

Autorregulação da aprendizagem de percussionistas: elaboração e validação de um questionário.

Flávio Denis Dias Veloso
Universidade Federal do Paraná
flávio.d.veloso@hotmail.com

Rosane Cardoso de Araújo
Universidade Federal do Paraná
rosane_caraujo@yahoo.com.br

Comunicação

Resumo: O objetivo para o presente texto é apresentar a etapa de construção e validação do instrumento de coleta de dados de uma pesquisa em andamento que tem como foco investigar a possível existência de aspectos autorregulatórios na rotina de estudos de percussionistas em cursos de Bacharelado em Música (habilitação em instrumento - Percussão). O conceito de autorregulação adotado neste estudo parte da perspectiva sociocognitiva e consiste na capacidade humana de realizar a autogestão de pensamentos, sentimentos e ações, que são planejadas e adaptadas a partir de um modelo cíclico para a obtenção de metas pessoais. A metodologia para esta pesquisa é o estudo de levantamento (*survey* de pequeno porte), a ser realizado com uma população de graduandos de IES da região sul e sudeste do Brasil. As considerações apresentadas neste texto partem da aplicação de um estudo piloto, realizado com três percussionistas graduandos em música. Para este estudo, foi elaborado um questionário com base nos desafios enfrentados pelos percussionistas e referenciando as três fases da autorregulação propostas pelo “Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000)”. Os resultados indicaram a confiabilidade e coerência interna das questões e possibilitaram a validação do questionário a partir de critérios previamente estipulados.

Palavras chave: autorregulação; percussão; estudo piloto.

1. Introdução

A caminhada rumo à expertise musical de instrumentistas é marcada pela necessidade de prática contínua demandando horas diárias de estudo, sendo necessário considerar aspectos como o estabelecimento de metas, a manutenção da motivação, a constante auto-observação e a autorreflexão acerca do próprio processo de aprendizagem. Estas competências cognitivas podem ser direcionadas para o alcance dos objetivos pessoais do aluno, resultando num melhor aproveitamento das sessões de estudo e, neste sentido, apresentando-se como uma importante ferramenta para a formação instrumental. Nesta perspectiva, Cavalcanti (2015, p. 189-190) enfatiza a necessidade se considerar a forma como o aluno conduz suas

horas de treino, uma vez que a qualidade destes momentos tem interferência direta no desempenho dos instrumentistas.

De acordo com Woody (2004, p. 2-3), uma sessão de estudo proveitosa e eficiente requer, por parte do aluno, a capacidade de planejamento e participação ativa no processo de aprendizagem, a habilidade de diagnosticar problemas e corrigi-los e o estabelecimento de metas e estratégias adequadas para se atingir os objetivos estipulados. Em síntese, o instrumentista em formação precisa regular sua aprendizagem, levando em consideração os recursos que possui e atentando para que as sessões de prática sejam deliberadas e direcionadas para a resolução dos principais desafios. Estas competências são contempladas pela Teoria Social Cognitiva (1986), desenvolvida por Albert Bandura (1925), e estão relacionadas com um importante constructo desta abordagem: a autorregulação.

Na perspectiva sociocognitiva, a capacidade de autorregulação se apresenta como um importante aspecto do comportamento humano e, em contexto educativo, pode ser compreendida como o processo que contempla a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente e adaptados a fim de alcançar os objetos acadêmicos (ZIMMERMAN E CLEARY, 2006, p. 12). Para a presente pesquisa, os aspectos relacionados à autorregulação acadêmica apresentam-se como um suporte ao processo de desenvolvimento instrumental e podem ser considerados na formação dos percussionistas, com o intuito de melhorar o rendimento destes instrumentistas.

