com a personagem

I. Situação de ingresso na universidade

- a) não estamos preparados

Oi Gervásio, respondendo a sua carta, as suas questões, posso dizer que me sinto identificada com várias das suas reflexões. É verdade que a gente não está realmente preparada para enfrentar a universidade quando sai da escola. Toda essa expectativa e pressão não fazem sentido quando atravessamos a porta da faculdade. Há muitas questões que aparecem e com a quais não estamos preparados para lidar (Paula).

[...] Sou muito novo, acabo de sair do ensino médio, e nunca me preocupei com a universidade; sinto, agora, uma falta de preparo muito grande, fruto de anos de protelação (Adriano).

As primeiras unidades temáticas da carta zero voltaram-se à questão geral da falta de preparo dos estudantes para com a nova realidade universitária, já que esta é bem diferente da experiência anterior. Paula e Adriano, embora tenham idades e vivências muito diferentes, notam que a situação de ingresso traz desafios que, muitas vezes, parecem maiores que as ferramentas para vencê-los. Ambos não explicitam em que instância se instituem a “falta de preparo”, mas pelo fato da carta zero proporcionar uma reflexão ao estudo e as suas responsabilidades, é provável que esses dois assuntos

tenham inspirado os alunos nessas autoavaliações.

A “protelação” dita por Adriano, demonstra o reconhecimento de que se houvesse uma maior conscientização sobre os passos posteriores, talvez essa falta pudesse ser amenizada. Mas, não é apenas neste momento que Adriano coloca suas inquietações a respeito disso. Logo ao iniciar seu texto mostra compreender a história da personagem e destaca sua preocupação com o futuro:

b) caminhos tortuosos

Olá Gervásio. Li a sua carta. Entendo o que passou, assim como você não teve uma dificuldade para entrar na universidade, porém sinto que vou enfrentar alguns caminhos tortuosos como os que você passou (Adriano).

A identificação com a narrativa do Gervásio não é intensa no uso de adjetivos como “é incrível” escrito por SA na fase anterior. Aqui, Adriano revela sua concordância por meio de suas reflexões pessoais e imagina o futuro com desafios semelhantes. Ainda que a autorreflexão traga alguns momentos de insegurança ou dúvida, Adriano termina sua carta de forma positiva – que veremos em outra unidade de contexto.

Também a respeito do que ainda está por vir, Amauri, expõe suas observações para com o olhar da personagem:

c) ansiedade pelo futuro

[...] Me identifiquei com os olhares de ansiedade em relação ao que virá, me vendo dentro deles; olhares dos colegas de sala, de corredores e escadarias (Amauri).

Nesta frase, Amauri diz ter se identificado com os olhares ansiosos, que também vê em seus colegas e pelos lugares que transita na universidade. Em geral, com essa turma de Composição e Regência a categoria de “identificação com a personagem” foi exposta de maneira mais leve, mais refletida, como um ponto de partida para demais observações. O fato de ser uma turma com uma faixa etária bem diversa, – aqui a média de idade é de 26 anos (e na fase anterior de 20 anos) – mais experiente em diferentes cursos de graduação e também em atividades musicais ajudou a configurar os resultados desse perfil.

Já a categoria “sensações no ingresso na universidade” trouxe mais variedades de pensamentos, tais como nos trechos abaixo:

2) Sensações no ingresso na universidade

I. Dificuldades e adaptação

a) dificuldade e gratidão

[...] É bem difícil pra mim, pois estou longe das pessoas que mais amo e que sinto tanta saudade, mas é por uma boa causa. [...] Quero fazer valer a pena o esforço de meus pais e o meu para estar aqui (Samir).

[...] Como a maioria dos estudantes brasileiros chegarei às aulas no período noturno após um dia de trabalho e terei que lutar contra esses percalços. Mas, me considero privilegiado por estudar em uma boa instituição de ensino e fazer um curso que realmente escolhi e tenho prazer em estudar e aprender mais e mais. Essa jornada está apenas no começo, mas tenho certeza que será muito próspera (Juliano).

Dentro do que se considera dificuldade, há na primeira unidade de registro dois depoimentos que desabafam e potencializam as boas perspectivas de se estar fazendo o curso superior. Samir se queixa da dificuldade em estar longe da família e logo organiza seus pensamentos para observar os benefícios de seu esforço pessoal e o de seus pais. “Fazer valer a pena” transparece uma frase de auto-incentivo, o que, de certa forma, também é realizado por Juliano.

Mesmo no início do curso Juliano já aponta a dificuldade de trabalhar e estudar simultaneamente. Sua experiência anterior com outro curso de graduação na área de contabilidade o deixa ciente dos “percalços” que encontrará. Embora haja essa sensação de que haverá um grande empenho de sua parte, ele traz a consciência de que é um privilegiado por estar cursando algo de seu interesse e ter prazer pelo que faz. Por isso, ele sente a certeza de um futuro próspero.

Outro aluno dessa turma também se manifesta quanto às dificuldades, mas usa o termo “adaptação” para relatar seus esforços:

b) adaptação

[...] A adaptação a esse universo acadêmico pode surtir vários efeitos; principalmente quando há necessidade de deixar sua própria residência, e ir morar em outro local, ou outra cidade onde tudo é diferente; conviver com pessoas de várias faixas etárias, costumes diversos, religiões etc. ... (Celso).

Embora não diga explicitamente que essas adaptações dizem respeito a sua história pessoal, é possível interpretar que Celso faz uma autoavaliação da sua realidade, por observar alguns aspectos evidenciados em seu questionário e dia a dia das aulas. Ele vê dificuldades práticas (de moradia) e também relacionais (como a faixa etária, costumes e religião) como pontos importantes na sua fase de adaptação. Diferentemente dos

depoimentos anteriores as dificuldades aqui se mostram mais desafiantes na questão do convívio.

No questionário Celso menciona ser evangélico e coordenar um projeto de música em sua igreja. Observando esse item da religião, Celso é um dos únicos a expor isso nas atividades de autorregulação. Mas, não é somente isso o que ele vê no instante do ingresso. Há uma esfera gratificante, que localizo em uma segunda unidade de contexto:

II. Surpresa gratificante

a) prazeroso e gratificante

O fato de um estudante passar em um vestibular e se tornar um acadêmico, é algo muito prazeroso e gratificante. Para se chegar a tal resultado deve haver por parte do estudante uma entrega total a esse propósito, abstendo de diversos hábitos e atividades (Celso).

É assim que Celso inicia sua carta. Com a alegria da conquista e expondo a maneira de se dedicar para alcançar a meta: entrega e renúncia de diversos hábitos e atividades. Embora não tenha deixado claro se já havia feito um curso superior, Celso é um dos alunos mais experientes da turma e certamente precisou se dedicar em um ritmo diferente em sua vida para poder ser aprovado no vestibular. E esse esforço aqui é lembrado e comemorado por ele.

Ainda com ares de surpresa positiva, temos o depoimento de Gustavo:

b) brilho diferente

[...] Estes primeiros dias de faculdade, apesar das dificuldades citadas, certamente não devo focar nestes fatos. Existem aulas realmente geniais. É fantástico estar todos os dias com músicos, cantar e tocar nos intervalos, ver gente tocando e compondo coisas incríveis. É como se todas estas pessoas tivessem em si um brilho muito diferente das pessoas com quem estudei nas instituições anteriores. Brilho este que eu não sei se está baseado no fato de eu gostar disso, ou na sensibilidade que estas pessoas demonstram não apenas com música, mas com todas as questões da vida. Tendo a acreditar na segunda hipótese (Gustavo).

É nítido observar a comparação que Gustavo faz com suas graduações anteriores (que foram em áreas diferentes), e o ambiente musical que agora se insere. A diferença sentida deve ser realmente relevante a começar na natureza das atividades. “Ver gente tocando e compondo” pelos arredores das salas é algo costumeiro em uma graduação em Música, e isso, por exemplo, chama a atenção de estudantes de outros cursos.

Além disso, Gustavo cita a questão da sensibilidade e das atitudes das pessoas para com a vida, não somente no aspecto do estudo ou trabalho. Pelas diferenças de contexto, ele vê o ambiente com o “brilho” da novidade e do princípio geral que há na escolha por

uma profissão na área de Arte. É interessante notar seu posicionamento em avaliar as pessoas e a sua maneira de ver as coisas.

Uma outra sensação no ingresso foi observada por Luís e reunida na unidade de contexto, “perguntas”:

III. Perguntas

a) será que vai ser legal?

[...] Nos primeiros dias, novamente aquela surpresa: turma nova e pessoas diferentes... surge aquele pensamento: “Será que vai ser legal? Vamos ver no que vai dar, né... (Luís).

b) o que estou fazendo aqui?

[...] Então me perguntei: “Caramba! O que eu estou fazendo aqui? ... Esta foi a primeira pergunta quando me sentei na cadeira e me deparei que estava fazendo uma faculdade de música (quando saí da EMBAP, prometi pra mim mesmo que nunca voltaria). [...] Mas, a surpresa vem e me deparo com uma Belas Artes diferente da que deixei na minha fase quando era criança. Um pouco mais organizada com professores competentes (Luís).

Luís começa sua carta se apresentando, ou seja, dizendo que é formado em outra área (Informática) e depois de muitos anos afastado da instituição volta para à graduação por sua vontade, além do apoio familiar. Por isso, traz várias perguntas “Será que vai ser legal? O que estou fazendo aqui?” E traz um pouco de desconfiança por conhecer a instituição em tempos passados. Pelo que consta em sua narrativa, sua experiência não foi muito boa com a música no curso para crianças da instituição. Pelo perfil do curso citado e a idade atual de Luís (23 anos) é provável que esteve longe por volta de quinze anos. Nesse tempo houve mudanças, algo que ele observa apontando um contexto diferente.

Outra sensação ao ingressar na universidade é de tranquilidade e conforto pela conquista de um lugar em um ambiente desejado. É o que organizei nesta próxima unidade:

IV. Tranquilidade e domínio

a) lugar e hora certa

[...] O meu ingresso da faculdade foi tranquilo pois, como trabalho dando aula de piano, canto e teoria musical, já sabia o conteúdo da prova. Quando entrei na faculdade senti que estava no lugar certo e na hora certa. Após crises de depressão, reviravoltas na vida, lágrimas e sorrisos, finalmente cheguei a mais um degrau do desenvolvimento musical: a faculdade (Nei).

Nei também se apresenta no início da carta. Sua tranquilidade diz respeito a uma experiência prévia, de conteúdos, de prática, e do que a instituição pode lhe ofertar. Ele não conta se já fez outro curso superior, mas traz muito bem destacada a certeza de estar fazendo o que realmente deseja: o curso de Música.

Já Amauri, embora já tenha falado do olhar ansioso por seu futuro, no início de seu texto contraria a ideia do Gervásio, declarando achá-lo muito intenso em sua solidão:

b) não estou só

Caro Gervásio, eu próprio, Amauri, calouro aos 44 anos, morando a mais de 100 km do campus onde estou cursando, ainda assim, não sinto o peso de sua solidão. [...] Não há idade para ficar adulto, se é que ficamos um dia. Sei que existe um vasto sertão a ser desbravado, mas não estou só. Venho munido de experiências pregressas que acompanham meus raciocínios e aprendizados... Somos para o mundo, assim como o mundo é para nós. Não me concentrarei em meu umbigo, pois há muito mais além. Um abraço (Amauri).

Amauri vê na reflexão de Gervásio um certo peso e, ao contar seu empenho pessoal para estar no curso superior, explicita que há empenhos maiores que os dele. Assim, propõe a discussão sobre tornar-se adulto, sobre não se estar só e que remeter suas palavras apenas ao umbigo é restringir algo que pode ir mais além. Neste caso, Amauri reafirma suas convicções, autoavalia a conquista e lembra a personagem de que há outras formas de ver e refletir.

Uma outra sensação, diferente das demais, é a que Roberta descreve:

c) domínio

A primeira sensação que tive ao dar o primeiro passo, a primeira apresentação foi de completo domínio. Nenhum dos meus tinha me falado sobre um lugar em que a Arte era o centro, simplesmente porque ninguém nunca a tratou como centro. Domino meus olhos agora, vejo livros que me indicam; não que eu precise ler porque mandaram. Domino o que eu falo, ninguém fala por mim (Roberta).

Entrar para um curso superior na área de Música foi algo esperado por Roberta passo a passo. Em sua carta ela narra detalhadamente seus diálogos pessoais desde os primeiros contatos com a música, seu primeiro violão, a recepção um tanto resistente da família durante o percurso até o início do curso. Portanto, aqui ela usa a palavra “domínio” pela qualidade especial que sentiu ao adentrar um espaço em que era compreendida e que sentia pertencimento. “Domino o que falo, ninguém fala por mim” é uma frase forte, que marca o tanto de liberdade e identificação sentida por ela.

Ao verificar que vários relatos de experiência começavam a ser narrados nas cartas, como reflexão, demonstração de empenho, compartilhamento, comecei a uni-los

em diferentes unidades, como: “empenho antes do vestibular”; “percurso musical”; e “no ensino superior”. Dessa forma, seguem trechos das narrativas de Roberta e Samir sobre o período antes do vestibular:

3) Relatos de experiência

I. Empenho antes do vestibular

a) período de teste

[...] O ano do vestibular foi o período de teste. Se eu realmente queria aquilo precisava me dedicar. Todas as matérias, juntamente com a música, deveriam ser prioridade agora. Era preciso, antes de todos os dias, lembrar para o que eu me esforçava. Meus amigos sonhavam também; todos sonhávamos e estudávamos. No final, nem todos conseguiram (Roberta).

b) três anos de estudo

Bem, cheguei à universidade depois de três anos de estudo (6 horas por dia) (Samir).

Ao contar que sua família tinha uma certa resistência a sua escolha para a carreira de musicista, Roberta diz que o ano do vestibular foi um verdadeiro “período de teste”, pois precisava estudar todas as matérias do ensino médio e ainda os conteúdos musicais para poder ser aprovada. Sua meta era lembrada todos os dias para que a dedicação continuasse. Pela maneira com que cita os colegas, via neles um estímulo para também batalhar seu sonho. Já Samir é mais direto, diz sobre suas dificuldades e empenho, expondo os três anos de trabalho por seis horas diárias. Ele, ao contrário de Roberta, teve o apoio dos pais e estudou como autodidata.

Ainda falando como foi o percurso musical antes da graduação reúno agora as falas de Pedro e Adriano, pelo fato de trazerem mais detalhes do caminho que do empenho:

II. Percurso musical

a) autodidata, conservatório e professor particular

Minha experiência de aprendizado em música foi até um ano e meio antes de meu ingresso na escola de música, de maneira autodidata. Aprendi a tocar primeiro violão, como muitos que aprendem sozinhos, através de revistinhas e *songbooks*. Depois me interessei em aprender piano. Aprendi sozinho as escalas, e com as noções que trouxe do violão, formei os acordes. [...] Um ano e meio antes de ingressar no curso de música, fui estudar Harmonia. Estudei por 3 meses. Depois, há um ano, ingressei no conservatório de MPB, no curso de piano. Depois de seis meses, fui estudar piano com professor particular e decidi fazer a prova para o curso de composição e regência (Pedro).

b) descobri tarde minhas habilidades

O próprio caminho que me levou à universidade é incerto. Tive poucas experiências com o que decidi estudar, descobri as minhas habilidades muito tarde e tive pouco tempo para desenvolvê-las (Adriano).

Pedro, em um momento de autorreflexão, faz questão de contar toda sua trajetória de busca por aprimoramento musical e as descobertas por instrumentos, escolas e professores. Como uma forma de se apresentar, se avaliar e verificar o porquê de entrar agora em um curso superior dessa modalidade. Em outro trecho da carta ele menciona suas raízes com a música popular brasileira (bossa nova) motivo que o instigou à composição.

Adriano, embora tenha dezessete anos, avalia que ter descoberto tarde suas habilidades e mostra preocupação por esse motivo. Ele, que estudou Percepção com professor particular, nota que não tem muitas experiências musicais e também não teve muito tempo para desenvolvê-la. Apesar desse olhar reflexivo, no final de sua carta se diz contente com a escolha, pois se vê privilegiado por isso.

Como visto anteriormente a média de idade dessa turma é de vinte e seis anos, e há por isso, alguns alunos que já possuem uma graduação em outra área. Nessa próxima unidade de contexto vê-se comentários a respeito disso:

III. No ensino superior

a) segunda graduação

Bom Dia, meu nome é Juliano e chego à Escola de Música e Belas Artes do Paraná para a minha segunda graduação. Sou Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Paraná, curso escolhido pela intenção de prestar algum concurso público posteriormente, além de ser militar da Força Aérea Brasileira [...] (Juliano).

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

Olá Gervásio. Fabrício. Também calouro. Brasileiro e estou ingressando pela segunda vez num curso superior (Fabrício).

Todos os alunos aqui se apresentam e iniciam sua carta dizendo sobre sua experiência em uma graduação anterior, diferentemente daqueles que se identificaram com a personagem na categoria um. Eles seguem a própria estrutura da carta, tal como Gervásio se apresenta. Juliano e Luís demonstram ter realizado um curso antes por segurança financeira e agora decidem buscar a realização na área musical.

De outra maneira Gustavo faz o mesmo, mas descreve com mais detalhes a busca pelo curso superior e seu reencontro com a música:

b) outros cursos universitários

[...] fiz outros cursos universitários. Comecei com Administração, o curso durava cinco anos, no quarto ano eu me sentia estudando numa universidade sem muito futuro [...] iniciei o curso, de Automação Industrial, área de eletrônica. Fiz os dois cursos em paralelo [...] me mudei pra Curitiba e trabalhei com informática por alguns anos, até que, comprei novamente um piano e reacendi a vontade de cursar música [...] (Gustavo).

Ainda nessa unidade de contexto organizei um trecho da carta de Éder, que diz respeito sobre a grande diferença entre o Ensino Médio e o Superior:

c) ensino médio x ensino superior

[...] Não conheço o sistema educacional de seu país, Portugal, mas o sr. colocou em questão o verdadeiro propósito da universidade, muito mal-interpretado em meu país, o Brasil. Aqui, a diferença entre ensino médio e superior é tão brutal que muitas pessoas ficam atordoadas e impressionadas com o tamanho da responsabilidade e autonomia exigidas de um aluno universitário. Aulas somente expositivas, exigências de conteúdos extracurriculares, pesquisas científicas como estudo, tudo isso culmina para uma dificuldade do universitário em conciliar vida profissional, social e pessoal (Éder).

Éder, aluno de dezessete anos, critica a alta exigência e responsabilidade solicitada na universidade em contrapartida com as do colegial no Brasil. Ele evidencia a intensidade de aulas expositivas, a requisição de conteúdos extracurriculares e pesquisas, e desabafa sobre a dificuldade de se conciliar “vida profissional, social e pessoal”. Portanto, ele elenca os aspectos que vê como de grande diferença do nível de ensino anterior – que fazem parte de sua experiência.

Uma outra categoria diferente de todas as demais encontradas, também se comparada à primeira fase da carta zero em 2011, são comentários sobre a própria carta:

4) Sobre a carta zero

I. Explicações sobre a carta

a) indagação

Caro Sr. Gervásio, O senhor gosta naturalmente de explicitar a verdade e o propósito real das coisas ou isso só aconteceu por acaso em sua “Carta Zero”? (Éder; aspas do autor).

Éder inicia sua carta questionando o porquê dela existir. Ele é um aluno atento, organizado, tem muita facilidade nos conteúdos de Percepção, e, provavelmente as

razões pela existência do projeto das “Cartas” não tenham sido convincentes para ele. Ele é o único aluno da turma de 2012 que trata o Gervásio por “senhor”, o que pode ser um indicador de distanciamento. Entretanto, em trechos posteriores da sua resposta ele valoriza a existência da carta.

Heitor tem uma reação diferente: em vez de argumentar ou contrapor elementos do texto ele prefere dialogar, mas praticamente fazendo uma síntese e uma explicação da carta zero:

b) síntese da carta

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

c) foco da carta

[...] Concluindo, é possível dizer que o principal foco da carta zero é a organização; para que possamos estudar, nos divertir, dormir, ou seja, fazendo bom uso do tempo (Heitor).

A carta de resposta escrita por Heitor é direta, não faz menção ao Gervásio ou a alguma situação pessoal dele ou da personagem. É uma carta que reflete sobre os itens abordados, em concordância com o texto lido. Ele levanta os pontos cruciais direcionados por Rosário et al (2006), compreende e, portanto, reflete sobre os itens. No entanto, transparece uma realização mais estimulada pelo fato da obrigatoriedade.

Noto que outros itens da disciplina que correspondem mais ao treinamento o fazem mais próximo e participante, pelo fato dele ter estudado como autodidata e provavelmente sentir necessidade de orientação. Assim, o que mais pode lhe interessar é a prática de atividades correlatas à conquista de habilidades na matéria.

Mas, considerando o ambiente amplo sobre o estudo, após a “síntese da carta”, Heitor revela que o foco desse texto é a organização temporal – tema principal da carta que será oferecida posteriormente – podendo indicar que essa é uma das suas preocupações nessa fase da universidade.

Aliás, refletir é o que Éder e Paula trazem em um dos trechos da sua resposta e, abrem com isso, uma outra unidade de contexto em relação à carta zero:

II. Refletindo

a) utilidade reflexiva

[...] Ah Gervásio, não se preocupe com as opiniões que surgirão ao longo de seu “diário”. Afinal, você está apenas relatando experiências e refletindo sobre elas, não? Certamente quem está lendo esses relatos vai compreender, pôr em foco ou ao menos se comparar. [...] Saiba, porém, que os leitores de suas reflexões as apreciam ou pelo menos terão alguma utilidade reflexiva para elas (mesmo que inconsciente) em suas vidas (Éder; aspas do autor).

Éder incentiva Gervásio a escrever sem preocupação, faz menção ao aprendizado do leitor, que, por comparação ou uma ação reflexiva terá benefícios (“utilidade”) ao ler as suas experiências. Mas, com suas palavras “Afinal, você está apenas relatando...” e depois “(mesmo inconsciente)” deixa transparecer que ainda não se convenceu da razão da carta na aula de Percepção. O termo “utilidade” então pode ser usado aqui para também se pensar a real função dos textos do Gervásio na disciplina.

Como foi dito no capítulo anterior, esta é uma proposta bem diferenciada das atividades costumeiras na matéria, que geralmente se ligam mais aos conteúdos técnicos da música. Trazer algo novo causa sim desconfiança, surpresa, dúvida, inquietação, sensação de algo sem foco, e, por outro lado, a oportunidade de troca de ideias, de incentivo, e voz, promovem um tipo de diálogo proximal e proveitoso.

Assim, na mesma unidade de contexto há ainda o agradecimento de Paula quanto ao compartilhamento da carta zero:

b) agradeço por ter compartilhado

[...] Enfim, valeu muito à leitura da sua experiência e a oportunidade de contestar a sua carta. Agradeço a você ter compartilhado comigo. Bons estudos e até mais (Paula).

Paula teve outras experiências musicais e de estudo, tem vinte e nove anos, é estrangeira e escreve e fala muito bem o português. Tem muita facilidade com a matéria e parece ter encontrado na carta uma oportunidade de dialogar sobre itens que identifica como importantes. Aqui faço um contraponto com Heitor, que é mais direto em sua carta e iniciou a faculdade com estudos autodidata.

Outro ponto é que foi discutido em sala que a avaliação das cartas (de resposta) seguiria o critério de qualidade de reflexão, ou seja, do aprofundamento do diálogo e interação com os temas ou personagem. Dessa forma, as opiniões pessoais, as queixas e outros tópicos que pudessem vir à tona nessa proposta não seriam o foco da “pontuação de nota”. Não houve brincadeira quanto a opiniões, e pude ver diferentes modos e

subtemas trazidos pela carta zero.

A maior categoria encontrada foi sobre o estudo, com cinco unidades de contexto: “ritmo de estudo”; “expectativas”; “responsabilidade”; “autoavaliação sobre conhecimentos específicos”; “questionamento sobre o estudo e o estudante”. Dentre o “ritmo de estudo” vê-se a constatação de que “nunca tive o costume de estudar”, a de que se precisa “estudar em casa e na universidade”, a “organização como solução”. Adriano começa dizendo:

5) Sobre o estudo

I. Ritmo de estudo

a) nunca tive o costume de estudar

[...] nunca tive o costume de estudar, pelo menos até agora nunca precisei, sempre tive a memória muito boa quando presto atenção em algo. Péssimo foi a minha escolha de tentar confiar demais nela e no vasto número de trabalhos da faculdade, nomes de livros e datas me confundi muito (Adriano).

Como já dito, Adriano acaba de sair do ensino médio e se vê agora em uma situação diferente em que precisa renovar atitudes perante o estudo. É ele quem se queixa das poucas experiências musicais anteriores. Aqui ele nota que “confiar na memória” como de costume não será suficiente para dar conta da nova situação. Então, rever as estratégias de estudo, avaliar o tempo e como pode aproveitar melhor sua capacidade de memória são alguns pontos de desenvolvimento que ele buscará; e isso é parte do processo de autorregulação da aprendizagem. Outro ponto importante a se pensar é sobre os locais de estudo, algo que Samir traz em sua fala:

b) estudar em casa e na universidade

[...] pretendo ser um ótimo aluno e estudar não só quando estiver na universidade, mas também em casa, para um melhor rendimento (Samir).

O interessante é observar que, mesmo que nessa carta zero não haja diretamente o trabalho do conteúdo de ritmo, local e organização do estudo (visto com mais propriedade na carta quatro), os alunos dessa turma antecipam o assunto. Alguns de forma breve, outros propondo questionamentos e reflexões, como expõe Heitor:

c) organização como solução

[...] Organização para todas suas atividades é a solução, pois de nada adianta apenas estar de corpo presente nas aulas, é necessário estar focado e atento a cada palavra do professor, além de estudar em casa; apenas assim o aluno realmente saberá usar, quando necessário, esse conhecimento (Heitor).

Na segunda unidade de contexto, reuni itens sobre a expectativa dos alunos e alguns comentários sobre o curso. Inicialmente é Adriano que começa dizendo sobre ter trabalhos mais difíceis:

II. Expectativas e comentários sobre o curso

a) trabalhos mais difíceis

[...] Apesar das atuais circunstâncias estou contente em estar estudando aquilo que gosto, um fator raro nas pessoas hoje em dia. Espero trabalhos cada vez mais difíceis e espero saber mais do você passou em seu curso (Adriano).

Adriano termina sua carta expondo a expectativa de ter “trabalhos mais difíceis” em seu curso, em um tom de interesse pelas vivências do Gervásio. Acompanhando sua escrita vejo que ele se identifica com a personagem, acha que vai trilhar “caminhos tortuosos” também. Diz que não teve “muito tempo” para desenvolver suas habilidades, que “nunca foi de estudar” e nota que precisa modificar suas atitudes. Então, embora ele inicie com: “apesar das atuais circunstâncias”, mostra-se desejoso de desafios, de ser estimulado ao seu aperfeiçoamento.

Quem também deseja sempre ser estimulada a busca de conhecimentos é Roberta:

b) continuar com a curiosidade

[...] O que espero é continuar com a mesma curiosidade, mas agora com outro objetivo. Um acadêmico deve crer nos sonhos tanto como quem crê nas dificuldades. Reagir ao que se aprende, não porque é obrigado, mas porque quer. Criar novas expectativas, saber como irei alcançar o que quero e ganhar o conhecimento possível para realizá-los é o que eu espero da minha passagem na universidade (Roberta).

A aluna de dezessete anos traz em sua carta um relato precioso e detalhado de seus passos antes de chegar ao ensino superior. É uma das cartas zero mais longas escritas na turma. Neste depoimento ela revela que a curiosidade é o elemento motriz de suas ações, de suas descobertas e interesse pela música – que iniciou como *hobby* e depois passou a ser vista como possibilidade profissional. Dizer então que sua expectativa é “continuar com a curiosidade” é certificar sua coerência e a certeza pela escolha realizada.

Mas, neste trecho ela traz mais: observa que a realidade não deve tolher os sonhos, chama a responsabilidade do aprendizado para si, e sobretudo, menciona querer “Criar novas expectativas, saber como irei alcançar o que quero e ganhar o conhecimento

possível para realizá-los”. Ao dizer isso Roberta trilha o percurso da autorregulação da aprendizagem, de uma postura proativa, determinada e monitorada em cada passo. Sua carta passa por assuntos reais – desde a resistência da família pela questão do retorno financeiro –, por tópicos mais ligados ao estudo, ao ambiente da faculdade e sintetiza com riqueza e espontaneidade sua vivência nesse período.

Ainda sobre a expectativa no estudo seguem agora trechos dos depoimentos de Nei e Luís:

c) aproveitando o curso

[...] O curso está sendo bem proveitoso e está me ajudando até na minha vida pessoal, me obrigando a me organizar melhor para aproveitar o tempo para estudar (Nei).

[...] Mas, estou aqui, desde já aproveitando as coisas boas que a faculdade nos proporciona: bons professores, ótimos contatos, amizade com pessoas da área entre outros. Espero que esse curso seja proveitoso, quanto eu espero (Luís).

Depois de se apresentar dizendo que foi tranquila sua entrada na faculdade, por seu conhecimento de teoria, canto e piano, Nei conclui que o curso está sendo proveitoso e destaca a pressão para se organizar melhor nos estudos. Ele traz uma carta objetiva, que dialoga brevemente, mas abrange itens importantes de sua experiência. Nei foi o único aluno de 2012 que se dispôs a trabalhar como monitor voluntário nesta instituição – dentre as turmas de Licenciatura, Instrumento e Composição e Regência. Por já trabalhar na área e reger coros na cidade é bastante ativo e contribuiu com o progresso de seus colegas de classe em atendimentos extras no estudo individual.

Luís, embora mostre um pouco de desconfiança com a instituição, volta novamente a comentar sobre o curso, e agora, com mais propriedade diz respeito aos professores, colegas, valorizando a convivência e a proximidade. Me parece que avaliar o curso será uma observação sua ainda por um tempo, até que distinga as experiências passadas e as atuais; e esse é um processo comum diante da repetição de lugares e/ou pessoas.

Falar sobre o estudo requer também pensar sobre as responsabilidades de cada um nessa trajetória. Na carta zero, como visto por Rosário et al (2006) são trazidos os motivos que levaram Gervásio a escrever as cartas, bem como a reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno. Nesse sentido, é natural que o tema responsabilidade venha à tona:

III. Responsabilidade

a) aprendizado por nossas mãos

[...] Bem, ao ingressar na Escola de Belas Artes, fui percebendo o quanto de trabalho que existe para que seja formando um músico. E percebi também, assim como você, que o ensinamento transmitido pelos professores não dispensa o nosso trabalho de alunos, pois o aprendizado vem por nossas mãos (Pedro).

Pedro compartilha a observação do intenso trabalho que se realiza para a formação do músico e concorda com dizeres da personagem que o ensinamento dos professores “não dispensa o trabalho dos alunos”. Esse é um trecho de sua carta que encaminha o final de sua escrita, depois de ter se apresentado e detalhado seu percurso musical antes da graduação. Pedro chama para si a responsabilidade pelo aprendizado: “vem por nossas mãos” e conta que está mais incorporado ao novo ritmo na graduação.

Ciente da importância de se refletir sobre o papel do aluno, Paula diz:

b) professores para nos guiar

[...] Concordo e agradeço a sua observação ao respeito de nós mesmos termos que “dirigir” o nosso aprendizado. A gente tem que pesquisar, interrogar, dar conta das nossas curiosidades, vontades e interrogações, e achar as respostas. Ninguém, nem os professores estão aí para respondê-las. Eles estão, sim, para nos guiar e ajudar (Paula; aspas da autora).

Ela avalia que o aluno deve sim “dirigir” o seu aprendizado e curiosidade, tentando achar as respostas as suas questões. Ao professor, Paula vê que sua função é contribuir, amparar e não oferecer todas as respostas. Como em sua carta ela inicia dizendo que a fase anterior, a “da escola”, não ajuda a preparar para o próximo nível – aqui provavelmente compara a atitude mais passiva do aluno no ensino médio, ao que ele precisa se tornar na graduação.

Dessa forma, o professor no curso superior “guia e ajuda” e não oferece tudo pronto. Essa opinião de Paula é coerente com os depoimentos de seus colegas de dezessete anos que falam da diferenças de ensino nesses dois contextos.

Por outro lado, Celso vê que as diferentes mudanças na situação de ingresso são desafiantes e considera que ter disciplina e a integrar-se ao curso são essenciais para um bom resultado final:

c) disciplina e integração ao curso

Em meio a toda essa mudança, e ao novo caminho a ser trilhado, realmente, para chegar a um bom resultado final depende muito mais da disciplina, e da integração do aluno ao curso escolhido (Celso).

A responsabilidade, a importância do que o aluno faz é confirmada por ele. De outra maneira, Celso volta a dizer em sua carta que o estudo é conquistado com muito esforço e perseverança nas metas.

Ainda em relação ao estudo há uma quarta unidade de contexto, que se concentra no depoimento de Juliano, já que é o único que cita as disciplinas em que considera precisar de avanços:

IV. Autoavaliação sobre conhecimentos específicos

a) muita coisa ficou para trás

[...] Agora novamente calouro (ou caloiro como preferem nossos descobridores d'além mar), chego ao Curso Superior de Composição e Regência tendo traçado um caminho muito irregular na música. Tenho a convicção que muita coisa ficou para trás e não tive a oportunidade de estudá-las, tais como Percepção, Rítmica, Técnica Vocal e o aprofundamento instrumental. Com esforço e dedicação espero corrigir ou ao menos diminuir alguma destas falhas e conseguir conhecimento de diversas áreas da música (Juliano).

Juliano neste trecho avalia seu percurso antes da graduação em música, reconhecendo que há lacunas em seu aprendizado. Ele cita a Percepção, a rítmica, a técnica vocal e o aprimoramento do instrumento (trompete) como especificidades importantes na formação. Assim, ele menciona a necessidade de “correção” ou “diminuição de falhas”, termos que são correlatos à área de sua formação anterior (contábeis). Ao fazer essa reflexão ele lembra dos percalços que enfrentará ao fazer o curso noturno depois de um dia de trabalho; e, finaliza a carta contando sobre o privilégio de cursar algo de sua escolha e interesse. Neste depoimento há um tom de preocupação de Juliano por saber do empenho que virá, ao mesmo tempo em que existe uma gratidão pela conquista.

A questão do estudo foi também discutida em sua concepção, especialmente na carta de Fabrício:

V. Questionamentos sobre o estudo e estudante

a) não é tão simples quanto parece

[...] Entendo seu ponto, estudar não é tão simples quanto parece... Entretanto, temos um problema quanto a identificação de o que é estudante, que é no caso, o que você indaga assim que começa a sua carta. Estudante nada mais é do que aquele que estuda. E existem várias formas diferentes de estudar (Fabrício).

Inicialmente Fabrício dialoga com Gervásio mostrando compreender suas ideias, e, aos poucos, vai construindo sua argumentação questionando os parâmetros usuais do que seja estudar e estudante. Neste primeiro trecho ele destaca que “estudar não é tão

simples quanto parece” e que “existem várias formas de estudar”. Sua carta é uma das mais longas (juntamente com a de Roberta) na qual faz um aprofundamento de suas opiniões contra a questão da obrigatoriedade do estudo de certos conteúdos e/ou disciplinas.

Assim, ele continua:

b) verdade e falácia

[...] O comum é ver as pessoas com o objetivo da erudição, estragar alguns conceitos, sendo falaciosos. O que no caso do estudante é também muito comum... Como estudante é aquele que estuda, dizer que existe o “verdadeiro estudante” ou “estudar de verdade” é utilizar uma falácia conhecida como: “Falácia do Escocês” (Fabrício; aspas do autor).

Fabrício deixa claro seu incômodo com a maneira “falaciosa” de se usar e difundir conceitos importantes como o estudo. Ao citar “objetivo da erudição” e considerando que estamos falando do ensino superior, verifica-se que ele diz respeito ao pessoal da academia. Para ele, falar de “verdadeiro estudante” ou “ estudar de verdade” é atribuir o mesmo jogo de consequência da “falácia do escocês”. Ou seja, a visão definida das atitudes do estudante ou do que seja estudar – construída para generalização e orientada de modo não flexível – passa a desconsiderar e excluir todas as pessoas que não tem atitudes semelhantes àquela conceituação ou padrão.

Nesse sentido, em vez de aprofundar as ideias e variantes, no caso do estudo, isso é resolvido de maneira empírica, sem relacionar contextos, embora propicie novas discussões. Fabrício lembra que essa ação falaciosa não está somente no universo dos professores, mas também no dos alunos. E, ao questionar a ideia de se formar um perfil do que seja estudar, ele expõe uma imaginação:

c) interesse x obrigação

[...] Imagine um sistema educativo, no qual as pessoas aprendem apenas por interesse individual, onde elas não são obrigadas a seguir um pacote de informações desinteressantes para elas. [...] seria muito mais viável, do que pessoas forçadas a gravar coisas que sequer tem vontade de pertencer. É óbvio que vivemos em sociedade, e o individualismo “não pega bem”. [...] Pelo visto, o acontecido é completamente o contrário: temos colocado um cabresto intelectual nas pessoas, obrigando-as a se informar, sem sequer lhes prestar o motivo para isso (Fabrício; aspas do autor).

Fabrício imagina um sistema de ensino “ideal” quando diz que o interesse individual seria o fator motriz para as atividades de aprendizado, ao contrário da obrigatoriedade que traz “informações desinteressantes” às pessoas. Ele é firme em suas comparações e inquieto diante das exigências compulsórias sem a discussão das razões para que elas se

realizam.

Embora não veja essas críticas como algo unicamente destinada à disciplina ou à proposta das “Cartas” – pelo fato de conhecê-lo como aluno e porque foram discutidos os pontos do plano de curso – noto que suas reflexões são válidas e contribuem para a melhoria desse projeto. Ele, como instrumentista e estudante de Composição e regência, esteve demonstrando em sala que em relação à Percepção Musical não tinha muito problema de interesse. Isso foi também registrado no preenchimento do questionário (trabalho 1), em abril de 2012:

Bom, acho que eu diria que sou um aluno interessado no conhecimento. Entretanto, não muito em seguir didáticas não baseadas em motivação própria. Felizmente percepção musical não tem sido um problema quanto a buscar pelo aprendizado da disciplina (Fabrício; depoimento do questionário).

Fazer algo que realmente tenha significado é o que Fabrício busca, mas como fazer isso em uma sala coletiva? Minha resposta começa com a ideia de realizar projetos associados, de discutir as maneiras de trabalho, de escolher peças do repertório, de promover atividades individuais e coletivas, variar itens de avaliação, entre outros. Mas, mesmo assim é preciso partilhar. E o convívio requer renúncias: para o professor e para o aluno.

Quebrando um pouco o ritmo da carta de Fabrício, Paula evidencia o prazer em estudar. Ela diz concordar com as palavras de Gervásio quando cita a questão de se divertir também nesse período universitário:

d) prazer em estudar

[...] Concordo com aquela questão de ter tempo para relaxar e se divertir. No meu caso, estudo música. Acho que é muito importante a parte técnica, o estudo; mas para criar, a gente precisa de explorar, achar prazer na arte, no processo de fazer música. Acho importante a troca com os companheiros e com outros artistas, além do próprio estudo. De alguma maneira essas trocas também são estudos no final das contas (Paula).

