



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SOARES GONÇALVES

METACOGNIÇÃO: UM APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA BANDA DE MÚSICA

FORTALEZA

2023

CRISTIANE SOARES GONÇALVES

METACOGNIÇÃO: UM APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA
BANDA DE MÚSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Marco Antonio Toledo do Nascimento.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G624m Gonçalves, Cristiane Soares.

Metacognição : um apoio ao processo de ensino e aprendizagem na banda de música / Cristiane Soares Gonçalves. – 2023.
277 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Toledo do Nascimento.

1. Metacognição. 2. Educação Musical. 3. Banda de Música. I. Título.

CDD 370

CRISTIANE SOARES GONÇALVES

METACOGNIÇÃO: UM APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA
BANDA DE MÚSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovada em: 28/07/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Antonio Toledo do Nascimento (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Joel Luís da Silva Barbosa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

A Deus.

Aos meus pais, Cristino e Creuzimar.

Minhas filhas.

Meu esposo John, amigo e parceiro nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Quantos são os envolvidos nessa caminhada de 5 anos...

Gostaria de começar meus agradecimentos nobres e singelos aos meus genitores, senhor Cristino e dona Creuzimar, meus apoiadores e impulsionadores durante toda essa trajetória, que muitas vezes, mesmo sem entender os processos legais e acadêmicos, sempre me motivaram e apoiaram meus estudos e pesquisas. A eles, meu grande amor e gratidão!

Desde o começo, minha gratidão e desculpas às minhas filhas e esposo, Rhiane, Lis e John, que “embarcaram” comigo nessa viagem, no sonho; passaram noites em claro, mudaram de país, de hábitos, me esperaram, me entenderam e me apoiaram quando eu mais precisei. A eles, meu grande amor e gratidão!

Ao meu orientador, professor Dr. Marco Toledo, que desde 2015 tornou-se meu mentor, amigo e um impulsionador fiel dos nossos projetos e pesquisas, toda minha admiração e gratidão pelas horas de orientação, de conselhos e, principalmente, por tanto empenho na busca por financiamentos e parcerias que apoiaram as nossas pesquisas no Brasil e no Canadá, cujas contribuições foram extremamente importantes para a composição da minha trajetória como pesquisadora. A você, professor, muito obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, que concedeu aporte financeiro por meio da manutenção da bolsa de auxílio para o doutorado sanduíche na Faculdade de Música da *Université Laval*, Québec, Canadá. Obrigada pelo investimento na pesquisa e na ciência!

Meus agradecimentos também à Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), que me concedeu afastamento das minhas atividades profissionais para estudos, permitindo meu crescimento como educadora e profissional.

Posso falar, ainda, sobre a importância do Grupo de Pesquisa em Música (PESQUISAMUS) da Universidade Federal do Ceará (UFC), que ao longo de todos os anos da minha pesquisa a respeito das bandas de música, sempre foi um organismo determinante para meu engajamento científico como pesquisadora, conduzindo-me a diferentes caminhos reflexivos, de discussões e descobertas entre vários pesquisadores do Brasil e de outros países, por meio de congressos, estudos e conferências proporcionados pelos professores líderes (Dr. Marco Toledo e Dra. Adeline Stervinou) e a todos os estudantes-pesquisadores, meu muito obrigada!

Gostaria de agradecer aos mestres de banda que participaram do Curso de Formação para Mestres de Banda, bem como aqueles que participaram das experiências de aplicações metacognitivas que fizeram parte desta pesquisa. A todos os mestres, minha gratidão pela dedicação e crença em nosso “caderno didático”!

Quero agradecer imensamente aos grandes professores participantes da banca examinadora, o quais contribuíram muito para o desenvolvimento desta pesquisa: professor Dr. Luis Botelho (UFC), mestre e inspiração para as minhas reflexões entre a arte de ensinar e aprender; ao professor Dr. Joel Barbosa - Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre de banda de música, fonte inspiradora do meu “caderno didático”; ao professor Dr. Ednardo Monti - Universidade Federal do Piauí (UFPI), pelas sugestões sociais e humanísticas na pesquisa; ao professor Pedro Rogério, que me acompanha desde a graduação e me auxiliou consideravelmente em momentos de dúvidas e de insegurança, bem como o professor Giann Ribeiro, também companheiro da graduação, mas que ao longo da nossa caminhada, nos reencontramos como profissionais tendo o mesmo sonho de fazer da educação musical uma oportunidade para todos. Obrigada pelo tempo e dedicação quanto à leitura da minha tese, valiosas colaborações e sugestões para a melhoria deste trabalho em cada etapa do seu desenvolvimento.

Por último e tão relevante como todos os anteriores, quero agradecer a nobre Universidade Federal do Ceará e o corpo de professores do Programa de Pós-graduação em Educação, que contribuíram para as minhas reflexões durante o tempo de acolhida dos meus estudos. Agradeço, também, aos colegas de turma, pela parceria, reflexões, críticas e sugestões recebidas nesta caminhada, principalmente às amigas Marcilane Gonçalves e Luisiane Frota, as quais compartilharam diferentes momentos acadêmicos e pessoais, muitas vezes auxiliando-me com seus ouvidos e iluminando minhas dúvidas durante a trajetória.

Preciso também agradecer ao amigo e maestro, Ernani Barbosa, por sua grandiosa parceria ao longo desta pesquisa, por meio da qual houve vários momentos de discussão, de ricos estudos e que promoveram tomadas de ações importantes durante a trajetória de toda a investigação.

Com enormes sentimentos de gratidão e admiração, quero deixar aqui meus agradecimentos ao maestro Isaias Linhares (*in memoriam*), por ter me concedido a oportunidade de mergulhar no universo das bandas de músicas e ter me apoiado em diferentes situações acadêmicas e musicais.

Obrigada!

A verdade não 'habita' apenas o 'homem interior', ou, antes, não existe homem interior, o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. Quando volto a mim a partir do dogmatismo do senso comum ou do dogmatismo da ciência, encontro não um foco de verdade intrínseca, mas um sujeito consagrado ao mundo (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

RESUMO

O presente resumo trata-se da apresentação de uma tese de doutorado ligada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) sobre pesquisa relacionada com a educação musical nas bandas de músicas, dentro do eixo Ensino de Música na Linha de Pesquisa, Educação, Currículo e Ensino (LECE). A pesquisa, de natureza qualitativa e com um caráter exploratório, verificou o alcance e as possibilidades das estratégias metacognitivas no processo de ensino e aprendizagem da prática instrumental e na formação de repertório das bandas de músicas. Os estudos propostos para a realização desta tese organizaram-se no âmbito das investigações a respeito da metacognição iniciadas por John Hurley Flavell, na década de 1970; o desenvolvimento dos aspectos metacognitivos em Lafortune, Jacob e Hébert (2003) e Pallascio, Daniel e Lafortune (2004), referindo aos estudos do desenvolvimento das habilidades musicais de Dubé e Garcia (2014), ainda pesquisas sobre a produção de produtos a partir de Simon (1996), com a *Design Science*, e Lacerda *et al.* (2013) sobre a *Design Science Research*, dentre outros. Além disso, para análise dos dados, a pesquisa baseou-se nos estudos concernentes à fenomenologia a partir de Heidegger (2015) sobre a consciência; Van Manem (2014, 2016) acerca da experiência vivida e Husserl (2000), no que tange à existência do ser. A metodologia da pesquisa foi estruturada com base na abordagem metodológica *Design Science Research*, abordando um enfoque qualitativo na elaboração do “Caderno didático de estratégias metacognitivas para banda de música (CADEM)” e a formação continuada de mestres de bandas para utilização da metacognição em sua práxis, atrelando a aplicação do questionário Conhecimentos metacognitivos e gestão das atividades mentais (COMÉGAN) e de fichas de reflexão para análise e verificação dos dados com o experimento. Participaram da pesquisa e do curso em questão, 15 mestres de bandas de diferentes regiões do Brasil por meio de aulas virtuais e atividades sobre a metacognição, aplicando os conhecimentos adquiridos em seus respectivos grupos utilizando o CADEM. Os resultados de toda experiência da pesquisa com a metacognição forneceram indícios de melhoria no desempenho musical dos músicos na formação do repertório com o aumento dos conhecimentos metacognitivos sobre as estratégias e a gestão das atividades mentais de planejamento. O CADEM demonstrou um constructo favorável para o apoio didático aos mestres de banda, aprimorando seu potencial docente e fomentando o desenvolvimento de uma consciência crítica entre mestres e músicos de forma relevante e significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem musical.

Palavras-chave: metacognição; educação musical; banda de música.

ABSTRACT

This abstract is about the presentation of a doctoral thesis linked to the Graduate Program of the Federal University of Ceará - UFC on research related to music education in symphonics bands, within the axis of Music Teaching in the Line of Research, Education, Curriculum and Education - LECE. The research, qualitative and exploratory in nature, verified the scope and possibilities of metacognitive strategies in the process of teaching and learning instrumental practice and in the formation of repertoire of symphonics bands. The studies proposed to carry out this thesis were organized within the scope of investigations into metacognition initiated by John Hurley Flavell, in the 1970s; the development of metacognitive aspects in Lafortune, Jacob and Hébert (2003) and Pallascio, Daniel and Lafortune (2004), referring to studies on the development of musical skills by Dubé and Garcia (2014), as well as research on the production of products based in Simon (1996), with Design Science, and Lacerda et al. (2013) in Design Science Research, among others. Furthermore, for data analysis, the research was based on studies referring to Heidegger's (2015) phenomenology on consciousness; Van Manem (2014, 2016) regarding lived experience and Husserl (2000), regarding the existence of being. The research methodology was structured based on the Design Science Reserch methodological approach, addressing a qualitative approach in the preparation of the “Didactic notebook of metacognitive strategies of Metacognitive Strategies for Symphonics Bands (CADEM)” and the continued formation of symphonics bands conductors to use metacognition in their praxis, linking application of the COMÉGAN survey (Metacognitive Knowledge and Management of Mental Activities) and reflection sheets to those involved for analysis and verification of data with the experiment. Fifteen conductors from different regions of Brazil participated in the research and of the course through virtual classes and activities on metacognition, applying the knowledge acquired in their respective bands through the use of CADEM. The results of the entire research experience with metacognition provided evidence of improvement in musicians' musical performance in repertoire formation with increased metacognitive knowledge about strategies and management of mental planning activities. The CADEM demonstrated a construct favorable to pedagogical support for bands conductors, improving their teaching potential and promoting the development of critical awareness between conductors and musicians in a relevant and meaningful way within the musical teaching and learning process.

Keywords: metacognition; musical education; symphonics bands.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões e aspectos sobre os conhecimentos metacognitivos	34
Figura 2 – Diferença entre pesquisa-ação e <i>design Science</i>	48
Figura 3 – Exemplo de mapa mental	159

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Estrutura dos constructos do “caderno didático de estratégias metacognitivas”	52
Fluxograma 2 – Ações para implementar o desenho metodológico	63
Fluxograma 3 – Desenho metodológico da análise dos dados	68

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Primeiro encontro do curso	80
Foto 2 – Segundo encontro do curso	81
Foto 3 – Quarto encontro do curso	82
Foto 4 – Exemplo de ensaio com aplicação da estratégia de “ensinar o autoquestionamento”	150
Foto 5 – Exemplo de ensaio com aplicação da estratégia “dialogar”	153
Foto 6 – Exemplo de aplicação da estratégia avaliar a si mesmo	156
Foto 7 – Exemplo de aplicação da estratégia analisando e prevendo resultados	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Pontuação geral sobre o desenvolvimento das competências metacognitivas do questionário (COMÉGAM) antes e depois do curso	88
Gráfico 2	– Questão 1 (COMÉGAM) antes do curso	90
Gráfico 3	– Questão 1 (COMÉGAM) depois do curso	91
Gráfico 4	– Questão 7 (COMÉGAM) antes do curso	92
Gráfico 5	– Questão 7 (COMÉGAM) após o curso	92
Gráfico 6	– Questão 12 (COMÉGAM) após o curso	93
Gráfico 7	– Questão 12 (COMÉGAM) após o curso	94
Gráfico 8	– Questão 21 (COMÉGAM) antes do curso	95
Gráfico 9	– Questão 21 (COMÉGAM) após o curso	96
Gráfico 10	– Questão 31 (COMÉGAM) antes do curso	97
Gráfico 11	– Questão 31 (COMÉGAM) após o curso	97
Gráfico 12	– Questão 32 (COMÉGAM) antes do curso	98
Gráfico 13	– Questão 32 (COMÉGAM) após o curso	99
Gráfico 14	– Pontuação geral do conhecimento sobre as estratégias	100
Gráfico 15	– Questão 2 (COMÉGAM) antes do curso	101
Gráfico 16	– Questão 2 (COMÉGAM) após o curso	102
Gráfico 17	– Questão 5 (COMÉGAM) antes do curso	103
Gráfico 18	– Questão 5 (COMÉGAM) após o curso	103
Gráfico 19	– Questão 14 (COMÉGAM) antes do curso	104
Gráfico 20	– Questão 14 (COMÉGAM) após o curso	105
Gráfico 21	– Questão 25 (COMÉGAM) antes do curso	106
Gráfico 22	– Questão 25 (COMÉGAM) após o curso	106
Gráfico 23	– Questão 28 (COMÉGAM) antes do curso	107
Gráfico 24	– Questão 28 (COMÉGAM) após o curso	108
Gráfico 25	– Questão 34 (COMÉGAM) antes do curso	109
Gráfico 26	– Questão 34 (COMÉGAM) após o curso	109
Gráfico 17	– Pontuação geral do conhecimento sobre as pessoas	110
Gráfico 28	– Questão 8 (COMÉGAM) antes do curso	112
Gráfico 29	– Questão 8 (COMÉGAM) após o curso	113

Gráfico 20	–	Questão 16 (COMÉGAM) antes do curso	114
Gráfico 31	–	Questão 16 (COMÉGAM) após o curso	114
Gráfico 32	–	Questão 23 (COMÉGAM) antes do curso	115
Gráfico 33	–	Questão 27 (COMÉGAM) antes do curso	116
Gráfico 34	–	Questão 27 (COMÉGAM) após o curso	117
Gráfico 35	–	Questão 29 (COMÉGAM) antes do curso	117
Gráfico 36	–	Questão 29 (COMÉGAM) após o curso	118
Gráfico 37	–	Questão 35 (COMÉGAM) antes do curso	119
Gráfico 38	–	Questão 35 (COMÉGAM) após o curso	119
Gráfico 39	–	Pontuação geral do conhecimento sobre as tarefas	120
Gráfico 40	–	Pontuação geral da gestão das atividades mentais	121
Gráfico 41	–	Questão 3 (COMÉGAM) antes do curso	122
Gráfico 42	–	Questão 3 (COMÉGAM) após o curso	123
Gráfico 43	–	Questão 10 (COMÉGAM) antes do curso	124
Gráfico 44	–	Questão 10 (COMÉGAM) após o curso	124
Gráfico 45	–	Questão 13 (COMÉGAM) antes do curso	125
Gráfico 46	–	Questão 13 (COMÉGAM) após o curso	126
Gráfico 47	–	Questão 19 (COMÉGAM) antes do curso	127
Gráfico 48	–	Questão 33 (COMÉGAM) antes do curso	128
Gráfico 49	–	Questão 33 (COMÉGAM) após o curso	128
Gráfico 50	–	Pontuação geral da gestão das atividades de planejamento	129
Gráfico 51	–	Questão 4 (COMÉGAM) antes do curso de controle	130
Gráfico 52	–	Questão 4 (COMÉGAM) após o curso	131
Gráfico 53	–	Questão 6 (COMÉGAM) antes do curso	132
Gráfico 54	–	Questão 6 (COMÉGAM) após o curso	132
Gráfico 55	–	Questão 11 (COMÉGAM) antes do curso	133
Gráfico 56	–	Questão 11 (COMÉGAM) após o curso	134
Gráfico 57	–	Questão 18 (COMÉGAM) antes do curso	135
Gráfico 58	–	Questão 18 (COMÉGAM) após o curso	135
Gráfico 59	–	Questão 20 (COMÉGAM) antes do curso	136
Gráfico 60	–	Questão 26 (COMÉGAM) antes do curso	137
Gráfico 61	–	Questão 26 (COMÉGAM) após o curso	137
Gráfico 62	–	Pontuação geral da gestão das atividades de controle	138

Gráfico 63	–	Questão 9 (COMÉGAM) antes do curso	139
Gráfico 64	–	Questão 9 (COMÉGAM) após o curso	140
Gráfico 65	–	Questão 15 (COMÉGAM) antes do curso	141
Gráfico 66	–	Questão 17 (COMÉGAM) antes do curso	142
Gráfico 67	–	Questão 22 (COMÉGAM) antes do curso	142
Gráfico 68	–	Questão 22 (COMÉGAM) após o curso	143
Gráfico 69	–	Questão 24 (COMÉGAM) antes do curso	144
Gráfico 70	–	Questão 30 (COMÉGAM) antes do curso	145
Gráfico 71	–	Pontuação geral da gestão das atividades de regulação	146
Gráfico 72	–	Pergunta 1: ficha de reflexão 3	170
Gráfico 73	–	Pergunta 3: ficha de reflexão 1	173
Gráfico 74	–	Pergunta 3: ficha de reflexão 2	173
Gráfico 75	–	Pergunta 3: ficha de reflexão	174
Gráfico 76	–	Pergunta 4: antes da aplicação	175
Gráfico 77	–	Pergunta 4: durante a aplicação	176
Gráfico 78	–	Pergunta 4: após a aplicação	176
Gráfico 79	–	Pergunta 6: após a aplicação	183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Aspectos metacognitivos	35
Quadro 2	– Comparativo entre o design <i>science research</i> , o estudo de caso e a pesquisa-ação	49
Quadro 3	– Tipos de artefatos	50
Quadro 4	– Roteiro cronológico da pesquisa	59
Quadro 5	– Etapas da pesquisa fenomenológica segundo diferentes autores	65
Quadro 6	– Distribuição das questões de acordo com cada aspecto metacognitivo	85
Quadro 7	– Exemplo de plano de ensaio	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Cronograma do curso	77
Tabela 2	–	Caracterização dos mestres participantes	78
Tabela 3	–	Definição dos níveis de concordância acerca das dimensões metacognitivas	86
Tabela 4	–	Pontuação do desenvolvimento dos aspectos metacognitivos	147
Tabela 5	–	Estratégias metacognitivas utilizadas pelos mestres	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CADEM	Caderno Didático de Estratégias Metacognitivas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMÉGAM	Conhecimentos Metacognitivos e a Gestão das Atividades Mentais
LAFARDI	Laboratoire de Recherche en Formation Auditive et Didactique Instrumentale
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	O ENSINO NA BANDA DE MÚSICA	26
2.1	Desafios e oportunidades	26
2.2	Métodos e técnicas	28
2.3	As estratégias didáticas na educação musical	29
3	METACOGNIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM	32
3.1	Conceituações e pesquisas	32
3.2	Aspectos do conhecimento que envolvem a metacognição	33
3.3	Processos de ensino	36
3.4	Processos de aprendizagem	38
4	A SIGNIFICAÇÃO E O SENTIDO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM	41
4.1	O pensamento na visão fenomenológica de Heidegger	41
4.2	<i>Dasein</i>, ser e sentido	42
4.3	A relação arte, educação e <i>Dasein</i>	43
5	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
5.1	Abordagem metodológica	45
5.2	<i>Design science research</i> (DSR): um método de pesquisa aplicado à produção de artefatos	45
5.2.1	<i>Dos constructos orientadores do caderno didático de estratégias metacognitivas</i>	51
5.3	Desenho da pesquisa	54
5.4	Desenvolvimento detalhado das etapas da pesquisa	55
5.5	Instrumentos de coleta de dados	57
5.6	Organização do Curso de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Formação do Repertório na Banda de Música	58
5.7	Cronograma das atividades	59
6	O MÉTODO FENOMENOLÓGICO PARA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	60
6.1	A abordagem fenomenológica na pesquisa	60
6.2	O método de Van Manen como proposta de análise de dados no âmbito da educação	66

7	METACOGNIÇÃO APLICADA À BANDA DE MÚSICA	69
7.1	Caderno didático de estratégias metacognitivas (CADEM)	69
7.1.1	<i>Estratégia 1: ensinar o autoquestionamento</i>	70
7.1.2	<i>Estratégia 2: diário de ensaio</i>	71
7.1.3	<i>Estratégia 3: dialogar</i>	71
7.1.4	<i>Estratégia 4: planejar instruções de prática</i>	72
7.1.5	<i>Estratégia 5: avaliar a si mesmo</i>	73
7.1.6	<i>Estratégia 6: modelar processos de ensino e aprendizagem</i>	73
7.1.7	<i>Estratégia 7: reconhecer as habilidades e favorecer a motivação autônoma</i>	74
7.1.8	<i>Estratégia 8: prever resultados</i>	74
7.1.9	<i>Estratégia 9: plano de ensaio</i>	75
7.1.10	<i>Estratégia 10: escuta constante e efetiva</i>	76
7.2	O curso de formação continuada para mestres de banda sobre metacognição e estratégias metacognitivas	76
7.2.1	<i>Desenvolvimento do curso</i>	78
8	ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COM A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA BANDA DE MÚSICA: UM OLHAR METACOGNITIVO E FENOMENOLÓGICO	84
8.1	A postura docente dos regentes diante do ensino e da aprendizagem a partir da metacognição	84
8.1.1	Conhecimentos metacognitivos	88
8.1.1.1	<i>Conhecimentos sobre as estratégias (CE)</i>	89
8.1.1.2	<i>Conhecimentos sobre as pessoas (CP)</i>	100
8.1.1.3	<i>Conhecimentos sobre as tarefas (CT)</i>	111
8.1.2	Gestão das atividades mentais	121
8.1.2.1	<i>Gestão das atividades de planejamento (GAP)</i>	122
8.1.2.2	<i>Gestão das atividades de controle (GAC)</i>	130
8.1.2.3	<i>Gestão das atividades de regulação (GAR)</i>	139
8.2	Caderno didático de estratégias metacognitivas (CADEM) como instrumento metacognitivo para o desenvolvimento do repertório na banda de música	148
8.2.1	A experiência com as estratégias metacognitivas do CADEM	149
8.2.1.1	<i>Estratégia 1: ensinar o autoquestionamento</i>	149
8.2.1.2	<i>Estratégia 2: dialogar</i>	152

8.2.1.3	<i>Estratégia 3: avaliar a si mesmo</i>	155
8.2.1.4	<i>Estratégia 5: modelar processos de ensino e aprendizagem</i>	158
8.2.1.5	<i>Estratégia 7: reconhecer habilidades e favorecer a automotivação</i>	161
8.2.1.6	<i>Estratégia 8: analisando e prevendo resultados</i>	163
8.2.1.7	<i>Estratégia 9: planejamento de ensaio</i>	165
8.2.1.8	<i>Estratégia 10: escuta constante e efetiva</i>	168
8.2.2	<i>Ficha de reflexão 3: após a aplicação das estratégias</i>	170
8.2.3	<i>Reações dos músicos: antes, durante e depois</i>	173
8.2.4	<i>Elementos/aspectos da metacognição: antes, durante e depois</i>	175
8.2.4.1	<i>Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos (1ª dimensão)</i>	177
8.2.4.2	<i>Consciência sobre os outros (1ª dimensão)</i>	178
8.2.4.3	<i>Conhecimentos relativos sobre as tarefas, suas dificuldades, familiaridades, compreendendo o que está sendo exigido (1ª dimensão)</i>	178
8.2.4.4	<i>Conhecimentos sobre as estratégias com relação à natureza de cada atividade para realizar determinado objetivo (1ª dimensão)</i>	179
8.2.4.5	<i>Planejamento e análise das tarefas a fim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escolher as estratégias em função de seus objetivos (planejamento)</i>	180
8.2.4.6	<i>Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação da ação em curso: busca dos seus objetivos (controle)</i>	180
8.2.4.7	<i>Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas (regulação)</i>	181
8.2.5	<i>Ajuste e modificações ao CADEM</i>	182
8.2.6	<i>Impressões sobre o CADEM</i>	183
8.3	<i>A experiência fenomenológica de sentido e significado vivenciada pelos mestres por meio do contato com a metacognição</i>	185
8.4	<i>Aprendendo e ressignificando a didática na banda de música por meio da metacognição</i>	187
8.5	<i>A condução do pensamento e da reflexão diante das estratégias didáticas metacognitivas</i>	189
8.6	<i>A práxis metacognitiva como experiência didático-fenomenológica</i>	191
9	<i>CONCLUSÃO: A METACOGNIÇÃO COMO APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA BANDA DE MÚSICA</i>	194

9.1	Limites da pesquisa	196
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO NO CURSO	204
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	205
	APÊNDICE C – CONVITE DO CURSO	206
	APÊNDICE D – COMÉGAM	207
	APÊNDICE E – FICHA DE REFLEXÃO 1	222
	APÊNDICE F – FICHA DE REFLEXÃO 2	224
	APÊNDICE G – FICHA DE REFLEXÃO 3	226
	APÊNDICE H – CADEM	228
	APÊNDICE I – PLANO DE CURSO	274

1 INTRODUÇÃO

O ensino de música encontra-se pautado em diferentes segmentos da educação musical, envolvendo distintos atores que norteiam os aspectos formais e informais das atividades com música. Neste sentido, a banda de música¹ ganha lugar de destaque no cenário educacional musical, abordando processos de ensino e aprendizagem que revelam necessidades de aprimoramento e acompanhamento para o desenvolvimento dos músicos/estudantes e dos mestres² que atuam no processo didático de ensino e de formação de repertório, caracterizando um fenômeno natural no contexto pedagógico, por meio do qual sempre se buscam boas práticas pedagógicas e aprimoramento da aprendizagem.

A partir das observações e estudos realizados durante minha pesquisa de mestrado sobre a didática dos mestres de bandas, percebi a dificuldade que muitos deles enfrentam durante o processo de ensino da prática instrumental e da formação de repertório, quanto à leitura, à dinâmica, ao ritmo e à harmonia musical, bem como os problemas físicos e estruturais que inibem o desenvolvimento da atuação musical de forma individual e coletiva (Gonçalves, 2017).

Ao longo dos anos, pesquisas e métodos foram elaborados e desenvolvidos para melhorar o ensino e favorecer bons resultados nas práticas musicais individuais e coletivas. No cenário nacional, destacamos os estudos e produções de Joel Barbosa, cujo autor contribuiu de forma significativa para a elaboração do método Da Capo, método este voltado aos ensinamentos coletivo e individual de instrumentos de banda (Barbosa, 2004). Quanto ao contexto internacional, há outras propostas e dentre elas pode ser ressaltada a de Kodaly (2005), o qual aborda o método manossolfa³ com os princípios dos sons e dos elementos musicais associados à percepção estética e de significados da música na educação musical, como também os métodos *essential elements* e *standard of excellence*, muito utilizados na iniciação instrumental por alguns mestres de banda com seus músicos.

Mesmo diante da existência e do uso de alguns métodos citados anteriormente, ainda existe uma enorme dificuldade para encontrar uma estratégia de ensino que proporcione

¹ Segundo Nascimento (2007), banda de música é um grupo formado majoritariamente por instrumentos de sopro e percussão, podendo ter alguns instrumentos de sopro de pequeno porte utilizados nas orquestras, como é o caso do oboé e do fagote. Pode executar um repertório bastante variado, com exceção de grandes peças escritas para orquestras sinfônicas. Seu emprego ocorre em deslocamento ou parado, porém não enfatiza as evoluções.

² Os termos “mestre”, “regente” e “maestro”, quando utilizados no texto, dizem respeito ao profissional condutor da banda de música, com ou sem formação.

³ “Sistema de sinais pelos quais se transmite uma melodia representada pela posição dos dedos e das mãos” (Manossolfa, 2023).

melhores desempenho e reflexão ao aluno/músico no seu processo de aprendizagem, bem como o encontro de ações que possam favorecer aos mestres de bandas, suportes técnico e teórico de forma individual e coletiva para incentivar e promover um melhor desenvolvimento da prática em conjunto e dos estudos individualizados dos músicos na banda, favorecendo, assim, mais agilidade e qualidade na formação do repertório.

Diante desses desafios, começamos a pensar sobre algo que pudesse auxiliar mestre e alunos de modo reflexivo sobre suas atividades, e chegamos à metacognição, porém nos deparamos com o seguinte problema: como melhorar o desempenho dos músicos na banda de música por meio de estratégias metacognitivas? Então, passamos a conceber a oportunidade de desenvolvermos as habilidades metacognitivas na banda por meio dos regentes, para tentarmos aprimorar o desempenho musical da prática instrumental e da atuação musical dos músicos na banda. Assim, o presente estudo tem o propósito de verificar, em caráter exploratório, o alcance e as possibilidades de aplicações de estratégias metacognitivas no processo de ensino e aprendizagem na prática instrumental e na formação do repertório das bandas de músicas.

Atualmente, temos vivenciado diferentes cenários educacionais buscando a utilização de metodologias ativas de ensino que favoreçam a aprendizagem, e percebemos a aceitação de estratégias e manipulações de diferentes recursos por parte dos jovens e seus educadores, proporcionando cada vez mais o estímulo à criatividade e à curiosidade, conduzindo os alunos ao desenvolvimento de métodos próprios de aprendizagem, capacitando-os para a aprendizagem contínua. Tais observações constituíram desafios à elaboração do presente estudo e à possibilidade de desenvolver atividades que trabalhem de forma individual e em grupo as estratégias metacognitivas na banda de música.

Em nosso caso, o diferencial que pretendemos propor para nossa pesquisa sintetiza a confiança no ensino da música por meio da metacognição. Acreditamos que o emprego da referida proposta pedagógica favoreça um melhor desempenho individual e coletivo de todos na banda de música, tornando-se suporte metodológico para o mestre quanto à sua atuação didática nas aulas práticas e teóricas, bem como se transformando em um recurso facilitador do desenvolvimento cognitivo dos músicos nos estudos da prática instrumental e na execução do repertório com o grupo.

Diante do contexto e do objetivo geral da pesquisa, propomos como objetivos específicos: elaborar um “caderno didático” (artefato) de estratégias metacognitivas para ser usado por professores, mestres e músicos de bandas de música em conjunto com o próprio repertório utilizado por esses grupos para o ensino e a aprendizagem musical; aprimorar os conhecimentos didático-pedagógicos dos mestres por meio do Curso de Formação para Mestres

de Bandas, visando à compreensão e ao emprego das estratégias metacognitivas, e auxiliar os músicos/alunos no processo de ensino e aprendizagem da prática instrumental na banda de música.

Para o acompanhamento deste trabalho, organizamos a tese em momentos de compreensão teórica, produção e análise que envolveram toda pesquisa. Assim, apresentaremos no segundo capítulo, o que consiste a educação musical na banda, levando em conta os principais desafios, considerando os métodos e estratégias que são utilizados pelos mestres no exercício de formação dos seus repertórios e em todo processo de ensino e aprendizagem na banda.

No terceiro capítulo, abordaremos a metacognição como proposta prática e teórica para o apoio desses processos citados anteriormente, exibindo os conceitos e os aspectos sobre os conhecimentos que amparam os estudos metacognitivos e as atividades de ensino e aprendizagem que podem ser utilizados na banda de música.

No quarto capítulo, decidimos por inserir uma concepção filosófica na pesquisa, capaz de moderar os objetivos e resultados no que diz respeito à utilização da metacognição como instrumento da promoção do pensamento na banda de música, tentando, dessa maneira, atribuir sentidos e significados ao que ela pode oferecer por meio da atuação didática dos mestres e do resultado das atividades com os músicos. Para tanto, discorreremos os conceitos e teóricos que também estudaram sobre o pensamento e a existência humana da apresentação do *Dasein* e da relação que pode existir entre arte e educação.

O capítulo seguinte abrangerá a metodologia da pesquisa, trazendo o método *design science research* como recurso para a confecção do produto de pesquisa. Explanaremos o desenho e o detalhamento das etapas da pesquisa com os respectivos objetivos a serem contemplados, incluindo os instrumentos de coleta de dados (questionários e fichas de reflexão). Também detalharemos o planejamento do curso de formação para os mestres e todo delineamento proposto para sua realização e avaliação do “caderno didático” inserido no curso para utilização e experimentação pelos mestres.

O sexto capítulo tratará da fenomenologia como método de pesquisa escolhido para análise dos dados e sua relação com a metacognição por meio do pensamento, da consciência e das experiências vividas em nosso contexto. Para tanto, serão descritos os princípios de Max Van Manen que fazem a aproximação entre filosofia e educação.

No sétimo capítulo, iniciaremos a apresentação do nosso produto de pesquisa, o “caderno didático de estratégias metacognitivas”, bem como os detalhes da realização da

formação para os mestres de banda a partir das atividades que foram efetuadas por eles, a compreensão sobre a metacognição e a utilização do “caderno didático”.

No capítulo oito, iniciaremos as análises e a discussão dos resultados dos questionários e das fichas de reflexão que forneceram informações sobre os conhecimentos metacognitivos dos mestres, antes e depois do curso, visando compreender a experiência com a utilização das estratégias metacognitivas escolhidas no “caderno didático” pelos mestres e entender a experiência do fenômeno vivido a partir da implementação de tais estratégias por meio dos discursos e das impressões dos mestres, tendo um olhar para o sentido e o significado sobre a experiência metacognitiva de ensino a respeito do que foi apreendido por todos.

As conclusões relatarão os resultados gerais da pesquisa e seus limites. Associado a isto, incorporarei minhas reflexões após toda jornada de estudos e investigações sobre o tema proposto para o desenvolvimento da presente tese, aliando as questões que envolvem o fazer didático, a pesquisa e as novas práticas para o ensino e a aprendizagem na educação e na sociedade. Também serão retratadas sugestões para pesquisas futuras.

2 O ENSINO NA BANDA DE MÚSICA

O capítulo abordará as questões relacionadas com o ensino na banda de música diante dos desafios enfrentados pelos mestres de banda no processo de ensino para a educação musical e a formação do repertório.

2.1 Desafios e oportunidades

Dentro do contexto da educação musical, existem diferentes situações e cenários que norteiam o processo de ensino e aprendizagem na banda de música no Brasil.

A banda de música como instrumento de organização da sociedade, seja ela no âmbito militar ou filarmônica em comunidades ligadas aos municípios ou associações filantrópicas, atualmente diz respeito àquela que oferece o ensino de música de forma gratuita e dispõe de mais contribuições para o ensino coletivo. Assim, apesar da existência dos conservatórios e escolas de música particulares/privados, ainda é por meio da banda que os ensinamentos teórico e prático da música para crianças, jovens e adultos acontecem de maneira mais democrática, gratuita e ampla nas bandas vivas em muitos municípios pertencentes ao território brasileiro. Neste sentido, as bandas de música têm-se tornado um exemplo de “círculo de cultura”⁴, baseadas na música como princípio norteador do ensino e da aprendizagem musical, mas também nas vivências e ensinamentos sobre valores culturais, sociais e humanos.

No entanto, muitos são os desafios para a promoção das oportunidades por meio da educação musical nas bandas de música. Para mantê-las em movimento, como instituições físicas, elas demandam de manutenção, renovação e serviços que exigem dos responsáveis observação e providências. Talvez estas sejam as maiores dificuldades para os regentes de cada grupo fazerem as pessoas perceberem que a banda necessita de apoios financeiro e estrutural para fornecer aos seus integrantes condições necessárias a um bom desenvolvimento educacional, entregando para eles instrumentos que permitam um estudo adequado e local apropriado para os encontros formativos.

⁴ Método criado por Paulo Freire para não somente ensinar, mas oportunizar aos educandos uma consciência crítica, por meio da qual “em lugar do professor com tradições fortemente doadoras, esteja o coordenador de debates; ao contrário da aula discursiva, o diálogo; ao invés do aluno com tradições passivas, o participante do grupo; em oposição aos pontos e programas alienados, a programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado” (Freire, 1967, p. 103).

Claro que, para mantê-las em funcionamento, muitos grupos se organizam em locais adaptados, com instrumentos antigos e necessitando de reparos, mas que permanecem em utilização e, por isso, algumas vezes dificultam o processo de aprendizagem dos educandos, esperando momentos de reparos ou seu desgaste total. Organizações municipais que recebem amparo financeiro e fornecem bolsas de apoio aos estudos são raras, entretanto, ainda assim elas possuem as melhores condições de aprendizado e permanência, proporcionando oportunidades a alunos e regentes no sentido de ascenderem em seus processos de ensino e aprendizado musical, social e emancipatório, pois favorecem um acolhimento educacional que muitas crianças e jovens precisam para seguir com o sonho de se tornarem músicos e, a partir dessa experiência formativa, conseguem associar os conhecimentos apreendidos e se desenvolverem como músicos e cidadãos.

Por conseguinte, a função do regente vai além do seu fazer musical, tornando-se, muitas vezes, o mantenedor de várias bandas de regiões interioranas, o qual busca apoios financeiro e estrutural para mantê-las em funcionamento, mesmo que em difíceis condições de acolhimento, desdobrando-se em diferentes funções, como: regente, professor e reparador de seus próprios instrumentos. Albuquerque; Rogério e Nascimento (2015) lembram que ele é consciente de suas missões e cai em campo para iniciar suas práticas tendo ciência sobre a falta de instrumento e a ausência de um local adequado para aulas e ensaios.

Cajazeira (2007) aponta a função do regente como educador musical, o quanto grande é sua função no âmbito da aprendizagem de música, desde o primeiro contato com o instrumento à compreensão sobre a prática e a teoria individual e coletiva. Neste sentido, a figura do mestre de banda transfigura-se, do professor ao maestro, do condutor ao guia, sempre ensinando, orientando e conduzindo o grupo de forma musical, social e humanitária.

Gonçalves (2017, p. 36) relata os diferentes desafios que os mestres encontram de forma pedagógica e estrutural, demonstrando as dificuldades enfrentadas quanto ao ensino e à aprendizagem musical, como salas inadequadas, material escasso e instrumentos em falta ou danificados. Mesmo assim, as bandas continuam resistindo e insistindo em sua existência, formando crianças, jovens e adultos para o aspecto sensível dos saberes que a música proporciona, perpassando pela fruição, pela percepção e pelos processos cognitivos que envolvem as aprendizagens teórica e instrumental.

Portanto, percebemos quão grandes são os desafios enfrentados por regentes e músicos nas bandas, tanto de natureza estrutural quanto pedagógica, pois ainda existem problemas de formação e, principalmente, de informação sobre métodos e procedimentos que podem auxiliar mestres e músicos a melhorarem o desempenho durante as suas atividades

musicais. No entanto, muitas contribuições já foram realizadas e, atualmente, podemos contar com alguns métodos e técnicas que são utilizados nas bandas.

2.2 Métodos e técnicas

Assim como outros grupos e contextos que envolvem ensino e aprendizagem, a banda de música é uma fonte pedagógica que demanda atenção e cuidados no âmbito da educação para a melhoria da práxis pedagógica e da aprendizagem, isso porque possibilita a promoção do saber dentro de uma função social importante para crianças, jovens e adultos inseridos em diferentes contextos sociais. Todavia, segundo Serafim (2021), no Brasil há um paradoxo entre a formação de professores e o contexto de atuação do educador musical. Ao referido problema, por exemplo, acrescenta-se a escassez de materiais didáticos brasileiros destinados ao ensino coletivo e heterogêneo de instrumentos de sopro.

As bandas fazem parte do grupo que se relaciona com as práticas musicais de ensino coletivo, e que ao longo dos anos, pesquisadores pertencentes à área da educação musical vêm buscando contribuir com seus estudos para o desenvolvimento de métodos e técnicas que visam ao aprimoramento da prática instrumental em grupo.

Para compreendermos melhor quem são esses pesquisadores e tais métodos, buscamos por meio de uma pesquisa exploratória realizada pela pesquisadora a partir dos descritores “banda de música”, “método e ensino coletivo”, realizando-a em diferentes repositórios. A partir de então, notamos que o método Da Capo, autoria do professor Dr. Joel Barbosa, ganha destaque e se caracteriza como sendo um dos métodos mais utilizados no contexto brasileiro das bandas de músicas para o desenvolvimento da prática instrumental.

O método Da Capo é fruto da tese de doutorado do professor Joel Barbosa, cujo docente explora diferentes aspectos musicais a partir de melodias das canções brasileiras, tornando-se mais atrativo para os grupos de aprendizes que reconhecem as várias células dos ritmos brasileiros e as canções tradicionais.

Ao fazer uma revisão integrativa no Portal de Periódico da CAPES – utilizando os descritores “metacognição”, *metacognition*, *music* e/ou *musique*, abrangendo os anos de 2010 a 2019, a pesquisadora identificou apenas 1 estudo relacionado com a banda de música e metacognição. O artigo, intitulado *Orchestra rehearsal strategies: conductor and performer views* (“Estratégias de ensaio de orquestra: visões do regente e do intérprete”), de Biasutti (2012), trata-se de uma pesquisa que verificou, sob o ponto de vista de maestros e músicos profissionais de orquestras, as estratégias de *performance* por aqueles profissionais, sendo

efetuadas durante ensaios, observando as semelhanças, diferenças e a relação entre elas. Para tanto, houve aplicação de questionários abertos, totalizando 20 participantes (10 músicos e 10 regentes) que tinham, no mínimo, 10 anos de experiência.

Biasutti (2012), ao empreender investigações, afirma que a análise do seu estudo fornece evidências sobre o uso de estratégias metacognitivas durante os ensaios por regentes e intérpretes. As evidências estão exemplificadas nas discussões, as quais evidenciam que regentes e intérpretes mostraram uma orientação comum quanto ao uso de estratégias de metacognição; demonstraram consciência de sua tarefa, organização dos ensaios e dos objetivos a serem alcançados.

Apesar de, no estudo relatado no parágrafo anterior o pesquisador ter investigado apenas músicos e maestros experientes e com formação, fundamentando-se em perguntas e análise das respostas sobre os ensaios da orquestra, ele contribuiu para a inspiração, reflexão, concepção do nosso produto de pesquisa e colaborou para a elaboração de estratégias que podem ser utilizadas tanto por mestres e músicos iniciantes quanto por aqueles mais experientes como prática de ensino e de estudos.

2.3 As estratégias didáticas na educação musical

Ao falarmos sobre estratégias, logo é possível pensarmos em planos que são articulados para alcançarmos determinado objetivo. Petrucci e Batiston (2006) nos fazem lembrar da utilização do termo estratégia relacionado com as ações militares para combater o inimigo na guerra, que, atualmente, estratégias vêm ganhando espaço nas empresas e organizações para o alcance de resultados, assim como nas escolas, porém os autores salientam que:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Alicerçada na reflexão mencionada, a elaboração de estratégias na educação sempre está relacionada com a procura pelo saber, pela motivação e interesse pela aprendizagem, mas como isso acontece na banda de música? Se estamos falando de ensino, de aprendizagem, logo percebemos que há nas bandas de música relações entre docentes e discentes que necessitam de conteúdos, objetivos e metodologias que possam ser utilizadas para o alcance de melhores

resultados pelo grupo, de acordo com seus vários objetivos musicais, organizados e pensados pelos mestres de cada banda.

No entanto, para o alcance dos objetivos, vale salientar a importância da sua clareza e o que pretendem atingir na construção das atividades e da avaliação dos processos em cada etapa de desenvolvimento dos planos e ações. É preciso uma compreensão sobre os problemas dos grupos para traçar planos de ação, e isso somente os mestres podem responder e planejar, partindo da realidade dos contextos, mas buscando aprimoramento de sua prática pedagógica e novos recursos para trabalhar com os discentes, no caso, os músicos.

Essas ações relacionadas com a prática docente são influenciadas, segundo Luckesi (2011), pelos procedimentos de ensino, que devem ser bem planejados e apresentados metodologicamente de forma clara, para que os educandos consigam compreender o processo desde seus objetivos à avaliação do seu desempenho na ação. Ademais, todos devem perceber a necessidade de mudança, suas dificuldades, e juntos buscarem alternativas bem planejadas e conscientes, como afirma Luckesi (2011, p. 134):

Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas não suficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo.

Ações coletivas como tomadas de estratégias na banda de música podem ser bem direcionadas pelos mestres, porém é crucial que todos entendam os objetivos a serem alcançados, e não apenas construam sem explanação ou orientação, mas promovam meios em que os educandos compreendam e, sobretudo, vivenciem de forma consciente o processo e a ação. Além disso, precisamos conhecer e analisar cada realidade, pois seguir ou elaborar algo impossível de ser realizado pode ser frustrante para o educador, contudo, muito mais para o aprendiz.

Dessa forma, podemos dizer que as estratégias didáticas ou de ensino para banda de música são planos ou ações que podem ser empregados pelos mestres para ajudá-los na formação do repertório, na melhoria da aprendizagem e do desempenho musical individual e coletivo, auxiliando, inclusive, os aprendizes a se tornarem independentes ou estrategicamente capazes de resolverem seus próprios problemas.

Aos poucos, tais técnicas se tornarão estratégias de aprendizagem quando os alunos forem capazes de escolher algumas delas de maneira independente e, a partir dos anseios em seus estudos, usá-las de modo eficaz para realizar tarefas ou alcançar seus objetivos.

Assim, as estratégias didáticas envolvem quem ensina e quem aprende em uma relação de comunicação permanente para o alcance dos resultados esperados e uma análise dos processos de aprendizagem.

3 METACOGNIÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentaremos a metacognição como ciência cognitivista para compreendermos teoricamente suas implicações, bem como faremos alusão aos principais autores da pesquisa que relacionam metacognição e música.

3.1 Conceituações e pesquisas

Os estudos propostos para a realização desta pesquisa fundam-se no âmbito das investigações desenvolvidas por John Hurley Flavell, a partir da década de 1970, na Universidade dos Estados Unidos sobre metacognição⁵; o desenvolvimento de estratégias metacognitivas de Noël (1997), relacionando com os estudos do desenvolvimento das habilidades musicais de Dubé e Garcia (2014), Hallam (2001) e demais teóricos da psicologia metacognitiva e cognitiva. John Hurley Flavell, psicólogo e professor universitário, foi um dos primeiros a estudar e escrever sobre processos de registros mentais denominados de meta-memória⁶. Ao passar dos anos, o psicólogo definiu e denominou seus estudos, apresentando o que ele chamou de metacognição.

Segundo Flavell (1976, p. 232 apud Noël, 1997), a metacognição diz respeito ao conhecimento que uma pessoa possui sobre seus processos cognitivos de aprendizagem. Todo aquele que tem domínio e consciência do seu saber, encontra-se em uma fase mais desenvolvida de suas habilidades e é capaz de reconhecer suas fragilidades.

Para Noël (1997, p. 23), a metacognição concerne, entre outras coisas, à avaliação ativa, à regulação e à organização dos processos em função dos objetos cognitivos ou dos dados sobre os quais se dirigem, geralmente, para alcançar um objetivo.

Partindo do conceito de Noël (1997) mencionado anteriormente, conseguimos relacionar os estudos de Vygotsky (1978) sobre autorregulação com as propostas defendidas por Flavell (1979) quanto aos processos de desenvolvimento mental e os processos de

⁵ Ato de pensar sobre seus próprios pensamentos. Teoria difundida por John Hurley Flavell, no ano de 1979.

⁶ “O termo meta-memória originalmente foi cunhado para se referir ao conhecimento objetivo de um indivíduo sobre os processos da memória, como por exemplo, o grau de dificuldade de uma determinada tarefa ou quais as estratégias apropriadas para realizá-la. (Flavell, 1971; Flavell e Wellman, 1977). Entretanto, esta definição mostrou-se limitada para o estudo do envelhecimento cognitivo e, atualmente, o conceito de meta-memória inclui diversos aspectos, tais como: a) o conhecimento sobre os processos da memória (Ex.: quais tarefas de memória são fáceis e quais são difíceis?); b) o monitoramento da memória (Ex.: a capacidade de uma pessoa avaliar se já estudou o suficiente para uma prova); c) sentimentos e emoções sobre a memória; e d) a autoeficácia para memória, que poderia ser conceituada como o grau de certeza de um indivíduo sobre sua capacidade de realizar uma tarefa envolvendo memória. Atualmente, é bem aceita entre os pesquisadores a visão que a autoeficácia seria uma das dimensões do conceito mais amplo da meta-memória” (Yassuda; Lasca; Neri, 2005, p. 79).

desenvolvimento da aprendizagem pesquisados por Vygotsky (1978), observando que um estudo psicológico nos conduz à associação e a uma melhor compreensão a respeito do funcionamento da mente, da memória e da inteligência.

No entanto, a metacognição compreende informações que superam as etapas de registro e de armazenamento, sendo algo que ultrapassa o “pensar”, o “conhecer”, todavia, trata-se da reflexão sobre o que se pensa e vai além do que já é sabido ou conhecido. Por este motivo, faz uso do termo meta em sua composição, com o intuito de entendermos o sentido de nos aprofundarmos quanto aos processos cognitivos a partir do que nos propomos a executar. Assim, enquanto o ato cognitivo usa a memorização, repetição e racionalização, o estado metacognitivo envolve o ato de pensar, observar, questionar, regular e entender.

3.2 Aspectos do conhecimento que envolvem a metacognição

Para que possamos entender melhor as etapas do pensamento a partir da metacognição, precisamos detalhar as etapas de compreensão do pensar, para que aconteça algum processo metacognitivo. Um dos primeiros componentes da metacognição envolve os conhecimentos metacognitivos, que são adquiridos e se relacionam, bem como transcendem a cognição.

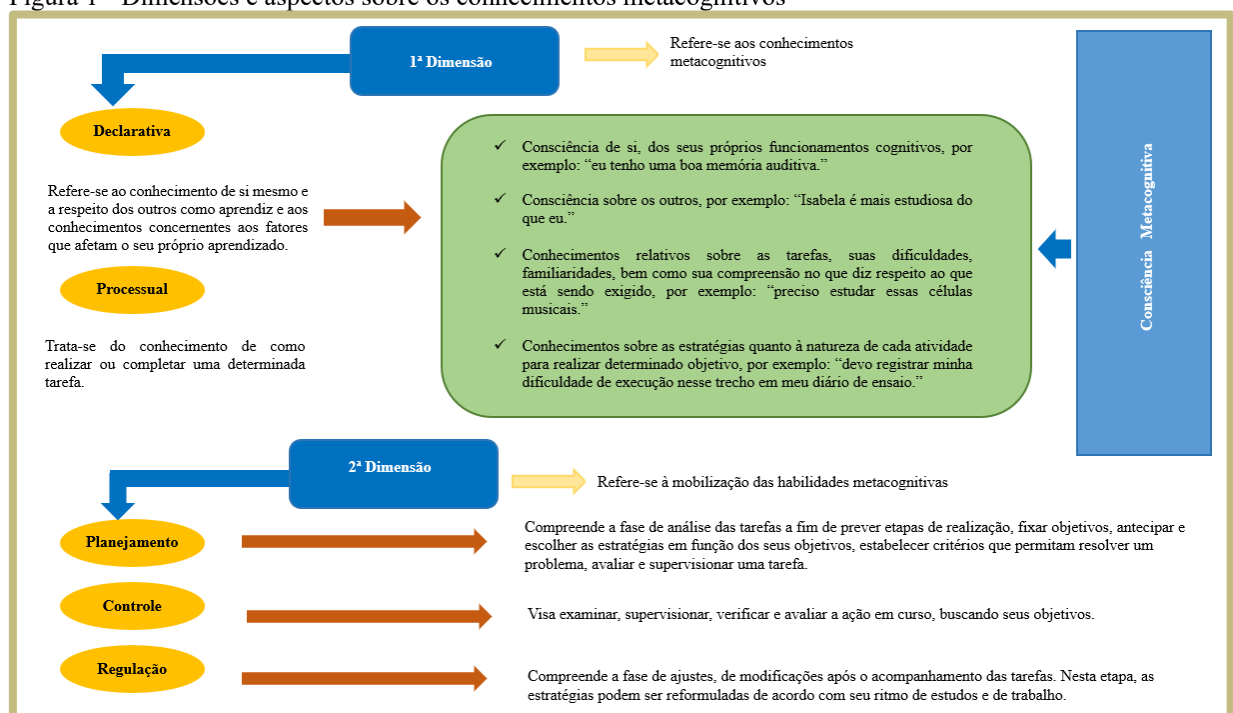
A partir de Flavell, (1976), os conhecimentos metacognitivos reúnem apenas os conhecimentos declarativos e processuais sobre a cognição na realização de estratégias. Podemos dizer que os conhecimentos declarativos são os primeiros dados que chegam ao indivíduo, por meio de algo que é declarado, exposto e/ou representado como ideia, conceito, teoria ou informação. Já os conhecimentos processuais dizem respeito à etapa de compreensão sobre a execução de algo, de como determinada ação pode ser realizada ou as etapas que sofrem para alcançarem determinado objetivo. Assim, podemos afirmar que os conhecimentos declarativos se encontram em uma primeira dimensão metacognitiva e os conhecimentos processuais em uma segunda dimensão.

Outro elemento expressivo que compõe a metacognição refere-se ao ajuizamento ou consciência metacognitiva, ou seja, quando o indivíduo possui a consciência a respeito de si, dos outros e de suas ações. Tal etapa engloba a fase de julgamento de dificuldade ou facilidade de aprendizagem, do seu nível, da sensação de saber e do julgamento de confiança em suas produções. Assim, ela se modifica, de certo modo, em um momento de avaliação e análise, a qual organiza as informações para transformação do conhecimento.

Um terceiro componente envolve a segunda dimensão e se associa a todo processo de monitoramento do saber e do pensamento: a gestão das atividades cognitivas. Essa fase consiste em adaptar o comportamento seguindo o acompanhamento contínuo da situação por meio do planejamento, da seleção de estratégias de ação, da utilização dos recursos ou habilidades, do controle das atividades e da regulação das ações, convertendo-se o momento da gestão das atividades mentais, da mobilização de tais habilidades e todo período de reflexão e ação constante.

A Figura 1 abaixo pode auxiliar a entender melhor os princípios metacognitivos.

Figura 1 - Dimensões e aspectos sobre os conhecimentos metacognitivos



Fonte: Elaboração da autora.

As informações acima nos ajudarão a compreender as mobilizações desses componentes por meio da utilização das estratégias metacognitivas aplicadas à banda de música nos capítulos seguintes.

Ao olharmos para a Figura 1 acima, percebemos as duas dimensões narradas por Lafortune, Jacob e Hébert (2003), Flavell (1979) e Flavell, Miller e Miller (1999), as quais comportam a estrutura do pensamento, das informações e do saber, para que, qualquer pessoa em processos de aprendizagem, possa tomar suas próprias atitudes diante do seu desenvolvimento pessoal.

Assim, precisamos olhar para a primeira dimensão, por meio da qual chegam as informações ao nível cognitivo do conhecimento das pessoas (de si e dos outros), das tarefas

(objetivos a serem alcançados) e das estratégias (ações planejadas para atingir um objetivo). No entanto, para Flavell, (1979), somente quando o indivíduo toma consciência de si, dos outros, das tarefas e das estratégias, ele começa a realizar metacognição.

No Quadro 1 abaixo, podemos conferir melhor essas associações entre a 1ª e a 2ª dimensões com todos os aspectos metacognitivos.

Quadro 1 - Aspectos metacognitivos

	Aspectos Metacognitivos	Consciência Metacognitiva
1ª Dimensão	Conhecimento sobre as pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos. • Consciência sobre os outros.
	Conhecimento sobre tarefas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos relativos sobre as tarefas, suas dificuldades, familiaridades; compreendem o que está sendo exigido.
	Conhecimento sobre as estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre as estratégias com relação à natureza de cada atividade para realizar determinado objetivo.
2ª Dimensão	Gestão das atividades de planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento e análise das tarefas a fim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escolher as estratégias em função de seus objetivos.
	Gestão das atividades de controle	<ul style="list-style-type: none"> • Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação da ação em curso, buscando seus objetivos.
	Gestão das atividades de regulação	<ul style="list-style-type: none"> • Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas.

Fonte: Elaboração da autora.

Iniciamos com os processos cognitivos que envolvem o conhecimento das pessoas, das tarefas e das estratégias. Em um primeiro nível, podemos dizer que dispomos de determinadas informações sobre aqueles conhecimentos, pois temos ciência dos nossos dados, objetivos e algumas ações para alcançá-los em diferentes situações rotineiras. Conhecemos nossas histórias, informações e um pouco sobre os outros, principalmente aqueles que estão perto, como os familiares e amigos. Também vamos aprendendo a respeito do mundo, das coisas e o que devemos fazer para nos alimentar, estudar, dirigir e resolver problemas, organizando as ações, as estratégias, para simplesmente concluirmos o dia ou, ainda, o objetivo traçado, mas o que acontece quando eu tomo consciência de cada processo?

A tomada de consciência faz-nos emergir no universo meta, do olhar com maior acuidade, da percepção de si, dos outros, da importância de quem você é, do que representam as pessoas e de como melhor alcançar seus objetivos, da realização das tarefas e das atividades cotidianas, por exemplo, sejam elas quais forem.

Assim, temos os caminhos por meio dos quais o saber pode ser concretizado e modificado, da transformação do cognitivo para o metacognitivo implicando um ao outro. Para Heidegger (2015, p. 347), “a consciência dá ‘algo’ a compreender, ela abre”. Isso nos leva a refletir e a relacionar os pensamentos de Flavell (1979), quando o estudioso diz que sem a consciência, não há metacognição, apenas conhecimentos em nível cognitivo.

Para Husserl (2007, p. 89), “toda consciência é a consciência de algo”; é o que dá sentido e significado ao fenômeno (algo), conseqüentemente, o que preenche o vazio em busca da compreensão, dos significados do ser no mundo e do fazer as coisas (objetos), tarefas e ações.

Nessa relação, passamos a perceber quão próximos estão a metacognição e a fenomenologia, e o quanto é fundamental a consciência durante todo processo de reflexão e ação do homem no mundo, como também notamos que são importantes as ações dos mestres nas bandas no que concerne ao seu fazer didático para o mundo em questão.

3.3 Processos de ensino

No âmbito do ensino de música, é de extrema importância que os envolvidos no processo da educação musical, professores, regentes e demais educadores, possam favorecer aos músicos experientes e/ou aos iniciantes, espaços de tempo para reflexão sobre suas atividades ao instrumento e a percepção à prática de execução coletiva. Na banda de música, os resultados acontecem em grupo, por consequência, os bons resultados coletivos surgem apenas a partir do desempenho individual, e este é um detalhe a ser considerado pelos estudos e pesquisas de ensino e aprendizagem em contextos coletivos, pois o todo implica processos ramificados que vão desde os estudos individuais, passando por grupos de instrumentos até o complexo grupal.

Segundo Wiley, Griffin e Thiede (2005), cujos autores vão ao encontro de Schraw e Impara (2000), a metacognição envolve os músicos a refletirem sobre seu pensamento musical, desenvolve sua autoconsciência e habilidades de autoavaliação, permitindo o monitoramento e ajustes em seu próprio progresso musical. Isso é importante quando os músicos ensaiam suas *performances* (Barry; Hallam, 2002), principalmente para uma *performance* musical individualizada, que requer conhecimento da sua atuação e uma melhor capacidade de monitorar e controlar seu próprio processo de conhecimento cognitivo (Bruer, 1993, p. 15).

No entanto, até a chegada dessa fase de independência, os músicos precisam ser guiados e amparados por seus mestres em todo processo, proporcionando engajamento e favorecendo a aproximação com o autoquestionamento, elemento principal da metacognição, para que eles consigam entrar no percurso de compreensão e tomada de consciência dos conhecimentos metacognitivos.

Taylor (1975), acompanhando os pensamentos de Flavell (1979), insere outro tipo de conhecimento, afirmando que a metacognição compreende: conhecimento declarativo (a respeito dos próprios processos de aprendizagem), conhecimento processual (conhecimento sobre quais habilidades e estratégias usar) e conhecimento estratégico (conhecimento com relação a quando e por que várias estratégias devem ser usadas). Esse modelo sintetizou pesquisas recentes em metacognição que motivam professores e aprendizes a irem mais além.

Associando a relevância desse conhecimento e seguindo os princípios de Flavell (1979), precisamos demonstrar aos mestres, como é importante o ato de ensinar, principalmente quando o que se espera de uma classe, de um aluno, de uma banda ou de um músico, são bons desempenhos e resultados, sejam quais forem seus objetivos. Cada mestre pode auxiliar seus músicos a organizarem ações estratégicas que favoreçam melhores resultados musicais diante da formação do repertório, compreendendo a importância da sua função como educador e do seu papel social na banda de música.

O conhecimento estratégico é vital para o desenvolvimento musical, particularmente da musicalidade. Detecção de problemas, redução e resolução de problemas musicais aprofundam o entendimento musical de uma pessoa (Elliott, 1995, p. 73), e esses processos requerem considerável atenção para com os aspectos mais sutis dos desafios musicais. Portanto, é importante que dentro do processo de ensino, os docentes estejam preparados para orientarem sobre a detecção de problemas pelos próprios músicos e, com eles, por meio de estratégias de ensino, buscarem possíveis soluções.

Em música, o conhecimento processual é assimilado pela produção de música ativa, que envolve a performance, improvisação, composição, arranjo e condução (Elliott, 1995), requerendo, portanto, conhecimentos cognitivos deliberados. Assim, o uso de estratégias metacognitivas foi encontrado para melhorar as habilidades auditivas individuais que possam favorecer um melhor desenvolvimento musical pelos músicos, pois a partir da sua compreensão, eles serão capazes de gerir seus próprios processos mentais para o aprimoramento dos seus estudos e atuação.

Segundo Gonçalves e Nascimento (2020, p. 8), “no fazer musical a metacognição pode ser acessada quando tocamos um instrumento musical, apreciamos uma obra, lemos uma partitura, improvisamos, compomos dentre outras práticas relacionadas a esta área do conhecimento”. Esta afirmação nos aproxima da perspectiva de pensamento, execução e pensamento, conseqüentemente, de um apoio ao aprimoramento musical de um músico ou um grupo.

A reflexão crítica também é necessária na musicalidade, que frequentemente envolve a seleção, expressão e geração de ideias musicais em *performance* musical, interpretação, composição e improvisação. Como a musicalidade é uma questão muito pessoal dentro de diferentes aspectos cognitivos e sociais que envolvem cada pessoa, o músico pode ter conhecimento profundo de seus próprios processos internos que governam os resultados de desempenho, porém, na banda de música, essa reflexão pode melhorar o desempenho de todo grupo, seguindo princípios organizados para o desenvolvimento das ações coletivas, e o mestres podem ser os promotores de mediações das discursivas, tanto intrapessoais quanto interpessoais.

O autoconhecimento na metacognição inclui as estratégias que trabalham para o indivíduo em termos de técnica, interpretação, gerenciamento de ansiedade, estabelecimento de metas, dentre outras. Saber orientar dentro de uma boa proposta de ensino pode auxiliar a todos na construção do saber musical nas bandas de música.

3.4 Processos de aprendizagem

Diante dos fatores que relacionam o desenvolvimento da aprendizagem com o processo de aprimoramento das atividades musicais de natureza prática e teórica, utilizamos os princípios da metacognição e suas estratégias de aplicação no fazer didático do mestre de banda de música com os estudos da prática instrumental e da formação de repertório do grupo. A proposta como metodologia de ensino e de aprendizagem nos auxiliou como forma de mediação didática, visando investigar o desempenho dos músicos durante toda pesquisa.

Desse modo, utilizaremos os fundamentos teóricos citados anteriormente por diferentes teóricos para nortear a análise dos processos cognitivos voltados à aprendizagem musical.

Contudo, devido ao limitado número de investigações voltadas para o desenvolvimento das atividades metacognitivas no âmbito da banda de música, nossa pesquisa tornou-se um pouco mais complexa, mas seguiu os fundamentos da aprendizagem pedagógica

que regem os estudos da psicologia sobre as habilidades físicas e intelectuais ligadas ao desenvolvimento da aprendizagem. Tivemos como foco de abordagem o processo de ensino e aprendizagem na banda de música e seus implicativos cognitivos para o bom desempenho musical, utilizando estratégias metacognitivas que influenciam no processo de desenvolvimento individual e em grupo, buscando uma melhor *performance*⁷ dos músicos e o auxílio na formação do repertório.

Partindo do conceito de aprender a aprender na metacognição, Perrenoud (1999, p. 96) afirma que

Para aprender, o indivíduo não deixa de operar regulações intelectuais. Na mente humana, toda regulação em última instância, só pode ser uma autorregulação, pelo menos se admitirmos as teses básicas do construtivismo: nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada, assimilada por um sujeito. Nessa perspectiva, toda ação educativa só pode estimular o autodesenvolvimento, a autoaprendizagem, a autorregulação de um sujeito, modificando seu meio, entrando em interação com ele. Não se pode apostar, afinal de contas, senão na autorregulação.

Assim, acreditamos que o mestre ou educador musical necessita mediar o processo de ensino, favorecendo ao músico estratégias de compreensão e regulação da aprendizagem, tornando-o capaz de verificar as competências e habilidades desenvolvidas e não desenvolvidas.

Segundo Lafortune, Jacob e Hébert (2003, p. 12-13):

Uma habilidade metacognitiva é a capacidade de mobilizar seus conhecimentos e experiências, mas com a intenção explícita para planejar a execução de uma tarefa para monitorá-lo melhor, avaliá-lo e fazer julgamentos críticos sobre a eficácia do modo de proceder, tendo em conta as estratégias utilizadas e o objetivo estabelecido. Este julgamento não só permite enriquecer seus conhecimentos metacognitivos, mas também desenvolver um conhecimento ciente de que pode ser usado em situações sempre mais complexas. As principais manifestações de uma habilidade metacognitiva são o controle e regulação de processos de aprendizagem, uma vez que são o resultado de avaliação constante e consciente e que, portanto, favorecem a reutilização.

Em síntese, a consideração da aprendizagem sob orientação metacognitiva pode apresentar diversas vantagens, dentre as quais a de salientar na banda de música, a autoapreciação e o autocontrole da atuação e da aprendizagem individual e em grupo.

⁷ *Performance* é um termo próprio da língua inglesa que significa a forma de desempenhar, de atuar em uma determinada manifestação artística.

Dessa forma, acreditamos que as estratégias metacognitivas desenvolvidas na presente tese, possam ser favoravelmente aplicadas e deem bons resultados no processo de ensino e aprendizagem na banda de música, e que, a partir dos nossos resultados, possamos oportunizar o aprimoramento da prática instrumental sugerindo novas formas de aprender, ensinar e fazer música nos ensinos individual e coletivo.

4 A SIGNIFICAÇÃO E O SENTIDO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, abordaremos a fenomenologia como proposta de reflexão para análise dos resultados sobre a experiência da utilização do nosso produto de pesquisa, não só como um artefato meramente técnico, mas como recurso didático e seus fenômenos a partir da experiência vivida pelos mestres. A fenomenologia, neste trabalho, buscará demonstrar a importância do sentido e do significado no fazer didático e metacognitivo referente à consciência do ser mestre (educador) com suas experiências didáticas a partir da metacognição na banda de música.

4.1 O pensamento na visão fenomenológica de Heidegger

Para entendermos melhor a proposta de reflexão deste capítulo e, conseqüentemente, compreendermos nossa análise de dados, precisamos visitar a obra “Ser e tempo” de Heidegger (2015) e buscarmos o entendimento sobre o que o filósofo expressou sobre o pensamento, o homem e sua existência no mundo, apropriando-se das expressões como o “ser-aí”, o ser no mundo ou simplesmente *Dasein*.

Diante da proposição essencial para compreendermos o complexo ato de estarmos no mundo e na condição humana de existir, o filósofo Carneiro Leão, no posfácio de “Ser e tempo” (Heidegger, 2015), nos chama a atenção para algo importante e necessário da própria existência: o pensar. E interroga sem receio: o que significa pensar?