Deste modo, a partir da delimitação do referencial teórico (a autorregulação da aprendizagem sob a perspectiva sociocognitiva) e do objeto de estudo (a formação dos percussionistas sinfônicos), o objetivo central desta pesquisa é verificar, por meio de um estudo de levantamento (*survey* de pequeno porte), a possível existência de elementos autorregulatórios na rotina de estudos dos percussionistas investigados e a influência destes elementos no desempenho destes instrumentistas. O objetivo específico para este artigo é apresentar considerações referentes à elaboração e validação do instrumento de coleta de dados, um questionário aplicado em um estudo piloto. Portanto, ressaltamos que o presente texto refere-se a uma pesquisa em andamento. As considerações aqui apresentadas são resultados de uma revisão da literatura e da elaboração, aplicação e validação do instrumento de coleta de dados, com vistas à aplicação com a comunidade definitiva.

2.A percussão e a formação dos percussionistas

‘Percussionista’ é o nome dado ao instrumentista que se especializa em executar os instrumentos pertencentes à família da percussão (FRUNGILLO, 2003, p. 252), considerando a divisão destes instrumentos em quatro categorias: [1] tímpano, [2] caixa-clara, [3] teclados de percussão e [4] percussão múltipla e acessórios, aplicados no contexto solístico, de câmara e sinfônico. Do ponto de vista formativo, a percussão é dividida em três vertentes: percussão sinfônica, percussão popular e bateria (PAIVA, 2004, p. 85). Esta pesquisa está restrita às questões referentes ao aprendizado e a formação do percussionista sinfônico no âmbito acadêmico em cursos de Bacharelado em Música (habilitação em instrumento - Percussão), que visam formar profissionais para atuarem em orquestras, bandas sinfônicas, grupos de percussão, diversas formações camerísticas e em trabalhos solo. O repertório explorado por estes instrumentistas está diretamente relacionado com a música de concerto.

A formação sistematizada dos percussionistas, sobretudo no meio acadêmico, compreende o aprendizado dos instrumentos de percussão a partir de suas especificidades técnicas e interpretativas e se dá prioritariamente por meio da aprendizagem individualizada, ou seja, pelo ensino individual de instrumentos (PAIVA, 2004, p. 85-86). No entanto, além das aulas individuais, o ensino coletivo de instrumentos também faz parte da formação dos percussionistas¹, sobretudo nas primeiras fases do aprendizado instrumental, geralmente antecedendo o ingresso na universidade.

Dentre os desafios específicos enfrentados na formação dos percussionistas, destacamos: a administração das horas de treino, o controle da quantidade e qualidade do esforço direcionado nas sessões de estudo e o domínio de várias técnicas de execução, de modo a contemplar as quatro categorias de instrumentos da percussão sinfônica. Além disso, fatores como a inserção destes instrumentistas em diferentes contextos e grupos musicais (STEPHAN, 1981, p. 175-176), o cumprimento

¹ Ressaltamos que uma proposta não substitui a outra. Desta forma, tanto o ensino coletivo quanto o ensino individual, ambos com suas particularidades, são importantes no processo de formação dos percussionistas e desempenham funções diferentes de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.

das exigências de repertório dos diferentes instrumentos de percussão e os conhecimentos acerca dos idiomatismos destes instrumentos, considerando aspectos históricos e estilísticos, também se apresentam como desafios no processo de formação destes instrumentistas.

A partir da observação das competências exigidas aos percussionistas e das especificidades de sua formação, é possível evidenciar a dimensão versátil deste ofício, o que justifica o diálogo com a cognição musical aqui proposto, com o intuito de possibilitar a criação de estratégias que favoreçam o desempenho dos percussionistas na busca por um desenvolvimento instrumental satisfatório.