Paula avalia que a técnica é importante no estudo da música, mas que em se tratando de Arte, de Música, é preciso estar atento à criação, e explorar, ter prazer no que se faz. Ela destaca a importância da troca de saberes com colegas e outros artistas, além do estudo pessoal, mas lembra que todas as formas de interação são também formas de estudar.

De maneira mais branda e clara Paula trata de assuntos próximos das opiniões argumentadas por Fabrício – pois no início dessa unidade de contexto ele diz que há

diferentes formas de estudar e também fala sobre o interesse *versus* a obrigação. Paula mostra-se mais serena em assuntos relativos ao “dever” e às possibilidades de diálogo na estrutura da universidade.

Fabício continua suas reflexões ao lembrar da visão limitada sobre o estudar que há na academia:

e) academia e a visão limitada do estudar

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

Apesar de não concordar com a maneira com que Fabício faz suas colocações, vejo nelas alguns pensamentos meus. Também concordo que há uma visão limitada do que seja estudo, especialmente em Percepção Musical. E assim, justamente por isso, professores tendem a ficar cada dia mais preocupados ou até menos comprometidos com a matéria pelo fato de “não haver uma solução”. Ampliar os modos de interação, dialogar, escolher novas ações, trocar critérios, experimentar, errar, faz parte dessa busca por uma dinâmica melhor.

Pelo que foi visto nesse último trecho de sua carta, Fabício acha que esse comportamento “coletivista” não é interessante e Gervásio “deveria ter o direito de ser apenas diferente”. Podemos sim ser diferente, pois a ideia aqui é exatamente propiciar a individualidade por meio de diálogos mais amplos que propiciem o encontro de seus objetivos e sonhos, tal como comenta Roberta. Cada um vai moldar sua forma de ser na universidade, conforme seu ritmo, suas possibilidades, mas conhecendo melhor suas habilidades, a importância de seus papéis, e os arredores desse aprender.

O ideal coletivista aqui, mesmo que possa sim ser criticado, ainda é positivo pelo fato de trazer novos ares, amplitude de pensamentos, problematização de assuntos, exemplos de soluções, relatos de histórias de vida, entre outros. Não são tantas as diferentes formas de estudar?

Fabício agora conclui com um aspecto que eu não imaginava ler no final de sua carta: que estudar é irrefutável.

f) estudar e aprender

[...] Quanto a necessidade de estudar, eu acho irrefutável. Estudar e aprender não são sinônimos, de fato. Porém, estudar e não aprender é “não estudar”. E quando você estuda para satisfazer a vontade dos outros, já há formada uma pré-disposição ao não aprendizado, ou a uma memorização temporária. Obrigado pelo desejo de “boa viagem”. Um abraço (Fabrício; aspas do autor).

Apesar de notar mais itens aqui sobre o “estudar e aprender”, Fabrício finaliza a discussão trazendo a necessidade do estudo como inegável. Nesse sentido, para que o estudo aconteça é preciso diálogo, os saberes compartilhados, e o interesse mínimo entre os agentes educacionais. Concordo novamente com ele que estudar sem aprender, não é propriamente estudar. Mas, há fases em que nossos questionamentos e nossas experiências de vida nos deixam mais ou menos propícios à assimilação. E portanto, acredito que cada situação de aprendizado é útil e significativa para uma instância maior e processual do nosso aprender.

A última categoria da carta zero trata das opiniões sobre a área musical, mais especificamente os dizeres da família dos estudantes durante o percurso de dedicação à música. É o que acompanhamos nos depoimentos de Luís, Nei, Roberta e Gustavo, que destacaram isso em suas respostas:

6) Opiniões sobre a área musical

I. Carreira e a família

a) minha família adora música

[...] minha família adora música e meu pai gosta muito de me ver tocando/estudando música. Ultimamente tenho trabalhado bastante com isso e sou da opinião que todo talento deve ser lapidado como uma joia muito rara. No momento das eliminatórias (vestibular), fiquei apreensivo, nervoso, como todos ficam (eu acredito). Quando veio o resultado então, uma felicidade só! Minha família toda estava superfeliz por eu ter atingido mais esta conquista! Agora o difícil é sair dela (faculdade) (Luís).

Para Luís a conquista da aprovação foi algo compartilhado em família, algo bem importante e que ele demonstra com alegria. Nesse relato menciona que está trabalhando bastante com música e que seu pai é o maior apoiador. Ele deixa claro suas razões para o retorno à música e à instituição depois de ter feito outro curso superior. Mas, reflete no final que é um desafio ainda maior concluir a faculdade.

Por outro lado, há também aqueles que não são muito apoiados em suas decisões e precisam lutar pelos seus interesses de realização. Esse é o caso de Nei, Roberta e Gustavo. Assim, uma das frases mais conhecidas de resistência é a que Nei revela:

b) música não é profissão

[...] calouro de Composição e Regência na EMBAP. Ao começar tocar piano aos 3 anos de idade “de ouvido”, tudo eram flores até que comecei a trabalhar com isso. “Ora, música não é profissão”, vou morrer de fome, mas para o terror da minha família e para a minha glória, hoje eu me sustento com o meu trabalho com música (Nei; aspas do autor).

A família apoiou Nei à música quando criança e adolescente até que se mostrou resistente quando ele começou a demonstrar que a música não ficaria apenas como um tocar “de ouvido” (sem ler partitura), e que poderia ser seu caminho profissional. Mesmo com a crescente conscientização da importância da área, esse é um caso um tanto cotidiano em nosso país. A ideia de que “música não é profissão” é sentida diariamente de modo franco ou como uma opinião mais silenciosa.

Uma outra questão também bastante comum é a preocupação com o lado financeiro. Isso foi citado por três alunos de forma diferente. Nei, que hoje se sustenta pelos trabalhos que realiza com música, vê sua conquista como “glória”. Roberta e Gustavo, a sua maneira também relatam situações semelhantes sobre esse assunto:

c) preocupação com financeiro

[...] Depois de insistir no investimento minha mãe se convenceu a comprar um violão de 100 reais, só para matar a curiosidade da menina. Pobre pensamento: não matou, cresceu como uma erva daninha. [...] As coisas foram se aprofundando, meus pais viram a gravidade do espaço que estavam [que a música estava] tomando. A preocupação era com dinheiro, com o que realmente [eu] viraria, e se o medo poderia me fazer desistir da curiosidade (Roberta).

Olá a todos, Cheguei a faculdade de belas artes depois de 22 anos desejando estar aqui. Desde criança ouvi falar de cursos superiores na área de Música, mas logo de início eu já percebi que seria difícil convencer meus pais que eu poderia “perder” quatro anos fazendo um curso que teria altas chances de não dar nenhum retorno financeiro, e, depois, ainda ter que passar mais quatro anos fazendo outro curso. [...] percebia-se que as chances de sucesso eram pequenas e que era provável que um músico passasse fome e vivesse apenas dando aulas e isto não era exatamente o maior exemplo de sucesso visto nos músicos que eu conhecia (Gustavo; aspas do autor).

Neste trecho da carta de Roberta ela conta um pouco da sua história com a música e sua curiosidade pelo violão desde criança. Mas a resistência de sua família a faz citar o seu interesse como “uma erva daninha”. Em vários pontos de seu texto ela deixa alguma palavra de lembrete sobre a dificuldade da aceitação, da compreensão por parte deles.

Gustavo também sente a resistência dos pais para a dedicação à música. Ele menciona a necessidade de “convencer os pais” a “perder quatro anos” fazendo um curso superior nessa área. É por esse motivo que ele inicia a carta de forma direta já dizendo

que faz vinte e dois anos que deseja cursar Música. Essa preocupação com a questão financeira é uma realidade sentida pela maioria dos estudantes de música, e em especial os que não tem apoio familiar. É algo difícil de enfrentar e que normalmente não se dialoga na universidade.

* * *

Após o comentário específico de cada categoria e excerto, trago um quadro síntese:

Respostas à carta zero pelos estudantes ingressantes de 2012						
<i>Categorias (CAT), Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR)</i>						
	CAT.1	CAT.2	CAT.3	CAT.4	CAT.5	CAT.6
	1) Identificação com a personagem	2) Sensações no ingresso na universidade	3) Relatos de experiência	4) Sobre a carta zero	5) Sobre o estudo	6) Opiniões sobre a área musical
UC I	I. Situação de ingresso na universidade UR: a) não estamos preparados; b) caminhos tortuosos; c) ansiedade pelo futuro.	I. Dificuldades e adaptação UR: a) dificuldade e gratidão; b) adaptação.	I. Empenho antes do vestibular UR: a) período de teste; b) três anos de estudo.	I. Explicações sobre a carta UR: a) indagação; b) síntese da carta; c) foco da carta.	I. Ritmo de estudo UR: a) nunca tive o costume de estudar; b) estudar em casa e na universidade; c) organização como solução.	I. Carreira e a família UR: a) minha família adora música; b) música não é profissão; c) preocupação com financeiro.
UC II	---	II. Surpresa gratificante UR: a) prazeroso e gratificante; b) brilho diferente.	II. Percurso Musical UR: a) autodidata, conservatório e prof. particular; b) descobri tarde minhas habilidades.	II. Refletindo UR: a) utilidade reflexiva; b) agradeço por ter compartilhado.	II. Expectativas e comentários sobre o curso UR: a) trabalhos mais difíceis; b) continuar com a curiosidade; c) aproveitando o curso.	---
UC III	---	III. Perguntas UR: a) será que vai ser legal? b) o que estou fazendo aqui?	III. No ensino superior UR: a) segunda graduação; b) outros cursos universitários; c) ensino médio x ensino superior.		III. Responsabilidade UR: a) aprendizado por nossas mãos; b) professores para nos guiar; c) disciplina e integração ao curso.	---
UC IV	---	IV. Tranquilidade e domínio UR: a) lugar e hora certa;			IV. Autoavaliação sobre conhecimentos específicos UR: a) muita coisa ficou	

		b) não estou só; c) domínio.			para trás	
UC V	---	---	---	---	V. Questionamentos sobre o estudo e estudante UR: a) não é tão simples quanto parece; b) verdade e falácia; c) interesse x obrigação; d) prazer em estudar; e) academia e visão limitada do estudar; f) estudar e aprender.	

Fig. 36 – Síntese das categorias da carta zero dos ingressantes de 2012

Uma significativa diversidade de assuntos vieram à tona a partir da leitura da carta zero, que tinha como meta apresentar a personagem e desenvolver reflexões sobre a aprendizagem e o papel do aluno. Em uma classe com perfil rico em sua faixa etária e experiências (de vida e estudantil), foi possível observar uma interlocução com a personagem que foi desde: a identificação com sua vivência, o compartilhamento sobre as sensações no ingresso, os relatos sobre o percurso musical e acadêmico, a indagação sobre a própria carta, várias reflexões sobre o estudo e a narrativa de suas conquistas ao redor da família.

Sabendo que a média de idade da turma é de vinte e seis anos, a categoria 1, de identificação com a personagem esteve presente, mas de maneira mais branda. As comparações com o Gervásio foram pontuais para que se desenvolvesse outros temas e autorreflexões. Das sensações trazidas na categoria 2, verifica-se quatro aspectos: da dificuldade, da surpresa (gratificante), de perguntas e da tranquilidade, pois, cada qual, pode trazer um pouco da sua experiência de vida em relação à aprovação no vestibular e a entrada na universidade.

Alguns alunos compartilharam suas opiniões e experiências em outras instituições de ensino superior, narrando seus percursos musicais e também comparando ambientes de outras áreas, diferentes da Humanas. Foi recorrente a ideia de que a fase colegial e a da graduação tem no Brasil uma grande diferença em exigência, em postura e maneiras de se ver o estudo. Esse panorama pode ter também trazido a maior intensidade de relatos vinculados ao estudar e ao estudante, que se nota na categoria 5. Falar sobre o

ritmo de estudo, as expectativas sobre o curso, a responsabilidade, além de autoavaliar-se e questionar atitudes acadêmicas, foram importantes nesse diálogo inicial. Outro ponto é que já demonstraram antecipar assuntos de outras cartas, como a questão da organização do tempo, do local para o estudo – que é próprio da carta quatro em que se trata também da procrastinação.

A categoria 4, sobre a própria carta zero, foi uma novidade em termos de assunto. Identificou a inquietação sobre o porquê da carta, revelou uma “síntese explicativa” que pode ser interpretada como uma maneira comum de ler e fazer “resumos” ou também de “falta de ideia” ou não desejar responder. Mas, também trouxe o reconhecimento da sua “utilidade reflexiva” e agradecimento por seu compartilhar de experiências. Refletiu então, a diversidade de reações das *Cartas do Gervásio* perante o público universitário. E, por fim, proporcionou depoimentos sobre o entorno familiar no percurso da escolha da música como profissão, permitindo temas delicados e valorosos na perspectiva pessoal de cada um.

3.3.1.1.2 A carta dois

Nesta fase de 2012 as tarefas oferecidas com a carta dois foram de escrever uma resposta ao Gervásio e também elaborar um mapa mental. Alguns alunos se restringiram a responder o texto por escrito, provavelmente por razões de pressa (entregaram as cartas no limite ou após o prazo).

Portanto, para a análise da carta dois farei também dois tipos de observações: analisando o mapa construído e então categorizando as falas dos alunos como na carta zero. Faço uso dos conteúdos do questionário respondido por eles (na carta zero) com o objetivo de compreender melhor seus perfis e as ideias colocadas no papel. E então há a análise de todo o conteúdo em uma breve síntese geral.

Inicialmente vejamos o mapa mental de Adriano:



Fig. 37 – Mapa mental de Adriano

Adriano constrói um mapa circular com conexões cíclicas que partem da frase “estar aqui”, e, da direita para a esquerda percorrem o “compor”, “ouvir”, “reger”, “observar”, “aprender” e “ensinar”. No centro do mapa há “etc.” que parece continuar dizendo sobre as possibilidades do que pode acontecer em seu dia a dia. Mas também há a palavra “viver”, que potencializa essas ações, sintetizando-as em algo maior e mais importante.

Ele escolhe pela cor natural do lápis, desenhando à mão livre as linhas curvas que interligam os termos, e proporciona ao leitor um destaque para “estar aqui” por meio de uma letra maior e um balão levemente mais amplo que os dos demais termos. Essas palavras tem uma ligação esférica entre si e também uma vinculação tal como o tecer de uma rede. Em geral, as palavras tem um diálogo com todas as demais, de forma mais próxima ou mais distante.

Esse mapa nos dá uma dimensão livre e afetiva do autor para com esses objetivos. Observando a imagem, vê-se que a palavra “viver” está deslocada para o lado esquerdo do círculo. Ele menciona em sua resposta à carta dois que não sabe se deseja seguir seus objetivos, pois, embora admita que é possível crescer mais do que se espera quando se propõe a algo, ele verifica que as pessoas geralmente só se fixam no futuro, deixando de viver o presente.

Adriano mostra coerência em suas questões e a elaboração de seu mapa. Ele consegue “traduzir” os pensamentos para a forma escrita e visual, integrando seu discurso. Ele, que tem dezessete anos, reflete sobre as ações que observa em seu redor, faz uma prospecção sobre si mesmo, e ainda, remete ao modelo imagético de uma mandala – figura geométrica circular que representa o universo no simbolismo hindu e budista; é também utilizada como ação meditativa, de concentração, e como recurso expressivo na Arteterapia (cf. ALLESSANDRINI, 1999; SANTA CATARINA, 2009).

O mapa de Adriano então traz significados pessoais e de aprendizagem na faculdade que dizem respeito às modalidades de seu curso de Composição e regência (“compor”, “ouvir”, “reger”), mas também que demonstram atenção especial no compartilhamento de seus saberes (“observar”, “aprender” e “ensinar”). Embora não tenha no ensino superior o foco no aspecto do ensino é interessante notar nele essa vontade, pois o mapa poderia trazer elementos muito mais técnicos.

* * *

Já o mapa de Roberta traz outros itens:

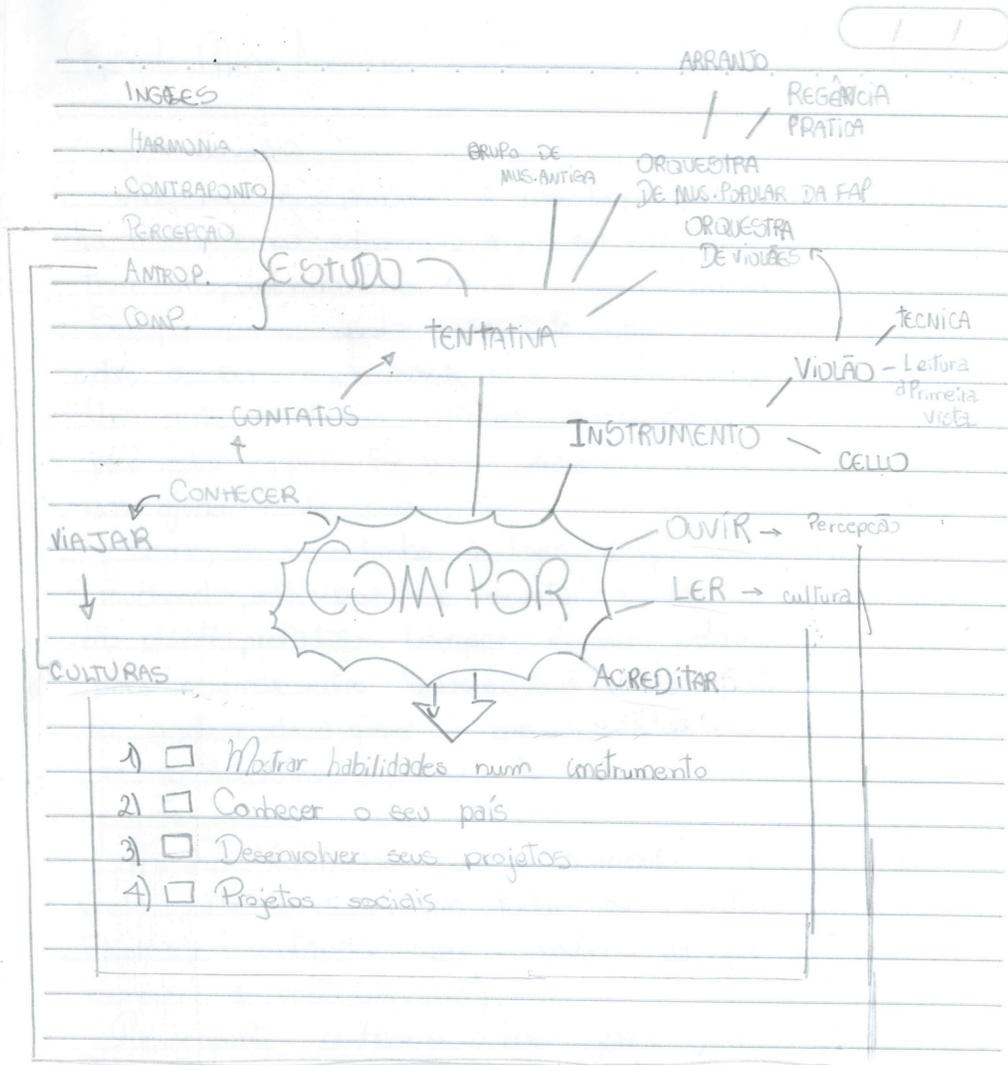


Fig. 38 – Mapa mental de Roberta

Roberta também elabora um mapa mental desenhado à mão, na cor natural do lápis, com o papel em sentido vertical, mas com o eixo principal em “Compor”. Ela organiza alguns objetivos abaixo dessa palavra, em uma ordem que parece estabelecer uma prioridade: 1) Mostrar habilidades num instrumento; 2) Conhecer seu país; 3) Desenvolver seus projetos; 4) Projetos sociais.

Também ao redor da palavra “Compor” há, da direita para a esquerda: “acreditar”; “ler – cultura”; “ouvir – Percepção”; “Instrumento: violoncelo e violão”; “Tentativa: que se liga à: a) orquestra de violões; b) orquestra de música popular na FAP” (arranjo e regência prática); c) grupo de música antiga; d) “estudo”; e à “conhecer”.

Por sua vez, “conhecer” se vincula à “viajar – culturas”, bem como “contatos” está para “Tentativa”. O estudo se vincula à “Inglês; Harmonia, Contraponto, Percepção, Antropologia (cultura), Composição” (matérias que os ingressantes cursam no 1o. Ano da faculdade). Ela usa seta, balão (com a palavra “compor”) e deixa registrado as linhas retas e curvas, pelos quais estabelece vínculos entre os termos.

Observando a carta de resposta de Roberta, é possível confirmar algumas ideias já demonstradas em seu mapa, por exemplo, a questão da ordenação dos objetivos. Ela diz claramente, por exemplo: “Mostrar habilidades num instrumento é a minha primeira meta”. Roberta expõe seus objetivos musicais, destacando que eles mudam e são reinterpretados de tempos em tempos. Ela demonstra assim, já ter um esquema próprio de autoavaliação e de análise dos objetivos em busca da sua realização como musicista. É uma descrição clara da autorregulação da aprendizagem desenvolvida por ela.

Ela também traz uma ampla ideia sobre as vertentes de estudo, pois parte da composição, sua área central, e busca ler e planejar conhecer outras culturas, aprofundar elementos da Percepção Musical e técnicas de seus instrumentos (violoncelo e violão). Roberta reconhece ainda a importância do “acreditar” e do conhecer lugares e pessoas, enfim, do objetivo como uma parceria entre o ser e a humanidade:

Sempre pensei nestas coisas de **objetivo como uma parceria entre o ser e a humanidade**. Entende o que quero dizer? Um jeito de todos saírem sorrindo. Um porquê para você estar aqui. É meio exagerado eu sei, mas a crença nos ajuda neste percurso (Roberta; grifos meus).

Roberta, que também tem dezessete anos, estrutura seus objetivos de modo flexível e com isso pode modificá-los mais facilmente e possivelmente sem tantas cobranças pessoais.

* * *

Já no mapa de Fabrício observamos o seguinte:



Fig. 39 – Mapa mental de Fabrício

Diferente dos demais que foram feitos à mão, esse é um mapa elaborado em arquivo, também no sentido vertical do papel, que acrescenta cores e localiza os dias da semana e as atividades respectivas. Fabrício foi um dos poucos a prestar atenção a questão das cores, algo que Buzan (2005) vê como importante na construção do mapa mental.

Os objetivos aqui foram interpretados como ações cotidianas. Fabrício categoriza os diferentes tipos de estudo, aulas e ensaios por cores: azul “assistir aulas”; bege “ensaios da banda sinfônica”; amarelo “estudo de trompa”; rosa “estudo de harmonia”; cinza “estudo de composição”; lilás “estudo de regência”; verde musgo “ensaio banda”; verde claro “tarefas”; azul “solfejo”. Ele separa as atividades em seis dias da semana e, por meio de setas e balões conduz a atenção do leitor para as suas práticas.

Ele estrutura o planejamento do estudo com base nas disciplinas que cursa e não deixa de dar atenção especial ao seu lado instrumentista. Vê-se que o estudo do instrumento e os ensaios de grupos que participa ocupam boa parte de sua dedicação. Ele localiza os seus dias de aulas na faculdade e cita o “solfejo” como um dos tópicos de estudo importantes em Percepção Musical – em seu questionário foi dito que não tem experiência com canto, e estudou itens da disciplina como autodidata.

No entanto, se comparados o mapa e a carta que ele escreveu como resposta a Gervásio, observa-se que seu esforço se concentra mais no diálogo com a personagem e as argumentações sobre suas ideias a sua carta dois. Um breve exemplo no início da carta:

Olá caro Gervásio, gostaria de dizer que é bom ler sua nova carta, mas não quero mentir. Entendo como se dá a estratégia do CRAva, entendo os motivos para o qual você começa a visualizar como se precisasse de mais organização. [...] Mas na verdade, eu não acho que você tenha de fato algo a mudar, ou até mesmo a querer (Fabrício).

Noto que as investidas na escrita são mais intensas, e que isso lhe chama mais atenção do que as atividades correlatas na proposta das cartas. Farei aqui a análise dos depoimentos e essa postura de Fabrício ficará mais evidente. É interessante ver que ele continua os argumentos da carta zero, também ao responder sobre a carta dois, já que não considera que Gervásio precise mudar alguma coisa em suas atitudes. A ideia geral apresentada é que se pode ser diferente, e não há necessidade de tantas cobranças.

* * *

O mapa de Luís é estruturado como um organograma, no plano horizontal, em um degradê de cores entre azul e branco. Os retângulos se ligam por meio de linhas retas, onde estão localizadas as ideias a se traçar. A partir da proposta de falar sobre seus objetivos na universidade ele organiza suas ações pelas modalidades de seu curso “Composição” e “Regência” - destacando seus primeiros e mais amplos eixos de trabalho:

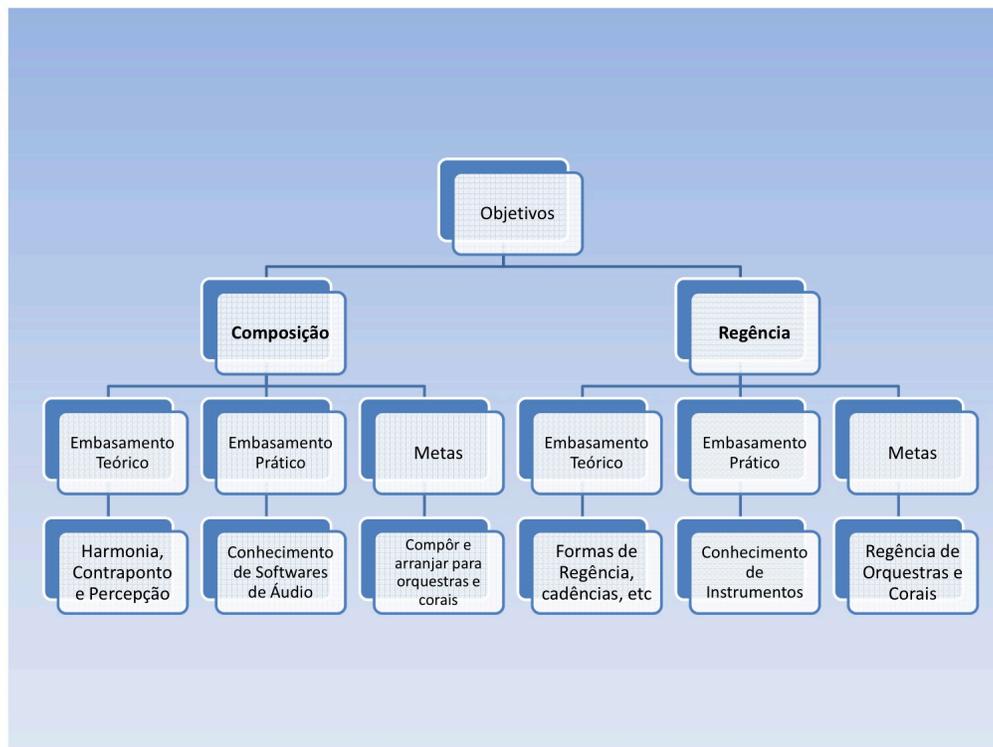


Fig. 40 – Mapa mental de Luís

Luís é direto ao apresentar suas metas por meio do mapa e concentra-se na questão profissional, voltando ao que o ambiente acadêmico pode lhe oferecer. Na “Composição” há como caminhos o a) “embasamento teórico”, que culmina nas disciplinas de “Harmonia, Contraponto e Percepção” - matérias presentes no 1o.ano do curso –, mas também há b) “embasamento prático”, que percorre o “conhecimento de softwares de áudio”; e as metas específicas da área de composição: c) “metas”, que ele sintetiza em “compôr e arranjar para orquestras e corais”.

Na seção da “Regência”, Luís organiza de forma semelhante as suas ações: a) “embasamento teórico”, que vai para as “formas de regência, cadências, etc.”, que parece dizer respeito às técnicas e estilos de reger; b) “embasamento prático”, que mira o

“conhecimento de instrumentos”; e as metas específicas da área de regência: c) “metas”, que ele diz ser “regência de orquestras e corais”.

Ao definir os campos da teoria e da prática Luís mostra um interesse na vinculação deles em sua atuação profissional e também expõe exatamente onde ele vê se encaixar os conteúdos de percepção musical, ou seja, como uma disciplina teórica e que o ajudará mais na área da composição. A Percepção Musical como disciplina é mesmo considerada na grade curricular dos cursos de graduação como originária da teoria, tanto que por muitos anos foi chamada “Teoria e Percepção Musical” (cf. OTUTUMI, 2008).

Dessa forma, Luís demonstra acompanhar essa ideia da Percepção na “teoria” e evidencia como prática o conhecimento de recursos tecnológicos para a composição e o conhecimento de instrumentos musicais para a área de regência. Ele mostra ter interesse nas duas áreas e propõe a integração entre arranjar e reger, como os objetivos mais amplos. Embora seja muito significativo traçar objetivos dessa forma, autores da autorregulação da aprendizagem argumentam ser importante também os objetivos menores, que direcionam passo a passo o percurso mais largo. Por isso, Rosário (2004) diz sobre o monitoramento durante o processo de aprendizagem.

* * *

Pedro constrói seu mapa de outra maneira:

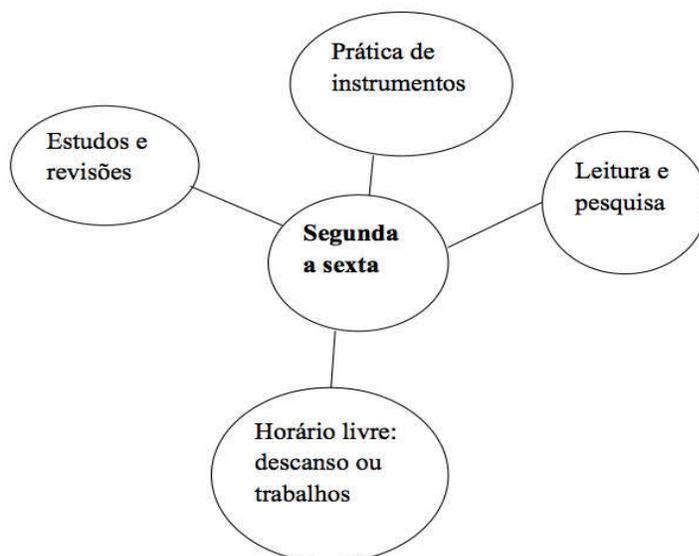


Fig. 41 – Mapa mental de Pedro

Pedro escolhe fazer um mapa mental simples: no centro, “segunda à sexta” indica os dias da semana; e, ao redor, suas atividades. De modo bastante amplo as identifica:

“leitura e pesquisa”; “prática de instrumentos”; “estudos e revisões”; “horário livre: descanso ou trabalhos”. Pedro faz um mapa com recurso de balões e linhas do editor de texto, em preto e branco, e, embora tenha realizado a tarefa, demonstra tê-la feito mais para realizar essa parte do trabalho. Noto que Pedro se dedicou mais à questão escrita, na resposta à carta dois. Em seu texto ele menciona a questão da organização temporal e diz que pensou em fazer seu mapa na forma de agenda para não procrastinar.

* * *

O mapa mental de Paula traz o seguinte:

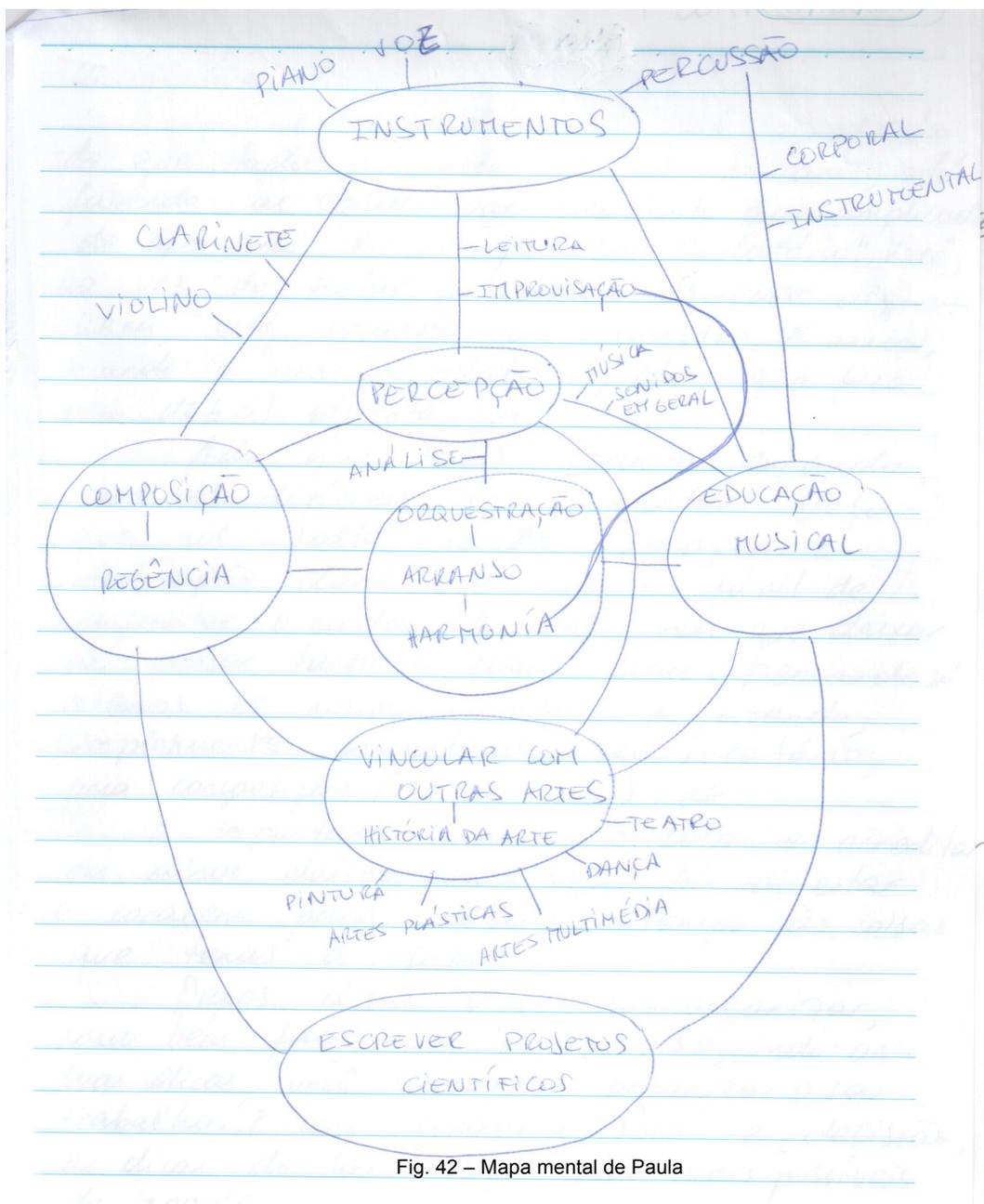


Fig. 42 – Mapa mental de Paula

Paula escolhe fazer seu mapa na folha de caderno, no plano vertical, usando a caneta azul. Também faz à mão os balões que identificam suas atividades e registra em linhas retas e curvas as formas de ligação entre essas ações. Porém, vê-se que algumas dessas práticas estão apresentadas dentro dos balões e outras fora deles – destacando as que são mais importantes ou estão no plano maior da rede de conexões.

Tal como feito nos mapas anteriores, inicio a observação pelos balões centrais, que são (da esquerda para a direita): “Composição e regência”; “Orquestração, arranjo e harmonia” e “Educação Musical”, itens que se interconectam. Aqui Paula os apresenta como os eixos de seus pensamentos nos objetivos musicais, que se sintetizam no curso, nos materiais de base dessas modalidades e a questão do ensino.

Abaixo do balão central, está o balão “vincular com outras Artes – história da Arte”, em que Paula cita “Pintura, Artes plásticas, Artes Multimídia, Dança, Teatro”. Esse balão das Artes se liga também à “Composição e regência” e à “Educação Musical” que idealiza. Para ela, a ampliação do diálogo da Música com demais Artes é um ganho e uma forma de nutrir o campo em que atua. Em sua carta zero ela menciona a importância da troca entre os artistas.

No caminho à extremidade inferior do mapa, Paula destaca um balão que indica “escrever projetos científicos” - ação que se liga à “Composição e regência” e também à “Educação Musical”. Ela expõe seu interesse na produção acadêmica, mostrando que esse passo também deve ser significativo em sua formação.

Já no percurso da extremidade superior do mapa, ela parte do núcleo de “Composição e regência” e por meio do “violino e do clarinete” chega ao balão “Instrumentos” - que também tem “piano e voz” como itens a serem estudados. Quando parte da “Orquestração, arranjo e harmonia” ela designa ligação com a “Análise” e então com a “Percepção” - que vem em um balão no sentido superior. Depois, mostra a “Improvisação” e a “Leitura” como etapas para se chegar aos “Instrumentos”. A “Harmonia” se liga à “improvisação”.

Ao percorrer a trajetória da “Educação Musical” aos estudos desses “Instrumentos” Paula diz que “Música” e “*Sonidos*⁸¹ em geral” são as ações que a leva à “Percepção”. E, o “instrumental” e o “corporal” desembocam na “percussão” e por sua vez, nos “Instrumentos”. Paula vê que os três eixos principais se ligam ao estudo de “Análise” e à “Percepção Musical”, por isso, opta por apresentá-la (Percepção) entre a parte teórica da Música e a vertente prática do estudo do instrumento. Outro fator que a traz próxima da

⁸¹ Paula é argentina e algumas vezes há palavras em espanhol em seus textos.

prática é a observação de que a educação musical contribui para a questão da percussão corporal – algo que discutimos e praticamos em aula durante o ano. Paula na resposta escrita de sua carta dois, menciona ter estudado Psicologia por alguns anos e depois ter optado pela Música. Diz a Gervásio que é difícil definir os objetivos, que esses também sempre mudam e que o importante é “aproveitar o que as pessoas vão ensinar a você”. Ela compartilha sua experiência, quando argumenta mais sobre suas opiniões.