Quando dizemos ou escutamos o verbo pensar e seus derivados, pensador, pensamento, pensativo, pensável ou pensado, evocamos logo uma cadeia de significantes: o sujeito que pensa, o objeto pensado, o ato de pensar e o processo de pensamento, conteúdo em que o sujeito pensa o objeto, a forma de que se reveste o objeto e se veste o processo de pensar, o contexto ideológico que tudo sobredetermina. É uma avalanche que se atropela em seu próprio tropel (Leão, 2015, p. 549).

Podemos observar que, ao pensarmos sobre a existência de todo um complexo que nos permite invadirmos ou mergulharmos em espaços algumas vezes nem sequer visitados, mas que ao entrarmos em movimentos reflexivos, invadimos dimensões perigosas, que podem provocar transformações em si e no universo ao nosso redor. Há, aqui, uma relação muito próxima à metacognição (pensamento sobre o pensamento), o que nos permite adentrarmos no campo filosófico para analisarmos as dimensões desse mergulho em si, e a busca de transformações do homem como docente e aprendiz, que procura ensinar e aprender, mas que

ao mesmo tempo constrói sentidos e significados. Para Leão (2015, p. 551), a “arte de pensar é dada por um modo extraordinário de sentir e escutar o silêncio do sentido.” Assim, quando pensamos, ratificamos a importância do saber, do fazer e do agir no mundo, da compreensão quanto aos processos de aprender a aprender relacionados, também, com a metacognição e do *Dasein*, entre o ser, existir e o fazer.

4.2 *Dasein*, ser e sentido

O termo *Dasein*, de origem alemã, estabelece a relação entre o ser e a existência humana, voltando para suas possibilidades de sentido e significado no mundo em diferentes aspectos: o “ser-no-mundo”, o “ser-junto” e o “ser-em”. Assim, começamos a visualizar o homem e sua presença no cotidiano, na forma como ele existe e mantém suas relações consigo, com os outros e com as coisas, bem como suas experiências de ensino e aprendizagem vivenciadas na escola, na banda de música e demais ambientes. O ser está sempre em movimento, não se define, mesmo considerando a conjugação do verbo na frase “eu sou” ou “você é”, mas está sempre buscando de si ou perdido em meio às possibilidades e ao tempo. Entretanto, convém lembrar que “pensando, o homem é ele mesmo, sendo outro” (Leão, 2015, p. 553).

Leão (2015, p. 553) afirma também que,

[...] A fala do pensamento é escutar. Escutando, o pensamento fala. A escuta é a dimensão mais profunda e o modo mais simples de falar. O barulho do silêncio constitui a forma originária de dizer. No silêncio, o sentido do ser chega a um dizer sem discurso nem fala, sem origem nem termo, sem espessura nem gravidade, mas sempre se faz sentir, tanto na presença como na ausência de qualquer realização ou coisa.

Portanto, apresenta-se, aqui, a grande importância do pensar, do refletir sobre nossos próprios pensamentos diante do que escutamos silenciosamente, do que se transforma, mas sobretudo do que tentamos compreender a respeito do fazer, do perceber, a partir dos sentidos, que, por sua vez, permitem produzir e dar significado ao que faz e como existe no mundo para si e para o outro. Inicia-se, então, a busca pelo ser, que Heidegger (2015) chama de ente. Desse modo, vale a pena confrontarmos a compreensão, relacionando-a com a atuação docente, com a regência na banda de música e no fazer de qualquer profissão, para que ela tenha sentido entre os seres e seus “entes”, entre o fazer musical e seu significado, dentro e fora da banda de música.

Nós somos o ente para Heidegger (2015). No sentido mais complexo para compreendermos o ente, podemos considerar que em cada ente há um ser, e “o ser é sempre o ser de um ente” em sua diversidade (Heidegger, 2015, p. 44). Portanto, dentre os processos de sentido e significado, entendem-se as diferenças estabelecidas por cada ser que considera fatores dessemelhantes existenciais para pensar e agir de maneira diversa de outros seres, conseqüentemente, de outros entes.

Esse processo torna-se relevante para entendermos ou darmos sentido à existência humana, diferentes contextos e culturas, o que não justifica o ser desumano, o qual não buscou ou não reconhece a sua existência nem o sentido dela, nem muito menos consegue dar significado ao que vivencia. “Assim, a compreensão do ser, própria da pre-sença, inclui, de maneira igualmente originária, a compreensão de ‘mundo’ e a compreensão do ser dos entes que se tornam acessíveis dentro do mundo” (Heidegger, 2015, p. 49).

Desmembrando as diferentes formas de existir no mundo, podemos agora perceber os estados variantes de “ser-no-mundo”, de “ser-em” e do “ser-junto”. Para Heidegger (2015, p. 100): “[...] O Ser-em é, pois, a expressão formal e existencial do ser da pre-sença, que possui a constituição essencial do ser-no-mundo.” O “ser-junto”, no sentido de se empenhar no mundo o que ainda deve ser interpretado, mais precisamente é um existencial fundado: o “ser-em”.

Saber analisar e reconhecer a existência, a presença e o estado do ser em si são tarefas da consciência, sendo necessárias, mas muito difícil devido à própria natureza humana, que, na maioria das vezes, se recusa a buscar esse reconhecimento ou não consegue mergulhar no ato de refletir e pensar em si, no outro e/ou no mundo.

Assim, a metacognição, neste trabalho, por meio da consciência metacognitiva, pode fazer mestres e músicos imergirem em si mesmos e perceberem a importância das suas existências, do fazer didático, de “ser-em”, de serem “pre-senças”, de “serem-juntos” e se organizarem no mundo como elementos fundamentais e que podem dar sentido e significado aos que são e aos que fazem a educação musical.

4.3 A relação arte, educação e *Dasein*

O *Dasein*, como “ser-aí” ou “ser-no-mundo” torna-se o ente que é dotado de existência e, por sua vez, busca esse reconhecimento e a compreensão dos seres que estão ao seu redor. Talvez seja o que ainda hoje devemos procurar entender e aplicar na sociedade e no processo educativo por meio da reflexão, dos sentidos e da sensibilidade humana, principalmente da arte.

Diante de tantos momentos difíceis que a humanidade está vivenciando, percebemos, cada vez mais, o distanciamento do sujeito consigo e com o outro, ampliando as diferenças e diminuindo sua capacidade de sensibilização da condição humana na sociedade, tornando-se distante do outro e fechando-se em seu mundo, em seu ser desconhecido e pouco visitado até para seu próprio reconhecimento.

Talvez possamos ver no *Dasein* e na própria metacognição, a oportunidade de convidarmos homens, mulheres e crianças a refletirem sobre si, a pensarem sobre seus próprios pensamentos e analisarem seus modos de ser e agir no mundo, diante de deles mesmos, do outro e da sociedade. Acredito que a arte e a docência tenham um forte papel nessa missão de transformação e sensibilização, promovendo sentido e significado no fazer docente e na aprendizagem como aspectos significativos na vida de muitas crianças, jovens e suas famílias.

Sabe-se também que vivemos em uma sociedade que ainda não valoriza a importância da arte nos processos cognitivos, psicológicos e emocionais, mas ela insiste em existir dentro e fora dos muros da escola, sendo uma das manifestações que consegue dar sentido ao bem-estar de muitas pessoas. Heidegger (2012, p. 92), nos lembra que: “A arte não é tida nem como campo de realização da cultura, nem como uma aparição do espírito, pertence ao acontecimento de apropriação unicamente a partir do qual se determina o ‘sentido do ser’”.

Reconhecermos essa afirmação como docentes e como cidadãos em meio ao caos em tempos de pandemia é algo urgente e necessário. Precisamos procurá-la para não nos perdermos de vista, nem externa nem internamente. A busca de sentidos das coisas e da nossa própria existência no mundo atual torna-se cada vez mais premente. A produção dos bens e produtos estão perdendo cada vez mais o sentido e o significado para o homem, que os utiliza simplesmente de forma técnica e repetitiva, algumas vezes, comprometendo, inclusive, a importância de outros produtos ou artefatos desenvolvidos pela ciência ou pela arte. E como modo de verificarmos a relevância do nosso produto (caderno didático de estratégias metacognitivas) como algo significativo para a educação musical, precisamos produzi-lo, utilizá-lo e analisá-lo a partir do seu significado e das experiências vividas por mestres e músicos, e antes de não conseguirmos mais nos encontrarmos, que possamos ver na arte, na ciência e na educação, meios de resgate e transformação do homem, aliando sempre o nosso pensamento metacognitivo ao verdadeiro sentido que podemos empreender sobre as nossas produções e as ações didáticas e sociais.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Aqui, compreenderemos melhor o desenvolvimento da pesquisa, esclarecendo em detalhes as etapas de pensamento e produção atreladas às ações e aos objetivos de cada fase de desenvolvimento metodológico, desde a produção do nosso produto de pesquisa ao “Caderno didático de estratégias metacognitivas (CADEM)”, passando pela formação com os mestres de banda e a análise dos dados.

5.1 Abordagem metodológica

A investigação delineada neste estudo caracteriza-se como sendo uma proposta de produção e análise dentro de uma abordagem qualitativa.

Para a produção e aplicação do “caderno didático de estratégias metacognitivas”, utilizamos a *design science research* (DSR) como método científico para o desenvolvimento de um artefato pedagógico de apoio ao processo de ensino e aprendizagem na banda.

Para a análise e discussão dos resultados, fizemos uso do método fenomenológico como opção de investigação e apreciação dos dados, com ênfase na proposta metodológica estrutural de Van Manen (2014, 2016) por meio da pedagogia fenomenológica voltada aos processos de ensino e aprendizagem diante da experiência significativa de um fenômeno e da filosofia heideggeriana hermenêutica, com um olhar para o *Dasein* ao analisarmos o “caderno didático” como um recurso pedagógico significativo para o desenvolvimento de estratégias sensíveis à didática dos mestres de banda e significativa para a aprendizagem dos músicos.

5.2 *Design science research* (DSR): um método de pesquisa aplicado à produção de artefatos

Em busca de melhoria para a formação do repertório na banda de música, associada ao melhor desempenho dos músicos nos contextos individual e coletivo de ensino e aprendizagem, seguimos organizando e desenvolvendo estratégias metacognitivas a serem implementadas pelos maestros e seus respectivos músicos na banda de música.

Para conseguirmos estruturar e organizar as estratégias em desenvolvimento e sua devida aplicação, fez-se necessária a utilização de um método de produção que norteasse os processos de elaboração, bem como as reflexões sobre distribuição de estratégias por categoria e utilização do material produzido para avaliação dos resultados após a aplicação do artefato

pedagógico. Ao longo de algumas pesquisas e estudos, consideramos o DSR um método mais adequado para nos auxiliar em todo processo.

O DSR é um método de pesquisa recente advindo da *design science* para a produção de artefatos, que nos últimos anos, apesar de ser iniciada e muito utilizada na elaboração de conhecimentos de sistemas de informação, vem proporcionando amparo a diferentes áreas do conhecimento, buscando melhoria ou solução de problemas por meio de criação inovadora ou de adaptações de produtos e materiais científicos. Dresch, Lacerda e Antunes Júnior (2015, p. 68) consideram que:

Uma das características fundamentais da pesquisa que utiliza o *Design Science Research* como método é o de ser orientada à solução de problemas específicos, não necessariamente buscando a solução perfeita, mas a solução satisfatória para problemas específicos.

O anseio por soluções acontece geralmente no âmbito da pesquisa científica para solucionar diferentes problemas de natureza social, na relação do sujeito com o meio e do próprio homem com ele mesmo. Cada estudo pode, então, produzir propostas de soluções que envolvam a elaboração de teorias, práticas ou artefatos para tentar de alguma forma amenizar ou solucionar problemas relacionados com a mobilidade, comunicação, educação, indústria ou qualquer outro fim de natureza humana ou estrutural.

Assim, eis aqui um bom momento para explanarmos a diferença entre *design science* e *design science research*. Enquanto a *design science* é a base epistemológica, a *design science research* diz respeito ao método que operacionaliza a construção do conhecimento nesse contexto (Dresch; Lacerda; Antunes Júnior, 2015).

Em “A ciência do artificial”, Simon (1996) demonstra a importância de conhecermos a natureza das coisas como sua existência. Há, assim, produtos naturais e produtos desenvolvidos pelo homem, estes ocupam-se da ciência dos projetos, enquanto aqueles surgem do próprio meio. Simon (1996, p. 198) diz, ainda, que as ciências naturais se “ocupam de como as coisas são” e que a ciência do artificial determina “como as coisas devem ser”, chamando a atenção para a concepção de artefatos que realizem objetivos.

Assim, o projeto (*design*) de cada artefato implica a ação do homem sobre algo, como ciência de projeto (*design science*). Desta forma, a *design science* tem como objetivo, produzir artefatos úteis para serem utilizados por diferentes profissionais que buscam solucionar ou reduzir problemas do seu campo de atuação (Van Aken, 2005).

No entanto, enquanto a *design science* baseia-se na produção do artefato, o *design science research*, como método sobre a pesquisa em ciência do *design*, preocupa-se, além de projetar o artefato, com a avaliação do que foi desenvolvido, seu funcionamento e comunicação dos resultados obtidos (Çağdaş; Stubkjær, 2011). Além disso, outro fator determinante na DSR como método de pesquisa diz respeito ao rigor e à relevância da investigação, tornando-se, então, um método prescritivo e não descritivo-explicativo (Lacerda *et al.*, 2013, p. 744).

Para nossa pesquisa, foi necessário também explanarmos sobre a escolha do *design science research* como método investigativo ao invés da pesquisa-ação e/ou o estudo de caso, já que ambos são os métodos mais utilizados em ciências sociais e humanas. Diante de muitas reflexões e olhares para nosso problema, refletimos sobre as possíveis formas de solução, e chegamos à conclusão de que a elaboração de um caderno de orientações com estratégias metacognitivas poderia auxiliar músicos e maestros na formação do repertório e no desenvolvimento de seus desempenhos na banda, tanto no contexto individual quanto coletivo. Assim, para confirmarmos nossa crença sobre os resultados e efeitos do caderno e das estratégias metacognitivas, precisávamos avaliar sua utilização como artefato ou constructo pedagógico e suas possibilidades de melhoria e/ou refutação.

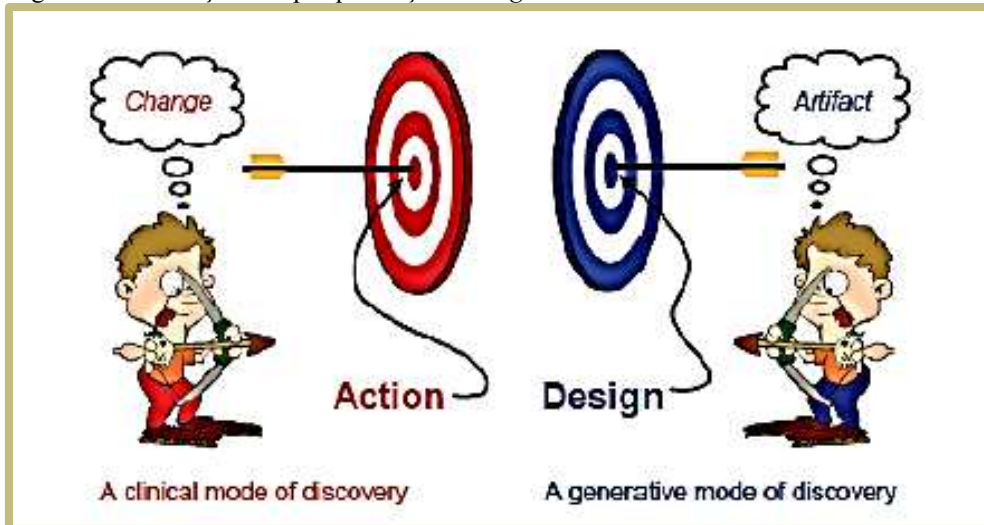
Dessa forma, até certo momento, encontramos pontos similares que poderíamos nos amparar em princípios da pesquisa-ação e do estudo de caso, mas após algumas pesquisas, percebemos que a DSR seria o melhor método para subsidiar a produção do material didático e sua avaliação, bem como seria o referido método mais adequado para seguirmos com os critérios de rigor, produção e validação do constructo produzido e utilizado. Apesar de algumas semelhanças, principalmente com a pesquisa-ação, Lacerda *et al.* (2013, p. 754) explica que:

As principais distinções entre elas podem ser identificadas em termos de seus objetivos, a avaliação dos resultados, o papel do pesquisador e a necessidade de uma base empírica. Pesquisas que desenvolvam artefatos, os apliquem em um contexto organizacional (cooperativamente, ou não, com os envolvidos) e o avaliem, encontram na Design Science Research um respaldo metodológico apropriado.

Para Baskerville, Pries-Heje e Venable (2009), fica clara a distinção entre os métodos, e os autores afirmam que, enquanto a pesquisa-ação visa à ação organizacional para criar mudanças a fim de descobrir novos conhecimentos em um modo clínico (exploração, diagnóstico, descrição, indicação e implementação das ações), a DSR explora o *design* para criar um artefato com o intuito de descobrir novos conhecimentos em um modo generativo (consciente, sugestivo, criativo, prescritivo e avaliativo).

A Figura 2 abaixo demonstra essa diferença:

Figura 2 - Diferença entre pesquisa-ação e *design science*



Fonte: Baskerville, Pries-Heje e Venable (2009, p. 4).

Aos observarmos a imagem acima, podemos perceber que o pensamento do pesquisador, assim como o meio que ele utiliza para alcançar seus objetivos, são outros. Apesar das semelhanças, temos a demonstração entre a pesquisa-ação e o DSR, e é interessante notarmos a maneira diferenciada como ambos são utilizados, entre a descrição da pesquisa-ação no modo clínico tratando-se de como algo deve ser feito para o alcance do objetivo e o estado prescritivo da forma generativa referente ao uso regulador por meio do artefato de como se deve utilizar algo para conseguir seu objetivo.

Para melhor entendermos as diferenças entre todos os aspectos que diferenciam o DSR, a pesquisa-ação e o estudo de caso, e de estarmos seguros sobre sua utilização para nossa pesquisa, consideramos importante apresentarmos claramente o quadro de Lacerda *et al.* (2013, p. 754) para uma compreensão mais efetiva sobre essas dessemelhanças e a respeito da nossa escolha.

Quadro 2 - Comparativo entre o *design science research*, o estudo de caso e a pesquisa-ação

Características	<i>Design science research</i>	Estudo de caso tradicional	Pesquisa-ação tradicional
Objetivos	Desenvolver artefatos que permitam soluções satisfatórias aos problemas práticos	Auxiliar na compreensão de fenômenos sociais complexos	Resolver ou explicar problemas de um determinado sistema, gerando conhecimento para a prática e para a teoria
	Prescrever e projetar	Explorar, descrever e explicar	Explorar, descrever e explicar
Principais atividades	Conscientizar Sugerir Desenvolver Avaliar Concluir	Definir estrutura conceitual Planejar o(s) caso(s) Conduzir piloto Coletar dados Analisar dados Gerar relatório Miguel (2007, p. 221)	Planejar a ação Coletar dados Analisar dados e planejar ações Implementar ações Avaliar resultados Monitorar (contínuo) Turrioni e Mello (2012)
Resultados	Artefatos (constructos, modelos, métodos, instanciações)	Constructos Hipóteses Descrições Explicações	Constructos Hipóteses Descrições Explicações Ações
Tipo de conhecimento	Como as coisas deveriam ser	Como as coisas são ou como se comportam	Como as coisas são ou como se comportam
Papel do pesquisador	Construtor e avaliador do artefato	Observador	Múltiplo em função do tipo de pesquisa-ação
Base empírica	Não obrigatória	Obrigatória	Obrigatória
Colaboração pesquisador-pesquisado	Não obrigatória	Não obrigatória	Obrigatória
Implementação	Não obrigatória	Não se aplica	Obrigatória
Avaliação dos resultados	Aplicações Simulações Experimentos	Confronto com a teoria	Confronto com a teoria
Abordagem	Qualitativa e/ou quantitativa	Qualitativa	Qualitativa

Fonte: Lacerda *et al.* (2013, p. 754).

Percebemos no Quadro 2, as reais diferenças entre os três métodos de pesquisas a partir das suas características, e para nossa investigação, o DSR foi o método que mais se adequou, exatamente por buscar desenvolver artefatos que permitam soluções satisfatórias aos problemas práticos, projetar, conscientizar, sugerir, avaliar e concluir, produzindo um conhecimento de como as coisas deveriam ser ao se utilizar um artefato desenvolvido com um determinado objetivo, e o pesquisador, além de produzir o artefato, deve aplicá-lo ou utilizá-lo e avaliá-lo sob uma perspectiva qualitativa.

Para tanto, ao tratarmos sobre a produção do artefato, ele foi desenvolvido como artefato pedagógico para aplicação na educação musical, mais propriamente na banda de música, para auxiliar músicos e maestros na formação do repertório e no desempenho musical de forma individual e coletiva.

Apesar do termo, o artefato pode ser produzido em forma de método, modelo, constructos ou instanciações (March; Smith, 1995, p. 253), como apresenta o Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 - Tipos de artefatos

Descrição	
Tipos de artefatos	Constructos Constructos ou conceitos formam o vocabulário de um domínio. Eles constituem uma conceituação utilizada para descrever os problemas dentro do domínio e para especificar as respectivas soluções. Conceituações são extremamente importantes em ambas as ciências, natural e de <i>design</i> . Elas definem os termos usados para descrever e pensar sobre as tarefas. Elas podem ser extremamente valiosas para <i>designers</i> e pesquisadores.
	Modelos Um modelo é um conjunto de proposições ou declarações que expressam as relações entre os constructos. Em atividades de <i>design</i> , modelos representam situações como problema e solução. Ele pode ser visto como uma descrição, ou seja, uma representação de como as coisas são. Cientistas naturais, muitas vezes, usam o termo “modelo” considerando sinônimo de “teoria”, ou “modelos” comparando-os às teorias ainda incipientes. No caso do <i>design science</i> , entretanto, a preocupação é a utilidade de modelos, não a aderência da sua representação à verdade. Não obstante, embora tenda a ser impreciso sobre detalhes, um modelo necessita sempre capturar a estrutura da realidade para gerar uma representação útil.
	Métodos Um método é um conjunto de passos (um algoritmo ou orientação) usado para executar uma tarefa. Métodos baseiam-se em um conjunto de constructos subjacentes (linguagem) e uma representação (modelo) em um espaço de solução. Os métodos podem ser ligados aos modelos, nos quais as etapas do método podem utilizar partes do modelo como uma entrada que o compõe. Além disso, os métodos são, muitas vezes, utilizados para traduzir um modelo ou representação em um curso para resolução de um problema. Os métodos são criações típicas das pesquisas em <i>design science</i> .
	Instanciações Uma instanciação é a concretização de um artefato em seu ambiente. Instanciações operacionalizam constructos, modelos e métodos, porém, uma instanciação pode, na prática, preceder a articulação completa de seus constructos, modelos e métodos. Instanciações demonstram a viabilidade e a eficácia dos modelos e métodos que elas contemplam.

Fonte: Extraído de March e Smith (1995, p. 257-258).

Diante dos conceitos apresentados no Quadro 3 acima, acreditamos que podemos definir nosso artefato como um constructo para orientar maestros e músicos na banda de música durante o processo de formação do repertório e, conseqüentemente, obtermos melhores desempenhos em diferentes aspectos operacionais e cognitivos do processo de ensino e aprendizagem.

Em um primeiro momento, a partir de diferentes constructos, foi desenvolvido um protótipo denominado de “Caderno didático de estratégias metacognitivas para banda de música (CADEM)”. O artefato definitivo (caderno pedagógico metacognitivo) foi produzido após

análise da sua aplicação e avaliação. Isso ocorreu depois de ser apresentado e utilizado na banda de música. Para a elaboração dos constructos orientadores do caderno, elegemos alguns destes para auxiliar no desenvolvimento consciente e estrutural do artefato, inserindo os devidos conceitos e ações para a compreensão da metacognição e das estratégias metacognitivas que podem ser conhecidas, reconhecidas e organizadas nas práticas de ensino e aprendizagem na banda de música.

Para definirmos melhor a compreensão sobre constructos e diferenciarmos nosso artefato (constructo) de seus constructos orientadores para sua melhor utilização, podemos considerar que conceito e constructo são termos semelhantes, mas que se diferenciam em sua natureza científica. Kerlinger (1973, p. 28, tradução nossa) afirma que

Conceitos e constructos possuem significados semelhantes. No entanto, há uma distinção importante. Um conceito expressa uma abstração formada pela generalização das particularidades. “Peso” é um conceito: expressa inúmeras observações de coisas que são mais ou menos “pesadas” ou “leves”. [...] Um constructo é um conceito. Tem um significado adicional, no entanto, ele tem sido deliberadamente e conscientemente inventado para um propósito científico especial.

Dessa forma, nosso caderno pode ser definido como constructo porque ele, em sua essência, possui a metacognição como conceito, porém, também tem um propósito que vai além da explanação dos conceitos e da utilização das estratégias, que é a exploração dos sentidos e significados fenomenológicos da experiência vivida em todos os seus aspectos.

5.2.1 Dos constructos orientadores do caderno didático de estratégias metacognitivas

A *Design Science* (DS) originou-se de pesquisas seminais realizadas por Simon (1996) e Gibbons *et al.* (1994), sendo, hoje, objeto de inúmeros trabalhos de pesquisa ou quadros teórico-metodológicos, dos quais citamos: Nunamaker, Chen e Purdin (1990), Gregg, Kulkarni e Vinzé (2001), Vaishnav e Kuechler Jr (2008), Hevner *et al.* (2004) e Wieringa (2009).

O *design* pode favorecer à construção de artefatos que, por meio da sua aplicação, estes contribuem para a construção de novos conhecimentos. Segundo Simon (1996), um artefato é um ponto de encontro entre o ambiente interno, ou seja, a própria organização e o ambiente externo, que seriam as condições em que o artefato funcionaria. Assim, no contexto da nossa pesquisa, tem-se a banda de música como ambiente interno e a educação musical como

cenário externo, amplo, onde se desenvolveu a pesquisa relacionada com seus objetivos propostos.

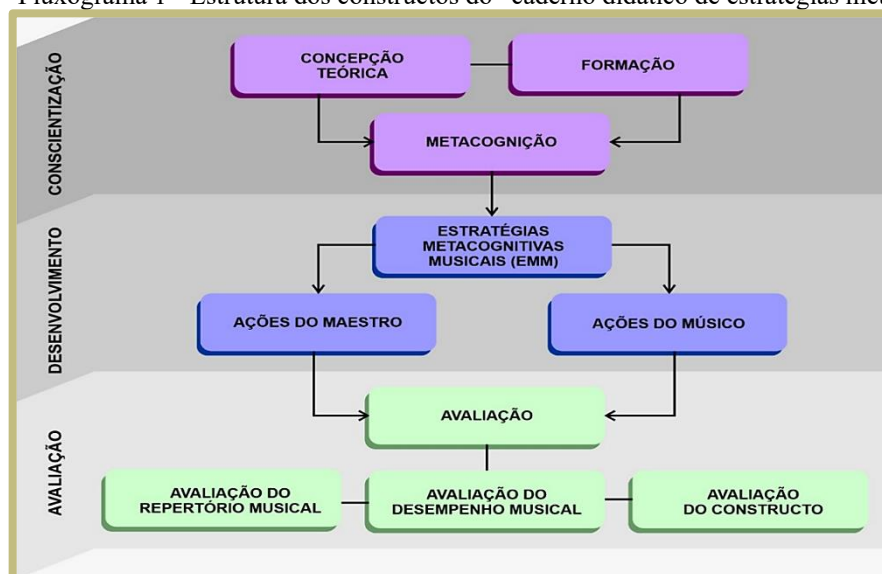
Portanto, artefatos podem ser modelos, constructos, métodos, instanciações e sistemas de informações a serem elaborados e aplicados para um determinado fim (March; Smith, 1995). A metodologia *design science* visa à produção de conhecimento científico por meio do desenvolvimento de um artefato inovador, com a intenção de resolver problemas do mundo real, permitindo, ao mesmo tempo, trazer uma contribuição científica de caráter prescritivo. Foi esta combinação de atributos que nos levou a considerar como a metodologia mais apropriada para o desenvolvimento do produto da tese.

Sendo assim, concebemos e construímos um “artefato” (um caderno didático de estratégias metacognitivas) para ser utilizado por professores e maestros de bandas de música em conjunto com a utilização de métodos de ensino coletivo de instrumentos musicais e com o próprio repertório utilizado nesses grupos, visando desenvolver de forma mais eficaz a formação de repertório e o aprendizado de instrumentos musicais na banda.

Ao elaborarmos o caderno didático, organizamos sua estrutura a partir do DSR e de alguns constructos que foram explorados sequencialmente, amparando o processo de conscientização, desenvolvimento (aplicação) e avaliação das estratégias metacognitivas musicais desenvolvidas e inseridas no caderno pedagógico.

O Fluxograma 1 abaixo apresenta o esquema de constructos que foram seguidos para um melhor resultado e compreensão sobre a metacognição, as estratégias de ensino e de aprendizagens metacognitivas e avaliação.

Fluxograma 1 - Estrutura dos constructos do “caderno didático de estratégias metacognitivas”



Fonte: Elaboração da autora.

Dentro da etapa da conscientização, abordamos o constructo concepção teórica, para que músicos e regentes pudessem se apropriar dos conceitos relacionados com a metacognição e sua importância científica para a área da educação. Também foi o momento de discussão e reflexão sobre possíveis problemas existentes no grupo ou individualmente, a partir da compreensão dos conceitos e dos processos mentais concernentes à metacognição. Segundo Manson (2006), a etapa da conscientização oportuniza a formulação dos problemas atrelada às sugestões para soluções dos problemas.

Para uma melhor compreensão dos conceitos teóricos, fez-se necessário um estudo de forma prática com um constructo voltado para a formação, que envolveu os mestres, oportunizando momentos de interação, questionamentos e incentivo a propostas de mudanças nas práticas profissional e formativa dos envolvidos.

A etapa do desenvolvimento disse respeito à fase da aplicação das estratégias metacognitivas voltadas para os maestros, promovendo um enfrentamento do que foi absorvido e suas condições de desenvolvimento. Nela, foi possível realizar observações pessoais e coletivas durante o processo da formação do repertório e da *performance* dos músicos. Essas observações auxiliaram o processo de análise e avaliação sobre o uso das estratégias metacognitivas após o curso.

Nesse mesmo momento, as ações de ensino e aprendizagem foram desenvolvidas pelo grupo, instante em que o regente pôde agir sobre a banda, utilizando as ações propostas no caderno, assim como os músicos iniciaram e desenvolveram as ações destinadas ao processo de aprendizagem por meio da metacognição.

Na etapa da avaliação, o constructo denominado “avaliação” forneceu informações ao grupo de maneira individual e coletiva, avaliando o constructo como instrumento pedagógico, o desempenho dos músicos e o desenvolvimento da formação do repertório. As avaliações foram realizadas por meio das fichas de reflexão e discussões durante o curso, contando com registros escritos dos relatos deixados nas atividades propostas.

5.3 Desenho da pesquisa

O desenho da pesquisa apresenta o percurso metodológico realizado, organizado para uma melhor compreensão dos objetivos apresentados na tese, relacionando-os com as ações e etapas desenvolvidas para o alcance de cada um deles.

Etapa 1

Levantamento de referências teóricas para subsidiar a elaboração e organização do “caderno didático de estratégias metacognitivas”.

- Contemplou o objetivo específico 1: elaborar um caderno (artefato) de estratégias metacognitivas para ser utilizado por professores e maestros de bandas de música em conjunto com o próprio repertório usado nesses grupos para o ensino e a aprendizagem musical.
- Metodologia de ação: *design science reserch* (Dresch; Lacerda; Júnior, 2015).

Etapa 2

Realização do Curso de Formação para Mestres de Bandas de Música.

- Correspondeu ao objetivo específico 2: aprimorar os conhecimentos didático-pedagógicos dos mestres por meio do curso de formação para mestres de bandas para compreensão e utilização das estratégias metacognitivas.
- Metodologia de ação: *design science reserch* (Dresch; Lacerda; Júnior, 2015).

Etapa 3

Aplicação de questionários com mestres de banda que utilizaram as estratégias metacognitivas na formação do repertório da banda e da prática instrumental dos músicos durante e após o curso.

- Abrangeu o objetivo específico 3: compreender os resultados do “caderno didático de estratégias metacognitivas” na formação do repertório da banda e da prática instrumental dos músicos.

- Metodologia de análise: método fenomenológico (Van Manen, 2016) com a utilização do questionário COMÉGAN (Pallascio; Daniel; Lafortune, 2004; Dubé; Garcia, 2014) e das fichas de reflexão (Lafortune; Hébert, 2003).

5.4 Desenvolvimento detalhado das etapas da pesquisa

A primeira etapa tratou de um aprofundamento bibliográfico sobre o tema investigado, que incluiu revisão de literatura dos campos conceituais que envolvem a metacognição, visando à qualificação da base teórica da investigação. Para tanto, buscamos apoio em autores que tratam do desenvolvimento cognitivo e da educação musical, tais como: Flavell (1976), Flavell, Miller e Miller (1999), Hallam (2011) e Vygotsky (1998, 2001), dentre outros.

Como forma de apoio científico à presente investigação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aprovou uma bolsa de doutorado sanduíche, permitindo, assim, o acesso à pesquisa na Universidade de Laval, Canadá, em 2019, com a equipe do professor Francis Dubé, o qual estuda metacognição aplicada à educação musical, o que possibilitou durante o período de seis meses, a coleta de informações bibliográficas, textuais e relatos de experiência a partir das ações desenvolvidas naquela universidade.

Outra importante contribuição foi a utilização do *Laboratoire de Recherche en Formation Auditive et Didactique Instrumentale* (LaRFADI) - Laboratório de Pesquisa em Formação Auditiva e Didática Instrumental, especialmente suas salas de percepção musical e didática instrumental, equipadas com instrumentos musicais e recursos tecnológicos que propiciaram o desenvolvimento da pesquisa proposta.

O acesso aos laboratórios e à biblioteca da Universidade Laval, bem como aos periódicos estrangeiros disponíveis na referida universidade também foram de grande relevância para a realização de reflexões a respeito da utilização de estratégias metacognitivas no aprendizado e desenvolvimento musical para a finalização da minha revisão de literatura.

Após essa primeira etapa, seguimos o protocolo da *design Science*, pois dividimos a pesquisa nas seguintes partes:

- a) **projeto de artefato e configuração das classes de problemas:** nesta ocasião, após o levantamento bibliográfico, observações, reflexões e análises de métodos existentes para o ensino coletivo de bandas, a pesquisadora buscou identificar os eventuais problemas e soluções que poderiam recorrer à metacognição no “caderno didático”;
- b) **proposição de artefato para resolver problema específico (piloto):** nesta fase ocorreu o uso de uma primeira versão do “caderno didático”. Foi concebida para favorecer o trabalho conjunto dos atores envolvidos na educação coletiva das bandas de música, sendo assim, aconteceu um curso de extensão dentro do projeto já existente: “Capacitação de mestres de banda”, com o propósito de formar mestres de banda para utilizarem a metodologia de ensino coletivo, tendo apoio do “Caderno didático de estratégias metacognitivas”;
- c) **projeto e desenvolvimento do artefato:** alguns dos participantes do curso de extensão aplicaram o conteúdo aprendido em suas respectivas bandas. Distribuímos as fichas de reflexão antes, durante e depois do curso, visando verificar a utilização do caderno e fazer alguns ajustes.
- d) **avaliação do artefato, explicitação das aprendizagens, conclusão, generalização para uma classe de problemas e comunicação dos resultados:** nesta fase, antes do encerramento do curso de formação, aconteceu o último encontro, por meio do qual pudemos discutir e analisar a aplicação do “caderno didático” e o uso das estratégias selecionadas. A ficha de reflexão 3 (após o curso) auxiliou a mensurar os resultados do emprego das estratégias metacognitivas nas bandas. Por fim, os dados coletados foram condensados, analisados e apresentados como resultados da tese.

5.5 Instrumentos de coleta de dados

Utilizamos para coleta e análise dos dados, a aplicação adaptada de:

- a) **Questionário *CO*nnaissances *MÉ*tacognitives et de la *G*estion de l'*A*ctivité *M*entale (COMÉGAM) - Conhecimentos Metacognitivos e da Gestão da Atividade Mental:** o questionário COMÉGAM foi desenvolvido por Pallascio, Daniel e (2004) para examinar as diversas dimensões da metacognição em contextos pedagógicos. Nesta pesquisa, adaptamos o questionário para o contexto da educação musical, cujo instrumento foi aplicado antes e depois do Curso de Formação para os Mestres de Banda, como forma de compreender seus pensamentos sobre suas atividades docentes na banda e promover uma autorreflexão após os conhecimentos aprendidos sobre a metacognição.
- b) **Fichas de reflexão:** as fichas de reflexão foram desenvolvidas por Lafortune, Jacob e Hébert (2003), visando compreender o processo mental de alguns professores nas formações pedagógicas com a metacognição. Para nossa pesquisa, utilizamos as fichas de reflexão no curso de formação com os mestres, antes, durante e depois da utilização das estratégias metacognitivas elaboradas para a banda de música e apresentadas no curso.
- c) **Ambiente virtual de aprendizagem (AVA):** o *Google Classroom* foi utilizado para registro das atividades com as aplicações das estratégias metacognitivas durante o curso e a exposição de relatos de experiência. Usamos imagens e textos para analisarmos a adoção do CADEM.
- d) **Plano de curso:** organizamos o plano de curso com todos os conteúdos, cronograma e atividades a serem desenvolvidos.

5.6 Organização do Curso de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Formação do Repertório na Banda de Música

O curso aconteceu entre os dias 11 de março a 1 de abril de 2023, dentro do Projeto de Capacitação para Mestres de Banda, ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC), com o objetivo de apresentar a metacognição e algumas estratégias didáticas para os mestres na banda de música, analisando sua utilização quanto ao desempenho dos músicos e ao desenvolvimento do repertório em suas respectivas bandas.

Objetivos Específicos

- Conceituar os princípios da metacognição.
- Conhecer algumas estratégias didáticas metacognitivas que podem ser aplicadas durante os ensaios.
- Propiciar aos mestres uma compreensão crítica sobre o ensino e a aprendizagem musical na formação do repertório.
- - Incentivar a aplicação de estratégias metacognitivas durante os ensaios individuais e coletivos.

Metodologia

O curso foi realizado de forma virtual e teve uma duração total de 40 horas/aula, distribuídas da seguinte maneira: foram 10 horas/aula de encontros virtuais pelo *Google Meet* e 30 horas/aula de atividades, sendo 20 horas/aula referentes à prática da aplicação das estratégias em cada banda dos participantes e 10 horas/aula de atividades no ambiente de aprendizagem *Google Classroom*.

Conteúdos

- 1) Conceituando a metacognição aplicada ao ensino e à aprendizagem de música.
- 2) Utilizando as estratégias metacognitivas na música.
- 3) Impressões e resultados.

Avaliação

A avaliação do curso ocorreu por meio dos próprios relatos dos alunos e das impressões deixadas no fórum de avaliação no ambiente virtual de aprendizagem.

Ver Plano de Curso no Apêndice I.

5.7 Cronograma das atividades

As fases do trabalho desenvolvidas no curso de doutorado tiveram como suporte um roteiro cronológico, descrito no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Roteiro cronológico da pesquisa

Cronograma de atividades	Período
Integralização dos créditos	agosto de 2018 a junho de 2019
1ª Qualificação do projeto	dezembro de 2018
Sanduíche	janeiro a junho de 2019
Pesquisa bibliográfica	agosto de 2018 a dezembro de 2021
Elaboração do Curso de Capacitação de Mestres de Banda com Metacognição	dezembro de 2021 e janeiro de 2022
2ª Qualificação de tese	fevereiro de 2022
Submissão de duas comunicações em congressos nacional e internacional	junho a dezembro de 2022
Realização do curso	março de 2023
Pesquisa sobre aplicação do curso e a utilização do “caderno didático”.	abril de 2023
Entrevistas e análises dos resultados	março de 2023
Compilação e análise dos dados e Confecção de relatório da pesquisa	maio e junho de 2023
Reorganização e finalização da elaboração do “Caderno didático de estratégias metacognitivas para o ensino em bandas de música”	julho de 2022
Início da redação da tese	março de 2023
Defesa da tese	julho de 2023

Fonte: Elaboração da autora.

6 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO PARA ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

O capítulo apresenta os princípios e as contribuições da fenomenologia que justificam sua escolha para análise e discussão dos dados investigados por meio das experiências metacognitivas vividas pelos mestres de bandas como fenômeno a partir do uso do CADEM por alguns mestres de banda do Brasil em nossa pesquisa.

6.1 A abordagem fenomenológica na pesquisa

A fenomenologia surgiu a partir dos estudos filosóficos de Edmundo Husserl [1900-1901] na Alemanha, início do século XX, como tentativa de demonstrar a importância da vivência e do significado das experiências, indo além dos experimentos psicológicos, mas convergindo para a busca da compreensão quanto ao conhecimento em si, da consciência das coisas e dos sentidos (Husserl, 2007).

De acordo com Husserl (2007, p. 383),

o nosso conceito de vivência [fenomenológico] não está em consonância com o popular, no sentido de um complexo de acontecimentos externos, e o viver de percepções, ajuizamentos e outros atos, nos quais esses acontecimentos se tornam uma aparição objetiva e, frequentemente, objetos de certo ato de posição referido ao eu empírico.

Ainda para Husserl (2007), o ato de vivenciar algo invade o complexo do ser e se torna um fenômeno; tudo aquilo que invade a consciência e imprime sentidos na experiência vivida.

Os pensamentos de Husserl (2007) influenciaram diferentes filósofos da época, adquirindo seguidores que complementaram seus pensamentos, como: Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Maurice Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre, dentre outros ao longo dos anos. Com as diferentes obras e reflexões de Edmund Husserl, foi possível compreender o apelo do filósofo para a atenção ao verdadeiro homem e sua essência, não como consequência apenas dos seus atos externos e aparentes, mas dos seus processos psicológicos internos, os quais influenciam o homem na sua essência, no que ele pensa e no que se torna como ser, e o que ele faz consigo e com os outros.

Nessa perspectiva, a fenomenologia transforma-se em método de investigação e pesquisa que emerge da filosofia, mas com o olhar para o fenômeno e para o significado das experiências vividas. Por tal motivo, ela permitiu que fossem surgindo diferentes variações a

partir de outros teóricos e naturezas das pesquisas, com rigor científico e diversas etapas de execução. Também vale ressaltar que o método fenomenológico envolve aspectos importantes da linguagem, que declara os fenômenos e faz julgamentos de reflexões importantes sobre eles. Nessa perspectiva, o método de análise de conteúdo com uma abordagem fenomenológica no âmbito das investigações sobre a educação musical, na presente pesquisa, tomou como sujeitos os mestres de banda, e nos ajudou a compreendermos como as experiências didáticas vividas pelos mestres por meio de estratégia metacognitivas foram significativas em seus processos de ensino e quais os significados revelados a partir da utilização da metacognição como recurso propulsor para a reflexão das atividades de ensino e aprendizagem.

Assim, tomando como base de análise de conteúdo a partir de uma abordagem fenomenológica, a pesquisadora almejou ir além dos conhecimentos teóricos e técnicos da produção do material didático e se aproximar das percepções da experiência didática vivida na banda de música com a utilização da metacognição, investigando as reflexões sobre as vivências, buscando uma melhor compreensão sobre o pensamento, impressões e sentimentos dos envolvidos no fenômeno didático por meio da utilização das estratégias metacognitivas aplicadas na banda de música e suas elucubrações pelos regentes e educadores musicais.

Para Husserl (2000), o processo de conhecimento sobre algo e sua significação envolvem a consciência a respeito do fenômeno, o que ele vem chamar de fenomenologia, afirmando que:

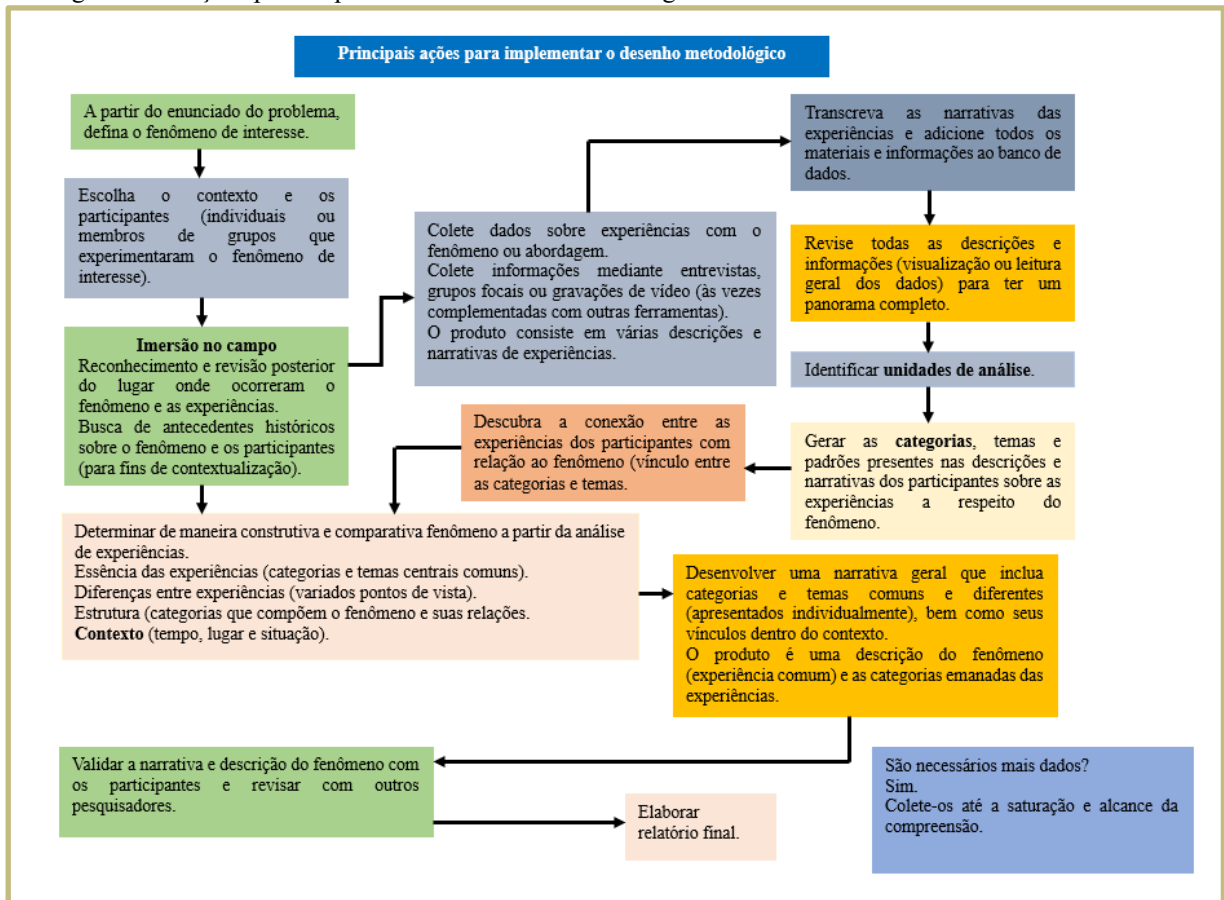
A nossa busca de uma crítica do conhecimento, leva-nos a um ponto de partida, a uma terra firme de dados de que nos é lícito dispor e de que, segundo parece, acima de tudo, necessitamos: para explorar a essência do conhecimento, tenho, naturalmente, de possuir como dado o conhecimento em todas as suas formas questionáveis e de um modo tal que este dado não tenha em si do problemático que qualquer outro conhecimento consigo traz, por mais que pareça fornecer dados. Certificámo-nos do campo do conhecimento puro; podemos agora estudá-los e estabelecer uma ciência dos fenômenos puros, uma fenomenologia (Husserl, 2000, p. 72).

Nessa linha de pensamento, vamos compreendendo como a fenomenologia foi obtendo força no meio científico, ultrapassando o universo filosófico e se fazendo presente em outras áreas do conhecimento, principalmente na psicologia e na psiquiatria, na tentativa de amparar os estudos relacionados com o homem, sua essência e suas ações diante dos fenômenos vivenciados. Na mesma perspectiva, foram surgindo vários filósofos e estudiosos que fizeram uso do princípio fenomenológico em diferentes áreas do conhecimento, elaborando estruturas e modelos para o acompanhamento e as investigações em suas pesquisas científicas, por exemplo, nas ciências sociais, na saúde, na pedagogia e na própria filosofia.

Ao longo dos anos, foram surgindo três correntes que nortearam diferentes modelos de investigação: a primeira baseou-se nos princípios fenomenológicos descritivos de Edmund Husserl, a fenomenologia descritiva, sendo amplamente divulgada pelos estudos de Van Kann (1959), propulsor das ideias de Edmund Husserl em seus estudos na *Duquesne University*, Pittsburg, Estados Unidos; a segunda emergiu a partir da Escola Hermenêutica, revelando as pesquisas de Martin Heidegger, aluno e crítico de Edmund Husserl, salientando a importância da existência do ser e seu significado no mundo (Heidegger, 2015); e o terceiro modelo teve origem na Escola de Utrecht, por meio de Van Manen (2016), o qual segue os princípios da fenomenologia descritiva e interpretativa, principalmente ligada aos processos de ensino e aprendizagem na pedagogia.

A explanação acima é necessária para compreendermos melhor a ramificação dos modelos de investigações fenomenológicos de diferentes teóricos a partir do que orienta a fenomenologia como abordagem científica e metodológica na pesquisa, e o posicionamento da pesquisadora para análise dos dados e suas etapas de investigação. Em todo caso, convém demonstrar o desenho metodológico exigido para uma análise de natureza fenomenológica, partindo da existência do fenômeno e das etapas a serem seguidas para coleta e análise nesta abordagem.

Fluxograma 2 - Ações para implementar o desenho metodológico



Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2014).

Partindo então da necessidade de analisar os resultados da utilização das estratégias metacognitivas no CADEM como fenômeno vivenciado pelos mestres de banda, decidimos seguir a abordagem fenomenológica como modo mais apropriado para descrever os processos e a experiência didática dos mestres, analisando as fichas de reflexão com o olhar para a metacognição, bem como as entrevistas e os relatos escritos no ambiente virtual de aprendizagem, utilizando a linguagem, que é um elemento fundamental para a fenomenologia hermenêutica.

Segundo Bicudo (2011, p. 49):

A análise hermenêutica de textos escritos em linguagem proposicional foca palavras e sentenças que dizem e o modo de dizer no contexto interno e externo ao próprio texto. Uma prática importante dessa análise é destacar as palavras que chamam atenção em unidades de significado, ou seja, sentenças que respondem significativamente a interrogação formulada.

Pudemos perceber que a linguagem foi de extrema importância para a interpretação na coleta dos dados, e por meio dela extraímos palavras e frases para levantar as categorias de análise para discussão dos dados, no caso, sempre voltados para os resultados das ações metacognitivas e do significado docente antes, durante e depois da experiência vivida (utilização das estratégias metacognitivas na banda de música). Vale ressaltar que os modos de expressão das experiências vividas podem assumir diferentes destaques, conforme a intenção de dizer daquele que as vivencia (Bicudo, 2011, p. 43), e isso foi considerado em todos os relatos e durante o processo de comparação e discussão dos dados.

Muitos teóricos, a partir desses princípios que caracterizam a abordagem fenomenológica, propuseram diferentes caminhos de coleta e análise dos dados, dentre suas unidades de significados e áreas do conhecimento. Assim, cada pesquisador decide quais modelos pode seguir, dependendo da pesquisa e dos seus objetivos.

Quadro 5 - Etapas da pesquisa fenomenológica segundo diferentes autores

Autores/ etapas	Diekelmann e Allen	Colaizzi	Van Kann	Giorgi	Van Manen
1	Análise do texto como um todo	Leitura integral das descrições	Listagem e grupamento preliminar das expressões	Leitura geral da descrição para obtenção de uma visão geral	Exame do texto como um <i>todo</i> , visando captar os significados (abordagem holística)
2	Resumo das seções do texto e identificação das categorias	Formulação de significados para as assertivas	Redução das expressões dos participantes em termos expressivos	Discriminação de unidades de sentido	Destaque das frases que parecem essenciais para a experiência em estudo (abordagem seletiva)
3	Análise do texto com base nas categorias	Organização de significados em temas	Eliminação dos elementos não inerentes ao fenômeno que está sendo estudado	Articulação dos <i>insights</i> das unidades de sentido	Exame de cada sentença para definir o que revelam acerca da experiência (abordagem detalhada)
4	Identificação de temas relacionais com o texto	Organização dos temas em uma descrição exaustiva do fenômeno	Redação de uma identificação e descrição hipotética do fenômeno	Síntese das unidades de sentido em uma declaração consistente e concernente à experiência dos sujeitos	
5	Geração de padrões constitutivos	Formulação da descrição exaustiva do fenômeno em uma declaração de sua estrutura	Aplicação da descrição hipotética a casos selecionados aleatoriamente		
6	Validação da análise por pessoas que não fazem parte da equipe de pesquisa	Validação da análise pelo retorno a cada participante	Com base nas operações realizadas na etapa anterior, considerar a identificação final		
7	Elaboração do relatório final				

Fontes: Van Kann (1959), Colaizzi (1978), Giorgi (1985), Diekelmann e Allen (1989) e Van Manen (2016).

A partir dos nossos estudos, decidimos adotar o modelo de Max Van Manen para realizarmos as etapas de coleta e análises dos dados como unidades de significados, o qual iremos abordar no tópico seguinte.

6.2 O método de Van Manen como proposta de análise de dados no âmbito da educação

Para analisar as implicações desta pesquisa diante das unidades de significados a partir das experiências vividas com o “caderno didático” por meio dos mestres de banda, escolhemos o método fenomenológico de Van Manen (2014, 2016), composto de três etapas de análise dos dados: a primeira faz referência ao exame do texto como um todo, visando captar os significados (abordagem holística); a segunda fase compreende destacar as frases que parecem essenciais à experiência em estudo (abordagem seletiva), e a terceira envolve o exame de cada sentença para definir o que se revela acerca da experiência (abordagem detalhada).

A partir da análise dos questionários, entrevistas e atividades de fóruns no ambiente virtual do Curso de Estratégias Metacognitivas para Banda de Música, realizamos a primeira etapa examinando os textos por meio das respostas dos participantes e utilizamos os mesmos instrumentos, destacando e analisando as frases essenciais que envolveram as experiências vivenciadas durante as atividades práticas, e para a terceira etapa compreendeu a análise das discussões sobre diferentes experiências e impressões a respeito da metacognição e do caderno didático.

Para iniciarmos, fez-se necessário saber sobre a experiência que desejávamos investigar como fenômeno. Segundo Van Manen (2016, p. 25), “a experiência vivida é o ponto de chegada e o ponto de partida da pesquisa fenomenológica”. Isso é fundamental para as demais etapas do processo. Max Van Manen é um dos principais filósofos que buscou dedicar seus estudos a respeito da pedagogia fenomenológica em várias pesquisas ligadas às experiências educacionais, influenciando também outras investigações na área da saúde e das ciências sociais.

Segundo Van Manen (2016, p. 5):

Do ponto de vista fenomenológico, investigar, é sempre questionar o modo como experienciamos o mundo, é querer conhecer o mundo no qual vivemos como seres humanos. E porque, de certo modo, conhecer o mundo, é estar no mundo, de uma dada maneira, então o ato de pesquisar-questionar-teorizar é um ato intencional de nos ligarmos ao mundo, de mais completamente fazermos parte dele, ou melhor de nos tornarmos parte do mundo.

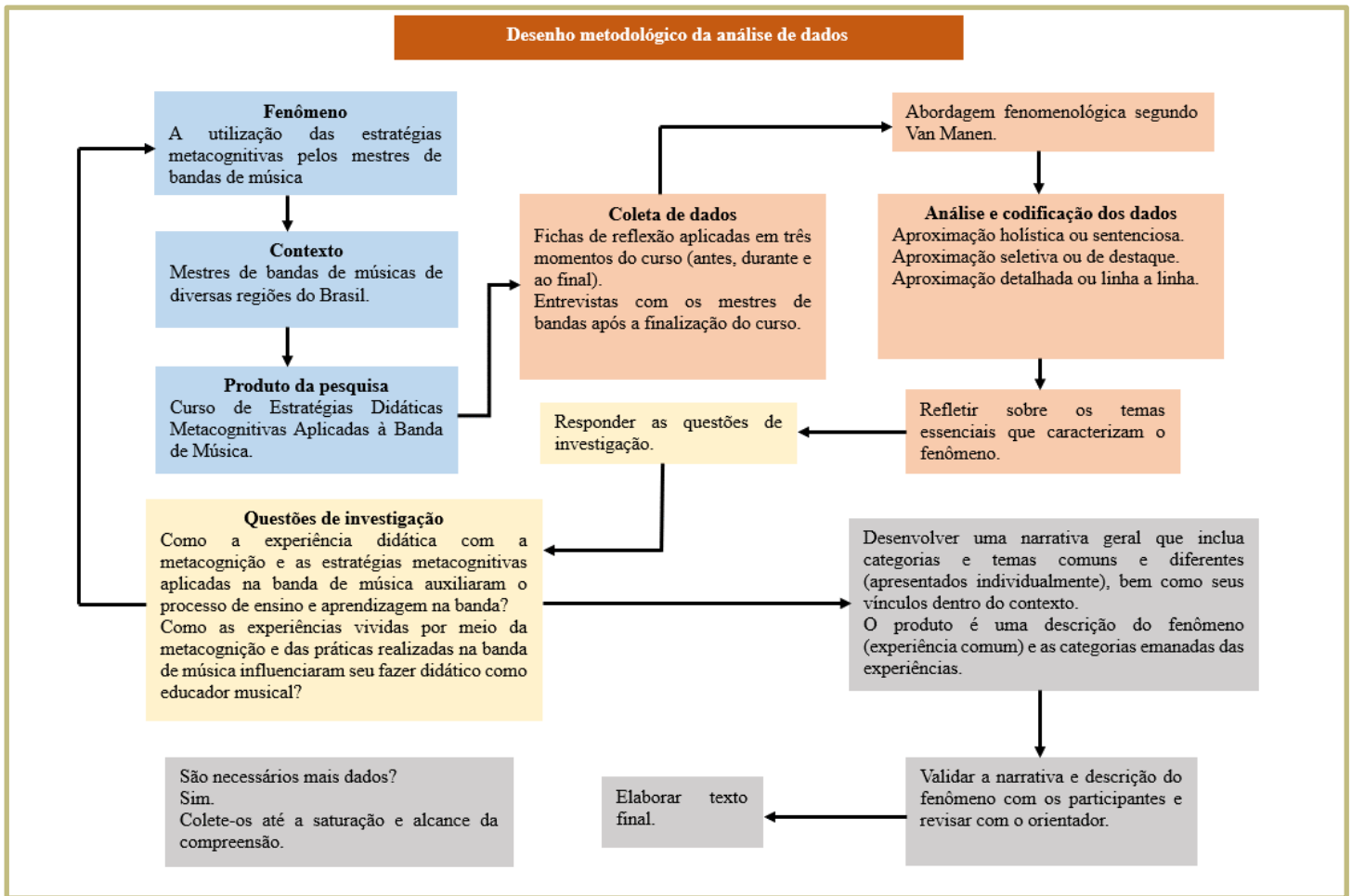
Dessa forma, a relevância da pesquisa no âmbito da fenomenologia hermenêutica sob a perspectiva de Van Manen (2016) implica a real compreensão sobre o fazer, suas ações no mundo, podendo, assim, relacionarmos as questões condizentes à educação, bem como determos nossa atenção para a essência do fazer didático e a importância de questionarmos ações a partir da consciência dos nossos papéis didático e docente.

Para auxiliar esses reconhecimentos nas experiências vividas, Van Manen (2016) sugere:

- a) saber o que pretende investigar enquanto **experiência vivida** ou fenômeno;
- b) gerir a **coleta de dados** a partir de ferramentas (entrevistas e questionários abertos, gravações e observações) que possam auxiliar os sujeitos na descrição dos fenômenos;
- c) examinar os dados diante de uma **análise holística** no seu sentido mais amplo, uma **análise seletiva** na percepção de frases e palavras para levantamento de categorias e uma **análise detalhada**, a partir da reunião de elementos importantes entre os investigados.

Nessa perspectiva, partindo dos pressupostos fenomenológicos e do modelo de Van Manen (2016), acompanhamos as seguintes etapas presentes no Fluxograma 3.

Fluxograma 3 - Desenho metodológico da análise dos dados



Fonte: Adaptado de Sampieri, Collado e Lucio (2014).

A partir dessas etapas, foi possível obter respostas necessárias para nossa pergunta geral de pesquisa: como melhorar o desempenho dos músicos na banda por meio de estratégias metacognitivas? Assim, pudemos analisar as fichas metacognitivas de reflexão e as percepções dos mestres como educadores. Por meio de entrevistas, relatos e observações registrados no ambiente virtual de aprendizagem, também analisamos e obtivemos respostas quanto às nossas indagações concernentes às experiências vividas por intermédio da metacognição: como a experiência didática com a metacognição e as estratégias metacognitivas aplicadas na banda de música auxiliaram o processo de ensino e aprendizagem na banda? Como as experiências vividas por meio da metacognição e das práticas realizadas na banda de música influenciaram seu fazer didático como educador musical?

Diante do exposto, investigamos as influências metacognitivas em todos os aspectos da ação didática, tanto na dimensão da atuação docente quanto na esfera do ser docente.

7 METACOGNIÇÃO APLICADA À BANDA DE MÚSICA

Vamos conhecer neste capítulo os elementos que compõem nosso “caderno didático” com a explanação dos conceitos metacognitivos, todas as estratégias elaboradas e as fichas de avaliação. Ademais, apresentaremos o curso de formação com os detalhes da realização.

7.1 Caderno didático de estratégias metacognitivas (CADEM)

O “Caderno didático de estratégias metacognitivas (CADEM)” foi organizado para ser utilizado no Curso de Estratégias Metacognitivas para Mestres de Banda de Música como recurso didático para a compreensão e a utilização de algumas estratégias metacognitivas antes, durante e após os ensaios para a formação do repertório.

O “caderno” abrange um pouco dos conceitos relacionados com a metacognição, trazendo dez estratégias contendo exemplos de áudios e vídeos que podem ser utilizados pelos regentes e músicos na banda, significando uma tentativa de aprimorar o desempenho dos músicos e dos mestres durante a formação do repertório, também visando apoiar os regentes no processo de ensino e orientações didáticas antes, durante e após os ensaios. Para o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, foram realizados estudos teóricos sobre diferentes pesquisadores que fizeram uso da metacognição como recurso didático em aplicações didáticas variadas, servindo de amparo para a elaboração de estratégias metacognitivas voltadas à banda de música, incluindo ações direcionadas aos mestres e aos músicos. Tal iniciativa contemplou o envolvimento dos participantes durante o processo de ensino e aprendizado, favorecendo uma melhor compreensão sobre as práticas e objetivos a serem alcançados por músicos e mestres em seu fazer musical.

Para a construção e explanação dos conceitos, foram utilizados os princípios teóricos de Flavell (1976, 1979) e Flavell, Miller e Miller (1999) associados aos conhecimentos desenvolvidos por Noël (1997). Para a elaboração das estratégias metacognitivas, foram tomados como inspiração, os estudos de Darling-Hammond *et al.* (2003), quanto às atividades de ensino e aprendizagem metacognitivas, e as pesquisas de Biasutti (2012) sobre metacognição e banda de música.

Dessa forma, o “caderno didático” está composto de estratégias que envolvem atividades relacionadas com o ensino e a aprendizagem por meio de processos metacognitivos que podem ser explorados durante os ensaios, nos estudos individuais e coletivos entre os

músicos e nos estudos e planejamento das ações dos mestres para o desenvolvimento dos ensaios, utilizando uma didática metacognitiva para o ensino e orientações de estudos e acompanhamento do seu grupo.

Para avaliação dos resultados com a utilização do “caderno” e do desenvolvimento metacognitivo, foram utilizadas as fichas de reflexão adaptadas de Lafortune, Jacob e Hébert (2003).

Como forma de esclarecimento quanto às estratégias contidas no “caderno”, apresento, neste capítulo, as estratégias elaboradas a partir dos conceitos teóricos que subsidiaram cada uma delas para uma melhor compreensão e justificativa para sua utilização e elaboração diante de algumas adaptações a serem aplicadas na banda por meio dos músicos e mestres.

7.1.1 Estratégia 1: ensinar o autoquestionamento

Ao iniciar os estudos sobre metacognição, uma das primeiras lições refere-se à aprendizagem em olhar para si, suas ações e buscar uma reflexão a respeito dos seus conhecimentos e pensamentos. O objetivo dessa estratégia é ensinar os músicos a se autoquestionarem com o intuito de perceberem suas dificuldades e buscarem estratégias de solução.

Para Darling-Hammond *et al.* (2003), o autoquestionamento pode ser utilizado para escrever e resolver problemas de todos os tipos; os alunos usam perguntas para verificar seu próprio conhecimento enquanto aprendem. Quando os discentes aprendem a fazer perguntas (sobre si mesmos ou a respeito dos outros), eles, intencionalmente, direcionam seus pensamentos e esclarecem as áreas que precisam de assistência.

Essa ação permite que os alunos desenvolvam os processos metacognitivos e passem a perceber seus conhecimentos, o que já sabem e o que precisam estar cientes para realizarem determinado objetivo, sendo uma excelente estratégia a utilizar na banda durante as atividades coletivas, mas também nos ensaios individuais. O regente possui um papel importante, pois pode auxiliar os músicos indagando diferentes observações, motivando-os a refletirem e a entenderem outras formas de se autoquestionarem por meio de outras indagações pertinentes que vão surgindo no processo de aprendizado.

Dessa maneira, há, por meio da estratégia em questão, uma dupla via de conhecimentos que norteiam o ensino e a aprendizagem, impulsionando as atividades didáticas dos mestres e ampliando a capacidade de aprendizado entre os músicos.

7.1.2 Estratégia 2: diário de ensaio

A segunda estratégia é uma ação simples, mas pouco utilizada entre os músicos e regentes, o diário de ensaio. Este pode ser usado, tanto nos estudos individuais quanto nos ensaios na banda, para os músicos e para o regente, proporcionando o registro das ações realizadas durante os momentos de estudos.

A referida estratégia tem o objetivo de impulsionar a utilização de um diário de ensaio para registrar desafios e procedimentos que merecem atenção na formação do repertório. É crucial mantê-lo próximo para rememorar anotações, registrar as atividades a serem executadas e visualizar constantemente metas e observações apontadas pelo regente ou pelo próprio músico.

Para Darling-Hammond *et al.* (2003, p. 164, tradução própria), “é importante registrar informações onde os alunos possam ler e refletir sobre o que entendem, o que estão aprendendo e o que não entendem.” Assim, o diário de ensaio acompanhará os discentes, favorecendo organização e reflexões sobre as suas práticas, fragilidades e metas de desempenho.

7.1.3 Estratégia 3: dialogar

O diálogo deve ser uma prática presente em vários momentos do ensino e da aprendizagem; é ele que conduz os aprendizes a uma reflexão sobre o que aprendem ou o que querem aprender ou o que não compreendem. A partir de um bom diálogo entre as relações, são sanadas as dúvidas, ofertados conselhos e observações.

Assim, para as atividades musicais, o bom diálogo entre regentes e músicos é uma ação necessária. Ao promover discussões que envolvam os músicos a se perceberem como alunos em constante aprendizado, estimula-se o processo metacognitivo de observação e análise sobre suas ações e resultados. Essa estratégia vai além do ensino meramente técnico e se torna aprendizagem significativa.

Portanto, como estratégia metacognitiva, ela tem o objetivo de incentivar os músicos a refletirem sobre suas próprias ações por meio de diálogos em grupos ou individuais. Isso proporciona aos mestres a pensarem sobre sua prática docente e propicia aos músicos a oportunidade de realizarem suas atividades, mantendo boas relações entre os participantes, permitindo novos aprendizados e melhorias em sua atuação.

