

Atribuição de causalidade na aprendizagem de violão: um estudo de caso com aulas coletivas

Natanael Nestor Lopes
Universidade Federal do Piauí
natanaelmacie10102@gmail.com

Edson A. F. Figueiredo
Universidade Federal do Piauí
figueiredo.edson@outlook.com

Resumo: O ensino coletivo de violão possui estudos sobre aspectos motivacionais, com destaque para as crenças de autoeficácia e autonomia. Contudo, observa-se que pouco se conhece sobre a Atribuição de Causalidade na aula coletiva de violão, sendo este um aspecto que pode ser determinante para o engajamento dos alunos. O objetivo deste trabalho foi conhecer as atribuições de causalidade na aprendizagem instrumental de adolescentes em um projeto de ensino coletivo de violão. Como metodologia utilizou-se o estudo de caso em um projeto de aulas de violão na cidade de Teresina. Doze alunos com idade entre 10 e 17 anos responderam por escrito a um questionário desenvolvido para este trabalho. Como resultado identificou-se que fatores externos, como a família, foram as principais atribuições dos alunos para iniciar as aulas de violão. As dificuldades também foram atribuídas a causas externas e particulares ao violão, como trocas de acordes e pestana. O sucesso em *performance* pública esteve relacionado com elementos como nervosismo e concentração. Por fim, considera-se que o professor pode observar as atribuições de seus alunos e procurar estratégias que contribuam para uma percepção mais produtiva tanto de seus sucessos quanto de suas dificuldades.

Palavras-chave: atribuição de causalidade; ensino de música; violão.

Introdução

Nas últimas décadas foi possível observar um crescente interesse da área de educação musical por pesquisas relacionadas ao ensino de violão. Por ser um instrumento popular e de baixo custo, o formato coletivo das aulas ganhou a atenção da área por ser uma forma de ampliar e democratizar o ensino da música. Assim, encontramos na literatura artigos sobre temas relacionados ao ensino coletivo de violão, tais como análise de materiais didáticos (SÁ; LEÃO, 2015), produção de arranjos (CERQUEIRA; ÁVILA, 2011), princípios de

organização (TOURINHO, 2010), ensino a distância (BRAGA, 2009), iniciação ao violão utilizando acompanhamento de canções (OLIVEIRA, 2015) e improvisação na aula coletiva de violão (MACHADO, 2014; OLIVEIRA, 2012).

Dentro das diferentes abordagens encontradas na literatura observa-se uma linha de interesse direcionada especificamente aos aspectos motivacionais do ensino coletivo. Os estudos relacionam as características da aula coletiva de violão com as diferentes abordagens da motivação, procurando compreender alguns traços motivacionais e criar estratégias para otimizar o engajamento dos alunos nas atividades. Na literatura encontramos trabalhos sobre a motivação e a participação dos alunos na escolha do repertório (TOURINHO, 1995), sobre a motivação gerada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas em um curso de violão a distância (RIBEIRO, 2013); sobre as crenças de autoeficácia na aprendizagem de violão em grupo (BATTISTI; ARAÚJO, 2017) e na leitura musical (BRAZIL, 2017); sobre estratégias de controle e promoção de autonomia empregadas pelo professor (FIGUEIREDO, 2017).

Os estudos sobre motivação na aprendizagem geralmente baseiam-se em alguma teoria da motivação. Segundo Reeve (2006) o estudo dos processos motivacionais possui uma série de teorias que procuram explicar algum aspecto da complexa motivação humana. Essas teorias surgiram a partir da década de 1960 e possuem aplicação direta em questões como educação, trabalho e terapia. Como destacado acima, o ensino coletivo foi abordado no Brasil por teorias que envolvem as crenças de autoeficácia, as necessidades psicológicas básicas e a promoção de autonomia. Contudo, tais teorias possuem o foco no momento da ação, sem considerar como os alunos avaliam seu desempenho depois que a atividade encerrou. Neste sentido, a Teoria da Atribuição da Causalidade pode ser uma ferramenta útil para ampliar a compreensão dos processos motivacionais da aula coletiva de violão.