3.A autorregulação no contexto da aprendizagem

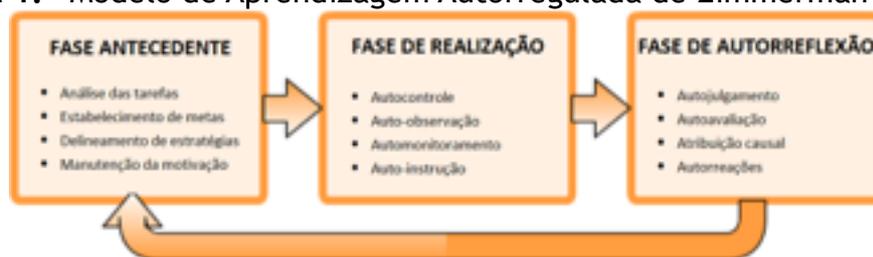
O conceito de autorregulação pode ser compreendido como o processo de autogoverno do comportamento, pensamento e sentimento, voltado para a obtenção de metas estabelecidas pelo indivíduo, esclarecendo que as habilidades autorregulatórias estimulam o engajamento cognitivo e possibilitam uma *performance* de melhor qualidade (BANDURA apud POLYDORO; AZZY, 2009, p. 75). Neste sentido, a autorregulação é tida como um importante aspecto do processo de aprendizagem e relaciona-se diretamente com os mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu desenvolvimento, a partir do estabelecimento de metas e diretrizes de estudo, atentando para o controle do próprio progresso utilizando estratégias como a monitoração, elaboração e gerenciamento do esforço empregado (GALVÃO, 2006, p. 171).

O comportamento humano é, na maioria das vezes, direcionado para objetivos e resultados projetados para o futuro. Portanto, saber aonde se quer chegar é indispensável para a deflagração dos processos autorregulatórios. Trata-se do estabelecimento de metas, que podem ser definidas como aquilo que o indivíduo tem em mente cumprir ou atingir (BZUNECK, 2001, p. 9-10). Além do estabelecimento de metas, a aprendizagem autorregulada apresentada pela perspectiva sociocognitiva pressupõe um modelo dinâmico e cíclico, estruturado em três subprocessos, para a aquisição de determinadas habilidades a partir da interação entre recursos cognitivos, motivacionais e emocionais (BANDURA, 1997). Estes subprocessos, ao serem

deflagrados no indivíduo, auxiliam na promoção de mudanças autodirecionadas. São eles: auto-observação, autojulgamento e autorreações².

Partindo dos constructos apresentados pela Teoria Social Cognitiva, foram criados modelos de intervenção para a autorregulação (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 78). O modelo adotado nesta pesquisa é o “Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman”, que prevê o desenvolvimento da autorregulação acadêmica em três fases: [1] fase antecedente, [2] fase de realização e [3] fase de autorreflexão. Estas fases dialogam com os subprocessos apontados por Bandura, acrescentando variáveis relacionadas especificamente com a aprendizagem (SOUZA & TOURINHO, 2014, p. 69) e atuando de maneira cíclica. O modelo desenvolvido por Zimmerman pode ser descrito da seguinte maneira (ver FIGURA 1):

Figura 1: “Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000)”



Fonte: Esquema representativo do modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2000)”.

- 1) **FASE ANTECEDENTE:** consiste na análise e planejamento das tarefas a serem desenvolvidas e na estipulação de metas pessoais. Nesta fase, as questões referentes à motivação são de suma importância.
- 2) **FASE DE REALIZAÇÃO:** esta fase compreende o subprocesso de auto-observação e exige, entre outras habilidades, o automonitoramento. “As estratégias selecionadas na fase antecedente são utilizadas [nesta fase] com o objetivo de alcançar resultados positivos” (CAVALCANTI, 2015, p. 193).
- 3) **FASE DE AUTORREFLEXÃO:** nesta fase está contido o subprocesso de autojulgamento (autoavaliação), as atribuições causais e as autorreações. Ocorre

² Para este estudo, vamos nos ater ao modelo de autorregulação elaborado por Zimmerman. Portanto, não é nosso objetivo discorrer especificamente a respeito dos subprocessos contemplados pela perspectiva banduriana (auto-observação, autojulgamento e autorreações). Para tal, sugerimos Bandura (1986; 1997; 2008) e Azzi (2014).

ao fim de um ciclo de aprendizagem, por meio da avaliação dos resultados obtidos em comparação com as metas estabelecidas na fase antecedente.