Para Darling-Hammond *et al.* (2003, p. 164), “os alunos discutem ideias entre si e com o professor. Esse processo torna o pensamento mais concreto e ajuda os alunos a aprender a fazer perguntas, identificar lacunas em seus próprios conhecimentos e aprender com os pensamentos e ideias dos outros”. Assim, o diálogo torna-se importante no grupo.

7.1.4 Estratégia 4: planejar instruções de prática

O planejamento sempre é algo extremamente relevante em todos os ambientes com a atuação de várias pessoas. Assim, ele precisa existir e estar bem estruturado para ser seguido e obter bons resultados, e na banda isso se torna muito importante e necessário.

Para Biasutti (2012), dar instruções claras e ordenadas é um dos principais benefícios para o gerenciamento do tempo e para a obtenção de melhorias constantes do grupo. Os maestros devem ter uma maneira clara e lógica de pensar e comunicar sua concepção da música de maneira simples. No entanto, para executar isso, faz-se necessário o planejamento das ações para que todos possam compreender o que está sendo dito e quais os objetivos daquela ação.

Assim, o objetivo dessa estratégia é desenvolver instruções pré-planejadas, de maneira clara, ordenadas e precisas durante os ensaios, para garantir um melhor controle do tempo de ensaio e o alcance dos objetivos musicais na execução de trechos melódicos complexos. O planejamento envolve uma reflexão mais profunda, posicionando-se como músico e traçando planos a serem executados como regente ou como instrumentista, mas deve ser voltado para si com os demais participantes.

Pensar na execução das ações e das instruções a serem ministradas de forma antecipada é uma ação metacognitiva que pode evitar problemas futuros, tanto para os músicos quanto para o próprio regente. Tente pensar como se estivesse no ensaio.

7.1.5 Estratégia 5: avaliar a si mesmo

Avaliar também é uma atividade que compreende os aspectos de ensino e aprendizagem e, por sua vez, precisa ganhar espaço nas discussões didáticas no ensino coletivo, como a banda de música.

Em contrapartida, o processo de avaliação pode compreender algo particular, individualizado, relacionando sua atuação com o processo de reflexão sobre suas próprias ações e pensamentos, envolvendo uma perspectiva metacognitiva para avaliar a si mesmo em seu processo de desenvolvimento musical.

A estratégia avaliar a si mesmo tem por objetivo promover reflexão e avaliação sobre as facilidades e dificuldades encontradas durante a execução das músicas que compõem o repertório da banda.

Avaliar nossas atividades é uma prática metacognitiva. Quando nos avaliamos, podemos perceber o que somos capazes de executar, o que sabemos ou o que não conhecemos. Ela facilita no sentido de tornar ensaios com poucas repetições e uma aprendizagem mais consciente. Para Darling-Hammond *et al.* (2003, p. 163), os alunos revisam seu trabalho e determinam onde estão os pontos fortes e fracos. Isso facilita o registro das atividades e a realização dos seus objetivos como músicos e regentes na formação de um repertório bem estruturado.

7.1.6 Estratégia 6: modelar processos de ensino e aprendizagem

Os modelos de ensino e aprendizagem são boas ferramentas para aquisição do conhecimento. Apesar de serem muito bem empregados pelos padrões da cognição, os modelos mentais ou modelagem podem envolver processos metacognitivos capazes de auxiliar na compreensão da resolução de problemas e demais atividades relacionadas com as ações pessoais.

Assim, essa estratégia busca organizar uma estrutura de estudos e a execução que sejam mais compreensíveis aos músicos para o alcance de resultados melhores ao tocarem determinados trechos musicais ou obras. Segundo Darling-Hammond *et al.* (2003, p. 164), “os professores podem modelar estratégias de pensamento, refletindo sobre seus próprios processos com os alunos”. Destarte, tanto mestres quanto músicos podem fazer uso dos seus modelos para demonstrar aos alunos e mestre, caminhos de reflexão, ensino e aprendizagem sobre uma música, por exemplo.

7.1.7 Estratégia 7: reconhecer as habilidades e favorecer a motivação autônoma

A motivação autônoma como fator intrínseco é algo complexo e necessário nas atividades musicais. Manter-se motivado para realizar as atividades previstas e enfrentar desafios podem ser importantes às atuações coletiva e individual, e os mestres ocupam um papel importante, que é de serem parceiros para tal.

Para Biasutti (2012, p. 64, tradução própria),

o maestro precisa apreciar em grande medida as habilidades que os artistas podem contribuir e encontrar uma maneira de ajudá-los continuamente a assumir a responsabilidade pelas características da performance, mesmo em outros aspectos, como a escolha da música.

Essa prática auxilia os músicos no alcance de seus objetivos e pode favorecer bons resultados aos estudos individuais e coletivos.

Segundo Figueiredo e Moreira (2023), a motivação autônoma compreende tanto as ações realizadas por interesse e satisfação pessoal quanto as ações por meio das quais as pessoas se identificaram com o valor de uma atividade. Quando os indivíduos são motivados de forma autônoma, eles experimentam volição e se sentem como origem dos seus comportamentos.

Favorecer a autoestima e a motivação autônoma dos participantes em seus estudos individuais e coletivos, e reconhecer habilidades desenvolvidas e/ou em desenvolvimento são os objetivos da referida estratégia. Valorizar e apreciar as habilidades dos músicos podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem na banda de música, oportunizando a continuidade dos estudos, a confirmação de acerto das suas atividades e, conseqüentemente, cooperando para o aprimoramento metacognitivo e para a elaboração de novas estratégias de aprendizagem.

7.1.8 Estratégia 8: prever resultados

A previsão de resultados envolve um exercício mental que pode favorecer diferentes caminhos para organização das ações a serem empregadas em cada tarefa. Ao visualizar um cálculo, ouvir uma situação-problema ou apenas ler uma partitura, se tem a oportunidade de refletir sobre o objeto analisado a partir do que se sabe sobre o assunto, ou o que se pensa para solucionar o problema e prever diferentes resultados. A previsão de resultados pode auxiliar na reflexão antecipada de tomadas de ações para solucionar um problema, observando seus próprios pensamentos em torno do problema e das condições para resolvê-lo,

e refletindo constantemente a respeito das suas operações. Dentro de uma proposta metacognitiva, o mestre ou o músico pode prever resultados ao analisar uma música, impulsionando os músicos a refletirem sobre o que eles pensam quanto ao resultado de uma obra nas condições que se encontram e buscarem alternativas de arranjo e soluções de problemas melódicos em conjunto. Para tanto, não é uma ação comum nos estudos musicais, mas pode auxiliar músicos e mestres na banda de música com a análise das músicas que compõem o repertório.

O objetivo dessa estratégia é realizar a previsão dos recursos a serem utilizados e estratégias de soluções de dificuldades musicais na execução de uma obra musical. Pode ser uma estratégia diferente na banda de música, mas empreende resultados.

Darling-Hammond *et al.* (2003, p. 164, tradução própria) dizem que:

Na maioria das vezes, verificamos que nas aulas de matemática ou ciências, a previsão ajuda os alunos a entender que tipo de informação eles podem precisar para resolver com êxito um problema. A previsão também ajuda os alunos a comparar seus pensamentos iniciais com os resultados finais de um problema ou experimento.

7.1.9 Estratégia 9: plano de ensaio

Ao organizar um plano de ensaio, os músicos e o próprio regente seguirão uma linha de pensamento uniforme com o grupo, preparando suas atividades de estudos com os objetivos a serem alcançados para cada encontro e para cada obra. Atividades dessa natureza proporcionam processos mentais organizados para ações metacognitivas que podem auxiliar os músicos e os regentes a refletirem sobre suas próprias ações, dispondo de pensamentos ordenados e precisos.

Biasutti (2012, p. 65, tradução própria) acreditam que a definição dos objetivos técnicos e expressivos em planejar um cronograma coerente para organizar os ensaios com eficiência facilitará uma melhor compreensão do repertório a ser preparado pelos músicos. As afirmações demonstram a importância de utilizar a metacognição no processo de reflexão sobre as ações a serem executadas no plano de ensaio.

7.1.10 Estratégia 10: escuta constante e efetiva

Assim como outras funções dos mestres de banda, ouvir o grupo e perceber o seu estado musical também são atuações dos mestres e estratégias metacognitivas, quando essa escuta se realiza dentro de padrões reflexivos a partir da maneira de como avaliamos o que estamos realmente ouvindo e pensando.

Para Biasutti (2012, p. 67, tradução própria), “boas habilidades de escuta (para detectar erros de desempenho), leitura à primeira vista, conhecimento de harmonia e contraponto, e também a capacidade de fornecer feedback são consideradas habilidades cruciais para o maestro”. Apesar destas ações serem de natureza cognitiva, o ato de refletir sobre elas é metacognitivo, sem tais habilidades ou sem refletir sobre elas constantemente durante os ensaios, fica muito difícil empreender resultados positivos com o grupo, pois tudo é apresentado a partir dos sons, do que a banda toca e como as músicas estão sendo executadas.

A ação aqui não se restringe apenas ao ato cognitivo de reger, mas diz respeito ao exercício de refletir e perceber o todo e as partes, como se a banda fosse seu instrumento musical, um violão, por exemplo, por meio do qual você deve ser capaz de observar a afinação de cada corda, a sonoridade dos acordes, o acompanhamento rítmico da mão esquerda e a relação entre as duas mãos na execução da obra, certificando se tudo caminha corretamente ao mesmo tempo que toca. Essa prática torna-se metacognitiva quando ela vai além da ação técnica da regência, da leitura e do ensaio, objetivando, assim, a percepção e a busca no que concerne a compreender o que está sendo executado. O pensamento metacognitivo deve ser constante na regência com relação à banda, e o maestro deve sempre estar atento, questionando e se autoquestionando, visando saber se tudo está realmente sendo executado como ele pensa e rege.

7.2 O curso de formação continuada para mestres de banda sobre metacognição e estratégias metacognitivas

O curso sobre metacognição para mestres de banda oportunizou um grupo diversificado de mestres que participam de diferentes bandas de música em vários locais do país, sendo abordados os conceitos metacognitivos e as estratégias didáticas do “Caderno didático de estratégias metacognitivas”, desenvolvido para aplicação e utilização durante os ensaios e estudos.

- a) **objetivos:** capacitar mestres de banda de música para utilização de estratégias metacognitivas na formação de repertório durante os ensaios e nos estudos individuais e coletivos;
- b) **público-alvo:** os participantes para a pesquisa-formação compreenderam mestres de bandas que atuam nas variadas bandas de música do Brasil, principalmente na região Nordeste;
- c) **metodologia:** o curso fez 40 horas de formação continuada virtual, dentro de um projeto-piloto de formação entre 11 de março a 1 de abril de 2023, divididas em atividades síncronas (encontros virtuais) e assíncronas (atividades no AVA), da seguinte maneira:

Tabela 1 - Cronograma do curso

Período	Síncronas	Assíncronas	C/H
Semana 1: 11/03/2023	3h	5h	8h
Semana 2: 18/03/2023	3h	10h	13h
Semana 3: 25/03/2023	1h	10h	11h
Encerramento 4: 1/04/2023	3h	5h	8h
Total			40h

Fonte: Elaboração da autora.

Ao longo de um mês, foram realizados encontros síncronos através do *Google Meet*, com duração de três horas cada, e atividades assíncronas via *Google Classroom* para estudos com discussões em fóruns temáticos e exibição de vídeos sobre metacognição e estratégias de ensino e aprendizagem.

Inscrições e participantes do curso: para participação no curso, foram enviados convites para vários regentes de bandas, envolvendo grupos variados, como: bandas militares, civis, escolares e filarmônicas. Também divulgamos o curso pelas redes sociais, com *link* de inscrição, onde, ao todo, obtivemos 50 inscrições de interessados de todo país e de Cabo Verde, na África. No convite, foram encaminhados pelo *link*: ficha de inscrição com os dados de contato do interessado, o termo de consentimento livre e esclarecido para participar do curso como elemento estruturante desta tese de doutorado e o *link* do questionário COMÉGAM, desenvolvido por Pallascio, Daniel e Lafortune (2004), como ferramenta para uma análise sobre as compreensões do fazer didático de cada mestre, instrumento importante para investigação antes e depois do curso.

Caracterização dos participantes: estiveram presentes às aulas uma média de 40 regentes oriundos de diferentes regiões do país, mas como amostra para avaliação do CADEM e do curso, selecionamos apenas 15 participantes, sendo aqueles que realizaram todas as atividades propostas nas etapas do curso.

Tabela 2 - Caracterização dos mestres participantes

Mestre	Banda	Quantidade de músicos	Cidade	Estado
M1	Banda de Música de Limoeiro	35	Limoeiro do Norte	Ceará
M1	Banda de Música de Limoeiro	35	Limoeiro do Norte	Ceará
M2	Banda de Música de Solonópole	100	Solonópole	Ceará
M3	Banda de Música de Milhã	50	Milhã	Ceará
M4	Banda de Música de Jaguaribe	80	Jaguaribe	Ceará
M5	Banda de Música de Jaguaruana	25	Jaguaruana	Ceará
M6	Banda de Música de Uiraúna	100	Uiraúna	Paraíba
M7	Banda de Música Municipal de Peruíbe	59	Peruíbe	São Paulo
M8	Banda do Colégio da Polícia Militar (1º regente)	65	Goiás	Goiás
M9	Banda do Colégio da Polícia Militar (2º regente)	65	Goiás	Goiás
M10	Banda de Música	40	Mar de Espanha	Minas Gerais
M11	Orquestra de Sopros	10	Canindé	Ceará
M12	Banda de Música Serro	50	Serro	Minas Gerais
M13	Filarmônica de Caicó (1º regente)	12	Caicó	Rio Grande do Norte
M14	Fanfarrã do 40º Batalhão de Infantaria	30	Crateús	Ceará
M15	Filarmônica de Caicó (2º regente)	12	Caicó	Rio Grande do Norte

Fonte: Elaboração da autora.

7.2.1 Desenvolvimento do curso

Semana 1

Durante a primeira semana do curso, foram apresentados, de forma síncrona e assíncrona, os conceitos e estratégias que envolvem a metacognição e as estratégias didáticas metacognitivas para formação do repertório na banda, para estudos individuais e coletivos. Os cursistas tiveram a oportunidade de entender sobre os princípios metacognitivos, conhecerem o CADEM e realizarem os planejamentos para aplicarem algumas estratégias metacognitivas escolhidas, bem como compartilharem seus pensamentos e impressões sobre as leituras e a aula no ambiente virtual.

Na mesma semana, os mestres responderam a ficha de reflexão 1, antes de iniciarem as aplicações das estratégias metacognitivas.

Primeiro encontro

Nosso primeiro encontro aconteceu virtualmente, por meio do qual tivemos a oportunidade de nos conectarmos com pessoas de diferentes regiões do país e interessadas em saber como usar as estratégias metacognitivas na banda de música. Planejamos nossos encontros para as manhãs de sábado e iniciamos às 9h do dia 11 de março de 2023.

Começamos agradecendo a procura pelo curso e fazendo algumas apresentações pessoais. O professor Marco Toledo realizou a abertura do curso, cumprimentando os participantes e falando sobre a importância da formação dos mestres de banda para um melhor desenvolvimento do grupo, com suas particularidades e diferentes contextos.

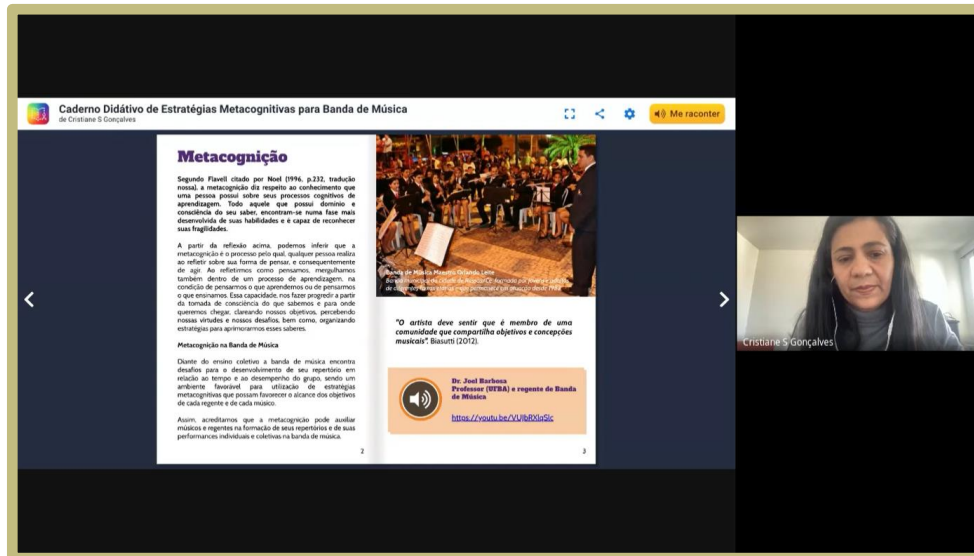
Em seguida, eu, Cristiane Gonçalves, abordei os princípios da metacognição, explanando todo o contexto teórico, usufruindo da participação do professor Marco em alguns momentos de fala.

Após várias discussões com os presentes, mostramos o CADEM e seguimos com a explicação sobre todas as estratégias metacognitivas propostas para a experiência por meio da aplicação em suas respectivas bandas.

Também foi o momento de apresentação da ficha de reflexão, que deveria ser preenchida após o estudo sobre as estratégias do CADEM e da aplicação das estratégias escolhidas.

O encontro terminou com a exposição do ambiente virtual e finalizou com mais alguns minutos de tira-dúvidas e um bom diálogo.

Foto 1 - Primeiro encontro do curso



Fonte: Registro da autora.

Segundo encontro

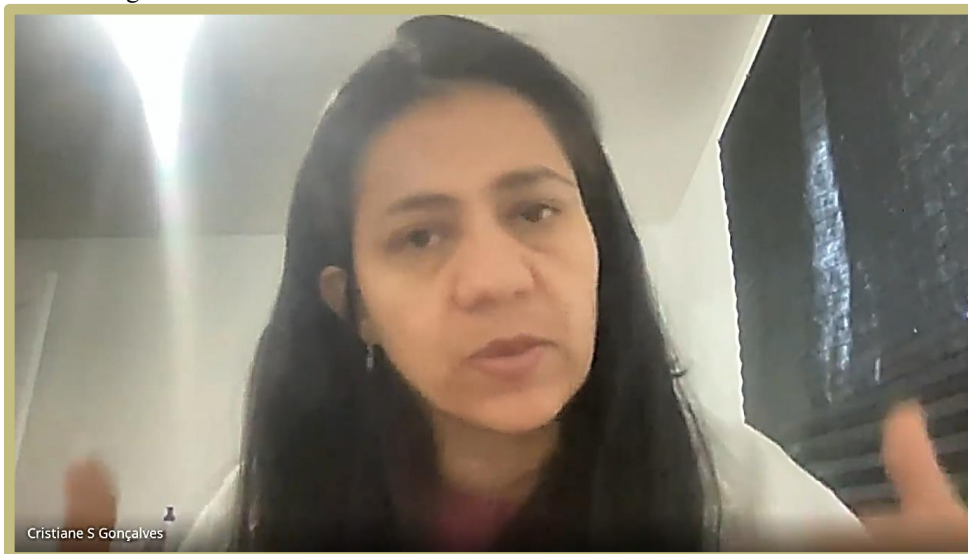
Nosso segundo encontro aconteceu no dia 18 de março, das 9h às 12h, com o objetivo de dialogar sobre os estudos semanais quanto à metacognição, as estratégias metacognitivas e as fichas de reflexão 1 e 2.

Foi um momento também de dialogarmos sobre as dificuldades vivenciadas pelos mestres, no tocante à formação do repertório, organização de ensaio, níveis de aprendizagem dos músicos e contexto de cada grupo. Os mestres se sentiram à vontade para compartilharem e relataram situações de ensino e aprendizagem; foi um momento rico e com troca de experiências.

Apresentei novamente a ficha de reflexão 1 e as diferenças para o preenchimento da ficha de reflexão 2, que seria preenchida durante a aplicação das estratégias, na ocasião, ao longo das duas semanas que iriam seguir após nosso encontro.

Orientei que deixassem os relatos e registros das aplicações no ambiente virtual, para que pudessemos discutir no fórum de discussão e no encontro seguinte.

Foto 2 - Segundo encontro do curso



Fonte: Registro da autora.

Semana 2

Na segunda semana, os cursistas realizaram as atividades experimentais em grupo e individuais propostas durante a semana 1, registrando informações sobre as experiências, para apreciação e discussão. Desta forma, todos puderam começar a utilizar as estratégias metacognitivas apresentadas na semana 1, observar os desempenhos individual e coletivo na banda ou em estudos individuais e organizá-los para apresentação na aula síncrona seguinte. Durante a aplicação das estratégias metacognitivas, os mestres responderam a ficha de reflexão 2, muito importante para o acompanhamento da experiência metacognitiva. Todos os relatos, vídeos e material utilizado foram deixados no ambiente virtual para apreciação e debate.

Terceiro encontro

O terceiro encontro aconteceu no dia 25 de março de 2023, apenas para acompanhar a aplicação das estratégias e responder algumas dúvidas dos mestres. Foi um encontro de uma hora, mas que permitiu a proximidade com os mestres e contribuiu para o planejamento referente ao encontro de encerramento.

Semana 3

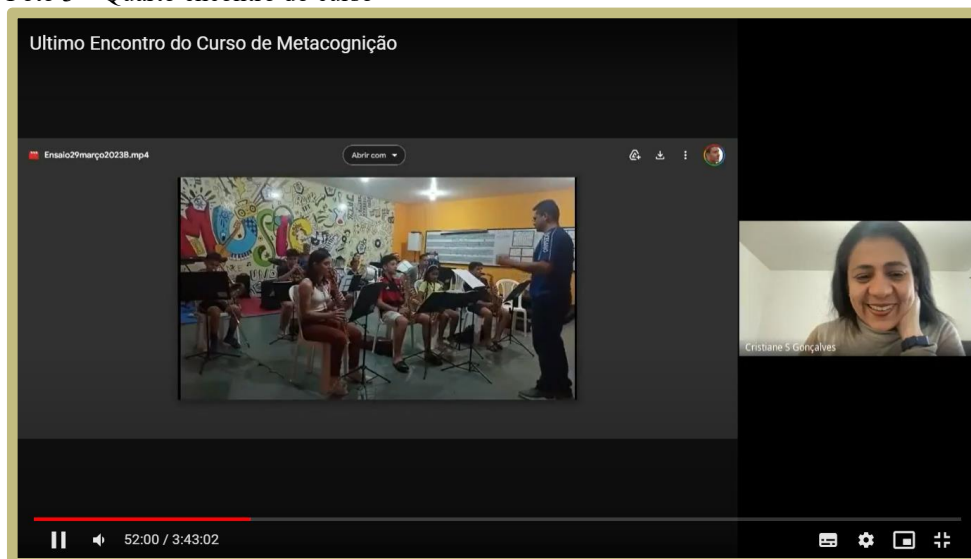
Durante a terceira semana, os cursistas continuaram a realizar as experiências com as estratégias metacognitivas, incluindo novos registros e comentários. Cada participante deixou novos comentários sobre suas atividades realizadas na banda ou individualmente, contendo suas observações e impressões a respeito dos resultados obtidos na formação do

repertório. Essa atividade permitiu uma melhor compreensão pelos cursistas sobre a metacognição e a demonstração das atividades pelos participantes, os quais puderam compartilhar imagens, áudios e vídeos no *Google Classroom*, discutindo dificuldades e facilidades durante as atividades práticas. Foi um momento também de reflexão de cada mestre após as aplicações das estratégias com o preenchimento da ficha de reflexão 3, relatando suas opiniões após as experiências.

Quarto encontro

O quarto e último encontro aconteceu no dia 1 de abril de 2023, com cerca de 30 participantes. Foi um movimento de reencontro, debates, relatos e reflexões, por meio do qual os mestres apresentaram suas experiências com suas respectivas bandas, trazendo fotos, vídeos, documentos e relatos de suas experiências com a aplicação das estratégias metacognitivas escolhidas. Todos os presentes agradeceram a oportunidade de conhecer e trabalhar com nosso objeto de pesquisa e demonstraram que se sentiram motivados a continuar trabalhando com a metacognição. Muitos deixaram seus depoimentos registrados na aula e, após 3 horas de discussão, encerramos o curso.

Foto 3 – Quarto encontro do curso



Fonte: Registro da autora.

Avaliação

A avaliação foi pautada pelas três dimensões do “constructo avaliação”, do “caderno didático” (artefato): avaliação do repertório musical (pelos relatos dos mestres nas fichas de avaliação e AVA), avaliação do desempenho musical individual e coletivo (pelas palavras dos mestres nas fichas de avaliação e AVA), bem como por meio da avaliação do caderno didático como instrumento pedagógico (pelas opiniões dos mestres nas fichas de avaliação e AVA). As fichas de reflexão e os fóruns no ambiente virtual, como instrumentos de avaliação, contemplaram questões avaliativas sobre o CADEM e a respeito do próprio curso, oportunizando aos cursistas responderem naturalmente, sem a necessidade de mais um recurso de coleta.

Conclusão

O curso nos concedeu subsídios para observar a utilização do “Caderno didático de estratégias metacognitivas” e reformulá-lo para apresentação definitiva como produto da tese. Por meio do curso, também obtivemos as primeiras impressões e aspectos a serem considerados para reorganização e definição das estratégias metacognitivas dispostas (somente as estratégias) no caderno, bem como foram apresentados os resultados alcançados por mestres e músicos na banda de música.

8 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS COM A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NA BANDA DE MÚSICA: UM OLHAR METACOGNITIVO E FENOMENOLÓGICO

O capítulo apresentará a análise e a discussão dos dados a partir de um olhar para a experiência da utilização das estratégias metacognitivas no “caderno didático” produzido para o Curso de Formação para Mestres de Bandas, como fenômeno em estudo no ensino coletivo para a formação do repertório musical. Ele divide-se em três etapas: a postura docente dos regentes diante do ensino e da aprendizagem a partir da metacognição, a análise da utilização do CADEM como instrumento metacognitivo para o desenvolvimento do repertório na banda de música, e experiência fenomenológica de sentido e significado vivenciada pelos mestres por meio do contato com a metacognição como experiência do fenômeno vivido.

Como um dos princípios da fenomenologia é a captura da experiência pela linguagem (Van Manen, 2014), utilizaremos relatos e respostas aos questionamentos das diferentes estruturas de coletas desta tese, como: questionário COMÉGAM, fichas de reflexão e depoimentos escritos no ambiente virtual de aprendizagem do Curso de Estratégias Metacognitivas Aplicada às Bandas de Música.

8.1 A postura docente dos regentes diante do ensino e da aprendizagem a partir da metacognição

Iniciamos nossa experiência didática com o objetivo de conhecermos os mestres interessados na metacognição e, assim, promovermos uma primeira tomada de reflexão sobre suas ações docentes como regentes e educadores. Desta forma, no ato da inscrição, aplicamos o questionário COMÉGAM e o reaplicamos após 3 semanas do curso, visando compreendermos melhor a postura didático-pedagógica dos mestres, antes e depois do contato com a metacognição.

Dessa forma, apresentaremos e analisaremos os dados a partir dos dois questionários aplicados, antes e após o curso, observando as mudanças de atitudes e atividades didáticas dos mestres, realizadas com seus respectivos grupos e com eles mesmos (regentes).

Analisando as respostas dos 15 mestres de bandas de música, observamos, metacognitivamente, suas relações sobre: conhecimentos metacognitivos e gestão da atividade mental e, conseqüentemente, os indícios com a experiência metacognitiva por meio das questões presentes no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Distribuição das questões de acordo com cada aspecto metacognitivo

Aspectos metacognitivos	Conhecimentos Metacognitivos	
Conhecimento sobre as estratégias (CE)	Questão	Enunciado
	1	“Eu conheço as estratégias que me ajudam a ensinar (reger) bem”.
	7	“Eu posso citar estratégias eficazes que me permitem fazer meus estudantes progredirem de forma eficaz”.
	12	“Eu conheço as estratégias mais eficazes para melhor ensinar”.
	21	“Eu conheço certas estratégias que podem ajudar os professores de instrumento a ensinar diferentes aspectos da prática instrumental”.
	31	“Eu posso listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes”.
32	“Eu posso listar ao estudante diferentes formas de se trabalhar o mesmo aspecto”.	
Conhecimento sobre as pessoas (CP)	2	“Eu posso indicar os meus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico e que me ajudam a ensinar (reger) melhor”.
	5	“Eu sei reconhecer minhas principais fraquezas como professor (regente)”.
	14	“Eu posso reconhecer as minhas dificuldades em relação a outros professores que ensinam o meu instrumento”.
	25	“Sou capaz de reconhecer minhas qualidades em relação aos outros professores”.
	28	“Eu conheço as minhas principais qualidades como professor (regente)”.
	34	“Eu sou capaz de listar os pontos fortes que me ajudam a melhor ensinar”.
Conhecimento sobre as tarefas (CT)	8	“Eu sei reconhecer durante as minhas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que eu realizo facilmente com o estudante”.
	16	“Eu reconheço as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada”.
	23	“Sou capaz de reconhecer o nível de dificuldade dos aspectos que irei ensinar em minhas lições ou ensaios”.
	27	“Eu posso reconhecer aspectos para se ensinar que são mais fáceis do que outros”.
	29	“Eu sou capaz de listar atividades de minhas aulas (ensaios) que demandam abordagens mais exigentes sob o plano pedagógico”.
	35	“Eu posso listar os principais aspectos de minhas lições que demandam mais concentração do que outros para o estudante”.
Gestão das atividades de planejamento (GAP)	Gestão das atividades metacognitivas	
	Questão	Enunciado
	3	“No início de minhas aulas eu organizo as informações que eu possuo sobre os aspectos a serem trabalhados com o estudante (músico) que podem me ajudar a lhe ensinar bem”.
	10	“Quando eu não consigo ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, eu utilizo uma outra”.
	13	“Antes de começar uma aula (ensaio), eu avalio a extensão dos aspectos a serem trabalhados com o estudante”.
	19	“Quando eu devo trabalhar um aspecto particular com o estudante (técnica, musicalidade, memorização etc.), eu reúno as informações disponíveis sobre o tema”.
33	“Antes de começar uma lição, eu examino o material a ser utilizado”.	

Gestão das atividades de controle (GAC)	4	“Quando eu ensino uma lição, eu descubro meus erros pedagógicos”.
	6	“Durante as minhas aulas (ensaios), eu monitoro a qualidade de meu ensino”.
	11	“Durante minha aula (ensaio), eu me certifico que o estudante compreende o que ele deve fazer”.
	18	“Eu me interrogo sobre a minha forma de ensinar quando eu ministro uma aula”.
	20	“Quando eu trabalho um aspecto particular com o estudante, eu tento reconhecer os meus erros”.
	26	“Durante minha aula (ensaio), eu paro para me perguntar se eu estou indo na direção certa”.
Gestão das atividades de regulação (GAR)	9	“Quando eu não consigo ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, eu utilizo uma outra”.
	15	“Durante as aulas (ensaios), se eu constato que eu posso utilizar algum artifício que transforme a aula mais eficaz, eu modifico as minhas ações”.
	17	“Se eu não consigo ajustar uma dificuldade do estudante, eu recomeço procurando outras maneiras para fazê-lo”.
	22	“Eu faço ajustes em minhas formas de ensinar quando eu constato ineficácia”.
	24	“Se uma forma de se fazer não produz os resultados previstos, eu tento descobrir outras maneiras”.
	30	“Quando eu não atinjo meu objetivo com o estudante, eu avalio o que funcionou ou o que não funcionou em minha forma de ensinar”.

Fonte: Elaboração da autora adaptada do questionário COMÉGAM de Pallascio, Daniel e Lafortune (2004) e Dubé e Garcia (2014).

Neste questionário, usamos: 35 questões objetivas e 20 questões subjetivas, onde para as questões subjetivas (abertas), os mestres responderam e justificaram suas respostas. Cada aspecto metacognitivo considerou 6 questões objetivas, exceto a gestão das atividades de planejamento, que contemplou 5 questões em todo questionário. Pallascio, Daniel e Lafortune (2004) orientam mesclar as questões com os diferentes aspectos metacognitivos, mas não deixar isso visível no questionário.

Para as questões objetivas, solicitamos que para cada uma das afirmações, fosse indicado o seu nível de concordância, conforme demonstrará a Tabela 3.

Tabela 3 - Definição dos níveis de concordância acerca das dimensões metacognitivas

Cor	Afirmação	Nível de concordância	Pontuação
	Discordo completamente	A afirmação nunca se aplica ou apenas muito raramente.	0
	Discordo	A afirmação aplica-se ocasionalmente.	1
	Concordo	A afirmação geralmente se aplica.	2
	Concordo totalmente	A afirmação sempre ou quase sempre se aplica.	3

Fonte: Elaboração da autora.

Durante o estágio doutoral com o professor Francis Dubé, no *LaFardi*, ele nos orientou atribuímos uma pontuação entre 0-3 para o desenvolvimento das competências metacognitivas, e que também não ficasse visível no questionário, mas que pudéssemos relacionar para nos auxiliar durante a mensuração dos conhecimentos adquiridos com as experiências metacognitivas, antes e depois dos cursos de formação com professores ou estudantes de música.

Dessa forma, a partir da pontuação sugerida por Francis Dubé, nosso questionário apresentou a seguinte pontuação:

- Total máximo de até 105 pontos distribuídos em 35 questões da seguinte maneira:
 - 1ª Dimensão: até 54 pontos para cada aspecto metacognitivo:
 - ⇒ conhecimentos sobre as estratégias: até 18 pontos;
 - ⇒ conhecimentos sobre as pessoas: até 18 pontos;
 - ⇒ conhecimentos sobre as tarefas: até 18 pontos.
 - 2ª Dimensão: até 51 pontos:
 - ⇒ gestão das atividades de planejamento: até 15 pontos;
 - ⇒ gestão das atividades de controle: até 18 pontos;
 - ⇒ gestão das atividades de regulação: até 18 pontos.

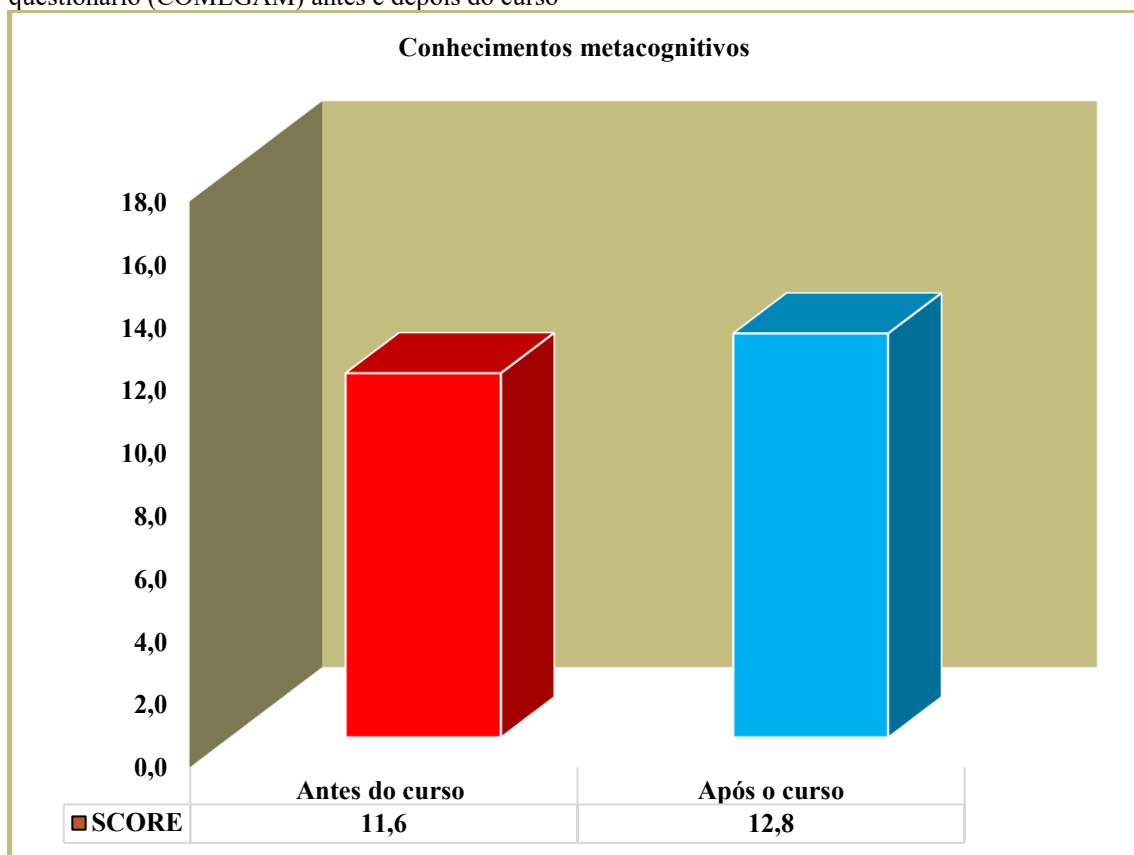
Então, coletamos as informações e obtivemos resultados gerais e específicos por conhecimentos metacognitivos e gestão das atividades mentais, antes e depois do curso. Tais resultados estarão descritos a seguir.

8.1.1 Conhecimentos metacognitivos

Sobre os conhecimentos metacognitivos que contemplam conhecimentos sobre as pessoas (CP), conhecimentos sobre as tarefas (CT) e conhecimentos sobre as estratégias (CE), as questões foram distribuídas para compreendermos as implicações das dimensões metacognitivas que envolvem a didática dos mestres de bandas com 18 questões.

Analisando as respostas das perguntas objetivas e pontuando-as de 0 a 3, quanto ao desenvolvimento de suas competências, conforme a orientação do professor Francis, obtivemos uma média dos 15 mestres participantes, com os resultados gerais expressos no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Pontuação geral sobre o desenvolvimento das competências metacognitivas do questionário (COMÉGAM) antes e depois do curso



Fonte: Elaboração da autora.

No Gráfico 1, percebemos que após o curso com as experiências metacognitivas, houve um aumento na pontuação sobre os conhecimentos metacognitivos que não foram tão expressivos, mas que apontam um índice de crescimento reflexivo sobre a postura docente associado à utilização da metacognição após o curso.

Esse resultado nos leva a creditar que o contato com a metacognição, a longo prazo, pode ampliar os resultados e favorecer uma melhor compreensão sobre todos os aspectos metacognitivos e didáticos da relação ensino e aprendizagem, bem como uma possível melhoria na formação do repertório na banda de música com a utilização de estratégias metacognitivas por parte dos músicos.

Segundo Flavell (1979, p. 908),

Experiências metacognitivas podem ter efeitos muito importantes sobre os objetivos cognitivos ou tarefas cognitivas, sobre os conhecimentos metacognitivos e ações ou estratégias cognitivas. Primeiro, eles podem levar você a estabelecer novos objetivos e revisar ou abandonar os antigos. Experiências de perplexidade ou fracasso podem ter qualquer desses efeitos, por exemplo. Em segundo lugar, as experiências metacognitivas podem afetar sua base de conhecimento metacognitivo adicionando algo a ela, deletando ou revisando.

A partir de então, decidimos analisar minuciosamente os resultados sobre os conhecimentos metacognitivos, antes e depois do curso, da experiência metacognitiva, em cada aspecto ou variável que compõe a 1ª e a 2ª dimensões, de maneira mais detalhada com relação às mudanças de opinião e postura docente.

8.1.1.1 Conhecimentos sobre as estratégias (CE)

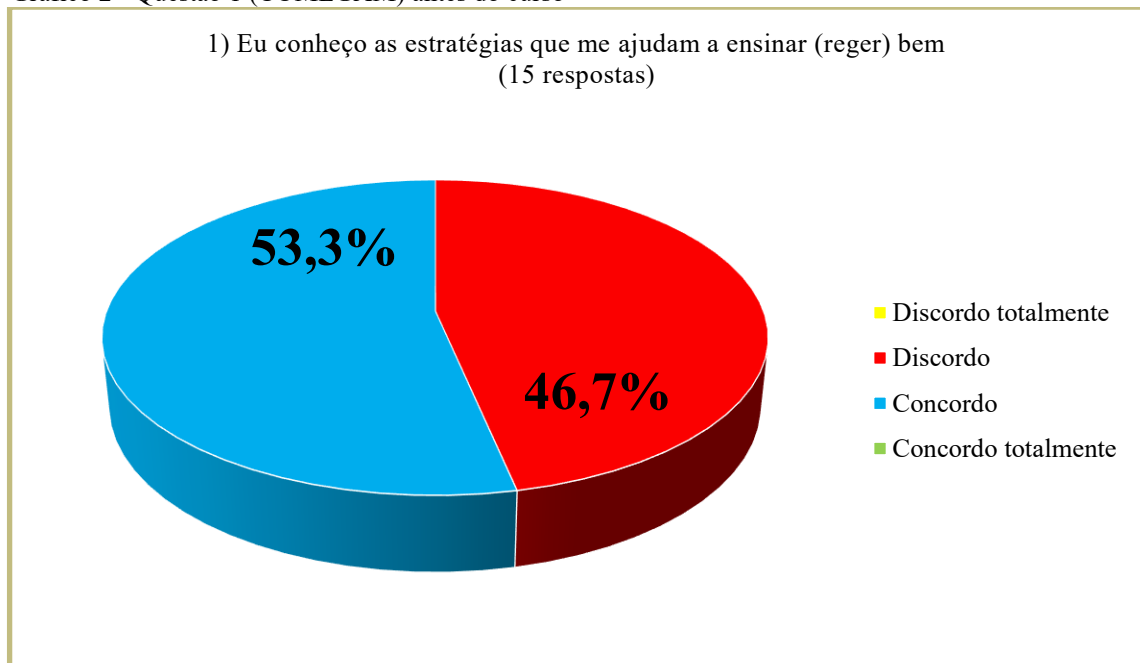
Analisaremos, agora, as 6 questões que envolveram os conhecimentos sobre as estratégias, antes e depois do curso.

Questão 1

Eu conheço as estratégias que me ajudam a ensinar (reger) bem.

Antes do curso, 53,3%, ou seja, 8 dos mestres disseram que geralmente conheciam as estratégias que os ajudavam a ensinar (reger) bem, e 46,7 %, isto é, 7 discordaram, pois afirmaram que, ocasionalmente, conheciam estratégias que os ajudavam a ensinar (reger) bem.

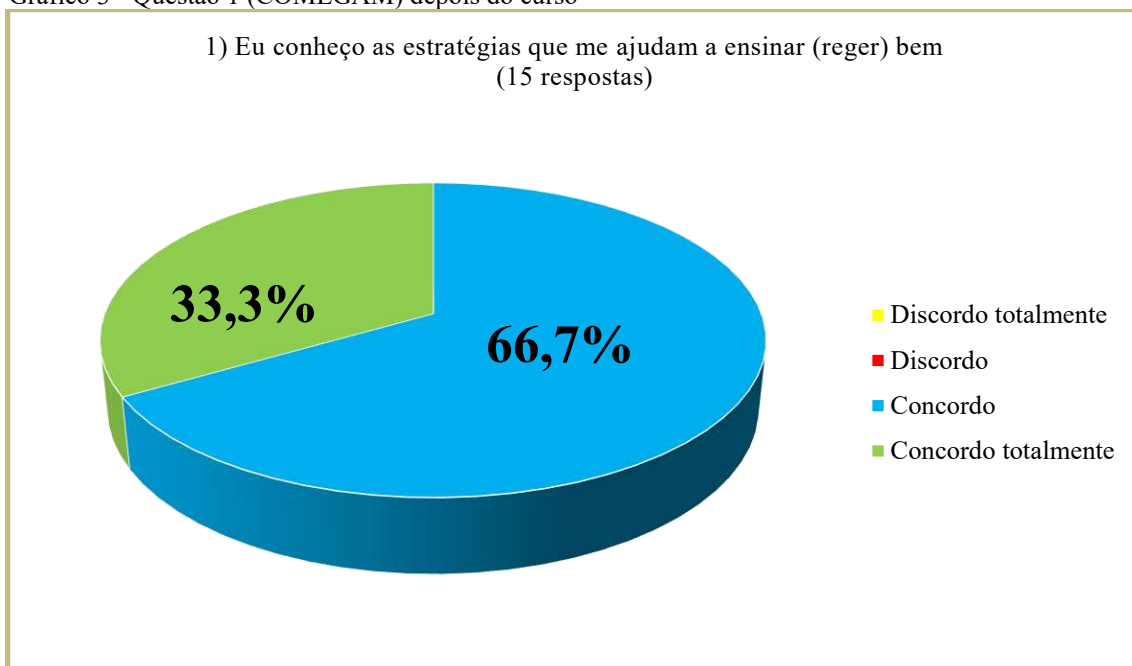
Gráfico 2 - Questão 1 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, 33,3%, 5 afirmaram que conhecem as estratégias que os ajudam a ensinar (reger) bem, enquanto 66,7%, 10 conhecem frequentemente alguma estratégia que os ajudam a ensinar (reger) bem. Isso significa que, depois do curso, os mestres tomaram consciência das estratégias que auxiliam a ensinar bem, e responderam com maior convicção a essa questão.

Gráfico 3 - Questão 1 (COMÉGAM) depois do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 7

Eu posso citar estratégias eficazes que permitem fazer meus estudantes progredirem de forma eficaz.

Para essa questão, 13,3%, 2 dos mestres, antes do curso responderam que podem citar estratégias eficazes que permitem fazer seus estudantes progredirem de forma eficaz, enquanto 73,4%, 11 disseram que geralmente podem citar estratégias eficazes que permitem fazer com que seus estudantes progridam de modo eficaz, mas 13,3%, 2 pensam que isso acontece apenas ocasionalmente.

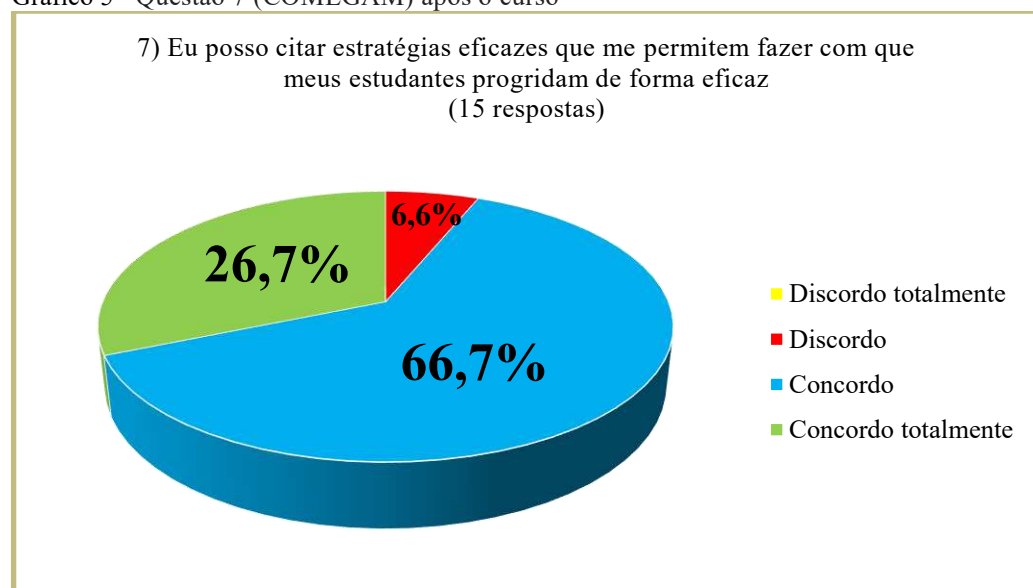
Gráfico 4 - Questão 7 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, houve um aumento na afirmação dos mestres em dizerem que podem citar estratégias eficazes que permitem fazer seus estudantes progredirem de forma eficaz, e diminuindo para 66,7%, 10, aqueles que geralmente acham que podem citar estratégias eficazes que permitam seus estudantes progredirem de modo eficaz, e reduzindo para 26,7%, 1, o qual afirmou que, ocasionalmente, pode citar estratégias eficazes que ajudem seus estudantes a progredirem eficazmente. Isso demonstra que eles passaram a conhecer novas estratégias para citá-las e auxiliar os músicos a se desenvolverem.

Gráfico 5 - Questão 7 (COMÉGAM) após o curso



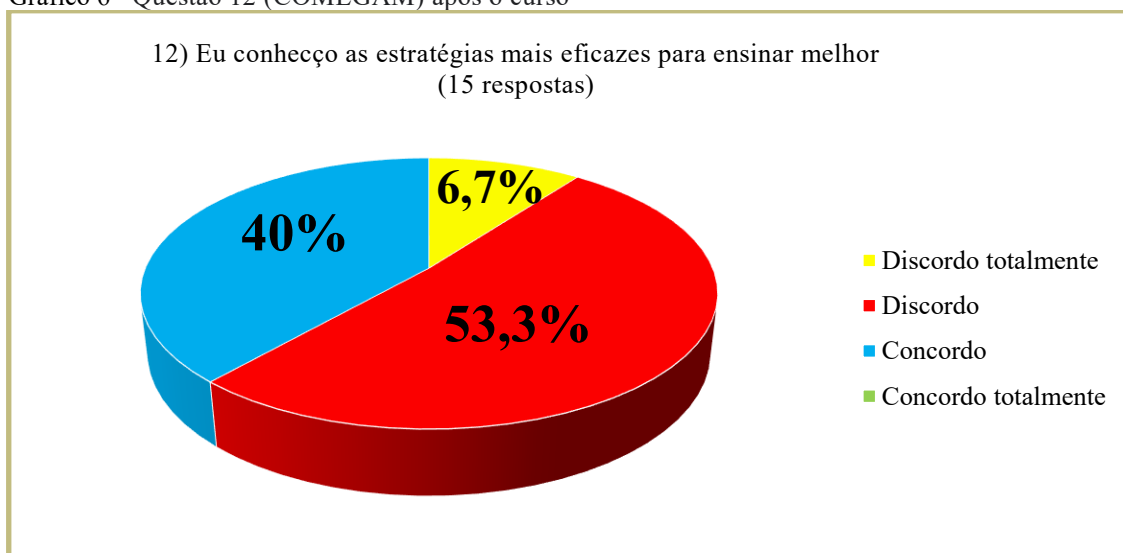
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 12

Eu conheço as estratégias mais eficazes para melhor ensinar.

Apesar da semelhança com a questão anterior, essa estratégia concerne aos conhecimentos para si. Então, antes do curso, 6,7%, ou seja, 1 participante discordava totalmente de tal afirmação, confirmando que não conhecia estratégias mais eficazes para melhor ensinar. No entanto, 53,3%, 8 mestres disseram que ocasionalmente conheciam estratégias mais eficazes para melhor ensinar, e apenas 40%, 6, afirmaram que geralmente conheciam estratégias mais eficazes para melhor ensinar.

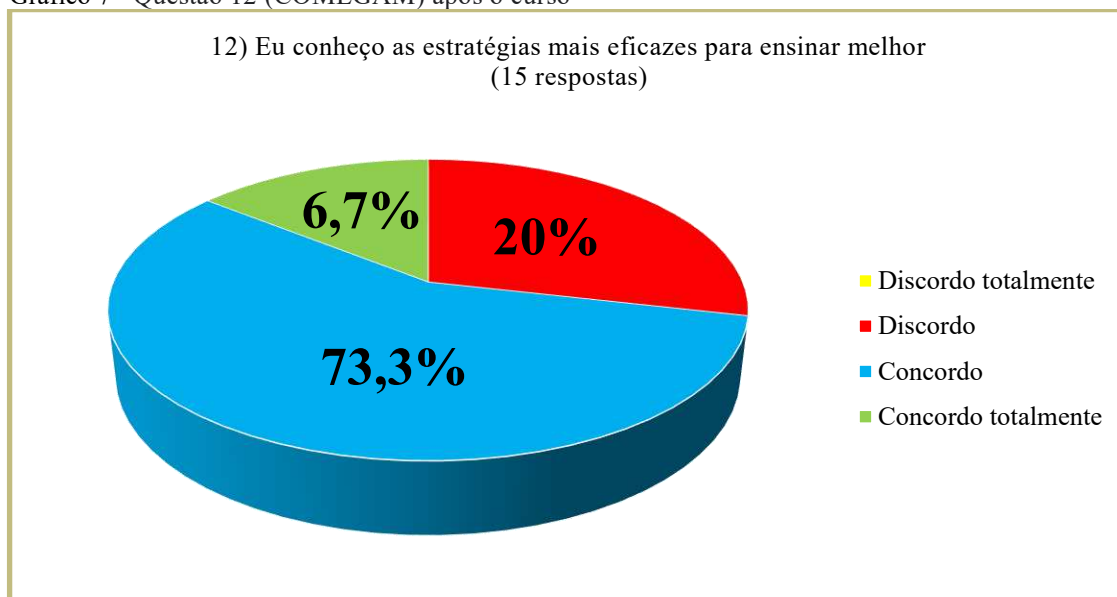
Gráfico 6 - Questão 12 (COMÉGAM) após o curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, o cenário mudou consideravelmente, sendo que, 6,7%, 1 profissional passou a concordar que conhecia estratégias mais eficazes para melhor ensinar, enquanto 73,3%, 11 mestres afirmaram que concordaram em dizer que geralmente conheciam estratégias mais eficazes para melhor ensinar, reduzindo, assim, o número de mestres que discordavam em dizer que não conheciam ou ocasionalmente conheciam estratégias mais eficazes para melhor ensinar.

Gráfico 7 - Questão 12 (COMÉGAM) após o curso



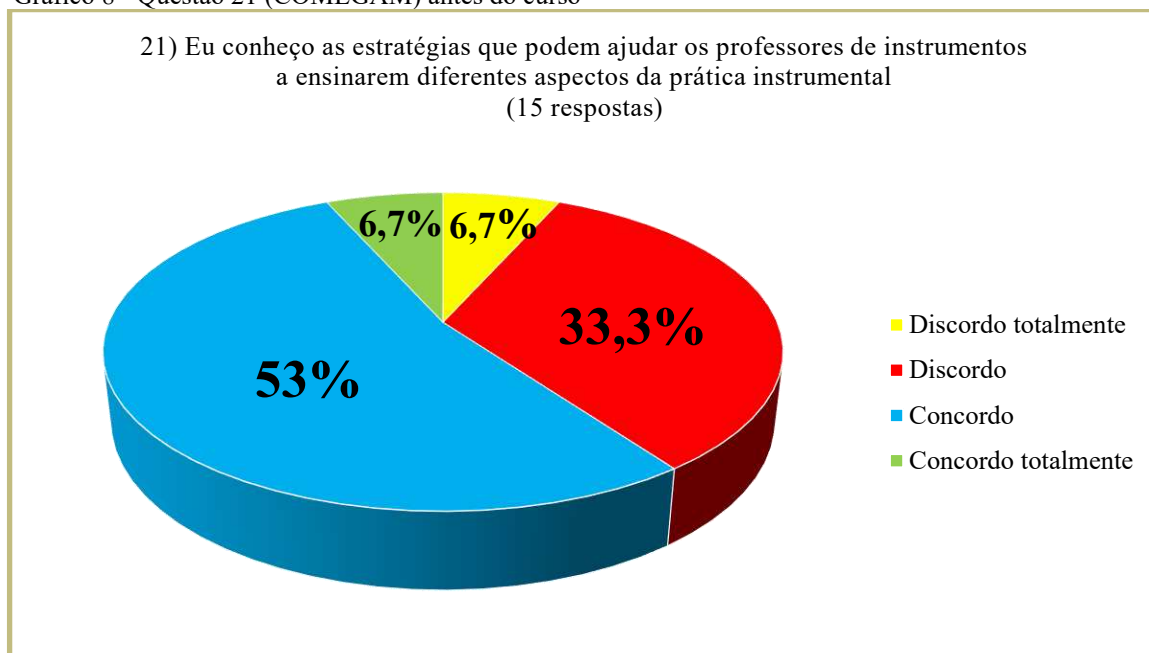
Fonte: Elaboração da própria autora.

Questão 21

Eu conheço certas estratégias que podem ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental.

Como forma de auxiliar os contramestres ou líderes de naipe em cada banda, antes do curso, apenas 6,7%, 1 dos mestres concordou em afirmar que conhecia certas estratégias que poderiam ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental. A grande maioria, 53,3%, 8, concordaram em dizer que geralmente conheciam certas estratégias que poderiam ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental, enquanto 33,3%, 5 dos mestres discordaram da afirmação, relatando que ocasionalmente poderiam conhecer certas estratégias que pudessem ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental, e 6,7%, 1 deles discordou totalmente da afirmação, demonstrando que não conhecia certas estratégias que poderiam ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental.

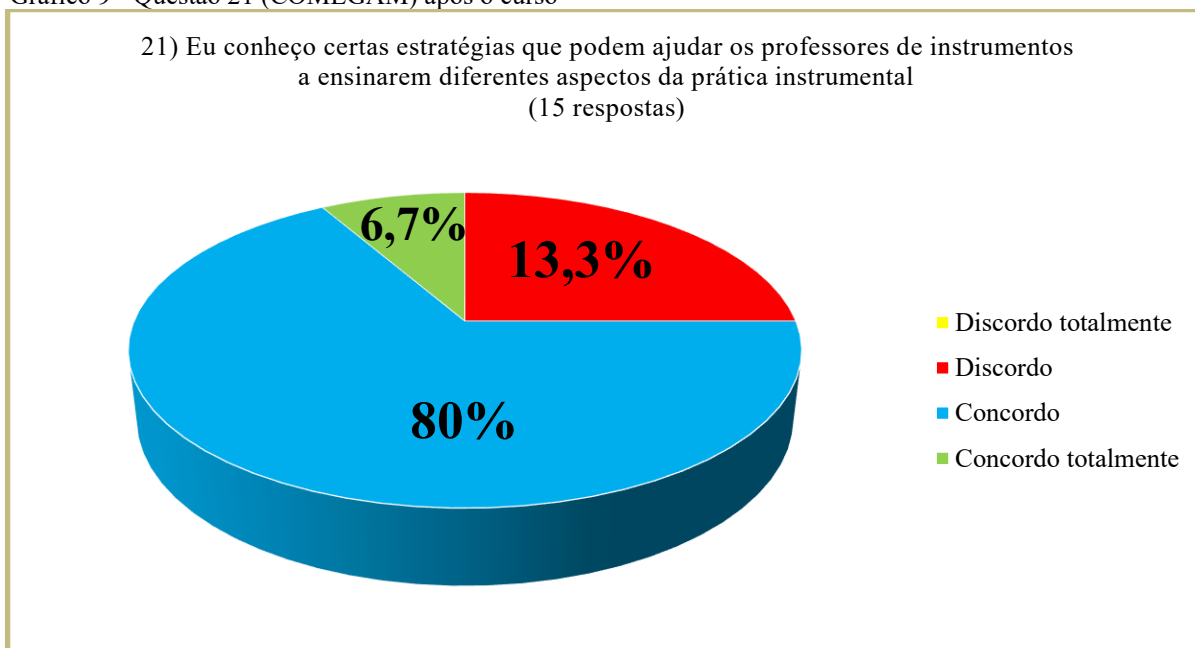
Gráfico 8 - Questão 21 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso e os vários estudos, 6,7%, 1 dos participante continuou a afirmar que conhecia certas estratégias que poderiam ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental, mas 80%, 12 concordaram que, após o curso, eles conheciam certas estratégias que poderiam ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental, reduzindo para 13,3%, 2, o número de mestres que discordaram da afirmação considerando que conheciam ocasionalmente certas estratégias que poderiam ajudar os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental. Nenhum mestre discordou totalmente da afirmação, elucidando que, de alguma forma, todos poderiam auxiliar em alguma medida os professores de instrumento a ensinarem diferentes aspectos da prática instrumental.

Gráfico 9 - Questão 21 (COMÉGAM) após o curso



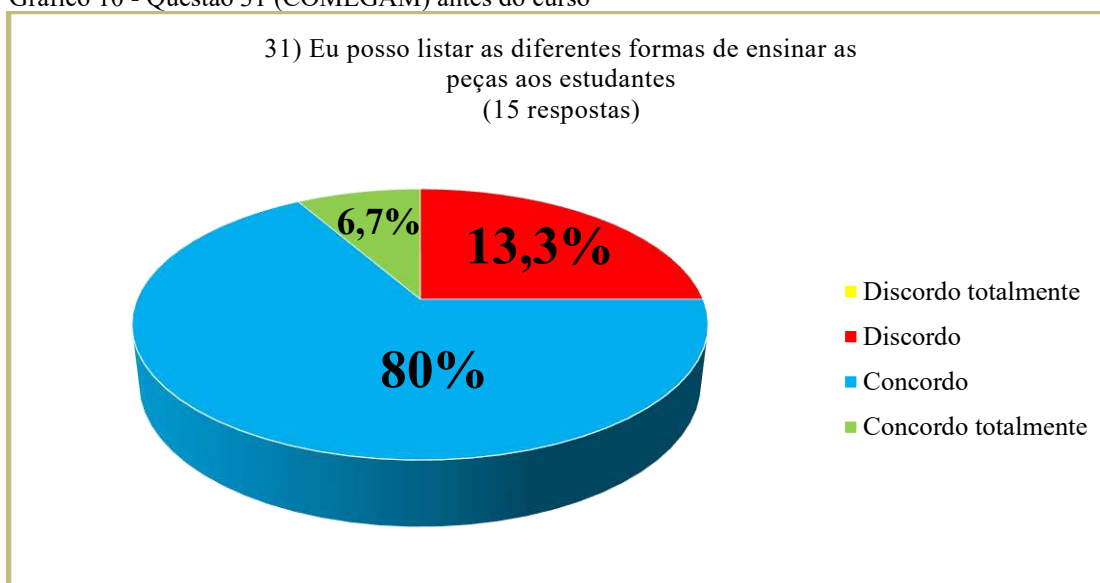
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 31

Eu posso listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes.

Partindo dos mesmos princípios das questões anteriores, a questão 31 afirmava que: eu posso listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes. No entanto, antes do curso, apenas 6,7%, 1 mestre concordou totalmente com a afirmação, 80%, 12 concordam que podem listar diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes, e 13,3%, 2 disseram discordar da afirmação, pois listam, ocasionalmente, as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes.

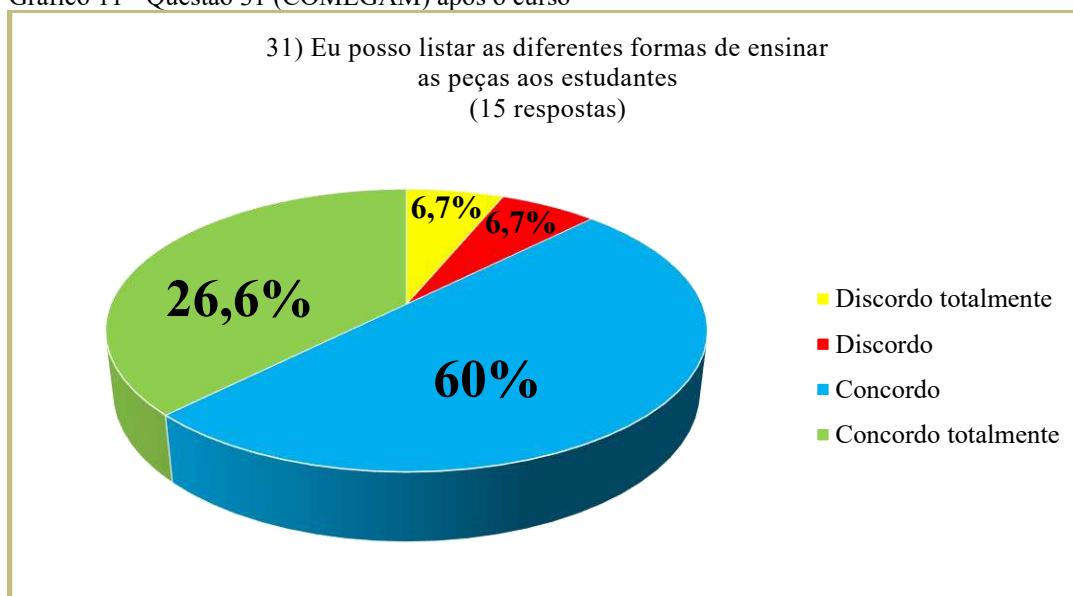
Gráfico 10 - Questão 31 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Contudo, após o curso, os mestres mudaram de opinião e 26,6%, 4 deles concordaram em afirmar que podem listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes, reduzindo para 60%, 9, o número daqueles que afirmavam geralmente poder listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes e reduzindo também para 6,7%, 1 dos mestres que discordou da afirmação por listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes apenas de forma ocasional, e ainda 6,7%, 1 dos mestres discordou da afirmação com a convicção de que realmente não pode listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes, o qual só percebeu isso após o curso.

Gráfico 11 - Questão 31 (COMÉGAM) após o curso



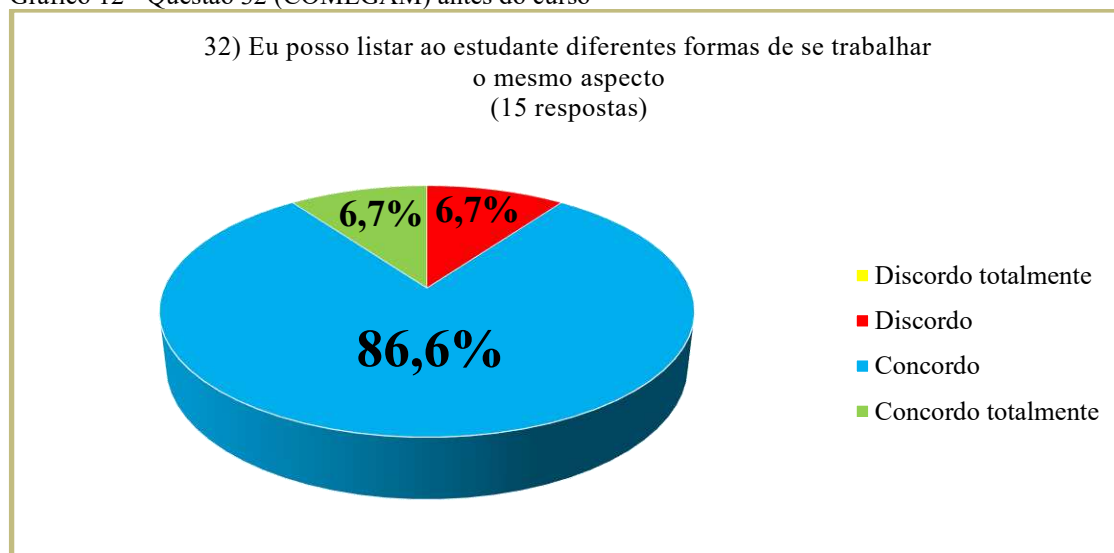
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 32

Eu posso listar ao estudante diferentes formas de se trabalhar o mesmo aspecto.

Ainda acompanhando o pensamento da questão anterior, de forma semelhante quanto ao conhecimento das estratégias de ensino, a questão 32, antes do curso, fez 6,7%, 1 dos mestres afirmar que conseguia listar, ao estudante, diferentes formas de se trabalhar os mesmos aspecto e quantidade, 6,7%, 1 dos mestres discordou afirmando que ocasionalmente pode listar ao estudante modos diversos de se trabalhar o mesmo aspecto. No entanto, a maioria, 86,6%, 13 dos mestres concordaram em dizer que geralmente podiam listar ao estudante diferentes formas de se trabalhar o mesmo aspecto.