A Teoria de Atribuição de Causalidade foi proposta por Weiner (1985) e busca compreender como as pessoas interpretam os sucessos e os fracassos resultantes de uma determinada ação. Os processos de atribuição de causalidade ocorrem constantemente nas mais diversas atividades do dia-a-dia e estão sujeitos a diferentes interpretações. Quando obtemos sucesso em alguma tarefa as atribuições podem nos ajudar a entender as causas e assim vivenciá-lo novamente, por outro lado, quando experimentamos um resultado

desagradável, as atribuições podem ajudar a identificar e evitar uma nova ocorrência indesejada (HARVEY; MARTINKO, 2011).

As atribuições de causalidade são classificadas em três dimensões: *lócus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade. O *lócus* de causalidade descreve se as atribuições são internas ou externas ao sujeito, ou seja, se a razão do sucesso ou fracasso foi responsabilidade sua ou de algum fator externo. Um aluno que acredita ter dificuldade em aprender violão pode atribuir uma causa interna, como falta de capacidade ou talento, ou pode atribuir uma causa externa, como falta de tempo para estudar ou ter um professor incompetente.

A estabilidade significa a interpretação da causa como variável ou invariável. Uma boa *performance* musical pode ser atribuída ao talento enquanto causa invariável, considerando que o talento é interpretado como algo dicotômico: talento é algo que você tem ou não tem, não há variação. Por outro lado, uma boa *performance* pode ser atribuída à sorte, sendo esta uma causa variável, pois em um dia pode-se estar com sorte, e no outro com azar.

A controlabilidade refere-se às causas que podem ser controladas ou não. Tocar mal uma música proposta pelo professor pode ser uma situação indesejada que é atribuída ao nível de dificuldade da música, algo incontrolável neste contexto. Por outro lado, o aluno pode atribuir seu fracasso ao algo controlável, tal como a falta de esforço pessoal nos estudos.

Uma causa pode ser classificada nas três dimensões simultaneamente. De acordo com Martini e Boruchovitch (2004) a inteligência é geralmente vista como causa interna, estável e incontrolável. O esforço é concebido como causa interna, instável e controlável. A sorte é interpretada como externa, instável e incontrolável. Para as mesmas autoras, a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou do fracasso escolar influenciam a motivação para aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a autoestima dos mesmos.

A interpretação da causa é, para Weiner (1985), mais importante que a causa em si. A mesma causa pode ser interpretada de formas diferentes, no qual a interpretação sugere as expectativas de sucesso e fracasso, projetando um estado de motivação ou desmotivação.

Segundo o autor, o lócus de causalidade pode promover ou enfraquecer a autoestima; a estabilidade da causa afeta as expectativas e pode diminuir ou aumentar as esperanças de sucesso em futuras ações; a controlabilidade está relacionada com as emoções sociais, falhas cometidas por questões pessoais controláveis, tais como esforço, podem gerar um sentimento de culpa. A autoestima, a esperança e o sentimento de culpa, são exemplos de fatores emocionais que estão associados à motivação.

Tendo o exposto, embasamos este trabalho na Teoria de Atribuição Causal por entender que esta abordagem trará elucidações sobre aspectos importantes relacionados à motivação dos alunos de música. Desta forma, o objetivo deste estudo foi conhecer as atribuições de causalidade na aprendizagem instrumental de adolescentes em um projeto de ensino coletivo de violão. Segundo apontam O'Neill e McPherson (2002), conhecer as razões atribuídas pelos alunos aos seus sucessos e fracassos nas aulas de música é um elemento importante para a compreensão de seus processos motivacionais referentes a estas atividades.

Metodologia

O método utilizado nesta pesquisa foi o estudo de caso conduzido em um projeto de ensino de violão coletivo. O projeto ocorre em dez espaços públicos, entre escolas, teatros e centros culturais na cidade de Teresina e oferece aulas de violão de forma gratuita aos alunos da rede pública de ensino e comunidade local. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com sete perguntas formuladas a partir três dimensões das atribuições de causalidade de Weiner (1985). Os participantes escreveram suas respostas de forma livre, permitindo assim que utilizassem uma linguagem pessoal para descrever suas percepções sobre seus processos de aprendizagem no violão.

Buscando respeitar os procedimentos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos, obtivemos autorização de todas as pessoas envolvidas na pesquisa: coordenadores do projeto; professores de violão do projeto; pais dos alunos, e dos próprios alunos que se dispuseram a participar a pesquisa. A estes, foi explicado o objetivo da pesquisa e dada a garantia do anonimato aos respondentes.