* * *

Amauri expõe suas ideias no mapa a seguir:

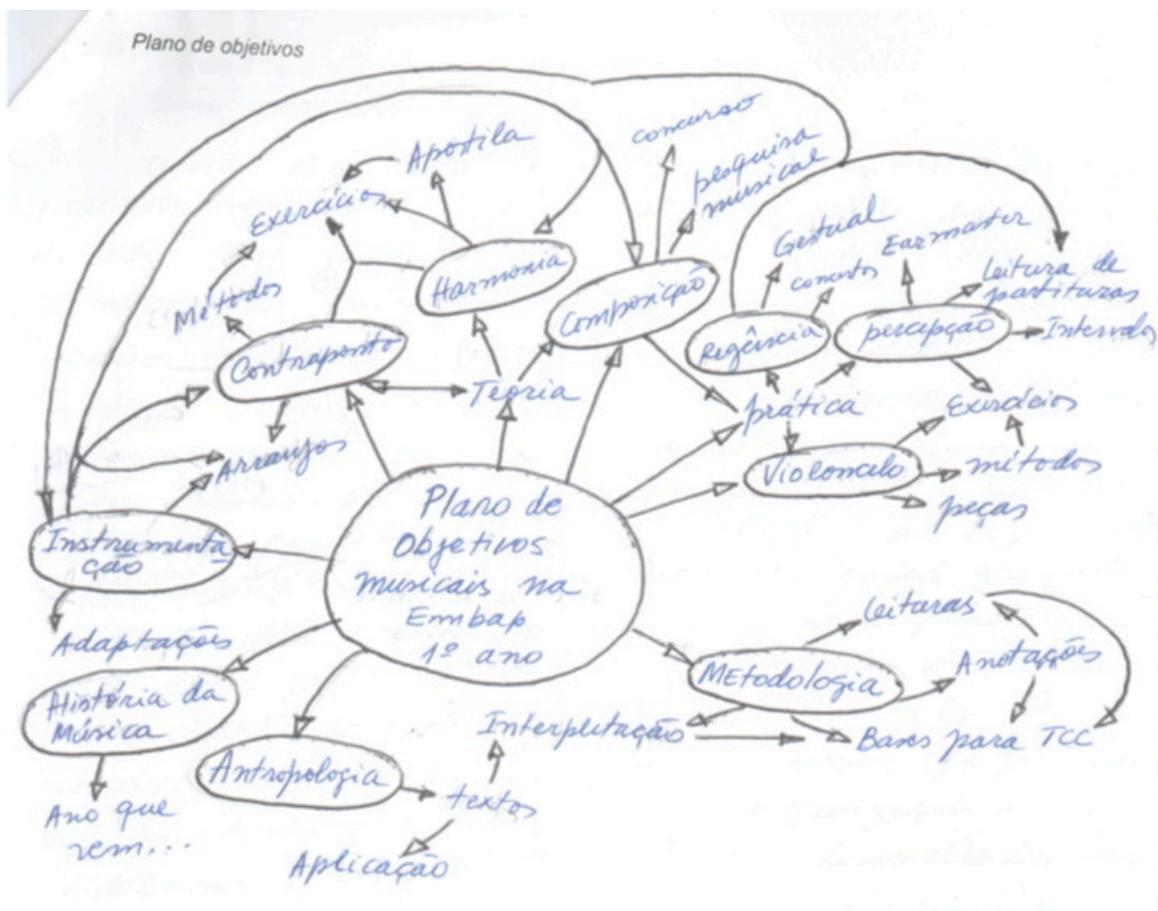


Fig. 43 – Mapa mental de Amauri

Observo que Amauri cria uma rede intensa de conexões entre os itens que vê como importantes nos “Objetivos musicais na EMBAP 1o.ano”. É dessa forma, que ele

apresenta e intitula o centro de seu mapa, em um balão mais amplo desenhado à mão livre, e depois colorido com caneta azul e preta. Em vez de linhas ele faz questão das setas, que conduzem o olhar do leitor exatamente para as direções sugeridas por ele. Tal qual o mapa de Paula ele aqui também expõe palavras com e sem o destaque do balão.

Nota-se que Amauri coloca as disciplinas que estuda nos balões, como: “Metodologia”, “Antropologia”, “História da música”, “Instrumentação”, “Contraponto”, “Harmonia”, “Composição”, “Regência”, “Percepção” e “Violoncelo”. Fora dos balões e ligado diretamente ao centro estão “teoria” e “prática”, sendo interessante verificar que a Percepção Musical se liga às questões práticas: próxima à regência e vinculada ao estudo do instrumento violoncelo. Para ele a Percepção Musical solicita leitura de partituras, o estudo de intervalos, a realização de exercícios e de práticas com o *Ear master - software* para estudo de diferentes conteúdos e reconhecimento auditivo.

Mesmo estando no primeiro ano do curso há indicações de atividades para o próximo ano como o “lembrete” próximo à “História da Música” e à atenção que vê relevante na “Metodologia” para ter as bases sólidas para o trabalho de conclusão de curso. Próximos de “Instrumentação”, “Contraponto” e “Harmonia” ele elenca métodos, apostila, exercícios, arranjos e adaptações como itens importantes. Já próximo à “Composição”, menciona o interesse por concursos na área (há um concurso anual na EMBAP) e à “pesquisa musical” que pode estar vinculada a algo acadêmico ou a uma vertente de ação para alimentar a criação.

Em sua resposta à carta dois, Amauri não mostra muita identificação com Gervásio, tal como já visto na carta zero, mas é educado em expor suas opiniões. Para ele, alcançar seus objetivos significa empenhar-se e esforçar-se e isso quer dizer “sacrifício” - algo que Gervásio não demonstra querer muito. Ele também fala sobre a organização temporal e da disciplina para suas metas.

* * *

O mapa mental de Juliano possui imagens, palavras e linhas que vinculam todas as ideias trazidas por ele. Ele segue as orientações de Buzan (2005) e cria um ambiente visual rico e interessante para o leitor e para revisitar os passos as suas metas. Diferente de outros alunos, Juliano mostra-se mais dedicado à construção do mapa que à escrita da sua resposta à carta, pois menciona: “Meus objetivos pessoais no Curso de Composição e Regência e a forma como pretendo atingi-los estão explicitados no mapa mental que produzi que segue anexo a este trabalho”.

Ao entregar sua tarefa, Juliano diz que já conhecia essa técnica e fala sobre o *software* que usa para se organizar: “Boa noite professora Cristiane. [...] Fiquei feliz por que já conhecia essa ferramenta de trabalho e estou enviando um arquivo no formato xmind, que é um *software* que gera mapas mentais. [...]”. Como Juliano diz, o nome do *software* é *Xmind*, mas também há outros como o *FreeMind*, para utilizar esse recurso.

O mapa de Juliano será visualizado aqui em diferentes planos já que ele é bastante amplo e usaremos o recurso dos recortes para analisá-lo. Primeiramente, uma visão geral e a indicação dos focos de recorte: 1) parte lateral esquerda: sinalizada em azul royal. 2) parte central: sinalizada em vermelho escuro; 3) parte inferior: sinalizada em verde musgo; 4) parte superior: sinalizada em lilás.

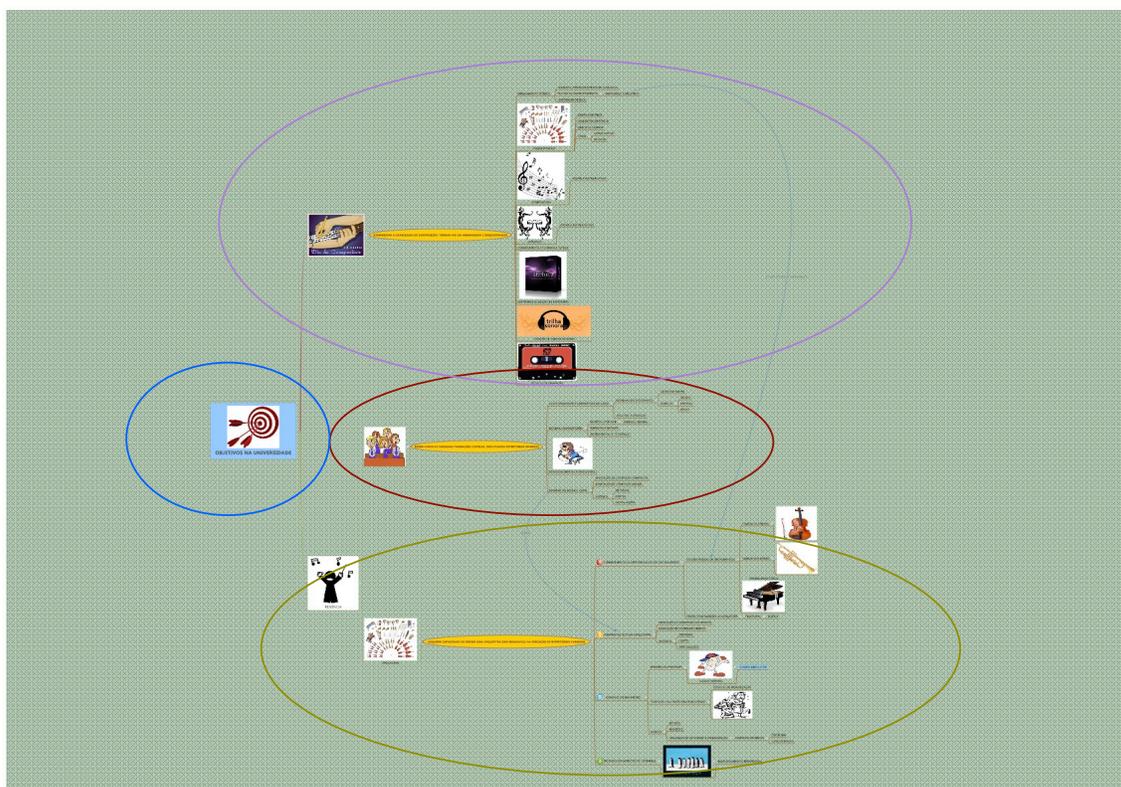


Fig. 44 – Mapa mental de Juliano: visão geral

1) Na parte lateral esquerda há: uma imagem de uma mira com flechas vermelhas em um quadro azul que se escreve “objetivos na universidade”:

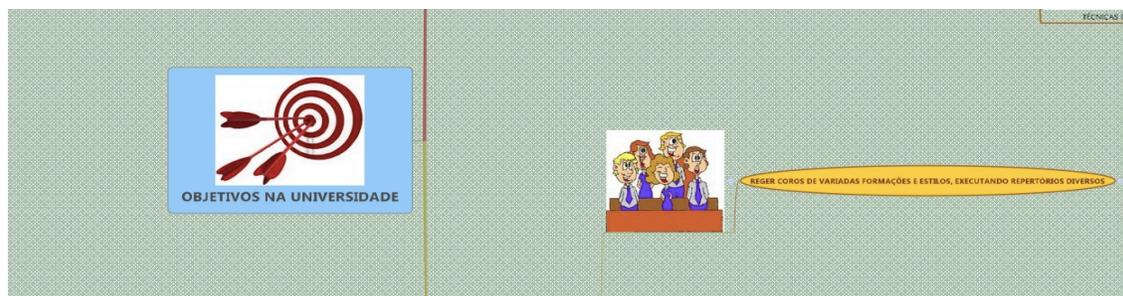


Fig. 45 – Mapa mental de Juliano: parte lateral esquerda

Essa mira se subdivide em dois eixos centrais: A) da “Regência”, simbolizada por um desenho de um regente e também pela escrita da palavra. A “regência” por sua vez é subdividida em coro e orquestra (também indicadas pelas figuras). B) de “Composição” indicada pela imagem de mãos escrevendo música, indicando o dia 07 de outubro como dia do compositor.

Portanto, na parte central do mapa (2) há a vertente da regência coral e Juliano escreve: “reger coros de variadas formações e estilos, executando repertórios diversos”, em marrom escuro, em um balão de fundo amarelo, à frente de um desenho de um coro de adultos. Esse eixo de objetivos se liga a ações que vão desde:

- a) “como organizar e administrar um coro”: a1) escolha de integrantes – que se pode diferenciar em líderes de naipes e também se esse público se vincula: escola, empresa, igreja; ou se será um grupo de: a1) “adultos x crianças”. Há também a preocupação de Juliano com:
 - b) “a escolha do repertório” - b1) erudito x popular; período; idioma; b2) religioso x secular; b3) instrumental x à *capella*.
 - c) “conhecimento da técnica vocal”;
 - d) “domínio do gestual coral”: d1) marcação de compassos compostos; d2) marcação de compassos simples; d3) agógica – entradas, cortes, articulações.
- Com esses itens Juliano propõe a imagem de um cantor ao microfone, para ilustrar-lembrá-lo sobre a importância de se estudar técnica vocal.

Vejamos o recorte do mapa abaixo:

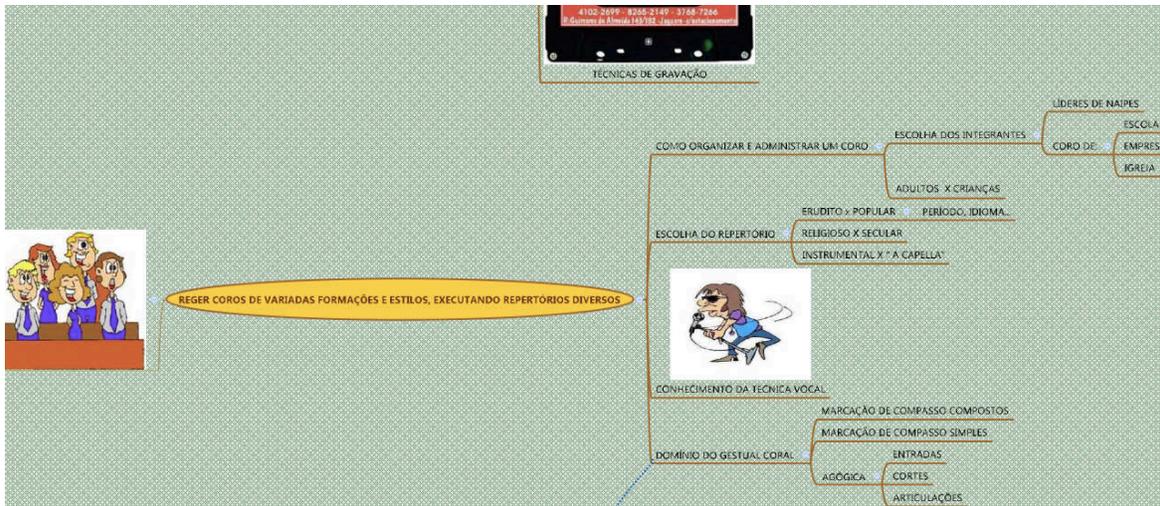


Fig. 46 – Mapa mental de Juliano: parte central

3) Na parte inferior sinalizada em verde musgo no mapa panorâmico, está a seção da regência orquestral, que Juliano escreve: “Adquirir capacidade de dirigir uma orquestra com segurança na execução de repertórios variados” (em marrom em um balão em fundo amarelo).

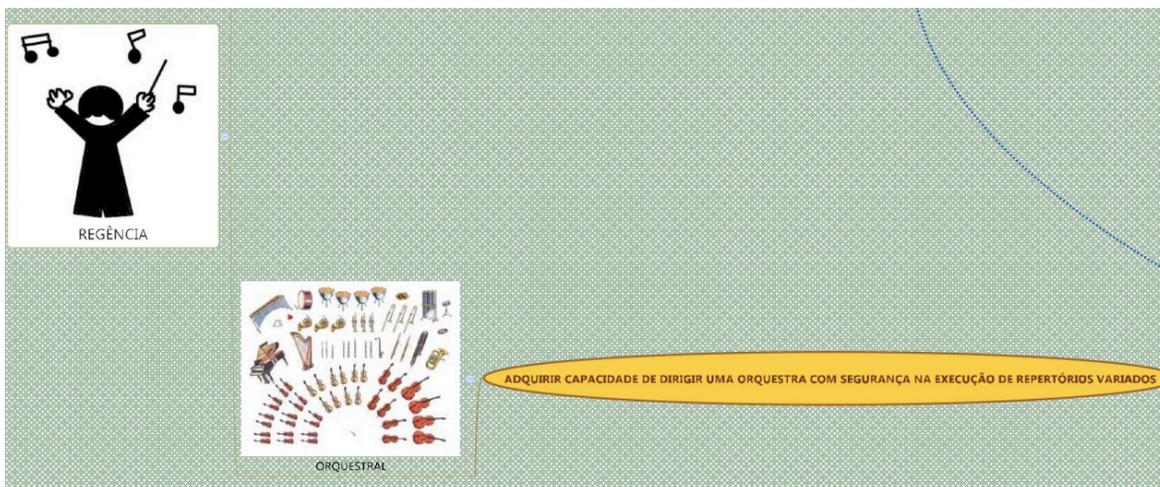


Fig. 47 – Mapa mental de Juliano: parte inferior

Juliano organiza a parte da regência orquestral em quatro tópicos, no primeiro (1) ele destaca o “conhecimento aprofundado dos instrumentos”, que em seu interesse se desdobra em a) “estudo pessoal de instrumentos” e “família das cordas, família dos metais e piano (obrigatório)”; b) “respectivas funções na orquestra” - tessituras, efeitos.

Os destaques são realizados por Juliano com a exposição de imagens dos instrumentos:

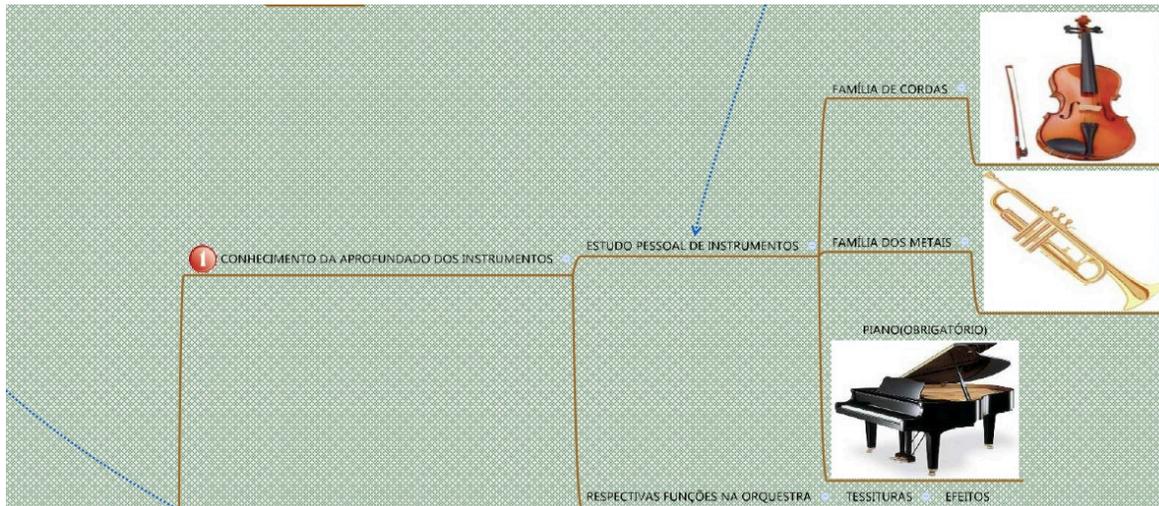


Fig. 48 – Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 1

Já no item 2 da orquestra, Juliano enfatiza o “domínio do gestual orquestral” que em seu interesse se desdobra em a) “marcação de compasso composto”; b) “marcação de compasso simples”; c) “agógica – entradas, cortes e articulações”.



Fig. 49 – Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 2

No item três, Juliano busca por “domínio do repertório”: que tem como frentes de ação o a) “preparo da partitura”, o “ouvido interno” ou “ouvido absoluto!?”. Bem como b) “como ler uma partitura de orquestra?” - técnicas de memorização; e c) “solfejo” - “rítmico, melódico e organização do ensaio e apresentação – objetivos definidos – disciplina – concentração. A atenção ao ouvido e a memorização – tópicos em que Juliano faz perguntas, ele também destaca com imagens (da orelha e de além tentando guardar um livro na cabeça).

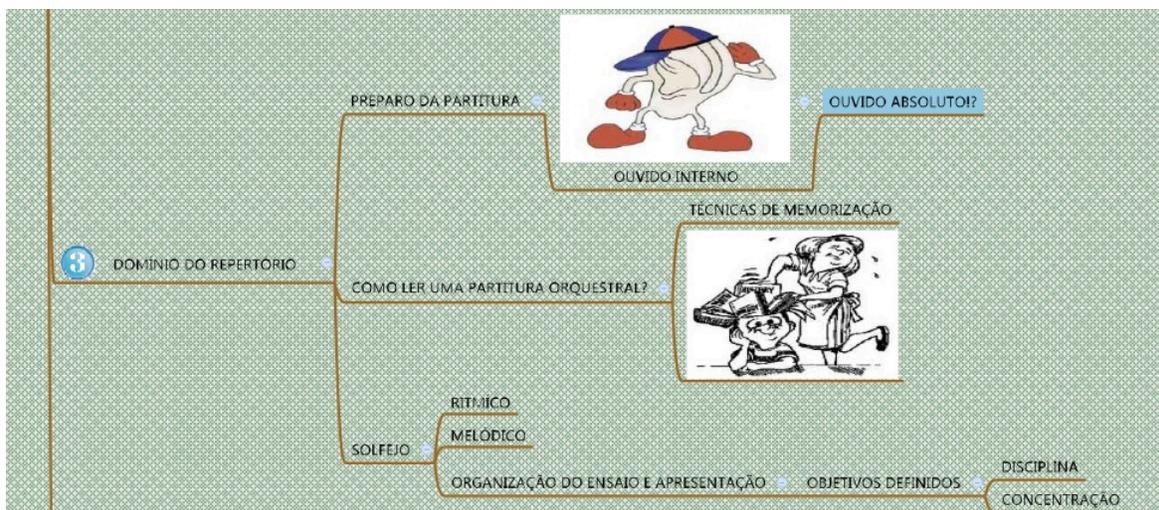


Fig. 50 – Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 3

No último item 4 a ideia é “desenvolver aspectos de liderança”. Para isso, Juliano insere imagem (de pinguins enfileirados) e acrescenta a importância do “relacionamento interpessoal”.

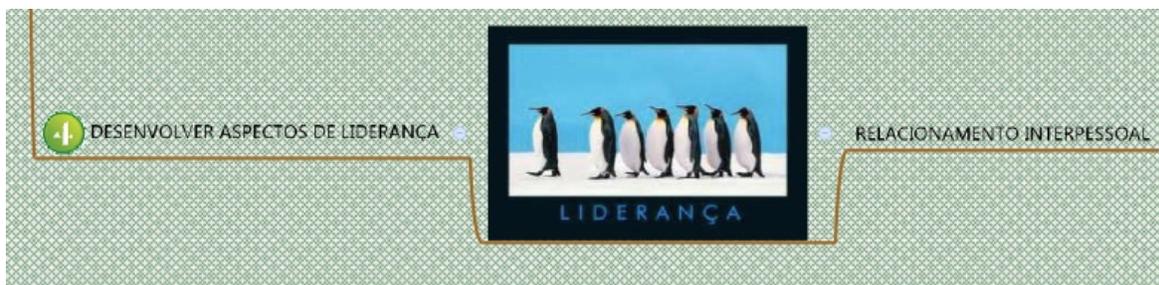


Fig. 51 – Mapa mental de Juliano: parte inferior – item 4

É possível verificar que Juliano consegue completar as ideias com imagens, e, com as palavras ele especifica mais detalhes sobre como pensa enfrentar os percursos em direção as suas metas.

Em relação a seção de “Composição” a parte superior de seu mapa, podemos observar que ele retrata a área por uma imagem e escreve: “aperfeiçoar a capacidade de composição: tornar-me um arranjador e orquestrador”.



Fig. 52 – Mapa mental de Juliano: parte superior

Nessa trajetória ele considera que há necessidade de a) “embasamento teórico” - estudar e aprender Harmonia funcional; o estudo de um instrumento – harmônico e melódico (faz ligação com os instrumentos citados na seção de regência); e ainda indica a história da música. Em b) “Orquestração” - ele menciona banda sinfônica, orquestra sinfônica, grupo de câmara, coral – coros mistos e infantis; c) “Composições” - vocais x instrumentais; d) “Arranjos” - vocais x instrumentais; e) “Conhecimento de formas e estilos”; f) “Softwares e edição de partituras”; g) “Criação de trilhas sonoras”; h) “Técnicas de gravação”.

A seguir as imagens do mapa:



Fig. 53 – Mapa mental de Juliano: parte superior – item a e b

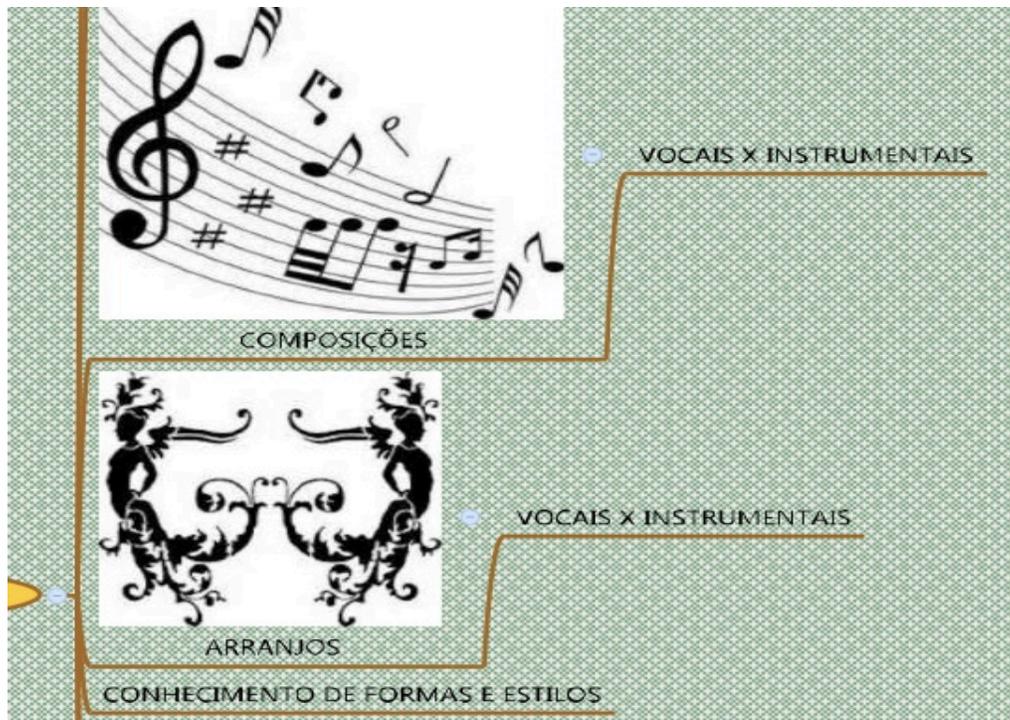


Fig. 54 – Mapa mental de Juliano: parte inferior – c,d e



Fig. 55 – Mapa mental de Juliano: parte superior item f, g



Fig. 56 – Mapa mental de Juliano: parte superior – item h

* * *

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

- = os mapas também tiveram diferentes organizações, a) plano vertical/horizontal; b) forma de exposição dos conteúdos (balões, formas geométricas); c) forma de ligação dos conteúdos (linhas, curvas, setas); d) cores; f) tamanhos e espaçamento das palavras; g) processo de elaboração (com e sem “rascunho”);
- = também foi possível observar diferenças na exposição de conteúdos: a) na intensidade da relação com a universidade (por meio de disciplinas, conteúdos, locais); b) na exposição de suas tarefas cotidianas (profissionais, pessoais); c) na inserção de perspectivas futuras (projetos, oportunidades de aprendizado); d) na definição e interconexão entre os elementos;

As categorias encontradas nas respostas dos alunos à carta dois são aqui representadas pelos números arábicos, seguidas de suas respectivas unidades de contexto – UC, indicadas pelos números romanos e unidades de registro – UR, indicadas pela letras minúsculas do alfabeto, tal como na carta anterior.

Verifiquei que se destacavam as categorias, unidades de contexto e unidades de registro abaixo:

1) Sobre os objetivos

I. Definição e mudança de objetivos

- a) os principais são reinterpretados
- b) descobri novo interesse
- c) objetivos mudam muito

II. Reflexão sobre a necessidade de objetivos e do critério CRAVA

- a) a preocupação é só com futuro
- b) epifania e “um pouco demais”
- c) circunstancial, relativo e debatível

III. Perfis dos objetivos

- a) parceria entre o ser e a humanidade
- b) buscar sonhos sem me distanciar do viver
- c) grandes objetivos
- d) ser adulto e aumento de responsabilidade
- e) fazer bem aquilo que amo

IV. Listagem dos objetivos

- a) quatro objetivos
- b) objetivos e desejos
- c) força de vontade, acervo e outros
- d) ditados, leitura
- e) formar, ser maestro
- f) composição e crítica musical

V. Benefícios dos objetivos e CRAVA

- a) viver como se quer e economia de tempo
- b) CRAVA: nem bom ou essencial, mas útil

VI. Monitorando os objetivos

- a) compartilhando o monitoramento

VII. Autoafirmação como incentivo

- a) não posso desanimar

VIII. Autoanálise

- a) pontos fortes e dificuldades
- b) estou chegando lá

2) Diálogo e incentivo à personagem

I. Identificação

- a) sou muito como você
- b) queixas corriqueiras
- c) identificação com o assunto

II. Em busca dos objetivos

- a) não tenha medo de ir atrás
- b) possibilidades e sacrifício
- c) definição e fatores de influência
- d) boa vontade, equilíbrio e organização
- e) difícil definir no começo de um curso
- f) objetivos no curso de Arte \times talento

III. Estratégias para alcançar os objetivos

- a) estudar organizadamente: prioridade e horários
- b) fazer o tempo render e ter um “plano B”
- c) estratégia que nos mantém motivados
- d) ter exemplos
- e) trocar ideias com amigos

IV. Ser mais livre de objetivos

- a) imaturidade e conformismo \times CRAVA
- b) não precisa ser um exemplo
- c) permita-se mudar de objetivos
- d) menos obrigado e mais motivado

V. Sobre o estudo

- a) falta de ânimo, ver o lado bom
- b) falta de tempo: organização do estudo e trabalho
- c) organização do espaço
- d) prioridade e sem acabar com o fôlego

Nesta carta dois foi possível notar que os alunos participantes discutiram bastante sobre o tema principal do texto, ou seja, os objetivos, não tendo tantas aberturas para outros aspectos como na carta zero. Por isso, a categoria principal foi organizada em **1) Sobre os objetivos**, nas quais reuni oito unidades de contexto e vinte e três unidades de registro.

A unidade de contexto inicial I. Definição e mudança de objetivos demonstra a reflexão desses alunos quanto aos seus interesses no percurso universitário:

1) Sobre os objetivos

I. Definição e mudança de objetivos

a) os principais são reinterpretados

Bem, o que tenho a dizer é que sei os meus. Eles vivem mudando, se adicionando e descartando, mas os principais apenas são reinterpretados (Roberta).

Por exemplo, Roberta, elenca em seu mapa os objetivos, descreve cada um deles também na carta, mas observa que “eles vivem mudando”. Ela, que parece monitorar bem sua trajetória em periódicas autoavaliações, diz que há adição, descarte, mas que os principais são reinterpretados. Enfim, ela percebe os novos interesses – que chama, muitas vezes, de “curiosidade” - e faz adaptações conforme suas possibilidades.

Pedro diz notar um novo interesse desde o início recente do curso:

b) descobri novo interesse

[...] Quando ingressei na escola de música e no curso de composição, meu interesse era realmente voltado à composição. Mas não pude deixar de notar que descobri em mim um interesse também pela parte histórica da música. Como meu envolvimento em música se dá, em maior grau, com a música popular, essa descoberta pelo interesse histórico gerou uma semente, que ainda não é bem definida, mas tem me levado a olhar essa área antes pouco notada por mim (Pedro).

Descobrir um assunto, área ou disciplina como mais uma possibilidade entre seus objetivos é o que Pedro conta e pode ser a realidade de outros alunos durante a graduação. Adaptá-los aos objetivos anteriores o fará ter uma postura como a de Roberta, que amplia horizontes e continua com seus parâmetros de ideias iniciais. Porém, há também a identificação forte que pode fazê-lo ir para outro rumo – o que leva, muitas vezes, o aluno a deixar o curso e buscar outro.

Nesta turma de Composição e regência temos alguns alunos que cursam sua segunda faculdade e outros que, sem terminar a primeira, estão recomeçando. Em uma outra esfera há aqueles que saíram do ensino médio e estão em sua primeira vivência no ensino superior. Portanto, há uma variedade de experiências pregressas que vem à tona ao comentarmos sobre objetivos.

Paula menciona já ter feito “milhões” de planos, listas, diagramas para direcionar ideias e segui-las. Mas, ela mesma conclui que esse assunto sempre “aparece” e seus objetivos mudam muito:

c) objetivos mudam muito

[...] A questão dos objetivos é uma coisa que aparece constantemente na minha vida. Aqueles mapas e planos, listinhas, e diagramas, já fiz milhões! E continuo fazendo. O que acontece é que, como percebi ao longo dos anos, os meus objetivos mudam muito. No meu caso, o meu objetivo eu já sei que é fazer música e viver daquilo, e sempre foi desde que comecei a faculdade. Só que as milhões de possibilidades dentro disso foi o que me manteve mareada durante muito tempo (Paula).

Hoje, em sua segunda graduação - deixou Psicologia –, Paula diz saber que seu objetivo é cursar música e se profissionalizar na área, mas as “milhões” de possibilidades que observou no caminho a fizeram ficar “mareada” (perdida) por longo tempo. Paula escreve um carta relativamente grande para o Gervásio o incentivando com ideias e contando sobre sua experiência.

Outra unidade de contexto sobre objetivos é a II. Reflexão sobre a necessidade de objetivos e do critério CRAVA que surgiu principalmente nas cartas de Adriano, Éder e Fabrício. Uni nesta unidade o que trouxeram Adriano e Éder, pois vieram fortemente como opinião do que como diálogo com a personagem. Em uma outra categoria uno os comentários referentes a um incentivo e apoio ao Gervásio.

Assim, Adriano nota que ao criar e seguir objetivos as pessoas normalmente se preocupam apenas com o futuro:

II. Reflexão sobre a necessidade de objetivos e do critério CRAVA

a) a preocupação é só com futuro

Olá G. Metas, planos e objetivos, não sei bem se quero segui-los. [...] Dizer que não as tenho pode ser considerado uma mediocridade, mas não as busco com unhas e dentes e irei explicar o porquê. Quando vejo as pessoas correndo atrás de uma coisa futura, vejo que muito é perdido: a preocupação é apenas com o que irá existir e não com o que de fato existe; é como olhar apenas para o horizonte e deixar de lado o que esta embaixo de seus pés e a sua volta. Não encaro isso como uma vida e não quero desperdiçar a minha desse jeito (Adriano).

Adriano argumenta de várias maneiras a sua opinião pela não preocupação com os objetivos. Inicialmente ele diz que isso é um incômodo, que se assemelha a algo numérico, um percentual de metas de vendas, embora saiba e reconheça que é possível se aprimorar dessa forma. Depois, revela a questão da preocupação somente com o futuro, sem vivenciar o presente. Coerentemente, Adriano faz um círculo em seu mapa, sendo que destaque principal é “estar aqui” – evidenciando a importância que dá ao momento de agora.

A ideia de que ter objetivos e, ainda, seguir um modelo “CRAVA – concreto, realista e avaliável” é algo visto por Éder como “um pouco demais”:

b) epifania e “um pouco demais”

Caro Gervásio, está começando a me parecer que o mundo todo quer que sejamos CRAVA. Concretos, realistas e avaliáveis; para que funcionemos bem e "como devemos" [funcionar]. Seus discursos nesta última carta apontam para a suposta epifania de que a objetividade e a organização são o caminho para a realização e o sucesso (e até a felicidade). Definir um objetivo, consentir à existência e importância dele e dividi-lo em objetivos menores para que seu alcance seja mais possível são fatores que, de fato, ajudam a nos realizarmos nos campos em que a vida atual aparentemente é seccionada: profissional, pessoal e social (particularmente no profissional). E não há nada de errado nisso. Parece-me, no entanto, que tamanha ordenação e sistematização para alcançar tudo que verdadeiramente ou enfaticamente queremos pode ser um pouco... demais (Éder).

Éder não se convence da real necessidade de se ter parâmetros dessa maneira para definir objetivos. Em sua carta, relativamente extensa, ele traz o argumento da epifania e do ar exagerado, segundo ele, quanto a seguir o critério CRAVA. A ideia que pareceu ficar para Éder é que o texto da carta se configura uma imposição, uma maneira de “fazer funcionar” as coisas sem considerar as individualidades ou a opinião das pessoas.

Embora ele não tenha feito o mapa, em sua carta resposta ele dialoga com Gervásio sobre as dificuldades que a personagem tem para definir seus objetivos, fala da força de vontade, da possível incompatibilidade com objetivos dos colegas. Em um certo momento, do meio para o final da carta, ele reflete sobre sua própria situação de vida e diz precisar se acomodar com essa ideia de metas já que está virando adulto e precisa de ações mais ordenadas. Entretanto, usa termos como “infelizmente” para destacar a sua decepção com o que está acontecendo – especialmente por sentir o peso das responsabilidades de um adulto.

Mas, ele também lembra que:

c) circunstancial, relativo e debatível

[...] Ser CRAVA é, em parte consideravelmente grande, uma escolha. Mas também é circunstancial, dependente, relativo e debatível (Éder).

O critério CRAVA foi mencionado em sua carta algumas vezes, diferente de outros alunos que, por exemplo, nem citaram a questão. Concordo com Éder que cada um de nós tem uma forma de encontrar seus objetivos, que isso depende da fase vivida e que sim, é um tema interessante para discussão. CRAVA é escolha e é debatível, sem dúvida.

Cada um dos alunos teve uma reação particular ao que a carta dois proporcionou como leitura. Usar as qualidades “concreto, realista e avaliável” pode ter transmitido uma valoração autoritária, de pensamento tradicional, mas não foi nesse contexto que ela se fez apresentar. Entretanto, isso demonstra, por exemplo, que se poderia ter discutido mais a proposta das cartas antes de sua execução.

A terceira unidade de contexto foi quanto ao perfil dos objetivos que encontrei nas respostas dos alunos. Em meio a diferentes modos de ver a vida e o estudo, pude notar um fio condutor, algo que aproximava todas as questões levantadas em cada texto. E assim se organizaram:

III. Perfis dos objetivos

a) parceria entre o ser e a humanidade

Olá Gervásio. Você não é o primeiro a me fazer questionar sobre isto. Há muito tempo estive pensando em não só viver e construir arte intensamente como também passar isto aos colegas. Sempre pensei nestas coisas de objetivo como uma parceria entre o ser e a humanidade. Entende o que quero dizer? Um jeito de todos saírem sorrindo. Um porquê para você estar aqui. É meio exagerado eu sei, mas a crença nos ajuda neste percurso (Roberta).

Para Roberta o que a faz construir os objetivos com ar de propósito maior é enxergar suas ações como parceria para algo comum. A vontade de propiciar aprendizados a novas pessoas e realizar projetos está descrita em sua carta, nomeada nos seus quatro objetivos, e ainda registrada em seu mapa mental. Ela demonstra uma predisposição sem esforço à autorregulação de sua aprendizagem, pois analisa, observa e monitora suas experiências percebendo a riqueza de cada fase. Assim, ela se nutre de estímulos e sabe que “a crença nos ajuda” a percorrer os novos caminhos.

Adriano também quer alcançar seus sonhos, mas alerta si mesmo sobre o que pode vir acontecer se exagerar no foco às metas:

b) buscar sonhos sem me distanciar do viver

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

Como algo muito importante para Adriano é realmente estar presente, aqui ele admite ter sonhos, mas não esquece de demonstrar sua leve crítica a uma realização impositiva. A necessidade da leveza também é trazida em seu mapa, desenhado à mão, na cor natural do lápis preto e com traços suaves. O fio condutor dos pensamentos de Adriano parece então ser a favor de uma perspectiva espontânea, que integra as ações e

propõe avaliações sem tantas cobranças.