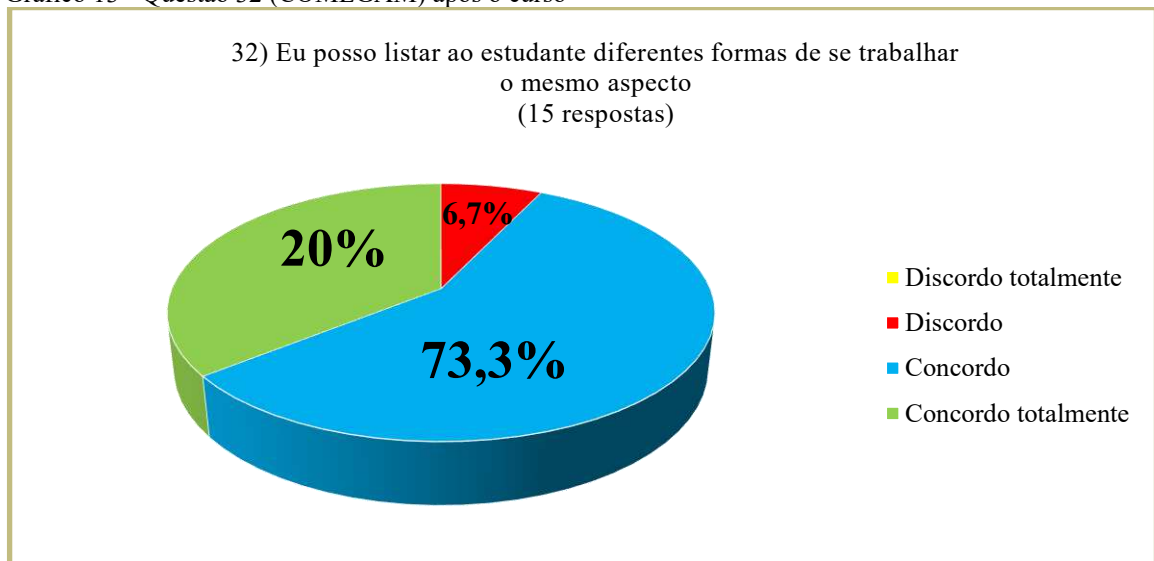
Gráfico 12 - Questão 32 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Mesmo após o curso, essa questão causou reflexão para os mestres, e 20%, 3 concordaram totalmente com a afirmação, 73,3%, 11 dos mestres continuaram a concordar que geralmente podem listar ao estudante diferentes formas de se trabalhar o mesmo aspecto, e 6,7%, 1 dos mestres continuou a discordar da afirmação.

Gráfico 13 - Questão 32 (COMÉGAM) após o curso

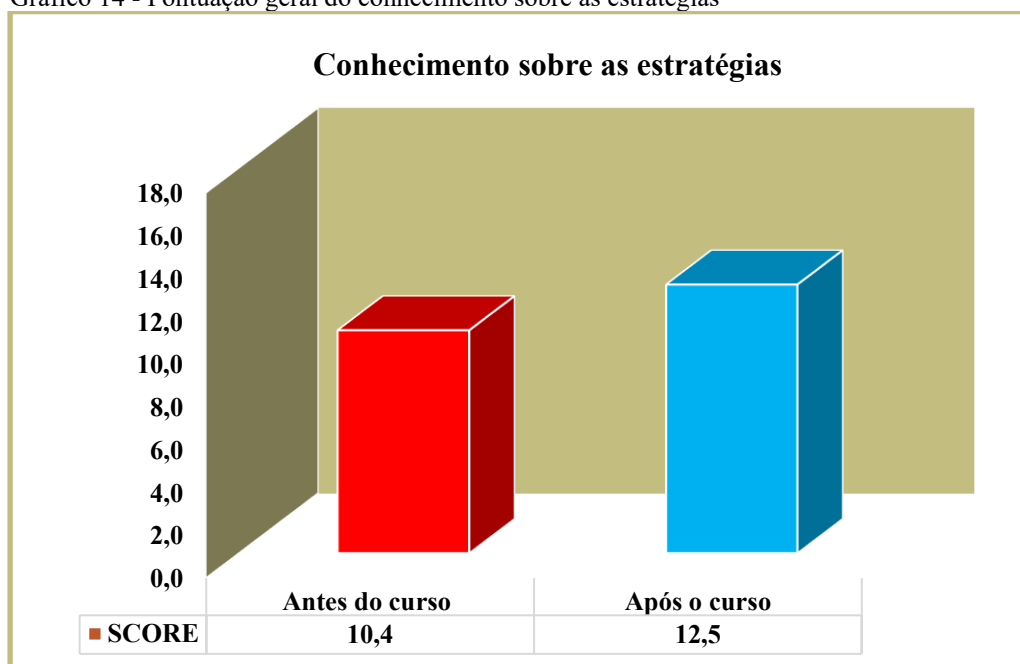


Fonte: Elaboração da autora.

Podemos perceber que, entre antes e depois do curso, com as experiências metacognitivas, obtivemos mudanças de pensamento em muitos questionamentos propostos para reflexão e ação desse aspecto. Em algumas questões tivemos mais avanços, como nas questões 1, 7 e 31, enquanto nas outras, as diferenças não foram tão acentuadas. Mesmo que alguns mestres tenham formação acadêmica, listar diferentes formas de trabalhar com o estudante, conhecer algumas estratégias, saber quais as mais eficazes e estar conscientes sobre aquelas que auxiliam a ensinar bem, demandam tempo de exercício e de experiência e, portanto, ao longo dos anos, de mais reflexões e de um contato intenso com a metacognição, poderemos ter resultados positivos, porém sei que já conseguimos proporcionar algumas mudanças significativas.

Abaixo, apresentamos o Gráfico 14 com a pontuação geral obtida nesse quesito.

Gráfico 14 - Pontuação geral do conhecimento sobre as estratégias



Fonte: Elaboração da autora.

Assim, percebemos uma diferença de 2,1 pontos de aumento quanto ao desenvolvimento sobre o conhecimento a respeito das estratégias, o que reflete em uma influência positiva com relação ao estudo de estratégias didáticas metacognitivas pelo curso.

8.1.1.2 Conhecimentos sobre as pessoas (CP)

Analisaremos agora as 6 questões que envolveram os conhecimentos sobre as pessoas, antes e depois do curso.

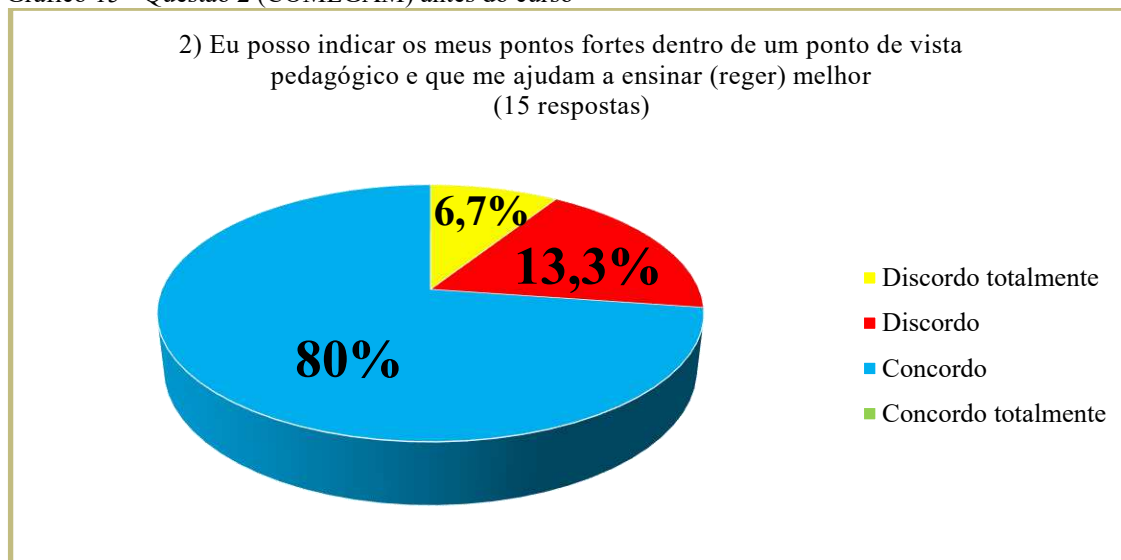
Questão 2

Eu posso indicar os meus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico e que me ajudam a ensinar (reger) melhor.

A partir de uma reflexão sobre si, os mestres, antes do curso, puderam analisar a questão, e 80%, 12 concordaram que geralmente podem indicar os seus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico e que os ajudam a ensinar (reger) melhor, porém, 13,3%, ou seja, 2 dos mestres discordaram da afirmação, pois sentem dificuldades em indicar seus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico, e 6,7%, 1 deles, discordou totalmente da afirmação,

porque não conseguiu indicar seus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico e que os ajudava a ensinar (reger) melhor.

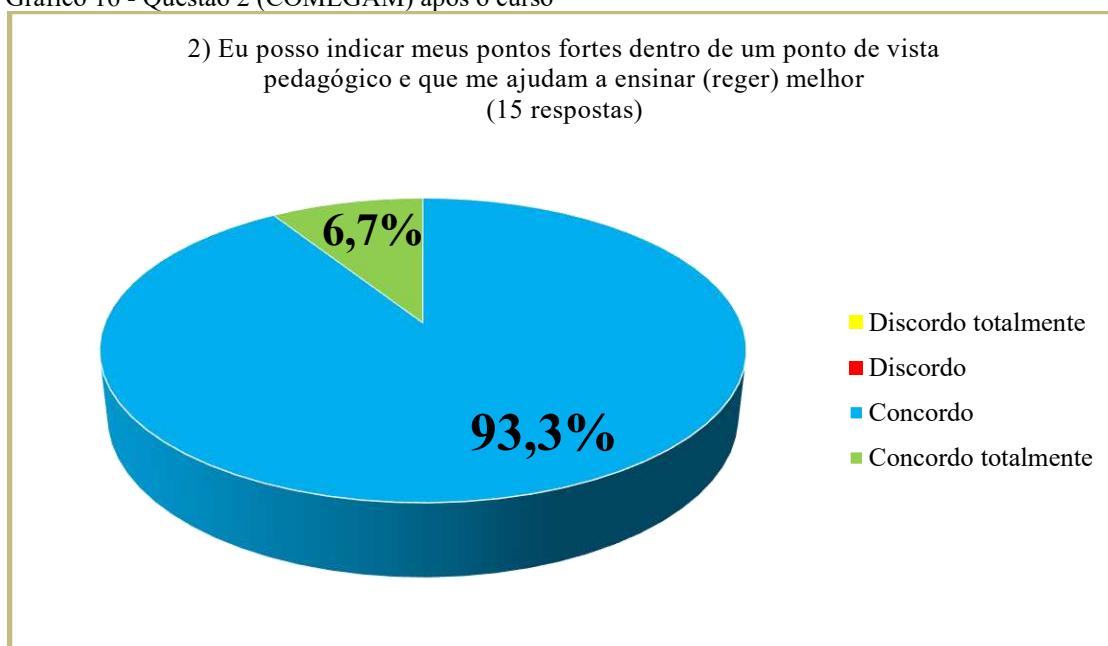
Gráfico 15 - Questão 2 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

No entanto, após o curso, essa questão obteve respostas bem diferentes, cujo quesito fez 6,7%, isto é, 1 dos mestres passou a concordar totalmente com a afirmação e a maioria dos mestres, 93,3%, 14 passaram a afirmar que depois do curso, eles conseguiam geralmente indicar seus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico e que isso os ajudou a ensinar (reger) melhor. Tal mudança fornece indícios de um bom uso da metacognição para uma autoavaliação de suas capacidades e o quanto pode influenciar a sua condição docente para com seus músicos ou estudantes.

Gráfico 16 - Questão 2 (COMÉGAM) após o curso



Fonte: Elaboração da autora.

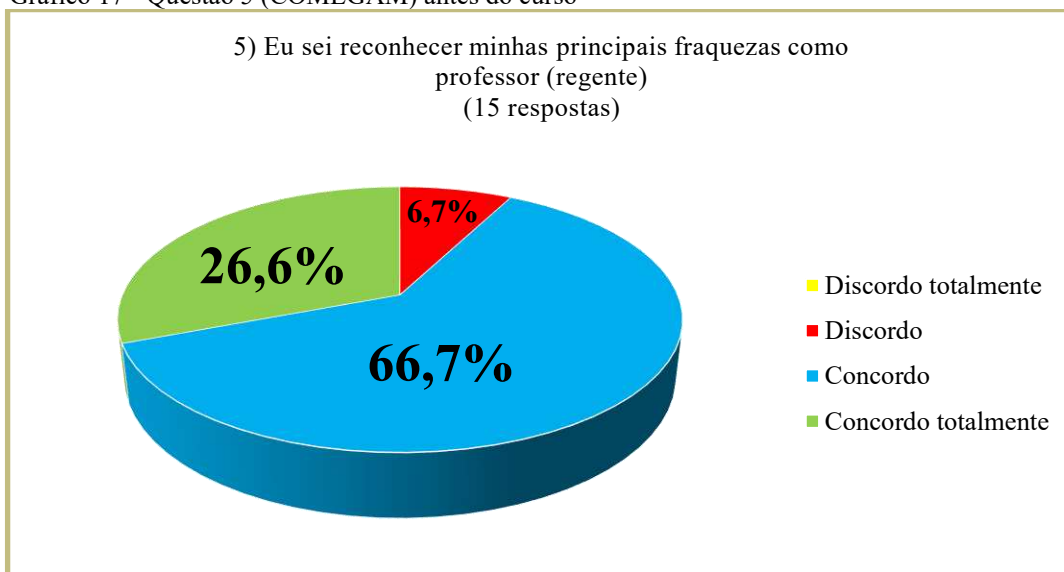
Questão 5

Eu sei reconhecer minhas principais fraquezas como professor (regente).

Uma questão que promove mais uma reflexão sobre si e sua capacidade de realizar autoavaliação.

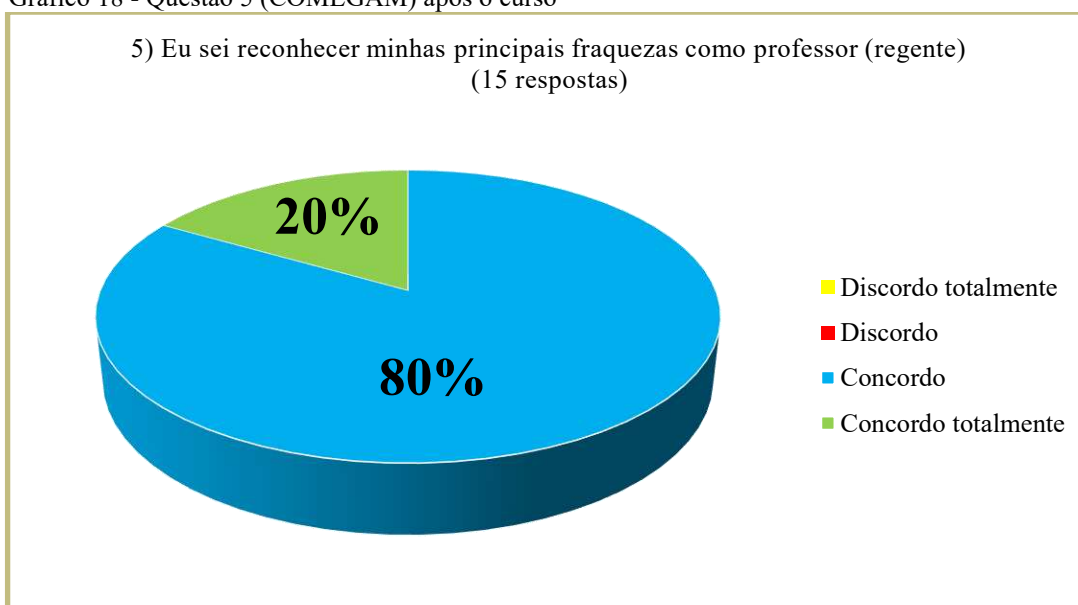
Antes do curso, diante desse questionamento, 26,6%, 4 dos mestres concordaram totalmente com a afirmação, outros 66,7%, 10 dos mestres concordaram em afirmar que geralmente reconhecem suas principais fraquezas como professor (regente), mas 6,7%, 1 ainda discorda da afirmação e pensa que ocasionalmente reconhece suas principais fraquezas como professor (regente). Tal aspecto demonstra a necessidade de compreender melhor suas dificuldades e fraquezas diante da função docente, de refletir e se autoavaliar.

Gráfico 17 - Questão 5 (COMÉGAM) antes do curso



No entanto, podemos perceber a diferença no Gráfico 18 abaixo sobre as afirmações dos mestres após os estudos metacognitivos. Depois do curso, o número dos mestres que concordavam totalmente com a afirmação reduziu para 20%, 3, levando-nos a acreditar que, com as atividades do curso, alguns passaram a perceber que essa não é uma atividade fácil, e puderam refletir um pouco melhor sobre suas condições. Os demais, 80%, 12 concordaram em afirmar que geralmente reconhecem suas principais fraquezas como professor (regente) e podem citá-las.

Gráfico 18 - Questão 5 (COMÉGAM) após o curso

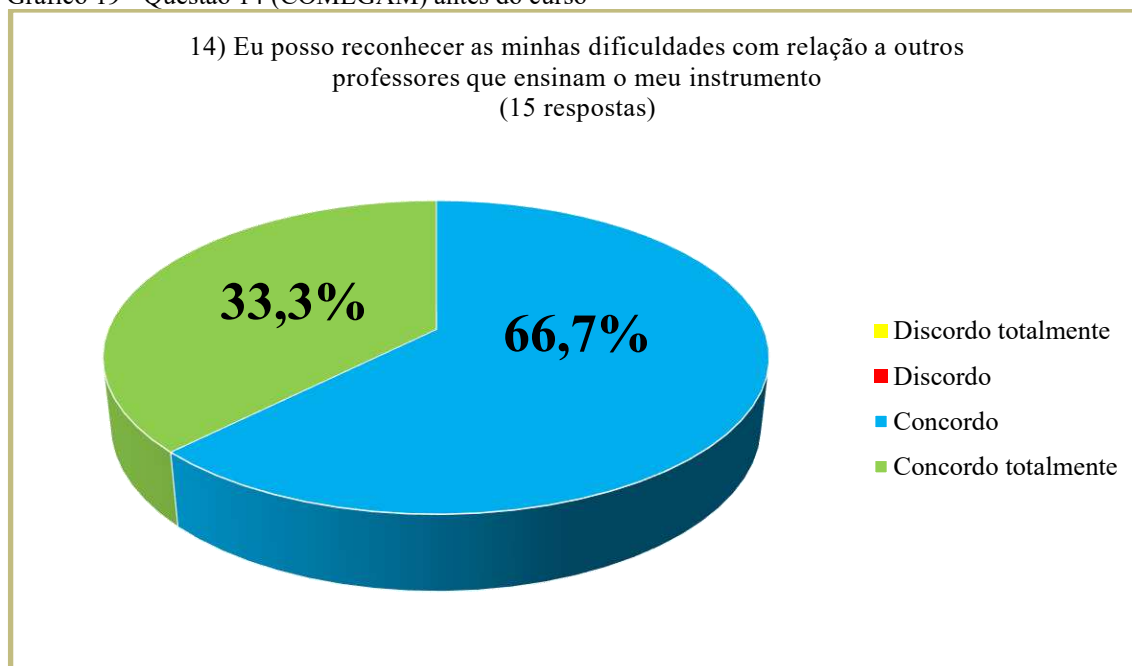


Questão 14

Eu posso reconhecer as minhas dificuldades com relação a outros professores que ensinam o meu instrumento.

Ainda seguindo o mesmo princípio referente aos conhecimentos de si, a questão 14 amplia um pouco os conhecimentos em comparação aos conhecimentos de outro. Nessa questão, antes do curso acontecer, 33,3%, 5 dos mestres concordaram totalmente com a afirmação supramencionada, enquanto 66,7%, 10 concordam parcialmente com a afirmação, todavia eles geralmente conseguiam reconhecer as suas dificuldades com relação a outros professores que ensinam o seu instrumento.

Gráfico 19 - Questão 14 (COMÉGAM) antes do curso

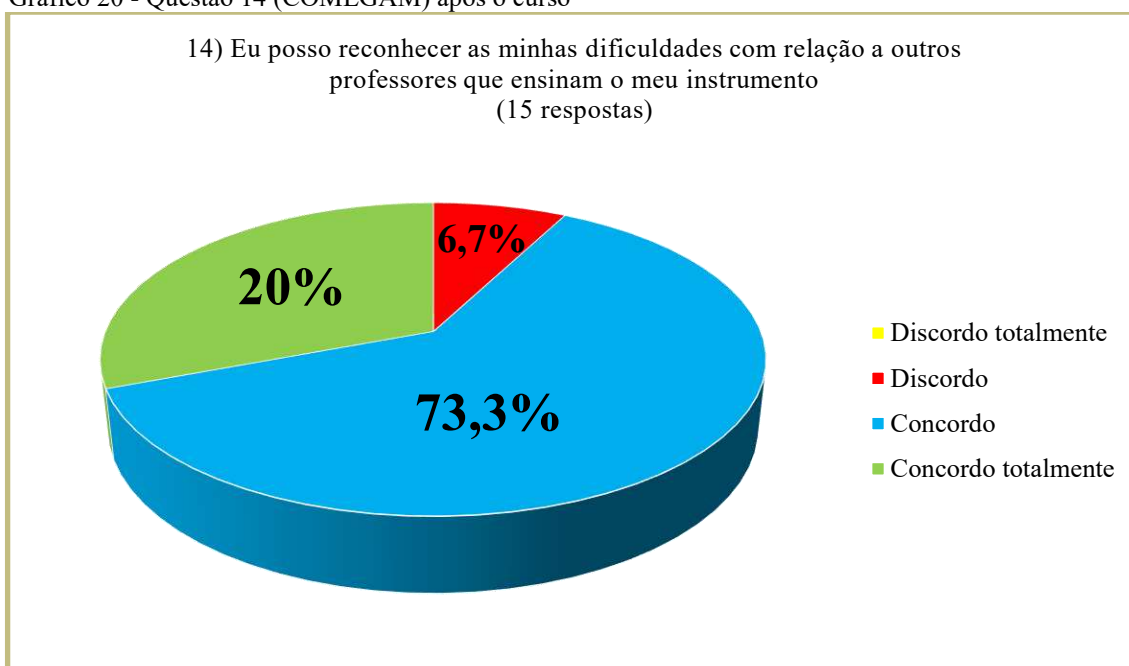


Fonte: Elaboração da autora.

Também houve mudanças de pensamento após o curso na questão 14, e tivemos uma redução no número de mestres que concordaram totalmente com o reconhecimento de suas dificuldades concernentes a outros professores que ensinam o seu instrumento. Apenas 20%, isto é, 3 concordaram com a afirmação da questão contra um aumento para 73,3%, 11, os quais continuaram a concordar que conseguiam reconhecer suas dificuldades no tocante a outros professores que ensinam o seu instrumento, mas não todas as vezes, e apenas 6,7%, ou seja, 1 discordou da afirmação, pois apenas ocasionalmente eles reconhecem as suas dificuldades referentes a outros professores que ensinam o seu instrumento.

Isso acontece pelo fato de, como acreditamos em algo sem analisarmos realmente nossas competências e dificuldades, tal aspecto se torna mais complexo quando paramos para observar o outro. Assim, tal afirmação passa a ser desafiadora diante de nossas reflexões sobre os conhecimentos do outro, quando passamos a usar a metacognição e ao refletirmos sobre as possíveis relações de competência que temos diferentes dos outros em nossa capacidade de gerenciamento didático.

Gráfico 20 - Questão 14 (COMÉGAM) após o curso



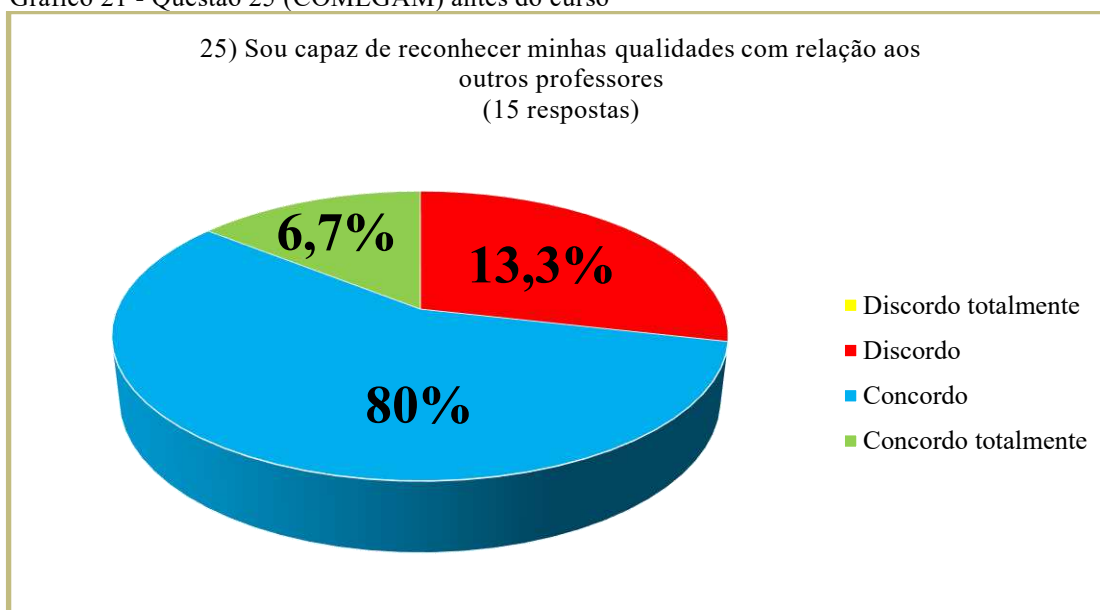
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 25

Sou capaz de reconhecer minhas qualidades com relação aos outros professores.

A questão 25 abre um espaço para reconhecimento de si e do outro com um olhar para suas qualidades como docente. Sempre é desafiador para o professor olhar para si e observar seus desafios, dificuldades e qualidades. Nessa questão, antes do curso ser iniciado, 13,3%, ou seja, apenas 2 dos mestres discordaram totalmente que conheciam suas qualidades como professor (regente) com relação aos outros professores. A maioria, 80%, 12 dos mestres afirmaram que geralmente, em algum momento, eram capazes de conhecer suas qualidades como docente (regente) quanto aos outros professores, e 6,7%, isto é, 1 dos mestres concordaram totalmente com a afirmação, pois poderia conhecer suas qualidades concernentes aos outros professores.

Gráfico 21 - Questão 25 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Diante dos estudos metacognitivos, o curso auxiliou os mestres a se autoavaliarem e 26,7%, 4 deles afirmaram que, agora, conhecem suas qualidades com relação aos outros professores, demonstrando uma boa reflexão de suas capacidades e qualidades. Já o número de mestres que concordavam com a afirmação parcialmente, reduziu porque entraram no grupo que concordavam totalmente, mas ainda 73,3%, 11 dos mestres continuaram a afirmar que na maioria das vezes são capazes de conhecer suas qualidades como professor (regente) no que diz respeito aos outros professores.

Gráfico 22 - Questão 25 (COMÉGAM) após o curso



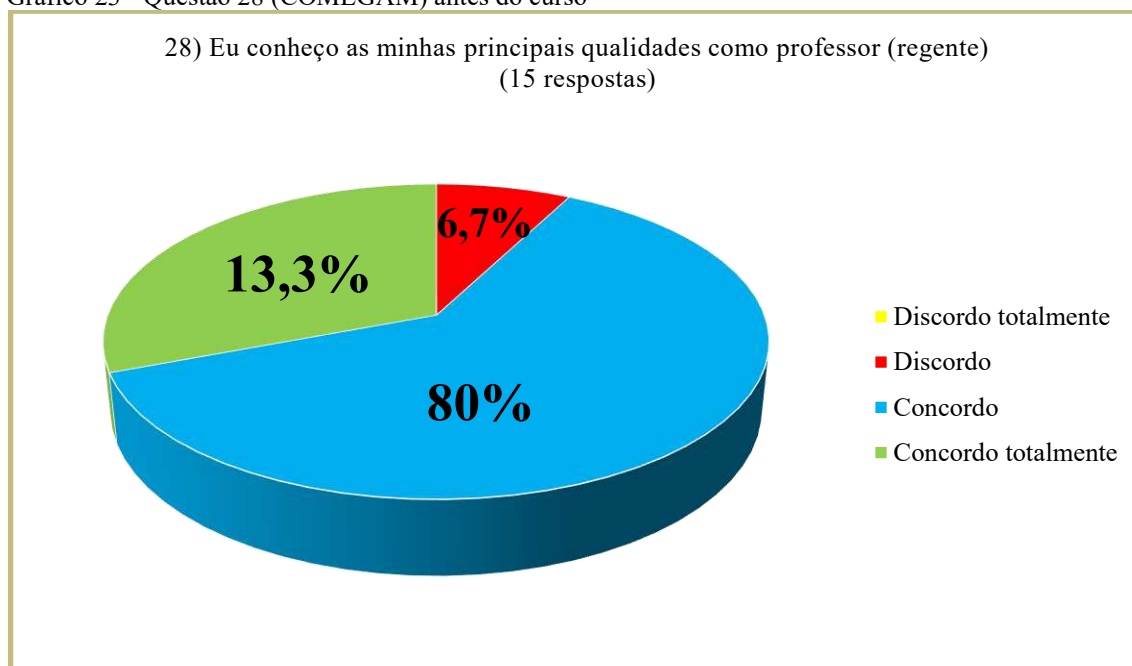
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 28

Eu conheço as minhas principais qualidades como professor (regente).

Ainda a respeito dos conhecimentos sobre si, a definição das qualidades docentes apresenta-se nesse questionário de forma semelhante à questão 5, a qual abordou as fraquezas. As respostas foram semelhantes e, apesar de concordarem, chamam a atenção pela grande maioria representar aqueles que concordam parcialmente. Assim, 13,3%, 2 dos mestres concordaram totalmente com a afirmação, 6,7%, que equivalem a 1, cujo mestre discordou totalmente e, ocasionalmente, conheceu as suas principais qualidades como professor (regente), mas 80%, 12 dos docentes concordam em dizer que geralmente conhecem suas principais qualidades como professor (regente), mesmo antes do curso.

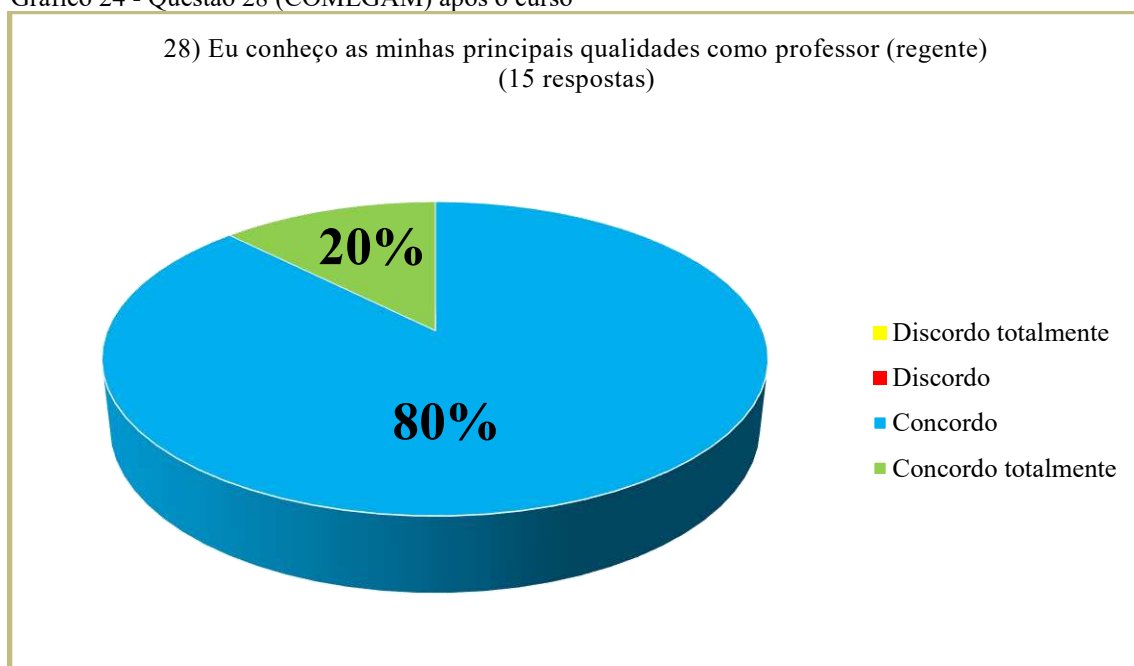
Gráfico 23 - Questão 28 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, a opinião daqueles que concordam parcialmente com a afirmação permaneceu a mesma, 80%, 12 dos mestres dizem conhecer as suas principais qualidades como professor (regente). No entanto, isso mudou para 20%, ou seja, 3, o número de mestres que passaram a concordar totalmente com a afirmação da questão.

Gráfico 24 - Questão 28 (COMÉGAM) após o curso



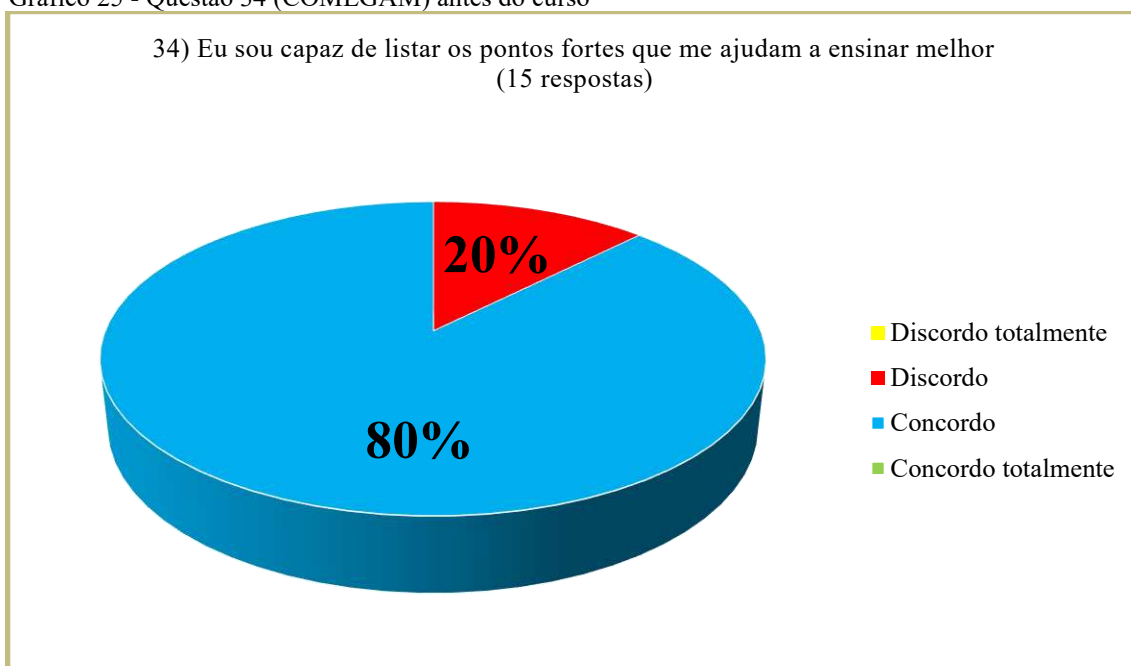
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 34

Eu sou capaz de listar os pontos fortes que me ajudam a melhor ensinar.

Uma questão bem interessante de ser analisada, pois se refere aos conhecimentos de si com relação à sua própria prática docente. Antes do curso, acompanhando resultado semelhante à questão anterior, 80%, 12 dos mestres afirmaram também serem capazes de listarem os pontos fortes que os ajudavam a melhor ensinar, mas 20%, 3 deles negaram o fato e discordaram totalmente da questão.

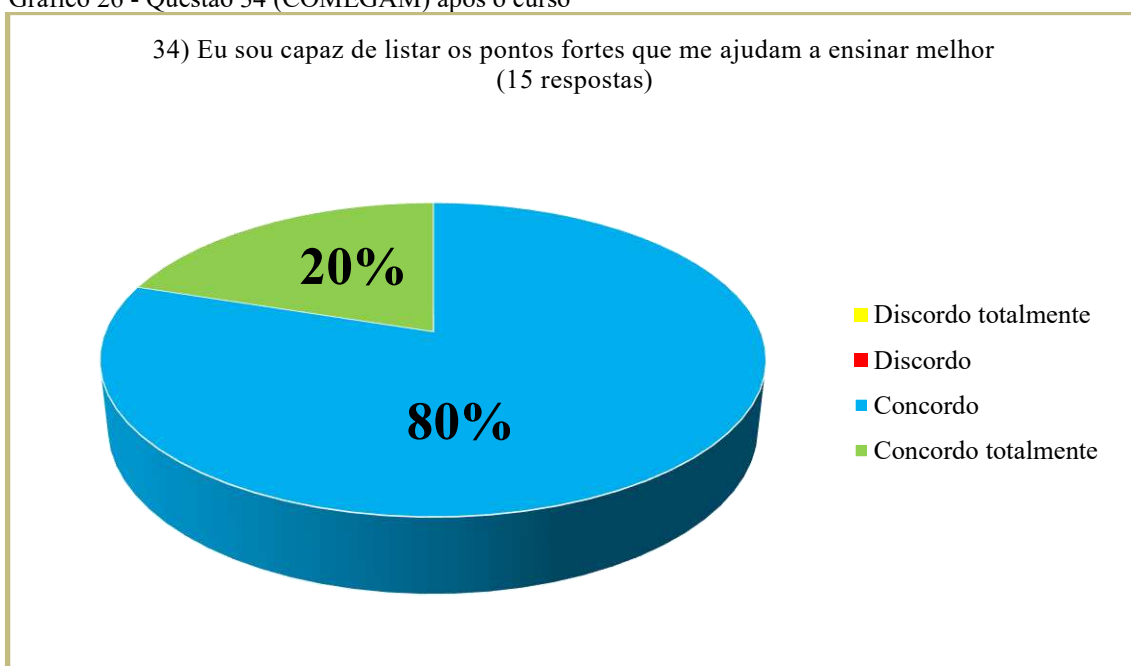
Gráfico 25 - Questão 34 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

A realidade mudou após o curso e 20%, 3 concordaram totalmente em afirmar que se tornaram capazes de listarem seus pontos fortes que os ajudam a melhor ensinar, mas ainda 80%, 12 dos mestres continuaram a concordar com a afirmação e disseram que habitualmente são capazes de listar seus pontos fortes que os ajudam a melhor ensinar.

Gráfico 26 - Questão 34 (COMÉGAM) após o curso



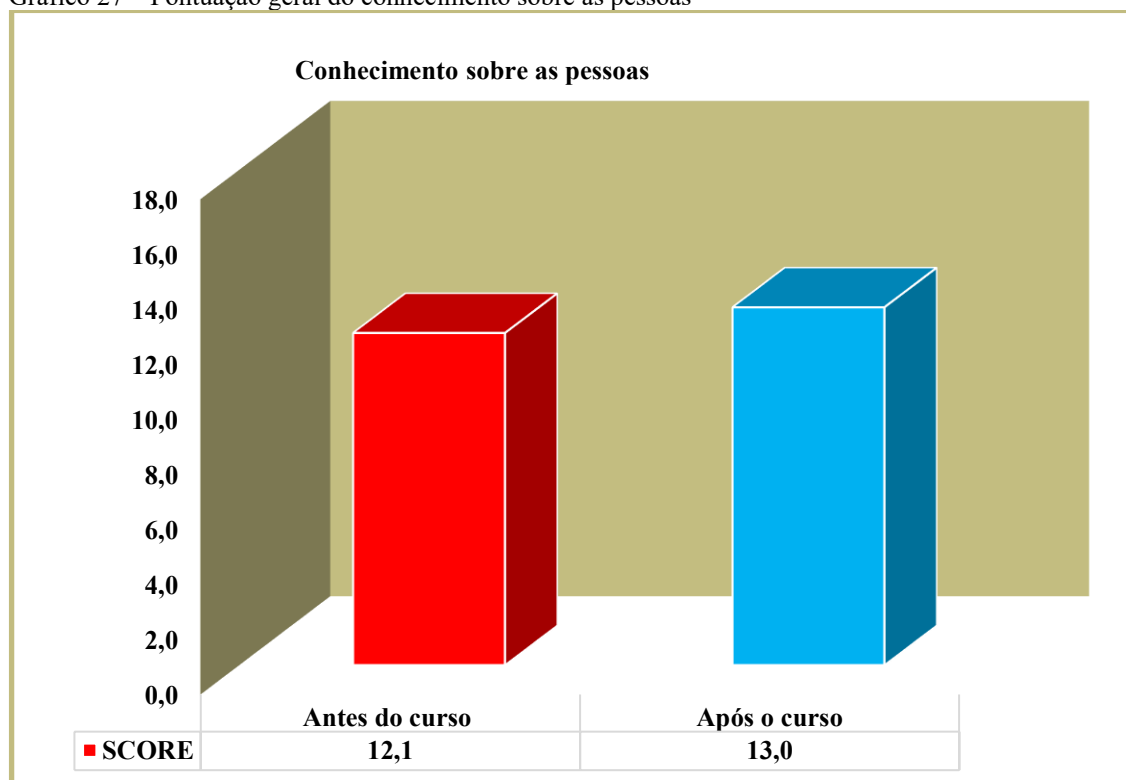
Fonte: Elaboração da autora.

Esse foi um aspecto por meio do qual os mestres puderam refletir sobre si, sua prática docente e a respeito dos outros mestres. Um exercício desafiador, mas que permitiu boas reflexões quanto às suas ações e potencialidades como professores e líderes de grupo com seus respectivos objetivos.

No entanto, percebemos que após as indagações do questionário, eles refletiram e modificaram suas respostas após o curso com a reaplicação do questionário COMÉGAN. Diante do pouco tempo de experiência metacognitiva, não foram obtidos grandes saltos na pontuação concernente aos conhecimentos sobre as pessoas, mas acreditamos que já conseguimos suscitar o interesse e a percepção a respeito da consciência didática e da relevância de conhecer a si mesmos, seus pontos fortes e suas fragilidades como docentes.

Observemos o Gráfico 27 com a diferença na pontuação sobre o desenvolvimento desse conhecimento.

Gráfico 27 – Pontuação geral do conhecimento sobre as pessoas



Fonte: Elaboração da autora.

É possível notarmos uma diferença pequena de 0,9 ponto no aumento do conhecimento metacognitivo após o curso, mas já consideramos como algo positivo no que diz respeito à postura dos mestres, que puderam refletir sobre si mesmos como regentes, suas competências e compará-las com outros. Ao longo de algumas iniciativas, os festivais de bandas e orquestras estão aumentando, como exemplo, o Festival de *Jazz* de Guaramiranga, realizado no estado do Ceará, onde os mestres encontram-se para cursos de formação continuada, todavia muitas atividades ainda acontecem solitárias, os quais não conseguem comparar ou mensurar suas atuações e seus próprios conhecimentos, inclusive foi um ponto bem comentado durante os encontros virtuais, a necessidade que eles sentem de compartilhar suas práticas, suas tarefas e dialogarem uns com os outros.

8.1.1.3 Conhecimentos sobre as tarefas (CT)

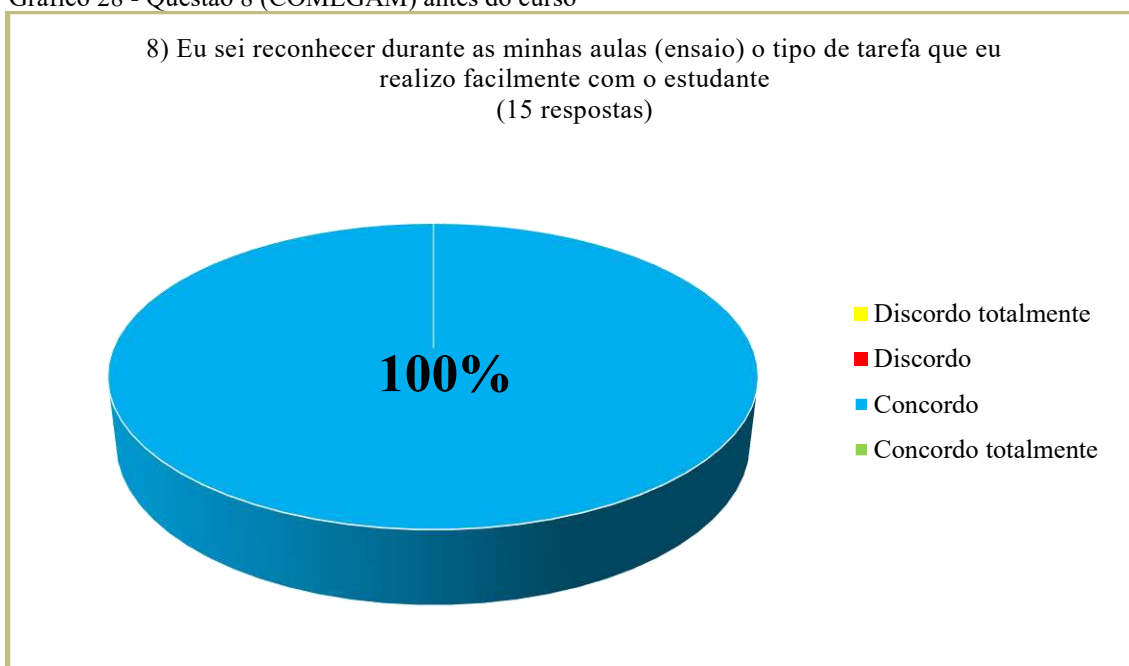
Iniciaremos, aqui, o questionário que contempla 6 perguntas sobre as tarefas que são realizadas na banda de música durante alguns momentos. Observemos o quanto o pensamento dos mestres mudou depois do curso.

Questão 8

Eu sei reconhecer durante as minhas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que eu realizo facilmente com o estudante.

Nessa afirmação, todos os mestres concordaram em dizer que comumente eles sabem reconhecer durante suas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que realizam facilmente com o estudante (músico). Tal aspecto é uma boa indicação, mas a metacognição pode oportunizar mudanças no pensamento de alguns que passaram a analisar suas tarefas, os momentos de ensaios e seus planejamos sobre suas atividades.

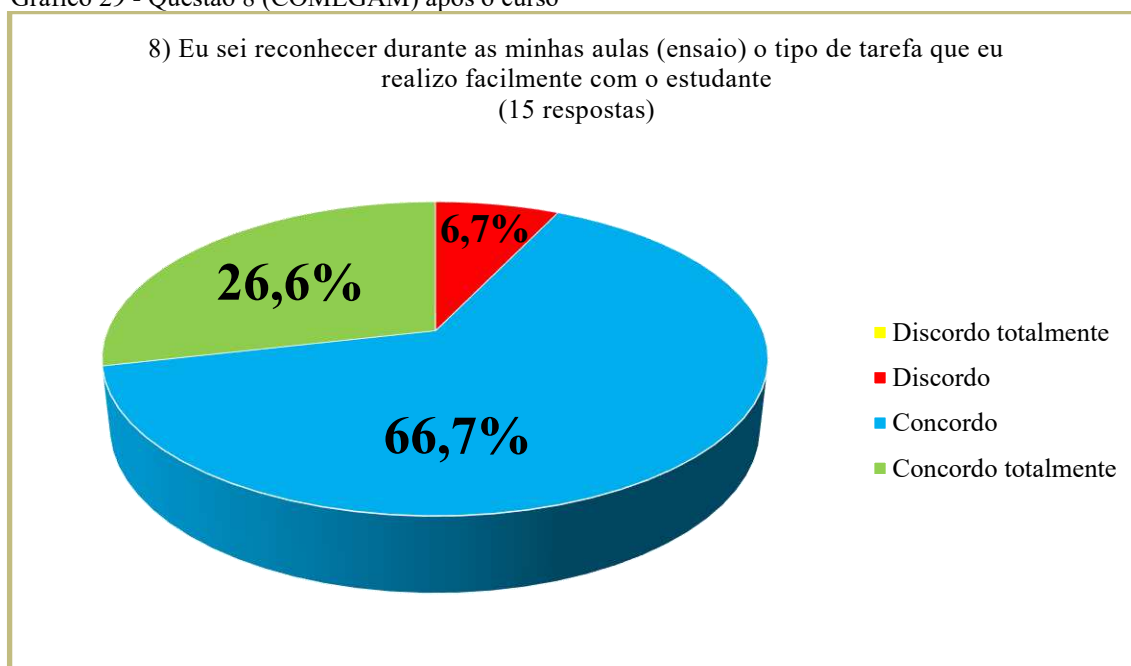
Gráfico 28 - Questão 8 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, no Gráfico 29 abaixo, podemos perceber que 26,6%, 4 dos mestres passaram a concordar totalmente que eles sabem reconhecer durante suas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que realizam facilmente com o estudante (músico), e 66,7%, 10 dos mestres, apesar de concordarem com a afirmação, acreditam que sabem reconhecer, algumas vezes, durante suas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que realizam facilmente com o estudante (músico). Para nossa surpresa, 6,7%, ou seja, 1 dos mestres, após os estudos pôde compreender melhor a natureza das suas tarefas e discordou da afirmação, anunciando que eventualmente sabe reconhecer durante suas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que ele realiza facilmente com os estudantes (músicos).

Gráfico 29 - Questão 8 (COMÉGAM) após o curso

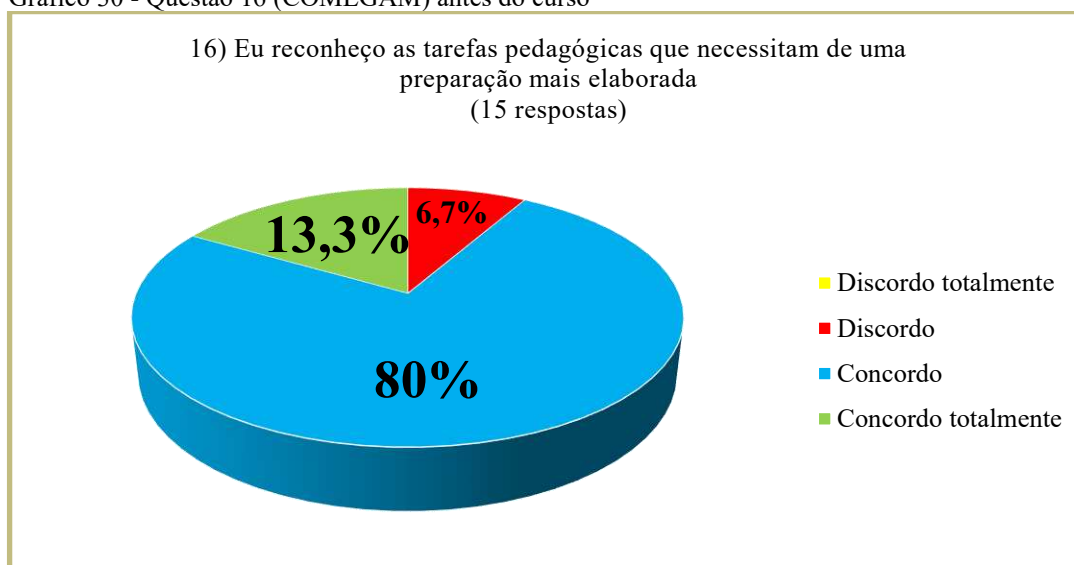


Questão 16

Eu reconheço as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada.

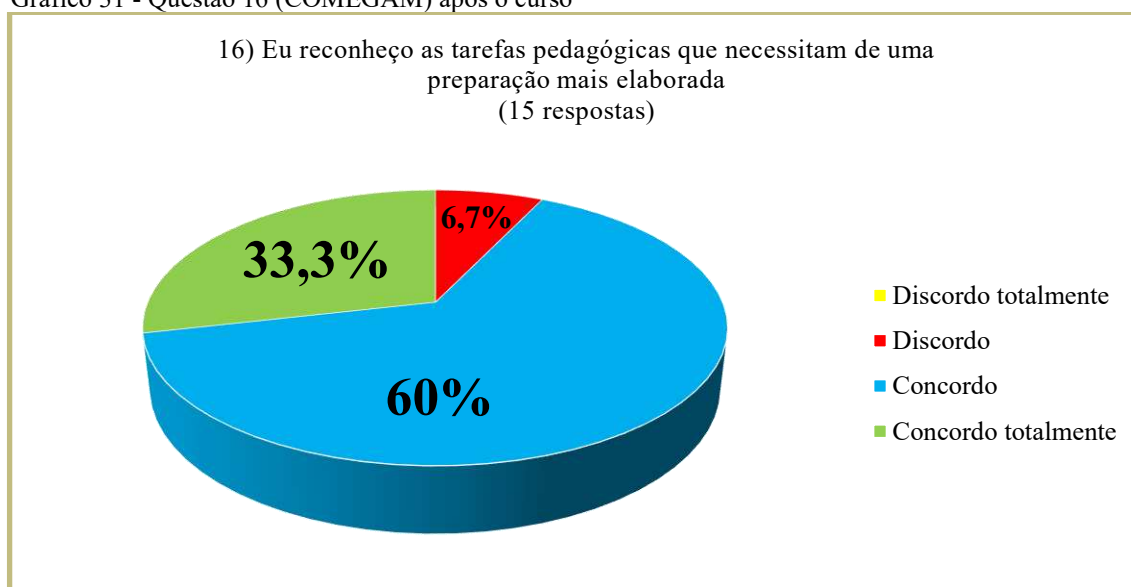
Ao analisarem a afirmação acima antes do curso, 13,3%, 2 dos mestres disseram que reconheciam totalmente as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada durante as aulas ou ensaios. A maioria, 80%, 10 dos mestres compreenderam que geralmente reconheciam totalmente as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada durante as aulas ou ensaios, e apenas 6,7%, 1 dos mestres discordou da afirmação, respondendo que nunca ou raramente reconhecia totalmente as tarefas pedagógicas que necessita de uma preparação mais elaborada durante as aulas ou ensaios.

Gráfico 30 - Questão 16 (COMÉGAM) antes do curso



O pensamento dos mestres mudou um pouco com os estudos sobre a metacognição, e o Gráfico 31 abaixo ganhou novos resultados, aumentando para 33,3%, isto é, 5 mestres que concordaram totalmente e afirmaram que sempre reconhecem as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada durante as aulas ou ensaios, contra 60%, 9 daqueles que também continuaram a concordar com a afirmação, mas geralmente reconhecem as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada durante as aulas ou ensaios, e apenas 6,7%, 1 mestre continuou a discordar e dizer que apenas ocasionalmente realiza essas práticas.

Gráfico 31 - Questão 16 (COMÉGAM) após o curso

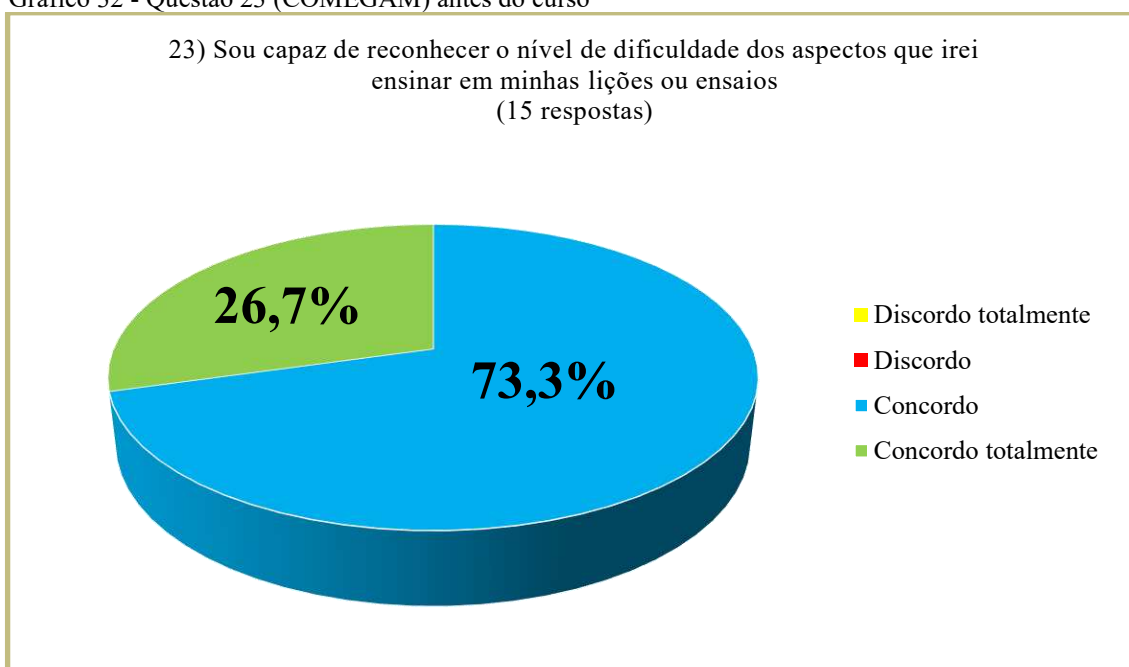


Questão 23

Sou capaz de reconhecer o nível de dificuldade dos aspectos que irei ensinar em minhas lições ou ensaios.

Nessa questão, mesmo antes dos estudos metacognitivos, os mestres concordaram com a afirmação, distribuindo entre 26,7% daqueles que concordaram totalmente com sua capacidade de reconhecer o nível de dificuldade dos aspectos que ensinam em suas lições ou ensaios, contra 73,3%, 11 daqueles que concordaram e habitualmente fazem uso da capacidade didático-pedagógica.

Gráfico 32 - Questão 23 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 23

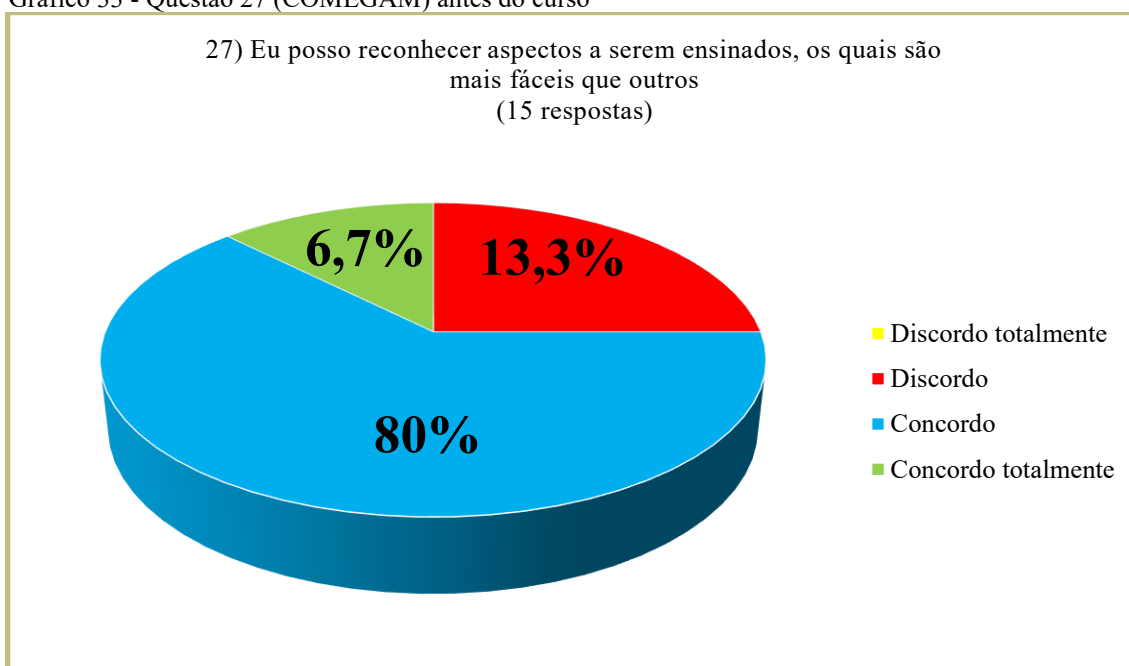
(COMÉGAM) após o curso. Para essa questão, não houve alterações nas respostas após o curso, provavelmente os mestres ainda estão em processo de reflexão quanto às suas capacidades didático-pedagógicas, mesmo depois dos estudos metacognitivos.

Questão 27

Eu posso reconhecer aspectos para se ensinar que são mais fáceis do que outros.

Semelhante à questão anterior, a questão 27 diz respeito à capacidade de reconhecimento das suas práticas docentes com relação às tarefas. Apenas 6,7%, 1 concorda que sempre pode reconhecer aspectos para se ensinar e são mais fáceis do que outros, enquanto 80%, ou seja, 12 afirmaram que isso pode acontecer geralmente, e apenas 13,3%, 2 dos mestres discordaram da afirmação.

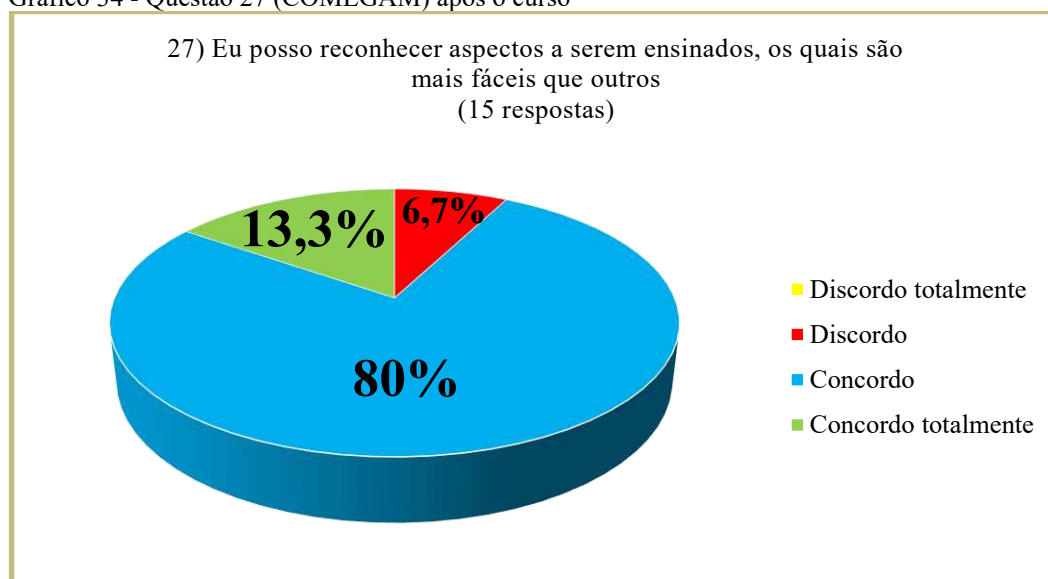
Gráfico 33 - Questão 27 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, nesse aspecto, as mudanças ainda não foram numerosas, mas 13,3%, 2 dos mestres passaram a concordar que podem reconhecer aspectos para ensinar e, para eles, são mais fáceis do que outros, contra uma diferença de 6,7%, 1 docente que ainda discordou da execução de tal prática, o qual acreditou que se torna possível apenas ocasionalmente. No entanto, ainda 80%, 12 concordaram e falaram que creem, geralmente, em sua capacidade de reconhecer aspectos para ensinar que são mais fáceis do que outros.

Gráfico 34 - Questão 27 (COMÉGAM) após o curso



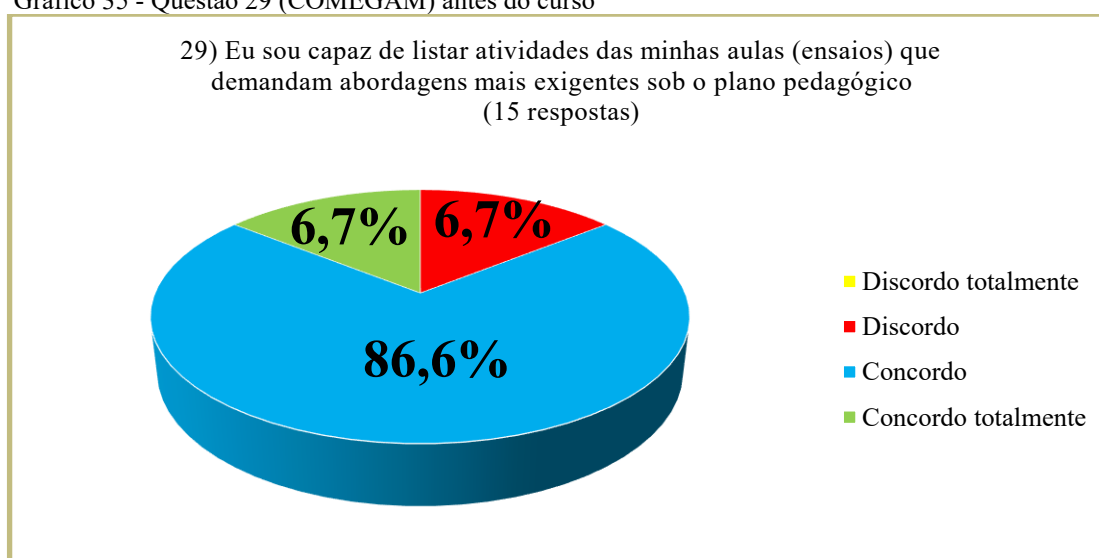
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 29

Eu sou capaz de listar atividades das minhas aulas (ensaios) que demandam abordagens mais exigentes sob o plano pedagógico.

Aqui, apenas 6,7%, isto é, 1 concordou totalmente com a afirmação acima, contrapondo 6,7%, ou seja, 1 daqueles que discordou totalmente, porém, 86,6% concordaram afirmando que geralmente são capazes de listar atividades referentes às suas aulas (ensaios) que demandam abordagens mais exigentes sob o plano pedagógico.

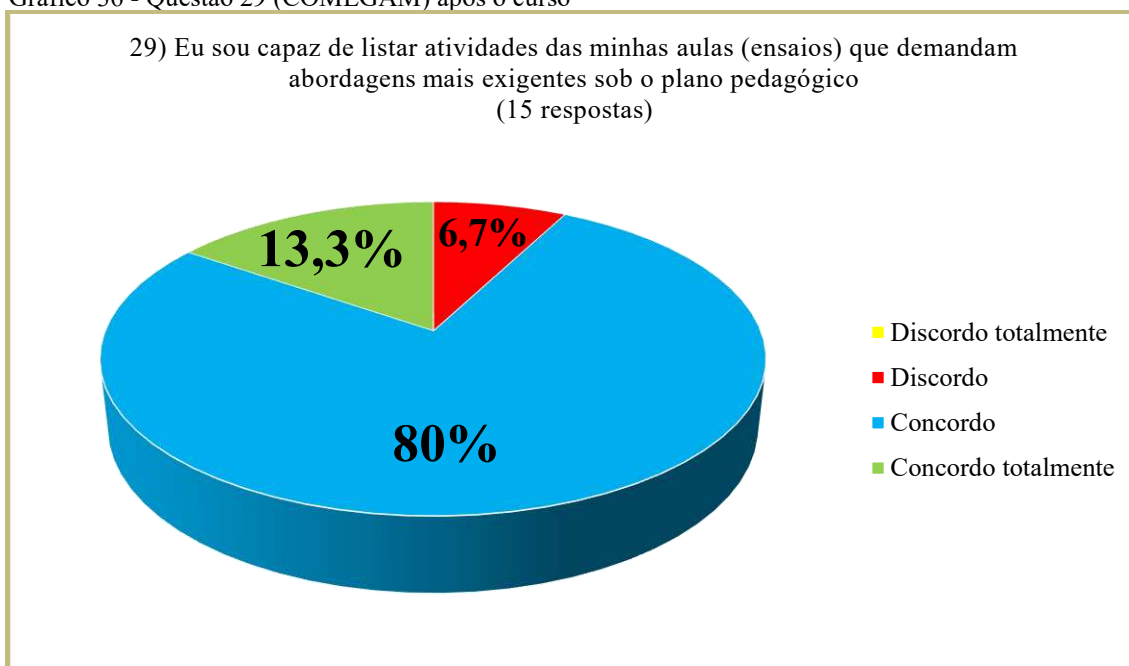
Gráfico 35 - Questão 29 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Semelhante à questão anterior, não houve grandes mudanças de pensamento logo depois do curso, contudo aumentou para 13,3%, 2 mestres que concordaram totalmente que são capazes de listar atividades das suas aulas (ensaios) que demandam abordagens mais exigentes sob o plano pedagógico, opondo a apenas 6,7%, 1 docente que ainda discordou da frequência dessa ação. Ainda 80%, 12 concordaram que geralmente sentem-se capazes de listar atividades das suas aulas (ensaios) que demandam abordagens mais exigentes sob o plano pedagógico.

