

Metacognição e motivação na aprendizagem da Percepção Musical

Simpósio

GT 2.3 – Ensino e aprendizagem de música no ensino superior

Resumo: O simpósio tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Autorregulação da Aprendizagem no Curso Superior de Música*. A pesquisa teve como foco aspectos motivacionais e metacognitivos da disciplina de Percepção Musical, a qual está presente em todos os currículos de cursos superiores de música, ainda que sob diferentes denominações. As temáticas apresentadas pelas diferentes comunicações representam observações sobre diferentes enfoques da metacognição, incluindo a atribuição de valor para a atividade, a atribuição de causa de sucessos e fracassos, concepções sobre a natureza do desenvolvimento da percepção musical, crenças de autoeficácia, estabelecimento de objetivos e estratégias de aprendizagem e autoavaliação. A metodologia, de cunho qualitativo, empregou a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas com alunos de primeiro semestre de graduação em música de uma instituição federal de ensino superior. Com a finalidade de compreender as relações entre os aspectos investigados e o desempenho e motivação dos estudantes, foram convidados alunos que apresentavam alto e baixo desempenho, incluindo casos de abandono da disciplina. Os resultados da pesquisa sugerem que há uma relação significativa entre o emprego de ferramentas metacognitivas e o engajamento e motivação do estudante para a aprendizagem dos conteúdos específicos da disciplina. Acreditamos que estes resultados podem contribuir para que as situações de ensino-aprendizagem de percepção musical no ensino superior passem a contemplar e promover o desenvolvimento de ferramentas metacognitivas voltadas especificamente para a natureza do conteúdo desenvolvido na disciplina.

Palavras-chave: percepção musical, autorregulação da aprendizagem, autoeficácia

Percepção Musical e a motivação: relações entre algumas concepções metacognitivas e o desempenho acadêmico.

Fernando Manzon Reis

Universidade Federal de Santa Maria
manzon.fernando@gmail.com

Patrick Köhler

Universidade Federal de Santa Maria
patrickkohler@gmail.com

Bibiana Turchiello Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria
bibianatf@gmail.com

Pablo da Silva Gusmão

Universidade Federal de Santa Maria
pablogusmao@gmail.com

Resumo: A disciplina de Percepção Musical está presente em todos os cursos superiores de música, e tem a função de desenvolver a música enquanto linguagem. Para um desenvolvimento eficaz, o aluno precisa de um envolvimento intenso e regular com os conteúdos. Entretanto, ocasionalmente encontramos casos de alunos desmotivados ou desengajados em sua aprendizagem. Nesta pesquisa buscamos compreender alguns aspectos relacionados ao valor que os alunos associam com a percepção musical, assim como a concepção que tem sobre a natureza do desenvolvimento destas habilidades. Utilizamos como referencial teórico as teorias motivacionais relacionadas com a educação (BZUNECK; POLYDORO, 2016), em particular no que diz respeito à análise da tarefa e locus do controle. Através de entrevistas semiestruturadas, pudemos investigar sete alunos de primeiro semestre de um curso superior de música. A maioria dos alunos percebe que percepção musical é desenvolvível através da prática, mas nos chamou atenção a concepção de um dos alunos do grupo de alto desempenho que entende que a pré-disposição para a música é determinante para o sucesso. Sugerimos, assim, a importância de discussões sobre este tema em sala de aula, pois se alunos com problemas de desempenho compartilharem desta perspectiva, a probabilidade é que sua motivação e engajamento acadêmicos diminua.

Palavras-chave: percepção musical, valor da tarefa, atribuições causais, motivação acadêmica.

Introdução

A disciplina de Percepção Musical, ainda que sob outras denominações, faz parte do currículo de todos os cursos de graduação em música no Brasil (OTUTUMI, 2008). O conteúdo

desta disciplina tem o papel, bastante significativo para a formação do músico, de desenvolver aspectos relacionados ao domínio e compreensão da linguagem musical, comumente relacionando a teoria musical com as dimensões melódicas, harmônicas e rítmicas. Demanda na maioria das vezes, uma quantidade considerável de semestres, e pode ser vista como um pilar da construção do conhecimento do estudante (OTUTUMI, 2008; GUSMÃO, 2011).

A disciplina tem como objetivo desenvolver um conjunto de habilidades musicais, como a percepção de *progressões harmônicas*, o *ditado*, o *solfejo* e a *leitura rítmica* (OTUTUMI, 2013). Pela sua abrangência e centralidade curricular, a disciplina tomou atenção de pesquisadores da área nas últimas décadas, os quais apontavam que os alunos que obtinham baixo desempenho, apresentavam desmotivação ou desinteresse. Com a quantidade de habilidades a desenvolver, a disciplina pode ser vista por alguns alunos como desafiadora, apresentando, assim, um alto custo em termos de esforço e energia a serem dispendidos no desenvolvimento do músico em formação. Nossa hipótese é de que variáveis como o valor atribuído pelo estudante a essas habilidades específicas, assim como sua percepção de *locus de controle* sobre o seu desenvolvimento estão relacionados à motivação, e conseqüentemente ao desempenho na disciplina.