A respeito deste modelo, Cavalcanti (2015, p. 193) esclarece que “a fase antecedente influencia o controle do desempenho [fase de realização], que, por sua vez, influencia a fase autorreflexiva. O ciclo está completo quando o processo autorreflexivo exerce influência sobre o antecedente”.

4. Metodologia

Nesta pesquisa, a metodologia utilizada é o estudo de levantamento (*survey* de pequeno porte). De acordo com Gil (2008) e Babbie (1999), o estudo de levantamento é um delineamento exploratório que permite verificar dados sobre o comportamento de determinado grupo, por meio da interrogação direta. A população investigada será estudantes de graduação em cursos de Bacharelado em Música (habilitação em instrumento - Percussão) de IES³ das regiões sul e sudeste do Brasil, que concordarem em participar desta pesquisa de maneira anônima. Para a coleta de dados foi elaborado um questionário, cujo processo de elaboração e validação (por meio da aplicação de um estudo piloto) será apresentado a seguir.

4.1 O instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com 26 perguntas, dividido em três partes (ver TABELA 1), contemplando questões abertas (PARTE I) e questões desenvolvidas a partir de uma escala *Likert* (PARTES II e III). Escala de *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica onde se deseja medir o grau de concordância ou discordância dos participantes frente à determinada afirmativa (LIKERT, 1932).

Tabela 1: Estrutura do questionário

PARTE I (questões 1 a 8)

³ IES - Instituição de Ensino Superior.

Objetivo: descrever a comunidade, buscando compreender aspectos da formação e atuação dos percussionistas.

Caráter das questões: descritivas e de múltipla-escolha.

Conteúdo das questões: idade, gênero, formação instrumental e atuação profissional.

PARTE II (questões 9 a 14)

Objetivo: compreender os principais desafios enfrentados pelos percussionistas durante a formação acadêmica.

Caráter das questões: múltipla-escolha* (escala *Likert*).

Conteúdo das questões: desafios formativos específicos da percussão sinfônica.

**A parte II foi construída apenas com perguntas de múltipla-escolha, com exceção da questão 14 que é de caráter descritivo.*

PARTE III (questões 15 a 26)

Objetivo: investigar a existência de elementos autorregulatórios na prática dos percussionistas entrevistados.

Caráter das questões: múltipla-escolha (escala *Likert*).

Conteúdo das questões: processos cognitivos relacionados com as etapas da autorregulação acadêmica (ZIMMERMAN, 2000), contextualizados na rotina de estudos de percussionistas.

Fonte: os autores.

A primeira parte do questionário (questões 1 a 8), composta basicamente por questões abertas e de múltipla escolha, será responsável pela caracterização dos participantes, contendo perguntas como idade e gênero e abordando assuntos como a formação acadêmica e musical/instrumental dos participantes (antes e durante a graduação) e a atuação profissional dos mesmos. Os dados desta fase servirão para uma análise descritiva da comunidade investigada, sendo úteis também na identificação de variáveis.

As duas últimas partes do questionário foram compostas por questões fechadas (múltipla-escolha), onde em relação às afirmativas apresentadas o voluntário deverá assinalar a correspondência com sua opinião, considerando uma escala *Likert* de cinco pontos onde 1=nenhuma correspondência e 5=muita correspondência.

A segunda parte (questões de 9 a 14) contemplou questões que tratam de desafios formativos enfrentados pelos percussionistas (ver TABELA 2), indagando-os quanto as suas percepções a respeito de cinco aspectos comuns a formação destes instrumentistas (delineados a partir do levantamento bibliográfico) e contendo uma questão aberta, convidando os participantes a apresentarem algum(s) desafio(s) que não tenha(m) sido contemplado(s) no questionário.