Gráfico 36 - Questão 29 (COMÉGAM) após o curso



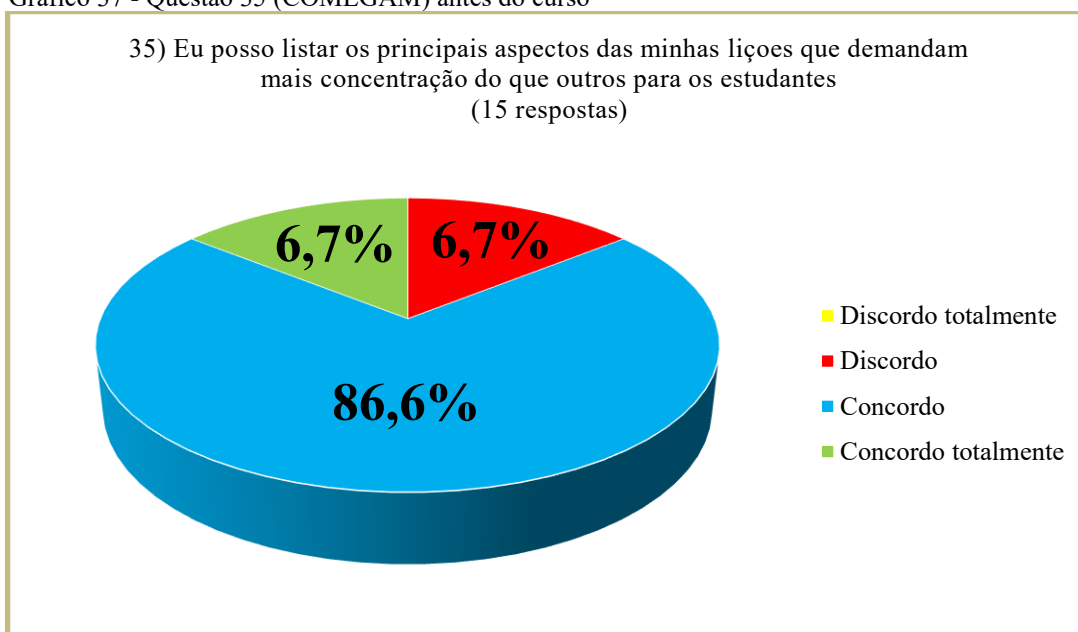
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 35

Eu posso listar os principais aspectos das minhas lições que demandam mais concentração do que outros para o estudante.

Antes do curso, 86,6% dos mestres concordavam que geralmente podiam listar os principais aspectos das suas lições que demandavam mais concentração do que outros para o estudante. Apenas 6,7% concordaram totalmente com essa afirmação e, a mesma quantidade, 6,7% discordaram dela, sinalizando que eventualmente poderiam listar os principais aspectos das suas lições que demandam mais concentração do que outros para o estudante.

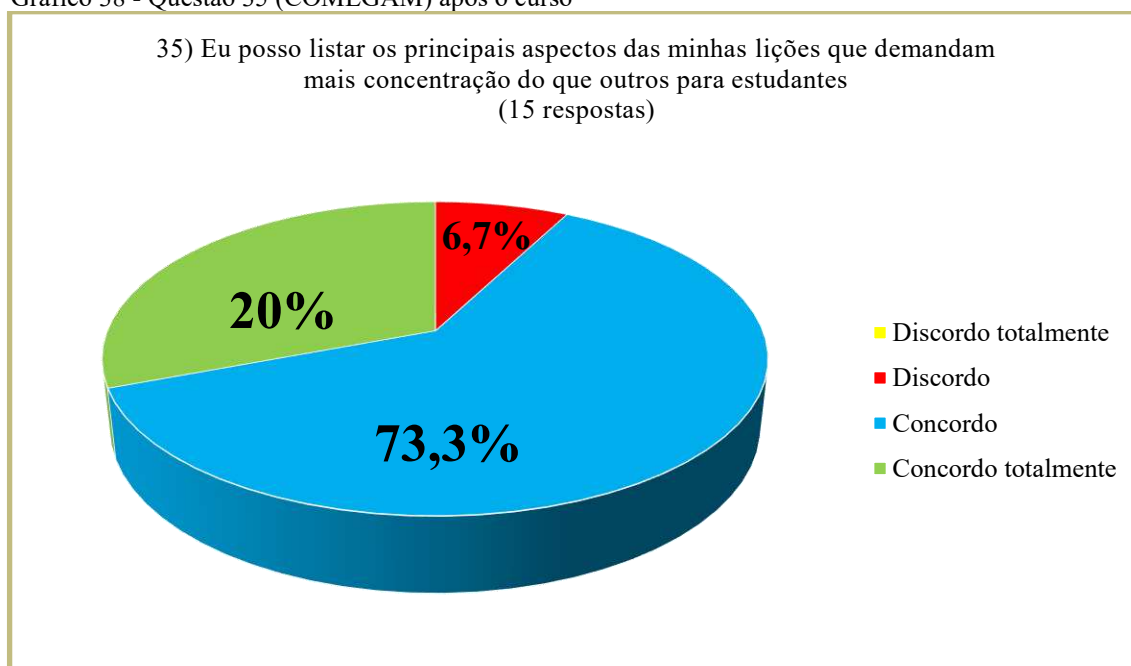
Gráfico 37 - Questão 35 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, tivemos um aumento para 20%, 3 daqueles que afirmaram que podem listar os principais aspectos das suas lições que demandam mais concentração do que outros para o estudante. Tal aumento foi advindo dos mestres que apenas concordavam com a afirmação, diminuindo para 73,3%, 11 docentes, o percentual de mestres dessa categoria. Ainda 6,7%, ou seja, 1 continuou a discordar da afirmação.

Gráfico 38 - Questão 35 (COMÉGAM) após o curso



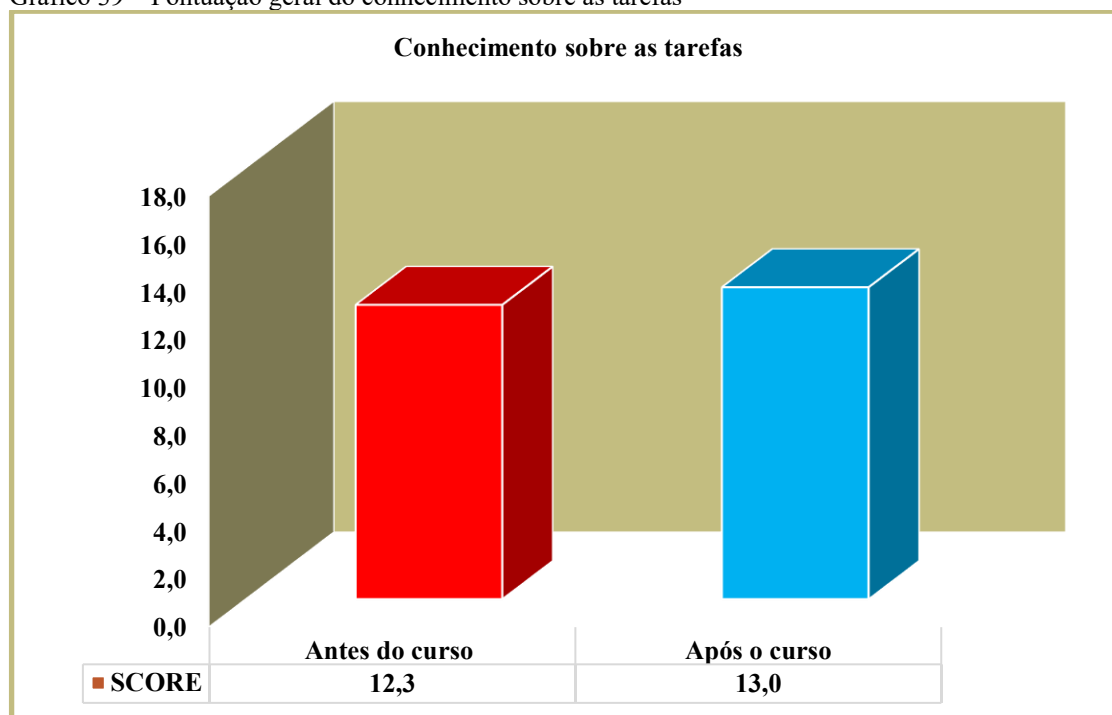
Fonte: Elaboração da autora.

Pensar sobre as tarefas didáticas é algo que deve fazer parte da rotina de um professor e, por sua vez, do mestre de banda. Compreender as dimensões de qualquer tarefa corresponde a algo que precisa ser considerado em diferentes situações e contextos e por isso se torna desafiador quando refletimos e passamos a perceber o quanto nós devemos saber sobre essas atividades e analisá-las, quais e como elas devem ser bem empreendidas e não apenas repetidas ocasionalmente.

Acredito que esse foi o despertar para a reflexão sobre o conhecimento das tarefas, e os mestres perceberam que não é uma missão tão simples, pois precisamos sempre pensar na execução de tais tarefas antes, durante e depois dos ensaios/aulas com os músicos.

Assim, podemos ver o resultado do desenvolvimento do aspecto metacognitivo no Gráfico 39 abaixo.

Gráfico 39 – Pontuação geral do conhecimento sobre as tarefas



Fonte: Elaboração da autora.

A diferença aqui é bem pequena, apenas 0,7 ponto após o curso. No entanto, consideramos que houve uma reflexão de alguns mestres sobre o assunto e que a partir do contato com a metacognição, ocorreu uma melhoria quanto ao reconhecimento das tarefas didáticas na rotina dos mestres.

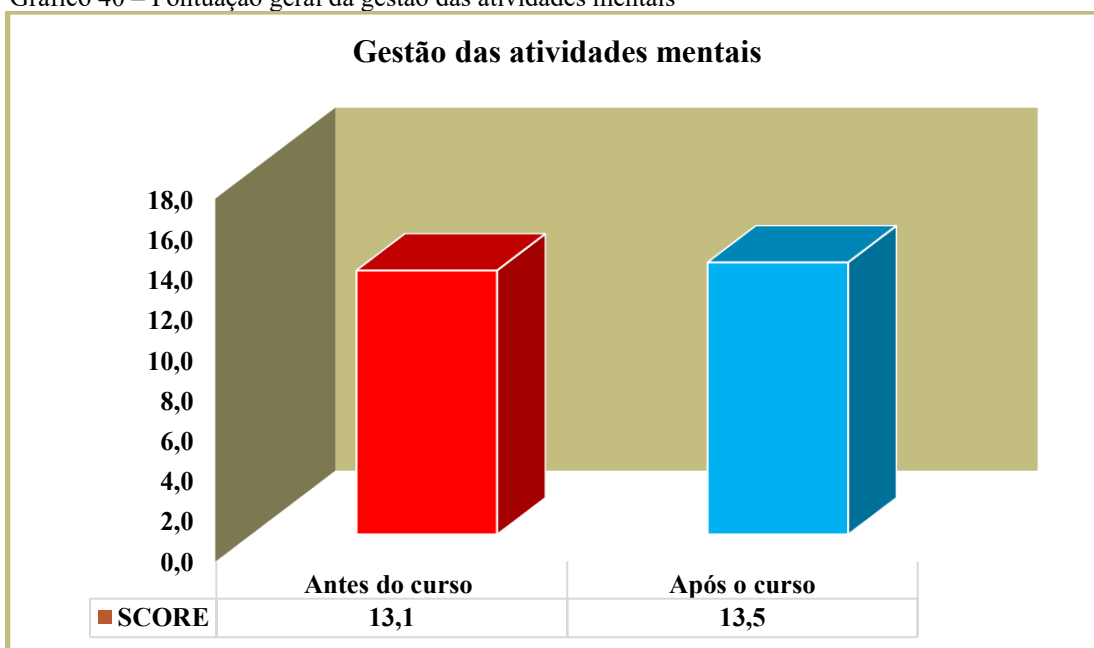
Todavia, sabemos que esse conhecimento é fortemente de natureza pedagógica, o qual exige dos mestres um esforço didático maior para reconhecer o nível de suas tarefas e isso muitas vezes exige tempo e experiência.

8.1.2 Gestão das atividades mentais

Para compreendermos melhor a mobilização das habilidades metacognitivas dos mestres na banda de música, investigamos como acontece a gestão das atividades mentais de planejamento (GAP), controle (GAC) e regulação (GAR) por meio do questionário COMÉGAM, seguindo os mesmos princípios de reflexão e análise anterior.

Partindo do resultado geral sobre o desenvolvimento das habilidades de gestão metacognitivas, percebemos que o ato de planejar, controlar e regular diferentes situações é mais complexo do que desenvolver os conhecimentos metacognitivos sobre as tarefas, as pessoas e as estratégias.

Gráfico 40 – Pontuação geral da gestão das atividades mentais



Fonte: Elaboração da autora.

De maneira geral, quase não aconteceu mudança no desenvolvimento da gestão das atividades mentais, apenas uma sutil diferença de 0,4 *score* na pontuação, entretanto, poderemos analisar quais e em que quantidade houve um maior envolvimento dos mestres nos aspectos sobre as questões abaixo.

8.1.2.1 Gestão das atividades de planejamento (GAP)

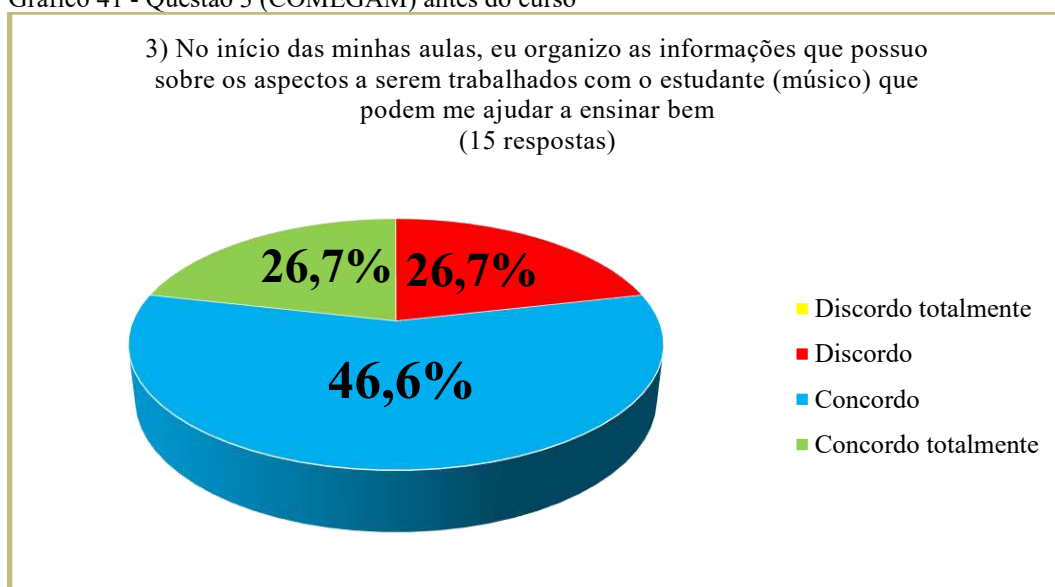
Analisaremos aqui a capacidade de planejamento e organização das tarefas que são realizadas pelos mestres na banda de música a partir dos olhares metacognitivo e didático. Para essa investigação, foram utilizadas cinco questões adaptadas do questionário COMÉGAN.

Questão 3

No início das minhas aulas, eu organizo as informações que possuo sobre os aspectos a serem trabalhados com o estudante (músico) e que podem me ajudar a ensiná-lo bem.

Nesse quesito, antes do início do curso, buscamos saber sobre a organização planejada a respeito de todas as informações e recursos que os mestres preparam para seus encontros. A princípio, 26,7%, 4 concordaram totalmente com a questão, afirmando que no início das suas aulas, organizavam as informações que continham sobre os aspectos a serem trabalhados com o estudante (músico) que poderiam ajudá-los a ensinar bem. Na mesma quantidade, 26,7%, 4 dos mestres discordaram da questão, afirmando que ocasionalmente poderiam desenvolver essa prática, porém, a grande maioria, 46,6%, ou seja, 7 concordaram com a afirmação, pois geralmente no início das suas aulas organizavam as informações que tinham sobre os aspectos a serem trabalhados com o estudante (músico) e que poderiam ajudá-los a ensinar bem.

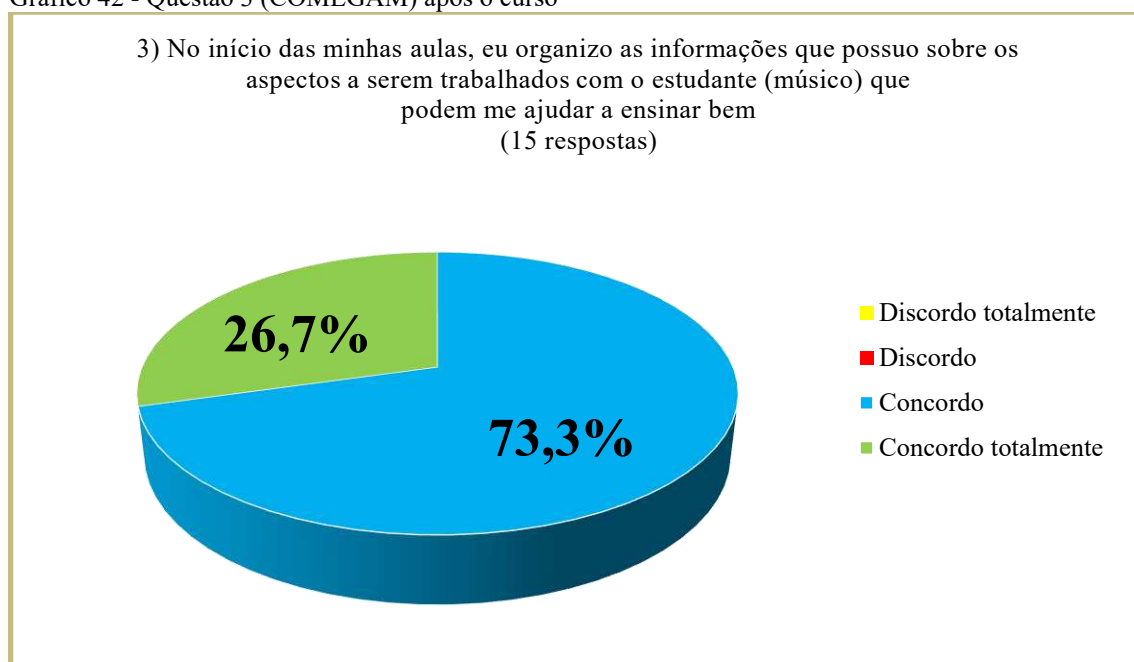
Gráfico 41 - Questão 3 (COMÉGAN) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, percebemos que houve uma reflexão sobre a atividade e, conseqüentemente, uma mudança de postura, por meio da qual, os que discordaram da realização dessa prática, passaram a concordar com o desenvolvimento da ação, e a mesma quantidade daqueles que concordaram totalmente, ainda confirmaram que no início das suas aulas organizam as informações que possuem sobre os aspectos a serem trabalhados com o estudante (músico) e que podem ajudá-los a ensinar bem.

Gráfico 42 - Questão 3 (COMÉGAM) após o curso



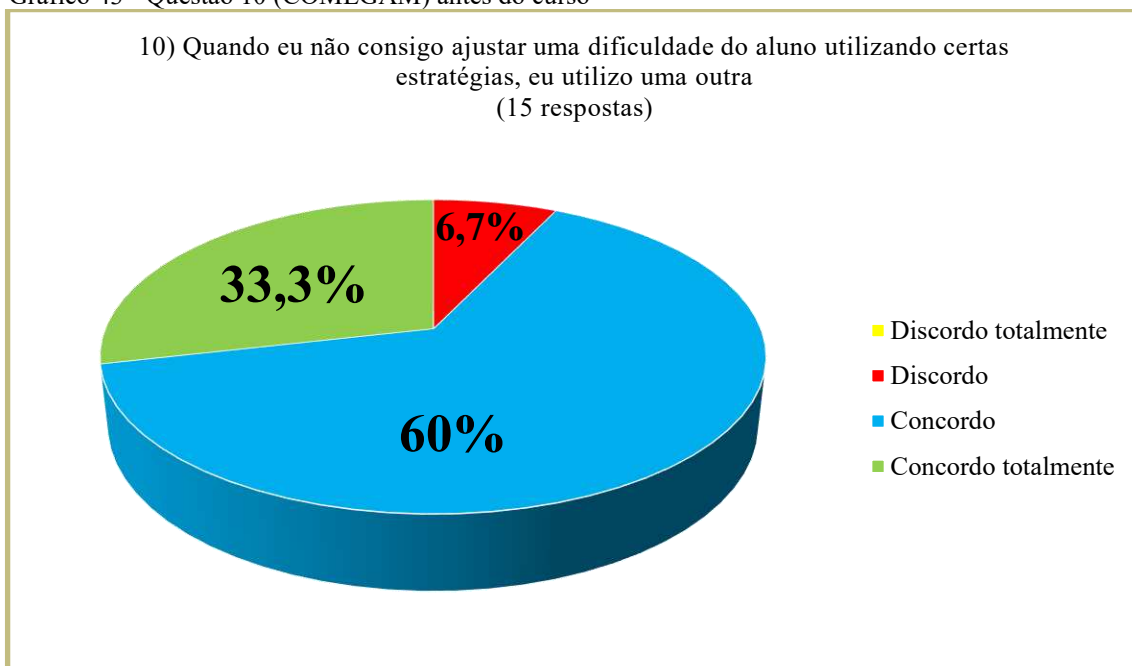
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 10

Quando eu não consigo ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, eu utilizo uma outra.

Analisando as possibilidades de mudanças de ações didáticas por meio do uso de outras estratégias, antes do curso, 33,3%, 5 dos mestres afirmaram que, quando não conseguiam ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, empregavam uma outra. A maioria afirmou que geralmente quando não conseguia ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, aplicava uma outra, e apenas 6,7%, isto é, 1 mestre discordou da questão e afirmou que, ocasionalmente, quando não conseguia ajustar uma dificuldade do aluno com certas estratégias, usava uma outra.

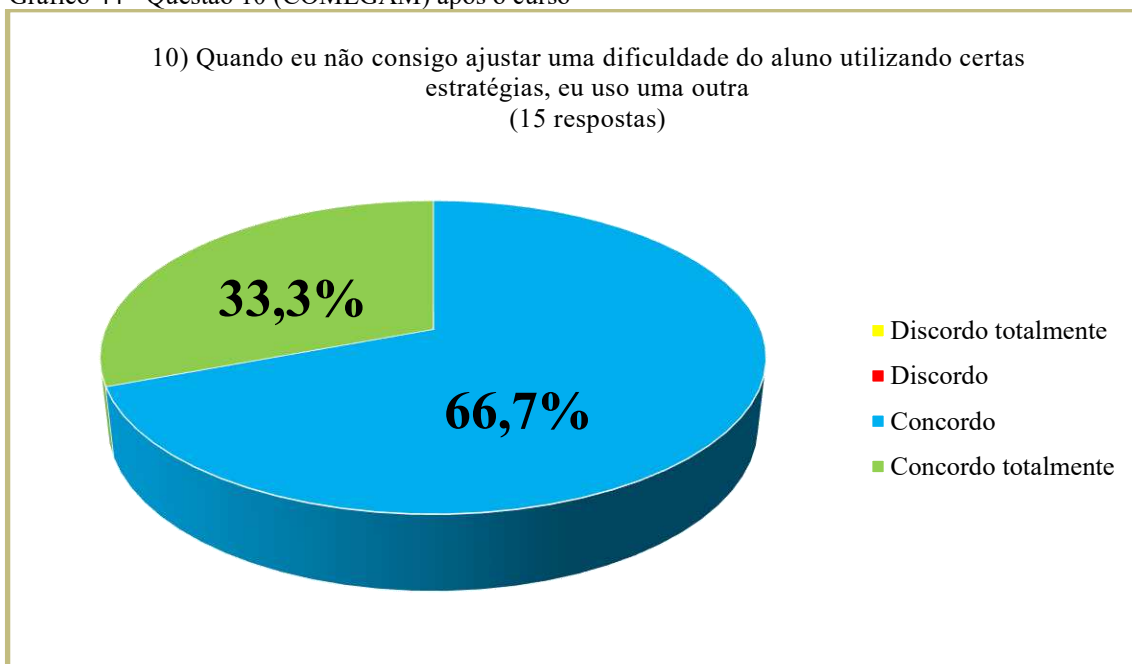
Gráfico 43 - Questão 10 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, também percebemos uma mudança positiva e aqueles que discordavam dessa prática antes do curso, passaram a concordar e afirmaram que geralmente quando não conseguem ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, adotam uma outra. Os demais mestres que concordaram com essa atividade, continuaram com a mesma postura.

Gráfico 44 - Questão 10 (COMÉGAM) após o curso



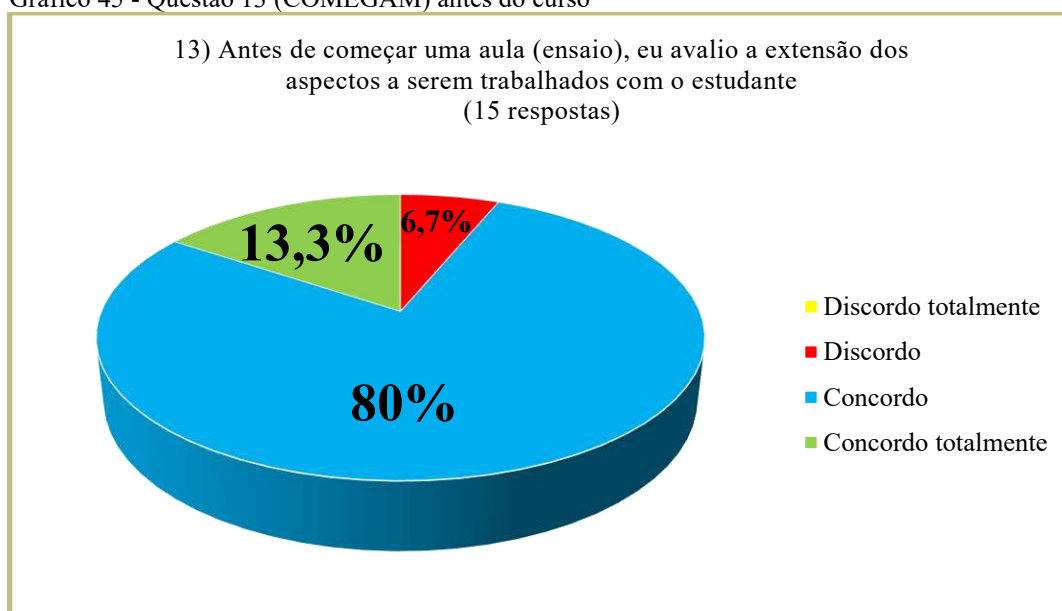
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 13

Antes de começar uma aula (ensaio), eu avalio a extensão dos aspectos a serem trabalhados com o estudante.

Nesse aspecto, os mestres demonstraram resultados semelhantes aos aspectos anteriores. Antes do curso, a grande maioria, 80%, 12 dos mestres concordaram com a questão, afirmando que geralmente antes de começar uma aula (ensaio), avaliavam a extensão dos aspectos a serem trabalhados com o estudante, enquanto 13,3%, 2 deles sempre realizavam tal ação. Apenas 6,7%, 1 discordou da afirmação.

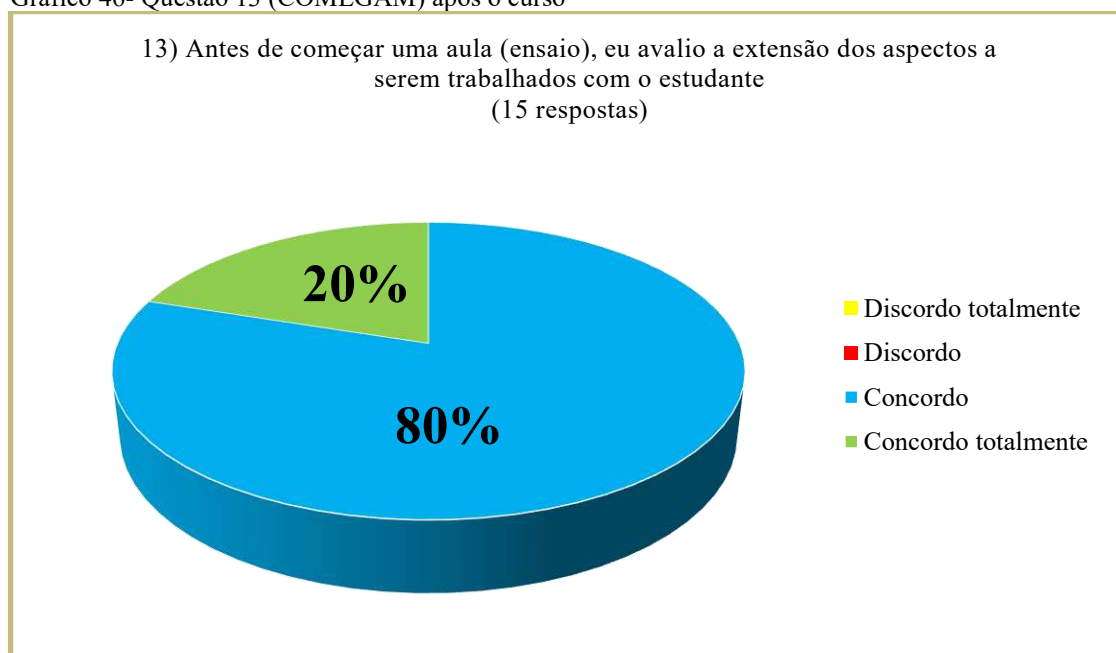
Gráfico 45 - Questão 13 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Logo após o curso, percebemos que todos passaram a concordar com a afirmação, dividiram-se entre 20%, 3 mestres, os quais sempre antes de começar uma aula (ensaio) avaliam a extensão dos aspectos a serem trabalhados com o estudante e 80%, 12 que geralmente realizam essa prática.

Gráfico 46- Questão 13 (COMÉGAM) após o curso



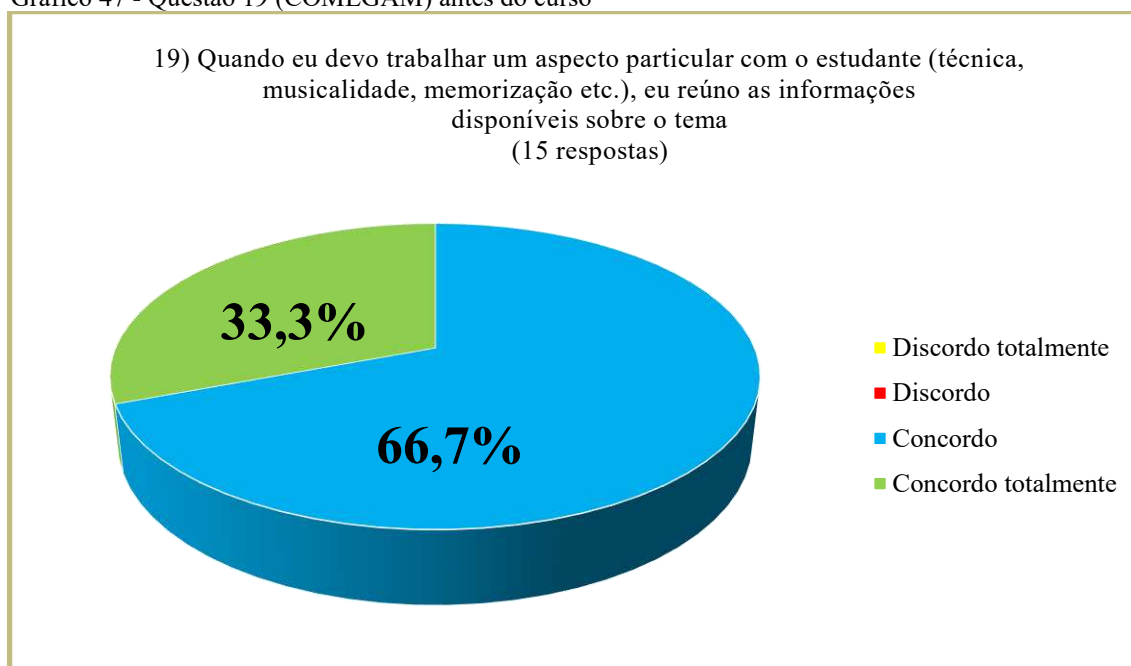
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 19

Quando eu devo trabalhar um aspecto particular com o estudante (técnica, musicalidade, memorização etc.), eu reúno as informações disponíveis sobre o tema.

Nesse aspecto, todos os mestres também concordaram com a afirmação. Antes do curso, 33,3%, ou seja, 5 dos mestres concordaram totalmente com a questão, afirmando que sempre quando eles deveriam trabalhar um aspecto particular com o estudante (técnica, musicalidade, memorização etc.), eles reuniam as informações disponíveis sobre o tema, e 66,7%, 10 realizam geralmente tal prática quando necessitam.

Gráfico 47 - Questão 19 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 19

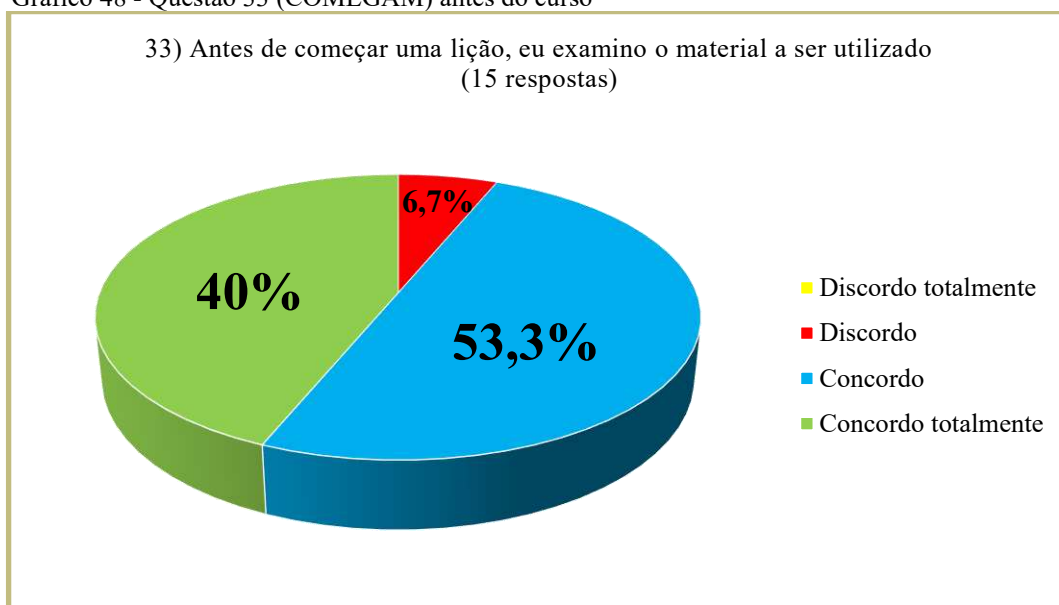
(COMÉGAM) após o curso. Não houve alterações após o curso quanto ao conhecimento metacognitivo e ambos continuaram a concordar com a afirmação.

Questão 33

Antes de começar uma lição, eu examino o material a ser utilizado.

No referido aspecto, seguimos com resultados semelhantes, perfazendo 40%, referindo-se a 6 dos mestres, os quais afirmaram que sempre antes de começar uma lição, eles examinavam o material a ser utilizado. A maioria, 53,3%, 8 geralmente realiza essa tarefa e apenas 6,7%, 1 discordou da afirmação, sinalizando que fazia tal ação apenas ocasionalmente.

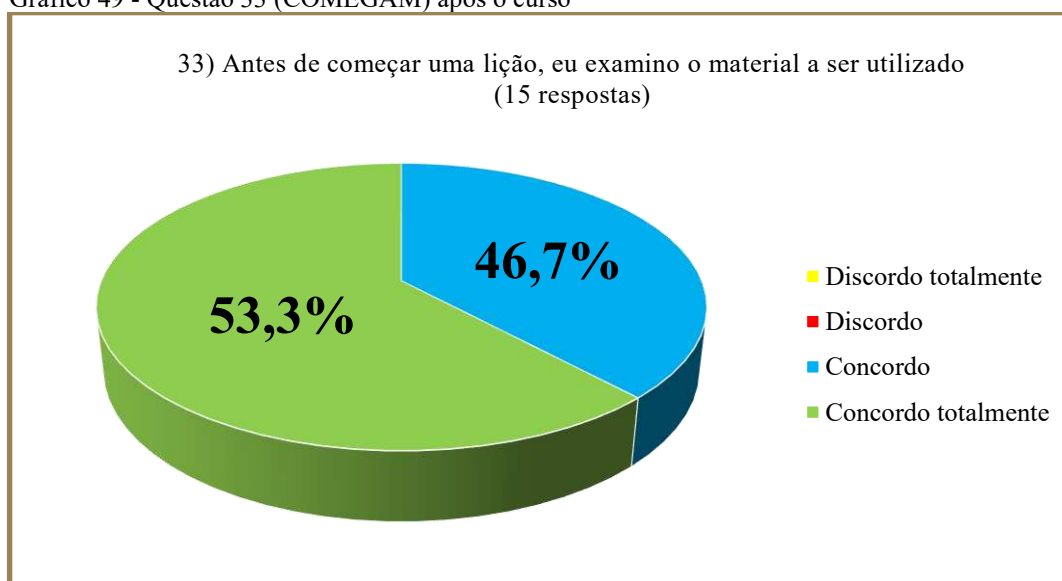
Gráfico 48 - Questão 33 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

O efeito após o curso foi uma mudança na prática docente e uma alternância nos resultados, totalizando, assim, 53,3%, ou seja, 8 mestres passaram a concordar totalmente com a afirmação da questão e, atualmente, sempre antes de começarem uma lição, eles examinam o material a ser utilizado. Os demais concordaram com a afirmação e agora passam a realizar a prática com mais frequência.

Gráfico 49 - Questão 33 (COMÉGAM) após o curso

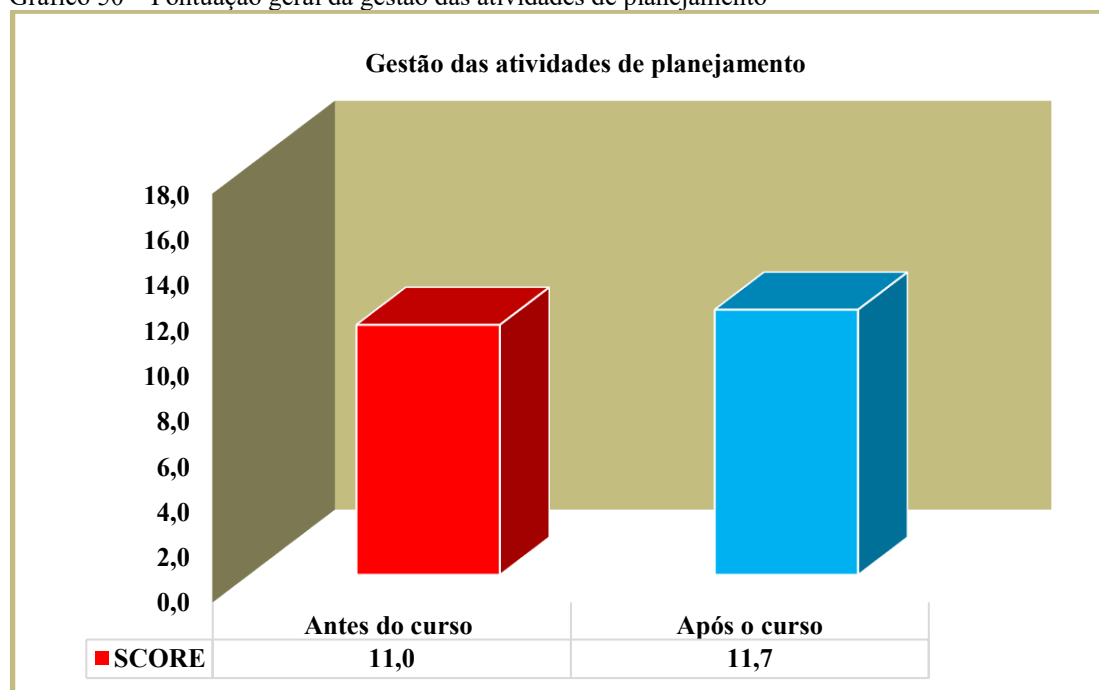


Fonte: Elaboração da autora.

O ato de planejar uma aula ou uma atividade não é algo simples, mas mesmo antes da aplicação do questionário, a maioria dos mestres concordou em afirmar que realiza o planejamento das suas ações e que, aparentemente, após o curso e o contato com a metacognição, não houve grandes modificações. No entanto, discutimos em alguns momentos do curso e percebemos a complexidade de planejar os ensaios e suas ações, bem como modificar algo que não funcionou, e notamos isso em algumas questões e em relatos, principalmente nas questões 3 e 33, que sofreram uma considerável mudança nas respostas. Entretanto, cremos que poderemos obter resultados melhores com o desenvolvimento da prática do planejamento e isso levará um tempo considerável.

O Gráfico 50, a seguir, demonstrará o resultado de tal aspecto por meio da pontuação por *score* sobre o desenvolvimento deste aspecto metacognitivo.

Gráfico 50 – Pontuação geral da gestão das atividades de planejamento



Fonte: Elaboração da autora.

Assim, percebemos uma diferença de apenas 0,7 ponto após o curso. Ao observarmos os gráficos, notamos que a maioria já demonstra uma certa capacidade de organização, o que nos leva a pensarmos que os mestres precisam de um pouco mais de estudo e de tempo para entenderem melhor o planejamento e reverem sua forma de planejar seu ensaio e de melhorarem suas aulas.

8.1.2.2 Gestão das atividades de controle (GAC)

A gestão das atividades de controle é uma ação pautado sobre uma autoavaliação constante das suas práticas, uma observação de si, cujos mestres passam a se perceberem e a tentarem gerenciar suas atividades didáticas para melhor atuarem e atingirem seus objetivos pedagógicos na banda de música.

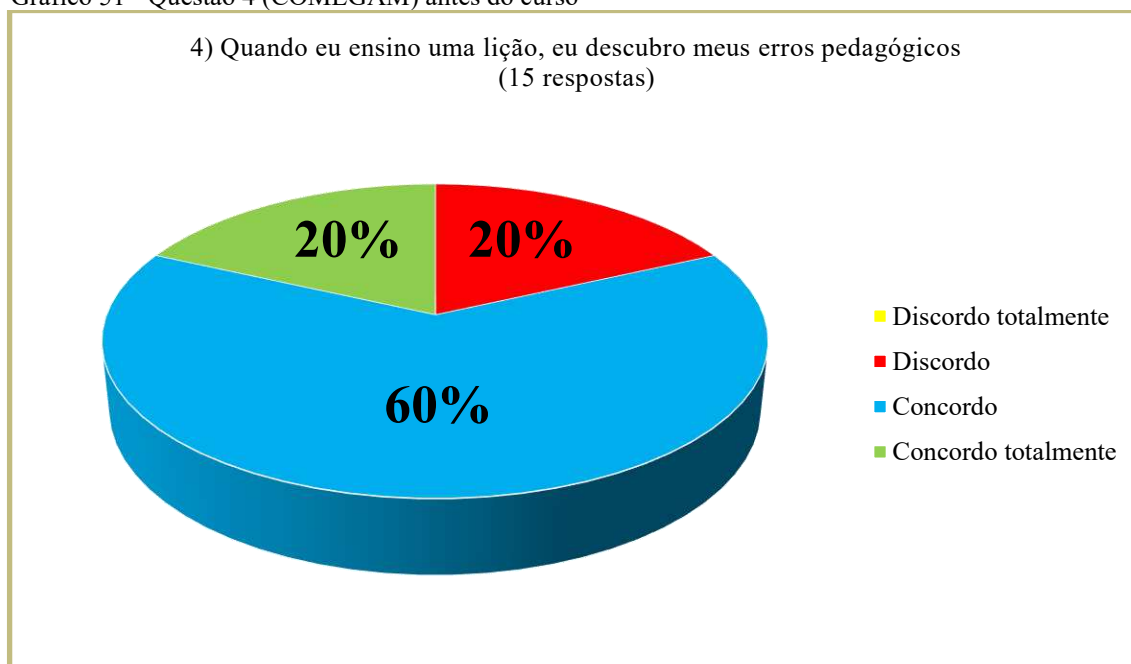
Analisaremos, agora, 6 perguntas sobre a gestão das atividades de controle que propusemos aos mestres no questionário COMÉGAN.

Questão 4

Quando eu ensino uma lição, eu descubro meus erros pedagógicos.

Antes do curso e analisando a questão, 20%, 3 dos mestres responderam que concordaram totalmente ao afirmarem que, quando eles ensinavam uma lição, descobriam seus erros pedagógicos. A mesma quantidade, 20%, 3 discordaram, falando que apenas ocasionalmente isso poderia acontecer, porém, 60%, 9 disseram que geralmente quando eles ensinavam uma lição, descobriam seus erros pedagógicos.

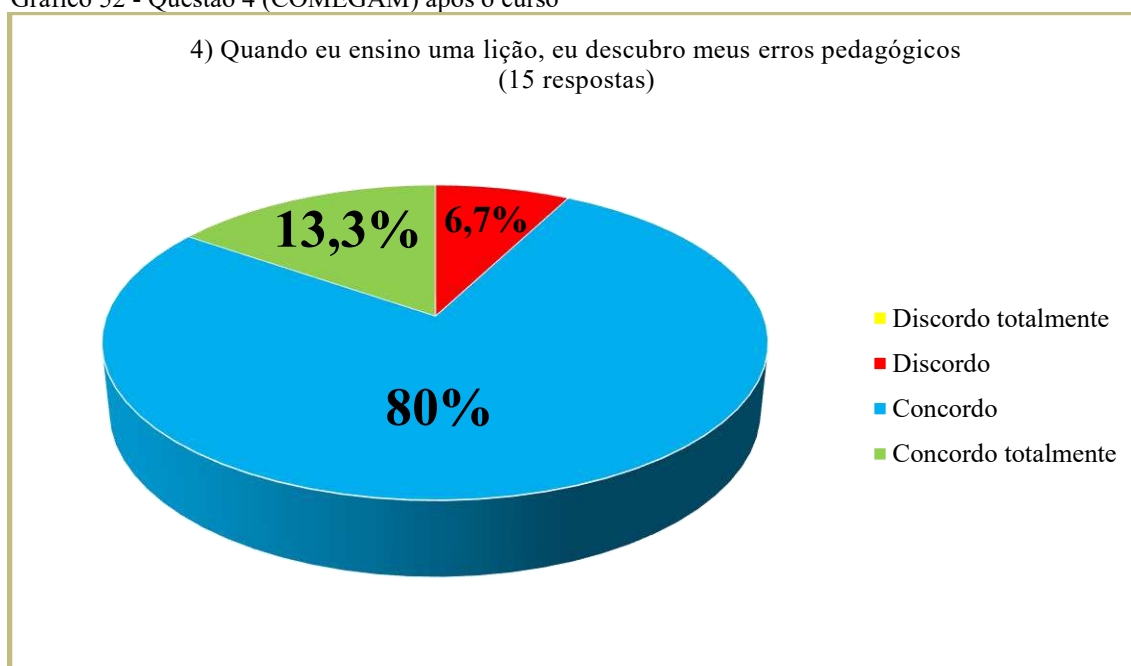
Gráfico 51 - Questão 4 (COMÉGAN) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, percebemos uma mudança nos resultados, talvez pela complexidade da ação após a compreensão metacognitiva. O número de mestres que concordavam totalmente reduziu, e apenas 13,3%, 2 dos mestres continuaram a afirmar que sempre quando eles ensinam uma lição, descobrem seus erros pedagógicos. No entanto, o total daqueles que discordaram também reduziu, e apenas 6,7%, ou seja, 1 continuou a discordar dessa prática. Por fim, a grande maioria, 80%, 12 dos mestres de banda participantes do curso, disseram que atualmente, geralmente quando ensinam uma lição, descobrem seus erros pedagógicos.

Gráfico 52 - Questão 4 (COMÉGAM) após o curso



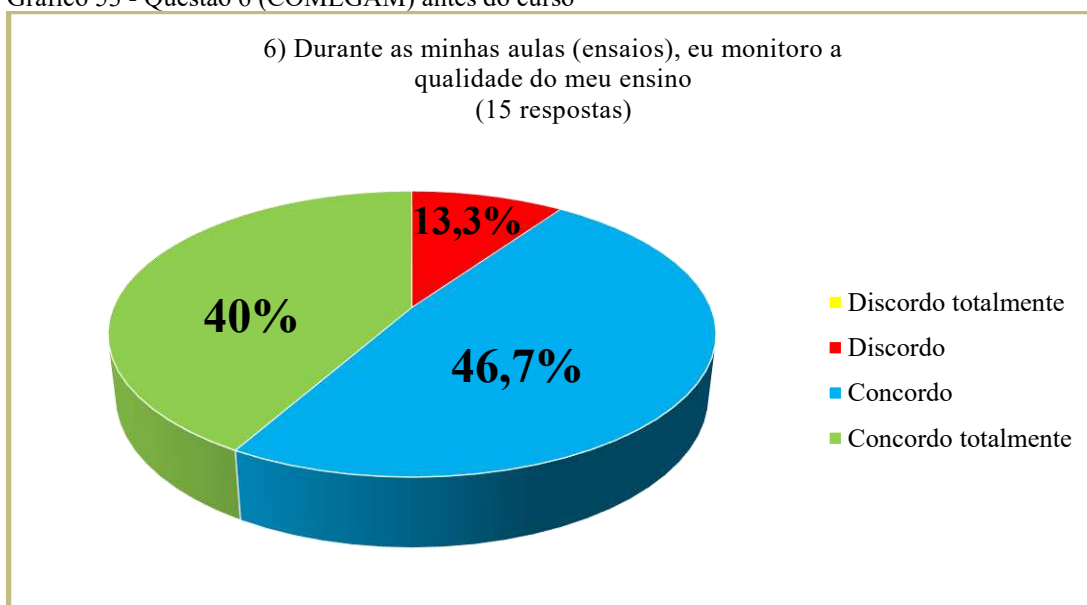
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 6

Durante as minhas aulas (ensaios), eu monitoro a qualidade do meu ensino.

Nessa questão, os resultados antes do curso anunciaram que 40%, 6 dos mestres participantes concordaram em afirmar que sempre durante suas aulas (ensaios), eles monitoravam a qualidade do seu ensino. A maioria, 46,7%, ou seja, 7 afirmaram que algumas vezes em suas aulas monitoravam a qualidade do seu ensino, e 13,3%, 2 dos mestres discordaram da referida prática, pois tal fato acontecia apenas ocasionalmente.

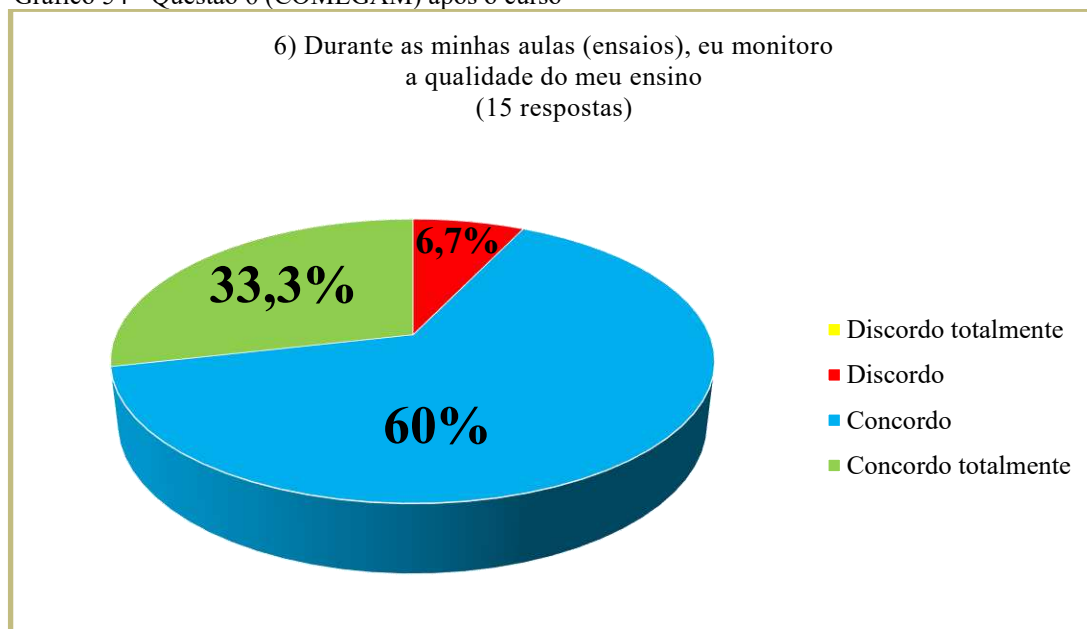
Gráfico 53 - Questão 6 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, o número daqueles que afirmaram concordar totalmente com essa prática reduziu para 33,3%, totalizando em 5, mas aumentou para 60%, isto é, 9 dos mestres começaram a realizar essa prática algumas vezes. Apenas 6,7%, 1 continuou a discordar.

Gráfico 54 - Questão 6 (COMÉGAM) após o curso



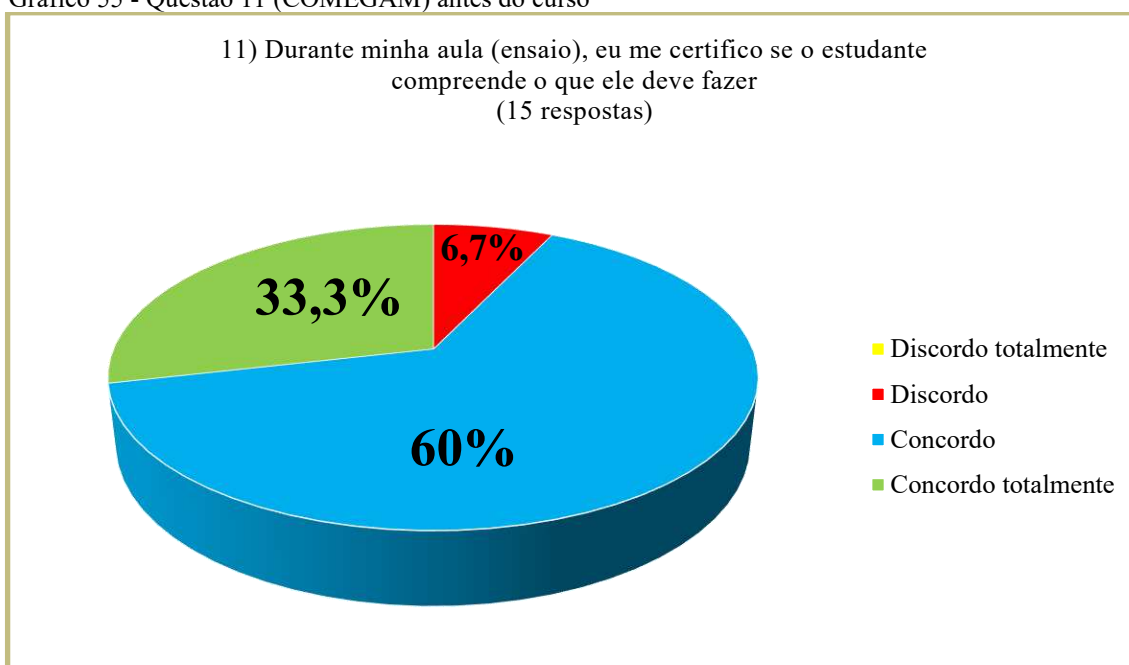
Fonte: Elaboração própria da autora.

Questão 11

Durante minha aula (ensaio), eu me certifico que o estudante compreende o que ele deve fazer.

Antes do curso, um total de 33,3%, 5 dos mestres afirmaram que durante suas aulas (ensaio), certificavam-se de que os estudantes compreendiam o que eles deveriam fazer. Um percentual de 60%, 9 dos docentes concordaram que geralmente realizavam a mesma prática, entretanto 6,7%, 1 discordou da afirmação, pois apenas ocasionalmente realizava essa atividade.

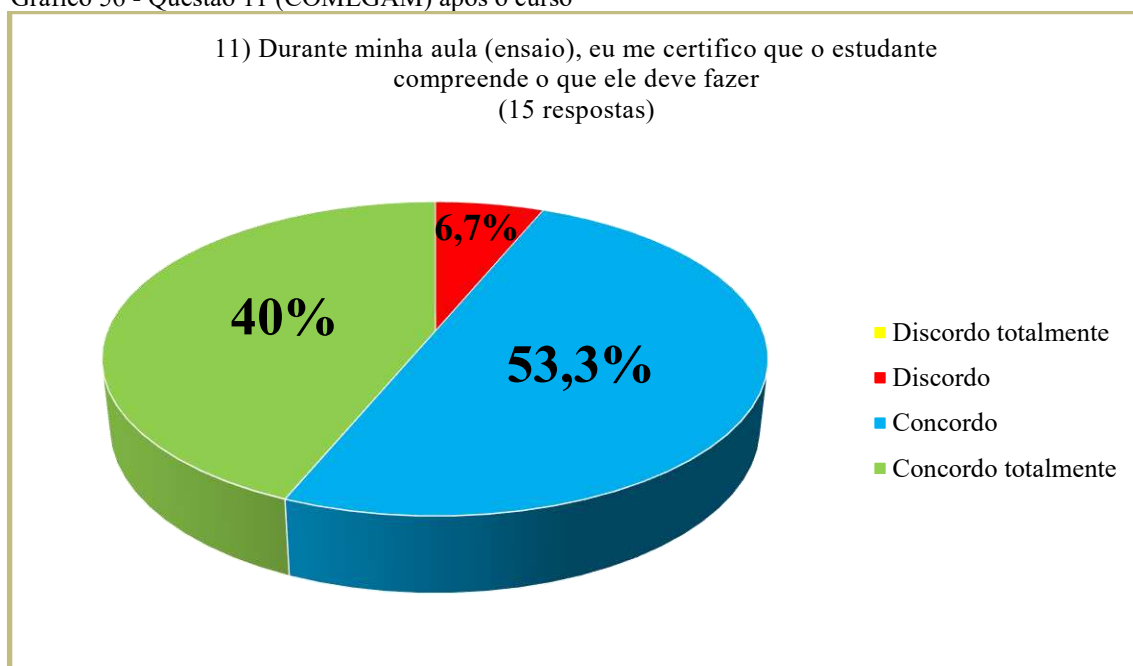
Gráfico 55 - Questão 11 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após os estudos metacognitivos, aumentou para 40 % o número de mestres que concordaram em afirmar que durante suas aulas (ensaio), eles se certificavam de que os estudantes compreendiam o que deveriam fazer; ainda 53,3%, 8 continuaram a concordar com a realização da prática em alguns momentos, e apenas 6,7%, ou seja, 1 discordou da realização da prática, pois isso poderia acontecer apenas eventualmente.

Gráfico 56 - Questão 11 (COMÉGAM) após o curso



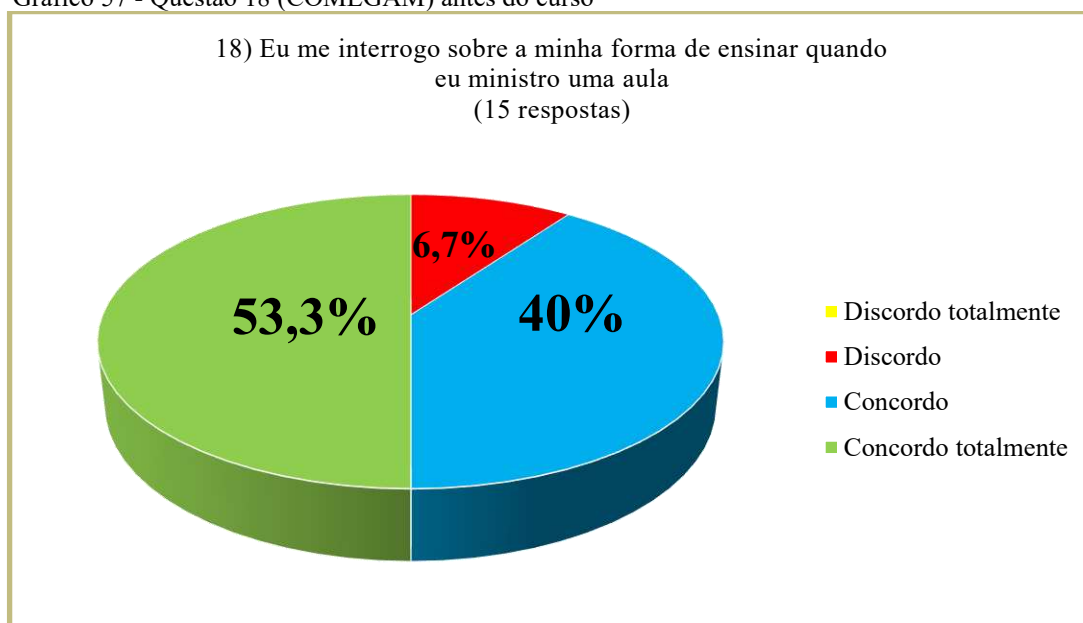
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 18

Eu me interrogo sobre a minha forma de ensinar quando eu ministro uma aula.

No aspecto supracitado, a maioria dos mestres, 53,3%, ou seja, 8 concordaram totalmente em afirmar que eles se interrogavam sobre sua forma de ensinar quando ministravam aulas. Outros 40%, 6 dos mestres também concordaram com a afirmação posta em questão, mas quase sempre realizam essa prática, e apenas 6,7%, 1 dos mestres discordou da afirmação por realizar essa reflexão apenas ocasionalmente.

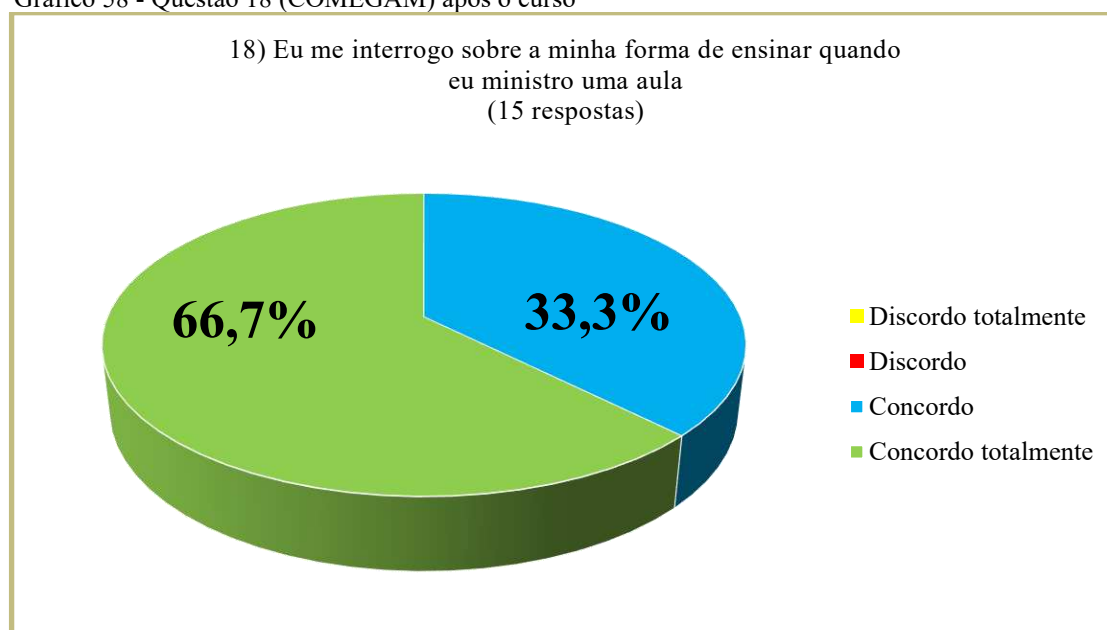
Gráfico 57 - Questão 18 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Após o curso, aumentou o número dos mestres que concordavam totalmente com essa prática, demonstrando a importância da metacognição no processo de reflexão da sua postura didática. Os demais, 33,3%, 5 dos mestres também passaram a concordar com tal atividade, demonstrando que geralmente eles se interrogam sobre sua forma de ensinar quando ministram suas aulas.

Gráfico 58 - Questão 18 (COMÉGAM) após o curso



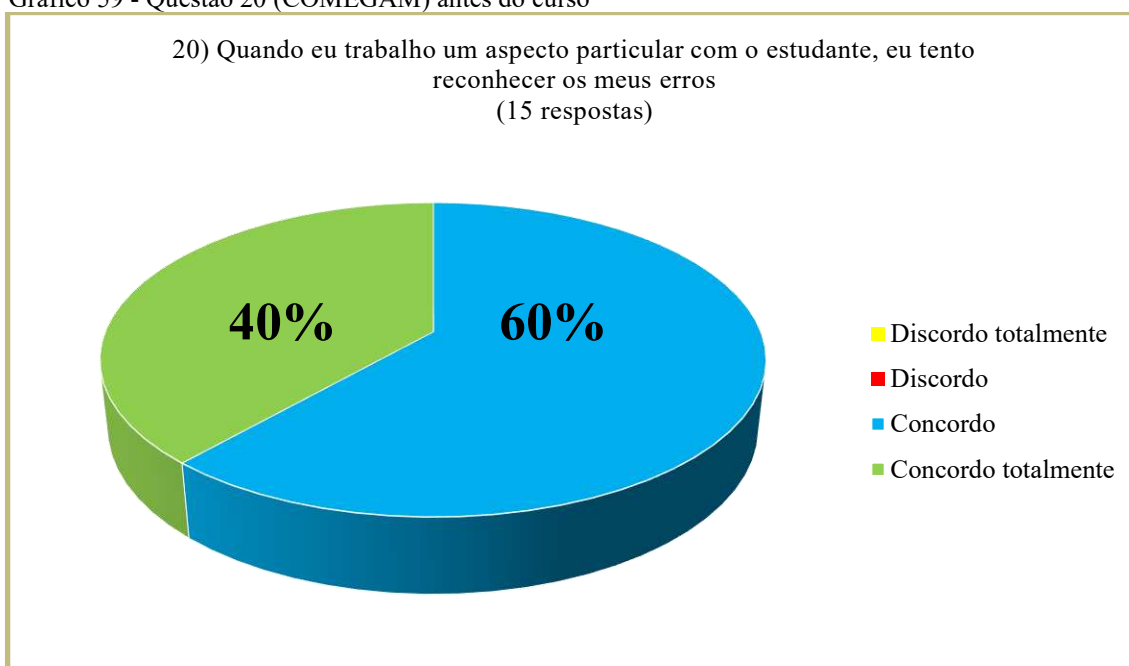
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 20

Quando eu trabalho um aspecto particular com o estudante, eu tento reconhecer os meus erros.

Semelhante aos resultados da questão anterior, todos concordaram com a referida prática. Desses, 40%, 6 dos mestres concordaram totalmente, afirmando que sempre quando eles trabalham um aspecto particular com o estudante, tentam reconhecer seus erros, e 60%, 9 concordaram parcialmente com a prática.