Samir traz em sua carta o perfil de se almejar objetivos grandes, que ele mesmo expõe:

c) grandes objetivos

Tenho grandes objetivos [...] Quero chegar a reger uma orquestra com muita segurança. Que o conhecimento que quero ter me permita isso (Samir).

Reger uma orquestra com segurança é um objetivo bem importante e é visto por Samir como uma grande meta. Ele é sucinto em sua carta dois, e já a inicia dessa forma, não trazendo uma referência direta à personagem. Depois de apresentar seu objetivo maior, ele fala de objetivos menores, listando cada item significativo que deve aprimorar em seu curso.

Sabemos que os desafios para se tornar um bom regente de orquestra são muitos. Então, certamente para se conquistar um objetivo mais ousado, é preciso metas mais específicas no processo de aprendizagem, e, de forma simples e direta, ele cita algumas possibilidades em seu texto. Embora ele não tenha feito o mapa mental, colocou suas opiniões e fez também autoafirmações como incentivo a essa busca – algo bem natural em sua personalidade.

Para Éder o elemento de base de seu discurso e dos objetivos que pretende alcançar tem relações com o aumento da responsabilidade e das obrigações como adulto:

d) ser adulto e aumento de responsabilidade

[...] Estou virando "adulto", farei 18 anos em outubro desse ano (2012), então eu preciso me submeter a todos os processos documentativos aos quais um adulto deve se sujeitar. [...] Por isso, eu precisarei de muita força de vontade; afinal, crescer e ser adulto requer um aumento muito grande na responsabilidade, em todos os sentidos. Gostaria também de, infelizmente, estabelecer uma rotina diária e/ou semanal para me incentivar a estudar mais, me exercitar mais e me cuidar mais. Sei que isso contradiz o que eu disse em vários pontos dessa carta, mas eu admito que estou sendo meio conformista com isso. Mas também me lembro de que estarei fazendo isso com um objetivo mais importante e mais distante em vista. Além do que, motivos de saúde (e disposição em geral, mesmo) também estão em questão (Éder; aspas do autor).

Éder já havia destacado a questão da força de vontade ao apoiar Gervásio em outro momento de sua carta. Mas, o tema retornou com outra função, a de argumentação para com a sua realidade. Como dito anteriormente Éder vê a nova fase com um peso, pois diz que precisa “infelizmente” estabelecer uma rotina, estudar e se cuidar mais. É aí que ele nota e admite a contradição ao já dito: sobre seguir objetivos e critério CRAVA. Aqui, encaminhando o final de suas explicações, ele reconhece que está em busca de

um objetivo maior e isso justifica a mudança de opinião.

Por fim, temos as palavras de Heitor, que demonstra uma ideia bem diferente das anteriores:

e) fazer bem aquilo que amo

[...] A boa vida é o sonho de consumo mais comum em qualquer universidade. Ter carros, amor, mansões e muito dinheiro é algo que motiva muitos universitários a estudar e se esforçar [...] sou uma das muitas pessoas que não sonham com isso. O objetivo que almejo dentro da universidade, é simplesmente a felicidade, aprender a fazer bem aquilo que amo (música) (Heitor).

Heitor também é direto em seu texto. Ele traz à tona a comparação com o público universitário em geral e então se coloca como quem está realmente decidido a cursar a graduação que gosta, que tem afinidade. Seu objetivo é aprender a realizar com primor seu papel como músico profissional. É uma meta geral, ampla, que também deve ser galgada com passos menores para se chegar lá. Em sua carta Heitor dá dicas ao Gervásio, de estratégias para alcançar seus objetivos, e também diz partilhar a responsabilidade dessa conquista com sua família.

A quarta unidade de contexto diz respeito à “listagem de objetivos”, pois os alunos foram elencando na carta-resposta seus pensamentos:

IV. Listagem dos objetivos

a) quatro objetivos

[...] Mostrar habilidades num instrumento é a minha primeira meta. No interior tem todos os subitens: de estudo da faculdade (contando com a matéria da qual me pede para escrever a você Gervásio). Por conseguinte, conhecerei o meu país, sua cultura e arte em cada pedaço de estrada. Adicionar sons, ver e rever paisagens para tudo que um dia, eu possa tirar de minha memória e utilizar em meus trabalhos. Sei que chegará a hora de desenvolver meus projetos, e este é o meu terceiro item. Juntamente com o quarto, onde pretendo repassar tudo que um dia passei (Roberta).

Na listagem de Roberta ela evidencia quatro objetivos que são também registrados em seu mapa mental. São suas intenções aprimorar-se em seu instrumento, conhecer mais a cultura do país, desenvolver projetos e ensinar o que aprendeu. No mapa de Roberta também encontramos a palavra “acreditar”, além de que em seu texto ela salienta a importância da crença como motivadora no percurso.

Neste item, Samir lista seus objetivos mais específicos para chegar ao passo maior que é reger uma orquestra. Mas, ele também elenca itens de composição (seguindo a tendência do curso) e, de outra forma, continua a refletir e adicionar frases de estímulo,

de afirmação, para alcançar essa conquista:

b) objetivos e desejos

[...] Fazer composições minhas em meu instrumento e para uma orquestra; [...] colocar os acordes da melhor forma possível com o som que realmente desejo; criar lindas melodias sobrepostas pra vários grupos de instrumento e também criar em cima de algo já pronto; ter um ótimo ouvido pra poder saber o que está errado e o que realmente quero, e, poder pedir algo por conhecer os sons nos mínimos detalhes; conseguir cobrar a dinâmica de uma orquestra sem falar muito - que a minha forma de conduzir fale mais alto (Samir).

Samir observa que precisará ter em mente e em forma de habilidades os recursos necessários para “moldar o som como deseja”, e isso inclui, muitas vezes, itens do estudo de Percepção Musical. “Ter um ótimo ouvido” e “conhecer o som nos mínimos detalhes” é ter passado por práticas desenvolvidas nessa disciplina, além do conhecimento e bagagem musical como um todo.

Já os objetivos de Éder iniciam com o estímulo da força de vontade. Por ele, essa será a sua grande energia motriz para que a fase de transição para a vida adulta se realize. Depois, como itens mais específicos da área musical, ele cita o aumento de acervo, ouvir mais música e, buscar um emprego:

c) força de vontade, acervo e outros

[...] A primeira coisa que gostaria de fazer é tentar incentivar minha força de vontade a aumentar. [...] Para a rotina seguir firme, aumentarei meu acervo de livros e partituras, a fim de providenciar um estudo mais completo. Também tenho em meta arrumar um emprego e ir guardando dinheiro, pois o futuro ainda é incerto. [...] Quero também, generalizadamente, tocar, compor e ouvir mais música. Eu acho que preciso me integrar mais com todo o processo musical, composicional, e de conhecimento da arte sonora através dos séculos (Éder).

Embora Éder resista à nova fase, ele encontra no curso e nas atividades musicais a alavanca para delinear seus passos futuros. Neste trecho ele demonstra planejamento, encontrando itens que nutra a força de vontade e também lhe traga um encaminhamento para sua vida profissional.

E, na carta de Gustavo, vemos objetivos específicos relativos à disciplina de Percepção Musical e atividades relacionadas, sendo estruturados pelos critérios CRAVA. A saber:

d) ditados, leitura

[...] Vamos então dar atenção ao CRAva. Por exemplo: 1) Definir objetivo: alcançar o nível da turma em ditados rítmicos e melódicos. Também melhorar a leitura dos trabalhos rítmicos. 2) Estabelecer um plano: buscando literatura baseada em CDs e treinamento que possa ser feito em casa. Para isso terei que ter um tempo definido semanalmente, com alguma frequência para estudo e treinamento sozinho. Pode ser um bom jeito de APROVEITAR as férias. Também é interessante buscar com os colegas respostas sobre “como eles fazem aquilo” tão rápido! 3) Monitorar o cumprimento do plano: marcar os dias, verificar o andamento da literatura. 4) “Avaliar” no próximo bimestre: não ir mais mal em provas deste tipo. Realmente o caminho é longo, porém, possível. Acredito no talento, afinal ele nasce no umbigo! (risos). Abraço CRAva pra você também! Seu Umbigo (Gustavo; aspas do autor).

O objetivo maior de Gustavo é alcançar o nível de ditados da turma, pois ele se vê em um patamar menor que o da classe. O ditado é uma das tarefas nessa matéria e, sempre estamos dialogando sobre as diferenças de cada um nesse processo, advindas do histórico musical anterior, e da maneira de estudo presente.

Gustavo se incomoda muito com a rapidez da escrita dos colegas e, algumas vezes, chega a parar sua atividade por estar desconcentrado. Mostra-se bastante autocrítico com suas habilidades e com a sua idade equiparando-se à turma e suas fases de aprendizado. Depois de um breve trabalho de monitoria, que o ajudou em alguns aspectos, ele lembra também da dedicação individual com mais cuidado. Diz sobre o aproveitamento das férias, do monitorar e da avaliação, concordando com os conteúdos da carta dois.

Luís combina dois objetivos em seu depoimento o de se formar e o de trabalhar como maestro:

e) formar, ser maestro

Tenho vários objetivos. Um deles é me formar nesta faculdade. Sempre foi um sonho! Acredito que com o tempo, vamos adquirindo tal experiência e vamos crescendo profissionalmente (e pessoalmente) falando. [...] O meu principal objetivo para quando assim me formar é trabalhar como maestro da igreja a qual eu frequento, e lá, poder ajudar nos departamentos de música (Luís).

Ele é um aluno que faz a sua segunda graduação, já trabalha na área de seu primeiro curso e agora se dispôs a ter a música também como profissão. O sonho e o objetivo se misturam, pela esfera da conquista recém realizada.

Pedro, que já demonstrou interesse pela área da história da música, revisa seus objetivos e expõe seu interesse na crítica musical, algo não muito usual no pensamento de alunos da graduação:

f) composição e crítica musical

[...] Claro que desejo desenvolver também todas as ferramentas necessárias à composição e à formação musical, pois este ainda é meu objetivo. Só desejei comentar esse novo interesse [parte histórica da música], pois acredito que posso uni-los. Talvez num trabalho de crítica musical de um período da música popular brasileira. Para isso, sei que devo ler e estudar bastante, e desenvolver sentidos de análise e crítica (Pedro).

Mesmo fazendo críticas às orientações presentes na carta dois, Éder é o que mais revela os benefícios de se ter objetivos e seguir o critério CRAVA. Ele apresenta novamente a questão da escolha – de se viver como deseja – e a economia de tempo. Depois, de maneira mais leve, tece críticas aos elementos CRAVA, lembrando de que essa ideia não é exatamente boa ou essencial, mas útil:

V. Benefícios dos objetivos e CRAVA

a) viver como se quer e economia de tempo

[...] Essa organização de metas, porém, não pode ser criticada. Cada um escolhe a vida que vive e como a vive, mesmo que muitos não saibam disso. E ela é (essa organização), muitas vezes, um processo necessário para que se viva como quer. Além de ser uma ótima economia do que é mais (muito mais) precioso que o dinheiro: o tempo (Éder).

b) CRAVA: nem bom ou essencial, mas útil

[...] Enfim, Gervásio, apenas queria que soubesse então que o sistema de objetivos CRAVA ao qual você me expôs não é necessariamente bom ou essencial, mas é um tanto quanto interessante, e muitas vezes, útil. Obrigado por me ouvir, Éder, Umbigo (Éder).

É nítido observar a importância que Éder dá à oportunidade de escolha, de autonomia para definir sua vida, mesmo quando exalta o tempo. E também que as ferramentas são importantes, ainda que não satisfaçam seus desejos e opiniões sobre a vida social. E é interessante notar como ele termina a carta, agradecendo por ser ouvido.

Quanto ao monitoramento de objetivos, a sexta unidade de contexto, houve uma única unidade de registro que apontou uma importante contribuição da família no processo de aprendizagem:

VI. Monitorando os objetivos

a) compartilhando o monitoramento

[...] Quanto à monitoria do cumprimento da minha meta, confio parte a mim e parte a minha mãe, pois sei que sou falho, e na tentativa de justificar minha preguiça acabo fazendo a coisa errada. Espero no final da minha vida avaliar positivamente e ver que alcancei todos meus objetivos. Fico grato pela atenção e até uma próxima senhor Gervásio e seu Umbigo (Heitor).

Heitor escreve uma carta sempre muito direta, e agora, refletindo sobre a sua experiência e objetivos, ele menciona contar com sua mãe nessa trajetória de monitorar etapas para as metas finais. O apoio familiar certamente é um item importante para alunos de Música, por assuntos já colocados aqui, e também por serem agentes valiosos no desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem.

Autores como Rosário et al (2007), lembram do apoio familiar especialmente durante o processo de desenvolvimento infantil, mas sabemos o quão pode ser significativa essa parceria, considerando os alunos jovens e, seguindo uma carreira profissional que possui dificuldades de compreensão e reconhecimento da sociedade.

Por isso, outra unidade de contexto, reúne frases de autoafirmação e incentivo a si mesmo, que Samir traz:

VII. Autoafirmação como incentivo

a) não posso desanimar

[...] O que me leva a agir são meus planos e regras que tenho que seguir a cada dia (cumprir minhas metas) mas tenho dificuldades em executá-los [...]. Tenho que executar as tarefas mesmo que com pouca vontade; não posso desanimar. Tenho de selecionar o que tenho que estudar. Já mudei meus horários mais difíceis e tenho as manhãs livres. [...] Nas aulas presto atenção, mas tenho que revisá-las quando chegar em casa e também estudar todo dia um pouco sobre cada matéria (Samir).

Neste trecho da carta Samir apresenta várias afirmações de seus deveres para manter-se no desenvolvimento de seus objetivos. A ideia de não desanimar é insistente por meio do “tenho que” que surge como um pequeno disparador e alerta. Aqui ele lida com suas dificuldades e já se esforça para vencê-las.

Uma outra maneira de se incentivar é fazendo uma autoanálise, algo que Pedro e Celso demonstraram em trechos de suas cartas:

VIII. Autoanálise

a) pontos fortes e dificuldades

Olá Gervásio, a sua carta me fez refletir sobre alguns aspectos que eu gostaria de partilhar com você. Passado o tempo inicial da faculdade, o tempo de assimilação do novo, comecei a fazer uma autoanálise. Em contato com as disciplinas pude notar meus pontos fortes e minhas dificuldades (Pedro).

b) estou chegando lá

[...] No momento eu também estou me achando dentro da universidade, pois saí de um ritmo de vida e programações e agora em fase de adaptação leva um pouco de tempo, mas... estou chegando lá, já comecei a me organizar, estou colocando o que estava atrasado em dia, já comecei a fazer trabalhos antecipadamente (Celso).

Observações sobre seus processos de aprendizagem une esse dois alunos. De maneira própria Pedro expõe ter compreendido mais sobre seus pontos fortes e fracos, depois de ter passado a fase do “novo”. Já Celso, também considerando que mudou de ritmo, se vê mais próximo do que quer, mais organizado e centrado nas atividades acadêmicas.

A maioria dos alunos, entretanto, pode refletir sobre suas próprias situações ao dialogar com o Gervásio, propondo ideias, dando dicas, conselhos. Por isso, estruturei uma nova categoria para o conteúdo da carta dois: **2) Diálogo e incentivo à personagem**, que conta com cinco unidades de contexto e vinte e duas unidades de registro.

Iniciando a conversa com Gervásio temos novamente (como a carta zero) a identificação com a personagem:

2) Diálogo e incentivo à personagem

I. Identificação

a) sou muito como você

Oi Gervásio, difícil a coisa, né? Primeiramente, preciso aceitar que sou muito como você em vários aspectos. É muito engraçado, porque me vejo muito identificada com coisas que você fala ou coisas que você pensa. Até que quase todos nós devemos ter os mesmos questionamentos muitas vezes, né? Ou ao menos gosto de pensar isso e que não que sou uma pessoa totalmente “no ar” (Paula; aspas da autora).

b) queixas corriqueiras

Gervásio, em meio a tantas queixas, nem sei por onde começar. Algumas me são muito corriqueiras; a falta de ânimo para estudar algumas matérias, a falta de tempo e, por fim, a falta de organização (Nei).

c) identificação com o assunto

Identifiquei-me quando você fez aqueles questionamentos, como, por que estudamos muito em certos períodos e em outros não, ou deixamos tudo pra última hora (Pedro).

Paula começa sua carta bem amigável e traz a questão da identificação, reconhecendo a semelhança de pensamentos com Gervásio. Nei inicia já mencionando as queixas da personagem, e, em trechos posteriores ele desenvolve cada queixa parecida: as “inimigas” falta de tempo, falta de ânimo e a desorganização como obstáculos ao estudo.

Pedro mostra interesse no trecho da carta dois em que Gervásio faz uma série de perguntas: “Porque é que só estudamos na época dos exames? Porque é que um

fracasso nem sempre nos imobiliza? Porque é que umas vezes cerramos os dentes e estudamos como uns desalmados, e noutras enjoamos só com a ideia?” (ROSÁRIO et al, 2006, p.33).

Na carta, Gervásio diz que não chegaram a alguma conclusão, mas que a conversa entre amigos caminhou para as questões da expectativa por algo que vai acontecer – como item influenciador. Pedro aqui não menciona como isso se desenvolveu em seus pensamentos, mas o início dessa reflexão foi registrado.

Seis unidades de registro marcaram a importância do novo contexto: o incentivo ao Gervásio à busca de seus objetivos. Adriano é direto dizendo para ele não ter medo de ir atrás, mas lembrando a personagem que olhe para os lados – já que acha essencial o não exagero a essa busca:

II. Em busca dos objetivos

a) não tenha medo de ir atrás

[...] Se é o que procura G. não tenha medo de ir atrás, entretanto, não se esqueça de olhar para os lados. Abraços (Adriano).

Amauri também confirma a Gervásio a importância de se estabelecer um objetivo, mas oferece ainda outras reflexões:

b) possibilidades e sacrifício

Caro Gervásio, óbvio que estabelecer um(s) objetivo(s) se torna indispensável, porém, deverá estar calcado nas possibilidades que permeiam nosso dia a dia. Não posso almejar ser astronauta se morro de medo de lugares apertados ou tenho vertigem diante das alturas... meus objetivos são o resultado dos meus meios acrescidos dos meus sacrifícios. Sim, sacrifícios, “sacro – ofício – trabalho sagrado”. Sem o dito e bendito (fala a verdade: às vezes maldito) sacrifício não alcançamos coisa que valha (Amauri; aspas do autor).

Depois Amauri fala de sacrifício, trazendo a significação da palavra, pois a conquista dos objetivos vem de esforços, às vezes difíceis nesse percurso de aprendizagem. Ele também demonstra, talvez imbuído das ideias do critério CRAVA, um certo realismo ao citar seus exemplos. Mas, por outro lado, lembrando que Amauri, tal qual Celso, tem quarenta e quatro anos, isso pode ser uma reflexão formulada a partir de suas próprias experiências de vida.

Éder dialoga com Gervásio no sentido de que ele compreenda mais fatores influentes na definição de seus objetivos. Sendo assim, ele dá força à personagem e o ajuda observar se os objetivos estão visíveis, se foram definidos; também revela a importância da força de vontade e do caráter pessoal:

c) definição e fatores de influência

[...] O "se" que tanto o persegue, Gervásio, possivelmente é apenas o reconhecimento de que seus objetivos ou não estão visíveis ainda ou não foram realmente definidos. Verdade, um "se" pode ser resultado de preguiça, a qual todos nós possuímos, mas, muitas vezes, ele é resultado de falta de força de vontade. E isso não é algo que simplesmente pode ser acionado. Esta força cresce, se constrói (assim como qualquer outra força), e depende de muitos outros fatores para se desempenhar [realizar] corretamente. Além do mais, ela está diretamente atrelada ao caráter, coisa que nos pertence solidamente, mas está em constante mutação (Éder; aspas do autor).

São vários os fatores de influência na construção dos nossos objetivos e, esses pontos levantados por Éder nos faz iniciar o debate sobre o assunto. No entanto, vejo como relevante lembrar que a crença na autoeficácia tão discutida com Bandura (1986) e o desenvolvimento processual da autorregulação, que nas palavras de Rosário (2004) podem ser chamadas de “muscular o aprender”, são óticas valiosas para estimular a vontade, enfim, a força de vontade, advertida por Éder.

Gustavo também diz sobre a vontade, mas ele trata de “boa vontade” e soma essa qualidade ao equilíbrio e à organização:

d) boa vontade, equilíbrio e organização

[...] Objetivo de estudo pessoal é uma atitude que pode fazer a diferença em todo o contexto de um curso universitário. Realmente é bem complicado desenvolver isso. Se você considerar as dificuldades no Brasil, a organização das universidades e a dificuldade de se ganhar a vida por aqui, realmente, temos que ter muito boa vontade e equilíbrio para poder organizar uma maneira eficiente de estudar como se realmente esta fosse nossa única prioridade. Por isso, organização é tão fundamental (Gustavo).

Ele quer dizer ao Gervásio que o objetivo de estudar faz diferença, mas que a realidade no Brasil é complicada desde a universidade e na dificuldade com o mercado de trabalho. Por isso, ele eleva o valor da organização pessoal nesse processo.

Na carta de Paula há reflexão sobre sua experiência na primeira graduação, quando diz ao Gervásio que é realmente difícil definir os objetivos no início do curso:

e) difícil definir no começo de um curso

[...] No começo do meu primeiro curso de música, estava estudando psicologia ao mesmo tempo. Lembro que nesse momento, o meu objetivo era só “ficar boa” na música, e compreender e ajudar as pessoas na psicologia. Depois, me identifiquei muito com a vida dos meus professores de música, e finalmente deixei o curso de psicologia. Por que é que conto isso? Na verdade, acho que é muito difícil definir os grandes objetivos no começo de um curso. Acho que um bom objetivo no começo de um curso é aproveitar o que as pessoas vão ensinar a você. Nem sempre todas as matérias são atrativas, só o tempo mostrará que as coisas que você aprende num curso são importantes; é muito difícil perceber isso no momento (Paula; aspas da autora).

Esta é a primeira vez que Paula revela já ter começado um curso superior. Na carta zero, vieram à tona outros assuntos como as sensações no ingresso da universidade, o papel do aluno no estudo e as responsabilidades diferentes no nível superior. Aqui ela dialoga com Gervásio compartilhando sua vivência, falando sobre a identificação com as disciplinas e aconselhando que é mais importante aproveitar o aprendizado que tentar achar sentido para todas as coisas.

Neste trecho Gustavo fala diretamente com Gervásio, fazendo perguntas à personagem sobre assuntos e objetivos no curso de Artes. Por meio dessa interlocução Gustavo expõe suas indagações:

f) objetivos no curso de Artes x talento

Há um ambiente competitivo nas universidades... já imaginou como é em uma universidade de artes? E outra coisa: já pensou a respeito de que há, dentro de um mesmo curso, objetivos diferentes entre as pessoas, assim como várias possibilidades de aplicação de “talento” com os conhecimentos adquiridos no curso? Vamos sair do óbvio. Estar atendo às aulas, não faltar, fazer os exercícios, ler... são coisas que sabemos que devemos fazer. [...] Desenvolver um talento é complicado e pode fazer com que tenhamos que buscar conhecimentos e treinamento fora de sala de aula (Gustavo).

Neste momento Gustavo observa que esse novo espaço musical há também um ambiente competitivo, com músicos de perfis e objetivos diferentes (ainda que no mesmo curso), e traz ainda a questão do talento. Embora pareça que Gustavo tenha usado a palavra talento se referindo às habilidades musicais ou mais específicas nesta área, sabemos também que o termo talento tem a significação de dom, ou como se encontra em dicionários, “aptidão invulgar natural ou adquirida”.

Nesse segundo caso, o talento como “algo especial” é sentido nos cursos de Artes, e presente na disciplina de Percepção Musical. Ouvir e escrever bem um trecho musical, por exemplo, que é uma das questões do Gustavo na carta, pode ser uma evidência de uma inquietação sobre o tema.

Muitas vezes, alunos de Percepção Musical se desencorajam a estudar e “levar a disciplina” como podem pelo fato da crença que há ou não há talento para se ouvir os elementos musicais ou registrá-los. É um assunto pouco discutido em classe e que merece mais estudo e discussões.

A partir de encorajar Gervásio aos objetivos, o alertando de diferentes aspectos sobre essa busca, nesta etapa os alunos se empenham em ofertar à personagem suas ideias de estratégias para alcançar as metas.

Assim, nesta terceira unidade de contexto, III. Estratégias para alcançar os objetivos, vê-se cinco unidades de registro, sendo que a primeira inicia com a afirmação de Heitor sobre a importância do estudo organizado:

III. Estratégias para alcançar os objetivos

a) estudar organizadamente: prioridade e horários

[...] Com o objetivo estabelecido, o próximo passo da sua tabela seria estabelecer um plano para alcançar esse objetivo, que no meu caso é simples, estudar, mas não de qualquer jeito, estudar organizadamente cada uma das matérias e dos fundamentos da música dando a devida importância para cada um dos assuntos. Impor horários é fundamental, e dividi-los conforme mais cabível, novamente, de acordo com a importância de cada um dos elementos (Heitor).

Heitor não vê muitas complicações na questão da organização. Desde a carta zero ele permanece com o perfil de escrita direta, e aqui apoia Gervásio a fazer um plano, mas valorizando o seu cotidiano e o seu pensamento em como realizar isso. Ele argumenta a importância de prioridade nos estudos e a imposição de horários, para que se administre o tempo conforme as necessidades. Como dito anteriormente ele não parece ver complexidade no assunto, até porque cita a contribuição de sua família no apoio ao monitoramento para suas metas.

Amauri já destaca o tempo como seu elemento precioso. Dialoga com Gervásio com um ar de “puxão de orelha”:

b) fazer o tempo render e ter um “plano B”

[...] Taí então, mas o primeiro deles qual é? Fácil: seu precioso tempo. Se você não o possui (outros serão donos dele?) terá que reavê-lo de algum modo. A seguir, para conseguir fazer seu pequeno tempo render, vem a organização e a disciplina. Seus objetivos devem ser enumerados aos poucos, parte a parte, levando em consideração a adoção de um plano B. Claro, pois, nunca é como pensamos que seria, ou, como queríamos. Cabe a você, agora com seu “plano” para sair desse buraco... Abraço Umbigo (Amauri; aspas do autor).

Ele adverte sobre o valor do tempo e a importância da organização da disciplina. Para isso, dá dicas de enumeração dos objetivos pelas prioridades e a ideia de se ter um segundo plano, caso o primeiro não funcione ou tenha problemas de realização. Ter um “plano B” é também ser flexível com esses objetivos, tentar “reinterpretá-los”, como diria Roberta. É olhar as possibilidades com um certo distanciamento e maturidade.

A administração do tempo é um dos fatores que mais surgem na discussão sobre obstáculos no rendimento ou desempenho acadêmico, a começar dos questionários respondidos na primeira e segunda fase de intervenção dessa pesquisa. Na EMBAP o

percentual para pouco estudo foi de 5,5%, falta de organização foi de 21,8%, procrastinação foi de 27,3% e problemas com tempo, o conciliar de atividades com a família, trabalho e estudo foi de 45,5%. Portanto, não é somente uma “preciosidade” de Amauri.

No final desse trecho ele traz aspas na palavra “plano” e desafia Gervásio a elaborar um para sair dessa situação. Ao usar a palavra buraco também faz referência ao buraco da tartaruga, na história contada no interior da carta dois.

Para a escolha de estratégias, uma dica de Gustavo é encontrar uma que possa nos manter motivados. E, outra estratégia traz Celso, de se ter exemplos para seguir:

c) estratégia que nos mantém motivados

[...] Creio que a tua história com a tartaruga demonstra que devemos ter estratégias para podermos nos movimentar dentro do ambiente acadêmico. [...] A principal estratégia que temos que colocar pra funcionar é aquela que nos mantém motivados! (Gustavo).

d) ter exemplos

Olá Gervásio. Quando vemos o sucesso de alguém principalmente no nosso caso de calouros, devemos tê-lo como exemplo, e procurar saber o que essa pessoa fez para alcançar tal resultado. Na maioria dos casos, obedeceram a regras, objetivos e prioridades. No meu ponto de vista, acho muito importante obedecer a esses critérios. Como há várias disciplinas, cada uma delas é desenvolvida de formas diferentes, por isso acho que devemos assim fazê-los, senão... não conseguiremos nos localizar, priorizar, datar e dividir o tempo hábil que teremos para desenvolvê-los (Celso).

Celso dá uma dica interessante, pois seguir o exemplo de pessoas que são destaque pode ser ainda uma estratégia motivacional – como diria Gustavo. Se há personalidades que nos são cativantes e desempenham bem o seu papel, principalmente se for em nossa área, essa comparação pode render benefícios no processo de aprendizagem. Para isso, ler entrevistas, biografias, compreender os diferentes nichos de atuação profissional pode ser um modo bastante atraente e informativo para a reflexão individual durante a formação universitária.

Outra maneira de se manter em busca dos objetivos e também aprender é trocar ideias com amigos, dica trazida por Paula:

e) trocar ideias com amigos

[...] Enquanto escrevo a você, faço reflexões e penso no meu estudo, no meu dia a dia. Talvez seja bom para você falar com algum desses amigos da faculdade por separado, e não em grupo, que vai dar mais intimidade. Trocar uma ideia com outras pessoas a respeito das próprias dificuldades, muitas vezes, pode ajudar. Então Gervásio, aguardo a sua próxima carta para ver como vão as coisas. Espero ter ajudado. Tudo de bom! (Paula).

Ela sempre parte da sua experiência ao falar ao Gervásio. Ao responder à carta, imediatamente aconselha a personagem a trocar ideias com colegas da faculdade, pois falar sobre as dificuldades pode ajudar, indica ela.

Paula talvez não saiba, mas essa iniciativa de buscar amigos, professores, familiares, é em autorregulação, a “busca de ajuda social”; que traz conforto, além de apoio de outras visões sobre a mesma situação. A autonomia não é ferida ao se buscar ajuda, pelo contrário, esse passo é um dos mais importantes para o desenvolvimento contínuo e o aprendizado de qualidade.

A quarta unidade de contexto nesse diálogo com o Gervásio trata-se de IV. Ser mais livre de objetivos, ou seja, trechos principais de duas cartas que argumentam contra a elaboração de objetivos ou do seguir critérios como CRAVA:

IV. Ser mais livre de objetivos

a) imaturidade e conformismo x CRAVA

[...] Talvez o seu estranhamento com colegas estudantes que carregam fotos, folders e livros para todo lugar provenha de um desinteresse seu com os objetivos pelos quais eles (seus colegas) estão interessados. Ou talvez ele provenha da ausência do desenvolvimento de seu caráter profissional e universitário (científico e ordenado). Talvez até de algo que muitos chamariam de "imaturidade" ou "conformismo". Mas, se quer saber, Gervásio, os que falam isso são os próprios imaturos e conformistas. Principalmente em relação ao que nos molda intencionalmente para sermos CRAVA e termos objetivos CRAVA (Éder; aspas do autor).

Também nesta parte da carta Éder mostra sua opinião contrária ao perfil CRAVA. Ele inicia esse trecho levantando aspectos da atitude do Gervásio para dar ideias do porquê de seu desinteresse com os estudos. Mas, depois de algumas frases, Éder se incomoda ao verificar a possível presença dos rótulos de “imaturidade ou conformismo” às atitudes do Gervásio. Assim, termina a argumentação criticando autores ou quem utiliza a ideia CRAVA com os mesmos termos citados por ele.

A crítica pode acontecer e deve ser bem vinda em discussões sobre o aprendizado, sobre os meios sociais de convivência, mas aqui noto uma inquietação diante do tema,

com um texto reincidente em ideias. Nisso, observo que a resposta é mais próxima de um desabafo que propriamente uma argumentação. Mas, é interessante notar que a carta também pode ter essa função de se “fazer ouvir”, já que a finalidade é promover a reflexão sobre itens importantes no processo de aprendizagem.

Fabrizio também se mostra incomodado e escreve:

b) não precisa ser um exemplo

Olá caro Gervásio, gostaria de dizer que é bom ler sua nova carta, mas não quero mentir. Entendo como se dá a estratégia do CRAva, entendo os motivos para o qual você começa a visualizar como se precisasse de mais organização. [...] Mas, na verdade, eu não acho que você tenha de fato algo a mudar, ou até mesmo a querer. [...] você definitivamente não precisa ser nenhum exemplo [...] (Fabrizio).

Fabrizio diz achar as leituras interessantes, e se mostra bem dedicado ao responder ao Gervásio com suas ideias e “brincas”. Ele demonstra atenção ao que leu sobre objetivos e critérios CRAVA, mas afirma que não acha essencial Gervásio ter ou sequer desejar objetivos. Portanto, não acha que ele precise ser “exemplar”.

Realmente ninguém precisa ser exemplar. E as cartas aqui vieram como sugestões, como recurso (com personagens e contexto) que dessem oportunidade de reflexão sobre diferentes temas que influenciam nosso aprendizado. E cada um de nós vai direcionando e incrementando a sua maneira um jeito especial de lidar com as situações. Então, ao dialogar, pensar sobre diferentes óticas, aprendemos e ficamos mais libertos de nossas próprias amarras.

Noto que a vontade ser livre é grande nestes depoimentos e que isso talvez diminua os benefícios trazidos por uma “voz conselheira”. Então pergunto: a visão autoritária ou tradicional está em nós ou no que lemos e ouvimos?

Fabrizio dá uma dica interessante ao Gervásio, próximo ao que Roberta e Paula narram em suas vivências na categoria 1, unidade de contexto 1. Ou seja:

c) permita-se mudar de objetivos

[...] Permita-se mudar de objetivos, assim você será organizado para alcançá-los, mesmo que não funcione ou que não tenha um ótimo desempenho (Fabrizio).

A ideia é ser flexível, maleável em seus objetivos, observando as descobertas e avaliando as tomadas de decisões para não perder o “tempo precioso”, como diria Amauri. Trouxe a narrativa da Roberta e da Paula da categoria 1, pois lá elas mencionam que em suas observações veem que suas metas mudam – como mudam os interesses e

a curiosidade sobre as coisas. Vejo que elas acham um meio termo, que não é “não ter objetivos”, como parece defender Fabrício, e também “não ser tão exagerado” nesse percurso, tal como adverte Adriano.

Mas, há um item essencial na reflexão de Fabrício que nos leva a um ponto comum: a motivação. Ele já disse na carta zero que o estudo é irrefutável, e agora quer ver Gervásio com menos ações obrigadas e mais motivadas:

d) menos obrigado e mais motivado

[...] Meu amigo Gervásio, não que eu ache que o papo não esteja bom, mas gostaria que nas próximas cartas você não fosse uma pessoa tão controlada pela sociedade; que fosse um estudante independente, que vivesse como indivíduo (e não como manada), e que buscasse seus próprios objetivos, que explorasse sua própria ideologia. É claro, não ignorando que haverá desafios, mas que só você poderá superar. Gostaria de vê-lo se sentindo menos obrigado a estudar e mais motivado a este ato. Fica um tchau. Do seu Umbigo (Fabrício).

Na carta, Gervásio não se mostra controlado, mas vai aos poucos argumentando sobre os assuntos e experimentando, observando as dicas e conselhos que lhe dão. Ele está confuso com algumas coisas, pediu ajuda ao escrever, e a resposta veio, com o surgimento do Umbigo na história. Apesar de o Umbigo ter palavras do tipo “puxão de orelha”, Gervásio tem a liberdade de cumprir ou não cumprir as orientações dadas, e, arcando com as consequências.

Concordo com Fabrício que só depende dele, do Gervásio, a sua mudança; e também que gostaria de vê-lo mais motivado a estudar. Aliás, esse é um dos desejos de muitos professores de Percepção Musical.

Falando nisso, a última unidade de contexto da carta dois é relativa ao estudo, ou seja, como os alunos aconselharam Gervásio nesse assunto:

V. Sobre o estudo

a) falta de ânimo, ver o lado bom

[...] A falta de ânimo pode desaparecer se focarmos no lado bom (sim, sempre existe um lado bom) de estamos em sala de aula para apreender (e não simplesmente aprender) tal conteúdo e também a utilização do mesmo na nossa vida profissional. O que será de um maestro se não consegue corrigir as notas tocadas erradas numa orquestra? O que será de um compositor se não conhece as técnicas de composição para aprimorar-se e corrigir-se (se necessário) para não parar no tempo? O que será? Será a ruína, simplesmente isso. O sucesso requer uma boa dose de disposição e doação (Nei).

Ao aparecer a falta de ânimo no estudo, a dica de Nei é “ver o lado bom” da história. Apreender, ver a utilização dos conteúdos na vida profissional são ideias

interessantes. Nei destaca o conhecimento do maestro, do compositor e que o sucesso vem a partir de disposição e doação.

Também na carta de Nei há a queixa sobre a falta de tempo para o estudo:

b) falta de tempo: organização do estudo e trabalho

[...] A falta de tempo também é minha inimiga e reconheço que devo corrigir. Para isso, é necessário organização, disciplina, e – o mais importante – o cumprimento dos horários propostos para que isso aconteça. Em meio a trabalho, faculdade, alunos, trabalhos acadêmicos, serviços domésticos não nos sobra muito, é verdade; mas isso pode ser amenizado com a organização do tempo de estudo e de trabalho. Se for necessário acordar as 6h, estudar piano até as 10h e depois estudar canto até 12h, vai ter que ser assim (Nei).

Ele sabe como corrigir essa falta de tempo, pois sabe da importância da organização, da disciplina e do cumprimento dos horários propostos. Como compartilha esse trecho todo da carta com Gervásio, é como se ele já contasse à personagem como tenta combater a “inimiga”. Então, diz sobre seus horários de estudo, sobre acordar cedo e se dedicar ao piano e ao canto. Mas, não é somente desses desafios que Nei trata:

c) organização do espaço

[...] A falta de organização, outra inimiga em comum, é fundamental para que tudo ocorra com fluidez. Não se pode estudar piano (pelo menos eu não fico em paz, mesmo que isso aconteça várias vezes) com o quarto virado de ponta-cabeça, a sala desorganizada e a pia cheia de louça. A solução parece ser simples: arrumar; mas e a vontade de arrumar? Bom, teremos isso quando as coisas ficarem insuportáveis. Cabe a nós não chegarmos a esse ponto e, uma vez que arrumemos, nos policiar para manter a organização; caso contrário, tudo desanda outra vez (Nei).

Aqui ele elenca a falta de organização do local de estudo ou do seu ambiente de casa como outra inimiga em comum com Gervásio. Nei cita a bagunça da casa como item que o faz desconcentrar da tarefa do estudo. E esse é um dos aspectos que influenciam na falta de foco, no mau aproveitamento do tempo, já que há outras coisas a se fazer. Manter materiais e espaços organizados é lembrado por autores da autorregulação da aprendizagem como Rosário et al (2006, 2007).