A coleta de dados foi realizada em uma das sedes do projeto. Foram feitas três

visitas aos alunos. Na primeira, o primeiro autor falou sobre o trabalho, entregou os questionários e sanou algumas dúvidas dos alunos. Na segunda, foram recolhidos os questionários, entretanto, alguns alunos esqueceram, e foi necessário mais uma visita para recolher todo o material. Desta forma a amostra deste trabalho é formada por 12 alunos com idade entre 10 e 17 anos. Para a análise das respostas, utilizamos o espelhamento, estratégia de análise qualitativa onde as respostas obtidas são comparadas a um modelo teórico (LAVILLE; DIONNE, 1999), neste caso, as dimensões da Teoria da Atribuição de Causalidade.

Resultados

Esta seção está organizada em quatro temas que emergiram durante a análise das respostas. A primeira expõe as atribuições dos alunos para o desejo de iniciar as aulas de violão; a segunda relata as dificuldades encontradas para aprender o instrumento; a terceira analisa as atribuições para as habilidades pessoais e, por fim, a quarta seção expõe as atribuições para sucesso ou fracasso na *performance* pública.

Motivos para iniciar as aulas

De acordo com as respostas obtidas, a motivação dos alunos para iniciarem as aulas de violão foi atribuída por fatores externos e internos. O fator externo que mais se destacou foi a influência da família. Um aluno afirmou que assistir seu pai tocando foi a principal fonte de influência: “meu pai sabe tocar e sempre que ele tocava, sentia vontade de tocar também e por esse motivo decidi fazer as aulas”. Outro aluno remete à mãe, porém não por assisti-la tocando, mas por atender uma possível expectativa materna: “eu acho muito bonito ver uma pessoa tocando violão e minha mãe sempre quis que eu tocasse violão”. Sob o ponto de vista da Teoria de Atribuição de Causalidade, a influência da família como agente motivador para iniciar as aulas de música é caracterizada como fator externo, incontrolável e estável, ou seja, o ambiente familiar pode ser determinante para o bom desenvolvimento do aluno na aula de música.

O fator interno que mais se destacou foi o interesse no instrumento, como observado nos exemplos a seguir: “sempre achei interessante quem tocava violão e

acabei ficando com vontade de aprender violão”; “o violão é um instrumento interessante e diversificado dos demais”. De acordo com essas respostas obtidas, essas causas são fatores internos (Localização), controlável (Controlabilidade) e instável (Estabilidade). Essa é uma causa que pode ser considerada “instável”, pois conforme apontam Martini e Boruchovitch (2001) o educando pode, em alguma situação, interpretar seu desempenho como positivo e continuar seus estudos, ou pode interpretar como negativo e deixar de querer aprender o instrumento. Ou até mesmo por algum motivo externo ou interno que possa oferecer uma influência considerável ao estudante do instrumento.

Atribuição de dificuldades

As maiores dificuldades em aprender música por meio do violão foram as questões técnicas no instrumento, como dificuldade para mudar de acordes, fazer pestana e ler partitura. Um aluno afirmou que “tocar violão é um pouco difícil, porque tem acordes complicados”. Outro aluno foi mais específico quanto a montagem dos acordes: “tenho dificuldade nos acordes com pestana, porque a pestana é muito difícil de fazer junto com o acorde”. Cabe destacar também a dificuldade relatada em ler partitura e tocar em grupo: “acho difícil a leitura de partitura e tocar em orquestra”. Verificando essas respostas, podemos dizer que as dificuldades inerentes ao violão são externas, incontroláveis e estáveis, ou seja, essas dificuldades sempre estarão presentes, o que pode ser alterado é a percepção do aluno perante estes desafios.

As dificuldades de ordem técnica no instrumento são o que mais pode levar o educando em sala de aula a atribuir como causa muito difícil de solucionar para a sua aprendizagem no violão. Segundo, Martini e Boruchovitch (2001, p.150), a interpretação feita por alunos sobre as causas do sucesso ou do fracasso escolar influencia sobremaneira a motivação para aprendizagem, as expectativas de sucesso futuro, as emoções e a autoestima dos mesmos.