Assim, esta pesquisa buscou compreender a relação da percepção das causas atribuídas de sucesso e fracasso e do valor da tarefa nas atividades da disciplina de Percepção Musical com o desempenho acadêmico de estudantes de graduação em música. Acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a promoção de iniciativas pedagógicas que valorizem e incentivem a integração dos conteúdos da disciplina com os perfis profissionais dos acadêmicos.

Referencial teórico

Diferentes teorias motivacionais para a aprendizagem convergem em alguns conceitos e modelos comuns. Em particular, destacamos o continuum entre motivação extrínseca e intrínseca, o valor da tarefa e o *locus de controle*. A motivação para o engajamento acadêmico pode ser impulsionada por fatores absolutamente externos (motivação extrínseca), onde a razão para se envolver com o processo de aprendizagem é

voltada apenas para a obtenção de uma recompensa (tipicamente, uma nota que permita a aprovação na disciplina). No outro extremo do continuum está a motivação intrínseca, em que o aluno é movido por um interesse pessoal na aprendizagem (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016). Nesse extremo surge o conceito da motivação autônoma, que “tem sido associada com interesse, satisfação e engajamento, incluindo atenção, esforço, persistência na tarefa, permanência na escola e nível de desempenho” (REEVE, 2004 apud BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016 p. 77). Relacionado com a motivação intrínseca, está a valorização da tarefa, a qual também contribui significativamente para o engajamento acadêmico do aluno. Uma tarefa intrinsecamente valorizada “é vista como pessoalmente interessante ou porque causa satisfação e prazer” (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016, p. 77). Desta forma, entendemos que o estudante de Percepção Musical que percebe que o desenvolvimento destas habilidades está alinhando com seu interesse pessoal como músico mobilizará mais esforços em relação à sua aprendizagem e terá maior persistência frente a obstáculos.

Outro aspecto que apresenta impacto no engajamento e persistência do aluno é sua percepção de controle sobre a aprendizagem. No caso geral da música, e da percepção musical em particular, é possível que alguns estudantes apresentem concepções inatistas das habilidades musicais, tipicamente expressado na forma de uma crença em “dom”, “talento” ou “pré-disposição”. Esta percepção de que não se tem controle se alinha a falta de motivação, e a não regulação, pois indivíduos com esta orientação impessoal tipicamente apresenta sentimentos de ansiedade e ineficácia, uma vez que acreditam que não podem mudar suas circunstâncias (APPEL-SILVA et al., 2010). Ribeiro (2003) ressalta que para a aquisição da metacognição, e, portanto, da autorregulação da aprendizagem, o estudante deve desenvolver uma percepção de si como o centro causal da sua própria atividade cognitiva.

Metodologia

Com a intenção de compreender o mecanismo de relações entre os conceitos investigados, optamos pela metodologia da pesquisa qualitativa. Para tanto, coletamos dados através de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) com sete alunos e alunas do curso

de música de uma universidade pública, matriculados na disciplina de Teoria e Percepção Musical I pela primeira vez. A entrevista semiestruturada mostrou-se como um instrumento adequado para nossa proposta, pois trata-se de um modelo guiado por um roteiro pré-estabelecido com as principais questões a serem abordadas durante a entrevista. O pesquisador pode elaborar novas questões, aprofundando tópicos e outras questões relevantes ao estudo, caso necessário. Nosso roteiro foi elaborado de modo a compreender quais as percepções dos entrevistados sobre a natureza da aprendizagem musical e o valor da tarefa dos conteúdos da disciplina de Percepção Musical.

Foram convidados três estudantes que demonstraram alto desempenho na disciplina e quatro que apresentaram problemas de desempenho ou desistência na disciplina de Teoria e Percepção Musical. Foram designados pseudônimos para cada entrevistado(a), sendo o grupo de alto desempenho a Ana, Bruno e Caio; e o grupo com baixo desempenho/desistência a Daniela, Eduardo, Fernando e Gabriela. Com o consentimento dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados, a qual foi realizada através da categorização das respostas em categorias definidas a priori a partir do referencial teórico adotado.

Análise dos dados

Todos os sete alunos entrevistados acreditam que a percepção musical é uma habilidade que pode ser desenvolvida através da prática. Entretanto, dois alunos, um de cada grupo, trouxeram a ideia do componente inato para o desenvolvimento habilidade específica. Eduardo entende que “todo mundo tem uma percepção inata, né, lógico que dá para desenvolver ela de alguma forma, acho que a questão é tu saber onde tu desenvolve as coisas ou o que tu deve desenvolver para conseguir melhorar ou expandir a tua percepção naquilo” (Eduardo). Ao entender que são os conhecimentos metacognitivos que têm impacto maior no desenvolvimento da percepção musical, a despeito do nível inato do indivíduo, o aluno tem uma possibilidade maior de persistir buscando novas formas de vencer seus obstáculos, mesmo quando não obtém o desempenho que gostaria. Como afirma Ribeiro, “a metacognição em ação ou autocontrole cognitivo diz respeito a reflexões pessoais sobre a

organização e planificação da ação – antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos” (RIBEIRO, 2003, p. 114). Eduardo foi autodidata nos seus instrumentos (violão, guitarra e contrabaixo elétrico), e não havia tido contato com uma formação em teoria ou percepção musical até alguns meses antes de ingressar no curso. Encontrando muita dificuldade com o conteúdo da disciplina, sua decisão de abandonar a disciplina não é definitiva, e foi justificada pela intenção de se preparar mais sozinho antes de cursá-la novamente.