E então, Paula dá dicas para que o estudo tenha um investimento mais duradouro, evidenciando a dedicação gradativa, as matérias com maior dificuldade, mas também as preferidas:

d) prioridade e sem acabar com o fôlego

[...] Vejo que você está muito confuso com todas as questões que aparecem, com todas as opções que a universidade apresenta. Vá aos poucos, tentando colocar uma prioridade, primeiro, nas matérias que mais precisam estudo. Vá estudando primeiro as primeiras da semana, continuando com as que vêm mais na frente. Se você está sem fôlego para estudar as primeiras, pode começar com algo que você goste muito, mas sem acabar com o fôlego, pois uma vez, no fluir do estudo, pode continuar com a que deu preguiça no começo (Paula).

Ela primeiro observa que Gervásio está confuso e então a dica é ir com calma escolhendo as prioridades, as matérias que mais precisam de estudo. Outra dica é estudar por ordem de aparecimento das disciplinas na semana. Entretanto, se estiver “sem fôlego” ela sugere que se comece a estudar pelas matérias que se gosta.

A percepção sobre o limite de “ficar sem fôlego” é muito importante e as dicas de Paula são interessantes para haver continuidade e fluidez, como ela mesmo diz. É isso que Gustavo quer dizer quando afirma sobre a escolha de estratégias de nos motivam. É também por meio de autoafirmações que Samir reaviva seu interesse na conquista dos objetivos.

As dicas de se ter um exemplo, de ser flexível nos planos, organizar espaço, ter prioridades, um plano B, são realmente válidas e estiveram presentes na maior parte dos depoimentos aqui trazidos. Portanto, organizo uma tabela síntese dessas categorias e unidades:

Respostas à carta dois pelos estudantes ingressantes de 2012		
<i>Categorias (CAT), Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR)</i>		
	CAT.1	CAT.2
	1) Sobre os objetivos	2) Diálogo e incentivo à personagem
UC I	I. Definição e mudança de objetivos UR: a) os principais são reinterpretados; b) descobri novo interesse; c) objetivos mudam muito.	I. Identificação UR: a) sou muito como você; b) queixas corriqueiras; c) identificação com o assunto.
UC II	II. Reflexão sobre a necessidade de objetivos e do critério CRAVA UR: a) a preocupação é só com o futuro; b) epifania e “um pouco demais”; c) circunstancial, relativo e debatível.	II. Em busca dos objetivos UR: a) não tenha medo de ir atrás; b) possibilidades e sacrifício; c) definição e fatores de influência; d) boa vontade, equilíbrio e organização; e) difícil definir no começo de um curso; f) objetivos no curso de Artes x talento.
UC III	III. Perfis dos objetivos UR:	III. Estratégias para alcançar os objetivos UR:

	<ul style="list-style-type: none"> a) parceria entre o ser e a humanidade; b) buscar sonhos sem me distanciar do viver; c) grandes objetivos; d) ser adulto e aumento de responsabilidade; e) fazer bem aquilo que amo. 	<ul style="list-style-type: none"> a) estudar organizadamente: prioridade e horários; b) fazer o tempo render e ter um "plano B"; c) estratégia que nos mantém motivados; d) ter exemplos; e) trocar ideias com amigos.
UC IV	<p>IV. Listagem dos objetivos</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) quatro objetivos; b) objetivos e desejos; c) força de vontade, acervo e outros; d) ditados, leitura; e) formar, ser maestro; f) composição e crítica musical. 	<p>IV. Ser mais livre de objetivos</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) imaturidade e conformismo x CRAVA; b) não precisa ser um exemplo; c) permita-se mudar de objetivos; d) menos obrigado e mais motivado.
UC V	<p>V. Benefícios dos objetivos e CRAVA</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) viver como se quer e economia de tempo; b) CRAVA: nem bom ou essencial, mas útil. 	<p>V. Sobre o estudo</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) falta de ânimo, ver o lado bom; b) falta de tempo: organização do estudo e trabalho; c) organização do espaço; d) prioridade e sem acabar com o fôlego.
UC VI	<p>IV. Monitorando os objetivos</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) compartilhando o monitoramento 	---
UC VII	<p>VII. Autoafirmação como incentivo</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) não posso desanimar 	---
UC VIII	<p>VIII. Autoanálise</p> <p>UR:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) pontos fortes e dificuldades; b) estou chegando lá. 	---

Fig. 57 – Síntese das categorias da carta dois nas respostas dos alunos ingressantes de 2012

3.3.1.1.3 A carta quatro

A leitura da carta quatro foi solicitada em junho de 2012, com respostas entregues também nesse mês, com adição da tarefa de elaboração de uma agenda pessoal de estudos. O intuito da agenda foi proporcionar uma ação prática (depois das reflexões trazidas pela carta) e incentivar a organização do tempo, algo de cunho individual.

As agendas recebidas tiveram uma organização simples, e constavam os compromissos individuais de cada aluno com disciplinas e atividades extras. Mas, apesar da agenda ter sido solicitada e ter contribuído para novas reflexões, não verifico a necessidade da sua exposição e interpretação nessa pesquisa. Por isso, a análise que se segue se restringirá às respostas escritas à carta quatro.

Dessa vez, Gervásio e Umbigo conversam sobre a administração do tempo, da procrastinação e estratégias para conseguir realizar os compromissos acadêmicos. Portanto, nesta carta quatro, verifiquei que se destacavam as categorias, unidades de contexto e unidades de registro a saber:

1) Diálogo e incentivo às personagens

I. Identificação com a procrastinação do Gervásio

- a) situação parecida
- b) conheço bem a procrastinação
- c) em muitas vezes me encontro assim

II. Broncas para o Gervásio

- a) recado simples: organização
- b) tudo precisa de esforço
- c) tomar uma atitude
- d) parecendo mais complicado
- e) estar estimulado com o que pretende
- f) disciplina e estratégia
- g) disciplina, exercício de hábito

III. Incentivo para o Gervásio

- a) não pese os problemas
- b) pensar menos e fazer mais
- c) seguir dicas, ter coragem, foco
- d) sentir mais confortável em ter algo feito
- e) é natural nos confrontarmos com isso

IV. Identificação com as orientações do Umbigo

- a) sabedoria e bom conselheiro
- b) amigo, bom amigo
- c) organização
- d) agenda
- e) não só para a vida acadêmica
- f) organizar quadro de tarefas

V. Sobre objetivos

- a) precisava ouvir isso
- b) manter os objetivos em mente

2) Reflexões sobre a procrastinação

I. Desvantagens e dificuldade

- a) acúmulo e ineficiência
- b) trabalhos atrasados

II. Escolhas que podemos evitar

- a) insistir em não superar
- b) transferir responsabilidades

III. Escolhas que podemos fazer

- a) medo: lutar contra
- b) assumir erros
- c) seguir em frente
- d) a chave: o estímulo de ações bem sucedidas
- e) melhor funcionalidade

3) Sobre a administração do tempo

I. Dificuldade e fatores de perda de tempo

- a) ouço reclamações
- b) perdemos tempo com televisão e computador
- c) perdemos tempo imaginando

II. Estratégias para administrar o tempo

- a) com agenda
- b) sem agendas
- c) prefiro listas
- d) chegar mais cedo na faculdade
- e) horário pra tudo

III. Conselhos sobre a questão do tempo

- a) o tempo é irrecuperável
- b) temos tempo

Nesta carta quatro verifiquei que houve mais referências ao Gervásio e também ao Umbigo, com apoio, incentivo ou contraposição de ideias. Alguns alunos que, por exemplo, já direcionavam sua carta citando uma experiência sua, dessa vez, trouxeram seu posicionamento perante a situação apresentada.

Por isso, organizei a primeira categoria em **1) Diálogo e incentivo às personagens**, no qual trago cinco unidades de contexto e vinte e três unidades de

registro. Para começar seguem, os trechos de cartas que mostram a I. Identificação com a procrastinação do Gervásio, e frisam a avaliação de diferentes alunos sobre sua relação com o tempo e a procrastinação de tarefas:

1) Diálogo e incentivo às personagens

I. Identificação com a procrastinação do Gervásio

a) situação parecida

[...] Incrivelmente, vivenciei algo parecido com a sua situação um pouco antes de ler a sua carta. No final, cheguei aos mesmos resultados: preciso me organizar e organizar o meu tempo. O curioso é ter tido isso a alguns anos atrás e nada ter feito, perdemos uma coisa que nada pode trazer de volta: o tempo (Adriano).

Olá meu amigo Gervásio! Eu vejo que você está todo enrolado nas suas organizações de trabalhos da faculdade né! Pois bem, é difícil de eu te aconselhar ou até mesmo te ajudar, pois estou passando pela mesma situação, a procrastinação vai acontecendo vai acontecendo que infelizmente nem percebemos quando acordamos, nossa! a coisa já está feia (Celso).

Ao lerem a carta quatro, Adriano e Celso avaliam que passam por uma situação parecida que a do Gervásio. Mostram uma identificação grande com ele, expostas em sua maneira de escrever, por exemplo: “incrivelmente”, ou com o uso de pontos de exclamação, e forma mais espontânea de tratá-lo.

Adriano tem uma ótica reflexiva por ter vivenciado uma experiência semelhante no passado e perceber o tempo ir embora. É algo que demonstra brevemente aqui e que prossegue no decorrer de seu texto. Celso nesse trecho inicial vê a dificuldade de Gervásio e se diz impossibilitado em ajudar, pois tem os mesmos problemas que ele. Entretanto, em momentos posteriores vemos que sua reflexão tende a um olhar positivo sobre a questão.

Éder mostra ter achado a carta quatro mais interessante que as demais, ele inicia dizendo que o “diálogo estava motivador” e que cotidianamente todos convivemos com tipos de pessoas como o Gervásio e o Umbigo. E, logo depois admite conhecer bem a procrastinação:

b) conheço bem a procrastinação

[...] Reconheço minhas similaridades a você, Gervásio, pois conheço bem a tal procrastinação. E reconheço e concordo com as palavras de seu umbigo, pois já tive períodos em minha vida que eram bem organizados, e neles, minhas tarefas, bem planejadas (Éder).

É interessante ver a repetição da palavra “reconheço” nesse trecho de Éder, pois nas demais cartas ele faz contra argumentações firmes sobre as temáticas da

autorregulação. Estamos falando agora do mês de junho, em que finalizando o seu primeiro semestre na graduação, traz mudanças de pensamentos. Éder mostra-se mais calmo em seu texto, embora mantenha algumas frases que remetem a sua inquietação anterior. Aqui ele diz saber bem o que é procrastinar e traz um destaque positivo às ideias do Umbigo.

Samir também acha que Gervásio está em situação complicada, elogia os conselhos do Umbigo e diz muitas vezes se perceber como ele. De modo espontâneo Samir oferece apoio e direciona seu pensamento a aproveitar o tempo, de forma mais organizada:

c) em muitas vezes me encontro assim

Olá Gervásio, estava dando uma olhada na sua conversa com seu umbigo, que tem ótimos conselhos, e vi que você está numa situação difícil. Eu, em muitas vezes, me encontro assim por não me organizar; todos temos problema amigão. Mas, temos que agir, vencer o desânimo, e aproveitar o tempo que temos (Samir).

Mas, não só de apoio são as frases escritas para o Gervásio. Na unidade de contexto seguinte, reúno as II. Broncas para o Gervásio, em sete unidades de registro que dão um “puxão de orelha” no estudante e mostram quais ações ele deve melhorar:

II. Broncas para o Gervásio

a) recado simples: organização

[...] A questão principal abordada em sua carta e seu problema em questão é o desleixo em relação aos seus próprios interesses Gervásio, e você já deveria ter entendido que o recado que seu umbigo quer te passar é simples, organização, a palavra chave para uma carreira e uma vida bem sucedida (Heitor).

Heitor não economiza em suas palavras e segue firme em dar uma bronca no estudante. É visível que ele concorda com as opiniões do Umbigo e vê que o recado é simples, de mais organização e sem desleixos.

Fabício começa sua carta dizendo que procrastinar é um hábito ruim e que se precisa fazer as coisas enquanto há tempo. Ele comenta que desde as primeiras cartas Gervásio está com problemas em seus objetivos e motivação e adverte que tudo precisa de um esforço:

b) tudo precisa de esforço

Olá Gervásio. Novamente é o Fabrício. Bom, amigo, sem dúvidas, procrastinar é um péssimo hábito, e temos que objetivar fazer tudo enquanto há tempo. Consigo observar que desde a primeira carta sua maior preocupação, e maior trabalho, tem vindo a ser modificar seus objetivos. Estudar não é um problema quando se tem interesse e motivação. [...] tudo que fazemos, necessita de um esforço (Fabrício).

Fabrício é mais leve que Heitor em sua “bronca” até porque nesta carta e nas anteriores ele argumenta que Gervásio pode ser diferente, pode querer ser uma pessoa mais livre de objetivos programados. E é interessante ele afirmar aqui que procrastinar é um péssimo hábito. Tal como Éder, Fabrício também questionou em demais cartas as temáticas da autorregulação da aprendizagem, mas talvez, mais sobre a forma com que elas foram ditas. Noto isso, porque depois de alguns meses de diálogo eles começam a abrandar sua postura.

Celso, que começou sua carta se identificando com Gervásio, dá uma bronca leve, pois com muito jeito vai construindo a ideia de ser necessário a tomada de atitude; e, gentilmente finaliza sua frase com uma interrogação:

c) tomar uma atitude

[...] Penso assim, que inicialmente é difícil conseguirmos colocar tudo no lugar certo na hora certa, mas acho que também temos que tomar atitude senão não haverá resultado positivo não acha? (Celso).

Paula tem um outro olhar sobre as queixas do Gervásio. Ela nota que ele está complicando as coisas, fazendo-as parecer mais complexas do que realmente são:

d) parecendo mais complicado

Oi Gervásio, estou vendo que você, igualzinho todo o resto de nós humanos, está fazendo as coisas parecerem muito mais complicadas do que são. Por exemplo, seu “relatório”. Você, em vez de tentar ao menos escrever alguma linha, está criando um monstro. E assim, criando o “monstro relatório”, claro que fica bem difícil enfrentá-lo (Paula; aspas da autora).

Embora ela traga uma bronca para o Gervásio, ela também é gentil em dizer que “igual a todos os seres humanos” ele cria um monstro em algo que não é tão difícil. Assim, ela o conforta e ainda diz o que ele deve melhorar: precisa escrever, agir, em vez de ampliar os obstáculos.

Já Amauri faz uma reflexão mais profunda e dá um tom mais sério a sua explanação para o Gervásio:

e) estar estimulado com o que pretende

[...] Óbvio, que organização mental e material, aplicação efetiva do tempo e ajuste íntimo com os nossos defeitos e deficiências se torna um desafio diário e permanente, mas, tudo isso, será praticamente impossível caso estejas desestimulado e desanimado com o que fazer ou pretendes fazer. Quero dizer, caso o que esteja fazendo ou queiras fazer ocupe o segundo ou o terceiro plano em sua vida, sinto, mas suas chances de êxito estarão muito próximos do zero (Amauri).

Ele alerta sobre vários aspectos do monitoramento de atitudes, sobre o ajuste e desafios diários no processo para alcançar uma meta e finaliza de maneira mais dura, lembrando Gervásio que precisa estar motivado para fazer, agir. Esse ponto Amauri vê como essencial para o sucesso e diz ao colega ingressante que se isso não acontecer as chances de êxito são praticamente nulas.

Roberta traz a perspectiva de se ter disciplina, mas de maneira lúdica, contando ao Gervásio a situação de discussão com um colega que tinha um grande objetivo:

f) disciplina e estratégia

[...] Conheci uma vez um rapaz que sonhava em reger a sinfônica de Berlim. Ele era meio “biruta”, mas sempre acreditava em seus conselhos: “a distância entre os sonhos e a realidade é a disciplina”. Meu pavor pelas agendas e rotinas o confrontou e assim, entramos em uma discussão: É possível alcançar o sucesso, sem que haja um posicionamento determinado e estratégico? Receio que não meu caro amigo Gervásio (Roberta; aspas da autora).

O amigo “biruta” aliado ao aspecto do conselho, fazem da argumentação de Roberta uma maneira muito particular de “dar bronca”. Aqui ela mostrou seu pavor de agenda e que nesse debate sobre objetivos ela precisou se render a ideia da disciplina e da estratégia. Ela finaliza a questão de maneira a mediar uma possível resistência do Gervásio: “receio que não meu caro amigo”.

A cobrança pela atitude vem de Roberta pelo exemplo de uma história, que ilustra e nos faz pensar nas grandes metas e os processos de busca; e também, de se pensar até que ponto o rapaz era mesmo “biruta”. Assim, é igualmente interessante questionar: podemos ter grandes objetivos? É mais biruta ou engraçado querer reger a sinfônica de Berlim?

Sabendo que Gervásio precisa de disciplina, Pedro também faz essa observação em sua carta, mas ele levanta outro aspecto, o da conquista do hábito. Pedro faz referência ao estudo como algo que deve integrar a rotina:

g) disciplina, exercício de hábito

Caro Gervásio, uma das respostas do seu umbigo, em especial, me chamou a atenção. Ele diz que estudar é como tudo na vida. Realmente nem sempre encaramos assim, digo por mim. O estudo sempre se mostrou como uma tarefa que pedia permissão para entrar na rotina dita normal. Tenho aprendido, através da disciplina diária, que o estudo não é nada extraordinário, digo, no sentido da ordem das coisas do dia-a-dia. Mas isso é exercício de hábito (Pedro).

Pedro traz a sua experiência para lembrar Gervásio da importância do exercício de hábito diário. A questão do estudo é realmente uma conquista quando se estabelece um ritmo e gosto por desenvolver e aprender. Por isso, alguns alunos se mostraram mais pacientes com Gervásio. Nesta próxima unidade de contexto III. Incentivo para o Gervásio, há participantes que deram bronca e também agora apoiam, confortam a personagem e outros, oferecem dicas de como melhorar:

III. Incentivo para o Gervásio

a) não pese os problemas

Meu amigo, não pese tanto seus problemas, não considere tanto o que você deve ou não fazer. Apenas faça, apenas busque, apenas se direcione para os seus fazeres. Enquanto estiver se impressionando com o “tanto” de coisas que há para se fazer, irá deixar de fazer muitas coisas (Fabrício; aspas do autor).

A dica de Fabrício é não pesar tanto os problemas e fazer, direcionar-se a eles sem ficar medindo ou avaliando cada item não feito. Ao olhar apenas para o que não se cumpriu o desânimo ou a preguiça, elementos que nos fazem parar, entram em ação. Uma nota semelhante é a trazida por Paula. Mas, o que ela enfatiza agora é que Gervásio pensa demais:

b) pensar menos e fazer mais

[...] Acho que todos ficamos criando monstros difíceis de enfrentar. Vejo que nos falta muita coragem e dedicação. Claro que não é fácil de enfrentar o medo. A gente tem que deixar de pensar tanto e fazer mais. Pensando, só criamos os nossos monstros e, fazendo, simplesmente enfrentamos um relatório, uma composição (no meu caso), etc. É importante manter o foco e acreditar em nossas eleições [escolhas]. Aí vai estar a coragem para dedicar tempo às coisas que temos a fazer (Paula).

Embora ela frise a questão de se agir mais, ela também faz surgir na discussão a ideia da “criação de monstros”, ou seja, de fantasiar para mais os problemas. Ela alerta sobre a qualidade da coragem, do foco e da dedicação e do obstáculo do medo. Em outro trecho da sua carta ela oferece mais ideias ao Gervásio:

c) seguir dicas, ter coragem, foco

[...] Depois disso, é só nos organizarmos, como bem falou seu “umbigo”. Seguindo as suas dicas você conseguirá organizar o seu trabalho. E com coragem, foco e decisão, as dicas do seu “umbigo” serão mais possíveis de seguir. Espero ter ajudado em alguma coisa. Ao menos, sempre é útil para mim escrever essas cartas a você Gervásio. Sorte no seu relatório, até mais (Paula).

Agora Paula cita as dicas do Umbigo, que então poderão ajudar o colega a conseguir fazer o seu relatório. Mas, não dispensa a observação que já mencionou anteriormente: precisa de coragem, foco e decisão para isso ser possível. Ela espera ter ajudado e agradece a Gervásio a oportunidade de escrever a ele, pois isso lhe é útil.

Paula repetidamente tem uma atitude de agradecimento para com a realização das cartas. Para ela, contribuindo com outro, observando a experiência alheia, ela compara e observa melhor os seus próprios passos. Embora ela não seja uma ingressante de primeira graduação e tenha uma vivência de diferentes ambientes de aprendizado ela não perde a vez para refletir e ajustar aspectos de suas atitudes atuais.

Fabrcio volta a apoiar Gervásio mais para o fim de sua carta:

d) sentir mais confortável em ter algo feito

[...] Gervásio não tenho muitos conselhos para você dessa vez. Só espero que você se sinta mais confortável em ter algo feito, do que se sinta cômodo em não ter que fazê-lo. Um abraço do seu amigo (Fabrício).

De maneira mais branda que suas outras cartas, neste trecho final Fabrício espera ter ajudado um pouco Gervásio, mas desejando-o que se sinta mais confortável por fazer algo do que sentir comodidade em não fazer nada. Ele a termina de maneira mais próxima, citando-se como amigo.

Com esse mesmo ambiente Roberta inicia sua carta. Ela percebe que o diálogo é longo entre as personagens e já começa confortando-o sobre a naturalidade desse tipo de assunto entre estudantes:

e) é natural nos confrontarmos com isso

Caro Gervásio, espero que as suas dúvidas sejam respondidas depois de uma longa conversa com seu umbigo. É natural que estudante universitários como eu e você (que vivem no mundo da lua) se confrontem com isso (Roberta).

Roberta se diz “no mundo da lua” como Gervásio, talvez porque se vê um pouco assim, mas também para apoiá-lo, pois em trechos seguintes traz a história do colega “biruta” e da importância de se disciplinar e ter estratégias.

Para a quarta unidade de contexto foram reunidos depoimentos que se mostraram identificados com as orientações do Umbigo. Dessa forma, há aqui elogios à personagem e também algumas dicas registradas por ele na carta quatro.

Heitor, Celso e Samir fazem questão de elogiar o que foi dito pelo Umbigo:

IV. Identificação com as orientações do Umbigo

a) sabedoria e bom conselheiro

Caro Gervásio, seu umbigo é de uma sabedoria ímpar, nos dias de hoje é cada vez mais difícil um bom conselheiro como sua cicatriz (Heitor).

b) amigo, bom amigo

[...] eu li o seu diálogo com seu amigo umbigo, rsrs ele é mesmo um amigo, hein! Vou até aproveitar e seguir os seus conselhos. [...] que por sinal são excelentes conselhos, como ele mesmo tem dito não é todo dia que se encontra o apoio de um umbigo assim. Muito bem amigo foi um prazer escrever para você, espero que na próxima carta tenhamos coisas boas a dizer. Um abraço (Celso).

[...] Seu amigo é um bom amigo, e me ajudou a fazer o trabalho que eu estava agoniado pra fazer - de História da música. Me organizei e fiz um pouco em cada dia, usei a ideia do rascunho. Meu primeiro saiu horrível, mas, enfim, continuei e consegui após persistir bastante (Samir).

Heitor admira as orientações do Umbigo e elogia sua sabedoria e a presença de um bom conselheiro como amigo. Celso e Samir também acham que Umbigo é um bom amigo, que dá conselhos ótimos a Gervásio e vão tentar segui-los também. Celso agradece a oportunidade de escrever e espera ter mais coisas boas a dizer na próxima vez.

Samir conta que os conselhos do Umbigo o ajudaram a cumprir o seu trabalho da disciplina de História da Música. Ele cita ter experimentado a organização diária e a ideia de rascunho para redigir seu texto. Menciona que o primeiro foi de resultado insatisfatório, e precisou persistir até chegar em um ponto que observou melhora.

Nei também se refere às dicas do Umbigo e começa dizendo ao Gervásio que o seu amigo tem razão:

c) organização

Olá Gervásio, sinto lhe informar, mas seu umbigo tem razão. Quando as coisas estão organizadas elas fluem melhor. É assim no trânsito, é assim em tudo. Eu tenho que me organizar, me impor metas e focar nisso, caso contrário vem o desânimo e a falta de interesse nas coisas (Nei).

Ele lembra principalmente do aspecto da organização, seja no estudo e também

em outras situações cotidianas da vida, como o trânsito. Também em relação aos dizeres do Umbigo, Pedro concorda com as argumentações dessa personagem e vê a agenda como um dos pontos importantes para organização do tempo:

d) agenda

[...] Seu umbigo tem razão em sugerir uma agenda para as atividades, pois isso ajuda na organização do tempo. É claro que essa agenda deve prever horários flexíveis, tanto para o descanso como para as atividades que podem surgir e que não são fixas à agenda, isso ajuda a não procrastinar. Obrigado, Gervásio, por suas cartas que estimulam a reflexão. Abraço (Pedro).

Mas, o essencial é Pedro alertar sobre se ter horários flexíveis, no sentido de serem adicionados momentos de descanso e de trabalho. Por sua avaliação esses cuidados ajudam a não procrastinar.

Éder, que em trecho anterior diz conhecer bem a procrastinação, agora dispõe o seu significado e diz ser um problema comum a “todos que vivem em democracia”. Mas, acha que embora isso seja uma questão corriqueira é preciso combatê-la:

e) não só para a vida acadêmica

[...] Procrastinar, arrumar desculpas, conformar-se (etc.) são características comuns a todas as pessoas vivendo em democracia hoje em dia. Mas só porque são “naturais”, não quer dizer que nada deve ser feito a fim de combatê-las. E seu umbigo explicou muito bem como. Dou valor às palavras dele porque elas não se aplicam apenas à vida acadêmica/estudantil, mas também à profissional em quase todas as dimensões, à social, e até à familiar e à pessoal (Éder; aspas do autor).

Éder concorda com as orientações feitas pelo Umbigo e diz ao Gervásio que seu amigo explicou como combater as dificuldades com a procrastinação. Ele admite que as palavras do Umbigo são positivas, pois elas servem tanto para a vida profissional e para a pessoal, ou seja, em diferentes dimensões.

Juliano também ouvindo e concordando com o que Umbigo disse, se mostra disposto a mudar, a seguir os conselhos valiosos do Umbigo e organizar um quadro de tarefas para cumprir. Em sua carta ele diz trabalhar muito e também já ouvir reclamações, principalmente da família sobre como usa seu tempo:

f) organizar quadro de tarefas

[...] Estou disposto a mudar! Contarei com seus valiosos conselhos, principalmente o de organizar um quadro de tarefas a serem cumpridas (Juliano).

Diante de tantas colocações nessa carta quatro, há mais dois trechos que vi como relevantes e que dizem respeito à meta:

V. Sobre objetivos

a) precisava ouvir isso

[...] Umbigo falou que podemos estabelecer objetivos que sejam concretos e realistas, mas desafiadores, eu precisava ouvir isso pra me despertar algumas ideias, metas que quero realizar: passar em concurso de regência e que minhas composições possam me sustentar um dia. Pra isso tenho que estabelecer metas pequenas e construir a escada pra depois trilhar sobre ela. O caminho até o topo realmente é difícil, e confesso que devo ser mais organizado e vencer algumas vontades [...] (Samir).

Samir mostra-se bem atento aos conselhos do Umbigo. Ele repensa seus objetivos, pois alguns deles foram mencionados na carta anterior e tinham um perfil de grandes objetivos. Aqui ele traz à consciência que deve elaborar metas menores para “trilhar sobre elas” até o alcance da maior.

É interessante ver nas palavras de Samir a sua aproximação gradual com a personagem, a sua reflexão e ajuste de ideias. Em certo momento de sua carta ele também queixa da falta da família (de estar longe), e que, embora isso seja difícil, está aprendendo bastante com Gervásio e “seus amigos”:

[...] Olha Gervásio, não está fácil mesmo a vida real longe da família. Às vezes nos tortura bastante, mas estou me acostumando, tentando vencer o meu eu. Melhorei bastante já com os conselhos de seu amigos, mas tenho um longo caminho ainda. Sei que vou conseguir, Abraço Gervásio, tenha uma ótima semana (Samir).

Ainda sobre objetivos, Roberta complementa seu texto a Gervásio, dizendo que é importante mantê-los em mente:

b) manter os objetivos em mente

[...] Não somos íntimos o suficiente para conhecer os seus objetivos, mas o aconselho a sempre os manter frescos na mente. Rotina desgastante é aquela sem uma meta. Se em seus dias você a realizar corretamente (com atenção e empenhimento) os dias irão ser comparados como um novo desafio [...]. Abraços (Roberta).

Ela se refere com cuidado, questionando os objetivos de Gervásio, e alerta sobre a rotina e a falta de metas. Se as metas forem as condutoras da rotina provável que seja tudo mais favorável, e os dias, novos desafios a cumprir.

O tema da procrastinação veio à tona não somente no momento dos alunos se identificarem com o problema do Gervásio, mas também trouxeram elementos diferentes, como desvantagens, e escolhas para se evitá-la. Então na categoria 2) **Reflexões sobre a procrastinação**, encontra-se três unidades de contexto, e nove unidades de registro.

De início é Fabrício que diz sua opinião sobre o que acha sobre a procrastinação. Embora ele tenha defendido em outras cartas a liberdade para ser e pensar, aqui ele demonstra estar mais de acordo com as desvantagens a respeito desse tipo de conduta:

2) Reflexões sobre a procrastinação

I. Desvantagens e dificuldade

a) acúmulo e ineficiência

[...] a procrastinação nada mais é do que um ponto de vista comodista sobre uma tarefa. Deixar para a última hora, sempre resulta em acúmulo e ineficiência. Às vezes te obriga até a barganhar com pessoas, por causa do tempo (Fabrício).

O acúmulo de tarefas e a ineficiência são as principais coisas que Fabrício vê como problemas no procrastinar. Celso, no mesmo modo de pensar, expõe que seus trabalhos ficaram atrasados, complicando os diferentes compromissos do cotidiano:

b) trabalhos atrasados

[...] Nem te conto, esse primeiro semestre tive meus trabalhos atrasados (se bem que eu não estava mais acostumado a esse ritmo de vida de conciliar trabalho e estudo), família, atividades na minha igreja, mas no segundo semestre vou melhorar, vou priorizar as atividades de maior importância e procurar fazer tudo certo, o que acha? Vamos reagir juntos a essa procrastinação? (Celso).

Ao avaliar de maneira geral o ritmo de seu semestre, Celso logo promete a si mesmo que mudará de comportamento para o próximo período letivo. E convida Gervásio a reagir juntos. Celso mostra-se muito identificado pelo assunto desta carta, se comparados os textos anteriores. A todo momento ele reflete e se refere ao Gervásio. Entretanto, preferi destacar o trecho que tivesse estruturalmente ligação com a sua reflexão pessoal e com o compromisso que estabeleceu para si mesmo.

Na segunda unidade de contexto, II. Escolhas que podemos evitar, há duas unidades de registro que se mostram importantes neste assunto de procrastinar:

II. Escolhas que podemos evitar

a) insistir em não superar

Olá G., venho acompanhando as suas cartas há algum tempo e a cada carta percebo que somos muito estranhos [...] Sabemos das dificuldades, mas insistimos em não superá-las. Certamente, é mais fácil colocar a culpa em qualquer outra coisa. Chegamos a um ponto em que ficamos bravos conosco mesmo e nisso chegam as soluções, porém, a preguiça é forte (Adriano).

A reflexão de Adriano é séria, e, às vezes, parece mesmo um pouco “brava”

consigo. Ele, que na categoria inicial se mostrou identificado com Gervásio por ter vivido uma situação semelhante – ele conta em um trecho da carta que tentou largar o curso, ficou sem vir alguns dias e, mudando de decisão, precisou correr atrás de tudo que estava atrasado – começa a sua carta surpreso por acompanhar o percurso do Gervásio, e, se reconhecer nele em não superar as dificuldades.

Adriano também menciona a conduta de “colocar a culpa nos outros”, algo próximo do que Luís chama de transferir as responsabilidades:

b) transferir responsabilidades

É comum nos dias de hoje as pessoas procurarem transferir a responsabilidade das suas falhas para outras pessoas ou até por outros motivos que, às vezes, não têm muito a ver com a situação. Isto, às vezes, justifica-se por ser uma questão cultural ou pode ser até uma falha na formação educacional da pessoa. Se no decorrer da nossa vida nós procuramos sempre transferir um erro ou falha nossa para alguém, isso ficará tão cômodo que nunca será possível afirmar que conseguimos solucionar alguma coisa, pois acredito que é com os nossos erros que nós aprendemos a lidar com algumas situações adversas (Luís).

É dessa forma que Luís inicia sua carta, já direcionando suas opiniões a respeito do tema. Ele usa boa parte de seu texto argumentando sobre a responsabilidade de cada um com suas atividades. Luís parece chamar Gervásio a assumir seus erros e modificar suas atitudes, mas ele não menciona Gervásio ou faz qualquer citação de que a carta é direcionada a alguém. O texto é reflexão, sem destinatário, como as demais cartas escritas por ele.

Na terceira unidade de contexto, III. Escolhas que podemos fazer, Gustavo, fala sobre a luta para vencer o medo de falhar, algo que nota ser o motivo principal da procrastinação:

III. Escolhas que podemos fazer

a) medo: lutar contra

[...] Procrastinação? Agora entendi. Ficar adiando as coisas por medo de falhar... realmente algo a se pensar e lutar contra, com todas as forças (Gustavo).

Em meio à descrição de suas atividades semanais ele diz que a organização é a forma de evitar essa tendência e deve lutar com dedicação para vencê-la. Já Luís conclui a questão da “transferência de responsabilidade” na atitude de “assumir os erros”:

b) assumir erros

[...] Acredito que é uma atitude nobre do ser humano o de assumir seus erros. Isso faz parte da vida e do aprendizado de cada um. E esta atitude, muitas vezes, se sobressai ao erro e, algumas das vezes, tudo acaba ficando bem (Luís).

Luís mantém sua reflexão, mas aqui mostra o benefício de se escolher ser íntegro consigo e com os outros. Ele destaca a possibilidade do reconhecimento do erro trazer mais respeito e credibilidade que a protelação do problema ou o engano a si mesmo.

Ainda a respeito de responsabilidades, é Gustavo que traz a afirmação de que depende de nós o seguir em frente:

c) seguir em frente

Oi Gervásio! Nossa, PROCRASTINAÇÃO??? Sempre sabemos que há problemas... mas, também sabemos que sempre depende de nós seguir em frente. As pessoas podem até levar em consideração nossos motivos, mas sempre dependerá de nós (Gustavo).

Amauri novamente levanta a questão da motivação como fator essencial para o êxito. Ele diz não haver um “remédio específico” para a procrastinação:

d) a chave: o estímulo de ações bem sucedidas

[...] Em relação ao feito costume da procrastinação, hábito que nos alcança de tempos em tempos, não existe um remédio específico. Penso eu, que a mola que nos alavanca para mais além é o estímulo das ações bem sucedidas, ações capazes de nos fornecer energias extras, nos retirar da apatia (Amauri).

Ele cita a energia de ações bem sucedidas como chave para vencer a procrastinação. Sim, uma ação de resultado chama outra, mas o início disso deve ter o empenho e algumas estratégias. O interessante dessa fala é que a forma de olhar a procrastinação é por meio das boas experiências, focalizando as conquistas. É também um recurso interessante de se pensar e agir.

Éder diz que a escolha pela organização traz uma melhora no gerenciamento das coisas e também na qualidade:

e) melhor funcionalidade

[...] A organização de pensamentos, focos e tarefas faz nossa atenção voltar à melhor funcionalidade, principalmente por nos induzir a realizar tarefas sem adiá-las e não querer fazê-las antecipadamente e sem preparo. Isso nos traz um melhor gerenciamento do tempo e garante o cumprimento efetivo e com maior qualidade de tais tarefas (Éder; aspas do autor).

Éder conclui que a organização é importante para a realização das atividades como um todo, não apenas para a vida acadêmica, pois segundo ele, contribui no “gerenciamento do nosso tempo e [dá] uma garantia de conclusão/operação efetiva de tarefas, projetos e visões, para nos “limpar” a cabeça e, realmente, nos ajudar a viver

(talvez não como queiramos lá no fundo, mas certamente aproveitar melhor a vida)”. Então, a sua velha conhecida procrastinação deve estar longe.

A terceira categoria de assuntos da carta quatro foi **3) Sobre a administração do tempo**. Nela organizei três unidades de contexto e dez unidades de registro, que dizem respeito inicialmente à I. Dificuldade e fatores de perda de tempo:

3) Sobre a administração do tempo

I. Dificuldade e fatores de perda de tempo

a) ouço reclamações

Caro Gervásio, gostaria de agradecê-lo pela sinceridade em apontar essa real deficiência que se aplica não somente a minha vida acadêmica, mas a toda ela, já que além de estudante, sou também marido, irmão, filho, empregado e constantemente ouço reclamações do tipo “você não entregou essa tarefa no prazo determinado”, “você não tempo para mim, há quanto tempo não o vejo”, e etc. (Juliano; aspas do autor).

A carta quatro para Juliano foi também muito marcante. Ele a inicia agradecendo Gervásio por tocar nesse assunto e fazê-lo avaliar suas ações presentes. Como Juliano trabalha em outra área, – aeronáutica – tem família e agora também faz o curso de Música, ele se divide em múltiplas tarefas para dar conta de suas responsabilidades. Aqui ele demonstra ter dificuldades para lidar com isso.

Em sua carta Juliano fala bastante sobre aspectos do tempo, como sua organização e importância. Ao refletir sobre suas escolhas, mostra-se esperançoso por melhorar sua organização e fazer tudo como gostaria.

Ainda sobre a questão do tempo, há dois trechos das cartas de Samir e Nei que devem ser lembrados:

b) perdemos tempo com televisão e computador

[...] A maioria de nós perde muito tempo em coisas mínimas, como ficar muito tempo na frente da televisão, o mal uso do computador (Samir).

c) perdemos tempo imaginando

[...] Perde-se muito tempo imaginando, pensando sobre as coisas, e continuamos inertes, o tempo passa e os prazos se apertam (Nei).

Embora cada um deles tenha uma forma particular de pensar, ambos citam pequenas atitudes diárias que nos fazem perder tempo. Assistir televisão e mau uso do computador são realmente duas vertentes que podem nos tirar momentos preciosos para nossa organização geral.

Saber ponderar cada atividade, mesmo nas coisas mínimas – como diz Samir – é um desafio bem importante. Tal qual no outro caso, citado por Nei, em que a perda de tempo vem do exagero no pensar. Esse alerta de Nei, é semelhante aos conselhos de Fabrício e Paula, quando dizem a Gervásio para ele: “não pesar tanto os problemas” ou para ele “deixar de criar monstros ou complicar as coisas para mais do que elas realmente são”. Observo que o pensamento sem direção ou mal utilizado é o ponto comum nessas três colocações; e algo que realmente vale a pena avaliar e tentar mudar.