Outras respostas não remeteram a dificuldades específicas do violão e focaram na importância do esforço. Um aluno respondeu que tocar violão não é difícil: “Na primeira vemos coisas que parecem difíceis, mas na verdade são bastante simples. É uma questão de

interesse e dedicação”. Outro aluno destaca o esforço: “Não acho difícil, com um pouco de esforço é possível aprender a tocar”. Este tipo de atribuição pode funcionar como uma estratégia interna que pode auxiliá-los quando encontrarem alguma dificuldade ao tocar o instrumento. Conforme, Martini e Boruchovitch (2001, p.149), quando a causa a que se atribui o resultado é estável, valendo para isso a interpretação da pessoa, surge a expectativa de que resultados similares ocorram numa próxima situação. Se as condições causais são passíveis de mudança, então os mesmos resultados não são esperados no futuro.

Atribuição de habilidades pessoais

Os relatos sobre as habilidades pessoais para aprender música por meio do violão podem ser divididos em duas categorias: positivos e negativos. Os relatos positivos são de alunos que consideram-se bons no violão e atribuem seu sucesso à inteligência ou capacidade. Essa é uma atribuição de dimensão interna (Localização), estável (Estabilidade), e incontrolável (Controlabilidade). Um dos alunos afirmou ser bom no violão, “porque tenho facilidade em aprender as coisas de uma maneira mais rápida”. Na mesma linha outro aluno afirmou ser bom “porque o professor passa uma coisa no quadro e ligeiramente eu compreendo como que é”. Podemos observar que nestas afirmações, que o fator “inteligência/capacidade” encontra-se de forma evidente, mas interpretada e explicada pelos alunos segundo suas experiências e de formas diferentes.

Os relatos negativos são de alunos que não se consideram muito bons no violão. Nesta categoria encontramos dois tipos de atribuição, um referente a causa interna e outra a causa externa. Um dos alunos atribuiu seu suposto fracasso por falta de habilidade: “Não me considero bom no violão porque não toco muito bem”. Outro aluno atribuiu seu suposto fracasso por questões inerentes ao violão: “não toco bem porque no violão tem notas difíceis”. O primeiro relato atribui seu fracasso a si mesmo, algo como a falta de talento para justificar seu baixo desempenho. Já o segundo relato atribui seu fracasso a uma dificuldade inerente ao violão. A diferença entre essas atribuições está na localização, sendo a primeira uma causa interna e a segunda uma causa externa.

Performance pública

Questionados sobre *performance* pública, os alunos informaram que já passaram por apresentações boas e ruins. Uma aluna afirmou que “quando subi no palco e vi aquela multidão de pessoas fiquei nervosa, chegando a hora de me apresentar fiquei bastante concentrada e fingi que não tinha ninguém me assistindo”. Destaca-se aqui o nervosismo como um aspecto emocional que tem sua dimensão interna, instável, incontrolável, porém a concentração possui característica interna, instável e controlável. Outro aluno também se referiu a problemas durante a *performance*: “não foi legal, porque houve problemas em relação ao som, a apresentação foi fora do teatro e as pessoas que estavam ao redor não colaboravam em fazer silêncio, e acabou por eles não escutarem a música”. Podemos evidenciar como atribuição de causa dada por esse aluno para a experiência de falta de sucesso na sua apresentação em público, fatores externos, como problemas no som e falta de colaboração das pessoas em fazer silêncio, essas causas citadas, são de caráter externo, não controlável, e instável.

As *performances* consideradas como boas foram atribuídas por influência de fatores internos como capacidade, esforço e dedicação. Um aluno afirmou: “Em uma véspera de festa junina fui convidado para tocar em público a música Asa Branca. Sem errar uma nota sequer terminei, e em seguida todos se levantaram e me aplaudiram”. Outro aluno descreveu: “a apresentação foi boa porque depois de várias aulas de técnicas, consegui fazer uma boa apresentação sem erros”. Esta resposta é relacionada com a capacidade que é uma atribuição de dimensão interna, estável e incontrolável. Evidenciando as palavras que o discente usou para atribuir o seu bom desempenho na sua apresentação em público, destacamos, “sem errar uma nota sequer terminei”, ou seja, ele atribuiu o seu sucesso a sua técnica e habilidade no instrumento. Outro relato afirma que sua apresentação foi boa, “porque após a apresentação, recebi muitos aplausos, e percebi que todo o meu esforço e desempenho tinha valido a pena”. As atribuições de causa dadas pelo aluno deste exemplo foram os fatores esforço e desempenho, que remetem a dimensão interna, instável e controlável.