Gráfico 59 - Questão 20 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 20

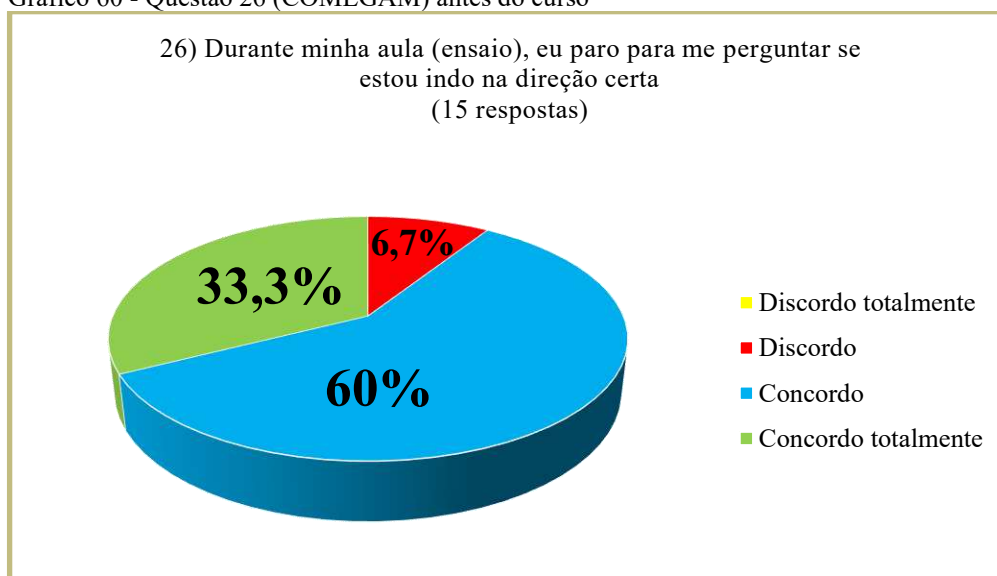
(COMÉGAM) após o curso. Não houve alterações após o curso nessa atividade metacognitiva.

Questão 26

Durante minha aula (ensaio), eu paro para me perguntar se eu estou indo na direção certa.

Na questão 26, também 33,3%, 5 dos mestres, antes do curso concordaram em afirmar que sempre durante sua aula (ensaio), paravam para se perguntar se estavam indo na direção certa. A maioria, 60%, 9 deles, geralmente realizam essa ação, e apenas 6,7%, 1 discordou dessa prática, pois a aplica ocasionalmente.

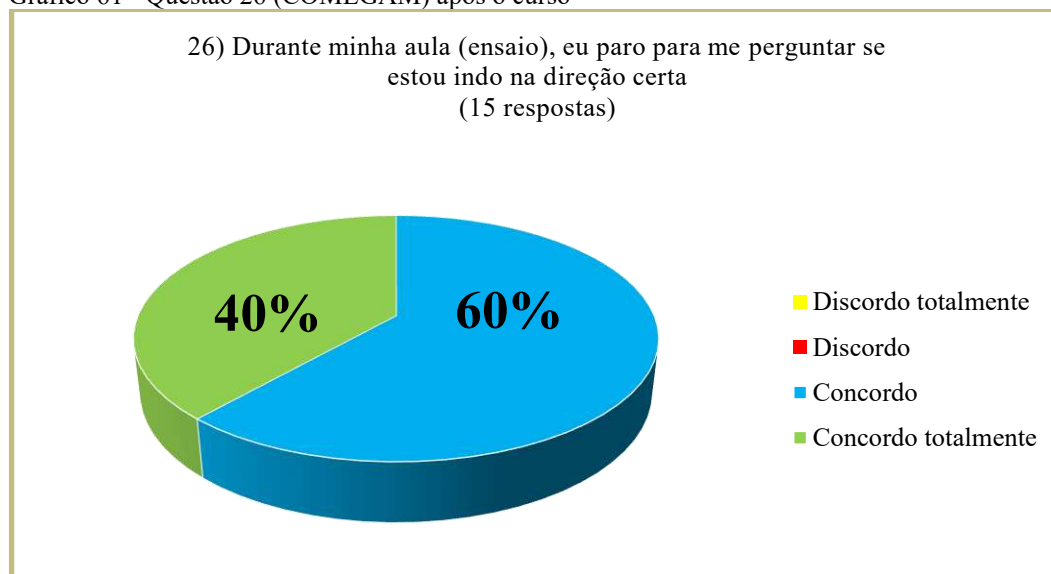
Gráfico 60 - Questão 26 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

A situação mudou após o curso e 40%, 6 dos mestres passaram a afirmar que sempre durante sua aula (ensaio), eles param para se perguntar se eles estão indo na direção certa. Os outros 60%, 9 continuaram a concordar que frequentemente realizam a prática.

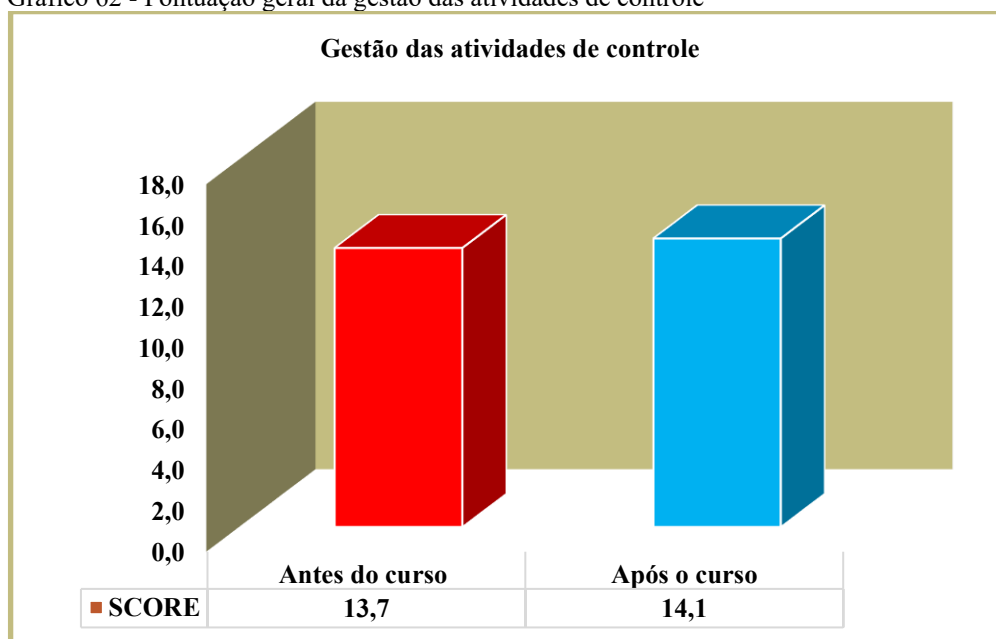
Gráfico 61 - Questão 26 (COMÉGAM) após o curso



Fonte: Elaboração da autora.

Verifiquemos o Gráfico 62, geral de pontuação das questões.

Gráfico 62 - Pontuação geral da gestão das atividades de controle



Fonte: Elaboração da autora.

A diferença entre antes e depois do curso e do contato com a metacognição sobre as atividades de controle foi de apenas 0,4 ponto de aumento, o que demonstra que os mestres possivelmente já realizam algumas atividades de controle e que o tempo também não foi suficiente para uma mudança considerável em sua práxis sobre atividades que exigem controle por meio da metacognição.

Observamos, ainda, que as atividades de controle são geralmente executadas, e acreditamos que por isso não houve tantas diferenças na pontuação. As questões 4 e 18 se destacaram e apontaram modificações positivas nas respostas posteriores ao curso de metacognição.

8.1.2.3 Gestão das atividades de regulação (GAR)

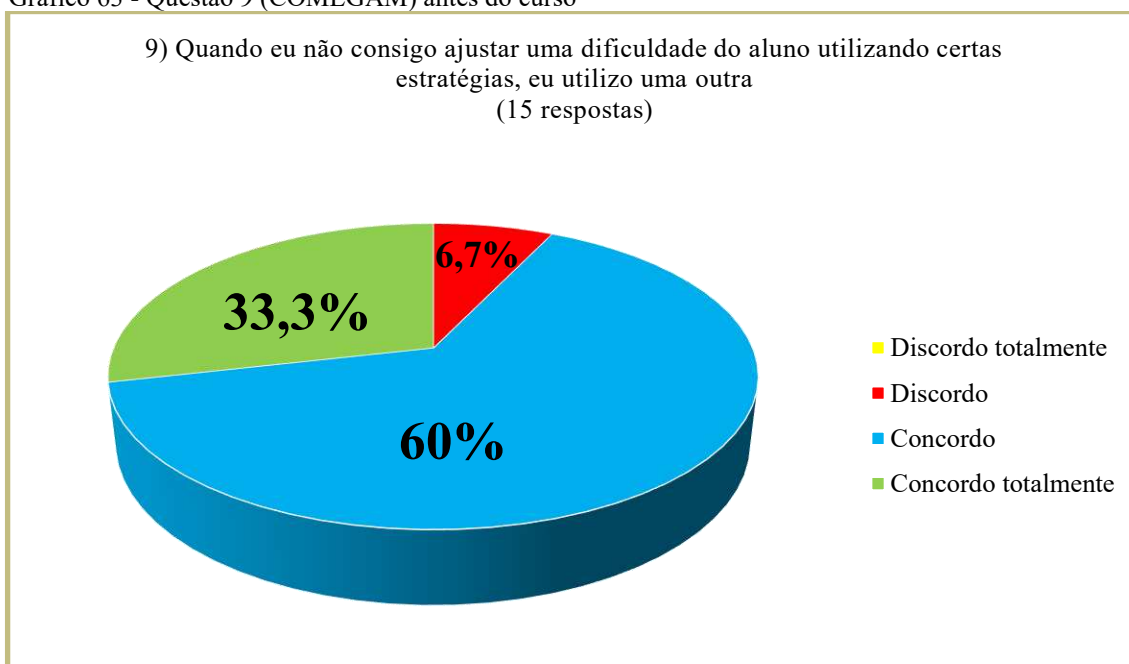
Neste quesito, analisamos os processos gerenciais para cada iniciativa de regulação das atividades usadas pelos mestres de banda em seus processos didático-pedagógicos. Apresentaremos, a seguir, as 6 questões referentes ao GAR adaptadas do questionário COMÉGAN.

Questão 9

Quando eu não consigo ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, eu uso uma outra.

A questão 9 aborda uma condição que precisa de regulação sobre as estratégias das habilidades docentes. Aqui, percebemos que antes do curso, 33,3%, 5 dos mestres de banda concordaram totalmente em dizer que, quando não conseguiam ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, utilizavam uma outra. Esta afirmação demonstrou que os mestres tentam buscar soluções para as dificuldades percebidas durante a execução das músicas, sempre procurando novas estratégias, porém, a grande maioria, 60%, ou seja, 9 concordaram com a afirmação, mas só fazem algumas vezes. Somente 6,7%, 1 discordou e disse que, quando não conseguia ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, empregava uma outra.

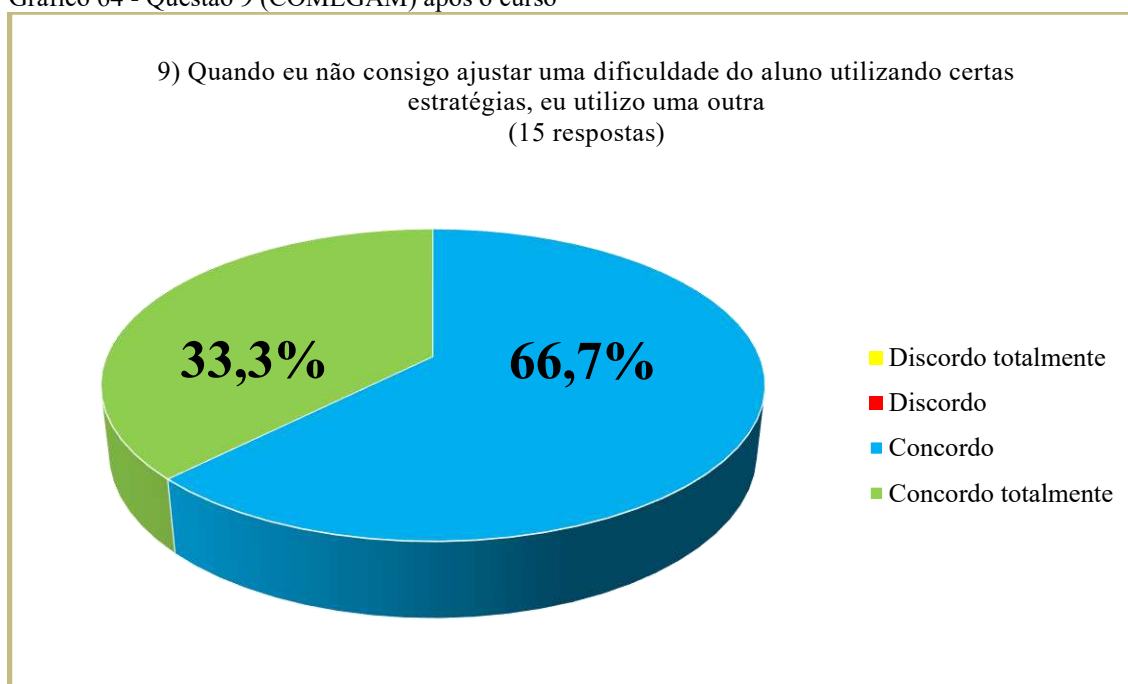
Gráfico 63 - Questão 9 (COMÉGAN) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Podemos perceber que após o curso houve uma mudança de postura e de pensamento docente, pois 33,3%, 5 dos mestres passaram a concordar totalmente com a afirmação de que, quando não conseguem ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, aplicavam uma outra. Os demais, 66,7%, 10 passaram a concordar e a realizar a mesma atividade com frequência.

Gráfico 64 - Questão 9 (COMÉGAM) após o curso



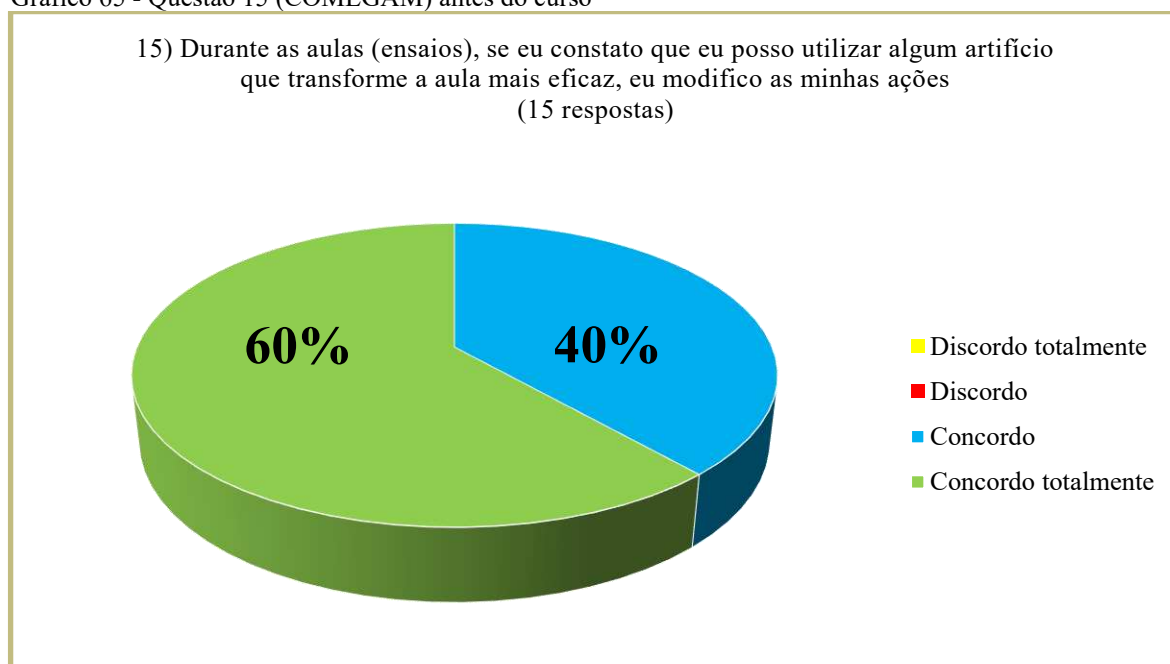
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 15

Durante as aulas (ensaios), se eu constato que posso utilizar algum artifício que transforme a aula em mais eficaz, eu modifico as minhas ações.

Na questão 15, antes mesmo do curso começar, a maioria dos mestres concordou totalmente com a afirmação e 60%, 9 disseram que sempre durante as aulas (ensaios), se eles constatarem que podem utilizar algum artifício que transforme a aula em mais eficaz, os mestres modificam suas ações. Os demais, 40%, 6 desses docentes também concordaram e realizam a prática frequentemente.

Gráfico 65 - Questão 15 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 15

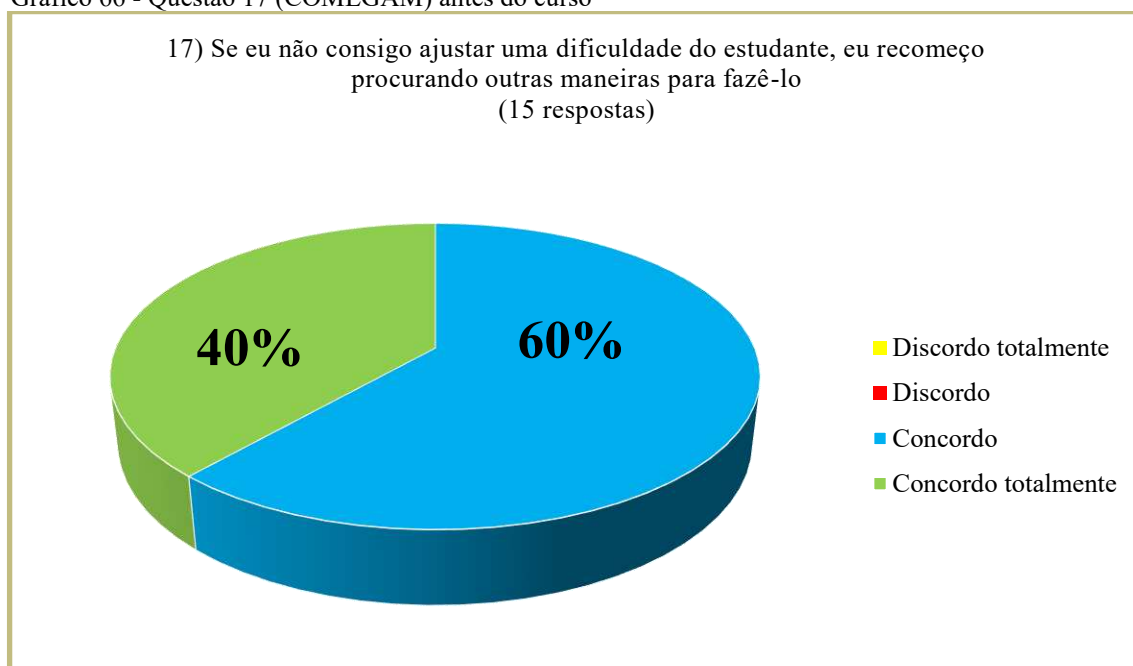
(COMÉGAM) após o curso. Não houve alterações depois do curso nessa atividade metacognitiva.

Questão 17

Se eu não consigo ajustar uma dificuldade do estudante, eu recomeço procurando outras maneiras para fazê-lo.

Os mestres também concordaram com essa afirmação antes do curso, 40% (6) confirmam que sempre quando não conseguiam ajustar uma dificuldade do estudante, eles recomeçavam procurando outras maneiras para fazê-lo, enquanto 60% (09) fazem a mesma ação com frequência.

Gráfico 66 - Questão 17 (COMÉGAM) antes do curso



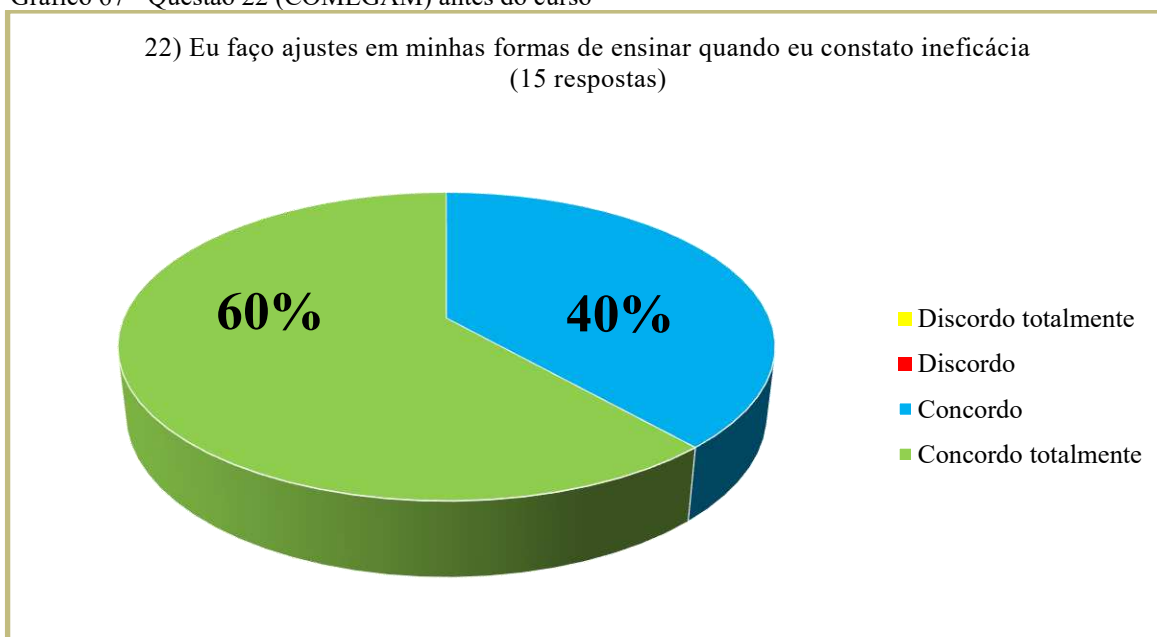
Questão 17

(COMÉGAM) após o curso. Não houve alterações depois do curso nessa atividade metacognitiva.

Questão 22

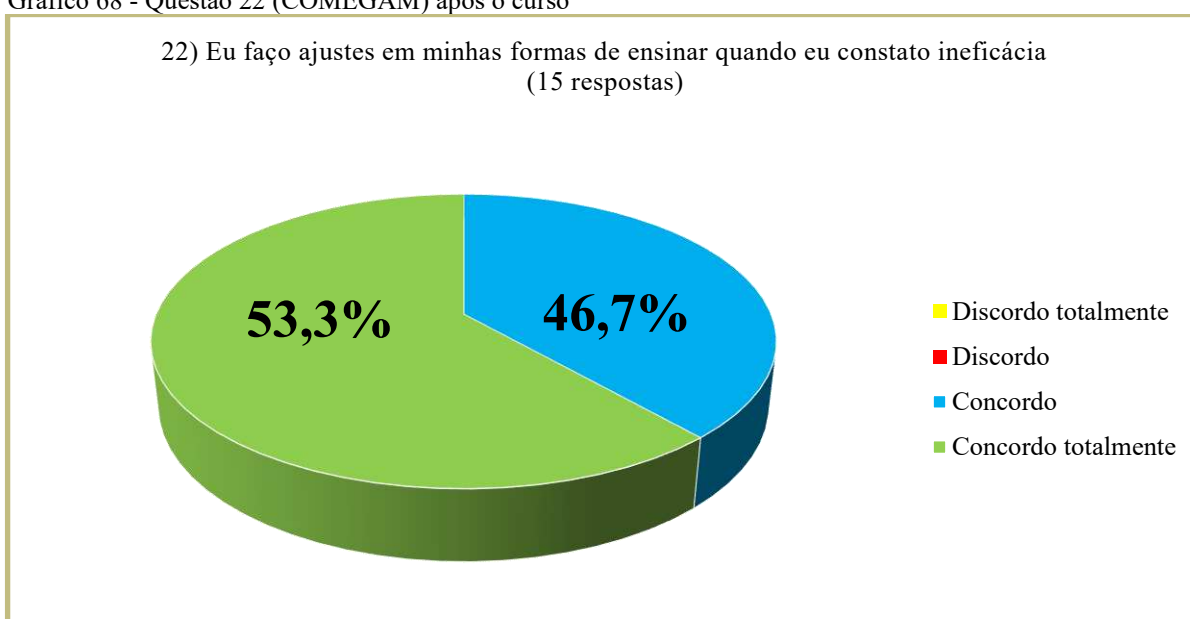
Eu faço ajustes em minhas formas de ensinar quando eu constato ineficácia.

Gráfico 67 - Questão 22 (COMÉGAM) antes do curso



Em tal aspecto, observamos mais uma vez que todos concordaram com a referida questão antes do curso. Destes, 60%, 9 dos mestres fazem ajustes em suas formas de ensinar quando eles constatarem ineficácia, os demais, 40%, 6 realizam a mesma prática com frequência, porém após o curso tivemos uma pequena alteração, o número daqueles que concordavam totalmente diminuiu para 53,3%, perfazendo 8, demonstrando, então, que depois dos estudos metacognitivos, as reflexões proporcionaram verificar que nem sempre algum deles não realizava essa prática com frequência. No entanto, 46,7%, 7 dos mestres continuaram a concordar com a afirmação e, conseqüentemente, com a prática docente aqui apresentada.

Gráfico 68 - Questão 22 (COMÉGAM) após o curso



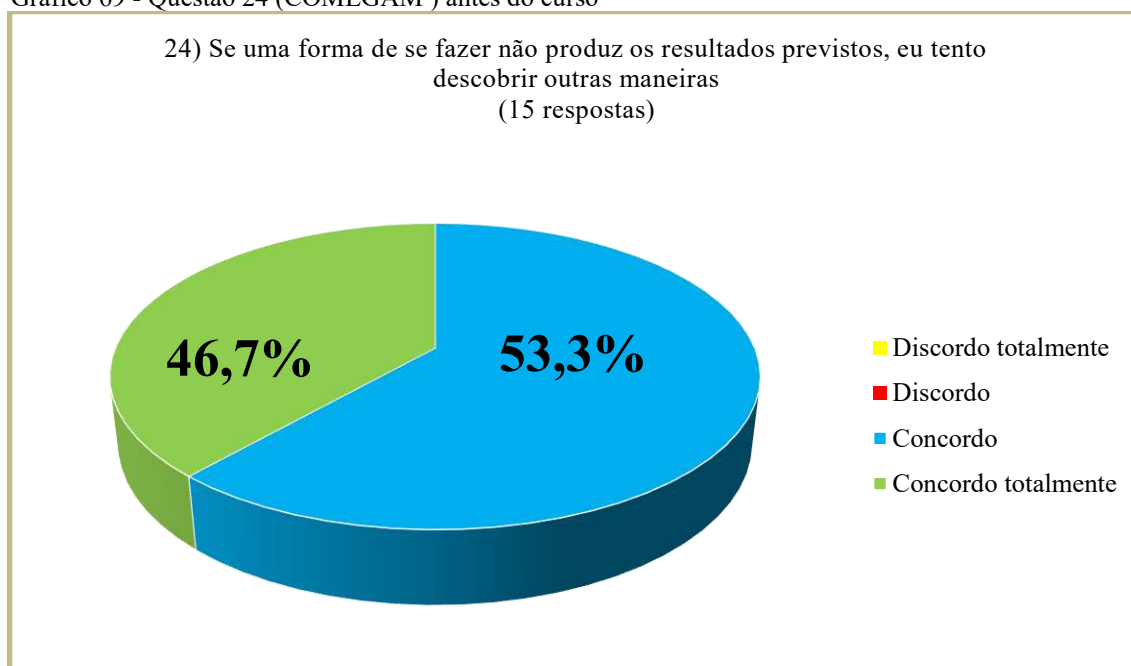
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 24

Se uma forma de se fazer não produz os resultados previstos, eu tento descobrir outras maneiras.

Para essa questão, antes do curso, todos concordaram com a afirmação e 46,7%, 7 dos mestres declararam que sempre que uma forma de se fazer não produzia os resultados previstos, eles tentavam descobrir outras maneiras. Os demais, 53,3%, 8 dos mestres afirmaram que realizavam a mesma ação com frequência.

Gráfico 69 - Questão 24 (COMÉGAM) antes do curso



Fonte: Elaboração da autora.

Questão 24

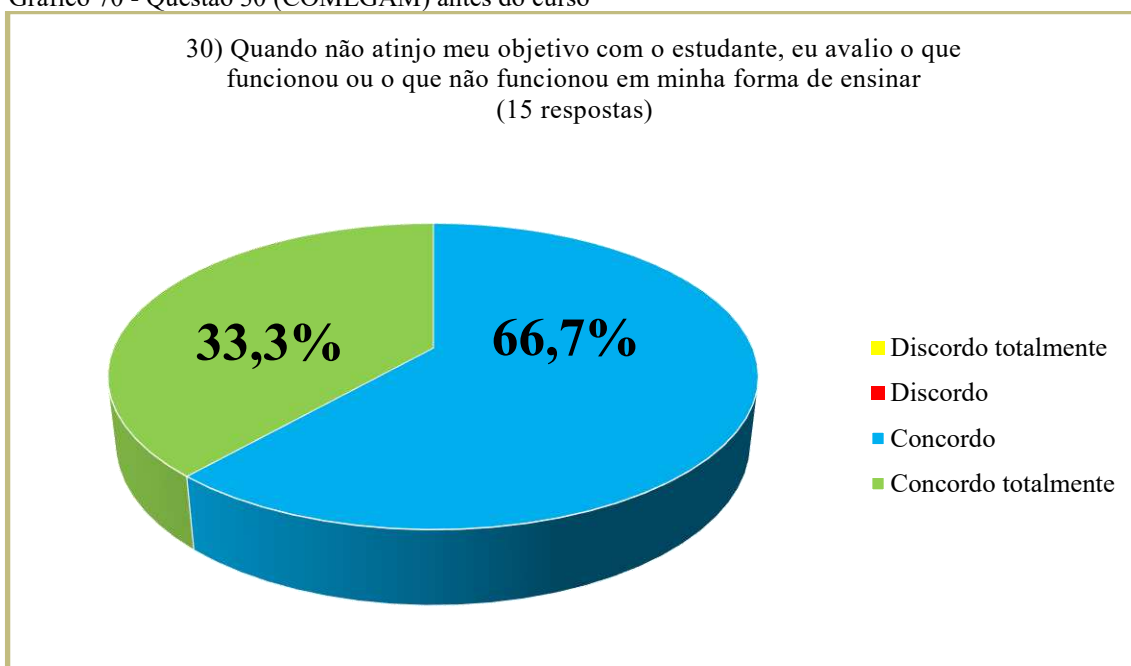
(COMÉGAM) após o curso. Não houve alterações após o curso nessa atividade metacognitiva.

Questão 30

Quando eu não atinjo meu objetivo com o estudante, eu avalio o que funcionou ou o que não funcionou em minha forma de ensinar.

Em mais um aspecto sobre a regulação das atividades docentes, percebemos novamente que todos os mestres concordaram com a questão acima. Assim, 33,3%, 5 dos mestres afirmaram que, quando eles não atingiam seus objetivos com o estudante, avaliavam o que funcionou ou o que não funcionou em sua forma de ensinar. Outros 66,7%, 10 dos mestres concordaram que frequentemente realizavam a mesma ação docente.

Gráfico 70 - Questão 30 (COMÉGAM) antes do curso



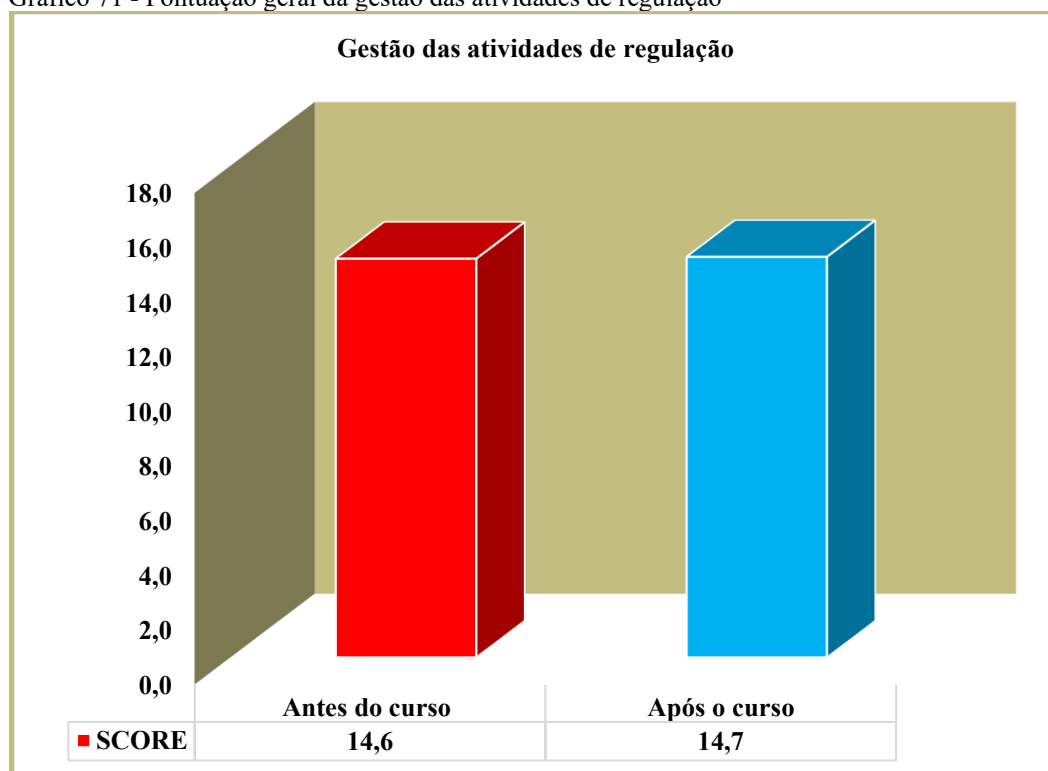
Fonte: Elaboração da autora.

Questão 30

(COMÉGAM) após o curso. Não houve alterações depois do curso nessa atividade metacognitiva.

O Gráfico 71 abaixo aponta que não houve mudanças sobre as afirmações dos mestres, mesmo após o curso. Por meio dos gráficos anteriores, percebemos que todos os mestres concordaram totalmente com as afirmações das questões e o percentual continuou com as mesmas ações e opiniões. Acreditamos que, com uma melhor compreensão e utilização da metacognição a longo prazo, teremos melhores resultados.

Gráfico 71 - Pontuação geral da gestão das atividades de regulação



Fonte: Elaboração da autora.

Percebemos uma diferença de apenas 0,1 ponto de aumento sobre a pontuação do desenvolvimento dos aspectos de gestão das atividades mentais, o que nos leva a acreditar que alguns mestres já realizavam ações interrogadas e que o tempo com a utilização da metacognição e as estratégias escolhidas não foram suficientes para grandes mudanças de posturas didáticas sobre a gestão das atividades mentais.

Assim, de forma geral, com relação à postura docente dos mestres antes e depois do curso, veremos o resultado do COMÉGAN a partir da pontuação do desenvolvimento das competências metacognitivas verificadas.

Tabela 4 - Pontuação do desenvolvimento dos aspectos metacognitivos

	Aspectos metacognitivos	Antes do curso	Após o curso	Diferença de desenvolvimento metacognitivo
1ª Dimensão	Conhecimento sobre as pessoas	12,1	13,0	0,9
	Conhecimento sobre tarefas	12,3	13,0	0,7
	Conhecimento sobre as estratégias	10,4	12,5	2,1
	Total	34,8	38,5	3,7
2ª Dimensão	Gestão das atividades de planejamento	11,0	11,7	0,7
	Gestão das atividades de controle	13,7	14,1	0,4
	Gestão das atividades de regulação	14,6	14,7	0,1
	Total	39,3	40,5	1,2
		74,1	79	

Fonte: Elaboração da autora.

Analisando a Tabela 4 acima, podemos perceber que os mestres já possuíam uma atuação reflexiva metacognitiva, chegando antes do curso com uma pontuação de 74,1 sobre 105 da pontuação geral e com uma diferença de apenas 4,9 de aumento após o curso.

Essas informações nos fizeram refletir sobre alguns relatos, nos quais alguns mestres já afirmavam que exerciam determinadas práticas, mas não sabiam que eram atividades metacognitivas, como exemplos: “Se já fazíamos isso sem saber do resultado, imagine agora sabendo da importância que tem no desenvolvimento do aluno e da banda” (M5).

O curso veio de encontro a muitas coisas que fazíamos, mas não sabíamos o que realmente estávamos fazendo. Com o uso de algumas estratégias metacognitivas propostas, temos a certeza de que esse é o caminho da transformação que, nós como educadores, procuramos muitas vezes, mas em muitas delas sem saber que caminho percorrer (M7).

Mesmo assim, ao longo de um mês, conseguimos aumentar essa pontuação, nos permitindo acreditar que a metacognição auxiliou os mestres a desenvolverem suas competências didáticas e, conseqüentemente, auxiliando seus músicos a melhorarem seus desempenhos musicais e a organizarem melhor seus repertórios, com maior agilidade e qualidade.

Quanto aos aspectos metacognitivos relacionados com as dimensões 1 e 2, obtivemos um aumento considerável para o conhecimento de estratégias (CE), o que acreditamos ter sido o foco do nosso trabalho com o CADEM, ampliando as competências dos mestres sobre a utilização e o reconhecimento de estratégias que poderão favorecer um melhor desempenho das atividades na banda de música.

Já concernente à gestão das atividades mentais, nossa maior diferença de pontuação foi no que diz respeito à gestão das atividades de planejamento, pois pudemos perceber pelos gráficos por meio de cada pergunta, que os mestres reconheceram a necessidade de planejamento em suas atividades com a banda, o que também pode favorecer um melhor rendimento do repertório e do desempenho dos músicos com a organização dos ensaios e a clareza dos objetivos dos mestres para com cada grupo.

Para finalizarmos a análise sobre o desenvolvimento das competências dos mestres e sua postura didática a partir do COMÉGAN e do curso de formação, podemos dizer que atingimos nosso objetivo de maneira satisfatória, pois acreditamos que, com o passar do tempo e a continuidade da utilização das estratégias metacognitivas pelos mestres, eles poderão melhorar a formação do repertório e o desempenho dos músicos na banda.

8.2 Caderno didático de estratégias metacognitivas (CADEM) como instrumento metacognitivo para o desenvolvimento do repertório na banda de música

Para iniciarmos essa reflexão, analisaremos a utilização das estratégias metacognitivas do CADEM, que foram escolhidas e aplicadas pelos mestres em suas respectivas bandas como experimento do nosso produto de tese, de acordo com uma perspectiva didática a partir dos nossos objetivos de pesquisa.

Decidimos analisar essa experiência por meio das fichas de reflexão mencionadas em nossa metodologia, abordando os conceitos metacognitivos e a própria experiência como fenômeno por meio de uma análise fenomenológica, sobre a qual trataremos no capítulo posterior. Além das fichas de reflexão, utilizamos o *Google Classroom* com os relatos e os registros das atividades do curso que se associaram aos comentários deixados pelos mestres.

As fichas de reflexão foram apresentadas aos mestres durante o curso, após a apreensão dos conceitos metacognitivos e a apresentação do CADEM. Os mestres puderam conhecer as estratégias metacognitivas do “Caderno didático” e refletir sobre elas, antes de aplicá-las, e com a ajuda das fichas de reflexão, foram organizando a experiência com algumas estratégias de sua escolha e descrevendo o que foi observado, tanto nas respostas das questões das fichas quanto no ambiente virtual do *Google Classroom*.

Utilizaremos em alguns momentos, fotos e citações que foram registradas pelos mestres, tanto nas fichas de reflexão quanto no ambiente de aprendizagem.

8.2.1 A experiência com as estratégias metacognitivas do CADEM

Após a apresentação do CADEM durante o curso, os mestres tiveram a oportunidade e a liberdade de escolherem até duas estratégias metacognitivas para realizarem com os músicos a formação do repertório, conseqüentemente, em suas aulas e ensaios.

Dessa forma, percebemos que das 10 estratégias elaboradas pela pesquisadora, foram utilizadas 7 das quais analisamos por meio dos depoimentos e registros deixados nas ferramentas utilizadas para o curso.

Tabela 5 - Estratégias metacognitivas utilizadas pelos mestres

Estratégias	Quantidade
Estratégia 1: ensinar o autoquestionamento	15
Estratégia 2: dialogar	10
Estratégia 3: avaliar a si mesmo	2
Estratégia 5: modelar processos de ensino e aprendizagem	2
Estratégia 7: reconhecer habilidades e favorecer a motivação autônoma	2
Estratégia 8: analisando e prevendo resultados	1
Estratégia 9: planejamento de ensaio	3
Estratégia 10: escuta constante e efetiva	1

Fonte: Elaboração da autora.

A partir do resultado acima, apresentaremos as análises e reflexões sobre para cada estratégia utilizada e os respectivos registros a partir das fichas de reflexão 1 e 2, deixando a ficha de reflexão 3 como análise geral da aplicação de todas as estratégias.

8.2.1.1 Estratégia 1: ensinar o autoquestionamento

Essa estratégia foi utilizada pela maioria dos mestres, pois eles compreenderem que, na metacognição, o ato de se autoquestionar é uma premissa necessária e que pode ser mesmo utilizado com as diferentes estratégias e em vários momentos dos estudos musicais, sendo algo que pode ser empregado, tanto para os mestres quanto para todos os músicos durante a formação do repertório.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

As fichas de reflexão 1 foram respondidas antes dos ensaios e das aplicações das estratégias com algumas perguntas objetivas e subjetivas.

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Todos os 15 mestres escolheram a estratégia do autoquestionamento e puderam aplicá-la durante os ensaios e as aulas com os músicos.

Foto 4 - Exemplo de ensaio com aplicação da estratégia de “ensinar o autoquestionamento”



Fonte: Foto cedida pelo Mestre M13.

A partir das respostas dessa questão, conseguimos levantar os dados para a elaboração do quadro de estratégias utilizadas pelos mestres, mencionado anteriormente.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

A maioria dos mestres, após o curso, compreendeu a importância de se autoquestionar, e percebeu diferentes motivos e momentos para utilizar essa estratégia. Aqui, os depoimentos de suas justificativas para a referida questão:

Porque a estratégia do autoquestionamento apresentava uma ferramenta para ajudar os alunos a se questionarem sobre suas próprias habilidades, desafios e estratégias de aprendizagem durante as práticas musicais. Isso permitiu que eles identifiquem seus pontos fortes e fracos e passaram a ajustar suas formas de aprendizagem, de modo a aprimorar o seu desempenho musical. Além disso, essa estratégia também ajudou a promover a reflexão e a autoavaliação, habilidades metacognitivas importantes para o aprendizado e desenvolvimento (M6).

Estratégia 1 com o Pozzoli. Em uma observação mais atenta, percebi que alguns alunos estão solfejando a 5ª e 6ª série do Pozzoli sem entender ou compreender o que está acontecendo. Usarei as três perguntas citadas na Estratégia 1, como: como você está lendo esse trecho? O que você está lendo agora? Você está satisfeito com essa leitura?” (M7).

“Para estimular o autoquestionamento dos alunos, proporcionando uma prática mais consciente e saudável, fazendo com que o mesmo consiga direcionar melhor seus estudos no instrumento” (M1).

“Porque pedir ao aluno para que faça um autoquestionamento sobre o seu desempenho individual pode criar nele um processo de autoconscientização sobre o seu processo de crescimento” (M11).

Os depoimentos antes das aplicações demonstraram compreensão e interesse sobre essa estratégia com a perspectiva de melhoria em seu desempenho e, conseqüentemente, a melhoria da execução do repertório. Os mestres passaram a perceber a importância do autoquestionamento e tentaram utilizá-lo em seus ensaios.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

A ficha de reflexão 2 foi respondida durante os ensaios e a aplicação das estratégias metacognitivas escolhidas pelos mestres.

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Durante as duas semanas de aplicação das estratégias metacognitivas escolhidas pelos mestres, estes puderam testar as reações dos músicos e o desenvolvimento do repertório de cada banda, deixando ao longo das atividades, alguns depoimentos:

As informações adquiridas ao longo das duas semanas do curso estimularam-me a pensar sistematicamente meu modo de produzir e conduzir atividades com os alunos. A reflexão que já era uma prática, principalmente através da rotina prática, agora passou a ocupar destaque também no pré e pós processo (M10).

Os experimentos vêm dando respostas positivas, o que antes era executado como efeito papagaio, hoje quando um aluno toca um trecho que não conseguia tocar e depois o mesmo executa-o sabendo o que está tocando, consciente de como está executando, o sorriso no rosto é automático (M7).

“Os músicos tiveram uma reação positiva em relação à estratégia do autoquestionamento. Eles se sentiram mais envolvidos no processo de aprendizagem, tendo mais oportunidades para compartilhar suas ideias e aprender com os colegas” (M6).

Como podemos perceber, a utilização da estratégia 1 promoveu resultados positivos envolvendo os mestres e os músicos, proporcionando um aumento na reflexão das tarefas e na conscientização das ações, facilitando uma melhor compreensão dos desafios e das resoluções dos problemas e dificuldades enfrentados na formação do repertório com a execução das músicas.

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não sentiram necessidade de fazer nenhuma alteração na estratégia.

8.2.1.2 Estratégia 2: dialogar

Essa estratégia foi bem explorada pelos mestres como uma forma de aproximar os músicos e tentar encontrar soluções para suas dificuldades e partilha de soluções. O entendimento da importância sobre tal estratégia pelos mestres de banda fez com que muitos pudessem modificar sua postura didática, encontrando no diálogo uma ação didática metacognitiva de oportunidade para reflexões individual e coletiva na formação do repertório do grupo e do desenvolvimento das atividades docentes e dos instrumentistas.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Podemos perceber que 10 dos mestres citaram essa estratégia como recurso metacognitivo diante das suas atividades docentes. Ela foi aplicada e utilizada de diferentes maneiras, dentre elas: rodas de conversas coletivas com toda banda, diálogos entre os naipes, nos momentos de ensaios e durante alguns encontros individuais.

Foto 5 - Exemplo de ensaio com aplicação da estratégia “dialogar”



Fonte: Foto cedida pelo mestre da banda.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Os mestres perceberam que alguns minutos de diálogo poderiam render alguns minutos de reflexões metacognitivas com os músicos e, após algumas testagens, relataram:

“A partir do diálogo é possível desenvolver nos músicos a consciência do seu papel de sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento, possibilitando, também, a motivação individual e coletiva na dinâmica da banda” (M15).

“Ao promover esse momento de diálogo, acredito que os músicos irão se sentir confortáveis para falar sobre suas dificuldades e desafios vencidos” (M15).

Para garantir a eficácia das estratégias, foi importante a troca de conhecimento entre professor e aos alunos durante e após as práticas musicais. Isso pôde ajudá-los a entender como suas estratégias de aprendizagem estavam funcionando e a ajustá-las, se necessário (M6).

A estratégia de dialogar mais com os alunos, além de favorecer mudanças no desempenho dos músicos, sobretudo beneficiou e trouxe uma melhor relação entre o mestre e o seu grupo, diminuindo as barreiras da falta de compreensão com relação às dificuldades particulares dos indivíduos ou dos grupos de instrumentistas e das situações pessoais que muitas vezes acabam influenciando o desenvolvimento dos músicos e o rendimento dos ensaios.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

A ficha de reflexão 2 foi respondida durante os ensaios e a aplicação das estratégias metacognitivas escolhidas pelos mestres.

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Ao longo dos ensaios e da aplicação da estratégia de diálogo, os mestres afirmaram que:

Nem todos os alunos conseguiram externar as suas dificuldades e os pontos que precisam melhorar. Porém, todos demonstravam que estavam refletindo sobre as questões levantadas. No decorrer dos ensaios, eles começaram a apresentar as suas reflexões, alguns de forma mais tímida, mas conseguiram pensar sobre as suas dificuldades (M1).

Nos primeiros ensaios, ao aplicar as técnicas de autoquestionamento e diálogo, percebi uma certa timidez dos músicos para se expressarem, mas nos ensaios seguintes, começaram a se familiarizar com esses momentos e se sentiram mais à vontade (M15).

“A interação e integração deles é bastante perceptível! Se mostram bastante empolgados a tratar das reflexões!” (M2)

A prática das estratégias metacognitivas referentes ao autoquestionamento e diálogo possibilitou que os músicos refletissem sobre seus próprios caminhos cognitivos ao se questionarem sobre suas dificuldades e que caminhos seriam viáveis para superá-las. Essas práticas também os levaram a escutar as dificuldades dos outros músicos, permitindo que eles compartilhassem suas experiências de superação mutuamente e se ajudassem, fato que não acontecia antes da aplicação das estratégias metacognitivas (M15).

Observando os comentários, conseguimos perceber a grande importância do diálogo como estratégia didática, além de sua importância relacionada com os processos metacognitivos e reflexivos das ações. Mobilizar esses aspectos por meio do diálogo demonstrou indicativos de que pode ser um recurso proveitoso e necessário na atividade docente e na relação entre os músicos e os músicos com os seus mestres.

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não sentiram necessidade de fazer nenhuma alteração na estratégia.

8.2.1.3 Estratégia 3: avaliar a si mesmo

Uma estratégia que exige um pouco mais do mestre como educador, condutor, regente. O ato de avaliar a si mesmo demonstra cuidado e atenção à sua prática docente e exprime a procura por melhorias dentro de um processo de regulação de suas atividades. Isso também é importante para os músicos como instrumentistas e suas tarefas.

Ficha de Reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Por ser uma estratégia mais complexa, ela foi utilizada apenas duas vezes, mas apresentada como possível e necessária para o mestre e para os músicos.

Foto 6 - Exemplo de aplicação da estratégia avaliar a si mesmo



Fonte: Foto cedida pelo mestre da banda.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

A partir dos estudos sobre a referida estratégia, os mestres relataram diferentes razões que fizeram com que eles escolhessem tal ação, dentre as quais:

Vejo que a metacognição deve ser um processo contínuo de reflexão e autoavaliação. Acredito que essas estratégias sendo incorporadas a longo prazo à corporação musical de forma consistente, os alunos tendem desenvolver suas habilidades metacognitivas, aprimorando, assim, a sua prática musical de forma duradoura (M6).

Tento incentivar a reflexão e a autoavaliação. Nós professores de música podemos ajudar os alunos a desenvolver habilidades metacognitivas que lhes permitam se tornar mais conscientes de suas próprias habilidades e estratégias de aprendizagem, e se tornarem músicos mais eficientes e eficazes (M6).

“[...] através do curso é que a gente passou a ver o real tamanho e importância desse trabalho para com o grupo. Incitei a todos para que daqui em diante possamos seguir por essa ideia, de avaliação e autoavaliação, tanto individual como em grupo” (M11).

Essa estratégia, associada principalmente à prática do autoquestionamento, despertou o interesse dos mestres para aprenderem a se autoavaliarem e a ensinarem os alunos a fazerem o mesmo com relação aos seus estudos.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Ao incentivar o uso da autoavaliação, os mestres observaram que:

Uma das estratégias utilizadas nos nossos ensaios foi a avaliação do trabalho. Abordamos alguns pontos e trechos das músicas que estamos trabalhando, como: andamento, projeção sonora, articulação, afinação e divisão. Com isso, começamos a despertar no aluno a reflexão sobre a sua prática e como ele poderia fazer para melhorar os pontos que estava com dificuldade. Assim, foi levantado diversas possibilidades, tendo em vista a dificuldade específica de cada aluno, proporcionando a sua autonomia na correção dos pontos que precisam melhorar e como fazer para superar essas dificuldades de forma gradativa. Solicitamos que eles fizessem as anotações na partitura pontuando por exemplo: correções de posição, pontos de respiração, trechos mais complexos, articulação e expressão (M1).

O relato mencionado acima demonstrou que o mestre planejou e soube utilizar bem essa estratégia, tendo os objetivos definidos eficientemente em sua proposta com o trabalho de aplicação da estratégia, oportunizando ao mestre e aos músicos uma reflexão e uma possível melhoria nas suas ações.

Da mesma forma, o M3 disse: “fizemos uma autoavaliação, depois fiz a escuta das falas, refletimos sobre cada uma. Relacionamos com as intensidades sonoras.” A narrativa demonstra atitude similar ao mestre anterior, partindo de uma autoavaliação do geral para o individual, sinalizando que você pode trabalhar a partir de diferentes caminhos e atingir os mesmos propósitos.

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não sentiram necessidade de fazer nenhuma alteração na estratégia.

8.2.1.4 Estratégia 5: modelar processos de ensino e aprendizagem

A estratégia 5 busca auxiliar músicos e mestres na ação de elaboração dos processos mentais para uma melhor compreensão de peças musicais, fragmentos ou mesmo um complexo de atividades a serem executadas.

Ao usar essa estratégia, os mestres preparam os músicos para a entrada de um percurso musical, o qual depois de mapeado, os músicos precisarão apenas seguir e entender sua estrutura.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Aqui, dois mestres utilizaram essa estratégia tentando auxiliar os músicos por meio de um aprendizado linear e processual. Ela foi empregada por intermédio de um exercício e de uma obra musical na banda.

Figura 3 – Exemplo de mapa mental

84. O TANNENBAUM
Andante
German Carol

1) Tom: Fá maior (1ib)

2) Fórmula de compasso: Ternária (3/4)

3) Andamento: Andante ($\text{♩} \cong 76-108$)

4) Sinal de dinâmica:

5) Articulação:

6) Sinal de expressão:

7) Outros sinais:

8) Notas musicas: OK

9) Células rítmicas:

10) Análise estrutural:

lejos, temas:

Fonte: Imagem cedida pelo mestre M10.

“Para fazer turma aluna tomar contato com os elementos que eu queria que ela pensasse antes de tocar, criamos uma lista de tópicos, como um mapa, cujos pontos ela deveria percorrer antes de chegar ao resultado final (tocar) (M10)”.

O mestre usou um mapeamento com recursos visuais, buscando facilitar uma melhor compreensão dos elementos que iriam aparecer no extrato musical com seus respectivos comandos.

Usamos a estratégia de nº 05. Foi uma experiência de grande valia trabalhar com os alunos da cidade de Pereiro-CE; eles são alunos que estão sendo musicalizados e a metacognição vem nos ajudando no melhoramento e desenvolvimento desse processo de formação musical (M4).

Na referida experiência, o mestre também encontrou uma oportunidade de iniciar os trabalhos de educação musical com uma turma iniciante.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Com a utilização da estratégia de modelagem ou mapeamento musical, os mestres gostariam de acompanhar o andamento do percurso de aprendizagem dos alunos, leia os depoimentos:

Optei por fazer o mapa, pois acho que a questão visual e a possibilidade ter um guia que conduza minha reflexão sempre foram modos práticos de verificar algo, como um protocolo de ação. Ter isso de maneira clara me conduz a um mapa que nem sempre passará por todos os pontos, mas o que existirem serão conscientizados (M10).

Ao fazer o mapeamento, o aluno tomará contato com as dificuldades e facilidades que encontrará no exercício, assim poderá delimitar o que será desafiador e como descobrir caminho para solucionar aquele desafio. Dessa forma, poderá, se bem orientado, descobrir estratégias em aula e individuais para passar por cada etapa até chegar ao resultado final, que é a plena execução do exercício (M10).

Pudemos perceber em ambos os relatos que os mestres gostariam de proporcionar um percurso de aprendizagem aos músicos que facilitasse o entendimento sobre suas tarefas musicais.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Os mestres narraram durante o encontro semanal que a estratégia facilitou a aprendizagem e a compreensão das partes das músicas e de toda a sua estrutura, pois os alunos passaram a acompanhar as mudanças e a entender as diferenças de forma auditiva, visual e mental.

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não sentiram necessidade de fazer nenhuma alteração na estratégia.

8.2.1.5 Estratégia 7: reconhecer habilidades e favorecer a automotivação

Essa estratégia utilizada pelos mestres favorece uma análise sobre o desempenho e as habilidades que os músicos podem desenvolver a partir de uma reflexão sobre si e suas potencialidades, reconhecendo seus desafios e fraquezas em busca de melhoria.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Dois mestres utilizaram essa estratégia ampliando o que já eram habituados a fazer com seus músicos, porém usando a metacognição para tentar não somente valorizar e reconhecer seus feitos, mas promover a continuidade dos estudos para melhoria do repertório e da prática instrumental dos músicos.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Partindo das suas experiências e dos seus estudos por meio da metacognição, os mestres informaram que:

Acredito que toda estratégia deve ser aplicada dentro de cada realidade, levando em consideração as características do grupo. No caso de crianças, eles ficam bem motivados com elogios. Então, reconhecer as habilidades, sejam musicais ou não, consequentemente levará a bons resultados (M13).

Observamos que os mestres acreditam na estratégia de reconhecimento das habilidades para promover bons resultados. Eles também pensam que a motivação é importante e veem que precisam melhorar essa prática, por exemplo, o mestre M6 diz: “pretendo motivar meus alunos e contribuir para que eles continuem estudando seus instrumentos”.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Acompanhando o que foi indagado, os mestres responderam:

Esta semana, usamos a aplicação da estratégia metacognitiva 7: reconhecer habilidades e favorecer a automotivação; estávamos diante de um desafio “apresentação de páscoa”, onde a bancada de trompetistas eram todos iniciantes e precisavam executar as 3 músicas da apresentação, então nos ensaios com a banda, chamei atenção para a execução dos trompetes, elogiando em público e dizendo que eles estavam no caminho certo, depois disso, notei que eles ficaram mais felizes e se dedicaram em casa para pegar os trechos que estavam com dificuldades (M13).

Através dos elogios, os alunos tomaram consciência que estavam no caminho certo, compreendendo os conhecimentos relativos da tarefa e suas dificuldades, indo de encontro com a primeira dimensão, que só foi possível através do planejamento antecipado do ensaio e propostas (M13).

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não demonstraram necessidade de fazer alteração na estratégia.

8.2.1.6 Estratégia 8: analisando e prevendo resultados

Essa estratégia foi elaborada para que os mestres pudessem, com a banda, obter um conhecimento detalhado dos desafios e facilidades de uma peça musical e todos passassem a conhecer e a reconhecer momentos de atenção e estudos.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1:

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Dentre outras, essa estratégia foi escolhida por um mestre. No entanto, alguns deles informaram que faziam algo similar somente durante ou após os ensaios, e muitas vezes apenas individualmente.

Foto 7 - Exemplo de aplicação da estratégia analisando e prevendo resultados



Fonte: Foto cedida pelo mestre M2.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Analisando a estratégia selecionada, o mestre respondeu a essa questão afirmando que:

Quando estudamos uma peça musical através da leitura e prática, conseguimos tocar a obra, mas quando analisamos, ouvimos e questionamos outras possibilidades com a mesma obra, adquirimos outros conhecimentos sobre as tarefas, diminuindo as possíveis dificuldades e compreendendo o que está sendo exigido (M13).

Por meio da experiência do mestre com essa estratégia, percebeu-se que a análise das peças pôde ser feita na sua apresentação para o grupo, já dialogando em uma previsão de resultados, dificuldades e facilidades capazes de mobilizar o grupo e deixá-lo atento aos desafios e trechos melódicos simples ou complexos.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

A resposta do mestre para essa estratégia foi:

Com certeza. Foi possível verificar que o planejamento e análise das tarefas proporcionou um maior engajamento dos músicos e provocou, também ao maestro, algumas alterações na maneira como vinha conduzindo os ensaios e a escolha do repertório (M15).

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não demonstraram necessidade de fazer alteração na estratégia.

8.2.1.7 Estratégia 9: planejamento de ensaio

A estratégia de planejamento dos ensaios foi elaborada para que os mestres pensassem em suas posturas, decisões, questionamentos e estruturas do ensaio antes que eles chegassem ao local do ensaio, antecipando-se metacognitivamente sobre os possíveis acontecimentos e planejando ações de intervenção e controle.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Quadro 7 - Exemplo de plano de ensaio

Banda de Música Padre Aderbal Leitão Vilar				
Plano de Ensaio				
Data	Música	Objetivos	Observações	Resultados
Segunda-feira (27/03)	Robin Hood	Primeira leitura da música	Orientar melhor as entradas da percussão	Passamos a música completa, leitura simples, porém com dificuldades com a entradas da percussão
Quarta-feira (29/03)	Robin Hood Oração pela família	Trabalhar a dinâmica e melhorar a segurança na entrada da percussão na música Robin Hood Primeira leitura da música	Na música Oração pela família, passar a leitura com os alunos de forma individualizada antes do ensaio com a banda completa	Conseguimos realizar a leitura da música Oração pela família e passamos novamente a música Robin Hood e Estreia
Segunda-feira (03/04)	Robin Hood Dobrado Estreia Oração pela família Oração de São Francisco <i>I'll be there</i> Como eu quero Anunciação	Ensaiai o repertório para a apresentação do dia 14/04	Passar o repertório e orientar os instrumentos que serão usados em cada música pela percussão	
Quarta-feira (29/03)	Robin Hood Dobrado Estreia Oração pela família Oração de São Francisco <i>I'll be there</i> Como eu quero Anunciação	Passar o repertório da apresentação do dia 14/04 Ou possível apresentação na abertura do evento da Páscoa	Orientar os músicos sobre os detalhes da apresentação do dia 14, passando horários, fardamentos e local	

Fonte: Mestre de banda M13.

Apesar de ser uma estratégia voltada aos mestres, durante os estudos e da sua aplicação, os mestres passaram a perceber a importância do planejamento, mas também tentaram demonstrar aos músicos a necessidade de todos se planejarem para os ensaios.

A aplicação das estratégias metacognitivas de uma maneira planejada e sistematizada contribuiu de modo significativo para o fazer o musical da Filarmônica, da qual faço parte. Algumas das estratégias já eram até praticadas nos ensaios, porém de uma forma solta, sem ter ciência de que se tratava da metacognição. Ao empregá-las com planejamento foi possível perceber como o autoconhecimento estratégico que conduz a uma reflexão sobre dificuldades e possíveis resoluções pode motivar e melhorar as habilidades musicais individuais e coletivas.

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Analisando a estratégia selecionada, os mestres responderam a essa questão afirmando que “os alunos compreenderão que para obter um resultado musical esperado, deve se percorrer um caminho planejado.” Isto demonstra sua consciência sobre o ato de planejar e de tentar colocar em prática com os músicos.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Ao aplicar a estratégia 9, os mestres relataram:

Sim. Essa semana trabalhamos o autoquestionamento e planejamento do ensaio, e através dessas estratégias os alunos conseguiram adquirir conhecimentos com relação às duas dificuldades nas leituras das partituras e os passos que devem seguir para chegar a um resultado positivo, o planejamento foi apresentado para os alunos e eles tiveram conhecimento das etapas e objetivos (M13).

“Sim. O planejamento dos ensaios, assim como os momentos de autoquestionamento e diálogos com os músicos aconteceram como planejado” (M15).

“Sim, esse planejamento contribui bastante para o desenvolvimento das aulas e atividades” (M13).

Apesar do pouco tempo que os mestres tiveram de aplicação, eles perceberam que o ato de planejar rende bons resultados, tanto na sua atuação como regente quanto na rotina de estudos dos músicos. Vemos, nessa situação, a pedagogia do exemplo contribuindo para o desenvolvimento do grupo.

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não demonstraram necessidade de fazer alteração na estratégia.

8.2.1.8 Estratégia 10: escuta constante e efetiva

Essa estratégia fecha o “Caderno didático de estratégias metacognitivas para banda de música”, e como forma de avaliar o resultado dos trabalhos de formação do repertório, a sugerimos para que os músicos e os mestres sempre mantivessem uma escuta constante, por meio da qual, eles pudessem perceber o corpo musical, a sonoridade e, a partir de então, trabalhassem a sonoridade, dinamismo e demais elementos do conjunto musical.

Ficha de reflexão 1: antes da aplicação das estratégias

Pergunta 1

Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos.

(Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Pergunta 2

Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Escolhi essa estratégia, para trabalhar essa questão da escuta com eles, já que todo o nosso repertório obrigatoriamente é executado de forma decorada devido tocarmos principalmente em formaturas do batalhão, sendo a nossa *performance* voltada para desfiles em marcha nas formaturas semanais. Pretendo conduzir o grupo a escutar as músicas executadas como se o grupo coletivo fosse um único instrumento, sobretudo observar com relação às dinâmicas no contexto da peça. Com essa atenção

voltada para esse aspecto, certamente poderemos melhorar cada vez mais com relação à boa execução das músicas, influenciando no entusiasmo e na vibração da tropa nos desfiles (M14).

Assim, fica claro o objetivo de o mestre obter do grupo um repertório com uma boa sonoridade, dispondo de músicas bem executadas e todos possam escutar uns aos outros e, ao mesmo tempo, ouvir a banda tocar com se fosse um só instrumento. Essa iniciativa demonstra aos músicos e ao mestre mudanças de posturas didáticas e instrumentais possíveis de serem gerenciadas e percebidas por todos.

Ficha de reflexão 2: durante a aplicação das estratégias

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

“No ensaio, a consciência musical de cada um teve uma evolução muito satisfatória, como relatei anteriormente, eles estão fazendo música com consciência, os ouvidos estão sendo usados para ouvir e não só escutar, como um deles relatou” (M7).

O desafio foi o pouco tempo de ensaio e a quantidade de alunos iniciantes, mas no ensaio preparatório e anterior à apresentação, fizemos uma escuta coletiva da música proposta e forneci alguns recursos adicionais além das partituras; enviei para todos os áudios individuais e coletivos contendo as gravações da música. Utilizei essa ferramenta de ensino para ajudar os alunos a se desenvolverem em sua prática e *performance* (M6).

Nessa segunda semana de estudo, o foco foi o relato sobre compreensão de como interpretar os estilos. Tentando antes da interpretação, compreender como fazer. Dessa vez, a música era um samba, e tivemos um aproveitamento, pois primeiramente aconteceu a apreciação, a escuta ativa, e logo depois uma conversa definindo como iríamos tocar a música (M9).

Aos poucos, o mestre foi colhendo os resultados dos seus objetivos usando a estratégia escolhida. Sua fala sinalizou uma maior compreensão sobre o uso consciente do fazer musical, que transcende seu fazer didático e chega ao grupo por meio das suas propostas, ações e posturas metacognitivas. Os resultados docentes convergem para uma aprendizagem sensível e consciente.

Pergunta 2.2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Os mestres não demonstraram necessidade de fazer alteração na estratégia.