Estratégias para administrar o tempo foram citadas pelos alunos em suas cartas e, apesar de ideias simples, as registro a seguir:

II. Estratégias para administrar o tempo

a) com agenda

[...] Agora sobre a gestão do tempo, hoje em dia é fundamental. Temos muitas atividades e afazeres e se não controlarmos nosso tempo, é provável que alguma coisa acabe sendo esquecida ou deixada de fazer. Uma solução barata para ajudar na resolução desse problema é a utilização de uma agenda. Nela, podemos incluir os nossos compromissos, tendo assim, uma ampla visão de tudo que iremos fazer no dia (Luís).

b) sem agendas

[...] Devo ser uma pessoa incomum, pois mesmo sabendo desses problemas não irei me organizar da maneira convencional com agendas (Adriano).

c) prefiro listas

[...] acho bem complicado querer fazer uma tabela dizendo quando farei o quê... ainda mais considerando o fato de que a profissão pode chamar a qualquer momento. Prefiro ter sim uma lista de metas a serem cumpridas e ir seguindo cumprindo uma de cada vez, com as devidas prioridades. Pode ser feito um sistema de dependência, onde algo pra ser feito possa depender que outra coisa já esteja concluída. Isso, no meu caso, funciona melhor. Torna possível fazer uma faculdade (Gustavo).

A estratégia do uso da agenda, embora tenha sido solicitada como parte dessa tarefa, não é algo que todos fazem uso e isso foi argumentado em algumas cartas. O que vejo importante é a proposição de algum modelo e, a partir da identificação ou não identificação do aluno com ele, é que vão sendo pensadas outras maneiras de se organizar, mais próximo do perfil de cada um.

Para Luís a agenda é bem importante, pois é útil para sua organização; já Adriano não mostra saber com clareza qual ferramenta é eficaz em sua rotina com o tempo. Mas, já é significativo saber que ele deve buscar outro tipo de recurso. Gustavo também não concorda que a agenda seja interessante para seu caso, portanto, ele elenca a

flexibilidade e a prioridade em sua estruturação.

Mas, um outro ponto estratégico pensado por Gustavo é chegar mais cedo na faculdade:

d) chegar mais cedo na faculdade

[...] Só tem uma coisa que vou incluir na minha rotina: chegar mais cedo na faculdade. Isso mesmo: estar mais cedo, ir na biblioteca, pesquisar materiais alternativos tem que ser algo incorporado na rotina diária! Isso vai ser de grande valia no próximo semestre! (Gustavo).

Ele cita a biblioteca, a pesquisa, como itens importantes e que não consegue aproveitar ao chegar próximo do horário inicial das aulas.

Nei é um pouco mais radical, pois fala de várias estratégias combinadas para poder dar conta das atividades, como, por exemplo, ter agenda e celular para despertar:

e) horário pra tudo

[...] Um horário pra tudo, anotado na agenda, colocado pra despertar no celular, é disso que precisamos. A palavra de ordem é organização, temos que colocá-la em prática. [...] O remédio é colocar ordem em tudo e seguir isso, fazer disso um hábito, para que as coisas fluam melhor, Abraços (Nei).

Nei diz que o “remédio” é colocar horário em tudo e tentar fazer disso um hábito para que as atividades fluam e não procrastine ou perca prazos. É interessante notar que lendo as orientações do Umbigo, no diálogo provocativo com Gervásio, a reação de cada um dos alunos é imediatamente tentar achar uma solução para algo que lhe é semelhante.

Mas, também há respostas reflexivas e com conselhos sobre o tempo, algo visto nessa última unidade de contexto:

III. Conselhos sobre a questão do tempo

a) o tempo é irrecuperável

[...] O tempo é um ativo irrecuperável. Uma vez perdido, não há como retroceder, dispor novamente dele; não é mais possível nobre colega. Por isso, perder tempo, apesar de erro comum, é um luxo que não podemos nos dar se realmente temos objetivos concretos na vida (Juliano).

Juliano faz uma reflexão pessoal grande em seu texto, mas ao mesmo tempo, de forma mais leve, oferece seu conselho a Gervásio. Aqui ele continua sua argumentação, com a ideia de dizer sobre a questão de ser o tempo algo “irrecuperável” e embora caiamos em um erro comum, é preciso estar atento para realmente direcioná-lo para os

objetivos que queremos.

Adriano, é mais novo que Juliano e apesar de ter um começo de carta mais reflexivo e um tanto bravo consigo mesmo, ele agora diz sobre a organização de seu tempo:

b) temos tempo

[...] Tenho grandes problemas com o tempo, mas descobri que temos muito, mas muito tempo. Dá para fazer tudo o que queremos em um dia, mas para isso precisa ter disposição e saber se cuidar (Adriano).

Ele parece ajustar suas ideias na rotina diária e nota que há tempo, que é possível ter disposição para isso. Em sua carta ele também reconhece que é novo e, por isso, tem mais tempo que seus colegas mais velhos que já tem uma ocupação profissional.

Adriano, em sua primeira carta zero, não gostava de pensar dessa maneira, pois sentia a sensação de que as pessoas só pensavam no futuro e não cuidavam do presente. Foi ele também que fez o mapa mental em círculo com o destaque para “estar aqui”. A mudança de ideia de Adriano é interessante e revela que os questionamentos trazidos nas cartas o ajudaram a repensar algumas óticas nessa fase de início na graduação.

* * *

Em uma visão geral da carta quatro seguem as categorias, unidades de contexto e de registro:

Respostas à carta quatro pelos estudantes ingressantes de 2012			
<i>Categorias (CAT), Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR)</i>			
	CAT.1	CAT.2	CAT.3
	1) Diálogo e incentivo às personagens	2) Reflexão sobre a procrastinação	3) Sobre a administração do tempo
UC I	I. Identificação com a procrastinação do Gervásio UR: a) situação parecida; b) conheço bem a procrastinação; c) em muitas vezes me encontro assim.	I. Desvantagens e dificuldade UR: a) acúmulo e ineficiência; b) trabalhos atrasados.	I. Dificuldade e fatores de perda de tempo UR: a) ouço reclamações; b) perdemos tempo com televisão e computador; c) perdemos tempo imaginando.
UC II	II. Broncas para o Gervásio UR: a) recado simples: organização;	II. Escolhas que podemos evitar UR: a) insistir em não superar;	II. Estratégias para administrar o tempo UR: a) com agenda;

	b) tudo precisa de esforço; c) tomar atitude; d) parecendo mais complicado; e) estar estimulado com o que pretende; f) disciplina e estratégia; g) disciplina, exercício de hábito.	b) transferir responsabilidades.	b) sem agendas; c) prefiro listas; d) chegar mais cedo na faculdade; e) horário pra tudo.
UC III	III. Incentivo para o Gervásio UR: a) não pese os problemas; b) pensar menos e fazer mais; c) seguir dicas, ter coragem, foco; d) sentir mais confortável em ter algo feito; e) é natural nos confrontarmos com isso;	III. Escolhas que podemos fazer UR: a) medo: lutar contra; b) assumir erros; c) seguir em frente; d) a chave: estímulo de ações bem sucedidas; e) melhor funcionalidade	III. Conselhos sobre a questão do tempo UR: a) o tempo é irrecuperável; b) temos tempo.
UC IV	IV. Identificação com as orientações do Umbigo UR: a) sabedoria e bom conselheiro; b) amigo, bom amigo; c) organização; d) agenda; e) não só para a vida acadêmica; f) organizar quadro de tarefas.	---	---
UC V	V. Sobre objetivos UR: a) precisava ouvir isso; b) manter os objetivos em mente.	---	---

Fig. 58 – Síntese das categorias da carta quatro nas respostas dos alunos ingressantes de 2012

Nesta carta quatro pode-se notar que boa parte das cartas dos participantes tratou de um diálogo reflexivo com alguma das personagens do texto: Gervásio ou Umbigo. Por isso, a categoria um mostrou desde a identificação com a procrastinação do Gervásio até o apoio às orientações do Umbigo.

A administração do tempo e a procrastinação são assuntos reais e de raro comentário em sala de aula ou nas disciplinas do curso de Música, o que possibilitou um envolvimento importante dos alunos com a carta e seus personagens. Alguns alunos reagiram demonstrando querer mudar atitudes, outros oferecendo dicas ao Gervásio e argumentando sobre aspectos trazidos no texto.

Sendo o foco de trabalho de Rosário et al (2006) o gerenciamento do tempo, a procrastinação, a lista CAF, a estruturação do ambiente e os distratores internos e externos, vejo que os alunos puderam tratar desses assuntos, mas direcionando sua atenção aos que mais lhe chamaram a atenção.

3.3.1.1.4 Panorama das três cartas

Ao assumir as disciplinas de Percepção Musical da EMBAP, apresentei o plano de curso às turmas e a proposta das *Cartas do Gervásio* como um componente reflexivo, fundamentado na teoria da autorregulação da aprendizagem. Essa proposta foi então parte da disciplina e constou como atividade obrigatória para pontuação na nota final do curso.

A carta zero foi oferecida aos alunos no mês de abril de 2012 e solicitava a resposta à carta e o preenchimento de um questionário com perguntas de alternativas, que se relacionava ao perfil musical dos alunos antes da graduação. Os dados contribuíram para a análise de cada carta e trouxeram também a oportunidade de compreender melhor as condições e experiências da turma com os conteúdos da matéria.

Embora as cartas tenham sido oferecidas às três turmas de ingressantes de 2012, a turma de Composição e regência foi escolhida para a pesquisa. O critério foi o fator pedagógico, pois houve mais aulas durante o semestre (houve turma que iniciei no mês de maio) e pelo fato do número de alunos ser suficiente para um estudo qualitativo (há turmas maiores).

Da turma de quinze alunos, quatorze cumpriram as três tarefas referentes às cartas, e esse é o número de participantes dessa segunda fase. Aqui estão identificados por um nome fictício, diferenciando-se da fase anterior e demarcando melhor suas personalidades, pelo fato do contingente mais numeroso.

Para a carta zero, como já visto, a ideia geral de Rosário et al (2006) é trabalhar a reflexão da aprendizagem e o papel do aluno. Nesta segunda fase de intervenção, uma grande variedade de assuntos veio à tona, se concretizando em seis categorias diferentes, dezesseis unidades de contexto e quarenta e três unidades de registro.

As principais categorias de assuntos, foram a de número dois “**2) Sensações no ingresso na universidade**”, e a de número cinco “**5) Sobre o estudo**”, com maior número de inserções. Na categoria dois, os alunos destacaram desde as dificuldades, a surpresa, as dúvidas, e a tranquilidade em estar na faculdade, certamente de acordo com suas expectativas e experiências anteriores.

Aliás, é interessante notar que a variedade de sensações levantadas nessa categoria é resultante da diversidade de olhares perante a entrada na universidade. Observando o perfil de cada aluno participante foi visto que a média de idade do grupo é de vinte e seis anos, e há: três graduados e mais dois alunos que mencionaram já ter

começado curso superior; os ingressantes vindos do ensino médio; e dois alunos mais maduros, na faixa de quarenta anos.

Além disso, o curso de Composição e regência é um curso que tem a grande maioria das disciplinas no período noturno, e agrega em sua realidade pessoas que trabalham durante o dia – com música e outras áreas como a informática. Isso colaborou para que as demais cartas também tivessem resultados diferentes da turma da primeira fase de intervenção.

Já a categoria cinco, que se refere ao estudo, trouxe temas como o ritmo de estudo dos alunos, expectativas e comentários sobre o curso; reflexões sobre a responsabilidade do papel de aluno, a autoavaliação; e questionamentos sobre o que é estudar, estudante, o prazer de se estudar e o aprendizado nesse ambiente acadêmico.

Alguns alunos desenvolveram críticas à visão responsável do estudo (ou do estudante), considerando as dicas e conselhos um tanto exagerados e, por essa razão, exaltaram a liberdade pelas escolhas e pensamentos diferentes. Ao mesmo tempo, houve identificação de participantes com a personagem, que se registrou na categoria de número um “**1) Identificação com a personagem**”, mostrando o não estar preparado e a ansiedade pelo futuro como pontos comuns.

Foram também compartilhadas experiências de vida, reunidas na categoria de número três “**3) Relatos de experiência**”, em que os alunos contam sobre seu percurso musical antes da graduação, falam de seu empenho durante o vestibular, e também sobre outras vivências em cursos no ensino superior.

As categorias de menor frequência de registros foram a de número quatro “**4) Sobre a carta zero**”, e por último, a de número seis “**6) Opiniões sobre a área musical**”. Falar sobre a carta zero foi interessante porque trouxe uma diversificação de opiniões. Houve depoimento que trouxe a síntese da carta, outro o questionamento por ela existir; houve agradecimento pela leitura, e também de reconhecimento de seu potencial de “utilidade reflexiva”. Os diferentes perfis puderam ser revelados pela igual oportunidade de serem ouvidos.

E, ao falar sobre o ingresso, os alunos puderam também falar sobre o que achavam da carreira musical e como seus familiares recebiam essa escolha. Apesar da categoria seis ser a de menos registros, os poucos existentes foram significativos e demonstram os principais pensamentos em torno da decisão sobre a nossa profissão. Enquanto há famílias que apoiam completamente esse caminho – por muitas vezes já terem alguém que “seguiu música” ou que “gosta de música” – há outros núcleos que

veem isso como um futuro incerto e duvidoso em termos financeiros e de reconhecimento social. Lidar com essas diferenças é um desafio diário para todos.

Agora, observando os resultados da carta zero de maneira geral, é evidente perceber que o diálogo foi rico, variado e experienciado pelos participantes com envolvimento, coerência e sinceridade. As críticas ou alguma frase de desconfiança sobre a carta, vieram mostrar as diferentes óticas sobre o comportamento humano e somar pontos para o aprimoramento da proposta.

A carta dois foi oferecida aos alunos no mês de maio e solicitou a resposta à carta e a elaboração de um mapa mental (Buzan, 2005). Também foi disponibilizado um exemplo de mapa para os alunos como na fase anterior em 2011. A ideia de Rosário et al (2006) para essa carta é de discutir a questão da definição de objetivos, também elencar as prioridades e os maiores e menores objetivos nesse percurso.

Escolhi primeiro analisar os mapas e depois todos os trechos de depoimentos trazidos nas respostas dos alunos, categorizando-os como na carta zero. Embora alguns alunos não tenham feito o mapa, considere importante suas respostas e argumentações levantadas e, os reúno nas categorizações – mantendo o mesmo número de participantes da carta zero: quatorze.

Foram analisados oito mapas e quatorze depoimentos escritos. Notei que alguns mapas foram feitos à mão, com recursos simples como lápis e canetas e revelando vários aspectos de ideias diante do cotidiano na universidade. Outros mapas foram entregues em arquivos, utilizando o esquema de organograma ou feitos no próprio editor de texto – sendo possível destacar cores e categorias de assuntos. Houve ainda um mapa feito em um programa específico para elaboração de mapas mentais, ofertando uma rica possibilidade de conexões e uso de imagens, fontes, destaques, tal como pensado por Buzan (2005). Uma síntese dos mapas:

- △ o mapa de Adriano, foi feito à mão na cor natural do lápis, trouxe em forma de círculo diferentes itens que considera importantes, entrelaçados um ao outro formando uma trama. São eles: “compor, ouvir, reger, observar, aprender, ensinar” e “estar aqui”. Este último é o item de maior destaque e que, coerentemente, faz Adriano confirmar a importância do seu momento presente;
- △ o mapa de Roberta também foi feito à mão, a lápis, mas partindo da ideia de “compor” como o eixo principal. Ao redor acrescenta, por exemplo: “acreditar”; “ler – cultura”; “ouvir – Percepção”; “Instrumento: violoncelo e violão”. Também elenca quatro objetivos em ordem de prioridade. A crença, estratégia de metas e a

autoavaliação parecem ser hábitos seus para alcançar o que pretende;

- △ o mapa de Fabrício é feito em um programa no computador, utilizando balões, setas e coloridos que identificam os diferentes tipos de estudo, aulas e ensaios. Destaca, por exemplo: “estudo de trompa”, em amarelo. Ele separa as atividades em seis dias da semana, como uma agenda;
- △ o mapa de Luís também foi feito em um programa no computador, como um organograma em um tom de azul. Há retângulos interligados em que ele organiza ações pelas modalidades de seu curso: “Composição” e “Regência”. Há o a) “embasamento teórico”, mas também o b) “embasamento prático”, em cada eixo, que vai especificando seus objetivos;
- △ o mapa de Pedro é feito com figuras circulares e retas do editor de texto, em preto e branco. Ele coloca ao centro: de “segunda à sexta”; e, ao redor, suas atividades: “leitura e pesquisa”; “prática de instrumentos”; “estudos e revisões”; “horário livre”. É um mapa simples que também lembra uma agenda;
- △ o mapa de Paula é feito à mão, a caneta azul em uma folha de caderno. Balões identificam suas atividades, por exemplo: “Composição e regência”; “Orquestração, arranjo e harmonia” e “Educação Musical”, itens que se interconectam. Paula faz diferentes tipos de conexões em planos e destaques. Ela oferece valor tanto às práticas teóricas quanto de cultura geral e às práticas instrumentais;
- △ o mapa de Amauri é também feito à mão com canetas coloridas. Ele tece uma rede intensa de conexões entre os itens que vê como importantes nos “Objetivos musicais na EMBAP 1o.ano”. Coloca as disciplinas como: “Metodologia”, “Antropologia”, “História da música”, “Instrumentação”, “Contraponto”, “Harmonia”, “Percepção”, etc. e demonstra interesse em fazer concurso de composição dentre os itens extracurriculares;
- △ o mapa de Juliano é elaborado no *software Xmind*, especialmente para criação de mapa mental. É um mapa grande, pois utiliza recursos visuais como imagens, fontes de tamanhos e cores variadas, balões para nutrir as informações que deseja. Como é grande foi analisado por seções e indica também a presença de uma divisão por modalidade “Composição e regência” e então especifica objetivos e aspectos importantes.

Já os depoimentos escritos foram reunidos em duas categorias de grande inserção de registros: a categoria de número um “**1) Sobre os objetivos**” e a categoria de número dois, “**2) Diálogo e incentivo à personagem**”. Na categoria um organizei oito unidades

de contexto e vinte e três unidades de registro, em trechos que variaram de assunto, tais como: definição e mudança de objetivos, perfis dos objetivos dos alunos, listagem dos objetivos, monitoramento, autoafirmação e autoanálise para alcançá-los e, ainda o questionamento sobre a necessidade de objetivos e critério CRAVA.

Da mesma forma que houve críticas em relação a dizeres da carta zero, nesta carta dois, alguns alunos se incomodaram com o teor um tanto “realista” da solicitação em autorregulação, principalmente por retratá-la em uma diretriz como o CRAVA. Houve argumentações de que: com isso a preocupação seria só com o futuro; de que era um tanto exagerado, semelhante a epifania; e algo debatível. Essas críticas partiram dos mesmos alunos da carta anterior, e que, diferentemente, na carta posterior (carta quatro), tendem a uma compreensão maior sobre os temas trazidos pelo Gervásio. Noto que isso acontece depois de se ter vivido quase um semestre da faculdade.

Na categoria de número dois “**2) Diálogo e incentivo à personagem**” foram reunidas cinco unidades de contexto e vinte e duas unidades de registro, que explanaram sobre: a identificação com a personagem; o incentivo para que Gervásio buscasse seus objetivos; dicas de estratégias para alcançá-los; também ele que fosse mais livre dos objetivos e tivesse mais ânimo e organização para o estudo.

As cartas de resposta dos alunos participantes foram bem ricas de conteúdo, possibilitaram a autorreflexão e também o questionamento de ideias, com diálogo mais intenso. Ofereceram dicas ao Gervásio e, com isso, ajudaram a listar vários itens que devemos observar no nosso cotidiano para mirar os objetivos com mais precisão e energia.

A carta quatro foi oferecida aos alunos no mês de junho e solicitou a resposta à carta e a elaboração de uma agenda pessoal de estudos. Embora a agenda possa ter contribuído para outras reflexões e também a resultados práticos, elas não foram utilizadas como objeto da análise. Para Rosário et al (2006) essa carta trabalha a questão do tempo, a lista CAF (de coisas a fazer), a organização do espaço, o aspecto da procrastinação e a observação dos distratores internos e externos.

Houve variedade de aspectos que foram organizados em três categorias sendo a de número um a maior em termos de referências, “**1) Diálogo e incentivo às personagens**”, pois reuniu pensamentos que se direcionavam ao Gervásio e ao Umbigo, de modo muito claro – diferentemente de outros trechos em que a reflexão pessoal prevalecia, ainda que fosse parte de uma carta à personagem. Portanto, foi nessa categoria que houve cinco unidades de contexto e vinte e três unidades de registro.

Tratavam da identificação com a procrastinação do Gervásio, mas também houve broncas e incentivos a ele, a identificação com as orientações do Umbigo e algumas referências sobre objetivos.

Já na categoria de número dois “**2) Reflexões sobre a procrastinação**”, estruturei três unidades de contexto e nove unidades de registro, que falaram das desvantagens de se procrastinar, das dificuldades com trabalhos atrasados, das escolhas que podemos evitar e também realizar com relação à procrastinação. E a categoria três “**3) Sobre a administração do tempo**”, há três unidades de contexto e dez unidades de registro, que dizem respeito à dificuldade e fatores de perda de tempo, de diferentes estratégias para se conseguir organização, como agenda, lista, chegar mais cedo na faculdade. Mas, também alguns conselhos como “o tempo é irrecuperável” e que, se observarmos as prioridades, “teremos tempo”.

Analiso que houve variedade de assuntos trazidos nesta carta, desde ações para se vencer ou evitar a procrastinação, estratégias para administrar o tempo, conselhos, reflexões; e noto que apesar da lista CAF estar presente no texto original, ela não foi citada como um recurso utilizável, nem tampouco como contra argumentação de ideias – tal como foi com o critério CRAVA na carta dois.

Provavelmente o tempo de quase um semestre desde o início do curso, tenha ofertado a possibilidade de mais reflexões aos alunos e, com isso, não necessário todo aquele investimento inicial de contrapor cada um dos tópicos. Conhecendo esses alunos, digo que o período letivo de 2012 (em que todos nós ingressamos na EMBAP) foi intensamente produtivo desde as primeiras semanas, e o convívio foi amigável, próximo e várias vezes divertido.

As cartas trouxeram a certeza de que poderíamos trocar ideias, dialogar sobre assuntos diferentes que nos fizesse aprender mais. Um universo de reflexões que nos ajudam a ajustar os porquês de estarmos praticando, reconhecendo, avaliando e desenvolvendo as nossas habilidades musicais.

3.4 QUADROS COMPARATIVOS DAS DUAS FASES

Apresento agora alguns quadros comparativos para uma síntese geral das duas fases. Observo que essas diferenças trouxeram maior riqueza de conteúdos nos resultados diários e nas atividades das *Cartas do Gervásio*. Por isso, em uma tabela geral

resumo inicialmente os aspectos do perfil das classes, com relação à Percepção Musical – que comento a seguir:

Respostas dos questionários nas duas IES participantes			
Questão	Assunto	UNICAMP	EMBAP
1	Estudou Percepção antes da graduação?	54,5% sim; 14,5% estudou como autodidata; 16,4% estudou com prof. Particular; 14,5% estudou com softwares; não estudou; estudou para o vestibular.	27,3% sim; 30,9% estudou como autodidata; 21,8% estudou com prof. Particular; 20% estudou com programas para computador; não estudou; apenas para o vestibular.
2	Sobre o estudo de solfejo	58,2% estudou com professor; 21,8% estudou como autodidata; 9,1% nunca estudou; 10,9% com prof. sem livro específico; muito pouco para o vestibular.	29,1% estudou com professor; 32,7% estudou como autodidata; 30,9% nunca estudou; 7,3% com prof. sem livro específico; muito pouco para o vestibular.
3	Sobre sua classificação vocal	76,4% já estudou canto/coral e sabe sua classificação; 12,7% já participou de grupos vocais e não sabe sua classificação; 5,5% nunca participou e não sabe; 5,5% Outros.	49,1% já estudou canto/coral e sabe sua classificação; 7,3% já participou de grupos vocais e não sabe sua classificação; 25,5% nunca participou e não sabe; 18,2% Outros.
4	Cantar para mim é	50,9% algo cotidiano; 32,7% algo pouco frequente; 14,5% algo raro; 1,8% Outros.	45,5% algo cotidiano; 32,7% algo pouco frequente; 18,2% algo raro; 3,6% Outros.
5	Transcrever melodias ou tirar músicas é algo que faço	40% frequentemente; 34,5% poucas vezes; 23,6% quase nunca; 1,8% Outros.	32,7% frequentemente; 34,5% poucas vezes; 29,1% quase nunca; 3,6% Outros.
6	Você acha que tem mais facilidade na Percepção	34,5% Melódica; 49,1% Rítmica; 12,7% Harmônica; 3,6% Outros.	34,5% Melódica; 45,5% Rítmica; 12,7% Harmônica; 7,3% Outros.
7	Você acha que tem mais dificuldade na Percepção	25,5% Melódica; 21,8% Rítmica; 45,5% Harmônica; 7,3% Outros.	25,5% Melódica; 23,6% Rítmica; 38,2% Harmônica; 12,7% Outros.
8	Qual seu maior obstáculo pessoal no rendimento escolar?	5,5% pouco estudo; 29,1% falta de organização dos compromissos acadêmicos; 29,1% procrastinação; 36,4% Outros.	5,5% pouco estudo; 21,8% falta de organização dos compromissos acadêmicos; 27,3% procrastinação; 45,5% Outros.
9	Ao estudar você	36,4% organiza o local, separa materiais e define tempo; 25,5% pega os materiais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade; 29,1% escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior; 9,1% Outros.	34,5% organiza o local, separa materiais e define tempo; 25,5% pega os materiais e observa o tempo para não atrasar a próxima atividade; 30,9% escolhe rapidamente o que vai fazer; não faz um plano anterior; 9,1% Outros.
10	Você acredita que, para sua formação, essa disciplina seja:	94,5% importante; 0% pouco importante; 0% sem importância; 5,5% Outros.	94,5% importante; 0% pouco importante; 0% sem importância; 5,5% Outros.

Fig. 59 – Quadro geral de respostas dos questionários de ingressantes da UNICAMP e da EMBAP

Na primeira questão pergunto se os alunos já estudaram Percepção como disciplina e vemos que há uma grande diferença entre as respostas na alternativa a), ou seja, uma relação de dobro. Para os ingressantes de 2011, 54% já estudaram Percepção enquanto para 27% dos alunos de 2012 isso foi realidade.

Essa primeira questão já indica alguma expectativa sobre as demais respostas, já que na segunda fase de intervenção muitos alunos cursavam a disciplina com olhares de novidade, por seu aprendizado com professor particular ou, muitas vezes, autodidata. O estudo do solfejo, a classificação vocal, por exemplo, continuam com dados bem diferentes se considerarmos as duas instituições.

Para a resposta da questão quatro, temos índices muito próximos, que revelam que cantar é pouco frequente (alternativa b) na vida dos alunos, embora presente. A prática de transcrição também é pouco realizada em ambas as instituições, se observarmos os percentuais da alternativa b) (poucas vezes) em que há diferença de menos de dois pontos percentuais.

A partir da questão seis, vemos diferenças muito sutis entre os ingressantes de 2011 e 2012. Mesmo se houve estudo ou não houve antes da graduação, os alunos percebem sua facilidade da mesma forma: para itens do ritmo, seguida de melodia e mais abaixo harmonia. Assim, a dificuldade está razoavelmente distribuída entre melodia e ritmo, e, harmonia, como mais difícil.

Na questão oito, sobre o estudo, vê-se diferenças nas alternativas b) e c) que dizem respeito à falta de organização dos compromissos acadêmicos e da procrastinação, apontando maiores índices na turma de 2011. Já nas turmas de 2012, o índice mais alto foi na alternativa d) *Outro*, em que puderam listar suas dificuldades nesse quesito. Dessa forma, foi possível levantar o pouco tempo; a dificuldade de conciliar trabalho, universidade, família; a procrastinação e o fato de ter muitas obrigações.

Já a questão nove, sobre a organização para o estudo, as duas turmas de ingressantes revelam pouquíssima variação em índices. E demonstram que cerca de 35% organizam materiais, local e tempo ao iniciar seu estudo, aproximadamente 25% faz um planejamento básico ao observar o tempo; e 30% não fazem plano, escolhendo rapidamente o que vão fazer no momento de estudo. E, finalizando, a décima questão revela que 94,5% dos alunos acham a matéria importante para sua formação.

Como a questão do estudo é uma das preocupações, um aspecto em especial me chamou a atenção ao relacionar esses resultados do questionário ao perfil dos alunos participantes das *Cartas do Gervásio* das duas fases 2011 e 2012. Vi que alunos da

UNICAMP, embora tenham uma formação anterior melhor em termos de Percepção Musical, tem também uma faixa etária bem menor que a da EMBAP. A média de idade dos alunos SA, SB, SC, SD, SE é de vinte anos, e da turma de Composição e regência da EMBAP é de vinte e seis anos.

Apesar de serem casos particulares, de grupos formados sem uma preocupação com a generalização de dados, observo que realmente tive bem mais alunos ingressantes de primeira graduação na UNICAMP, e mais alunos graduados e que trabalham durante o dia fazendo os cursos na EMBAP. Essa característica é justificada pelo fato dos cursos na UNICAMP serem integrais e da EMBAP serem diferenciados em: noturno e diurno para Composição e regência, e para Licenciatura em Música (sendo várias disciplinas e as atividades noturnas); e diurno, para o cursos de Instrumento e Canto.

As estruturas das disciplinas oferecidas foram semelhantes embora os perfis técnicos tenham sido diferenciados. Os principais itens identificados abaixo:

Quadro geral das disciplinas Percepção Musical 1 UNICAMP e EMBAP	
Percepção Musical 1	Alunos ingressantes
Frentes de trabalho	Melódica e Harmônica (UNICAMP) e Melódica, Rítmica e Harmônica (EMBAP)
Turmas	Três turmas na UNICAMP, com o oferecimento das <i>Cartas do Gervásio</i> para voluntários (cinco alunos: SA, SB, SC, SD e SE). Quatro turmas na EMBAP, oferecimento obrigatório das <i>Cartas do Gervásio</i> , sendo apenas a turma de Composição e regência considerada para o estudo de caso (quatorze alunos, identificados por nomes fictícios).
Aulas presenciais	Na UNICAMP: 1h semanal; Na EMBAP 1h30 semanal.
Avaliações	- provas de leitura (em grupo); - provas escritas (individual). - avaliação reflexiva: escrita final sobre a disciplina.
Internet	Apoio virtual do <i>Google sites</i> ; Quadro de tarefas semanais (no <i>site</i>); Ficha de orientação de estudo 1 e 2 (no <i>site</i>); Dicas <i>on line</i> (<i>sites</i> de estudo de itens técnicos como intervalos, acordes, etc.).
Monitoria	Participação voluntária
Monitores	Alunos voluntários (da própria turma)
<i>Cartas do Gervásio</i> e tarefas	Trabalho voluntário sem pontuação na nota final na UNICAMP; Trabalhos como parte da disciplina, com pontuação na nota final; Tarefas entregues por <i>e-mail</i> ou impresso.
Avaliação final da disciplina	Por escrito, na forma de uma reflexão, em que foram sugeridos quatro itens: expectativa inicial para a disciplina, autoavaliação, avaliação dos materiais, aulas, etc. e sugestões.

Fig. 60 – Quadro geral das disciplinas em 2011 e 2012

O que mais determinou a diferença foram: o próprio funcionamento das disciplinas em termos de duração das aulas e frentes trabalhadas, bem como a maneira de

proposição das Cartas do Gervásio (ROSÁRIO et al, 2006), ora para voluntários e depois à turma de Composição e regência.

Sobre as cartas, observo que na primeira fase na UNICAMP, a carta zero trouxe mais inserções na categoria de número dois “**2) Sensações no ingresso na universidade**” e a de número três “**3) Visão de mundo**” que propiciaram mais diversidade de ideias entre os cinco alunos. Além disso, também foram vistas as categorias “**1) Identificação com a personagem**” com dois depoimentos, a “**4) Relatos de experiência**” e a “**5) Apoio e incentivo ao estudo/conhecimento**” com dois depoimentos e a última categoria **6) Opiniões sobre a área musical**”, com um único depoimento.

Na carta zero da segunda fase na EMBAP, os alunos disseram bastante sobre suas “**2) Sensações no ingresso na universidade**”, e “**5) Sobre o estudo**”, categorias com maior número de unidades de registro. Houve identificação de participantes com a personagem, na categoria de número um “**1) Identificação com a personagem**”, e compartilhadas experiências de vida, reunidas na categoria “**3) Relatos de experiência**”. E, enfim, as categorias de menor frequência foram “**4) Sobre a carta zero**”, e a “**6) Opiniões sobre a área musical**”. Embora haja entre as duas fases uma igual quantidade de categorias, pareceu uma maior diversificação de assuntos nesta última fase.

A carta dois na primeira fase solicitou a leitura do texto e apenas a elaboração do mapa mental (BUZAN, 2005). Quatro alunos fizeram seus mapas à mão, utilizando recursos em cores, formas e estruturando suas ideias em tópicos, textos e desenhos que melhor representassem os objetivos e olhares da Percepção Musical na universidade. Uma das alunas preferiu fazer apenas um texto resposta, identificando seus objetivos e levantando questões vistas importantes.

Também na segunda fase de intervenção houve alunos que não fizeram o mapa, entretanto, foi solicitados a eles que escrevessem um texto resposta, além do mapa. Escrever o texto possibilitou destacar vários elementos do processo de definição dos objetivos, algo verificado nas categorias. Por exemplo, foram duas as categorias de grande inserção de registros: “**1) Sobre os objetivos**” e a “**2) Diálogo e incentivo à personagem**”, com temas como definição e mudança de objetivos, perfis dos objetivos dos alunos, listagem dos objetivos, monitoramento, autoafirmação e autoanálise para alcançá-los, etc.

Na carta quatro da fase um, as categorias “**1) Incentivo e puxão de orelha no**

Gervásio”, “3) **Compartilhando experiências**”, e a categoria “2) **Dicas para ajudar a personagem**”, foram as que mais trouxeram contribuições para a discussão de ideias. Já a categoria “4) **Reflexões pessoais**” revelou uma atitude mais individual.

Já na segunda fase, houve variedade de aspectos no “1) **Diálogo e incentivo às personagens**”, com pensamentos ao Gervásio e ao Umbigo, mas também a categoria “2) **Reflexões sobre a procrastinação**”, por exemplo, das desvantagens de se procrastinar. E a categoria três “3) **Sobre a administração do tempo**”, que disseram sobre fatores de perda de tempo, de diferentes estratégias para se conseguir organização.

Ambas as fases de intervenção propiciaram uma riqueza grande de trocas, de dicas e autorreflexões sobre seus processos no momento de leitura e compreensão das práticas na disciplina. Acompanhando as análises de cada carta é possível elencar diferentes maneiras de se ver os resultados dessa trajetória de estudos. Por isso, agora proponho uma autoavaliação em que narro um pouco desse percurso com os alunos.

3.5 AUTOAVALIAÇÃO: DOCENTE E PESQUISADORA

Neste texto proponho a realização de minha autoavaliação, trazendo aspectos gerais da seção teórica e comentando sobre o processo de atuação com os alunos. Acredito que seja interessante refletir sobre os passos e desafios enfrentados nestes três anos e meio de trabalho – que me renderam valorosos aprendizados na profissão, na pesquisa e como ser humano.

Como dito na introdução, parti de uma proposta de tese que vinculava o aprofundamento de questões levantadas em meu mestrado, mas que somente depois do primeiro semestre de curso se estruturava com as ideias da autorregulação. Por isso, comecei o doutorado reestudando os dados encontrados na dissertação e ouvindo cada professor falar por aqueles depoimentos.

Concordei por diversas vezes com o que lia, reconhecendo em minha experiência alguns fatos, alunos e turmas com que trabalhei. Por um momento achei que a heterogeneidade não era um sério problema, mas, aos poucos notei que esse tema se ligava a muitos outros fatores que o agravavam ainda mais.

Ao considerarmos o contexto universitário em termos de propostas práticas para melhoria temos, por exemplo: os vestibulares que podem ser aprimorados em critério de

avaliação; a aproximação dos resultados do vestibular para com a organização dos matriculados em cada turma (oportunizando àqueles que já tem base cursarem outros níveis de Percepção); a efetivação de projetos de monitoria como apoio regular e contínuo para os alunos; o incentivo à iniciação científica na área de Percepção e a realização de eventos que chamem a atenção para diferentes aspectos pedagógicos das disciplinas na graduação. Assim, talvez a quantidade de alunos em sala, embora ainda possivelmente numerosa, pudesse ser menos problematizada e a falta de base musical anterior não fosse tão determinante para as queixas.

Mas, vi com Gherardi e Giesel (2010), que a heterogeneidade na Percepção Musical pode ser tão semelhante à das aulas de inglês; e que há também outras questões pedagógicas, de responsabilidade do professor que podem deixar a situação mais complicada. Portanto, inspirada nessa discussão sou levada a pensar em minha proposta de ensino que há iniciantes que nunca cursaram Percepção Musical como disciplina; que há vários níveis de aprendizagem; os quais tem objetivos, expectativas e motivações diferentes em relação a esses conteúdos.

E, ainda que os cursos no país tem públicos diferentes, por exemplo, pela faixa etária (de estudantes saídos do ensino médio e estudantes já graduados) direcionadas, muitas vezes, pela estruturação do curso – se integral, diurno ou noturno. Esses pontos já me dão informações básicas para elaborar uma disciplina, contemplando um pouco os aspectos que influenciam a movimentação em classe; mas, que precisa de olhar avaliativo para cada decisão tomada. E aí vejo o maior desafio: estar certa da decisão (e demonstrar isso aos alunos) e incerta sobre seu resultado, mantendo a interação docência e pesquisa.

Continuando sobre o que pode ser aprimorado, retomo Ur (apud FALEIROS, 2009) quando nos faz pensar sobre características das classes heterogêneas, atuação do professor e a dificuldade de materiais para cada turma. Na época da leitura e escrita desse tópico do capítulo um, discuti mais sobre o aspecto dos materiais e da instabilidade que sinto quanto à necessidade de mudar itens de acordo com as classes em que trabalho.

Em relação à falta de materiais, fiz em 2008 uma breve síntese das publicações destinadas a Percepção Musical que realmente não mostrou dados interessantes, já que, por exemplo, há muitos livros esgotados e poucos com exemplos em áudio (OTUTUMI, 2008). Por outro lado, materiais de diferentes disciplinas podem ser usados em Percepção, como partituras de formações diversas, áudios, vídeos e inclusive *sites* e *links*

de estudo *on line*.

Dessa forma, uma das dificuldades que observo para o professor é montar uma estrutura de trabalho interessante, variada e que proporcione uma organização progressiva de conteúdos. Ao dizer variada e interessante quero destacar o aspecto de se optar por músicas de diferentes estéticas, evitando apenas as de preferência do professor. Pensando no universo da história da música há muitas possibilidades de trabalho – que, embora eu tente, pelo menos, abordar peças de viés erudito e popular – e vejo que preciso certamente ampliá-las.

Diante dessa questão dos materiais tenho proposto em sala a utilização de livros “de base”, de ritmo e de solfejo, que, no momento, não os seguimos por completo; e que são acrescidos de peças rítmicas, cânones, e peças corais para prática de leitura. Desde 2003 em que atuando como docente, houve disciplinas que, neste aspecto de leitura, fizemos leitura de coros e trabalhos de criação (para produzir novas peças) e, em outras, que seguimos em sua maior parte os capítulos de determinado livro.