Por outro lado, Caio demonstra uma concepção de que existe uma característica necessária e essencial para o músico se desenvolver. Ele acredita que

existem pessoas que nascem com uma pré-disposição para música, e por exemplo, eu vejo pessoas que começaram tarde e que se deram muito bem, pessoas que começaram cedo e não desenvolveram tanto. [...] Tem gente estudando cinco horas, outra pessoa estuda meia hora e consegue o mesmo desenvolvimento que aquela pessoa que estudou cinco horas, a mesma habilidade. [...] Eu ralei para aquilo, mas existe uma essência musical dentro de mim que faz toda a diferença. [...] Eu penso, eu tenho essa coisa do inato, de família, e só que agora estou pegando o outro lado, porque se você só tem a pré-disposição para desenvolver, não tem nada. (Caio)

Esta perspectiva pode ser determinante para que um aluno persista ou não frente a dificuldades. No caso de Caio, ele se percebe como possuindo esta “essência musical” e já trazendo essa pré-disposição através de sua família. Caio iniciou seus estudos aos cinco anos com sua própria família, estudando musicalização e piano com sua mãe, licenciada em música, e mais tarde violão com seu pai. Apesar das inúmeras horas de instrução e prática musical desde a infância, Caio ainda acredita que sua facilidade para o desenvolvimento das habilidades é devido a uma característica interna e estável que é determinante para o sucesso, e que a prática, embora necessária, tem a função apenas de manifestar esta pré-disposição. Quando alunos com baixo desempenho compartilham dessa mesma concepção, há uma chance muito maior de abandonarem os esforços em direção ao desenvolvimento da percepção musical e até da música em si, uma vez que irão atribuir sua falta de sucesso à ausência da “pré-disposição para música”.

A importância percebida da tarefa também ajuda a determinar quanto esforço será investido no processo de aprendizagem de novas habilidades. É possível perceber uma

pequena diferença qualitativa na percepção da importância da percepção musical entre os alunos dos diferentes grupos. Fernando por exemplo, entende que os conteúdos da disciplina são importantes de forma geral: “tudo que é ensinado aqui dentro do curso de música é importante, para tu aprender a compor, a executar uma música que já existe, e saber o sentido dela” (Fernando). Entretanto, ele vê pouca aplicação prática para si, uma vez que seu instrumento principal é a bateria

sem notas, só ritmo, não tem como eu aplicar. Eu consigo aplicar, por exemplo, a leitura rítmica, eu posso muito bem transpor aquilo para os tambores, mas agora uma progressão... Um ditado rítmico até dá, mas o resto não tem o que fazer, harmonia, progressões harmônicas, intervalos, não tem, então, digamos, a bateria é meu instrumento inimigo. (Fernando)

Os outros alunos do grupo de baixo desempenho também reconhecem a importância dos conteúdos, e veem valor em reconhecer em seu cotidiano musical os elementos que são trabalhados em aula, como Daniela, que passou a identificar a métrica e os intervalos presentes nas músicas que escuta. Gabriela também percebe que é útil saber intervalos para quem quer compor, uma vez que permite identificação e escrita das notas musicais. Entretanto, para ela, o valor da tarefa não supera o esforço necessário para seu aprendizado. Quando questionada sobre porque mantém estratégias de aprendizagem que não dão o resultado esperado ao invés de buscar novas, ela sugere que falta tempo e vontade para procurar outra forma de estudar: “Já tem todas as outras cadeiras, já tenho que estudar mais instrumento, e [Teoria e Percepção Musical] já é bastante coisa para estudar! Daí eu vou buscar mais outra forma de estudo? Acho que pode demorar até eu pegar de novo” (Gabriela). No contexto da teoria motivacional, o valor de custo “resulta da ponderação entre a execução da atividade e as exigências inerentes a ela em termos de esforço e tempo, e até o preço emocional” (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016, p. 78). Para Gabriela, as exigências da autorregulação da aprendizagem não parecem superar os benefícios do desenvolvimento das habilidades.

Neste ponto inicial de desenvolvimento da percepção musical, o aluno começa a compreender como uma primeira utilidade prática a habilidade de identificar notas e acordes, reconhecer os nomes dos objetos musicais, e poder, desta forma, se comunicar sobre música

através de notação e terminologia próprias. Eduardo acha que essa habilidade de discriminação dos elementos é algo básico e que “assim como qualquer coisa básica, tem que dominar aquilo de alguma forma” (Eduardo). Segundo ele, a importância está na comunicação, em “tirar da tua cabeça aquilo que tu tá lendo, [...] então é muito mais uma ferramenta, é como se fosse um instrumento, lógico que é importante, para se comunicar com os outros também” (Eduardo). Ultrapassar essa barreira da linguagem, e conectar o que ouve e executa com o que lê e escreve parece ser o primeiro reconhecimento da importância da percepção musical.