Tabela 2: Aspectos formativos considerados na formulação da PARTE II do questionário.

QUESTÃO 9	QUESTÃO 10	QUESTÃO 11	QUESTÃO 12	QUESTÃO 13
Organizar as horas e o esforço nas sessões de estudo	Aprofundar os conhecimentos técnico-interpretativos	Inserir-se em diferentes contextos e grupos musicais	Dominar o repertório específico para cada instrumento	Considerar as questões de montagem e notação musical

Fonte: os autores.

A terceira e última parte (questões 15 a 26) consistiu em questões relativas aos aspectos autorregulatórios da formação dos percussionistas. Estas questões foram elaboradas tomando como referência as três fases da autorregulação acadêmica apresentadas pelo modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman - antecedente, de realização e de autorreflexão, contendo quatro questões para cada fase. Cada questão foi construída considerando uma competência cognitiva específica (ver TABELA 3).

Tabela 3: Competências cognitivas consideradas na formulação da PARTE III do questionário.

FASE ANTECEDENTE			
QUESTÃO 15	QUESTÃO 16	QUESTÃO 17	QUESTÃO 18
Planejamento das tarefas	Estabelecimento de metas	Diagnóstico de problemas e delineamento de estratégias	Manutenção da motivação
FASE DE REALIZAÇÃO			
QUESTÃO 19	QUESTÃO 20	QUESTÃO 21	QUESTÃO 22
Gestão das horas de estudo	Monitoramento do próprio progresso	Revisão e adaptação das estratégias	Conduta de autoinstrução
FASE DE AUTORREFLEXÃO			
QUESTÃO 23	QUESTÃO 24	QUESTÃO 25	QUESTÃO 26
Conduta de autojulgamento	Reflexão acerca dos recursos utilizados	Atribuição causal	Consciência Metacognitivo

Fonte: os autores.

O instrumento de coleta de dados foi testado em um estudo piloto para a análise da confiabilidade e coerência interna das questões. Após o estudo piloto, o questionário será aplicado para a população definitiva em formato físico e virtual (via plataforma do *google drive*).

4.2 O estudo piloto: aplicação e validação do questionário

Os colaboradores deste estudo foram três percussionistas estudantes de graduação em música (A1, A2 e A3) de três IES públicas das regiões sul e centro-oeste do Brasil. A validação do questionário se deu a partir dos critérios apontados por Battist e Araújo (2015, s/p) como relevantes na validação de questionários desta natureza, sendo eles: [1] *Coerência das questões*, considerando perguntas passíveis de ser respondidas, correspondentes à realidade da comunidade analisada e condizentes com os objetivos da pesquisa; [2] *Clareza dos enunciados*, verificada a partir da ocorrência de solicitações de esclarecimentos por partes dos voluntários; [3] *Facilidades e dificuldades na compreensão das questões*, fator averiguado, sobretudo a partir da quantidade de tempo dispendido para o preenchimento do questionário; [4] *As respostas qualificadas*, que de acordo com Babbie (2001) são respostas de caráter ambíguo, “na qual o participante dá um tipo de resposta que eventualmente se aplicaria a outro contexto, gerando incerteza sobre o dado” (BATTIST E ARAÚJO, 2015, s/p).

É importante ressaltar que, além das 26 perguntas distribuídas nas três partes do questionário, para o estudo piloto foi acrescentada uma pergunta de caráter descritivo que versava sobre possíveis problemas de compreensão de alguma(s) pergunta(s) do questionário, solicitando que os colaboradores especificassem os eventuais problemas enfrentados.

O resultado do estudo piloto foi sintetizado em cinco questões consideradas relevantes para a validação deste questionário (ver TABELA 4).