Noto que conduzir a disciplina com leitura de peças e aliar ditados, mas sem o direcionamento de um livro base, deixa os alunos menos experientes um pouco perdidos na progressão de seu aprendizado. O livro orienta os pequenos passos e, em minha vivência atual é também referência para as aulas de monitoria (mantendo diálogo entre professor, monitor e os atendimentos). Por outro lado, cumprir rigorosamente o livro X, em minha opinião, traz uma certa monotonia à disciplina e faz surgir alguns questionamento como “para que me servirá isso”; “não sou cantor ou baterista”; “para que praticar leitura se o mais importante é escrever” ou ainda, “esse livro eu não encontro”; “não posso comprá-lo”.

Ainda acho que preciso aprimorar essa estrutura de pensamento de livros “base” e repertório, entretanto, vejo que hoje há benefícios maiores que nas primeiras turmas em que fui professora. O interesse pelo desafio de se cumprir “aquela partitura”, vem sendo um dos itens que tenho investido nesses últimos tempos, bem como a adequação de livros que sejam fáceis de adquirir (e bons de praticar). Então, estruturalmente penso em organizar o tempo da aula para ler, escrever e outro para as peças – algo que dependendo do mês pode acontecer bem distribuidamente ou com mais enfoque em um dos aspectos.

Sobre materiais, para que os alunos compreendessem o porquê de usarmos um ou outro livro, comecei, ainda quando docente na UFRN, a pedir que as turmas lessem as apresentações dos livros que utilizávamos. Para algumas turmas era a razão de um

debate em classe, para outras, era a realização de um trabalho na forma de resumo. Com minha aproximação com a pesquisa em Percepção em 2006, é que comecei a pensar em artigos e trechos de trabalhos acadêmicos como textos de apoio para o entendimento do que fazíamos na disciplina. Mas, isso não se revelava muito útil, em termos práticos, para os alunos.

A ideia da utilização de textos, embora fosse importante e ajudasse muito na compreensão do que faziam, não atingia diretamente o modo com que os alunos pudessem melhorar seus estudos. Depois de aberturas de livros, passei a compartilhar textos sobre projetos de ensino ligados à disciplina (para os porquês de nossos próprios projetos), alguns textos de minha dissertação (que contextualizavam a disciplina no país). Somente depois disso é que comecei a mirar em itens mais específicos que os ajudavam a avançar etapas e processos em sua forma de estudar.

Encontrei a autorregulação e comecei a analisar melhor o que os alunos tinham como dificuldades, o que achavam importante estudar e cheguei a vários temas como desafinação, leitura em dó móvel e dó fixo, leitura à primeira vista, memorização, ouvido absoluto, processos de leitura e escrita. Por isso, nas disciplinas de 2011 e 2012, defini pelo capítulo 3 de Sobreira (2003), em que seus entrevistados falam sobre a desafinação e algumas práticas para o desenvolvimento perceptivo e vocal; o texto de Goldemberg (2002), que também esclarecedor, fala sobre a leitura em dó móvel e dó fixo; a de Santos et al (2003) em que é vista a estrutura pedagógica de Davidson e Scripp, criando uma conscientização sobre as diferentes sub-habilidades presentes na realização do solfejo; e também o texto inicial de Otutumi (2008), que contextualiza a disciplina e trata das diferentes correntes pedagógicas no ensino da matéria.

Quanto aos livros “de base” utilizei nessas disciplinas também (e nos últimos anos) o *Solfejo*, de Edgar Willems (1999); o *Solfejo*, de Villa-Lobos (1976); o *A new approach in the sight singing*, de Berkowitz et al (1994); para rítmica o *Método Prince*, de Adamo Prince (1993), em seus diferentes volumes; *Rítmica*, de José Eduardo Gramani (1999); também o *Método de solfejo baseado na MPB*, de Aderbal Duarte (1996) que mescla conteúdos rítmicos, melódicos e harmônicos – e alguns exercícios com referência de ritmos brasileiros – ; e outros livros com áudio. Tenho visto novas publicações, mas que preciso de mais tempo de avaliação e prática antes de substituir algum desses.

Além de pensar essa questão dos materiais e buscar pesquisar itens novos, vejo que os aspectos trazidos por Perrenoud (2000) em seu texto “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” podem ser realmente realizados para vencer o desafio da

heterogeneidade. No entanto, essa concretização é um tanto difícil para o professor, pois é preciso a busca pela “competência sistêmica” solicitada e advertida por ele. Para o autor, ela pode ser definida como a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Ibid, p.15), algo que demanda mobilização de saberes, que confere a cada situação uma singularidade, que demandam operações mentais complexas e são construídas diariamente, em formação.

Entendo essa competência como uma visão mais ampla das questões da sala de aula, que inclui reflexões sobre o aprendizado do professor para ensinar, e o aprendizado do aluno para aprender. No *hall* de aprendizado docente, somo a compreensão dos saberes docentes de Tardif (2002), que me faz buscar indicativos de onde e o que aprimorar – além de itens técnicos da música. Ele fala do saber plural do docente e que isso se reúne, em síntese, em saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Aliás, não deixar de lado a prática é um dos aspectos do meu projeto de atualização docente – algo que mencionei durante as discussões do capítulo um. Diante de classes especialistas, como na EMBAP, em que tenho turmas de alunos instrumentistas (e cantores), me sinto ainda mais na obrigação de lhes dar um bom exemplo prático. Posso ter uma ideia para me autoavaliar, quando vejo a categoria “qualidades para um bom professor da disciplina”, levantada em Otutumi (2008), que exemplifica, por meio dos depoimentos de entrevistados, os itens: “habilidades técnicas”, ter boa técnica vocal, noções de regência, harmonia; além de “vivência musical”, “visão pedagógica”, “aspectos pessoais”: como sensibilidade, interesse, etc.

Já sobre o aprendizado do aluno foi muito importante ter conhecido as diferentes teorias desenvolvimentistas e sócio-cognitivas da Psicologia da Educação, durante a disciplina ED414 – Educação superior e o estudante universitário, que cursei na Faculdade de Educação da UNICAMP e na qual encontrei a teoria da autorregulação da aprendizagem. Pude estudar e visualizar melhor quais os fatores de influência na transição do ensino básico ao superior, e os desafios encontrados pelo recém universitário.

Nesse período muitos autores nos foram apresentados como Pintrich (2000) e Zimmermam (2001), e me identifiquei muito com a visão especialmente rica e interessante que o professor Pedro Rosário (2004 e outros) nos ofertava com seus pressupostos teóricos e suas personagens. Li intensamente vários de seus artigos, e alguns livros enquanto imaginava possibilidades de promover a autorregulação para as turmas de Percepção. Aproveitei suas palestras, reuniões de pesquisa em uma de suas vindas ao

Brasil e a minha identificação com sua maneira de pensar se mostrava muito afinada. Na busca por esse caminho, era eu, principalmente, que aprendia. A autorregulação foi então para os alunos? A autorregulação foi primeiro para a professora.

Minhas discussões na Música giravam em torno das questões pedagógicas sobre o ensino da matéria, e na ocasião, me sentia na responsabilidade de verificar as características do ensino tradicional que mais incomodavam os autores da nossa área. Achei que alguns dos textos da nossa literatura nacional traziam vertentes opostas de princípios, como se as correntes fossem essencialmente puras, que não se estabelecesse influências ou itens comuns. E, não era isso que eu observava em minhas aulas nesses últimos anos, e no modo de pensar a Percepção Musical.

Ao entrevistar professores durante meu mestrado em 2007 aprendi muito. E uma das coisas foi reconhecer que a tendência tradicional foi o modelo que tive na graduação e também o qual estabeleci como eixo principal na docência durante os primeiros anos com a disciplina. Entretanto, a possibilidade de criar, de ser responsável pela condução de um conhecimento foi se unindo as minhas diretrizes e vivências anteriores à graduação, especialmente as que tive como professora de musicalização a crianças.

A minha história como docente iniciou quando adolescente e foi pautada pelo estudo e descobertas de metodologias de ensino para crianças e que contemplavam ideias mais progressistas – se é possível assim dizer. Iniciei dando aulas de flauta doce orientada por minha tia, minha primeira professora de música. Depois, fiz cursos para dar aulas a pequeninos da educação infantil, quando pude conhecer Josette Feres e os trabalhos de educadores musicais considerados dos chamados “Métodos Ativos”.

Assim, a escolha por alguns educadores em especial, não vem de uma observação exclusiva da maneira como eles tratam questões do ensino de teoria, mas pelo princípio geral que construíram em sua trajetória educacional. Vivenciei essas ideias em diferentes faixas etárias, apenas considerando o tratamento diferencial na forma de diálogo com esses participantes.

Mas, o entendimento disso não foi fácil. Havia um estigma no ar e preconceito meu, mais por receio, de que usar referências de “Métodos Ativos” poderia infantilizar ou descaracterizar o universo adulto. Isso poderia ferir um pouco a autoridade de um professor da “escola tradicional” e os brios de um “aluno da graduação”. Mas, por quê? Porque poderíamos ser mais próximos e compartilharmos experiências?

Fui cada vez gostando mais das perguntas. E imagino que as minhas iniciativas, por exemplo, para um praticar solfejo mais dinâmico ou com percussão corporal nas

turmas de Percepção tenham sido caricatas, tal como eu temia. A vantagem é que hoje isso não me incomoda mais tanto. Posso dizer que tento flexibilizar os cinco aspectos do ensino tradicional que comentei no capítulo um.

Com os textos de apoio, a aula se torna indicativa de referências e, aproveito para uma breve reflexão sobre os processos de aprendizagem, orientando etapas de estudos de cada tipo de exercício realizado em classe. E em outras horas, durante as leituras de peças há risadas, alvoroço pelas experimentações vocais, gestuais (percussivas) e de diferentes jeitos de participar da aula. Acho um pouco natural que isso aconteça, mas ainda me falta mais a aprimorar enquanto condutora dessas atividades.

A identificação pelos professores de que os alunos não estudam, me ofertou um motivo especial para ler sobre motivação. Tema que está presente no capítulo um dessa tese e que também é um dos assuntos recorrentes na teoria da autorregulação, visto no capítulo dois. Foi aí que me apliquei a conhecer principalmente Bzuneck (2004), Boruchovitch (2010), além de aprender um pouco mais sobre trajetória de Albert Bandura (1986) e de seus percursos da autoeficácia e autorregulação, com o livro de Bandura, Azzi e Polydoro (2008).

O assunto então se configurava mais complexo que eu imaginava inicialmente, tal como aconteceu com a questão da heterogeneidade. Fatores de expectativa do professor e do aluno possibilitam influências em como a classe e professor se manifestam à matéria. Jesus (2002) trouxe alguns exemplos, contribuindo para identificar elementos de desmotivação docente e do aluno, algo que depois Bzuneck (2004) nos ajuda a refletir com mais propriedade.

Por algumas vezes, lendo coisas interessantes, me surgia a vontade de compartilhar com alunos o que aprendia. Possibilitar outros assuntos, mais gerais, mesmo que não fossem “para resolver questões práticas”, poderiam ser interessantes para a Percepção Musical como disciplina.

A proposta final então se configurou em trazer a autorregulação da aprendizagem como norte teórico-reflexivo a uma matéria comumente instrumental, para que novos processos de envolvimento com a aprendizagem começassem a ser estimulados (considerando a preocupação com o estudo e a heterogeneidade revelada por docentes).

Preparar as disciplinas das duas fases de intervenção demandou um trabalho intenso. Tal como a sua fase de realização e, posteriormente, a análise de todos os materiais resultantes. A preparação me exigiu olhar meticuloso para cada aspecto do plano geral – tópicos obrigatórios, voluntários, projetos envolvidos, estrutura do curso,

possibilidades de pessoas para contribuir, etc. – e de outros, miúdos – como as tarefas solicitadas, as páginas de livros de indicação para estudo semanal, pesquisa de *sítes* para oferecer dicas *on line*, etc.

Na UNICAMP, a disciplina conta apenas com o trabalho melódico e harmônico, pois há a matéria de Rítmica com outro professor, separadamente. A fase de preparação aconteceu mais programada, durante as férias de dezembro de 2010 à fevereiro de 2011, depois de eu já ter um semestre de experiência como participante do Programa de Estágio Docente – PED da universidade.

Logo depois, durante o segundo semestre de 2011, organizei estruturalmente os materiais dessa fase de intervenção, pois fiz duas bancas de monografia e pude levar breves resultados. Cursei disciplinas como aluna da pós-graduação, participei de conferência e palestras com a vinda do prof. Pedro Rosário, e aproveitei para estudar o perfil institucional da EMBAP.

Em Otutumi (2008) havia identificado a organização estrutural dessa universidade, por isso, atualizei dados e fui montando a adaptação para uma disciplina que conta com as três frentes de trabalho, melódico, rítmico e harmônico. Um outro diferencial na EMBAP é que as turmas são divididas em suas modalidades: turmas de Licenciatura, do bacharelado em Instrumento (e canto), e de Composição e regência.

O cotidiano em cada uma das instituições foi um pouco diferente, inicialmente pelo histórico de cada uma delas: um núcleo universitário em diferentes áreas e com intenso movimento na educação superior, no ambiente da UNICAMP; e pela tradição em cursos especializados à comunidade, intenso movimento de grupos musicais em diferentes formações, em especial na música de concerto, e graduações em Música e Artes Visuais, que tem a EMBAP.

Depois, em uma relação mais proximal, observo que os cursos também abrigavam perfis de alunado variado, já que na UNICAMP as diferentes modalidades de cursos oferecidas tem aulas no período integral (manhã e tarde); enquanto na EMBAP, embora também com horários mistos, há cursos com a maior parte das aulas no período noturno, como no caso da Licenciatura e da Composição e regência. Esse perfil permite uma maior flexibilidade para a recepção de alunos que trabalham durante o dia – algo bastante comum nesta instituição.

Durante a escrita sobre a motivação no capítulo um, trouxe a pesquisa de Morato (2009) para ajudar a discutir sobre o envolvimento do estudo e trabalho simultâneo na vida dos universitários. Essa investigação é repleta de dados significativos, principalmente

nos capítulos cinco e seis que dizem respeito à importância de estudar e trabalhar; e sobre a administração das exigências acadêmicas e do trabalho. Vejo que buscar compreender mais nos ajuda a ter mais entendimento das situações em vez de resumir as problemáticas a uma ou outra razão.

Sendo falta de estudo, por falta de organização dos compromissos (sejam poucos ou muitos), problemas com pouco tempo (como elencado por alunos nos questionários), a autorregulação da aprendizagem pode ser bastante útil em contribuir para o desenvolvimento de ações otimizadoras. Ao ler o livro de Rosário et al (2006), ou seja, conhecendo cada uma das quatorze cartas do Gervásio, defini três delas como fonte do processo de despertar de alguns temas que elas se centravam.

Assim, as cartas zero, dois e quatro foram escolhidas, pelos conteúdos em autorregulação que traziam (ROSÁRIO ET AL 2006, p.139-140):

- ▲ a carta zero: “Apresentação dos motivos que levaram o Gervásio a escrever as cartas. Reflexão sobre o processo de aprendizagem e o papel do aluno”;
- ▲ a carta dois: “Estabelecimento de objectivos. Propriedades dos objectivos (CRAva). Objectivos de curto e de longo prazo. Objectivos de aprendizagem e de realização”;
- ▲ a carta quatro: “Gestão do tempo. Listas CAF (coisas a fazer). Estruturação do ambiente. Procrastinação das tarefas. Distractores internos e externos”.

Durante a primeira fase de intervenção a ideia foi promover uma disciplina que disponibilizasse passos e uma organização, elaborados nos princípios da autorregulação, para que novos processos de envolvimento com a aprendizagem começassem a ser estimulados. Sendo uma mudança real no perfil da disciplina, considerando os moldes tradicionais, e uma intervenção inicial de minha parte, resolvi com meu orientador que essa seria uma fase de investimento das *Cartas do Gervásio* com alunos voluntários.

Devido ao volume de atividades que tivemos durante o semestre, observo que esses cinco alunos (SA, SB, SC, SD e SE) foram realmente grandes parceiros nessa pesquisa. Já observavam a universidade de modo diferente, com aspectos de autorregulação da aprendizagem mais desenvolvidos, desde sua organização, estímulo e objetivos para com essa nova etapa.

Outra observação é que geralmente os alunos que têm mais facilidade na disciplina é que se sentem disponíveis para integrar atividades extraclasse. Os estudantes que tem mais dificuldades precisam destinar seus esforços para “dar conta” das habilidades que ainda faltam desenvolver. Entretanto, penso que concluir as tarefas das três cartas foi

desafiante para os participantes, pela perspectiva em se tratar do estudo dessa forma. Sobretudo, ao considerar o perfil e a expectativa por uma aula tradicional de Percepção Musical que contempla exclusivamente os conteúdos técnicos.

O desafio de integrar uma proposta diferente do perfil tradicional da disciplina foi sentido por mim e pelos alunos. A solicitação das tarefas pelo enunciado e pelas explicações verbais em sala de aula algumas vezes não se mostrou suficiente. Houve perguntas como: “Está certo professora?”; “Ah pode dizer o que eu estou pensando?”; “Olha, vou escrever com as minhas palavras, tá?”

Observei que essas questões se relacionavam a uma expectativa de “espero que você aceite” e também a uma maneira diferente de se comportar perante uma resposta que “não tinha gabarito”. Entretanto, vejo que os resultados foram positivos, já que:

houve uma interessante relação de identificação com a personagem, com as semelhanças por ser um ingressante e também vivenciar a novidade, o “estar perdido”, e se sentir diferente. A situação de aprendiz de um outro contexto – diferente do ambiente da escola básica ou do universo musical, como conservatório de música – propiciou comparações e autorreflexão sobre a responsabilidade e o encaminhamento futuro desse percurso;

surgiram situações de conselhos pessoais (de auxílio, de estímulo), de estratégias, para a queixa ou a problemática apresentada, registrando-se uma situação de colaboração mútua entre alunos e personagem. Entretanto, houve também a “bronca” e o incentivo à mudança no sentido de se assumir as responsabilidades e consequências das escolhas que fazemos;

a troca de experiências veio à tona, movida, por exemplo, por estratégias de organização temporal oferecidas nas cartas, bem como pela iniciativa dos alunos a narrar um pouco da sua trajetória pessoal. Essa interlocução mostrou-se produtiva, por novamente demonstrar o envolvimento dos participantes na proposta. Outro ponto foi o reconhecimento de estratégias levantadas pelos personagens e a experiência de comparação e de se repensar as formas de estudo e organização. Alguns alunos mostraram reorganizar seu ritmo cotidiano de atividades e também o local de estudo;

aconteceu também uma identificação ou marco especial dos alunos com alguma carta específica, seja por afinidade ou discordância com as ações do Gervásio ou recomendações do Umbigo. Essa afinidade ou o incômodo propiciou uma resposta refletida, argumentada, algumas vezes até citando trechos do próprio texto original

da carta.

Na segunda fase de intervenção a diferença foi que as *Cartas do Gervásio* foram parte do sistema de avaliação e, portanto, foram solicitados três trabalhos obrigatórios para a disciplina, além das provas práticas e escrita. Para essa disciplina solicitei apenas dois dos textos de apoio como parte da matéria – de Sobreira (2003) e de Goldemberg (2000), já que adicionei as cartas como obrigatórias.

Embora mais turmas da EMBAP tenham lido as cartas, defini pela turma de Composição e regência, que participou da proposta ativamente. Dos quinze alunos da turma, apenas um não cumpriu os trabalhos e, por isso, não foi integrado aqui. Vejamos alguns dos resultados:

- △ houve identificação de alunos com a personagem, que inicialmente na carta zero, se mostrou bem mais branda que na fase anterior na UNICAMP. A diferença de experiências musicais e de vida dos participantes de Composição e regência trouxe também mais variadas sensações no ingresso na universidade. Isso demandou uma demora maior na análise desses textos, trazendo mais dificuldades de categorização;
- △ houve também reflexões pessoais, compartilhamento de histórias de vida, de percurso musical, argumentações conceituais sobre estudo, objetivos, e questionando as orientações de autorregulação por considerá-las muito rígidas. Dessa forma, existiu um diálogo franco, às vezes, direto por parte de alguns alunos. O que trouxe características bem interessantes para a discussão;
- △ a carta de maior identificação dos alunos foi a carta quatro, que, Gervásio em discussão com Umbigo, provoca várias argumentações de apoio e repreensão às suas atitudes. O tema da procrastinação foi desenvolvido por quase todos os alunos, que se sentiram ajudados pelas dicas do Umbigo – e, em algumas vezes, agradecendo-o e elogiando seus conselhos. Houve um aluno que respondeu as cartas fazendo uma reflexão geral sobre os temas, em vez de direcioná-la à personagem. Outros dois trataram Gervásio como “senhor”, e a grande maioria, teve uma aproximação espontânea com ele. A diversidade no tratamento do texto foi, conseqüentemente, também maior com essa turma;
- △ de maneira geral, os quatorze alunos participaram da proposta de maneira sincera, tanto que em algumas vezes, senti a participação como algo a “cumprir a tarefa”. Isso foi diferente da fase anterior, já que o voluntariado mostrou a investida mais persistente durante a realização da proposta;

- △ como uma atividade obrigatória, todos tiveram a oportunidade de refletir sobre os temas propostos, e vejo que isso proporcionou à turma um olhar diferente para cada atividade em sala de aula.

Noto que esses elementos de identificação, de compartilhamento, de cooperação, apoio, e mesmo de repreensão, puderam contribuir na reflexão dos alunos sobre suas próprias histórias e situações atuais. De fato, a partir da leitura eles repensam suas estratégias para vida musical, tentam modelar seus objetivos e seu percurso até as metas maiores, demonstrando que as cartas trazem conteúdos importantes para pensar.

Mas, acredito que seja possível focar melhor a esfera da disciplina de Percepção Musical, aproveitando, por exemplo, os direcionamentos trazidos nos textos de apoio, que falam sobre questões da prática que influenciam a disciplina. Assim, as tarefas de cada carta podem ser modificadas para uma imersão mais específica nos conteúdos da matéria.

Alguns alunos têm um compromisso grande com o cumprir tarefas em contrapartida da nota, e essas atividades não sendo obrigatórias, talvez não provoquem um estímulo suficiente para mais alunos participarem. Já obrigatórias trazem maior participação, mas que não necessariamente promove a qualidade da tarefa. Nessa turma da segunda fase as variações de investimento foram poucas, pois, em geral, os quatorze alunos se dedicaram às tarefas. Entretanto, não analiso isso como conduta natural ou ampla a mais turmas.

Aliás, notei uma discreta diferença de comportamento entre os que participaram e não participaram da proposta durante a realização da primeira e da segunda fase. Houve, logicamente, uma aproximação maior com quem realiza as tarefas do Gervásio, pela troca de ideias, pela oportunidade de expor opiniões e experiências que não são frequentes na matéria.

Com o objetivo de compreender melhor como os alunos tinham recebido a disciplina e todos os projetos associados, no final de cada disciplina propus que fizessem um breve comentário reflexivo escrito, em que sugeri quatro tópicos de avaliação:

- △ Comente sobre sua expectativa inicial e sua motivação final sobre a disciplina;
- △ Autoavaliação: desempenho, estudo, itens para melhorar, dificuldades, habilidades, etc.;
- △ Matéria e abordagens gerais: aulas, materiais, site, monitoria, professora, etc.;
- △ Sugestões.

Recebi trinta e nove depoimentos da UNICAMP e onze dos alunos de Composição

e regência, num total de cinquenta ao todo – com identificação de nome e também anônimos. Evitei fazer perguntas específicas de cada item pensado para o curso, pois seria um questionário um tanto extenso e teria que ser objetivo, com resultado em dados percentuais. Achei mais coerente e interessante que os alunos pudessem escrever o que tivesse ficado mais na memória, a partir de tópicos sugeridos.

Houve respostas mais objetivas, houve verdadeiras cartas contando sobre seu processo de aprendizagem; e, os principais elementos levantados dessa fase foram:

- ♣ **Expectativa por uma aula tradicional e surpresa por não sê-la (pontos positivos e críticas).** Essa surpresa foi positiva para boa parte dos alunos pelo fato de alguns nunca terem estudado Percepção Musical e outros por já estarem bem familiarizados com a disciplina. Para quem nunca fez Percepção houve tempo para compreensão geral da matéria, houve a promoção de interação em grupos, que desenvolveu mais proximidade entre colegas e ajuda mútua. A atenção de minha parte para com os materiais e durante a aula também foi considerada positiva por esses. Para quem já havia estudado Percepção e esperava algo tradicional, foi surpreendido por práticas diferentes, textos e explicações sobre a aprendizagem, o que na visão deles foi positiva, pois houve ampliação da visão da matéria e não houve monotonia. No entanto, alguns estudantes com a expectativa tradicional destacaram a falta de mais práticas de treinamento, principalmente de ditados (melódicos). Esse foi o segundo principal aspecto de crítica, que só foi superado pela solicitação de mais tempo na duração da aula – para as turmas da UNICAMP;
- ♣ **Os alunos fizeram uma autoavaliação sobre seu percurso que, em geral, mostrou um processo positivo durante o semestre.** Alunos que não haviam tido aulas de Percepção puderam desenvolver itens da disciplina e compreender melhor suas dificuldades nas aulas e também no atendimento na monitoria. Houve casos de alunos dizerem que não melhoraram como gostaria, porém, mantiveram o treinamento. E, o que se destacou mais foi a evidência de que os alunos são altamente críticos em relação a sua agilidade para ler e escrever. Houve alguns ótimos alunos, especialmente da primeira fase, que trouxeram uma autocrítica dura consigo mesmo, e deixaram o entendimento que praticamente não tem habilidades musicais para quem não os conhece pessoalmente;
- ♣ **Os comentários sobre a matéria, as aulas, materiais, site e monitoria demonstraram que os alunos viram como interessante a combinação dessas**

iniciativas, mas é preciso ajustá-las. Desde a inserção de textos na compreensão do universo da Percepção, as aulas com atividades diferenciadas, a monitoria (que não foi frequentada por todos) e *site*, tiveram seus pontos positivos registrados. Entretanto, os alunos elencaram as atividades de preferência, e também sugeriram a repetição de alguns exercícios, embora a novidade os tenha feito mais motivados. Elogiaram o trabalho da professora em termos de estruturação da matéria e criticaram a organização do *site*, que embora tenha sido muito útil, com todas as ferramentas, deixou a desejar (pareceu “bagunçado”).

- ▲ **As sugestões foram diversas, pois trataram desde a estruturação do tempo de aula, à cobrança mais firme de páginas específicas de solfejo em dupla ou individual.** Assim, elenco as principais: revisar o catálogo para que as aulas sejam mais longas (na UNICAMP), continuar com o dinamismo na aula e com as avaliações práticas em grupo, repetir exercícios mais vezes, fazer mais ditados melódicos, cobrar semanalmente da turma leituras de textos (ênfase em um tópico para discussão), cobrar leitura semanal de solfejo (individual, para que a turma estude).

Para dialogar sobre esses aspectos de maneira mais concreta, trago alguns depoimentos de alunos da primeira e da segunda fase, partindo dos alunos que participaram das cartas, pois, de maneira geral, o que eles dizem é a síntese do que disseram os demais alunos da disciplina.

Relembro que os alunos da primeira fase participantes das cartas são SA, SB, SC, SD e SE; e os demais dessa fase integraram as turmas A, B e C da instituição, sendo sua identificação por seu nome real ou em anonimato – tal como eles escolheram ser citados nessa pesquisa. Já na segunda fase a turma de Composição e regência é citada por nomes fictícios, pois todos os depoimentos são de participantes das cartas.

Em relação à expectativa por uma aula tradicional, SA começa dizendo:

1) Minha expectativa inicial do curso era mais tradicional como foi dito na aula, mas as ideias inovadoras que foram trazidas foram ótimas e acho que a **novidade motivou** o estudo (SA, primeira fase; grifos meus).

Como já mencionei nos tópicos anteriormente, a surpresa por acompanhar uma abordagem mais dinâmica foi exposta não só por SA. Para alguns alunos que nunca estudaram Percepção, isso foi interessante porque ofereceu tempo para entenderem melhor a disciplina, os conteúdos, além de promover sua autoconfiança, como neste

depoimento:

1) Minha expectativa inicial era de medo, pois nunca tinha estudado percepção antes. Mas, no decorrer do curso fui **criando confiança**, o que **ajudou** muito nos **estudos**. 2) Estudei bastante, mas com certeza dava para me dedicar mais. Estou dando prioridade ao instrumento o que fez eu não me dedicar totalmente. Devido a falta de base musical minhas dificuldades são todas. 3) As aulas foram muito dinâmicas e ótimas, ajudou muito na autoconfiança (Eduardo; primeira fase; grifos meus).

Eu havia pensado na disciplina com recursos para que os alunos tivessem uma diretriz de estudo e reflexões por meio de textos, além das atividades em classe. Me surpreendi com a avaliação dos alunos, ao observar que essa combinação de itens os motivou e possibilitou o sentimento de confiança e do desafio para vencer o medo de tais conteúdos. Essa perspectiva considero positiva pelo fato da motivação e da crença da autoeficácia serem elementos auxiliares no processo de autorregulação.

Aliás, mais alunos falam sobre a insegurança e dificuldade inicial:

Considerando o pouco conhecimento acerca da disciplina e sua abrangência, iniciei o ano letivo com alta expectativa acerca do conteúdo a ser trabalhado.[...] Para ser sincero, temia o que poderia vir. Após o início das aulas, percebi que minha ansiedade não tinha motivos, pois, as aulas transcorreram com método, consideração e profissionalismo (Amauri; segunda fase).

Acredito que meu desempenho foi satisfatório, pois eu vim do conservatório sem nenhuma base de percepção. Quando conheci a disciplina na primeira semana, achei que teria dificuldades. Comecei a pegar gosto pela matéria e a praticar aos poucos (Anônimo; primeira fase).

Quanto aos alunos mais experientes, exponho alguns de seus comentários sobre a questão do ensino tradicional:

1) A minha expectativa inicial sobre a disciplina estava baseada em minhas experiências anteriores com percepção, ou seja, na visão mais tradicionalista (treinamento). Agora, ao fim do curso, tenho uma visão diferente. Penso na integração das habilidades e coerência com a habilidade individual. [...] 3) Achei a abordagem muito interessante e diferente. Mas, senti falta de alguns aspectos, como maior intensidade no treinamento de leitura e entoação à primeira vista (Pedro, primeira fase).

Tal como havia comentado, houve alunos que se surpreenderam positivamente e aqueles que sentiram falta de um treinamento mais sistemático de exercícios de solfejo, intervalos e ditados, como também se incomodou SD:

1- Sobre minha expectativa inicial digo que, no início fiquei com medo de não conseguir acompanhar a matéria, pois não sou tão boa em percepção (ditados melódicos, solfejos...) [...] 3- Sobre as aulas, acho que elas foram bem diversificadas. Os trabalhos em grupos ajudaram bastante, pois tivemos que lidar com gosto, experiências e personalidades diferentes da nossa. Só acho que ficou um pouco a desejar na parte de "PERCEPÇÃO", acho que a professora deveria trabalhar mais com ditados melódicos, solfejos e intervalos, pois muitos alunos, assim como eu, têm muita dificuldade com isso. Abraços (SD, primeira fase).

Embora SD tenha visto progressos em seu aprendizado, nas atividades em grupo e na “diversificação” das aulas, ela sugere o trabalho com mais ditados melódicos e solfejos. Ao deixar maiúscula a palavra “percepção”, me parece que ela quer destacar o foco da disciplina, solicitando o meu cuidado para não descaracterizar o que é o perfil da matéria. SD é exigente e foi também bastante sincera em seu depoimento. Mesmo com alguma inquietação em relação ao modelo pedagógico, ela participou das atividades com muita dedicação.

Sendo a disciplina MU193 (da primeira fase) com uma hora semanal de aula já pude imaginar que eu deveria escolher entre fazer um treinamento sistemático, ou algo diferente. Não daria para flexibilizar o direcionamento, pelo tempo, e pelo tipo de proposta que desejava. Assim, não priorizar o treino foi uma escolha que fiz.

Durante a realização da segunda fase, outra estrutura e situação se apresentaram para mim: aulas com uma hora e meia de duração, para trabalhar as frentes melódico, rítmica e harmônica, em um semestre já iniciado com perfil de prática de ditados semanais. Cheguei à instituição em abril, sendo que as aulas haviam começado em fevereiro. Diante disso, e ouvindo o que os alunos da fase anterior se queixaram, decidi equilibrar melhor as atividades.

Já SB, aluna que foi uma das monitoras da disciplina MU193, diz:

Sabendo que o curso de Música da UNICAMP possuía as matérias Rítmica e Estruturação, logo imaginei que a Percepção trabalharia mais com a parte auditiva e melódica. E foi realmente isso que aconteceu. [...] Além de que, as ferramentas que a prof. nos forneceu como sites, monitoria, com certeza, foram de fácil acesso e de grande ajuda (possibilitou aos alunos interessados a aprimorar suas dificuldades). Eu gostei bastante das aulas, achei que foram bem dinâmicas, pois teve uma atividade diferente a cada dia, como solfejar os exercícios propostos pelo método; cantar canções folclóricas, que além de ter a parte melódica, trabalhavam ritmo/sons que o corpo pode fazer; houve montagem de grupos para fazer exercícios na aula e também na prova; transcrições; ditados; entre outras (SB, primeira fase).

SB mostra ter uma visão bem clara das disciplinas no curso de Música, isso vem de sua experiência anterior em um conservatório em Minas Gerais e de casa, pois sua

mãe é professora de música. Ela esteve sempre atenta às atividades em classe, sem ausências, cumpria regularmente as tarefas indicadas e soube aproveitar bem o tempo para participar de todos os projetos vinculados à matéria.

Os alunos da segunda fase da pesquisa também fizeram comentários sobre as aulas:

[...] São geralmente atividades construtivas, integrantes e feitas em conjunto, e a aula é bem aproveitada, e bem seccionada (em ditado, percepção, peças, etc.) (Éder, segunda fase).

Acho muito interessantes as aulas e as atividades realizadas na classe. Os materiais e o método para ensinar são muito interessantes, divertidos e variados. Acho que deveríamos estudar um pouco mais em aula o que vai ser cobrado na prova [...] (Paula; segunda fase).

[...] As abordagens são dinâmicas e eficientes. A turma toda trabalha junto, o que ajuda para o nivelamento da classe e superação das dificuldades (Nei, segunda fase).

A professora conseguiu atender a dificuldade de todos com o material abordado, as aulas foram interativas e desenvolviam o trabalho em equipe. Os materiais necessários, felizmente, tínhamos fácil acesso; a professora nos fornecia em seu site, no *e-mail*, etc. O sistema de avaliação foi propício de acordo com as dificuldades que o curso enfrentou. Nossas aulas com a definitiva professora começaram muito depois do início do curso [...] (Roberta, segunda fase).

Acredito que a questão do equilíbrio na realização das atividades tenha sido um ponto que consegui aprimorar durante esse período de docência e pesquisa. Observando que havia agora mais alunos autodidatas, eu deveria, como professora, trabalhar mais firmemente em consolidar itens básicos da disciplina. E, como havia solicitado as cartas como obrigatórias, pedi apenas dois textos de apoio (desafinação e leitura móvel x fixo) para prova dessa turma.

Pensando que tivemos cerca de dez aulas, de uma disciplina já começada, vejo que todos nós fomos corajosos e parceiros nesse período. Os alunos fizeram os trabalhos (cartas), provas prática e escrita (contendo ditados e texto). Com menos tempo para as chegadas de provas, achei natural ter alguma observação sobre isso.

Mas, as decisões diante das diferenças de realidade não foram fáceis de se concretizarem. A única coisa que sentia era que precisava ser firme nas escolhas, mesmo que as estivesse “estudando”. E esse incômodo esteve sempre presente.

A questão da motivação surgiu nessas avaliações com diferentes razões e, acompanhando a expectativa e a experiência de cada aluno. Portanto, trago algumas das considerações:

1) Minha expectativa inicial é de que a matéria seria bem técnica, mas eu realmente me surpreendi e estou muito mais **motivado para estudar por causa das reflexões** que foram feitas. [...] 3) Gostei muito da abordagem da matéria porque percebi que esses conhecimentos podem ser **aplicados na prática** da profissão “músico” (Samuel, primeira fase; grifos meus).

No início do ano, esperava uma aula cheia de ditados e solfejos da maneira maçante sem expectativa de que isso pudesse me ajudar no estudo do instrumento. No entanto, podem haver abordagens diferentes e a **disciplina pode me ajudar** com afinação e interpretação de obras. [...] Achei a abordagem muito interessante e estimulante tal como o **estilo das provas, utilização de textos para explicar abordagens e a disciplina**; foi importante e positivo (Anônimo, primeira fase; grifos meus).

Me surpreendi com o andamento das aulas. Ao começar o ano me lembro que estava inseguro com aquilo que eu mesmo entendia de percepção, não sei se o que foi desenvolvido nas aulas já estava em meu conhecimento, muito provavelmente não. Sem dúvida, percebo que cresci não somente na matéria, mas com os resultados práticos de sua execução [...] **Sentir-se capaz de escrever algo que é ouvido pode soar apenas como algo útil ao trabalho, mas – ao menos para mim – foi uma barreira a ser quebrada**, um simples ato que mostra a capacidade que posso desenvolver (Adriano, segunda fase; grifos meus).

Os textos de apoio, ajudaram bastante os alunos a pensarem mais sobre suas práticas e também a considerarem a disciplina com uma visão diferente da que chegaram na instituição. Samuel, leu também as duas primeiras *Cartas do Gervásio*, portanto, suas palavras enquanto “texto” dizem respeito de forma geral a todos os oferecidos na matéria. O que ele vê também como fator motivador é a aplicação prática do que foi feito nas aulas, tal como o depoimento anônimo do aluno seguinte. E, Adriano, faz uma autorreflexão, observando como a habilidade de escrever, e sua compreensão da disciplina contribuíram em sua descoberta de potenciais.

Mas, noto que foi a integração de vários aspectos que trouxe um pouco mais de motivação aos alunos, por exemplo, além dos textos:

[...] Gostei muito dos textos indicados, afinal raramente tive contato com os fundamentos do que me é ensinado e isso me fez refletir muito sobre minhas dificuldades e maneiras de melhorar. Sobre a professora gostei muito da maneira com que tratava as dificuldades individuais dos alunos, suas experimentações, nos apresentando novas maneiras de aprender, reconhecer dificuldades e refletir sobre nosso próprio desempenho (Maria Rúbia).

Embora tenha recebido algumas críticas, vi nos depoimentos a recepção positiva para com minha dedicação às dificuldades de cada aluno. Mas, também foram lembradas as práticas coletivas, que também trouxeram motivação:

A sugestão que daria é que **continuasse** o trabalho em **grupo**, pois isso faz com que os alunos sempre ajudem uns aos outros, e há uma maior **integração** na turma. E também continuar variando as atividades, porque, de maneira alguma, as aulas foram monótonas e isso trás uma maior **motivação para o estudo** (SB, primeira fase; grifos meus).

SE também frisa a importância do desenvolvimento comum entre o grupo:

[...] Um estudo que eu achei muito interessante foi o feito em grupo para a avaliação prática, pois abriu possibilidades de escolha da peça a ser executada e, com isso, **pude perceber qual a maior dificuldade de cada um e nossa vontade em tentar encontrar maneiras de contornar esse problema** [...] (SE, primeira fase; grifos meus).