Os alunos do grupo de alto desempenho também reconhecem a importância deste aspecto, mas com uma ênfase maior na ideia da compreensão do sentido da música. Ana observa que

na música é diferente, tu tem o contato primeiro, e depois tu entende o que tá acontecendo, e é por isso que os conteúdos desafiadores são legais nesses momentos, dar nome a tudo, tudo passa a fazer sentido. Não tem porque fazer algo que tu não sabe, é só tu entender que as coisas fluem. (Ana)

Da mesma forma, Bruno passou a pensar suas práticas de uma forma mais significativa:

Realmente eu tô gostando da aula de Teoria e Percepção Musical por isso, eu nunca tinha prestado atenção assim. Eu tocava na igreja, eu leio aquela partitura ali, mas se eu toco alguma harmonia eu comecei a pensar agora “Ah, isso é uma dominante!” [...] Comecei a pegar assim, antes era mais por ouvido e estou tentando colocar a teoria junto, tá ajudando bastante. (Bruno)

Caio consegue assimilar todas as atividades realizadas em aula para sua maneira de agir e pensar musicalmente: “Principalmente na parte da harmonia, nas progressões, nos ditados. Eu vou escutando, até nos solfejos, e na medida que a gente vai cantando, o professor vai improvisando progressões [harmônicas], e aquilo que eu acho bonito eu aprendo e aplico nos meus arranjos” (Caio).

Quando o aluno percebe que o valor do conteúdo da disciplina vai além do contexto acadêmico, a tarefa se torna mais significativa em um nível pessoal. Ana observa a importância de “associar, pegar aquilo que foi explicado e conseguir visualizar em outros lugares, que é o

que acontece por exemplo com a questão das progressões [harmônicas], intervalos, que eu pego a partitura e eu consigo saber onde está o quê e o quê está acontecendo” (Ana). Os intervalos musicais entre duas notas não possuem significado musical em si, mas constituem a forma mais básica de relação entre duas alturas musicais. A implementação de atividades de reconhecimento de elementos musicais descontextualizados em disciplinas de Percepção Musical já foi alvo de muitas críticas (Bernardes, 2000; Grossi, 2001). Entretanto, Caio, entende que qualquer aprendizagem pode ser útil de alguma forma:

eu penso que tudo que o cérebro recebe de informação, serve para deixar ele exercitado. Como se tivesse fazendo um exercício físico, aquilo vai fazer bem para minha saúde, não é especificamente para alguma coisa. [...] Os intervalos não é música específica, mas aquilo é só pra preparar para a música específica que vai vir depois. Penso que o ritmo vai ser a mesma coisa. Aquela informação vai ser uma habilidade que vou estar dominando para o que realmente eu estou querendo que é a habilidade que vai vir depois, ao juntar tudo. (Caio)

Assim, mesmo que algumas atividades reduzam o material estudado em alguns aspectos isolados (alturas, ritmo ou harmonia), Caio percebe que a fluência e internalização destas relações básicas constituem a base para a construção do significado mais profundo da música como um todo, traduzindo uma percepção de grande valor intrínseco.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos compreender como a percepção do valor da tarefa e as atribuições das causas de sucesso e fracasso em atividades acadêmicas da disciplina de Percepção Musical se relacionam com a motivação para aprendizagem e com a persistência do aluno frente a dificuldades. Através da análise de entrevistas com sete alunos de graduação em música de uma universidade pública, pudemos observar que há algumas relações entre estas concepções e a motivação acadêmica.

Embora haja um consenso entre os alunos entrevistados de que as habilidades perceptivas são desenvolvíveis através da prática, foi trazida a temática da pré-disposição para o aprendizado geral da música ou específico da percepção musical. Esta percepção traduz uma causa percebida que é interna e estável. Em outras palavras, é particular ao indivíduo, mas

não pode ser alterada. Esta visão de pré-disposição inata para a música, seja na forma de talento ou dom, pode determinar a persistência de um indivíduo no processo de aprendizagem musical. Se sua interpretação for a de que ele não possui essa característica inata, a consequência lógica é a de não mobilizar esforços e energias para essa tarefa. Assim, é muito importante promover discussões em aula sobre este tema, a fim de esclarecer quais as atuais conclusões que a literatura científica já trouxe para essa discussão. Para contribuir para uma maior motivação e persistência do aluno, é necessário fortalecer sua crença no controle e responsabilidade que ele tem sobre seu próprio desempenho.

Da mesma forma, o valor percebido da tarefa contribui significativamente para a probabilidade do aluno manter-se motivado ao processo de aprendizagem. Quando a percepção do valor das habilidades e conteúdo da disciplina se limita à aprovação na própria disciplina, sua motivação para persistir frente a dificuldade é muito reduzida, comparada com quando o aluno percebe a importância para seu próprio desenvolvimento como músico e como pessoa. A comunicação parece ser a primeira forma de perceber o valor do conteúdo da disciplina, uma vez que parte da conexão entre o ouvir, fazer, ler e escrever música. Ainda assim, a motivação maior parece vir dos alunos que veem a percepção musical como uma forma de ampliar sua compreensão da música.