Tabela 4: Resultado do estudo piloto

Gênero	Idade	Tempo de estudo	Respondeu todas as questões	Apontou dificuldades? Se sim, quais?	Houveram respostas qualificadas?	
A1	M	20	7 anos	Sim**	Não	Não
A2*	F	21	12 anos	Sim**	Não	Não

A3 M 19 4 anos Sim** Não Não

**A participante A2 ressaltou, na pergunta aberta sobre os desafios enfrentados em sua formação enquanto percussionista, a questão do preparo físico para a execução de obras que exijam destreza motora;*

***Com exceção da última questão (que versava sobre possíveis dificuldades de compreensão de perguntas do questionário) todas as questões foram devidamente respondidas.*

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dos dados angariados foi possível avaliar positivamente o questionário, uma vez que não houve dificuldades de preenchimento por parte dos colaboradores do estudo piloto. Neste sentido, foi possível verificar:

- I. A coerência interna das questões, indicando que as perguntas referentes às partes I, II e especialmente a parte III - referente aos processos autorregulatórios - foram tranquilamente compreendidas e respondidas;
- II. A clareza dos enunciados, o que facilitou a compreensão das questões;
- III. A ausência de respostas qualificadas que pudessem gerar interpretações ambíguas, indicando problemas na elaboração dos enunciados.

5. Considerações finais

Por meio da análise dos resultados obtidos na aplicação do estudo piloto, foi possível observar que na segunda parte do questionário a apresentação de desafios específicos dos percussionistas a partir do diálogo com a literatura se fez necessária e foi realizada com êxito, uma vez que não houve relatos de incompreensão ou evidências de perguntas qualificadas. Ainda a este respeito, ressaltamos a relevância da inclusão de uma questão aberta, considerando que a participante A2 ofereceu uma interessante contribuição ao mencionar a questão do preparo físico para a execução de obras que exijam certa destreza motora.

Relativamente à terceira parte do questionário, a escolha por relacionar e contextualizar as competências cognitivas com questões formativas dos percussionistas apresentou um resultado satisfatório, uma vez que os participantes não relataram problemas de compreensão, respondendo 100% das perguntas do questionário. Desta forma, podemos concluir que o instrumento de coleta de dados

testado foi considerado apto para a aplicação com a população definitiva desta pesquisa.

Referências:

- AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à teoria social cognitiva*. São Paulo: Casapsi, 2014.
- BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisa de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought & Action - A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely (Orgs.) *Teoria social cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.43-67.
- BATTIST, Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso, Elaboração e validação de um questionário sobre as crenças de autoeficácia de alunos de violão em um contexto de ensino coletivo
In XXII Congresso Nacional da ABEM, 2015, Natal. Anais...Natal: ABEM, 2015. s/p.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-36.
- CAVALCANTI, C. R. P. Prática instrumental e autorregulação da aprendizagem: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso; RAMOS, Danilo (Orgs) *Estudos sobre motivação e emoção em Cognição Musical*. Curitiba: UFPR, 2015, p.189-211.
- FRUNGILLO, Mário. *Dicionário de Percussão*. São Paulo: UNESP, 2003
- GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- PAIVA, Rodrigo Gudín. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Campinas: UNICAMP, 2004.

POLYDORO, Soely Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 29, p.75-94, 2009.

SOUZA, Luan Sodré; TOURINHO, Ana Cristina. Autorregulação da aprendizagem e aprendizagem cooperativa: um diálogo na formação do violonista. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2014, Anais... Campinas: UNICAMP, 2014, p.66-73.

STEPHAN, Cláudio. *Percussão: visão de um brasileiro*. São Paulo: Novas Metas, 1981.

WOODY, Robert. The motivation of exceptional musicians. *Music Education Journal*, v. 90, n. 3, p.17-21, 2004.

ZIMMERMAN, Barry; CLEARY, Timothy. Adolescents development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, Frank; URBAN, Timothy (orgs). *Self efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, p. 45-69.