Considerações

As atribuições aferidas pelos alunos aos diversos eventos que ocorrem durante a

aprendizagem musical podem ser determinantes para manter o interesse pelo instrumento. Conforme manifestado pelos alunos que participaram deste estudo, a motivação para iniciar as aulas de violão esteve fortemente vinculada à família, o que demonstra a importância dos conhecimentos e expectativa que os alunos trazem consigo ao iniciar as aulas de música. Assim, o professor pode adotar como estratégia a valorização da bagagem cultural trazida pelo aluno e reservar algum momento de sua aula para trabalhar músicas do cotidiano familiar dos alunos.

Conforme demonstrado nos resultados, alguns alunos podem interpretar o próprio desempenho como ruim e atribuir este “fracasso” como interno. O professor pode ficar atento a estas atribuições e procurar compreender o que está de fato acontecendo para o desempenho do aluno estar abaixo do esperado. As vezes uma simples questão técnica, como o posicionamento inadequado das mãos, pode gerar uma dificuldade que o aluno entende como algo interno, como se ele não tivesse capacidade para tocar. Por outro lado, quando o aluno atribui seu desenvolvimento insatisfatório às dificuldades inerentes ao violão, o professor pode usar de estratégias didáticas para simplificar as dificuldades e inserir novos elementos aos poucos. Se o aluno possui muita dificuldade em trocar os acordes, o professor criar exercícios ou fazer uma versão facilitada de uma música de forma que o aluno consiga tocar e sentir-se competente. O mesmo vale para o desenvolvimento da leitura e da pestana.

A *performance* pública, por ser um momento em que se põe a prova as habilidades desenvolvidas durante as aulas, tende a estabelecer as percepções de sucesso e fracasso dos alunos. Tanto em situações de sucesso ou de fracasso, o professor pode usar a estratégia de incentivar os alunos a externarem as causas de sucesso ou fracasso de suas *performances* públicas. Através de uma roda de conversa, por exemplo, o professor pode compreender as atribuições de seus alunos e incentivar uma interpretação mais produtiva dos motivos que levaram ao sucesso ou fracasso. Por exemplo, se o aluno diz que teve sorte em tocar bem, o professor pode argumentar que ele se esforçou para estudar a peça que apresentou. Por outro lado, se o aluno acredita que sua *performance* foi ruim, o professor pode questionar o processo de preparação do aluno para a apresentação e propor uma estratégia de estudo que contribua para um melhor desempenho no futuro.

Referências

BATTISTI, D.; ARAÚJO, R. C. Motivação de crianças para aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo. *Orfeu*, v. 2, n. 2, p. 147–174, 2017.

BRAGA, P. D. A. *Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. 229f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRAZIL, M. A. *Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia*. 288f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2017.

CERQUEIRA, D. L.; ÁVILA, G. A. Arranjo no ensino coletivo da performance musical: experiência com violão em grupo na cidade de São Luís/MA. ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 10., 2011, Recife. *Anais...Recife*, PE, ABEM, 2011.

FIGUEIREDO, E. A. F. Motivando crianças, adolescentes e idosos: um estudo de caso com um professor de instrumento musical. CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 11., 2017, Natal. *Anais...Natal*, RN, ISME, 2017.

HARVEY, P.; MARTINKO, M. J. Attribution Theory and Motivation. In: BORKOWSKI, N. (Org.). *Organizational Behavior in Health Care*. 2. ed. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers, 2011. p. 147–164.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MACHADO, A. C. *Improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas*. 266f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. Atribuição de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 148-166.

O'NEILL, S.; MCPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford, 2002. p. 31–46.

OLIVEIRA, A. A. *Iniciação ao violão utilizando acompanhamento de canções: uma proposta metodológica para o ensino coletivo*. 97f. Dissertação (mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

OLIVEIRA, M. M. *A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão*. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

SÁ, F. A. S.; LEÃO, E. Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos. *Música Hodie*, v. 15, n. 2, p. 176–191, 2015.

TOURINHO, C. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 147f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

_____. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. *Revista Espaço Intermediário*, v. 1, n. 2, p. 83–93, 2010.

WEINER, B. An attribution theory of achievement, motivation, and emotion. *Psychological Review*, v. 92, n. 4, p. 548–573, 1985.