Alguns aspectos da compreensão musical podem parecer muito abstratos para alunos que ainda estão no início do desenvolvimento da percepção musical. É essencial, portanto, identificar o nível de compreensão atual de cada aluno para poder dialogar a partir de sua própria linguagem, promovendo atividades em formas que façam sentido dentro de suas perspectivas atuais do desenvolvimento musical.

Referências

APPEL-SILVA, Marli; WENDT, Guilherme W.; ARGIMON, Irani I. de L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-368, 2010.

BERNARDES, Virgínia. *A música nas Escolas de Música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. *Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical*. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 21, 93-102, março de 2009.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos*. Revista Vórtex, Curitiba, n.2, 2013, p.168-190.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre / RS, ano VI, no. 6, p. 49-58, setembro de 2001.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos*. Revista Vórtex, Curitiba, n.2, 2013, p.168-190.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vo. 16, no. 1, p. 109-116, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Crenças de autoeficácia e desempenho na disciplina de Percepção Musical

Patrick Köhler

Universidade Federal de Santa Maria
patrickkohler@gmail.com

Bibiana Turchiello Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria
bibianatf@gmail.com

Fernando Manzon Reis

Universidade Federal de Santa Maria
manzon.fernando@gmail.com

Pablo da Silva Gusmão

Universidade Federal de Santa Maria
pablogusmao@gmail.com

Resumo: A disciplina de Percepção Musical, comum a todos os cursos superiores de música, envolve o desenvolvimento de habilidades e linguagens que podem não ser muito familiares a todos os estudantes, dependendo da sua formação anterior. A heterogeneidade características das turmas desta disciplina pode fazer com que os alunos se sintam atrasados em relação à turma, e inseguros quanto à sua capacidade de desempenho seu papel acadêmico. Através da Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1997), investigamos aspectos relacionados às crenças de autoeficácia para a aprendizagem da percepção musical de alunos de primeiro semestre de um curso superior de música. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete alunos e os dados foram analisados a partir de categorias definidas de acordo com o referencial teórico. Foi possível observar que os alunos com mais problemas de desempenho demonstravam níveis mais baixos de autoeficácia para a disciplina. Como consequência, sua probabilidade de mobilizar esforços para persistir em seus objetivos de aprendizagem era reduzida. Assim, a pesquisa sugere a importância de se promover discussões que promovam a confiança do aluno em sua capacidade de desenvolver o conteúdo da disciplina.

Palavras-chave: percepção musical, crenças de autoeficácia, motivação acadêmica.

Introdução

Os cursos de graduação em Música têm como exigência curricular comum disciplinas voltadas ao desenvolvimento da Percepção Musical, ainda que sob diferentes denominações. (OTUTUMI, 2008). Trata-se de um conteúdo de significativa importância no currículo do curso, pois desenvolve uma variedade de conhecimentos e habilidades relacionadas a diferentes

dimensões da linguagem musical, como, por exemplo, a harmonia, melodia e ritmo e suas relações com a teoria musical (OTUTUMI, 2008; GUSMÃO, 2011). Este componente é um dos alicerces para a formação do profissional em música, de modo que em muitos casos, o conteúdo é desenvolvido em diversos semestres (OTUTUMI, 2008).

Uma parte considerável do conteúdo da disciplina envolve o desenvolvimento de habilidades que incluem a fluência na notação e terminologia tradicional da música, mas que vão além da performance instrumental. As relações entre a notação e a compreensão e significado do som são trabalhadas através de atividades específicas, como o *ditado melódico e harmônico*, o *solfejo*, a *leitura rítmica*, entre outras.

Por se tratar de um conteúdo central nos currículos dos cursos de música, muitas pesquisas têm sido realizadas nas últimas décadas, as quais apontam alguns problemas relacionados com o baixo desempenho, desmotivação, ou abandono da disciplina por parte dos alunos. Os resultados das pesquisas mostram que em alguns casos, a disciplina pode ser percebida como desafiadora para os estudantes (OTUTUMI, 2008, 2013; CAVALCANTI, 2009; GUSMÃO 2011).

Nesta pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que em algumas das situações que envolvem desmotivação acadêmica, o estudante pode acreditar não ter a capacidade necessária para o desenvolvimento eficaz das habilidades específicas trabalhadas na disciplina (CAVALCANTI, 2009, GUERREIRO-CASANOVA & POLYDORO, 2011). Assim, nossa pesquisa teve como objetivo compreender aspectos sobre a relação entre a confiança do estudante no desenvolvimento de suas habilidades perceptivas e sua motivação e desempenho acadêmico na disciplina de Percepção Musical. Acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão contribuir com a promoção de ações pedagógicas e discussões em sala de aula que fortalecem a confiança do estudante em sua capacidade de vencer os objetivos acadêmicos relacionados à disciplina de Percepção Musical

Referencial teórico

A Teoria Social Cognitiva, desenvolvida pelo psicólogo canadense Albert Bandura, é uma das mais influentes teorias no campo do comportamento e da aprendizagem humana. A

teoria tem como princípio fundamental a perspectiva da Agência - na qual o indivíduo não sofre influências do meio de forma passiva, mas busca ter autonomia para influenciar o próprio funcionamento. Barros e Santos (2010, p. 2) complementam que “o indivíduo se torna agente e receptor de situações que se produzem, e ao mesmo tempo essas situações determinarão seus pensamentos, emoções e comportamento futuro”.