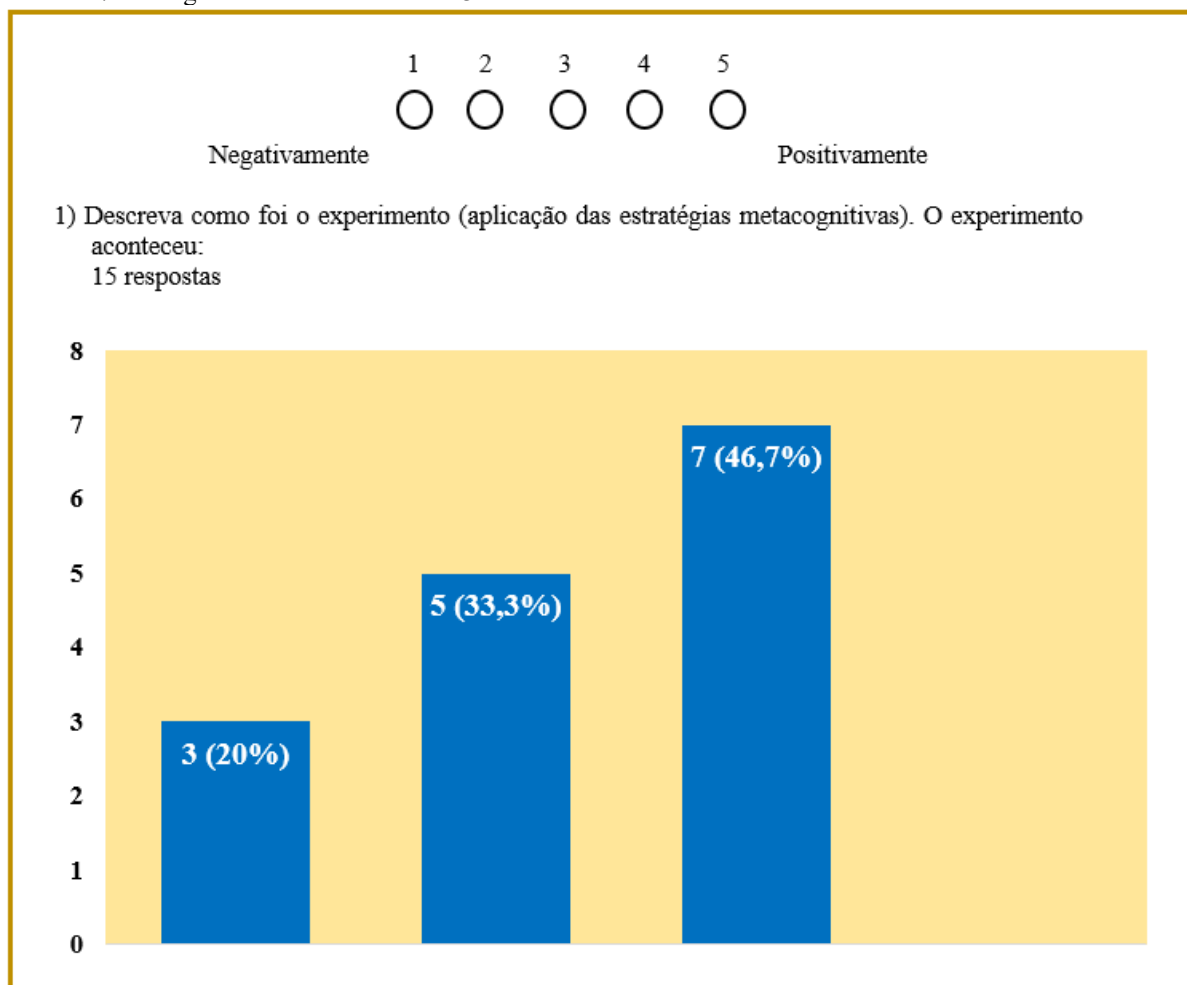
8.2.2 Ficha de reflexão 3: após a aplicação das estratégias

A ficha de reflexão 3 foi respondida pelos mestres após a utilização das estratégias metacognitivas escolhidas para aplicação com suas respectivas bandas de música.

Pergunta 1

Descreva como foi o experimento (aplicação das estratégias metacognitivas). O experimento aconteceu conforme descrito no Gráfico 72.

Gráfico 72 - Pergunta 1: ficha de reflexão 3



Fonte: Elaboração da autora.

Ao observarmos o Gráfico 72, concernente à resposta para a pergunta 1 da ficha de reflexão 3, percebemos que a distribuição se encontra mais voltada para impressões positivas, perfazendo 46,77%, ou seja, 7 dos mestres acreditaram que a experiência com as estratégias metacognitivas trata-se de uma ação muito positiva, oscilando entre 33,3%, que correspondem a 3 mestres e 20%, que dizem respeito a 5 docentes que consideraram menos positivas em uma ordem decrescente.

“Conseguimos fazer uma boa reflexão com os alunos, abordando os questionamentos e experiências sobre a nossa prática e o que podemos melhorar no estudo do repertório” (M1).

Fizemos as marcações dos pontos que devem ter mais atenção e que precisam melhorar. Alguns alunos, principalmente os iniciantes, ainda apresentam um pouco de dificuldade em estabelecer os seus pontos positivos e negativos, porém já estão começando a fazer essa relação com seu estudo individual no instrumento (M1).

Pergunta 2

O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) foi exatamente como planejado?

Analisando o desempenho dos músicos e a formação do repertório no tempo de testagem das aplicações das estratégias, 60%, 9 dos mestres afirmaram que a aplicação das estratégias foi exatamente como planejada, sem nenhuma necessidade de alteração, gerando resultados positivos sobre o desempenho dos músicos e do repertório. Outros 26,7%, 4 falaram que o emprego das estratégias selecionadas aconteceu, mas os resultados foram parcialmente positivos ou com pequenas melhorias, 6,7%, 1 não conseguiu aplicar como planejadas as estratégias selecionadas, e apenas 6,7%, 1 não conseguiu ver melhora no desempenho do repertório no tempo executado.

Alguns relatos:

Foi melhor que o planejado, pois durante a reflexão, foram surgindo outros questionamentos e sugestão dos alunos para a solução de alguns “problemas” em relação ao estudo do repertório, pensando nos detalhes de dinâmica, afinação, respiração, atenção e concentração durante o ensaio. Levando em consideração os diferentes pontos de vista e a diversidade e particularidades de cada aluno, tendo em vista o nível e diferença de idade dos alunos (M1).

“Sim. A aplicação das estratégias ocorreu de acordo com o esperado e foi perceptível um maior envolvimento na maioria dos músicos” (M15).

“Muitas das coisas planejadas ainda estão acontecendo, mas percebo que a cada ensaio vem se construindo uma base sólida em cima das estratégias metacognitivas” (M7).

“Ainda preciso ser mais pontual em algumas situações” (M3).

Pergunta 2.1

Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

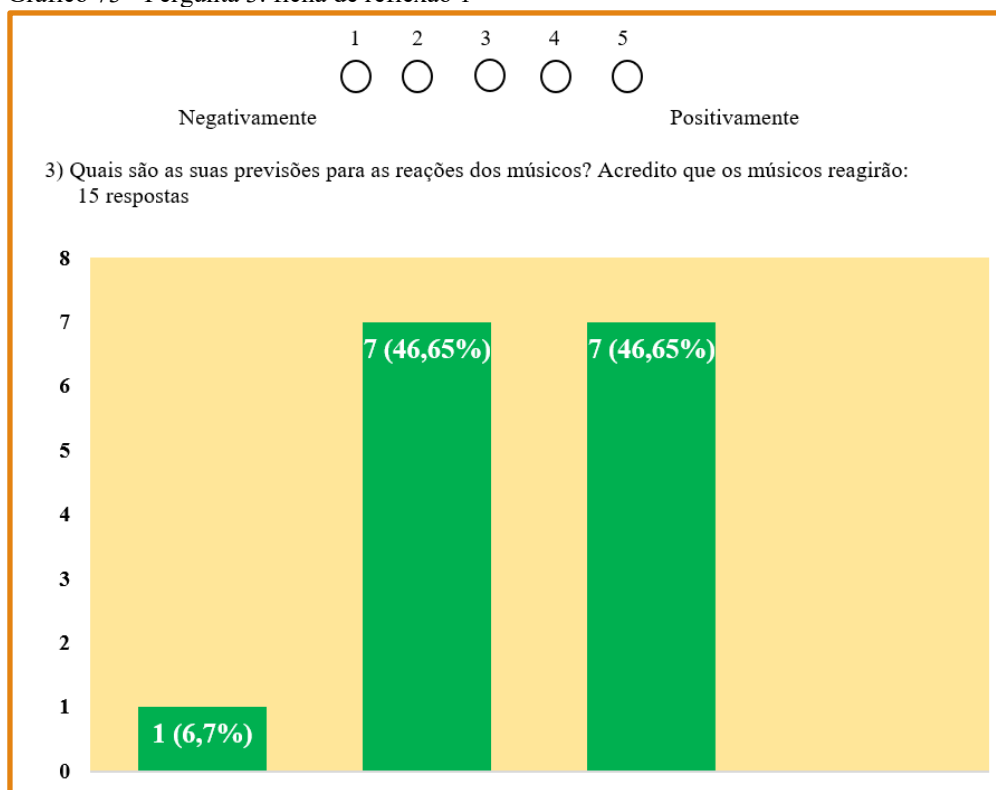
Mais uma vez os mestres relataram que não fizeram ajustes, pois não sentiram necessidade. No entanto, reclamaram do pouco tempo para aplicação das estratégias.

Pergunta 3

Quais você acha que foram as reações dos músicos? Os alunos reagiram de acordo com os dados demonstrados nos Gráficos 73, 74 e 75 a seguir.

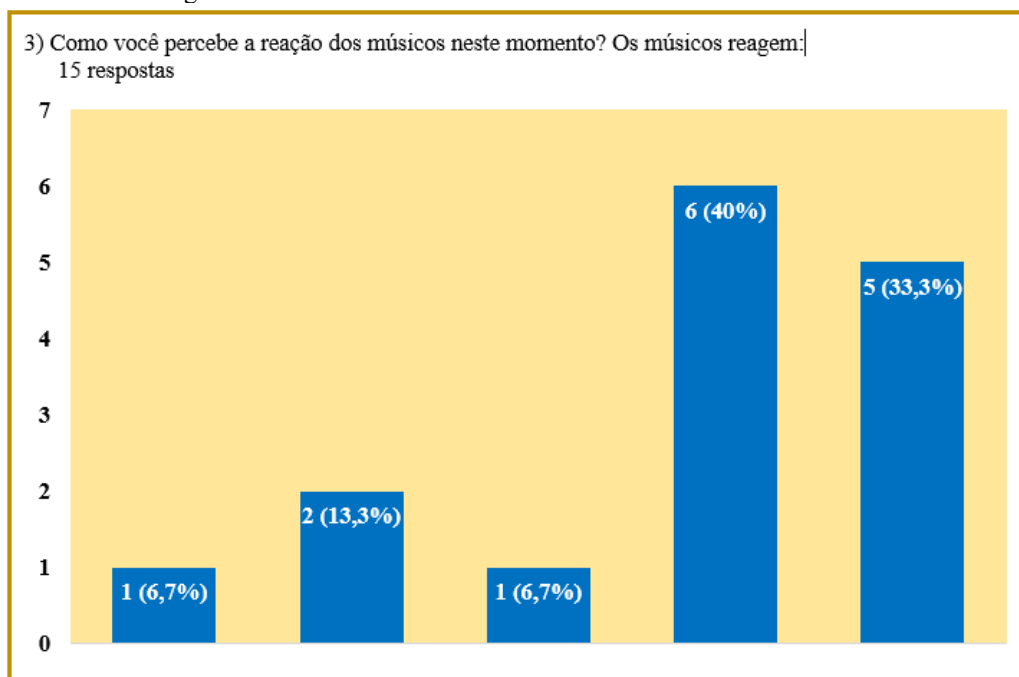
8.2.3 Reações dos músicos: antes, durante e depois

Gráfico 73 - Pergunta 3: ficha de reflexão 1



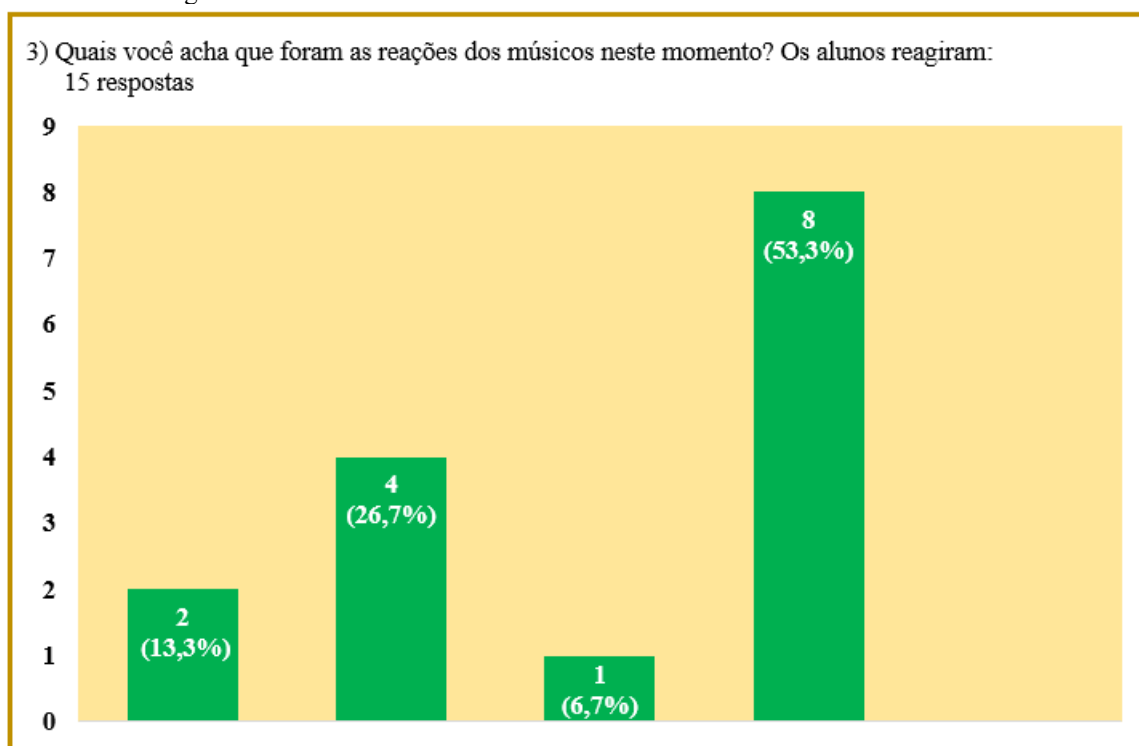
Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 74 - Pergunta 3: ficha de reflexão 2



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 75 - Pergunta 3: ficha de reflexão 3



Fonte: Elaboração da autora.

Acompanhando os Gráficos 73, 74 e 75 sobre as reações dos músicos ao utilizarem as estratégias metacognitivas, podemos perceber que antes da sua aplicação, os mestres depositaram confiança na reação dos músicos com uma estimativa muito positiva de 46,65%, outros 46,65% que consideraram positiva contra 6,7%, 1 achou que seria pouco positiva.

Durante a aplicação das estratégias, os mestres puderam perceber melhor a realidade, e os resultados foram distribuídos da seguinte maneira: 40%, 6 dos músicos reagiram positivamente, 33,3%, 5 muito positivamente, 6,7%, 1 deles teve poucos resultados positivos, 13,3%, 2 dos mestres um pouco de forma negativa e 6,7%, isto é, 1 dos grupos reagiu negativamente.

Os motivos para essas diferenças aconteceram devido às respostas dos grupos variando as idades, a compreensão sobre a metacognição, e a relação entre aqueles grupos mais e menos experientes.

Vejamos alguns relatos:

“Creio que muitos deles, que já tinham, digamos, um certo comportamento acerca de rotina individual e na banda, abracem a ideia como realmente deveriam” (M11).

Isso tornou-se comum, rotineiro. No início foi um grande choque de realidade para os músicos, pois abordava todos os conteúdos de uma maneira completamente diferente do antigo mestre de bandas de minha cidade, que por falta de acesso, não só da metacognição, mas falta de acesso ao ensino formal em música, ele era um maestro que eu considero tradicional, que aplicava sempre as mesmas estratégias, de certa forma, bastante empírica, até bem ultrapassada, com um modelo de ensino musical bem conservador (M14).

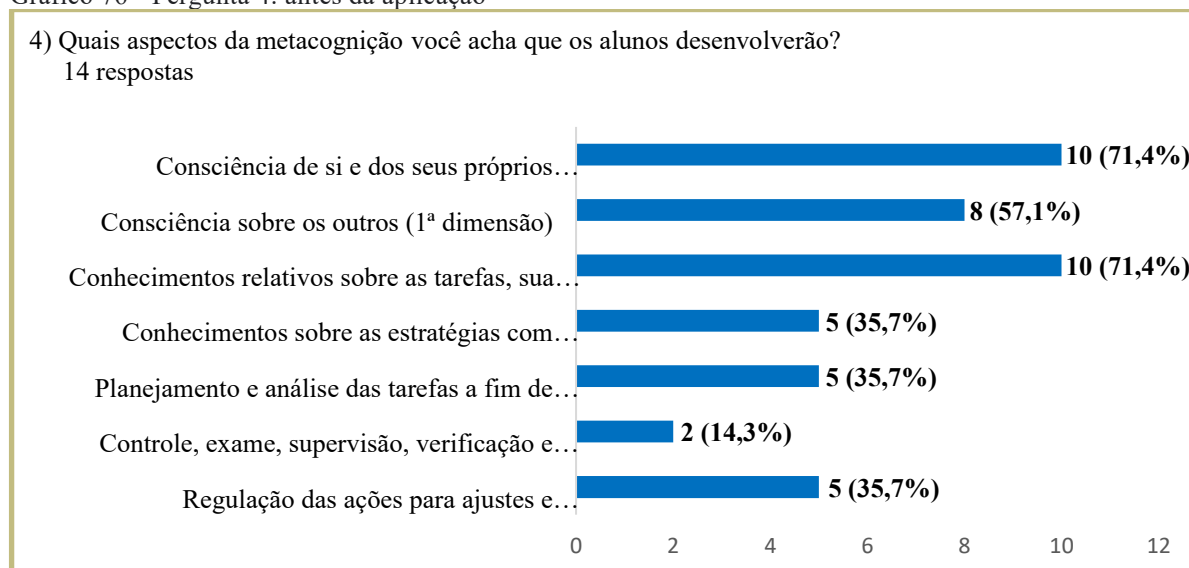
Percebemos, então, alguns impactos durante a aplicação das estratégias escolhidas pelos mestres, nos dando indícios de que para utilização da metacognição nas ações dos mestres, são necessários cautela, paciência e acompanhamento.

8.2.4 Elementos/aspectos da metacognição: antes, durante e depois

Pergunta 4

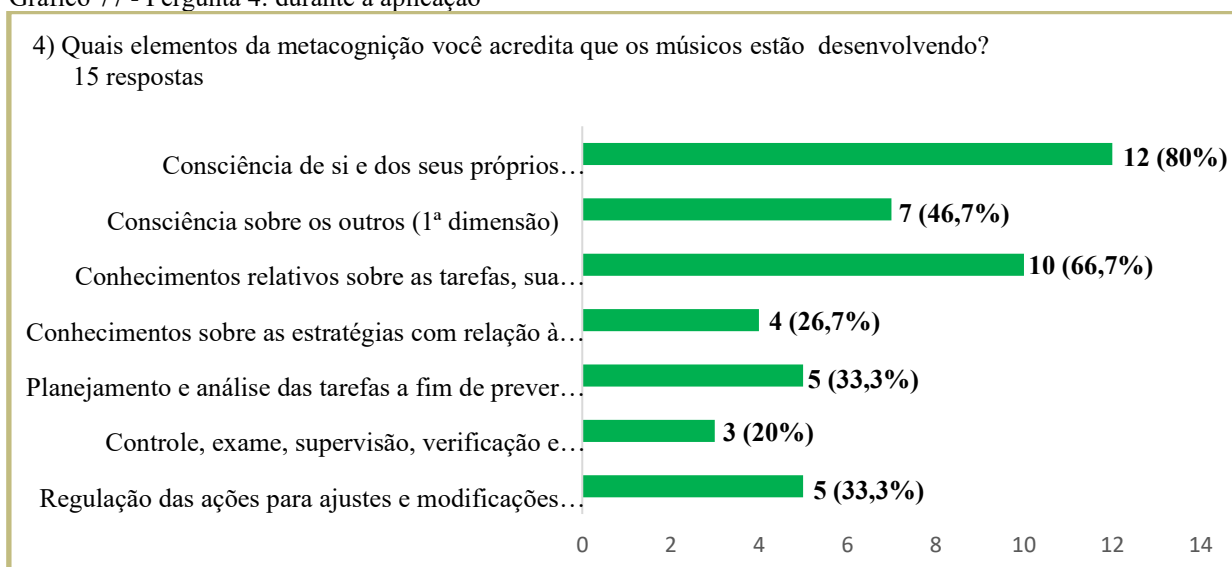
Sobre os elementos da metacognição, observemos os Gráficos 76, 77 e 78 abaixo.

Gráfico 76 - Pergunta 4: antes da aplicação



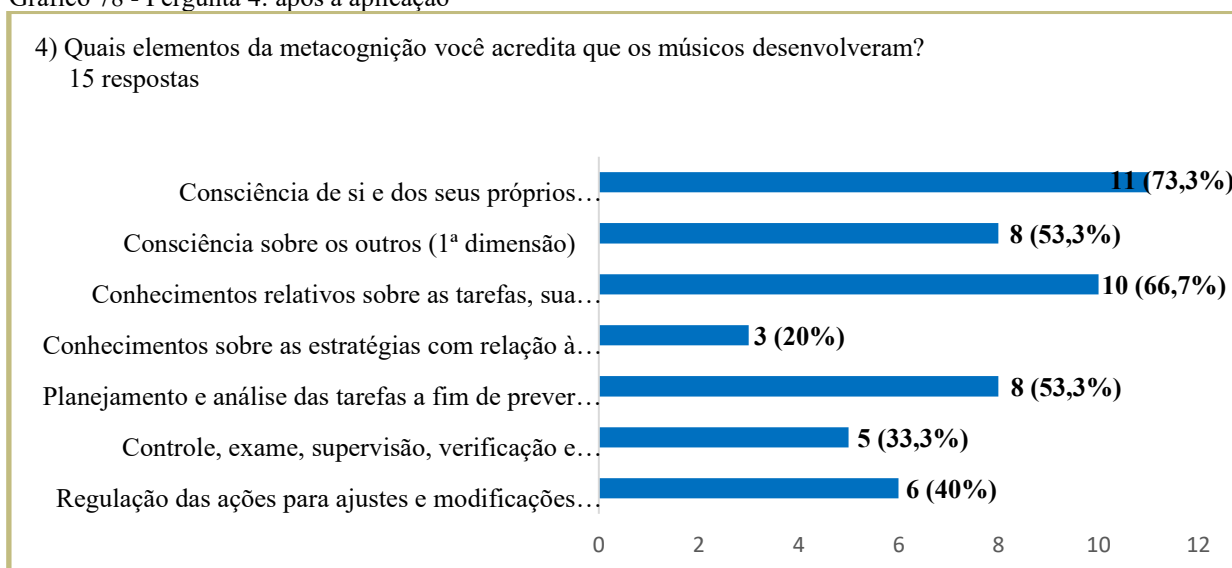
Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 77 - Pergunta 4: durante a aplicação



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 78 - Pergunta 4: após a aplicação



Fonte: Elaboração da autora.

Ao observarmos os gráficos acima, pudemos encontrar previsões e resultados sem grandes alterações durante todo o processo de aplicação das estratégias metacognitivas, mas que foram se modificando ao longo das experiências.

O contato com a experiência metacognitiva por meio das diferentes estratégias nos fornece diferentes indícios sobre o alcance das estratégias selecionadas nos variados aspectos metacognitivos que foram mobilizados pelos músicos e seus mestres.

Pergunta 4.1

Especifique o que te faz dizer que os músicos desenvolveram esses aspectos da metacognição.

Encontramos nas respostas do quadro da ficha de reflexão 3 uma distribuição de percentual dos resultados atribuídos que se assemelha com as demais respondidas e previstas pelos mestres quanto ao desenvolvimento dos conhecimentos metacognitivos e à gestão das atividades mentais nos 15 grupos.

Ao longo do curso, os mestres estudaram um pouco sobre todos esses conhecimentos e conseguiram absorver algumas impressões a partir da aplicação das estratégias escolhidas.

Analisemos o conhecimento associado a cada consciência metacognitiva, tanto na 1ª quanto na 2ª dimensão.

8.2.4.1 Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos (1ª dimensão)

A consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos se encontra como um dos primeiros conhecimentos metacognitivos que estão na 1ª dimensão dos processos mentais que um indivíduo deve ter para iniciar atividades que dependem de suas próprias habilidades e capacidades para analisar e decidir tomadas de ações e conseguir seus objetivos.

Para esse aspecto, utilizando variadas estratégias, 73,3%, ou seja, 11 dos grupos conseguiram tomar consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos, o que proporcionou respostas positivas de desenvolvimento individual e coletivo, iniciando, assim, reflexões metacognitivas que serão desenvolvidas ao longo da continuidade dos estudos.

“No ensaio, a consciência musical de cada um teve uma evolução muito satisfatória, como relatei anteriormente; eles estão fazendo música com consciência, os ouvidos estão sendo usados para ouvir e não só escutar, como um deles relatou” (M7).

A ideia do autoquestionamento é algo que sempre mexe em alguém, seja qual for a proposta. Dizer, orientar e sugerir que o indivíduo questione a si mesmo sobre alguma coisa que ele esteja fazendo sempre vai ser algo que ele, querendo ou não, agora vai acabar fazendo (M11).

Os relatos acima fornecem indícios à mudança de comportamento no tocante à consciência de si e dos seus próprios funcionamentos cognitivos, algo que é extremamente importante nos estudos individuais e coletivos em vários momentos com a banda de música.

8.2.4.2 Consciência sobre os outros (1ª dimensão)

Sobre esse conhecimento, podemos perceber no Gráfico 78 (após a aplicação das estratégias), que 8, 53,3% dos mestres afirmaram que seus respectivos grupos desenvolveram esse aspecto, ampliando sua capacidade de perceber a si, mas também de notar a relevância do outro, seja com todo a banda de música ou com seu grupo específico de instrumento.

“Porque na resposta, eles falaram que o método ajuda muito, que precisam estudar individualmente, depois por bancadas e, por fim, com a banda em geral, e que a dinâmica faz toda diferença para que a banda execute a música 100%” (M5).

Agora eles reconhecem que precisam estudar sozinhos, mas também entre os colegas de bancada e com a própria banda, o que faz toda a diferença para o desenvolvimento do repertório e do seu desenvolvimento pessoal e coletivo.

8.2.4.3 Conhecimentos relativos sobre as tarefas, suas dificuldades, familiaridades, compreendendo o que está sendo exigido (1ª dimensão)

Dentro do complexo banda e suas atividades, esse aspecto é um dos mais salutares e esperados pelo regente. Ele pode permitir que os alunos compreendam suas tarefas, desafios e habilidades, e sobretudo o que está sendo pedido para execução. A percepção pelos mestres sobre o desenvolvimento do referido aspecto é algo que nos motiva e oferece confiança quanto à utilização das estratégias metacognitivas na banda de música.

“Vejo quando estudam uma partitura, eles ficam extremamente concentrados; antes ficavam ansiosos” (M3).

Através dos elogios, os alunos tomaram consciência que estavam no caminho certo, compreendendo os conhecimentos relativos da tarefa e suas dificuldades, indo de encontro com a primeira dimensão, que só foi possível através do planejamento antecipado do ensaio e propostas (M13).

Esses depoimentos permitem que compreendamos como os mestres puderam trabalhar e verificar os efeitos e resultados das estratégias utilizadas com a banda. Perceber os pequenos detalhes durante os ensaios e as aulas também nos faz entender que a metacognição envolveu a todos e demonstrou sinais de avanços.

8.2.4.4 Conhecimentos sobre as estratégias com relação à natureza de cada atividade para realizar determinado objetivo (1ª dimensão)

Para que possamos entender os resultados dessas informações, precisamos perceber que houve a transmissão de alguns conhecimentos metacognitivos e, assim, os músicos conseguiram obter os conhecimentos sobre as estratégias metacognitivas e relacioná-las com a natureza de cada atividade. Sim, foi um grande desafio, mas foi necessário para realmente permitir a presença da metacognição nos ensaios e nos estudos.

Ainda assim, 20%, ou seja, 3 grupos conseguiram relacionar bem os conhecimentos sobre as estratégias quanto à natureza de cada atividade com seus respectivos objetivos de realização.

Durante a semana que trabalhamos as estratégias de forma direcionada, foi possível ver a participação e o desenvolvimento dos alunos no decorrer dos ensaios, ampliando o seu questionamento e a busca por novas informações e referências. Alguns alunos chegavam perguntando por dicas de como se estudar para corrigir determinada dificuldade, outros apresentaram vídeos com sugestões de exercícios e como referência sonora do seu instrumento. De acordo com o relato dos alunos sobre as suas principais dificuldades, foi possível identificar a necessidade de ampliação dos conhecimentos teóricos (leitura, intervalos, percepção etc.). Com isso, criamos uma turma com um encontro semanal para trabalhar esses aspectos. Mesmo com poucos encontros, já é possível ver uma melhoria nos alunos que estão participando desses encontros. Outro aspecto importante com esse momento é que é possível perceber a empolgação dos alunos quando conseguem responder aos exercícios de percepção e começam a perceber que estão melhorando as suas dificuldades (M1).

“A empolgação nos ensaios, e apresentações. Na forma de conversar sobre as execuções, repertórios e autoestima elevada” (M12).

Podemos constatar o esforço e os resultados que cada grupo obteve com as ações dos seus mestres para trabalharem com as estratégias metacognitivas. Tal fato rendeu bons resultados que contemplaram os mestres e a banda.

8.2.4.5 Planejamento e análise das tarefas a fim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escolher as estratégias em função de seus objetivos (planejamento)

Entramos aqui na gestão das atividades com o planejamento, algo também que não é fácil para muitos estudantes e docentes, mas necessário para o bom desempenho de qualquer atividade.

Para esse quesito, foi declarado no Gráfico 78 (após a aplicação das estratégias) que 8, 53,3% dos grupos conseguiram bons resultados, demonstrando que o planejamento das ações foi bem amparado também pelos mestres que ensinaram os caminhos para a organização das tarefas, previsão de resultados e busca por seus objetivos.

“Os alunos não se preocupavam em estudar por etapas, e se rendiam às dificuldades. Após isso, passaram a se organizar melhor e estudar para superar suas dificuldades” (M4).

Na explanação sobre as estratégias utilizadas, exibi um exemplo de plano de aula de um mestre e foi por meio do plano que os alunos passaram também a sistematizar as suas atividades, pois os mestres começaram a desenvolver melhor os ensaios e, conseqüentemente, permitiram que os músicos iniciassem a organização do seu material, descobrissem suas dificuldades e concedessem mais atenção ao seu naipe.

8.2.4.6 Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação da ação em curso: busca dos seus objetivos (controle)

Esse aspecto exigiu um pouco mais dos alunos e dos seus mestres. Alguns grupos contendo crianças foram os mais desafiadores, pois os resultados são a longo prazo. Por meio dos diálogos, autoquestionamentos e outras estratégias utilizadas, os músicos demonstraram sinais de controle, supervisão, verificação e avaliação das suas ações no tocante ao instrumento musical. 33,3%, 5 dos mestres utilizaram estratégias de controle das bandas de músicas e seus mestres.

“Pois puderam monitorar seus próprios desempenhos durante a prática e *performance*, identificando áreas de melhoria e ajustando as suas estratégias de ensaio e execução em uma apresentação” (M6).

“O resultado veio com a apresentação da banda após a identificação da principal problemática, onde tivemos o controle perceptível da resolução dessa dificuldade que era a dinâmica!” (M2).

8.2.4.7 Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas (regulação)

A regulação, assim como o controle, é uma atividade mental que exige atenção durante os processos de realização das tarefas. Podemos dizer que, para este aspecto, tivemos bons resultados, isso porque 40%, 6 dos mestres conseguiram trabalhar ações regulatórias com seus grupos em prol do desenvolvimento do repertório.

Os momentos dedicados à reflexão sobre o fazer musical com seu instrumento e a percepção da prática de execução coletiva permitiu aos músicos o monitoramento e a regulação do processo e desenvolvimento musical da banda. Essas reflexões contribuíram para motivar e conduzir a momentos de criação de *performances* individuais e coletivas (M15).

“A regulação passou a ajudar a melhorar os desempenhos dos novatos” (M6).

Após a aplicação das estratégias foi possível verificar um maior envolvimento dos músicos no processo de autoconhecimento, autorregulação e motivação no fazer musical. A aplicação das estratégias também favoreceu a autonomia dos músicos nos seus processos de aprendizagem e contribuiu para a criatividade individual e do grupo, no desenvolvimento de suas *performances*. Destaco, ainda, a importância do planejamento, estratégia que possibilitou ao maestro ressignificar e alterar algumas práticas na condução dos ensaios (M15).

Minha experiência com a metacognição e a estratégia de regulação para a banda tocar o Hino Nacional Brasileiro foi extremamente positiva. Fiquei surpreso com a rapidez com que os alunos foram capazes de aprender e executar a peça em apenas uma semana, graças à aplicação dos princípios metacognitivos. A regulação das ações permitiu que eles monitorassem seu próprio desempenho e ajustassem suas estratégias em tão pouco tempo, resultando em um desempenho bem-sucedido (M6).

Observamos que a regulação esteve presente entre os grupos e, por meio da atividade docente, os grupos foram adquirindo novas práticas de estudo, apresentação e atuação.

8.2.5 Ajuste e modificações ao CADEM

Pergunta 5

Que modificações você faria se recomendasse esse experimento (estratégias utilizadas)? Por quê?

Para finalizar as impressões dos mestres sobre as estratégias elaboradas e aplicadas e suas possíveis modificações, mais uma vez os mestres informaram que não veem necessidade de alterações, porém de mais um tempo para verificação e aplicação de todas as estratégias do CADEM.

Pergunta 5.1

Explique o porquê da sua resposta.

Como forma de justificar as respostas da questão anterior, os mestres relataram que:

“As estratégias utilizadas atenderam às expectativas” (M15).

“Porque senti que foi tudo na medida certa, sem exageros e com o objetivo realizado!” (M2).

“Pois consegui atingir meus objetivos em pouco tempo” (M6).

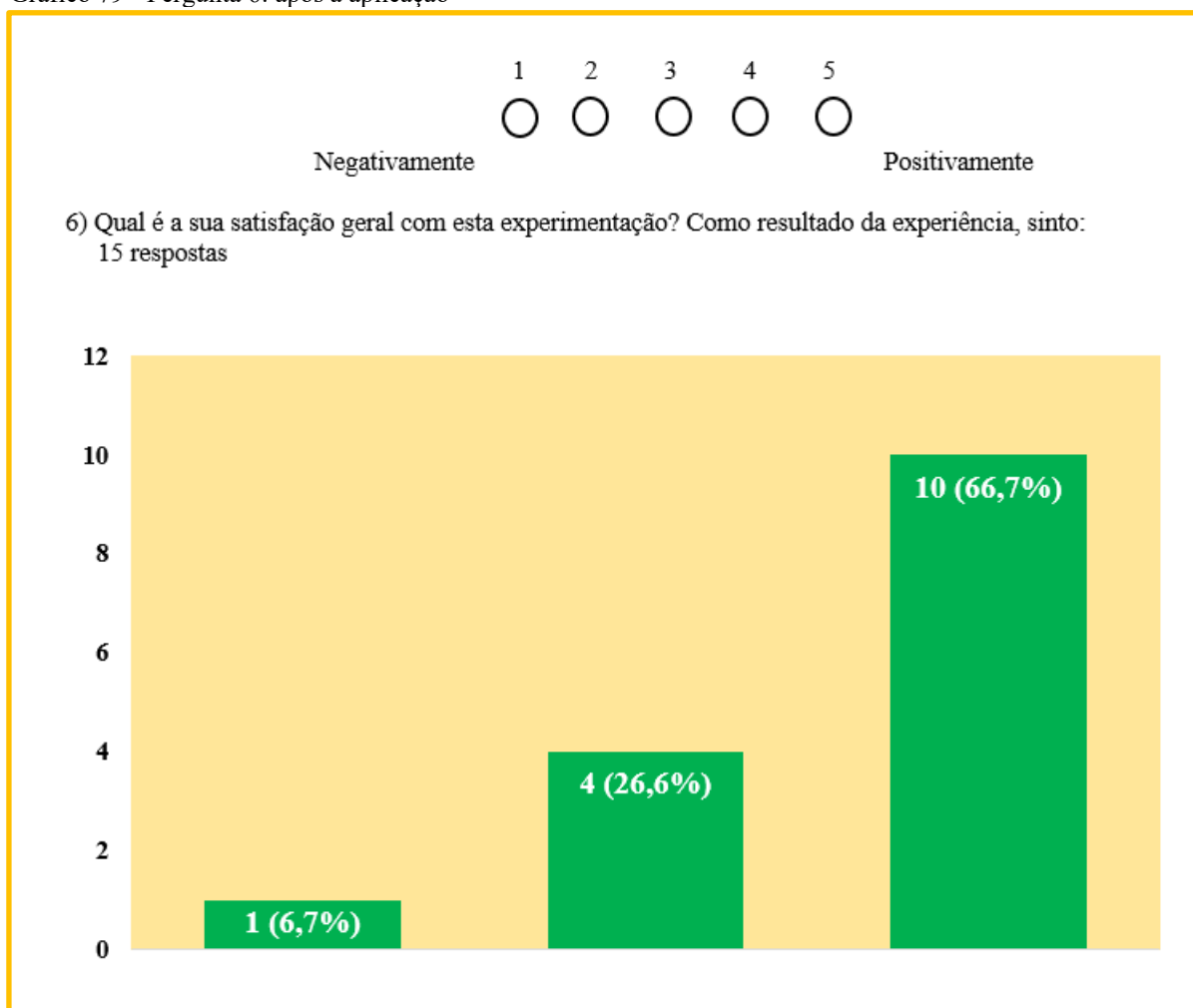
Esses relatos explicam e confirmam as afirmações dos mestres sobre os resultados positivos das aplicações das estratégias do CADEM e a não necessidade de alterações.

8.2.6 Impressões sobre o CADEM

Pergunta 6

Qual é a sua satisfação geral com esta experimentação? Como resultado da experiência, sinto:

Gráfico 79 - Pergunta 6: após a aplicação



Fonte: Elaboração da autora.

O Gráfico 79 acima demonstra a satisfação geral dos mestres com a experiência da aplicação das estratégias metacognitivas na banda de música.

Percebemos que a maioria dos mestres informou que estava muito satisfeita com essa experiência, um total de 10, ou seja, 66,7% dos 15 mestres. Os demais, 4, 26,6% dos grupos também informaram que estavam satisfeitos, e apenas 1 relatou que estava pouco satisfeito, o qual equivale a 6,7%.

É claramente perceptível a satisfação por meio do Gráfico 79, demonstrando que todos apreciaram o contato com a metacognição e as estratégias elaboradas como produto desta tese.

Pergunta 6.1

Explicações para a sua resposta anterior.

Como explicação das respostas do Gráfico 79, na pergunta anterior, os mestres relataram que:

“Estou bem satisfeito com os resultados desta experimentação e acredito que a metacognição pode ser uma ferramenta valiosa para o ensino e aprendizagem de música” (M6).

“Minha satisfação é total devido a melhores resultados em todo grupo. Hoje, professor e alunos trabalham de forma consciente e buscando juntos os objetivos” (M7).

O curso veio de encontro a muitas coisas que fazíamos, mas não sabíamos o que realmente estávamos fazendo. Com o uso de algumas estratégias metacognitivas propostas temos a certeza de que esse é o caminho da transformação que nós como educadores procuramos muitas vezes, mas em muitas delas sem saber que caminho percorrer (M7).

“[...] Considero que a experiência tenha sido produtiva no sentido de indicar possibilidade de novos caminhos e reflexões sobre a ação docente e discente, as quais pude contribuir com a equipe com a qual atuo. Frutos bons virão!” (M10).

“Preciso aprimorar melhor o estudo” (M9).

“Me senti muito honrado em poder participar de algo que tanto contribuiu para minha evolução, não só como maestro, como ser humano, pai, esposo, filho...” (M2).

De maneira pessoal, fiquei muito satisfeito, primeiro porque mesmo sem conhecer as estratégias metacognitivas, eu já aplicava algumas do meu jeito e, quando pude ler e dialogar com os demais colegas e professora sobre o CADEM, me possibilitou melhores resultados com meu grupo de alunos, de outro lado, também pude notar maior motivação do grupo, tanto dos alunos quanto dos pais e escola (M13).

A partir dos relatos foi possível perceber a satisfação dos mestres em realizar esse experimento com seus grupos. Por meio do curso, eles puderam aprender, discutir e colocar em prática os conhecimentos metacognitivos apresentados, e os resultados foram expressivos e aparentes ao longo de um mês de estudos e observações. Compreendemos também que o tempo não foi um bom aliado para que os mestres pudessem obter melhores resultados e se sentirem totalmente satisfeitos.

8.3 A experiência fenomenológica de sentido e significado vivenciada pelos mestres por meio do contato com a metacognição

Aqui, discutiremos a metacognição e as estratégias metacognitivas para banda de música como experiência do que foi vivido em uma perspectiva fenomenológica de sentido e significado do ato de ensinar e aprender durante a formação do repertório.

Em nossa fundamentação teórica, tentamos demonstrar a importância do pensar e do existir por meio do *Dasein* (“ser aí” – “ser no mundo”), elucidando a relevância do mestre/educador no processo de ensino e aprendizagem como um ser no mundo que é capaz de pensar e de transformar sua ação didática em algo humanizado e efetivo socialmente.

Assim, a fenomenologia entra na pesquisa como dimensão de análise do sensível e do vivido no fazer docente, na iniciativa de ver, nesta produção científica, algo que foi além da realização técnica, como a produção do CADEM, e percorreu o universo invisível dos sentimentos e impressões, do sentido e dos significados diante das mudanças na práxis pedagógica e seus resultados pessoais e coletivos. Na presente investigação, além de olharmos para a metacognição e as estratégias elaboradas para auxiliar os mestres no processo de formação do repertório, a fenomenologia emergiu dentro do complexo investigatório das ciências humanas para transmitir a importância da experiência vivida pelos mestres com as estratégias metacognitivas na banda de música e o significado de tal experiência para quem a experimentou, pois como afirma Van Manen (2016, p. 9), “a fenomenologia visa obter uma compreensão mais profunda da natureza ou do significado de nossas experiências cotidianas”.

Voltando-se para essa afirmação, analisaremos as experiências dos mestres com seus respectivos grupos como um fenômeno que envolveu processos cognitivos e reflexivos da consciência humana, mas também a partir das vivências em diferentes contextos, o que foi capaz de se transformar, dar sentido e significar o fazer didático dos mestres.

Van Manen (2016, p. 11, tradução própria) nos comunica que:

A ciência humana fenomenológica é o estudo do vivido ou dos significados; tenta descrever e interpretar esses significados com um certo grau de profundidade e riqueza. Com foco no significado, a fenomenologia difere de algumas outras ciências sociais ou humanas que podem focar não nos significados, mas nas relações estatísticas entre variáveis, na predominância de opiniões sociais ou na ocorrência ou frequência de certos comportamentos etc. A fenomenologia difere de outras disciplinas porque não visa explicar significados específicos para culturas particulares (etnografia), para certos grupos sociais (sociologia), para períodos históricos (história), para tipos mentais (psicologia), ou para um indivíduo (história) ou história de vida pessoal (biografia). Em vez disso, a fenomenologia tenta explicar os significados como os vivemos em nossa existência cotidiana, no nosso mundo da vida.

Dessa forma, analisaremos as experiências dos mestres por meio dos seus depoimentos, imagens e impressões do vivido e sentido. Traremos registros dos documentos e recursos utilizados no curso e nas fichas de reflexão, bem como os resultados do COMÉGAM, principalmente concernente à didática do mestre e suas transformações com a experiência.

Metodologicamente, ainda para fins de esclarecimento, a fenomenologia diferencia-se de outras metodologias e métodos de análise, mas comporta uma linha de pensamento que irá nos nortear a partir dos estudos da pedagogia fenomenológica hermenêutica de Van Manen (2016, p. 29, tradução própria), esclarecendo que

A metodologia da fenomenologia é tal que postula uma abordagem de pesquisa que visa ser sem pressupostos; em outras palavras, trata-se de uma metodologia que tenta afastar qualquer tendência à construção de um conjunto predeterminado de procedimentos, técnicas e conceitos fixos que regeriam o projeto de pesquisa. E, no entanto, não é totalmente errado dizer que a fenomenologia e a hermenêutica, conforme descritas aqui, definitivamente têm um certo método – um jeito. Significativamente, Heidegger falou sobre a reflexão fenomenológica como seguir certos caminhos, “trilhas das florestas” em direção a uma “clareira” onde algo poderia ser mostrado, revelado ou esclarecido em sua natureza essencial. No entanto, os caminhos (métodos) não podem ser determinados por placas de sinalização fixas. Eles precisam ser descobertos ou inventados como uma resposta em questão.

Partindo desse princípio, elaboramos nosso percurso para chegarmos à nossa clareira (conhecimento) sobre a compreensão, o sentido e os significados que a metacognição exerceu sobre os mestres e seus envolvidos na banda.

Iniciamos abordando as impressões sobre o curso de estratégias metacognitivas, por meio do qual foi iniciado o primeiro contato com a metacognição e as estratégias metacognitivas. Em um segundo momento, analisamos o contato com as aplicações do CADEM na banda de música, e por fim, refletimos sobre os resultados do COMÉGAM com

um olhar reflexivo para as mudanças de pensamentos e posturas didáticas dos mestres. Todo esse conjunto de elementos informativos reuniu a existência do fenômeno (uso de estratégias metacognitivas na banda de música), por intermédio do qual pudemos analisar com foco para o sentido e os significados deixados nesta pesquisa para o homem e a sociedade.

8.4 Aprendendo e ressignificando a didática na banda de música por meio da metacognição

Quando pensamos em um curso, imaginamos a formação e aprendizagem, uma proposta de transmissão de conhecimentos para que, aquele ou aquela que aprende, possa utilizar o aprendido e, de alguma forma, modificar, transmitir, ensinar e reaprender. Assim foi o Curso de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Banda de Música.

Ao pensarmos na elaboração e aplicação das estratégias metacognitivas para os mestres de banda, logo vimos a necessidade de não somente aplicarmos as estratégias como pesquisadora e musicista, mas de orientarmos os mestres para que, além de mim, eles pudessem conhecer a metacognição e conseguissem perceber os resultados daquilo que eu concebi e acreditei ser possível, mas que não me bastava, pois seria apenas o olhar da pesquisadora e de suas impressões. Desta maneira, organizamos o curso de formação.

Desde o primeiro encontro, percebemos como os mestres consideraram importante sua participação no curso e o interesse em encontrar uma alternativa didática para melhorar o desempenho dos músicos e, conseqüentemente, a formação do repertório. Os resultados foram apresentados e pudemos perceber nos gráficos e nas respostas das fichas de reflexão o quanto a metacognição atingiu o pensamento e as ações dos mestres metodologicamente.

No entanto, por meio dos encontros virtuais, as discussões foram numerosas e alguns relatos foram declarados sobre o quanto o contato com a metacognição e as estratégias didáticas influenciaram significativamente o fazer e o pensamento didático dos mestres, também a postura dos músicos como estudantes.

O curso veio de encontro a muitas coisas que fazíamos, mas não sabíamos o que realmente estávamos fazendo. Com o uso de algumas estratégias metacognitivas propostas, temos a certeza de que esse é o caminho da transformação que, nós como educadores, procuramos muitas vezes, mas em muitas delas, sem saber que caminho percorrer (M7).

A proposta apresentada no curso veio para contribuir, e muito, com o trabalho de nós mestres de banda. Agradecer imensamente a Cris pelo convite. Sem dúvidas, cada um de nós, após o curso, saiu com um novo olhar no que diz respeito à ideia de criar no

grupo uma rotina de desafios, que certamente irá fortalecer não só de forma individual, na questão do desenvolvimento das habilidades, a percepção na hora de executar as peças e, principalmente, o autoquestionamento, que ajuda demais no crescimento, tanto individualmente falando como coletivamente (M11).

Esses relatos demonstraram como os mestres buscavam algo que auxiliasse didaticamente em sua práxis, ao mesmo tempo que evidenciaram a confiança no uso das estratégias metacognitivas para transformar suas ações e aumentar o nível de segurança em suas atividades pedagógicas musicais.

Ao passo que se seguiam os encontros semanais acompanhados de muitas leituras e discussões, os mestres foram se apropriando do que seria a metacognição e o quanto ela poderia influenciar e auxiliar seus músicos. Alguns perceberam que já utilizavam princípios metacognitivos e ficaram satisfeitos em perceber que estavam no caminho certo, mas que precisavam organizar seus modos de agir e pensar para melhorar suas atividades com seus grupos, proporcionando mais motivação e interesse no uso das estratégias e, conseqüentemente, alcançando bons resultados.

De maneira pessoal, fiquei muito satisfeito. Primeiro porque mesmo sem conhecer as estratégias metacognitivas, eu já aplicava algumas do meu jeito e quando pude ler e dialogar com os demais colegas e professora sobre o CADEM, me possibilitou melhores resultados com meu grupo de alunos, de outro lado também pude notar maior motivação do grupo, tanto dos alunos quanto dos pais e escola” (M13).

Gostaria de começar parabenizando e agradecendo a oportunidade de estar participando desse momento de formação tão importante para o cenário das bandas de música. Durante a realização das leituras, foi possível perceber que, muito das atividades que já realizamos na banda, fazem parte das estratégias metacognitivas e com esse contato com a literatura ajudou a direcionar melhor as atividades e entender que estamos no caminho certo. Entender melhor o que os nossos alunos estão pensando e como eles observam a sua própria prática proporcionou um melhor direcionamento nas atividades desenvolvidas na banda e na escolha do nosso repertório (M1).

Aqueles que nunca tiveram conhecimento sobre a metacognição, ao longo das discussões e exemplos colocados no AVA e nos encontros virtuais, foram acreditando na possibilidade de encontrar mecanismos para atingirem seus objetivos com seus grupos e aceitaram passar por de todas as etapas do curso.

O curso foi de extrema importância para todos os professores que participaram, assim como será para os alunos, que irão se beneficiar do que o professor terá de melhor ao ensinar o conteúdo. Será um estudo mais humanizado e direcionado ao que o aluno de fato precisa para ter um melhor desenvolvimento (M12).

Sobre o curso de metacognição aplicado na vivência das bandas de música, foi uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos. Durante o curso, foi fundamental manter um bom diálogo com os aprendentes, para que possam compreender a importância da metacognição na prática musical. Os estudantes que participam do método da metacognição têm uma resposta positiva em relação ao aprendizado, pois se tornam mais conscientes de suas habilidades, limitações e estratégias de aprendizagem. Além disso, a metacognição é essencial para aprimorar a performance e a criatividade dos músicos, já que permite uma reflexão constante sobre o próprio processo de criação (M4).

Após esse período de maturação e conhecimento sobre a metacognição e seus aspectos, os mestres levaram a campo seus aprendizados e seguiram para a vivência do fenômeno, a aplicação das estratégias do CADEM. As estratégias selecionadas oportunizaram o início dos trabalhos com a metacognição ou um aprimoramento através de atividades que já incluíam a metacognição, o que justifica a pontuação dos conhecimentos já bem elevadas quanto ao conhecimento metacognitivo de alguns mestres, como demonstrado na tabela 01, (ver p. 135).

8.5 A condução do pensamento e da reflexão diante das estratégias didáticas metacognitivas

Seguindo com o percurso de aprendizagem acerca da metacognição, os mestres foram de fato ao encontro do fenômeno didático por meio da utilização das estratégias didáticas metacognitivas aplicadas à banda de música e a partir dos seus contextos e do próprio aprendizado no curso, decidiram quais estratégias iriam fazer uso durante duas semanas de estudos, em busca do confronto entre aparência e essência, da investigação da experiência a ser vivida e não somente como ela foi concebida no curso.

Segundo Van Manen (2016, p. 32, tradução própria):

A compreensão, de algum fenômeno, de alguma experiência vivida, não se realiza na apreensão reflexiva da facticidade desta ou daquela determinada experiência. Em vez disso, uma verdadeira reflexão da experiência vivida é uma apreensão pensativa e reflexiva do que torna esta ou aquela experiência particular seu significado especial. Portanto, a pesquisa fenomenológica, ao contrário de qualquer outro tipo de pesquisa, faz uma distinção de aparência e essência, entre as coisas de nossas experiências e aquilo que fundamenta as coisas de nossa experiência.

Nesse momento, os mestres puderam realmente se apropriar de fato dos efeitos que a metacognição poderia gerar no desempenho dos músicos com as estratégias em prática, e apreender a essência da experiência vivida em cada grupo, com suas particularidades, facilidades e dificuldades.

Assim, os mestres narraram que

A aplicação da metacognição na prática musical apresentou alguns desafios. Alguns músicos tiveram dificuldades em compreender e aplicar as estratégias metacognitivas, principalmente aqueles que possuem pouca idade e experiência musical. Acredito que sejam necessários mais tempo e esforço para implementar a metacognição na prática musical de forma eficaz. No entanto, é importante ressaltar que esses desafios não devem ser um obstáculo para a aplicação da metacognição na prática musical. Com uma abordagem cuidadosa e sensível por parte do regente, os músicos podem superar as dificuldades e se beneficiar significativamente da aplicação das estratégias metacognitivas. Além disso, a metacognição pode ser um excelente recurso para ajudar os músicos a desenvolver habilidades de autogestão, tornando-os mais independentes e confiantes em sua própria prática musical (M6).

Minhas impressões sobre o CADEM não poderiam deixar de ser positivas, e as aplicações da metacognição de forma consciente, me trouxe maior segurança e desempenho com meus alunos. Além de perceber a melhor participação do corpo musical no sentido de construirmos juntos um repertório que funciona e agrada não só a quem ouve, mas principalmente para quem está tocando. Só tenho a agradecer por essas aulas que, com certeza, vieram para reforçar nosso trabalho no sentido de fazer com que nos tornemos melhores profissionais (M8).

Os relatos acima demonstraram um pouco dos sentidos e significados deixados pelas experiências com as estratégias metacognitivas na banda e percebemos a importância de, além dos resultados para os questionamentos das fichas de reflexão, analisamos as falas livres dos mestres, refletindo e deixando, aqui, as impressões e os sentimentos de cada um. Notamos também que, mesmo diante de algumas dificuldades, tanto as falas quanto os resultados das fichas de reflexão exprimem que a experiência oportunizou a todos os envolvidos, momentos de reflexão e transformação dos seus hábitos e práticas.

Chegamos na reta final do curso e posso concluir que foi de grande valia aplicar as propostas do Caderno Didático de Estratégias Metacognitivas Aplicadas para Banda de Música (CADEM). Apesar de ter sido o primeiro contato com as estratégias, elas de imediato já contribuíram para o desenvolvimento do trabalho frente à banda de música. Com relação aos alunos, pude notar mais autonomia, desenvolvimento da percepção de problemas na execução de peças musicais, e o autoquestionamento em relação ao processo para a boa prática musical. Como regente, pude compreender melhor o processo musical através do planejamento, metas e avaliação do ensaio, como também a grande troca de experiência com os demais educadores musicais (M13).

Sinto que maior benefício por essa experiência metacognição foi no professor M4, acredito que quando o professor se motiva, os alunos também ficam motivados, os resultados sem sombra de dúvida são imediatos (M4).

Ainda segundo Van Manem (2016, p. 31), ele diz que “a pesquisa fenomenológica visa estabelecer um contato renovado com a experiência original”. Merleau-Ponty (1999, p. 19) mostrou que se voltar para os fenômenos da experiência vivida significa “reaprender a ver o

mundo” com profundidade em suas vivências. Isto nos leva a acreditar o quanto cada mestre aprendeu voltando para si como docente, refletindo sobre sua práxis anterior e planejando mudanças em suas ações didáticas como mestres de banda, educadores e músicos.

8.6 A práxis metacognitiva como experiência didático-fenomenológica

Neste tópico, analisaremos fenomenologicamente o “olhar” do mestre sobre sua compreensão didático-pedagógica a partir das mudanças ocorridas depois do curso e do uso do questionário COMÉGAN e seus relatos após a experiência com o curso e com a aplicação das estratégias metacognitivas.

Antes de iniciarmos o curso, solicitamos aos mestres que respondessem ao questionário COMÉGAN, como foi relatado no capítulo 8, para que pudéssemos compreender o seu pensamento sobre o fazer didático. Ao terminarem o curso e a aplicação das estratégias, reaplicamos o questionário para analisarmos as diferenças ocorridas após o contato com os conhecimentos metacognitivos.

Aqui, apresentaremos algumas narrativas relevantes dos mestres que nos permitiram analisar como a experiência vivida influenciou a sua postura didática. Van Manen (2016, p. 12) nos lembra que

De fato, se há uma palavra que caracteriza mais apropriadamente a fenomenologia, essa palavra é reflexão. Nas obras dos grandes fenomenólogos, a reflexão é descrita como uma atenção, uma sintonização cuidadosa (Heidegger, 1962) – uma atenção atenta sobre o projeto de vida, de viver, do que significa viver uma vida. Para nós, esse interesse fenomenológico de fazer pesquisa se materializa em nossas preocupações práticas cotidianas como pais, educadores, educadores de professores, psicólogos, especialistas em cuidados infantis e administradores escolares. Como educadores, devemos agir com responsabilidade e com responsabilidade em todas as nossas relações com as crianças, com os jovens ou com aqueles que mantemos uma relação pedagógica. Assim, para nós, a prática teórica da pesquisa fenomenológica está a serviço da prática mundana da pedagogia: é uma ministração de reflexão. A pesquisa pedagógica fenomenológica edifica a mesma reflexão atenta que serve ao tato prático da própria pedagogia.

A partir dessa relação entre reflexão e prática pedagógica, os mestres demonstraram um grande avanço sobre a compreensão de suas ações e dos seus compromissos como regente e educador após o curso.

Todos os questionamentos da prática metacognitiva foram analisados anteriormente de forma específica para as ações metacognitivas, mas em alguns momentos, os mestres justificaram suas respostas relatando de maneira reflexiva alguns assuntos importantes da sua atuação:

“Porque saber trabalhar pedagogicamente com o aluno ou com o grupo deve fazer parte das habilidades práticas do regente. Apesar de dar aulas de música há vários anos, não possuo ainda uma formação acadêmica, e isso me faz muita falta” (M11).

“O meu processo de aprendizado musical sempre foi muito individual e com pouco diálogo da parte dos meus professores. Acho que ainda carrego um pouco do resquício e essa dificuldade de manter o diálogo no processo de fazer música coletivamente” (M10).

O ato de reger se torna mais amplo que o simples momento do ensaio, quando se começa a pensar que boa parte das ações que ali acontecem não são individuais, particulares do regente, mas de um coletivo, que precisa chegar a um resultado almejado (M10).

“O autoquestionamento trouxe ao grupo uma autonomia de que eu posso fazer diferente, com o mesmo objetivo, nos permitindo mudanças e autoconhecimento de que podemos mudar e evoluir a todo instante” (M7).

“Quando me questiono sobre a aplicação do meu conteúdo, passo a ter uma consciência acerca dos problemas envolvidos e, a partir disso, começo a pensar em estratégias para a resolução de certos problemas” (M14).

“Porque quando o aluno percebe as dificuldades e entende que precisa estudar também fora dos ensaios, melhora o desempenho dele, e facilita ao regente focar mais no geral, na banda” (M5).

“A comunicação efetiva é essencial para uma boa educação musical, porque promove a compreensão mútua, a transferência de informações relevantes e a criação de um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento musical dos músicos” (M6).

Esses exemplos em conjunto com as respostas objetivas dos mestres demonstram como os mestres passaram a refletir sobre o estudo da metacognição e sua utilização na banda por meio de sua orientação. Podemos afirmar que, mesmo ainda com as dificuldades que grande parte dos mestres de banda sofre com estrutura de ensaio, instrumental e material, após o curso, eles passaram a ver sua atuação como algo relevante e necessário para o desenvolvimento musical dos jovens, adultos ou crianças em suas escolas ou grupos civis ou militares.

Dessa forma, acreditamos que toda a proposta de estudo e pesquisa por meio da metacognição oportunizaram mestres e músicos a pensarem em si e nos outros a partir das reflexões sobre seus fazeres cotidianos como experiências que proporcionaram dar sentido e significado ao fazer didático e significativas as oportunidades de aprendizado.

9 CONCLUSÃO: A METACOGNIÇÃO COMO APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA BANDA DE MÚSICA

Ao longo da minha caminhada como musicista e professora, muitos foram as observações e os questionamentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem em salas de aulas individuais e coletivas. São e foram vários os momentos por meio dos quais me perguntei o que poderia fazer para obter resultados melhores com meus alunos, se poderia ser pelo aprimoramento da minha atuação didática ou de novos recursos para o desenvolvimento da aprendizagem nos mais diferentes aspectos da minha atuação.

A banda de música sempre foi, para mim, elemento de inspiração e exemplo de aprendizado. Foi por meio de uma banda de música que iniciei meus estudos pré-universitários, abrindo as portas para a ciência e para a pesquisa em música, cujas experiências oportunizaram produzir e oferecer o resultado dos meus estudos aos mestres de banda que sempre vi se dedicarem ao máximo para transformarem a vida de jovens, adultos e crianças por meio da música em diferentes lugares e contextos sociais.

Foi assim então, que desde o mestrado, tenho dedicado meus pensamentos e investigações ao universo da didática dos mestres de banda, buscando valorizar e favorecer o trabalho docente desses profissionais diante dos desafios estruturais e pedagógicos para gerir e fazer educação nas bandas de música por todo Brasil.

Sei que meus pensamentos sobre o ensino e a aprendizagem, neste trabalho, ultrapassaram os limites da educação musical ao refletirmos a respeito do nosso papel como educador quanto ao significado dos nossos momentos de encontro em sala de aula, que devem ir além da explanação de conteúdos e precisam promover nos ouvintes, educandos e aprendizes, a vontade de aprender, conhecer e entender seus pensamentos e saberes em busca de incessantes descobertas com relação a tudo que pode ser bom e proveitoso a ser vivido. Para mim, isso hoje é o sentido de ser educadora, de dar sentido ao meu fazer didático e oportunizar significados nos momentos de aprendizagem aos meus alunos.

A pesquisa a partir da metacognição demonstrou indicativos de que podemos motivar a aquisição dos saberes por meio da ação consciente de ensinar e aprender, favorecendo diferentes caminhos a serem percorridos por nossa trajetória didática, bem como nos percursos de aprendizagem que os alunos vêm traçando a cada nova descoberta, novos educadores e práticas, por isso nos preparemos e estejamos preparados para refletirmos novas práticas e permitirmos experimentarmos novos caminhos em busca da sabedoria.

A relevância da aprendizagem em uma orientação metacognitiva pode apresentar diversas vantagens, dentre as quais, a de salientar na banda de música, a autoapreciação e o autocontrole da atuação e das aprendizagens individual e em grupo.

Dessa forma, percebemos que o “Caderno didático” com as suas respectivas estratégias metacognitivas foi favoravelmente aplicado e proporcionou bons resultados ao processo de ensino e aprendizagem na banda de música e, a partir das nossas análises, foi possível notar nas falas dos mestres o aprimoramento da prática instrumental e melhores formas de aprender, ensinar e fazer música nos ensinos individual e coletivo. Constatamos também que novas propostas de atuação e integração nas atividades musicais educacionais em grupo foram bem recebidas por esse público, permitindo que educadores, aprendizes e *experts* pudessem se envolver em novas práticas de ensino e aprendizagem, proporcionando inovação e outras formas de reflexão sobre processos de desenvolvimento musical em grupo ou individualmente.

Esta pesquisa atingiu aproximadamente 40 mestres, focalizando 15 deles que realizaram todas as atividades propostas com seus grupos, alcançando em média 600 músicos de bandas pertencentes a diferentes regiões do país que, agora, passaram a ter acesso consciente sobre a metacognição, pois muitos já utilizavam algumas estratégias metacognitivas, mas não sabiam que faziam metacognição. A pesquisa partiu da premissa de que as práticas de ensino musical devem e podem ser melhoradas e analisadas de acordo com suas problemáticas e objetivos de ensino e aprendizagem. Para isto, foi imprescindível a consideração de novas estratégias pedagógicas, aproximando cada vez mais teoria e prática, contribuindo, assim, com a melhoria da arte de ensinar e aprender na educação musical.

Os estudos relacionados com a metacognição e com a música nos favoreceram descobertas e curiosidades que só foram possíveis devido à aplicação de diferentes recursos e métodos, desde a elaboração do CADEM, passando pelo curso de formação e aplicação dos questionários COMÉGAM até as fichas de reflexão, confirmando a importância de unir os estudos sobre a pedagogia musical aos conhecimentos dos processos mentais que podem ser desenvolvidos nos indivíduos, sejam com eles mesmos ou com os outros. A metacognição, a partir do olhar para si, influenciou o processo colaborativo de construção e o desenvolvimento musical dos grupos, que em sintonia com diferentes ações coletivas, buscaram favorecer o engajamento e o alcance de todos os seus objetivos, principalmente quanto à melhoria da formação do repertório em termos de organização, seleção e aproveitamento do tempo, um dos objetivos específicos do nosso trabalho.

O “Caderno didático de estratégias metacognitivas para músicos e mestres de banda” (CADEM) como um constructo desta tese favoreceu indícios de que é um recurso que pode ser utilizado por qualquer regente de banda ou instrumentista. Ao longo da sua utilização, foram realizadas pequenas modificações que puderam beneficiar cada vez mais o avanço dos estudos sobre metacognição e banda de música, ampliando, assim, seu potencial e seu alcance exploratório didático-musical, tornando-o um produto piloto da presente tese com possíveis alterações futuras.

Depois de todas as análises e verificações sobre a produção e a aplicação do CADEM, bem como a produção desta tese, podemos afirmar que a metacognição demonstrou índices capazes de aprimorar o desempenho dos músicos na formação do repertório na banda de música por meio de uma prática consciente e sensível das ações didáticas dos mestres e dos seus músicos. Assim, podemos dizer que todos os nossos objetivos de pesquisas foram alcançados, pois conseguimos produzir um caderno com estratégias metacognitivas aplicadas para banda de música, experimentá-lo durante a formação com os mestres e suas respectivas bandas de diferentes lugares do Brasil.

9.1 Limites da pesquisa

Apesar de a pesquisa ter proporcionado um vasto conteúdo de análise e resultados, sugerimos que novos pesquisadores possam, cada vez mais, envolverem-se com estudos referentes às práticas musicais que possam contemplar crianças nas bandas de músicas e o processo de iniciação musical infantil em meio coletivo, pois percebemos, neste quesito, que as atividades com a metacognição demandaram um pouco mais de tempo e de verificação quanto às dificuldades das crianças, apesar de que ainda é algo possível de ser trabalhado.

Também observamos que o tempo dedicado para a experimentação com as estratégias metacognitivas propostas no CADEM não foi suficiente para obtermos mais resultados, e a aplicação de um novo questionário ou uma entrevista com os mestres e com os músicos pudesse nos fornecer mais informações e elementos precisos a respeito da utilização de cada estratégia proposta.

Também não obtivemos resultados sobre as falas dos músicos, o que seria interessante em pesquisas futuras, pois decidimos durante a qualificação, realizarmos as atividades apenas com os mestres, e tudo o que sabemos sobre a melhoria do desempenho e da aprendizagem musical dos músicos, surgiram das falas dos mestres e das respostas positivas quanto às experiências com seus grupos.

Por fim, acreditamos que nossos estudos e pesquisas sobre metacognição na educação musical contribuíram para o processo de ensinar e aprender música na banda, de uma forma prática e efetiva para os mestres que buscaram ampliar suas estratégias de ensino e aprendizagem em suas atuações individual e coletiva na didática musical.

Que possamos cada vez mais, como educadores, nos sentirmos motivados e felizes em contribuirmos para a melhoria da didática e da aprendizagem em diferentes contextos escolares, musicais e sociais. Que a universidade seja sempre essa “porta aberta” para caminhos surpreendentes e promova novas oportunidades em busca de respostas e soluções baseadas na ciência para os problemas humanos que vão surgindo ao longo das nossas vidas como desafios a serem superados por nós mesmos, seres no mundo, “seres - aí”, conscientes e responsáveis por nossos papéis como educadores, aprendizes, pais e mães dentro de um mesmo complexo de ensino e aprendizagem na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. **Educação musical: reflexões, experiências e inovações**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.
- BARBOSA, Joel Luis. **“Da Capo” método elementar para o ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda**. Jundiaí: Keyborard, 2004.
- BARRY, Nancy; HALLAM, Susan. Practice. *In*: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary E. (ed.). **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 151-166.
- BASKERVILLE, Richard; PRIES-HEJE, Jan; VENABLE, John. Soft design science methodology. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DESIGN SCIENCE RESEARCH IN INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES, 4., 2009, Philadelphia. **Proceedings [...]**. Philadelphia: Association for Computing Machinery, 2009.
- BIASUTTI, Michele. Orchestra rehearsal strategies: conductor and performer views. **Musicae Scientiae**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 57-71, dez. 2012.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRUER, John T. **Schools for thought: a science of learning in the classroom**. Cambridge: MIT Press, 1993.
- ÇAĞDAŞ, Volkan; STUBKJÆR, Erik. Design research for cadastral systems. **Computers, Environment and Urban Systems**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 77-87, Jan. 2011.
- CAJAZEIRA, Regina. A importância das bandas na formação do músico brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.
- CHAKRABARTI, A. A course for teaching design research methodology. **Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing**, v. 24, p. 317-334, Aug. 2010.
- COLAIZZI, Paul. Learning and existence. *In*: VALLE, Ronald S.; KING, Mark (ed.). **Existencial-phenomenological alternatives for psychology**. New York: Oxford Press, 1978.
- DARLING-DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* **Thinking about thinking: metacognition: the learning classroom: theory into practice**. Palo Alto: Stanford University, 2003.