Já SA evidencia uma dificuldade real que é de encontrar horários para ensaiar:

O maior problema que percebi no grupo foi **conciliar um horário para ensaiar**, na verdade o grupo só teve um ensaio, por isso talvez houve um pouco de insegurança de alguns membros. Também acho que o nervosismo atrapalhou, o ensaio saiu bem melhor que a apresentação, principalmente a peça de livre escolha. Acredito que não tivemos problemas com os integrantes, todos se esforçaram bastante (SA, primeira fase; grifos meus).

Esse é um dos desafios ao propor algo em grupo. Por isso, tento que os alunos se ajudem e formem grupos diferentes em sala, para se movimentar e se socializar. A “ficha de orientação para o estudo (2)”, foi disponibilizada no *site*, para orientar esse tempo extraclasse: primeiro de maneira individual (frisando a importância de estudarem as peças antes de se reunir) e depois juntos, propondo algumas etapas para construção da tarefa. Além disso, tento colaborar quando há alguém que não se mostra participativo, ofertando outra possibilidade de grupo. Embora saiba que há muito a ser feito, trago a frase de Fabrício:

Sobre a metodologia usada: é possível perceber que a professora é experiente em se adaptar ao grupo com que está trabalhando, e modificar seu método de acordo com a necessidade (Fabrício, segunda fase).

Quanto à realização das *Cartas do Gervásio*, em geral, os alunos demonstraram gostar da proposta e disseram ter refletido sobre a maneira de conduzir e/ou aprimorar sua vida acadêmica. Mas, alguns depoimentos específicos trouxeram reflexões:

3) [...] **o que mais me surpreendeu no curso foram as cartas de Gervásio, que eu adorei**. O site às vezes acho complicado para achar os links certos da leitura, mas acabo me achando (SA, primeira fase; grifos meus).

Como visto, SA diz ter gostado muito da proposta das cartas, e fez esse seu

registro por escrito em outra ocasião: “[...] As cartas ao Gervásio são o máximo! Adoro as confusões que o personagem conta, e às vezes, assusto com a semelhança. Aprendo bastante com elas”. Ela se mostrou bastante animada e interessada durante a disciplina como um todo e em suas cartas a relação próxima com as questões levantadas foi sempre evidente – algo que me fez bastante satisfeita por acompanhar seu processo de interação e desenvolvimento com a matéria.

SD, em seu depoimento avaliativo também comenta sobre as *Cartas do Gervásio*, mas define a que mais marcou sua aprendizagem:

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

Realmente a carta quatro foi um marco para SD, que mostrou ter sido tocada pelas argumentações lidas e que a fez mudar o ritmo de estudo, ação que ela mesmo conta em seu texto resposta. É interessante observar que essa carta foi a mais comentada da grande maioria dos alunos, a que fez surgir debates, apoio, bronca, reflexão, em diferentes maneiras de diálogo com as personagens e consigo mesmo.

Éder, embora tenha sido bastante crítico às orientações trazidas nas cartas, analisa que:

É interessante o uso de atividades **psicológicas** na disciplina, em conjunto com a apresentação e provas. Uma avaliação construtiva e participativa sempre é bem-vinda, ainda mais numa disciplina como essa. [...] A presença é definitivamente positiva, pois ressalta a importância da integração do aluno com a universidade e a organização do tempo, além de nos fazer treinar o “colocar-se no lugar dos outros” (Éder, segunda fase, aspas do autor; grifos meus).

Reconheço que me surpreendi com as declarações de Éder após as cartas, pois ele mostra maturidade para separar as discussões e opiniões reveladas nos trabalhos, da avaliação do projeto como um todo. Em outro trecho ele confirma que a carta da procrastinação é a de sua maior identificação, mas critica a realização das tarefas, no sentido de serem um tanto forçadas, e que os resultados dependem da dedicação de cada um:

[carta de maior interesse] A da organização do tempo, por motivos óbvios de um jovem de 17 anos. [tarefas] Ligeiramente forçadas, pois nos coloca numa posição de atores, de certa forma, mas respondendo com nossa real personalidade; mas, é para um bom fim. [...] Os benefícios são variantes certamente de acordo com o compromisso de quem respondeu às cartas e se as levou a sério ou não. Para mim, trouxe, mas não posso responder por outros (Éder, segunda fase).

Éder mostra ter se incomodado um pouco na realização das tarefas, embora reconheça benefícios. E, parece ter visto colegas não cumprirem a atividade com qualidade, como deveriam. Por isso, é franco em dizer sobre o seu compromisso diante desse projeto.

Aqui vejo que essas diferenças em se “realizar” a tarefa e realmente cumpri-las com dedicação são acontecimentos naturais, mesmo nas turmas mais dedicadas – especialmente sendo uma atividade obrigatória. Diante da diversidade de perfis de cada aluno e em como puderam trazer as respostas e trabalhos, foi possível notar alguns participantes com menos envolvimento, argumentação ou profundidade. Apesar disso, acho que, ainda que mínimo, haverá benefícios a eles, em mais longo prazo.

Roberta vê a proposta das cartas como uma autorreflexão:

Considero as cartas uma **autorreflexão** de nossas atitudes em um novo espaço. Foram positivas para todos os cursos [...] Foram positivas para as dificuldades do grupo (Roberta, segunda fase; grifo meu).

E Paula como um viés filosófico:

Achei a metodologia ótima: variada, organizada, e o repertório excelente, e mesmo os trabalhos de cunho “**filosófico**”, importantes; apesar de ter preguiça de os realizar. Todo o conteúdo trabalhado foi importante para cada aluno individualmente e para todos como grupo (Paula, segunda fase; aspas da autora; grifo meu).

Cada aluno percebeu que a atividade das cartas propiciou um diálogo mais amplo que o conhecimento específico esperado, algo que chamaram de “psicológico, autorreflexivo e filosófico”. Neste ponto é importante relembrar que a autorregulação da aprendizagem foi escolhida para esse estudo e, nessa disciplina, para ofertar um norte reflexivo a uma matéria comumente técnica-instrumental, frente às problemáticas levantadas nesse campo.

Não apenas nesses trechos acima, mas quando alunos mencionam e argumentam ideias a respeito de sua aprendizagem, de seus conhecimentos e reconhecem nas práticas realizadas a amplitude de noções sobre seu estudo musical, confirmam o desenvolvimento *metacognitivo* em seu processo. Pois, metacognição – para além da cognição – é a “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p.109).

Rosário et al (2006, p.112) afirmam que “[...] o constructo de auto-regulação se relaciona com o grau no qual os alunos se sentem metacognitiva, motivacional e

comportamentalmente participantes no seu processo de aprendizagem”. O sentido da metacognição é também destacado quando o indivíduo monitora seus pensamentos, ações, sentimentos em relação às suas metas – fundamental na autorregulação.

Assim, observar a maior consciência sobre os processos vivenciados é avaliar a autorregulação como meio positivo, o que em geral, foi indicados pelos alunos em um conjunto de fatores durante a disciplina. Entretanto, Paula faz outras colocações importantes:

Acho que os trabalhos das cartas e de organização poderiam ser enriquecidos com debates em aula, apesar de ser um trabalho particular. Teria sido um intercâmbio importante. [...] É um exercício interessante [as cartas], mas não acho que tenha muito a ver como avaliação da matéria. Penso que deveriam ser opcionais. Achei interessante o mapa para organizar as nossas atividades, mas não acho que tenham mudado muita coisa, sinceramente, pelo menos no meu caso da disciplina (percepção). Ainda falta muito na minha organização, embora tenha melhorado (Paula, segunda fase).

A falta de um debate, de uma certa conclusão foi sentida por mim neste projeto. Acredito que um encontro de discussão seria mesmo interessante para o grupo debater ideias, expor suas convicções e verificar quão ricos diálogos aconteceram nesse período. Seria mais uma fase de conscientização sobre as atividades, o tempo, a organização e a vida acadêmica. Por isso, concordo com Paula.

Acho também criteriosa sua sugestão pelas cartas como um exercício opcional, (algo que já havia sido realizada na fase anterior), pelo fato de não estarem diretamente ligadas às atividades comuns na matéria Percepção. Essa questão também me intrigou, pois realmente é possível aprimorar as tarefas para algo mais próximo da disciplina. E vejo que Paula é sincera em dizer que não resolveu sua organização, mesmo observando que houve melhora.

Neste ponto, fico até satisfeita, por saber da melhora, já que a ideia era mesmo contribuir sem precisar averiguar os resultados de maneira que tivessem a obrigação de ter promovido a autorregulação. Sei que houve avanços em diferentes modos de conceber a disciplina, ampliando horizontes. E isso, propiciou um norte reflexivo em autorregulação dificilmente realizado nessa matéria – e, em um perfil com a tendência tradicional levantada no capítulo um.

Trago agora, para finalizar, as palavras de alguns alunos em uma avaliação geral da matéria, considerando os mais e menos experientes com a disciplina Percepção Musical. O aspecto que os une é a reflexão e a construção de uma nova visão, um outro conceito sobre a Percepção Musical:

Ao meu ver a disciplina teve um desenvolvimento interessante e possibilitou diversas formas de se pensar e **refletir a percepção** musical; além poder gerar uma reflexão **crítica** a respeito das diversas formas de **estudo** e **problemas** que se possa encontrar (Erivan, primeira fase; grifos meus).

[...] Quando comecei minhas aulas na Unicamp, criei uma **nova visão** para essa disciplina, uma vez que as aulas foram dadas de diferentes maneiras a cada semana, de uma forma mais descontraída. [...] Outro material que também gostei foram os textos para leitura, pois nos mostram diversas interpretações a respeito da percepção musical (SE, primeira fase; grifos meus).

[...] Minha **concepção** da disciplina **é outra** e hoje o interesse pelo desenvolvimento nessa área só cresce, pois os **benefícios** do domínio da percepção, para o músico, são inúmeros (Amauri, segunda fase).

Outros alunos falam sobre a importância da matéria, sobre o desempenho e a dedicação aos estudos. Heitor diz:

A matéria se desenvolveu de uma maneira mais interessante do que eu poderia imaginar. Junto com as outras me provou sua grande **importância** para qualquer um que almeja ser um bom músico. [...] Obviamente que o **desempenho** é maior de acordo com o tempo que cada **indivíduo se dedica** a matéria, logo o trabalho coletivo não poderia ter um resultado tão efetivo quando o individual, mas, para um trabalho coletivo, foi extremamente funcional (Heitor, segunda fase; grifos meus).

Luís destaca o progresso da classe e a dificuldade com a autocrítica pessoal, que existe nessa disciplina, ao ponto de não se valorizar a capacidade de desenvolvimento:

Acredito que houve uma **evolução** notória da turma em relação a esta matéria. Sabemos que é uma matéria de **difícil “aceitação”** das pessoas, pois muitas se limitam em achar que “não vou conseguir” ou algo do gênero (Luís, segunda fase; aspas do autor; grifos meus).

E por fim, as palavras de Marina, ao contar a trajetória de mudança de pensamento, a partir da sua experiência com a matéria e os recursos oferecidos:

Nesse semestre percebi algo em percepção que não tinha reparado em doze anos estudando música. Reparei que a importância do **solfejo vai além** de sons e notas certas [...] Fazer uma avaliação sobre seus conhecimentos antes de ensinar alguém é muito importante, principalmente se sua intenção é seguir a carreira de professor. [...] Na minha opinião, todo músico, independente da carreira que segue, **deve saber como ensinar** outras pessoas. Pois é uma carreira que envolve muitos pensamentos diferentes e é necessário que esteja pronto para expor seus argumentos e conhecimentos. Essa minha opinião surgiu depois de ler textos da matéria de percepção, ou seja, eu **aprendi a ver a música de uma forma diferente**, pois vi a maneira de pensar e os argumentos de outras pessoas (Marina, primeira fase; grifos meus).

Apesar desse trabalho ter sido realizado com dedicação, estou ciente de cada um dos passos e das problemáticas enfrentadas. Por isso, reconheço os vários pontos que

poderiam ser melhor executados, mais bem planejados e complementados. No entanto, é gratificante ver que o esforço proporcionou descobertas, a disposição dos alunos para utilizarem seus potenciais, de transformarem suas opiniões iniciais em críticas mais bem construídas.

Diante da situação real de tradição nessa disciplina, posso dizer que meu aprendizado também foi bem maior que a expectativa inicial ao idealizar esse projeto. Desde os diálogos com os autores, com as minhas experiências anteriores, ao que realizamos juntos, eu, meu orientador, os alunos, todos os professores que passaram por minhas bancas e todos aqueles com os quais convivi nas disciplinas da pós-graduação. Cada etapa, cada uma das pessoas foi essencial para a diversidade de ideias e o aprofundar de questões levantadas aqui.

Agradecer é reconhecer em cada parte as valiosas contribuições.

É também se autoavaliar. Obrigada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese começou a partir de reflexões sobre a heterogeneidade, e a falta de motivação ou dedicação ao estudo por parte dos alunos, ou seja, as principais queixas reveladas por docentes da área de Percepção Musical e identificadas em Otutumi (2008). Paralelamente, há alguns anos, em nossa literatura nacional observei que muito se tem mencionado sobre a escola tradicional, argumentando-se sobre suas características centralizadas no papel do professor e com vários aspectos – como o ensino fragmentado – a serem reconsiderados.

Nesse sentido, iniciei no capítulo um o aprofundamento sobre essas duas dificuldades no ensino da disciplina, além de argumentar, principalmente junto com autores de pesquisas acadêmicas em Percepção, os aspectos mais frequentes da escola tradicional que se revelam nas nossas turmas do ensino superior. Analisando cada uma das cinco características levantadas (repertório e material musical; concepção pedagógica; ferramentas de trabalho; objetivo da disciplina; atuação do professor) – verifiquei que há possibilidades de flexibilização nesses pontos, algo já alimentado em artigos e pesquisas mais atuais.

Portanto, como uma das finalidades é também trazer propostas, trouxe as recomendações de Swanwick (1988; 2006) e Gainza (2002) para uma possível atualização desse perfil. Além disso, também a reconsideração dos fatos da heterogeneidade e da falta de motivação ao estudo serem vistos como desafios – não mais como queixas – pois são fatores mais complexos que a costumeira crítica, necessitando de maior investigação por parte dos professores.

Desenvolvendo a ideia de que havia necessidade de reflexão para com um cotidiano conhecido e há muito, semelhante, a proposta final se configurou em trazer a autorregulação da aprendizagem como norte teórico-reflexivo a uma matéria comumente instrumental. A expectativa era de que novos processos de envolvimento com a aprendizagem comesçassem a ser estimulados, que, no caso, aconteceu por meio de duas disciplinas de Percepção Musical 1, realizadas com alunos ingressantes de duas instituições públicas.

Essas disciplinas foram elaboradas por mim, sob os princípios da autorregulação, com diferentes recursos de textos, *sites*, orientações que pudessem oferecer subsídios de etapas e temas para autoavaliação do alunos durante o processo. A teoria da autorregulação foi descrita no capítulo dois, no qual também as ideias sobre a disciplina

em projetos que realizei anteriormente foram expostos. Escolher realizar duas fases de desenvolvimento dessa proposta, se fortaleceu pela diversidade nos resultados e um olhar mais completo sobre a iniciativa.

Mas, sobretudo, a reflexão temática, por meio de textos lúdicos e informativos em autorregulação, se concretizou com as *Cartas do Gervásio*, de Rosário et al (2006). Essa atividade compreendeu a leitura de três textos da coleção de cartas, em que respectivamente trataram: da reflexão sobre a aprendizagem e o papel do aluno; a questão de elaboração de objetivos, mais amplos e menores, as prioridades e estratégias para alcançá-los; e, enfim, sobre a gestão do tempo, a procrastinação e a observação de distratores internos e externos.

Essas leituras foram propostas na primeira fase de intervenção como atividade voluntária, sem pontuação na nota final da disciplina; já na segunda fase, essa proposta passou a ser uma ação obrigatória para todos os alunos, pontuando na nota final. As tarefas solicitavam a leitura e a realização de respostas argumentativas, o preenchimento de questionário, a elaboração de um mapa mental e de uma agenda de estudos.

Observei na primeira fase, que alunos com mais facilidade na matéria ou com aspectos de autorregulação da aprendizagem mais desenvolvidos é que se propunham a participar das atividades extraclasse. Por motivos lógicos, os alunos com mais dificuldades precisam de mais aplicação no estudo de habilidades de leitura e escrita, importantes na matéria. Com isso, os perfis dos alunos, mesmo que tenham maneiras diferentes de se colocar, mostraram uma afinidade maior com a proposta e com as personagens, que na fase dois. Os passos movidos pelo seu próprio interesse provavelmente eram a razão desse ponto.

Com a realização dessa proposta de modo obrigatório pude notar mais diversidade de opiniões, mais diferenças entre notar uma identificação com a personagem, ou de questionar uma ação, falta de ação, evidenciando com um certo incômodo por isso. Houve respostas mais curtas, somente reflexivas e com grandes diálogos com a personagem, evidenciando apoio e autorreflexão.

Entretanto, a diferença na estrutura dos cursos e do público também contribuiu para esses resultados. A turma da primeira fase cumpria um curso integral, tinha uma média de idade de vinte anos. Enquanto a turma da segunda fase fazia um curso com maior parte das disciplinas no período noturno, havia vários alunos graduados e/ou na sua segunda graduação, além da média de idade ser de vinte e seis anos.

Mesmo com essas diferenças, grande parte dos alunos considerou a proposta

positiva, pela qualidade de reflexões em temáticas importantes durante a adaptação no ensino superior.

A autorregulação da aprendizagem foi a responsável por essa organização e pela promoção de uma diretriz teórica que deu suporte à idealização das disciplinas. Mas, sobretudo, por uma maneira lúdica, propôs um diálogo mais aberto sobre questões que influenciam o cotidiano da Percepção Musical. E os resultados, ainda que a médio prazo, podem fazer diferença no estudo dos alunos, na heterogeneidade, no perfil tradicional e nas descobertas do aprendizado na docência.

REFERÊNCIAS*

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p.383-400, jul./set., 2005. Acesso em 22 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf>

_____. As implicações da pesquisa como espaço formativo para compreender a prática docente. **Educação Unisinos**, 13(3), p.246-254, set./dez., 2009. Acesso em 22 de janeiro de 2013. Disponível em:

http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/educacao_v13n3/art07_abdalla.pdf

ALCANTARA NETO, Darcy. **Aprendizagens em percepção musical**: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. Dissertação (mestrado em Música). 243p. Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ALLESSANDRINI, Cristina (Org.). **Tramas criadoras na construção de ser si mesmo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

ALMEIDA, Jorge Luis Sacramento. A experiência prévia do aluno: os cuidados a serem observados. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p. 63-69. 1 CD-ROM.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p.637-651, set./dez. 2006. Acesso em 22 março de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>

AMORIM, Roseane Maria de.; LIRA, Tatiane Hilário de.; OLIVEIRA, Michelle Pereira de.; PALMEIRA, Ana Paula. O papel da monitoria para a formação de professores: cenários, itinerários e possibilidades no contexto atual. *Revista Exitus*. Volume 02. no.02. Jul/Dez. 2012. p.33-47.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L.P. **Processos de Ensino na Universidade**. Editora Univille, 2005.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Revista Música Hodie**, [s.l.], vol. 6, nº 2, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/1586/1552>

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1977.

BANDURA, A. **Social foundations of thoughts and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

* Baseadas nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT); além das diretrizes do Manual de Normalização de Teses e Dissertações da Unicamp, Campinas, 2005.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.15-41.

BARBOSA, Maria Flávia. Percepção Musical sob novo enfoque: a escola de Vigotski. **Revista Hodie**, vol 5, no.2, p.91-105, 2005. Disponível na internet, com acesso em set./2011 no link: http://www.musicahodie.mus.br/5.2/MH_52_Maria%20Flavia.pdf

_____. **Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). 149p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09092009-162831/fr.php>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2002.

BERNARDES, Virgínia. **A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção**. 2000. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

_____. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 73-85, setembro de 2001.

BENWARD, Bruce; KOLOSICK, Timothy. **Percepção Musical: prática auditiva para músicos**. Trad. Adriana Lopes da Cunha Moreira. São Paulo: Editora da USP e UNICAMP, 2009.

BHERING, Maria Cristina Vieira. **Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira**. 2003. 105p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de letras e artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BORI, Carolina M.; DURHAM, Eunice R. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. 61p. Disponível na internet, com acesso em fevereiro de 2012 no link: <http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=140227>

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

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Orgs). **A motivação do aluno – contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p.9-36, 2004.

BRUNNER, Z.; ZELTNER, W. **Dicionário de Psicopedagogia e psicologia educacional**. Trad. Cacio Gomes. Petrópolis: Vozes, 1994. 2a.ed.

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

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de Psicologia**. São Paulo: Cultrix, 2000.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. **Ouvir para entender ou compreender para criar?** Uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CANDUSSO, Flavia; SILVA, Daniel Ferreira O projeto "Percepção Musical Online": discussão preliminar a partir do levantamento de dados. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XIX, 2010, Goiânia. **Anais do XIX Encontro Anual da ABEM**. Goiânia: UFG, 2010, p. 1657-1665.

CARVALHO, Isamara Alves. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical à distância na UFSCar**. Tese (Doutorado em Educação). 225p. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em:
http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3696

CARVALHO, Dalmo Gomes de.; FABRO, Paloma Nandi. A importância das monitorias para a formação do acadêmico do curso de matemática – licenciatura. In: Anais da XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática CIAEM. 2011. Disponível em:
<http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/files/conferences/1/schedConfs/1/papers/1665/supp/1665-4291-2-SP.pdf>

CAVALCANTI, Célia Cavalcanti. **Auto-regulação e prática instrumental**: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas. 2009. 157f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

COLLURA, Turi. **Improvisação**: volume I: práticas criativas para a composição melódica na música popular. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008. Impresso e CD.

CORACINI, Maria José Rodrigues de Faria. As experiências anteriores e a questão da integração em aula de leitura de língua estrangeira. **Letras**, n.4, p.41-49, Santa Maria, julho-dezembro de 1992. Disponível na internet, com acesso em abril de 2011 no link: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r4/coracini.pdf

COSTA, Maria Cristina Souza. Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor (a) de percepção musical: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da ABEM**. Florianópolis: UDESC, 2003, p.608-614. 1 CD ROM.

COSTA, Maria Cristina Souza. Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula. In: Encontro Anual da ABEM, XIII, 2004, Rio de Janeiro. **Anais XIII Encontro Anual da ABEM**. Rio de Janeiro: UNIRIO, CBM, 2004, p.753-760. 1 CD ROM. Pode ser visto também nos Anais em pdf disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2004/ABEM_2004.pdf

COSTA, Rogério Luiz Moraes. Educação e pensamento musical: a improvisação e o desenvolvimento da percepção no processo de configuração do pensamento musical através de uma cognição criativa. In: Encontro Anual da ABEM, X, 2001, Uberlândia. **Anais X Encontro Anual da ABEM**. Uberlândia: UFU, 2001, 462-468 CD ROM. p.254-257 do arquivo pdf, dos Anais da ABEM. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2001/ABEM_2001.pdf

COSTA, Maria Cristina Souza; PAIVA, Simone Helena. Re-significando as aulas de teoria da música e percepção musical. In: Encontro Anual da ABEM, XI, 2002, Natal. **Anais XI Encontro Anual da ABEM**. Natal: UFRN, 2002, p.508-515. 1 CD ROM. Pode ser visto também nas p.1-8 dos Anais em pdf disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf

DIAS, Maria Sara de Lima; SOARES, Dulce Helena Penna. **Planejamento de carreira: uma orientação para estudantes universitários**. São Paulo: Vector, 2009.

FALEIROS, Márcia Helena Venâncio. Mixed ability classes: problems, strategies and practical help. Diálogos Pertinentes – **Revista Científica de Letras**, Franca/SP, v. 5 n. 5 p. 113-128 jan./dez. 2009.

<http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/113/73>

FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. **Debates** – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, n.04, Rio de Janeiro, 2001. p.49-74.

_____. A tipologia de professores de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XVII, 2007, Brasília. **Anais do XVII Congresso da ANPPOM**. Brasília: UNB, 2007. CD-ROM. Disponível na internet, com acesso em 15 de maio de 2011:

http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/poster_educacao_musical/poster_edmus_JNFernandes.pdf

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 3a. Edição.

_____. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2005. 6a. Edição.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A função do ensaio coral: treinamento ou aprendizagem? **Revista Opus**, v.1, p. 72-78, Dez., 1989. Acesso em dezembro de 2012. Disponível: <http://www.anppom.com.br/opus/en-us/issues/1>

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set./dez. 2005. Acesso em 20 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Revista Ciências e Cognição on line**, vol.14, p.276-286, jul, 2009. Acesso em 01 de agosto de 2011. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m318358.pdf

FREIRE, Vanda L. Bellard. **Música e sociedade**: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. 1992. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

FREIRE, Vanda Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n.6, setembro de 2001. p.69-72.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação Musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, II, 1993, Porto Alegre. **Anais do II Encontro Anual da ABEM**. Porto Alegre: UFRGS, 1993, p. 69-83.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2007. Disponível na internet, acesso em maio de 2011, no link:
<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000593705&loc=2007&l=27c8cbbc2aa89ae4>

GERLING, Cristina Capparelli. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. **Revista da ABEM**, [s.l.], ano 2, nº 2, p.21-26. junho de 1995.

_____. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. **Revista Em pauta**, Porto Alegre, UFRGS, ano V, nº 8, p.34-40, dezembro de 1993.

GERPE, María Garcia. Una revisión de las perspectivas teóricas em el estudio del aprendizaje autorregulado. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, vol 14, 1, Ano 11º 2007. Disponível na internet, com acesso em 05 de agosto de 2011:
http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7058/1/RGP_14-3.pdf

GHERARDI, Márcia R. M.; GIESEL, Cláudia C. M. A heterogeneidade sob o ângulo da abordagem comunicativa e o sócio-construtivismo: contribuições para o processo ensino-aprendizagem. **Revista Educação on line**, v.4, n. 3, setembro-dezembro de 2010. Disponível na internet, com acesso em abril de 2011 no link:
http://www.latec.ufrj.br/revistaeducaonline/vol4_3/3.pdf

GOLDEMBERG, Ricardo. Métodos de leitura cantada: dó fixo versus dó móvel. **Revista da ABEM**, Porto Alegre/RS, ano V, n. 5, p.7-12, 2000.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. **Aprender a aprender ou aprendizagem autorregulada**: uma perspectiva cognitivista de aprendizagem. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, Campinas, 2008.

GROSSI, Cristina de Souza. **Assessing musical listening**: musical perspective of tertiary students and contemporary brasilian composer. PhD Thesis. Institute of Education, University of London, 1999.

_____. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, ano VI, n. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

_____. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara. **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Música Popular na educação superior: refletindo sobre a relação entre estudantes e 'suas' músicas. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XX, 2010, Florianópolis. **Anais do XX Congresso da ANPPOM**. Florianópolis: UDESC, 2010, p.304-308.

GROSSI, Cristina; CORREIA, Lucilena P.; SCHMIDT, Luciana A.; SANTOS, Tatiana M. Música Popular na Percepção musical. In: Encontro Anual da ABEM, X, 2001, Uberlândia. **Anais X Encontro Anual da ABEM**. Uberlândia: UFU, 2001, p.60-64 CD ROM e p.254-257 do arquivo pdf, dos Anais da ABEM. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2001/ABEM_2001.pdf

GROSSI, Cristina de Souza; MONTANDON, Maria Isabel. Teoria sem mistério – questões para refletir sobre a aprendizagem da grafia musical na prática. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1, 2005, Curitiba. **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p. 120-127.

GROSSI, Cristina S. ; NARITA, F. ; FERLIM, U. ; BLEGGI, L. . Música popular na educação musical: um projeto de pesquisa-ação. In: VII Seminário Nacional de Pesquisa em Música - SEMPEM, 2007, Goiânia. **Anais do VII SEMPEM - Versão Online**. Goiânia : Música - Universidade Federal de Goiás, 2007. v. 01. p. 103-109.

GUEST, Ian. Harmonia: método prático. Vol.1. Rio de Janeiro: Lumiar, 2006. Impresso e CD.

GUIMARÃES, Maria José de Abreu. **Inteligência Musical: um enfoque estético pedagógico**. Curitiba: [s.n], 2000.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mai-Ago 2006, vol.22, n.2, pp.201-210. Acesso em 21 de março de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>

HENTSCHE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, II, 1993, Porto Alegre. **Anais do II Encontro Anual da ABEM**, Porto Alegre: p.49-67, maio 1993.

_____. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, n.8, p. 53 – 55, 2003.

JESUS, Saul Neves de. Relação pedagógica e motivação do professor e do aluno no ensino superior. In: JESUS, Saul Neves de. (Org) **Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior**. Coimbra: Quarteto, p. 13-27, 2002.

LACORTE, Simone. Percepção Musical no âmbito das escolas de música: uma reflexão de sua práxis a partir dos diversos órgãos dos sentidos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. Curitiba: UFPR, 2005. p.138-145.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LIMA, Marisa Ramires Rosa de; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **Exercícios de teoria musical**: uma abordagem prática. São Paulo: Embrapform, 2004. Impresso com CD.

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

MAIA, Rafael Pimentel.; PINHEIRO, Hildete Prisco.; PINHEIRO, Aluisio de Souza. Heterogeneidade do desempenho de alunos da UNICAMP, do ingresso à conclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.645-660, maio-agosto de 2009. Acesso em fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a15.pdf>

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. Batalhas culturais: concepções de cultura e o popular na perspectiva das teorias críticas em educação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p 211– 218. 1 CD-ROM.

MARTINS, Raimundo. A função das múltiplas escutas no processo de aprendizagem musical. **Em pauta**. Porto Alegre, ano V, no.8, dez. 1993. p.41-47.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORATO, Cíntia Thais. **Estudar e trabalhar durante a graduação em música**: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música. Tese (Doutorado em Música). 307p. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre / RS, 2009.

MUNHOZ, Izildinha Maria Silva; MELO-SILVA, Lucy Leal. **Educação para a Carreira: concepções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro**. *Rev. bras. orientac. prof* [online]. 2011, vol.12, n.1, pp. 37-48. Acesso em 23 de março de 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v12n1/06.pdf>

NATÁRIO, Elisete Gomes; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Programa de monitores para o ensino superior. *Revista Estudos de Psicologia*. Campinas. 27(3) p.355-364. Jul/Set 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/07.pdf>

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. p.45-57. *Coleção Pedagógica* n.9. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos.; LINS, Nostradamus de Medeiros (Org.). *A Monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal/RN: Editora da UFRN, 2007.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Encontros de Percepção: ferramenta de interação e práxis pedagógica. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XV, 2006, João Pessoa. **Anais do XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa: UFPB, 2006. p.767-771. 1 CD-ROM.

_____. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música). 240p. Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas / SP, 2008. Disponível em:
<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000436215>

_____. A disciplina Percepção Musical e projetos pedagógicos como apoio à aprendizagem: tarefas e benefícios ampliados para professor e aluno. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. **Anais do XVIII Encontro Anual da ABEM**. Londrina: UEL, 2009. p.61-68. 1 CD-ROM.

_____. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: V Simpósio de violão da EMBAP, 2011, Curitiba. V Simpósio de violão da EMBAP. Curitiba, 2011. v. 05.

OTUTUMI, Cristiane H. Vital; GOLDEMBERG, Ricardo. Análise de conteúdo segundo Bardin: procedimento metodológico utilizado na pesquisa sobre a situação atual da Percepção Musical nos cursos de graduação em música do Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, IV, 2008, São Paulo. **Anais do IV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais**. São Paulo: USP, 2008. 1 CD-ROM. Acesso em maio de 2011. Disponível em:
http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Ricardo_Goldemberg_e_Cristiane_Otutumi.pdf

_____. Percepção Musical: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário. In: XIX Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia. Políticas públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. Goiânia : UFG, 2010. v. XIX. p. 1784-1792.

_____. Percepção Musical e o desenvolvimento de estratégias em sala de aula: uma experiência com alunos da graduação da UNICAMP. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXI, 2011, Uberlândia. **Anais do XXI Congresso da ANPPOM**. Uberlândia: UFU, 2011, p.63 do caderno de resumos impresso.

_____. Leitura à primeira vista, memorização e a disciplina percepção musical nos cursos de música brasileiros: breves considerações. In: Congresso Musical de Guimarães, Portugal, 2012, Guimarães. Guimarães: Universidade do Minho, 2012.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa** – abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2000. 9a.ed.

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

PANARO, Pablo. Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, I, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p.360-369. 1 CD ROM. Disponível na internet, com acesso em setembro de 2011: <http://www.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-PabloPanaro.pdf>

_____. O processo de percepção musical como processo de representação social. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2011.

PEREIRA, João Dantas. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e de iniciação à docência. p.69-80. Coleção Pedagógica n.9. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos.; LINS, Nostradamus de Medeiros (Org.). *A Monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal/RN: Editora da UFRN, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**, convite à viagem. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Supervisão Cristina Dias Alessandrini. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Tradução Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 2a.ed.

_____. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

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

PINTRICH, Paul. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M.; **Handbook of Self-Regulation**. California: Academic Press, 2000. p.451-502. Acesso: 18 de junho. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=rv3DZSim6z4C&oi=fnd&pg=PA451&dq=the+role+of+goal+orientation+in+selfregulated+pintrich&ots=tYAfHhBWTi&sig=SI7ODTX7gjqEaMQlru7IOIQq14U#v=onepage&q=the%20role%20of%20goal%20orientation%20in%20self-regulated%20pintrich&f=false>

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

POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Revista Psicologia da Educação*, São Paulo, 29, 2º.semestre de 2009, p.75-94. Disponível na internet, com acesso em 05 de agosto de 2011: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n29/n29a05.pdf>

QUEIROZ, Luis. Educação musical contemporânea e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003, Florianópolis. **Anais do XII Encontro Anual da ABEM**. Florianópolis: UDESC, 2003, p.513-519.

QUEIROZ, Luís Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 49-65.

QUINTILIANO, Luciane de Castro. **Conhecimento declarativo e de procedimento na solução de problemas algébricos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível na internet, <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000359256&fd=y>

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**. 2003. 16(1), p.109-116. Acesso em maio de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf>

ROSÁRIO, Pedro. **Estórias para estudar, estórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Estudar o estudar: as (des)venturas do Testas**. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. **Sarrilhos do Amarelo**. Porto: Porto editora, 2007.

ROSÁRIO, Pedro S. L.; ALMEIDA, Leandro S.; GUIMARÃES, Carina; PACHECO, Mônica. Como estudam os alunos de elevado rendimento académico? Uma análise centrada nas estratégias de auto-regulação. **Sobredotação**, 2:1 (2001), 103-116. Acesso em 09 de dezembro de 2012. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12476/3/2001_como_estudam_al_elev_ren.pdf

ROSÁRIO, Pedro; TRIGO, João; NÚÑEZ, José Carlos; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio; OLIVEIRA, Edméia. Nas encruzilhadas do aprender, auto-regular para crescer. **Educação em debate**, ano 26, v.1, n.47, 2004, p.74-82. Acesso em 09 de dezembro de 2012. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11907/1/2004_nas_encruzilhadas_aprender.pdf

ROSÁRIO, Pedro; NÚÑEZ, José; GONZÁLEZ-PIENDA, Júlio. **Cartas do Gervásio ao seu umbigo – comprometer-se com o estudar na universidade**. Coimbra: Almedina, 2006.

ROSÁRIO, Pedro Sales Luís; NÚÑEZ, José Carlos; PIENDA; Júlio González. **Auto-regulação em crianças sub 10 – Projecto Sarrilhos do amarelo**. Porto: Porto editora, 2007.

SANTA CATARINA, Maida. **Mandala: o uso na Arteterapia**. São Paulo: Wak: 2009.

SANTOS, Regina Antunes T. Dos; HENTSCHE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. **Revista da ABEM**, Porto Alegre / RS, v. 9, p. 29-41, setembro de 2003.

SCHROEDER, Sílvia C. N. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V.21, p.44-52, mar. 2009. Disponível na internet, com acesso em set./2011: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigos5.pdf

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHLEICH, Ana Lucia. **A integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000380399>

SILVA, José Alessandro Gonçalves da. Estudo dirigido para percepção musical: uma análise da prática do ensino coletivo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI, 2007, Campo Grande. **Anais do XVI Encontro Anual da ABEM**. Campo Grande: UFMT, 2007, [s.p]. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Estudo%20dirigido%20para%20percep%C3%A7%C3%A3o%20musical_Jos%C3%A9%20Alessandro%20G.pdf

SILVA, Elizabeth Maria da. Rumo à universidade: uma análise de questões de compreensão propostas na seção de redação. **Revista VEREDAS FAVIP Revista Eletrônica de Ciências**, v. 1, n. 1, jan. a jun, 2008. Acesso em 25 de abril de 2011. Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/index.php/veredas1/article/viewPDFInterstitial/72/65>

SOUSA, Pedro. Aprendizagem auto-regulada no contexto escolar: uma abordagem motivacional. **Revista Psicologia.com.pt**, 28 de ago., 2006.

SOBREIRA, Sílvia. *Desafinação vocal*. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

STRATTON, P.; HAYES, N. **Dicionário de Psicologia Peter Stratton, Nicky Hayes**. Tradução Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SWANWICK, Keith. Education and music. In: ARNOLD, Denis (Ed). **The New Oxford Companion to Music**. London: Oxford University, 1984.

_____. **Music, Mind and Education**. London: Routledge, 1988.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TANAKA, Harue. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. **Anais do XVIII Encontro Anual da ABEM**. Londrina: UEL, 2009, p.999-1007.

_____. Pensando 'todas as músicas' em Percepção Musical (parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - NORDESTE, IX, 2010, Natal. **Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste**. Natal: UFRN, 2010, [s.p]. Anais disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/download/23/15>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

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

TEIXEIRA, Jaderson. **Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. 98p.

TESTA, M. G.; FREITAS, H. Auto-regulação da Aprendizagem: analisando o perfil do estudante de administração. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ANPAD, XXIX, 2005, Brasília. **Anais do XXIX Encontro Nacional da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Administração**. Brasília, 2005. Acesso em 03 de agosto de 2011. Disponível em: http://www.ea.ufrgs.br/professores/hfreitas/files/artigos/2005/2005_163_ENANPAD.pdf

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005. Acesso em 02 de março de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. Rev. SOCERJ. 2007; 20(5): 383-386, set./out. Acesso: 15 de março de 2013. Disponível: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf

VILLA-LOBOS, Heitor. **Solfejos – originais e sobre temas de cantigas populares para ensino de canto orfeônico**. 1º vol. São Paulo, Rio de Janeiro: 1976.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WILLEMS, Edgar. **Solfejo – curso elementar**. Tradução Raquel M. Simões. São Paulo: Fermata, 1999.

ZIMMERMAN, B. Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. (Edt.s). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p.1-37. Acesso em 03 de agosto de 2011.

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

ZIMMERMAN, B.J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds). **Handbook of self-regulation**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

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

ANEXO