Um dos pilares centrais da Teoria Social Cognitiva é o construto da autoeficácia. Em essência, crenças de autoeficácia são “crenças que a pessoa tem acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos” (BANDURA, 1997, p. 3). Quanto maiores as crenças de autoeficácia, maior será o nível de motivação do indivíduo que por consequência investe uma quantidade maior de esforço e persistência frente a obstáculos, como destacam Barros e Batista-dos-Santos (2010, p.7): “as crenças de autoeficácia ajudam a determinar quanto esforço as pessoas vão dedicar a uma atividade, quanto tempo elas perseverarão ao se defrontarem com obstáculos e o quanto serão resilientes frente a situações adversas”.

Crenças de autoeficácia robustas proporcionam o bem-estar de diversas maneiras. Pessoas com altas crenças se sentem mais capazes, comprometidas e estimuladas para enfrentar adversidades:

Os indivíduos confiantes abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas. Eles têm maior interesse e absorção nas atividades, estabelecem objetivos difíceis para si mesmos e mantêm um forte compromisso com esses objetivos, aumentando e mantendo seus esforços frente ao fracasso. Também recuperam a confiança mais rapidamente após fracassos ou retrocessos e atribuem o fracasso a esforços insuficientes ou conhecimentos deficientes, e habilidades que podem ser adquiridas. (PAJAREZ; OLAZ, 2008, p.106).

Por outro lado, baixas crenças de autoeficácia estão relacionadas à desmotivação e decorrente procrastinação: “Pessoas que procrastinam de modo sistemático e crônico têm maior probabilidade de exibir baixa percepção de autoeficácia [...] e menor controle e autorregulação pessoal” (SAMPAIO; POLYDORO; ROSÁRIO, 2012 p.136). Em certos casos, também podem desencadear transtornos de ansiedade e estresse, como aponta Pajarez e Olaz: “pessoas com baixa autoeficácia podem acreditar que as coisas são mais difíceis do que

realmente são, crença esta que provoca ansiedade, estresse, depressão e uma visão limitada sobre a melhor forma de resolver um problema” (PAJAREZ; OLAZ, 2008, p.106). Em outros casos, o indivíduo cria uma previsão que acaba por limitar o próprio potencial: “Essa função das crenças de autoeficácia também pode criar um tipo de profecia autorrealizável, na qual o indivíduo alcança aquilo que acredita que consegue alcançar” (PAJAREZ, OLAZ, 2008, p.106).

As crenças de autoeficácia são fortalecidas ou enfraquecidas através de quatro principais fontes: experiência direta ou experiência de êxito, experiência vicária, persuasão social e estados físicos emocionais. Para Cavalcanti, “as experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de autoeficácia, pois, nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades” (CAVALCANTI, 2009, p.100). Ao concluir uma tarefa, o indivíduo avalia seu desempenho e a partir dele faz julgamentos sobre a sua capacidade: “À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam o resultado de seus atos, usam as interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar de tarefas e atividades subsequentes e agem de acordo com essas crenças criadas” (PAJAREZ; OLAZ, 2008, p.104). Sucessivas experiências de êxito resultam em um aumento das crenças de autoeficácia: “Os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal. Por outro lado, as falhas podem comprometê-la, especialmente se estas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido” (BANDURA, 1998, p.624-626).

Metodologia

Com a intenção de compreender as questões propostas neste trabalho, optamos pela metodologia de caráter qualitativo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um conjunto de entrevistas realizadas com sete alunos e alunas do curso de música de uma universidade pública, matriculados na disciplina de Teoria e Percepção Musical I pela primeira vez.

Utilizamos a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987), a qual é guiada por um roteiro pré-estabelecido com as principais questões a serem abordadas durante a entrevista.

Contudo, mesmo com um roteiro, é possível que o entrevistador acrescente outras questões relevantes ao estudo, caso necessário. Nosso roteiro foi elaborado de modo a abordar as diferentes características e fontes das crenças de autoeficácia, segundo a Teoria da Autoeficácia.

Para a finalidade do trabalho foram convidados três estudantes que demonstraram alto desempenho na disciplina e quatro que apresentaram problemas de desempenho ou desistência na disciplina de Teoria e Percepção Musical. Foram designados pseudônimos para cada entrevistado(a), sendo o grupo de alto desempenho a Ana, Bruno e Caio; e o grupo com baixo desempenho/desistência a Daniela, Eduardo, Fernando e Gabriela. Com o consentimento dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados, a qual foi realizada através da categorização das respostas em categorias definidas a priori a partir do referencial teórico adotado.