DIEKELMANN, Nancy; ALLEN, David. A hermeneutic analysis of the NLN criteria for the appraisal of baccalaureate programs. *In*: DIEKELMANN, Nancy L.; ALLEN, David; TANNER Christine. **The NLN criteria for appraisal of baccalaureate programs: a critical hermeneutic analysis**. New York: National League for Nursing, 1989. p. 11-34.

DRESCH, Aline; LACERDA, Daniel Pacheco; ANTUNES JUNIOR, José Antonio Valle. **Design science research: método de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

DUBÉ, Francis; GARCIA, Malinalli Peral. **Estrategias pedagógicas para desarrollar las habilidades metacognitivas del alumno de instrumento con el fin de maximizar la eficacia de sus prácticas instrumentales**. Québec: Presses de l'Université Du Québec, 2014.

ELLIOTT, David J. **Music matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University Press, 1995.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas; MOREIRA, Alex Sandro da Costa. O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical. **Revista Caminhos da Educação: Diálogos Culturas e Diversidades**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 1-14, 2023.

FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNICK, Lauren B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1976. p. 231-335.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, [s.l.], v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, John H.; MILLER, Patricia H; MILLER, Scott A. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GIBBONS, Michael *et al.* **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: Sage Publications, 1994.

GONÇALVES, Cristiane Soares. **Banda de música de Guanacés: caminhos didáticos para a formação humana e musical**. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

GREGG, Dawn G.; KULKARNI, Uday R.; VINZÉ, Ajay S. Understanding the philosophical underpinnings of software engineering research in information systems. **Information Systems Frontiers**, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 169-183, 2001.

GIORGI, Amedeo. The phenomenological psychology of learning and the verbal learning tradition. *In*: GIORGI, Amedeo. **Phenomenology and psyhological research**. Pittsburg: Duquesne University, 1985

HALLAM, Susan. The development of metacognition in musicians: Implications for education. **British Journal of Music Education**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de floresta**. 2. ed. Lisboa: Gulbenkian, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcante. 10. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HEVNER, Alan R. *et al.* Design science in information systems research. **MIS Quarterly**, [s.l.], v. 28, n. 1, p. 75-105, Mar. 2004.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 2000.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: parte I: investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. Lisboa: Phainomenon, 2007. V. 2.

KERLINGER, Fred N. **Foundations of behavioral research**. 2th ed. New York: Holt, Reinhart & Winston, 1973.

LACERDA, Daniel Pacheco *et al.* Design science research: método de pesquisa para engenharia de produção. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 20, n. 4, p. 742-761, 2013

LAFORTUNE, Louise; JACOB, Suzanne; HÉBERT, Daniëlle. **Pour guider la métacognition**. Québec: Presses de l'Université Du Québec, 2003.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. Posfácio. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução revisada e apresentação de Marcia Sá Cavalcante. 10. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANSON, N. J. Is operations research really research? **Orion**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 155-180, 2006. Disponível em: <https://orion.journals.ac.za/pub/article/view/40>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MARCH, Salvatore T.; SMITH, Gerald F. Design and natural science research on information technology. **Decision Support Systems**, [s.l.], v. 15, n. 4, p. 251-266, Dec. 1995.

MAYOR, Juan; SUENGAS, Aurora; GONZÁLEZ-MARQUÉS, Javier. **Estrategias metacognitivas**: aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1993.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos A. R. Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick. Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução. **Produção**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 216-229, jan./abr. 2007.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo *et al.* Metacognição e banda de música: estratégias aplicadas ao ensino de instrumentos de sopro. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 15., 2020, [s.l.]. **Anais [...]**. [S.l.]: Associação Brasileira de Educação Musical, 2020. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/view/436/307>. Acesso em: 26 nov. 2023.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música “Da Capo”**: um estudo sobre sua aplicação. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NOËL, Bernadette. **La metacognition**. [S.l.]: De Boeck, 1997. (Pedagogies en Developpement Problématiques).

NUNAMAKER JR, Jay F.; CHEN, Minder; PURDIN, Titus D. M. Systems development in information systems research: system sciences. *In: ANNUAL HAWAII INTERNATIONAL CONFERENCE*, 23., 1990, [s.l.]. **Proceedings [...]**. [S.l.]: IEEE, 1990. p. 631-640.

PALLASCIO, Richard; DANIEL, Marie-France; LAFORTUNE, Louise. **Pensée et réflexivité: théories et pratiques**. Québec: Les Presses de l'Université du Québec, 2004.

PARIS, Scott G.; LIPSON, Marjorie Y.; WIXSON, Karen K. Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 293-316, July 1983.

PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETRUCCI, Valéria Bezzera Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.)*. **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PINTRICH, Paul R.; WOLTERS, Christopher A.; BAXTER, Gail P. Assessing metacognition and self-regulated learning. *In: SCHRAW, Gregory; IMPARA, James C. (ed.)*. **Issues in the measurement of metacognition**. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. Cap. 2, p. 43-97.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill, 2014.

SCHRAW, Gregory. Assessing metacognition: implications of the Buros Symposium. *In: SCHRAW, Gregory; IMPARA, James C. (ed.)*. **Issues in the measurement of metacognition**. Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements, 2000. Cap. 7, p. 297-321.

SERAFIM, Leandro Libardi. **Metacognição como estratégia pedagógica para o ensino coletivo de instrumentos de sopro da família dos metais no âmbito de um curso de licenciatura em música**. Orientador: Marco Antonio Toledo Nascimento. 2021. 547 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SIMON, Herbert Alexander. **The sciences of the artificial**. 3th ed. Cambridge: MIT Press, 1996.

SZÖNYI, Erzsébet. **A educação musical na Hungria através do método Kodály**. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

TAYLOR, Bernard. Strategies for planning. **Long Range Planning**, [s.l.], v. 8, n. 4, p. 27-40, Aug. 1975.

TURRIONI, João Batista; MELLO, Carlos Henrique Pereira. **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção: estratégias, métodos e técnicas para condução de pesquisas quantitativas e qualitativas**. Itajubá: Unifei, 2012. 191 p.

VAISHNAVI, Vijay K.; KUECHLER JR, William. **Design science research methods and patterns: innovating information and communication technology**. Boca Raton: Auerbach, 2008.

VAN AKEN, Joan Ernst. Management research as a design science: articulating the research products of mode 2 knowledge production in management. **British Journal of Management**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 19-36, Marc. 2005.

VAN KANN, Adrian. Phenomenological analysis: exemplified by a study of the experience of really feeling understood. **Journal of Individual Psychology**, [s.l.], v. 15, p. 66-72, 1959.

VAN MANEN, Max. **Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. New York: Routledge, 2014.

VAN MANEN, Max. Phenomenology of practice. **Phenomenology & Practice**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 11-30, 2007. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/pandpr/index.php/pandpr/article/view/19803>. Acesso em: 29 nov. 2023.

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy**. 2th ed. New York: Routledge, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Título original: Michliêníe I. Rieteh.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.


WIERINGA, Roel. **Design science as nested problem solving**. New York: ACM, 2009.

WILEY, Jennifer; GRIFFIN, Thomas D.; THIEDE, Keith W. Putting the comprehension in metacomprehension. **Journal of General Psychology**, [s.l.], v. 132, n. 4, p. 408-428, 2005.

YASSUDA, Mônica Sanche; 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**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 78-90, 2005.

APÊNDICE A – FICHA DE INSCRIÇÃO NO CURSO

Perguntas Respostas 54 Configurações



Curso de Estratégias Didáticas Metacognitivas aplicadas à Banda de Música

FICHA DE INSCRIÇÃO

Qual é o seu nome?

Texto de resposta curta

Nome da banda de atuação: *

Texto de resposta curta

Cidade:

Texto de resposta curta

Dias de ensaio: *

Texto de resposta curta

Endereço de e-mail? *

Texto de resposta curta

Telefone de contato (whatsapp): *

Texto de resposta curta

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **METACOGNIÇÃO: UM APOIO AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA BANDA DE MÚSICA**, desenvolvida(o) por **CRISTIANE SOARES GONÇALVES**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo **PROF. DR. MARCO ANTONIO TOLEDO NASCIMENTO**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail **marcotoledo@ufc.br**. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é pretende verificar, em caráter exploratório, o alcance e as possibilidades das estratégias metacognitivas no processo de ensino e aprendizagem da prática instrumental e na formação de repertório das bandas de músicas. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de participação no curso de estratégias metacognitivas aplicadas à banda de música, respostas a entrevista semiestruturada, questionários e análise de minhas atividades no curso, a serem registradas a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou seu orientador. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Sobral, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura do orientador: _____

APÊNDICE C – CONVITE DO CURSO



Convite

Prezado(a).

Com profunda admiração ao seu grandioso trabalho como regente de banda de música, venho através deste, lhe convidar a participar do curso **Estratégias Didáticas Metacognitivas Aplicadas à Banda de Música**, dentro do Projeto de Capacitação para Mestres de Banda da Universidade Federal do Ceará-UFC, com carga horária de 40 h/a, gratuito e a distância, no intuito de ampliar a formação continuada de Mestres de Bandas de Música no cenário da educação musical.

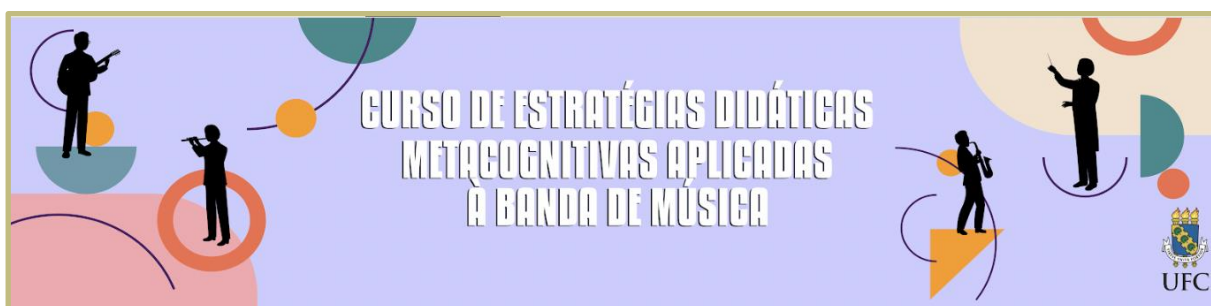
O curso acontecerá entre os dias 11/03 e 01/04 de 2023, totalizando 3 semanas de estudos.

Caso aceite nosso convite, segue o link da inscrição:
<https://forms.gle/6u8Rca6N1BoMoMAj9>

Cristiane Soares Gonçalves
Marco A. Toledo Nascimento



APÊNDICE D – COMÉGAM



COMÉGAM - Questionário sobre o conhecimento metacognitivo e sobre a gestão dos processos mentais adaptado para o ensino instrumental

O COMÉGAM foi construído por Jeanne Richer e colaboradores, e adaptado para o ensino de instrumentos musicais por Malinalli Garcia e Francis Dubé. Tradução para o português por Marco A. Toledo Nascimento.

Richer et al. 2004. «Outil d'évaluation de la métacognition: processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques». Dans *Pensée et réflexivité: théories et pratiques*, sous la dir. de R. Pallascio, M. F. Daniel et L. Lafortune, 73-106. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Malinalli Peral Garcia et Francis Dubé, «Stratégies pédagogiques visant le développement des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales», *La Revue musicale OICRM*, vol. 1, n°1, mis en ligne le 1er Novembre 2012.

Nome:

Texto de resposta curta

Sua idade:

Texto de resposta curta

Qual o seu instrumento principal:

Texto de resposta curta

Há quantos anos você estuda o seu instrumento principal?

Texto de resposta curta

Há quantos anos você ensina o seu instrumento?

Texto de resposta curta

Ha quanto tempo você atua como mestre de banda?

Texto de resposta curta

Você tem alguma formação pedagógica em música?

Sim

Não

Se sim, qual a sua formação pedagógica em música?

Texto de resposta curta

Quantos estudantes você tem atualmente?

Texto de resposta curta

Indique o número de estudantes de acordo com os anos de experiência na aprendizagem do instrumento que eles possuem.

Responda abaixo:

0 a 3 anos de experiência: ____

4 a 7 anos de experiência: ____

Mas de 7 anos de experiência: _____

Informe a variação de idade de seus estudantes.

Texto de resposta curta

Qual é a média de idade de seus estudantes?

Texto de resposta curta

⋮

1. Eu conheço as estratégias que me ajudam a ensinar (reger) bem. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

1.1. Em sua opinião quais são as três principais estratégias que lhe ajudam, atualmente a ensinar (reger) bem?

Responda abaixo.

Estratégia 1:

Estratégia 2:

Estratégia 3:

Texto de resposta longa



1.1.1. Estratégia 1: (Cite-a)

Por que esta estratégia lhe ajuda a ensinar bem?

Texto de resposta longa

1.1.2. Estratégia 2:

Por que esta estratégia lhe ajuda a ensinar bem?

Texto de resposta curta

1.1.3. Estratégia 3:

Por que esta estratégia lhe ajuda a ensinar bem?

Texto de resposta curta

2. Eu posso indicar os meus pontos fortes dentro de um ponto de vista pedagógico e que me ajudam a ensinar (reger) melhor. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2.1. Em sua opinião, quais são os seus três pontos fortes que lhe ajudam, atualmente, a ensinar melhor?

Responda abaixo.

Ponto forte 1:

Ponto forte 2:

Ponto forte 3:

Texto de resposta longa

2.1.1. Ponto forte 1: (Cite-o)

Por que este é um ponto forte?

Texto de resposta longa

2.1.2. Ponto forte 2: (Cite-o)

Por que este é um ponto forte?

Texto de resposta longa

2.1.3. Ponto forte 3: (Cite-o)

Por que este é um ponto forte?

Texto de resposta longa

3. No início de minhas aulas eu organizo as informações que eu possuo sobre os aspectos a serem trabalhados com o estudante (músico) que podem me ajudar a ensinar bem. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

4. Quando eu ensino uma lição eu descobro meus erros pedagógicos. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

4.1. Você poderia mencionar três situações ou abordagens que você utiliza com mais frequência para descobrir seus erros pedagógicos durante uma aula?

Responda abaixo.

Situação ou abordagem 1:

Situação ou abordagem 2:

Situação ou abordagem 3:

Texto de resposta longa

5. Eu sei reconhecer minhas principais fraquezas como professor (regente). *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

5.1. Atualmente para você, quais são as suas três principais fraquezas na atuação como professor/regente?

Responda abaixo.

Fraqueza 1:

Fraqueza 2:

Fraqueza 3:

Texto de resposta longa

5.1.1. Fraqueza 1: (Cite-a)
Por que isso é uma fraqueza?

Texto de resposta longa

5.1.2. Fraqueza 2: (Cite-a)
Por que isso é uma fraqueza?

Texto de resposta longa

⋮

5.1.3. Fraqueza 3: (Cite-a)
Por que isso é uma fraqueza?

Texto de resposta longa

6. Durante as minhas aulas (ensaios), eu monitoro a qualidade de meu ensino. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

7. Eu posso citar estratégias eficazes que me permitem fazer meus *
estudantes progredirem de forma eficaz.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

7.1. Quais são as três estratégias que você considera, atualmente, como as mais eficazes
para um progresso eficaz de seus estudantes (dos músicos)?

Responda abaixo.

Estratégia 1:

Estratégia 2:

Estratégia 3:

Texto de resposta longa

8. Eu sei reconhecer durante as minhas aulas (ensaio) o tipo de tarefa que eu realizo facilmente com o estudante. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

8.1. Atualmente, quais são as três tarefas mais fáceis ensinadas por você?

Responda abaixo.

Tarefa 1:

Tarefa 2:

Tarefa 3:

Texto de resposta longa

9. Quando eu não consigo ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, eu utilizo uma outra. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

10. Quando eu não consigo ajustar uma dificuldade do aluno utilizando certas estratégias, eu utilizo uma outra. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

11. Durante minha aula (ensaio) eu me certifico que o estudante compreende o que ele deve fazer. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

11.1. Quais são as três principais estratégias ou abordagens que você utiliza para assegurar que o estudante compreende o que ele deve fazer?

Responda abaixo.

Estratégia ou abordagem 1:

Estratégia ou abordagem 2:

Estratégia ou abordagem 3:

Texto de resposta longa

...

12. Eu conheço as estratégias mais eficazes para melhor ensinar. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

13. Antes de começar uma aula (ensaio) eu avalio a extensão dos aspectos a serem trabalhados com o estudante. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

14. Eu posso reconhecer as minhas dificuldades em relação a outros professores que ensinam o meu instrumento. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

15. Durante as aulas (ensaios), se eu constato que eu posso utilizar algum artifício que transforme a aula mais eficaz, eu modifico as minhas ações. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

16. Eu reconheço as tarefas pedagógicas que necessitam de uma preparação mais elaborada. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

17. Se eu não consigo ajustar uma dificuldade do estudante, eu recomeço procurando outras maneiras para fazê-lo. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18. Eu me interrogo sobre a minha forma de ensinar quando eu ministro uma aula. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

19. Quando eu devo trabalhar um aspecto particular com o estudante (técnica, musicalidade, memorização, etc.), eu reúno as informações disponíveis sobre o tema. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

20. Quando eu trabalho um aspecto particular com o estudante, eu tento reconhecer os meus erros. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

21. Eu conheço certas estratégias que podem ajudar os professores de instrumento a ensinar diferentes aspectos da prática instrumental. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

22. Eu faço ajustes em minhas formas de ensinar quando eu constato ineficácia. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

23. Sou capaz de reconhecer o nível de dificuldade dos aspectos que irei ensinar em minhas lições ou ensaios. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

24. Se uma forma de se fazer não produz os resultados previstos, eu tento descobrir outras maneiras. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

25. Sou capaz de reconhecer minhas qualidades em relação aos outros professores. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

26. Durante minha aula (ensaio), eu paro para me perguntar se eu estou indo na direção certa. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

27. Eu posso reconhecer aspectos para se ensinar que são mais fáceis do que outros. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

28. Eu conheço as minhas principais qualidades como professor (regente). *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

29. Eu sou capaz de listar atividades de minhas aulas (ensaios) que demandam abordagens mais exigentes sob o plano pedagógico. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

...

30. Quando eu não atinjo meu objetivo com o estudante, eu avalio o que funcionou ou o que não funcionou em minha forma de ensinar. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

31. Eu posso listar as diferentes formas de ensinar as peças aos estudantes. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

32. Eu posso listar ao estudante diferentes formas de se trabalhar o mesmo aspecto. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

33. Antes de começar uma lição eu examino o material que a ser utilizado. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

34. Eu sou capaz de listas os pontos fortes que me ajudam a melhor ensinar. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

35. Eu posso listar os principais aspectos de minhas lições que demandam mais concentração do que outros para o estudante. *

- Discordo totalmente
- Discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

35.1. Para você, quais são os três principais aspectos de uma lição que demandam mais concentração do estudante?

Responda abaixo.

Aspecto 1:

Aspecto 2:

Aspecto 3:

Texto de resposta longa

35.1.1. Aspecto 1: (Cite-o)**Por que isso exige concentração?**Texto de resposta longa
.....**35.1.2. Aspecto 2: (Cite-o)****Por que isso exige concentração?**Texto de resposta longa
.....**35.1.3. Aspecto 3: (Cite-o)****Por que isso exige concentração?**Texto de resposta longa
.....

APÊNDICE E – FICHA DE REFLEXÃO 1

Ficha de Reflexão 1

Adaptada de Jacob; Lafourture; Hébert
Tradução por Cristiane Gonçalves

INÍCIO DOS TESTES (ANTES DA PRÁTICA)

Nome:
📎
Resposta curta ▼

B ***I*** **U** 🔗 ✖

Texto de resposta curta

Respostas corretas (0 pontos)
📄 🗑
Obrigatória
⋮

1. Descreva os experimentos (estratégias didáticas metacognitivas) escolhidos. (Anexar os documentos que serão usados com os músicos, como: partitura, vídeo ou outros recursos no fórum de discussão).

Texto de resposta longa

2. Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer esta estratégia?

Texto de resposta longa

3. Quais são suas previsões para as reações dos músicos? Acredito que os músicos reagirão:

	1	2	3	4	5	
Negativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivamente

3.1. Explicações para a sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

4. Que aspectos da metacognição você acha que os alunos irão desenvolver?

- Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos. (1ª Dimensão)
- Consciência sobre os outros. (1ª Dimensão)
- Conhecimentos relativos sobre as tarefas, sua dificuldades, familiaridades, compreendem o que está se...
- Conhecimentos sobre as estratégias em relação a natureza de cada atividade para realizar determinado ...
- Planejamento e análise das tarefas afim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escol...
- Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação a ação em curso em busca de seus objetivos. (Cont...
- Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas. (Regulação)

4.1. Especifique o que te faz dizer que os músicos vão desenvolver esses aspectos.

Texto de resposta longa

APÊNDICE F – FICHA DE REFLEXÃO 2

Ficha de Reflexão 2

Adaptada de Jacob; Lafourture; Hébert

EM TESTE (DURANTE A PRÁTICA)

Nome:

Texto de resposta curta

1. Descreva como você considera seu nível de motivação para iniciar as atividades através da metacognição. Meu nível de motivação é:

	1	2	3	4	5	
Negativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivamente

1.1. Explicações para a sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

2. O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) está indo exatamente como planejado?

Texto de resposta longa

2.1. Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Texto de resposta longa

3. Como você percebe a reação dos músicos neste momento? Os músicos reagem:

	1	2	3	4	5	
Negativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivamente

3.1. Explicações para a sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

4. Quais aspectos da metacognição você acredita que os músicos estão desenvolvendo?

- Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos. (1ª Dimensão)
- Consciência sobre os outros. (1ª Dimensão)
- Conhecimentos relativos sobre as tarefas, sua dificuldades, familiaridades, compreendem o que está se...
- Conhecimentos sobre as estratégias em relação a natureza de cada atividade para realizar determinado ...
- Planejamento e análise das tarefas afim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escol...
- Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação a ação em curso em busca de seus objetivos. (Cont...
- Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas. (Regulação)

⋮

4.1. Especifique o que faz você dizer que os músicos desenvolvem esses aspectos da metacognição.

Texto de resposta longa

APÊNDICE G – FICHA DE REFLEXÃO 3

Ficha de Reflexão 3

Adaptada de Jacob; Lafourture; Hébert

FIM DO TESTE (APÓS A PRÁTICA)

Nome:

Texto de resposta curta

⋮

1. Descreva como foi o experimento (aplicação das estratégias metacognitivas). O experimento aconteceu:

	1	2	3	4	5	
Negativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivamente

1.1. Explicações para a sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

2. O experimento (aplicação das estratégias metacognitivas) foi exatamente como planejado?

Texto de resposta longa

2.1. Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?

Texto de resposta longa

3. Quais você acha que foram as reações dos músicos? Os alunos reagiram:

	1	2	3	4	5	
Negativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivamente

3.1. Explicações para a sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

4. Quais elementos de metacognição você acha que os músicos desenvolveram? *

- Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos. (1ª Dimensão)
- Consciência sobre os outros. (1ª Dimensão)
- Conhecimentos relativos sobre as tarefas, sua dificuldades, familiaridades, compreendem o que está se...
- Conhecimentos sobre as estratégias em relação a natureza de cada atividade para realizar determinado ...
- Planejamento e análise das tarefas afim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escol...
- Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação a ação em curso em busca de seus objetivos. (Cont...
- Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas. (Regulação)

4.1. Especifique o que te faz dizer que os músicos desenvolveram esses aspectos da metacognição.

Texto de resposta longa

5. Que modificações você faria se recomendasse esse experimento (estratégias utilizadas)? Por quê?

Texto de resposta longa

5.1. Explique o porquê de sua resposta.

Texto de resposta longa

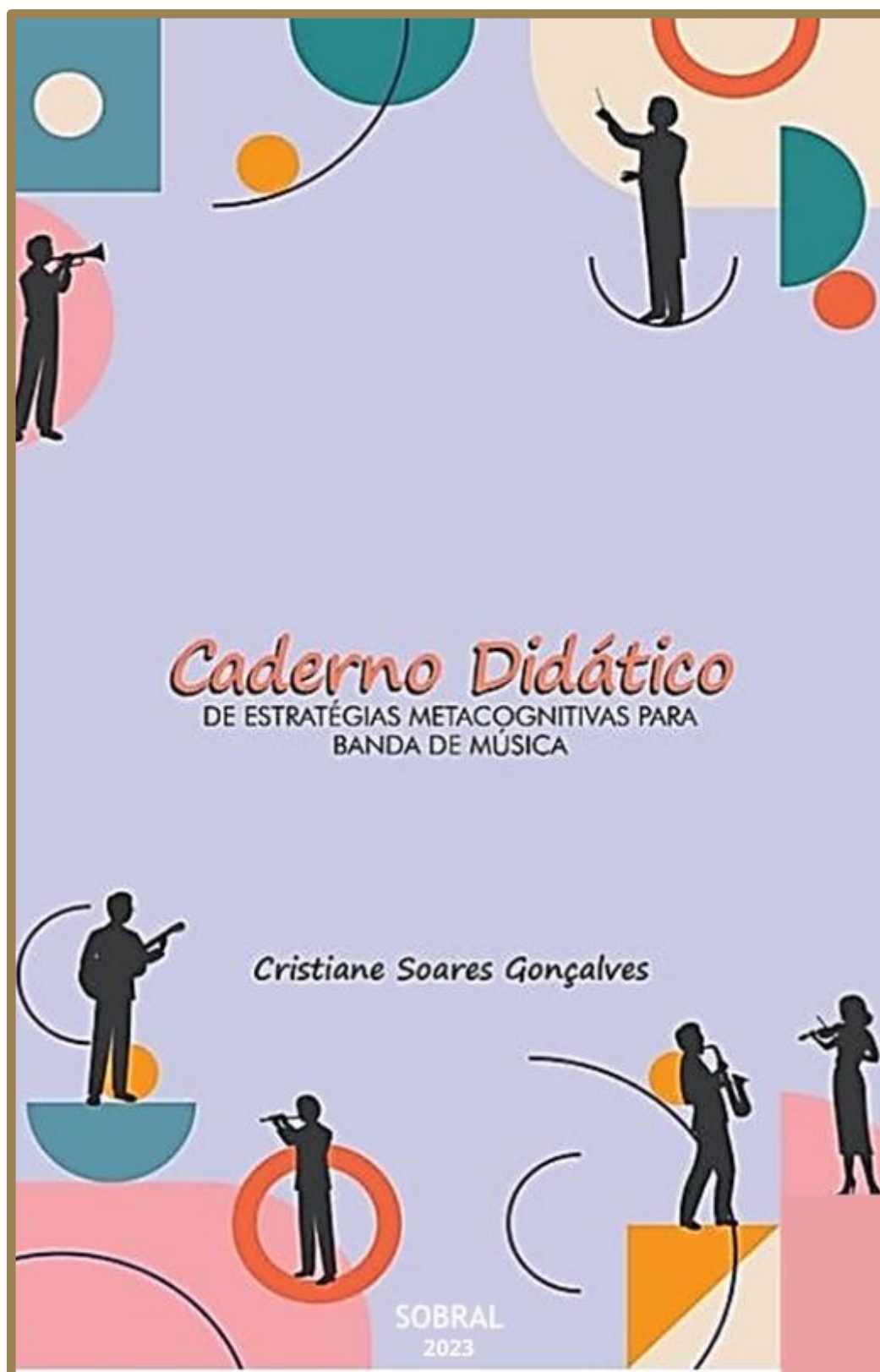
6. Qual é a sua satisfação geral com esta experimentação? Como resultado desta experiência, sinto:

	1	2	3	4	5	
Negativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Positivamente

6.1. Explicações para a sua resposta anterior.

Texto de resposta longa

APÊNDICE H – CADEM



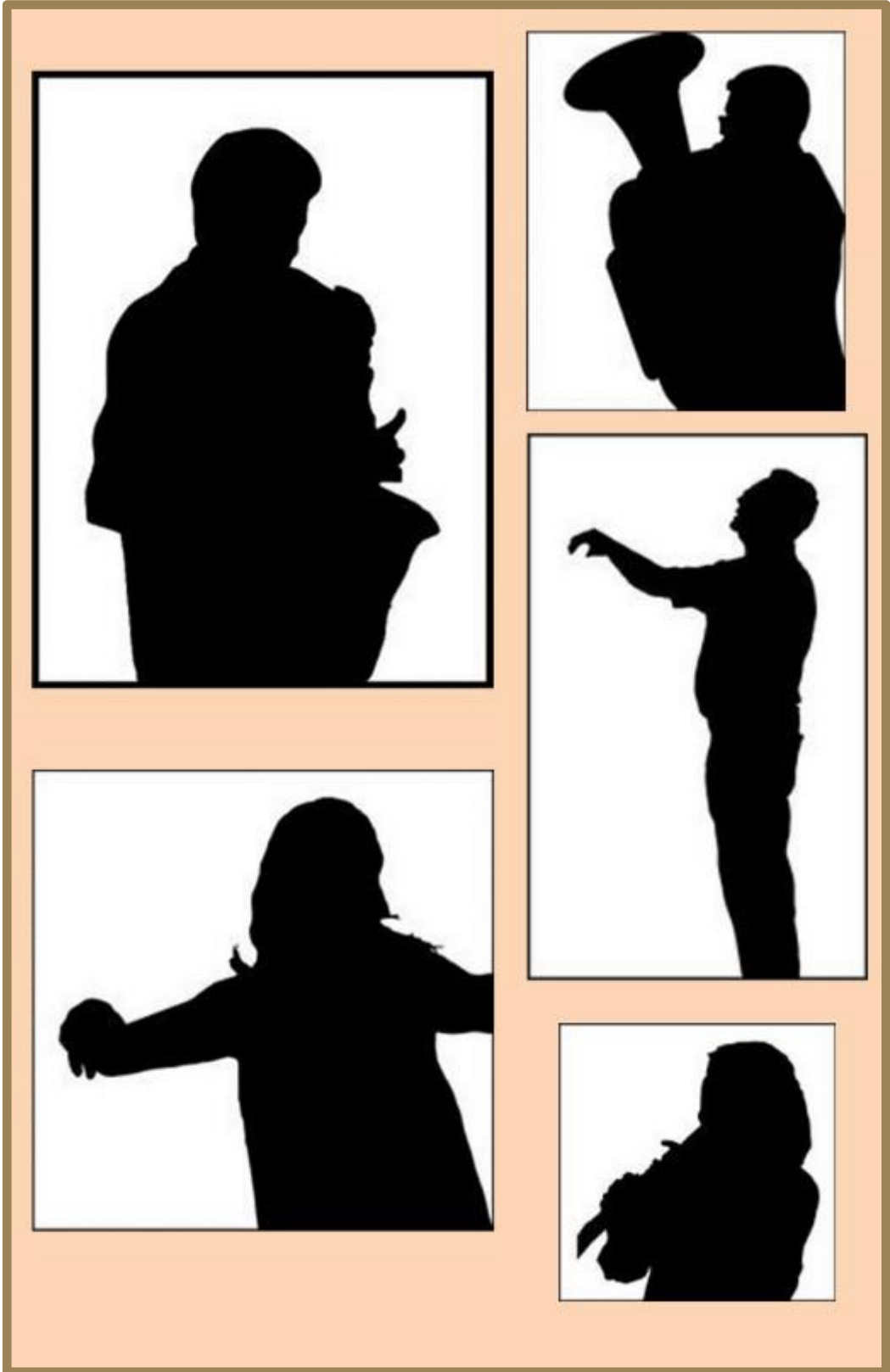
Banda do Norte
Universidade Federal do Ceará (UFC)/Sobral



Sumário

Apresentação

Metacognição.....	5
Estratégia metacognitiva 1	8
Estratégia metacognitiva 2	11
Estratégia metacognitiva 3	14
Estratégia metacognitiva 4	17
Estratégia metacognitiva 5	20
Estratégia metacognitiva 6	23
Estratégia metacognitiva 7	25
Estratégia metacognitiva 8	28
Estratégia metacognitiva 9	31
Estratégia metacognitiva 10	34
Ficha de reflexão 1	38
Ficha de reflexão 2	39
Ficha de reflexão 3	40
Aspectos metacognitivos	41
Referências	42



Apresentação

O presente Caderno surge para auxiliar músicos e regentes quanto à formação do repertório musical de bandas, possibilitando o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento técnico e sensível da execução musical.

Durante alguns anos, temos vivenciado diferentes métodos aplicados a bandas de música que contemplam iniciativas positivas ao aprimoramento do ensino coletivo a partir de estudos técnicos ou performáticos para o desenvolvimento do músico ou do grupo de aprendizagem musical, porém nossos estudos trazem atividades de natureza cognitiva, os quais contemplam diferentes ações para orientação de atuação de regentes e músicos.

Convidamos todos e todas para desfrutarem de nosso trabalho com disposição para o acolhimento de novas propostas didáticas voltadas a bandas de música.

Obrigada!
Cristiane Soares Gonçalves

Metacognição

Segundo Flavell (1976), a metacognição diz respeito ao conhecimento que uma pessoa tem sobre seus processos cognitivos de aprendizagem. O domínio e a consciência do saber permitem um melhor desenvolvimento das nossas habilidades e cooperam para que nos tornemos capazes de reconhecer com mais eficiência nossas fragilidades.

A partir da reflexão acima, podemos inferir que a metacognição é o processo que realizamos quando refletimos sobre a nossa forma de pensar e, conseqüentemente, de agir. Ao refletirmos como pensamos, mergulhamos também dentro de um processo de aprendizagem, na condição de pensarmos sobre o que aprendemos ou de refletirmos a respeito do que ensinamos. Essa capacidade nos faz progredir a partir da tomada de consciência do que sabemos e aonde queremos chegar, clareando nossos objetivos, percebendo nossas virtudes e nossos desafios, bem como organizando estratégias para aprimorarmos tais saberes.

Metacognição na banda de música

Diante do ensino coletivo, a banda de música encontra desafios para o desenvolvimento de seu repertório com relação ao tempo e ao desempenho do grupo, propiciando um ambiente favorável à utilização de estratégias metacognitivas que possam favorecer o alcance dos objetivos de cada regente e de cada músico.

Assim, acreditamos que a metacognição pode auxiliar músicos e regentes na formação dos seus repertórios e nas suas performances individuais e coletivas na banda de música.

Metacognição na banda de música



Banda de Música Maestro Orlando Leite
Banda municipal da cidade de Russas/CE
formada por jovens e adultos de diferentes
faixas etárias e que permanecem em atuação
desde 1963

"O intérprete (músico) deve sentir que é membro de uma comunidade que compartilha objetivos e concepções musicais" (Biasutti, 2012, p. 62, tradução própria).



Dr. Joel Barbosa
Professor da Universidade Federal
da Bahia (UFBA) e regente de Banda
de Música

<https://youtu.be/VUJbRXlqSlc>

Estratégia Metacognitiva 1



Ensinar o autoquestionamento

[...] útil na escrita e na resolução de problemas de todos os tipos, os alunos usam perguntas para verificar seu próprio conhecimento enquanto aprendem. Quando os alunos aprendem a fazer perguntas (de si mesmos ou dos outros) enquanto trabalham, eles intencionalmente direcionam seus pensamentos e esclarecem as áreas em que precisam de assistência (Darling-Hammond *et al.*, 2003, p. 163, tradução própria).

Metodologia

Em momentos de observação e escuta, o regente pode ensinar o autoquestionamento durante os ensaios por meio de perguntas reflexivas que motivem os músicos/alunos a refletirem sobre a sua prática, tanto de forma individual quanto no que diz respeito à sua atuação com o grupo.

Esse simples gesto deve ser cauteloso, sem austeridade, de modo que se torne instigante e promova a investigação.

Estratégia Metacognitiva 1



Metodologia

É essencial realizar a estratégia com semblante que não expresse *stress* ou advertência, favorecendo o aprendiz por meio de perguntas reflexivas que contenham:

- 1 Como você está tocando esse trecho?
- 2 O que você está tocando agora?
- 3 Você está satisfeito com esse som?

Ensinar o autoquestionamento

Objetivo

Ensinar os músicos a se autoquestionarem, com o intuito de perceberem suas dificuldades e buscarem estratégias para solução.

A metacognição, nessa estratégia, buscará evitar as inúmeras repetições e paradas durante o ensaio. O favorecimento da reflexão sobre o problema poderá auxiliar os músicos a identificarem seus desafios e, nos momentos de ensaios individuais, encontrarem outras estratégias para a solução de suas dificuldades.



<https://www.youtube.com/watch?v=T7FW2an9JsQYouTube>

Estratégia Metacognitiva 2



Usando o discurso

Os alunos discutem ideias entre si e com o professor. Esse processo torna o pensamento mais concreto e ajuda os alunos a aprenderem a fazer perguntas, identificar lacunas em seus próprios conhecimentos e aprender com os pensamentos e ideias dos outros (Darling-Hammond *et al.*, 2003, p. 164, tradução própria).

Metodologia

Antes de iniciar o ensaio, é importante que aconteçam diálogos entre os músicos e os músicos com o regente. Questionamentos e tira-dúvidas são favoráveis e auxiliam durante as atividades práticas.

Estratégia Metacognitiva 2



Metodologia

Recordar o ensaio anterior e relembrar os desafios encontrados em diferentes trechos melódicos podem ser dialogados antes e durante o ensaio. Se possível, utilize exemplos, faça demonstrações e questionamentos a partir de suas anotações e registros de ensaios e da própria partitura.

"O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele."

(Freire, 1996, p. 113)

Dialogar

Objetivo

Incentivar os músicos a refletirem sobre suas próprias ações por meio de diálogos em grupos ou individuais.

Promover discussões que envolvamos músicos a se perceberem como alunos em constante aprendizado, auxiliando-os no processo metacognitivo de observação e análise de suas ações e resultados. Essa estratégia vai além do ensino meramente técnico e se transforma em aprendizagem significativa.



**Banda de Música de Guanacés e maestro
Isaías Linhares (*In memoriam*)**

Momento de diálogo, observações, questionamentos e tira-dúvidas.

13

Estratégia Metacognitiva 3



Avaliando o trabalho

“Os alunos revisam seu trabalho e determinam onde estão os pontos fortes e fracos do seu trabalho e pensamento” (Darling-Hammond *et al.*, 2003, p. 163, tradução própria).

Metodologia

Essa estratégia pode ser promovida pelo regente ou por iniciativa do próprio músico. No início de cada ensaio, solicite aos participantes para registrarem as músicas que precisam de mais atenção e cuidados, bem como a marcação de trechos com dificuldades.

Ao final de cada música, lembre aos músicos (pode sinalizá-los) de estudarem determinados trechos com a atenção necessária para a dificuldade encontrada.

Estratégia Metacognitiva 3



Metodologia

Aos músicos, é importante revisar os trechos registrados em separado da peça e depois em sua totalidade, verificando seus pontos fortes e fracos.

Os músicos podem fazer as seguintes avaliações:

- 1 Qual a minha dificuldade?
- 2 Esse trecho está bom e bonito.
- 3 Primeiro os clarinetes, depois eu entro...

Avaliar a si mesmo

Objetivo

Promover a reflexão e a avaliação sobre as facilidades e dificuldades encontradas durante a execução das músicas que compõem o repertório da banda.

Avaliar nossas atividades é uma prática metacognitiva. Quando nos avaliamos, podemos perceber o que somos capazes de executar, o que sabemos ou o que não sabemos. Essa prática pode tornar ensaios com poucas repetições e gerar uma aprendizagem mais consciente.



É importante que os regentes reflitam e avaliem sempre suas ações didáticas com os seus alunos e com os demais colegas de profissão.

Estratégia Metacognitiva 4



Registro de ensaio

É fundamental registrar informações onde os alunos possam ler e refletir sobre “[...] o que entendem, o que estão aprendendo e o que não compreendem” (Darling-Hammond *et al.*, 2003, p. 164, tradução própria).

Metodologia

Solicite aos alunos que mantenham ao seu lado um diário de anotações durante os ensaios.

Oriente os estudantes sobre como eles devem fazer as suas anotações de forma organizada no diário de ensaio. São necessários, algumas vezes, parar o ensaio, lembrar ou solicitar ao músico que registre determinado acontecimento ou uma atividade extra para ser estudada, por exemplo: estude esse fragmento com o uso do metrônomo.

Estratégia Metacognitiva 4



Metodologia

Quando possível, dialogue com o músico ou analise o naípe em particular, observe seus registros e o auxilie em seus desafios apontados no diário. Faça sugestões e encaminhamentos de estudos.

Atenção!

Prezado mestre, habitue-se também a registrar a cada ensaio suas informações em seu diário de regência.

Diário de ensaio

Objetivo

Impulsionar a utilização de um diário de ensaio para registrar desafios e procedimentos que mereçam atenção na formação do repertório.

Por meio do suporte do diário de ensaio, tanto os músicos quanto o próprio regente poderão refletir sobre as suas ações, desafios e modificar estratégias de ensaio e posturas, posições do dedo e demais ações. Realizar a metacognição pode fazer a diferença!



Diário de ensaio: recurso que pode ser utilizado por regentes e músicos na banda para registrar os eventos antes, durante e após o ensaio ou estudos.

Estratégia Metacognitiva 5



Modelando pensamentos

“Os professores podem modelar estratégias de pensamento refletindo sobre os seus próprios processos como alunos” (Darling-Hammond *et al.*, 2003, p. 164, tradução própria).

Metodologia

Essa estratégia tende a auxiliar os músicos sobre uma melhor compreensão com relação à forma da música em seus contextos técnico e interpretativo para um melhor desenvolvimento musical.

Antes de iniciar o ensaio de uma determinada música, apresente sua análise sobre toda estrutura musical, os pontos de atenção, entradas melódicas e, se possível, um pouco sobre o compositor ou a história da canção.

Estratégia Metacognitiva 5



Metodologia

Essa breve explanação permitirá aos músicos a construção de um modelo ou mapa de atuação, bem como a forma de expressão que pode ser requerida pelo regente.

Os modelos de pensamentos ou mapas mentais serão construídos por cada instrumentista e servirão de base para os estudos individuais.

Os mapas mentais auxiliam os alunos a refletirem sobre o que eles pensam.

Modelar processos de ensino e aprendizagem

Objetivo

Essa estratégia busca organizar uma estrutura de estudos e execução que sejam mais compreensíveis aos músicos para o alcance de melhores resultados durante a execução de determinadas obras ou trechos musicais.

Apesar de os mapas mentais serem construídos de modo diferente por cada pessoa, os modelos de ensino e aprendizagem oportunizam o alcance dos resultados. A busca pelos objetivos a serem alcançados começa melhor com um modelo organizado e que possa ser seguido pelos músicos.



<https://youtu.be/qPMDzrgpTNY>



Estratégia Metacognitiva 6



Instruções planejadas

Dar instruções claras e ordenadas é um dos principais benefícios para o gerenciamento do tempo e obtenção de melhorias constantes do grupo. De modo simples, os maestros devem ter uma maneira clara e lógica de pensar e comunicar sua concepção a respeito da música (Biassuti, 2012, p. 64, tradução própria).

Metodologia

Após a escolha do repertório, analise cada música e registre os pontos de atenção para cada instrumento e trecho melódico. Se você reconhece os desafios e vantagens do seu grupo, poderá registrar instruções para alguns músicos, especificamente, sugerir mudanças e observações importantes.

Mesmo diante da complexidade de uma música, tente manter a tranquilidade, reflita as possibilidades de mudança e os ajustes necessários.

Reflita e planeje cada ação antes do ensaio, para que suas instruções sejam bem compreendidas pelo grupo.

Refletir e planejar instruções de prática

Objetivo

Desenvolver instruções pré-planejadas, de maneira clara, ordenadas e precisas durante os ensaios para garantir um melhor controle do tempo de ensaio e o alcance dos objetivos musicais na execução de trechos melódicos complexos.

Pensar na execução das ações e das instruções a serem ministradas de forma antecipada é uma ação metacognitiva que pode evitar problemas futuros, tanto para os músicos quanto para o próprio regente. Tente pensar como se estivesse no ensaio.



Planejar é uma ação cognitiva, mas refletir e planejar com foco em suas próprias ações, torna-se uma ação metacognitiva necessária ao bom desenvolvimento dos seus planos.

Estratégia Metacognitiva 7



Reconhecendo habilidades

O maestro precisa apreciar em grande medida as habilidades que os artistas dispõem e, assim, poder contribuir, bem como poder encontrar uma maneira de ajudá-los continuamente a assumirem a responsabilidade pelas características da *performance*, mesmo no que tange a outros aspectos, como a escolha da música (Biasutti, 2012, p. 64, tradução própria).

Metodologia

O reconhecimento do avanço do desempenho dos músicos e do alcance de tarefas complexas pode influenciar de maneira metacognitiva o desempenho dos músicos.

Ao longo dos ensaios e dos estudos do grupo, procure perceber as dificuldades e avanços dos envolvidos.

Estratégia Metacognitiva 7



Metodologia

Elogie ou chame a atenção com algumas frases:

- 1 Esse trecho está muito bom! Parabéns!
- 2 Até aqui está excelente, mas acho que pode melhorar neste ponto.

Reconhecer habilidades e favorecer a motivação autônoma

Objetivo

Favorecer a autoestima e a motivação autônoma dos participantes em seus estudos individuais e coletivos, reconhecendo habilidades desenvolvidas e/ou em desenvolvimento.

Reconhecer e apreciar as habilidades dos músicos podem auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem dos participantes da banda de música, favorecendo a continuidade dos estudos, a confirmação de acerto das suas atividades e, conseqüentemente, colaborando para o aprimoramento metacognitivo que visa à elaboração de novas estratégias de aprendizagem.

„ Não há saber mais,
nem saber menos, há
saberes diferentes „

Paulo Freire

O exercício da valorização das ações e do desenvolvimento das habilidades pelos regentes pode tornar músicos cada vez mais autônomos e metacognitivos em seus estudos.

Estratégia Metacognitiva 8



Análise e previsão de resultados

Na maioria das vezes, verificamos que durante as aulas de matemática ou de ciências

[...] a previsão ajuda os alunos a entenderem que tipo de informação eles podem precisar para resolver com êxito um problema. A previsão também coopera para que os alunos comparem seus pensamentos iniciais com os resultados finais de um problema ou experimento (Darling-Hammond et al., 2003, p. 163, tradução própria).

Metodologia

A partir de cada música escolhida para compor o repertório da banda, cada mestre pode solicitar aos músicos que verifiquem com detalhes o que contempla cada partitura, desde a tonalidade às células rítmicas e acentos dinâmicos.

Essa análise pode ser feita também em grupo, com uma leitura coletiva da grade pelo maestro, demonstrando cada fragmento e pontos de atenção.

Estratégia Metacognitiva 8



Metodologia

A priori, cada músico passa a ter uma melhor compreensão da música antes de executá-la, e após a execução, compreenderá melhor os desafios, comparando seus pensamentos e previsões, modificando estratégias de soluções de problemas e buscando melhores resultados.

Analizando e prevendo resultados

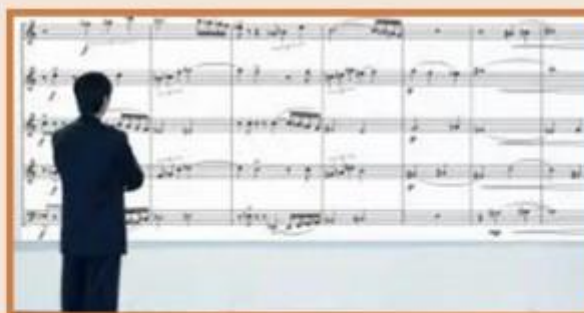
Objetivo

Realizar previsão dos recursos a serem utilizados e estratégias de soluções de dificuldades musicais na execução de uma obra musical.

Nessa estratégia, cada músico terá a oportunidade de visualizar sua partitura, perceber seus desafios, prever resultados, elaborar seu mapa mental para execução da obra e solucionar possíveis dificuldades. Em tal fase, as implicações metacognitivas de reflexão sobre as ações a serem desenvolvidas, podem ser implementadas pelos músicos e auxiliadas pelos regentes.



<https://youtu.be/ahsFqycDhjQ>



Ao contrário do que possa parecer, essa estratégia não consome tempo desnecessário; ela ajudará no reconhecimento da obra e de todas as suas peculiaridades, evitando problemas futuros.

Estratégia Metacognitiva 9



Definindo objetivos de ensaio

[...] Definir objetivos técnicos e expressivos e planejar um cronograma coerente para organizar os ensaios com eficiência. Isso facilitará uma melhor compreensão do repertório a ser preparado pelos músicos (Biasutti, 2012, p. 65, tradução própria).

Metodologia

O planejamento é um princípio fundamental para o favorecimento da metacognição. A organização dos ensaios e o estabelecimento de objetivos durante cada encontro devem ser bem planejados pelos regentes.

Organize um plano de trabalho para a formação do repertório com os objetivos para cada música.

Estratégia Metacognitiva 9



Metodologia

Deixe os objetivos claros e disponíveis antes de cada ensaio e, ao final, determine o que você almeja para o encontro futuro, visando que todos reflitam sobre as suas ações e possam planejá-las.

O planejamento do ensaio e do próprio repertório deve ser um processo dinâmico que permita ajustes a partir das condições do grupo.

Planejamento dos ensaios

Objetivo

Desenvolver um plano de organização e estudos para os ensaios baseados no repertório a ser executado.

Ao organizarem um plano de ensaio, os músicos e o próprio regente seguirão uma linha de pensamento uniforme com o grupo, preparando suas atividades de estudos, tendo objetivos a serem alcançados para cada encontro e para cada obra. Atividades dessa natureza proporcionam processos mentais organizados para ações metacognitivas que podem auxiliar os músicos e os regentes a pensarem sobre suas próprias ações e pensamentos de forma ordenada e precisa

Plano de Ensaio				
Data	Músicas	Objetivos	Observações	Resultados
20/01/2021	Dobrado X	Ensaiar parte A	- Acompanhar entrada do saxofone. - Verificar entonação na mudança da tonalidade.	- Dificuldade de acompanhamento rítmico dos trompetes. - Falta de 1 clarinetista (Gabriela).

Modelo de Plano de Ensaio

Deve ser mantido ao lado do regente durante todo ensaio. Se possível, visível para os músicos.

Estratégia Metacognitiva 10



Habilidades necessárias aos mestres

Boas habilidades de escuta (para detectar erros de desempenho), leitura à primeira vista, conhecimento de harmonia e contraponto, também a capacidade de fornecer *feedback* são habilidades consideradas cruciais para o maestro (Biasutti, 2012, p. 67, tradução própria).

Metodologia

Essa estratégia compreende um conjunto de ações que deve estar bem organizado no momento de atividades de ensaio entre os regentes.

A capacidade de escuta deve ser uma constante na função do mestre, buscando compreender a sonoridade dos naipes e a afinação dos instrumentos, de maneira a poder identificar possíveis problemas e agir sobre eles.

Estratégia Metacognitiva 10



Metodologia

Não basta a leitura das grades de cada instrumento. Na ocasião do ensaio, a escuta deve ser perspicaz e, para cada identificação de problemas, saber fornecer *feedbacks* construtivos aos músicos.

Questione consigo mesmo e com o grupo, peça para que o naipe toque sozinho ou mesmo que o músico toque só, mas busque a certeza do que você escuta e do que o grupo ouve e percebe.

Ao fornecer *feedbacks*, procure ser atencioso, claro e objetivo.

Escuta constante e efetiva

Objetivo

Entender a capacidade de escuta como atividade metacognitiva para o desenvolvimento de ações adversas na banda.

A ação aqui ultrapassa o ato de reger, pois contempla a percepção do todo e das partes, como se a banda fosse seu instrumento musical, um violão, por exemplo, que você deve ser capaz de observar a afinação de cada corda, a sonoridade dos acordes, o acompanhamento rítmico da mão esquerda e a relação entre as duas mãos na execução da obra.

Essa prática torna-se metacognitiva quando ela vai além da ação técnica da leitura, do ensaio, porque visa à percepção e à busca no sentido de compreender o que está sendo executado. Uma ação para mestres e músicos.

Gravações

Gravar os ensaios e analisá-los sozinho e/ou com os músicos podem ser uma excelente estratégia metacognitiva de monitoramento, escuta e ajuste.



<https://youtu.be/okU1DjYubLE>

Quando trabalhamos a metacognição na educação musical, é como se tudo ganhasse cores, formas e um novo olhar para o que aprendemos e ensinamos.

1 Membro da Banda de Guanacés



3 Adeline Stervinou (Professora e maestrina do Curso de Música da UFC - Campus Sobral)



5 Marco Nascimento (Clarinetista e Professor do Curso de Música da UFC - Campus Sobral)

2 Membro da Banda de Música da cidade de Russas



4 Maestro Isaiás Linhares



Ficha de Reflexão



Adaptada de Jacob, Lafourture e Hébert (2004)	
Antes da Prática	
Nome: _____ Data: __/__/__	
1) Descreva o experimento escolhido (Anexar os documentos usados com os alunos).	
<hr/> <hr/> <hr/>	
2) Por qual(is) razão(ões) você escolheu fazer este experimento?	
<hr/>	
3) Acredito que os alunos reagirão:	
Negativamente	1. 2. 3. 4. 5
	Positivamente
a) Explicações:	
<hr/>	
4) Que aspectos da metacognição você acha que os alunos irão desenvolver?	
a) Especifique o que te faz dizer que os alunos irão desenvolver esses aspectos.	
<hr/>	

Ficha de Reflexão



Adaptada de Jacob, Lafontaine e Hébert (2004)				
Durante a Prática				
Nome: _____ Data: __/__/__				
<p>1) Descreva como você considera seu nível de motivação para iniciar as atividades por meio da metacognição.</p> <p>Meu nível de motivação é:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Negativamente</td> <td style="text-align: center;">Positivamente</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> </tr> </table> <p>a) Explicações:</p> <p>_____</p>	Negativamente	Positivamente	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
Negativamente	Positivamente			
1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.			
<p>2) O experimento está indo exatamente como planejado?</p> <p>_____</p> <p>a) Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?</p> <p>_____</p>				
<p>3) Como você percebe a reação dos alunos neste momento?</p> <p>Os alunos reagem:</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Negativamente</td> <td style="text-align: center;">Positivamente</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> </tr> </table> <p>a) Explicações:</p> <p>_____</p>	Negativamente	Positivamente	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
Negativamente	Positivamente			
1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.			
<p>4) Que aspectos da metacognição você acredita que seus alunos estão desenvolvendo?</p> <p>_____</p> <p>a) Especifique o que te faz dizer que os alunos desenvolvem esses aspectos.</p> <p>_____</p>				

Ficha de Reflexão



Adaptada de Jacob, Lafontaine e Hébert (2004)				
Após Prática				
Nome: _____ Data: __/__/__				
<p>1) Descreva como foi o experimento.</p> <p>O experimento aconteceu:</p> <table style="margin-left: 100px;"> <tr> <td style="text-align: center;">Negativamente</td> <td style="text-align: center;">Positivamente</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> </tr> </table> <p>a) Explicações:</p> <p>_____</p>	Negativamente	Positivamente	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
Negativamente	Positivamente			
1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.			
<p>2) O experimento foi exatamente como planejado?</p> <p>_____</p> <p>a) Se não, quais ajustes você fez? Por que você os fez?</p> <p>_____</p>				
<p>3) Quais você acha que foram as reações dos alunos?</p> <p>Os alunos reagiram:</p> <table style="margin-left: 100px;"> <tr> <td style="text-align: center;">Negativamente</td> <td style="text-align: center;">Positivamente</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> <td style="text-align: center;">1. 2. 3. 4. 5.</td> </tr> </table> <p>a) Explicações:</p> <p>_____</p>	Negativamente	Positivamente	1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.
Negativamente	Positivamente			
1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.			
<p>4) Que aspectos da metacognição você acha que seus alunos desenvolveram?</p> <p>_____</p> <p>a) Especifique o que te faz dizer que os alunos desenvolveram esses aspectos.</p> <p>_____</p>				

Aspectos Metacognitivos

	Aspectos Metacognitivos	Consciência Metacognitiva
1ª Dimensão	Conhecimento sobre as pessoas	Consciência de si e de seus próprios funcionamentos cognitivos (1ª dimensão). Consciência sobre os outros (1ª dimensão).
	Conhecimento sobre tarefas	Conhecimentos relativos sobre as tarefas, suas dificuldades, familiaridades; compreendem o que está sendo exigido (1ª dimensão).
	Conhecimento sobre as estratégias	Conhecimentos sobre as estratégias com relação à natureza de cada atividade para realizar determinado objetivo (1ª dimensão).
2ª Dimensão	Gestão das atividades de planejamento	Planejamento e análise das tarefas a fim de prever etapas de realização, fixar objetivos, antecipar e escolher as estratégias em função de seus objetivos (planejamento).
	Gestão das atividades de controle	Controle, exame, supervisão, verificação e avaliação da ação em curso para buscar seus objetivos (controle).
	Gestão das atividades de regulação	Regulação das ações para ajustes e modificações após o monitoramento das tarefas (regulação).

“Experiências metacognitivas podem ter efeitos muito importantes sobre objetivos ou tarefas cognitivas, conhecimento metacognitivo e ações ou estratégias” (Flavell, 1979, p. 908, tradução própria).

Referências

BIASUTTI, Michele. Orchestra rehearsal strategies: conductor and performer views. **Musicae Scientiae**, [s.l.], v. 17, n. 1, p. 57-71, 12 dez. 2012.

DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* **Session 9**: thinking about thinking: metacognition: the learning classroom: theory into practice. Stanford: Stanford University School of Education, 2003. Disponível em: https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/The-Learning-Classroom_Thinking-About-Thinking.pdf. Acesso em: 2 nov. 2023.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, Oct. 1979.

FLAVELL, John Hurley. Metacognitive aspects of problem solving. *In*: RESNICK, Lauren B. (ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale: Erlbaum, 1976. p. 231-335.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Sobre a autora

Cristiane Gonçalves é bacharel e licenciada em Música pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); especialista em Arte-Educação pela Faculdade FA7; especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestra em Educação pela UFC com pesquisa na área de Didática dos Mestres de Banda.

É doutoranda em Educação com pesquisas concernentes aos campos da Metacognição, Ensino e Aprendizagem em Bandas de Música.

Esperamos que o Caderno Didático de Estratégias Metacognitivas para Banda de Música possa auxiliar músicos e regentes na formação de seus repertórios!

Banda de Música Orlando Leite da cidade de Russas-Ce
Maestro Francisco Ernani de Lima Barbosa - regente nos anos 2013 a 2021



Site do Curso para Mestres e Músicos de
Banda de Música
<https://classroom.google.com/c/NTM3NjE3NzEyOTAz>

APÊNDICE I – PLANO DE CURSO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PLANEJAMENTO DO CURSO PARA MESTRES DE BANDAS DE MÚSICA

Professora formadora: Cristiane Gonçalves

Professor responsável: Marco Toledo



IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	
Nome do Curso:	Curso de Estratégias Metacognitivas Aplicadas à Formação do Repertório na Banda de Música
Breve resumo do que será visto no curso:	Através de textos, vídeos, áudios e outros recursos, será fomentado reflexões e discussões de conhecimentos acerca de estratégias didáticas metacognitivas que podem ser aplicadas e desenvolvidas durante os ensaios nas bandas de música.
Objetivos do curso:	<p>Geral: Apresentar a metacognição e algumas estratégias didáticas para os mestres na banda de música analisando sua utilização quanto ao desempenho dos músicos e o desenvolvimento do repertório em suas respectivas bandas.</p> <p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceituar os princípios da Metacognição; - Conhecer algumas estratégias didáticas metacognitivas que podem ser aplicadas durante os ensaios; - Propiciar aos mestres uma compreensão crítica sobre o ensino e a aprendizagem musical na formação do repertório; - Incentivar a aplicação de estratégias metacognitivas durante os ensaios individuais e coletivos; - Analisar a utilização das estratégias metacognitivas em diferentes bandas de música.
Ementa:	Conceitos sobre Metacognição, conhecer algumas estratégias metacognitivas e seus possíveis benefícios para às bandas de música dentro do processo de ensino e aprendizagem.
Carga Horária:	O curso será realizado de forma virtual e terá uma duração total de 40 horas/aula, distribuídas da seguinte forma: 10 horas/aula de encontros virtuais através do Google Meet e 30 horas/aula de atividades, sendo 20 h/a referente a prática da aplicação das estratégias em cada banda dos participantes e 10h/a de atividades no ambiente de aprendizagem Google classroom.
Início do curso:	11 de março de 2023.
Término do curso:	01 de abril de 2023.
Participantes:	Mestres de Bandas de Sobral e demais regiões do Brasil.
Média de aprovação:	Atividades de Fórum (AF): 30 pontos Atividades de Portfólio (AP): 30 pontos Encontro Presencial (EP): 15 pontos Aplicação das estratégias (AE): 25 pontos Média das Atividades (MA) = AF+ AP+EP+AE = 7,0
Encontros Virtuais	Serão 04 Encontros virtuais de 03(três) hora:. 11/03/2023: Aula síncronas (Google Meet): Conceituação e apresentação de estratégias 18/03/2023: Aulas síncronas (Google Meet): Reflexão e diálogos sobre a utilização das estratégias 25/03/2023: Aulas síncronas (Google Meet): Reflexão e diálogos sobre a utilização das estratégias (Acompanhamento) 01/04/2023: Seminário de apresentação e debate sobre a utilização das estratégias metacognitivas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

PLANEJAMENTO DO CURSO PARA MESTRES DE BANDAS DE MÚSICA

Professora formadora: Cristiane Gonçalves

Professor responsável: Marco Toledo



CRONOGRAMA

ITEM	AÇÃO	DATA INICIAL	DATA FINAL
1	Convite	01/03/2023	09/03/2023
2	Confirmação dos convidados no AVA		Até 10/03/2022
3	Início do curso		11/03/2023
4	Atividades no Ambiente Virtual		11/03/2023 a 12/04/2023
5	Encerramento do Curso no Ambiente Virtual		12/04/2023

PROFESSORES ENVOLVIDOS

NOME	UNIVERSIDADE	TELEFONE	E-MAIL
Cristiane Soares Gonçalves	UFC	(85)98811-1636	profcristiane.goncalves@gmail.com
Marco Antonio Toledo Nascimento		(85) 98822-2405	marcotoledosax@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



PLANEJAMENTO DO CURSO PARA MESTRES DE BANDAS DE MÚSICA

Professora formadora: Cristiane Gonçalves

Professor responsável: Marco Toledo

Módulos	Aulas	Descrição da Aulas	Período	Tipo (Síncrona / Assíncrona)
Semana I Metacognição: conceitos e aplicação	Aula 01 11/03/2023	1)Conceituando a Metacognição aplicada ao ensino e a aprendizagem em música	11/03/2023 à 17/03/2023	À Distância 03h+ 05h = 8 h/a
		Conhecendo estratégias metacognitivas		
Semana II Experimento das estratégias metacognitivas na banda de música	Aula 02 18/03/2023	2) Utilizando as estratégias metacognitivas na música	18/03/2023 à 24/03/2023	À Distância 03h+10h= 13 h/a
		Período de seleção e aplicação das estratégias metacognitivas nas bandas de música de cada mestre convidado. Explicação sobre atividades de fórum e aplicação de questionário.		
Semana III	Aula 03 25/03/2023	3) Utilizando as estratégias metacognitivas na música	25/03/2023 à 01/04/2023	À Distância 01h+10h= 11 h/a
		Aula de acompanhamento das aplicações e tira-dúvidas. Período de seleção e aplicação das estratégias metacognitivas nas bandas de música de cada mestre convidado.		
Encerramento	Aula 04 01/04/2023	4) Impressões e resultados Seminário de apresentação e debate sobre a utilização das estratégias metacognitivas	01/04/2023	À Distância 03h+05h=8 h/a
Total				40 horas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ



PLANEJAMENTO DO CURSO PARA MESTRES DE BANDAS DE MÚSICA

Professora formadora: Cristiane Gonçalves

Professor responsável: Marco Toledo

FÓRUNS e ATIVIDADES

FÓRUNS	Período	Descrição dos Fóruns
SEMANA I	Fórum 01 11/03/2023 à 17/03/2023	<p>1) Conceituando a Metacognição aplicada ao ensino e a aprendizagem em música</p> <p>Nesse fórum vamos discutir sobre a importância de PENSAR no processo de ensino e aprendizagem na formação do repertório, e discutimos como a metacognição pode auxiliar os músicos através do seu papel enquanto mestre. Aqui nós podemos deixar nossos comentários, impressões, questionamentos e/ou exemplos sobre as ações didáticas metacognitivas que podem influenciar o desempenho dos músicos na banda.</p> <p>Assista ao vídeo para uma melhor reflexão. Acesse em: https://youtu.be/p_cJD73Kwfg https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/regnd2020/nordeste/paper/view/436/307 https://drive.google.com/file/d/17kVhjOerHUwTVPRl8abJsFr1BHr5kXKf/view https://read.bookcreator.com/cbmor84CX0fpfbTCRqVt07ZYlhm1/Ni0M_MZ6S4a4aUtE06zdbw</p>
	ATIVIDADE	<p>2) Questionário I – FICHA DE REFLEXÃO 1</p> <p>Neste questionário, você vai responder algumas questões relacionadas ao que você compreendeu sobre a metacognição e suas reflexões antes de utilizar as estratégias metacognitivas com sua banda. https://forms.gle/edLSe4ZRMFaTp2cj6</p>
SEMANA II	Fórum 01 18/03/2023 à 24/03/2023	<p>1) Utilizando as estratégias metacognitivas na música</p> <p>Nesse fórum você pode deixar um pouco dos momentos de ensaios com sua banda, utilizando alguma estratégia metacognitiva estudada na semana anterior e comentar os resultados, bem como seus desafios enquanto mestre e o desempenho do seu grupo. Deixe fotos, vídeos e algum comentário. Vamos praticar!!</p>
	ATIVIDADE	<p>1) Questionário II- FICHA DE REFLEXÃO 2</p> <p>Neste questionário, você vai responder algumas questões relacionadas a metacognição durante a aplicação das estratégias na sua banda. https://forms.gle/ugkWpWf4yToGpsWq6</p>
SEMANA III	Fórum 01 25/03/2023 à 01/04/2023	<p>2) Impressões e resultados</p> <p>Neste último fórum, você deixará aqui suas impressões sobre o CADEM e a utilização da metacognição na sua ação didática como regente na banda. Deixe registrada sua opinião, dicas de melhoria ou elogios à essa nova proposta didática para o ensino coletivo e a formação do repertório. Contribua e muito obrigada!!</p>
	ATIVIDADE	<p>1) Questionário III -- FICHA DE REFLEXÃO 3</p> <p>Neste questionário, você vai responder sobre sua experiência com a utilização das estratégias metacognição com a banda, analisando sua ação didática e os resultados com os músicos após a experiência com as estratégias metacognitivas escolhidas e aplicadas. https://forms.gle/Yee8DgTbPpY1U9wa8</p>