Análise dos dados

Como previsto pela teoria, foi possível observar que os alunos do grupo de baixo desempenho apresentaram níveis mais baixos de autoeficácia para o desenvolvimento da percepção musical. O caso de Daniela, aluna do curso de Canto, demonstra esse aspecto de forma bastante acentuada: “Eu tenho dificuldade de acreditar que eu consigo fazer as coisas. [...] Eu sempre acho que não vou conseguir fazer as coisas” (Daniela). Daniela descreve que durante sua vida sua vivência musical foi, em grande parte, informal. Gostava de cantar desde criança e passou a participar de corais. Sua experiência no coral, no entanto, envolvia principalmente o aprendizado das partes através da imitação, mesmo quando o coral utilizava partitura: “Eu fiquei mal-acostumada. [...] O professor sempre fazia os áudios e nós escutava em casa e cantava, e isso foi péssimo para mim. Tem me prejudicado bastante” (Daniela). Na sua percepção, essa abordagem impediu o desenvolvimento da audição notacional (SILVA, 2010) através do solfejo, de forma a criar uma lacuna entre suas habilidades de ouvir e executar e as de leitura e escrita com a notação tradicional. Juntamente com sua pouca instrução de teoria musical, Daniela não se sente segura para desempenhar seu papel como aluna de um curso superior de música: “Eu na verdade, não sei como eu consegui passar até

hoje. [...] Eu não sabia nada de escalas, acidentes, eu realmente não sei como passei” (Daniela).

Neste caso, a aluna já ingressou no curso acreditando que não possuía o conhecimento e habilidades necessárias para cursar o primeiro semestre do curso, de modo que sua perspectiva negativa em relação a desenvolver o conteúdo já partia de uma premissa de que lhe faltava algo anterior. A Teoria da Autoeficácia prevê que baixos níveis de autoeficácia correlacionam-se, mesmo que indiretamente, com baixo desempenho na atividade em questão, de modo que há uma grande probabilidade de ser criado um efeito de “profecia autorrealizada”. O aluno acredita que não é capaz (ou neste caso, não está pronto) para desenvolver o conteúdo, logo, não direciona seus esforços para a resolução de problemas na aprendizagem. Tipicamente, não vê que o problema pode estar na falta de estratégias eficientes de aprendizagem, pois imagina que é a falta de capacidade que explica o desempenho. Os resultados insatisfatórios que se seguem são, portanto, interpretados como uma confirmação da crença inicial, validando sua perspectiva.

Os problemas de desempenho em aula ou em avaliações podem levar, através da experiência direta, a uma percepção de incapacidade para realizar a tarefa, o que é suficiente para causar procrastinação, como no caso de Fernando:

Quando eu começo a errar muito eu acabo me frustrando, “ah, não quero estudar isso, deixa”. Daí acabo largando, deixo para depois ou deixo para estudar de última hora. [...] Não me bate aquele interesse em estudar porque eu já vejo que é uma coisa difícil, já vejo que é uma dificuldade. Então não me bate aquela vontade de aprender (Fernando).

Enquanto o aluno interpreta o mau desempenho como um reflexo de sua incapacidade, ele fica desestimulado a persistir em seu objetivo de desenvolvimento: “É intimidador, porque é difícil lidar com limitações, né, é muito difícil tu quebrar essas barreiras” (Eduardo). No caso mais extremo, a desmotivação se manifesta na forma de um bloqueio paralisador e incapacitante: “Eu também não consigo estudar muito tempo, porque eu me estresso porque eu não consigo. [...] Solfejo eu tenho pânico, eu criei um bloqueio, eu acho” (Daniela). Em alguns casos o aluno entende que o problema pode ser de interpretação, mas isso não impede que leve à procrastinação e desmotivação: “Eu não sei se criei isso na minha

cabeça, mas eu vejo isso como um bicho de sete cabeças, eu vejo como uma coisa difícil de compreender, parece que eu não consigo entender. [...] É tipo um problema psicológico, eu acho, eu criei na minha cabeça que isso é difícil” (Fernando).

As experiências diretas de sucesso, por outro lado, servem para reforçar a crenças na capacidade de desenvolver a percepção musical. Daniela explicou que embora nem sempre se sinta estimulada para estudar o conteúdo, o que mais a estimula é ver que está melhorando. Bruno relatou que mesmo a atividade com que tinha menos familiaridade (leitura em clave de fá) pôde ser aprendida através da prática. A sua experiência de sucesso informa a ele mesmo que tem a capacidade para desenvolver novas habilidades:

Experiência mesmo, porque eu, por exemplo, na leitura de claves eu não sabia nada de clave de fá, eu peguei e estudei bastante mesmo todos os dias, peguei e li pelo menos um pouco, e eu consegui fazer a prova bem de boas. [...] Quando eu estudei leitura de claves me dei super bem, eu até gabaritei a prova. Eu acho que sou bastante capaz, se eu estudar todo dia eu realmente acho que eu pego (Bruno).

Da mesma forma, Caio, identifica que o que lhe faz concluir ser capaz de desenvolver a percepção são “as lições passadas que eu já fiz, quando eu olho eu digo ‘nossa, isso é muito fácil’, mas na época que eu vi não era.” (Caio). As inúmeras experiências de sucesso com a aprendizagem musical contribuem para que Bruno e Caio sintam-se confiantes em suas capacidades de desenvolver novas habilidades. Caio vem de uma família de músicos e estuda diversos instrumentos desde os cinco anos de idade. Bruno, também, foi iniciado na música pelo seu pai aos oito anos de idade e desde então já estudou teclado, violão, canto e trompete.

Entretanto, de especial interesse na nossa presente discussão é o fato de que Caio e Bruno iniciaram-se nos estudos musicais na infância com utilização de partitura, em um processo gradual e paralelo ao estudo da prática musical. Mesmo que não tenham estudado formalmente habilidades perceptivas como solfejo ou ditado, a familiaridade com a notação musical tradicional libera seu foco para a aprendizagem específica das atividades específicas da percepção musical. Por outro lado, tanto Fernando como Daniela haviam tido muito pouco contato com o desenvolvimento da leitura de partitura e relataram se sentirem muito pouco confiantes em suas capacidades de desenvolverem a percepção musical. Assim, é possível supor que ter que desenvolver fluência na notação musical tradicional após o ingresso no

curso de música juntamente com as habilidades perceptivas faz com que o aluno se sinta sobrecarregado e menos capaz de vencer os objetivos acadêmicos.

Considerações finais

Nossa pesquisa buscou compreender a relação entre crenças de autoeficácia para o desenvolvimento da percepção musical no curso superior de música e o desempenho acadêmico na disciplina de Percepção Musical. A partir da análise das entrevistas realizadas com sete alunos de um curso de música em uma instituição pública de ensino, foi possível identificar que há diferença na confiança percebida entre os alunos com alto e baixo desempenho.

Embora todos os alunos tenham aprendido música desde a infância, aqueles que haviam tido contato com a leitura de partitura durante sua formação musical parecem se sentir mais confiantes também para o desenvolvimento de habilidades perceptivas. A fluência na leitura de partitura demanda uma vivência constante com esta forma de pensar a música. De forma geral, a falta de familiaridade com a linguagem da notação musical parece tornar-se uma barreira que pode levar o aluno a se ver como deslocado do contexto do curso superior. Quando há problemas de desempenho nas atividades acadêmicas, estas concepções pessoais podem levar à interpretação de que a causa do problema está na falta de capacidade específica, o que frequentemente promove um efeito de “profecia autorrealizada”. O erro passa a ser visto de forma negativa, como um indicador de que a aprendizagem não é possível.

Estes resultados sugerem que é importante promover ações pedagógicas que conscientizem o aluno de que é normal e esperado que existam erros, uma vez que seu objetivo no curso é justamente o de aprender algo novo, que não sabia fazer antes de ingressar no curso. Da mesma forma, é fundamental que o aluno consiga perceber cada pequeno sucesso alcançado em cada uma das habilidades trabalhadas na disciplina. Estas são formas de minimizar o efeito que as experiências diretas de desempenhos insatisfatórios têm sob as crenças de autoeficácia para o desenvolvimento da percepção musical, de modo a não desencadear um ciclo de desmotivação, procrastinação e abandono.

Referências

BANDURA, Albert. Self-efficacy: The exercise of control. Macmillan, 1997.

_____. Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and health*, v. 13, n. 4, p. 623-649, 1998.

BARROS, Marizeth; BATISTA-DOS-SANTOS, Ana Cristina. Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 10, n. 112, p. 1-9, 2010.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM, Londrina*. n. 21, p. 93-102, 2009.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Autoeficácia na Formação Superior: Percepções Durante o Primeiro Ano de Graduação. *Psicologia: Ciência E Profissão*, v. 31, n. 1, p. 50-65, 2000.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus, Porto Alegre*, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos*. *Revista Vórtex, Curitiba*, n.2, 2013, p.168-190.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely e cols (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

SAMPAIO, Rita Karina Nobre; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; ROSÁRIO, Pedro. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes universitários. *Cadernos de Educação*, v. 42, p. 119-142, 2012.

SILVA, Ronaldo da. *Leitura Cantada: um caminho para a construção da audição no músico profissional*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

A perspectiva da autorregulação da aprendizagem na Teoria Social Cognitiva na disciplina de Percepção Musical

Bibiana Turchiello Ferreira

Universidade Federal de Santa Maria
bibianatf@gmail.com

Fernando Manzon Reis

Universidade Federal de Santa Maria
manzon.fernando@gmail.com

Patrick Köhler

Universidade Federal de Santa Maria
patrickkohler@gmail.com

Pablo da Silva Gusmão

Universidade Federal de Santa Maria
pablogusmao@gmail.com

Resumo: O desenvolvimento de habilidades perceptivas é um tipo especial de aprendizagem, uma vez que requer uma prática específica e regular. A disciplina de Percepção Musical, componente de todos os currículos de cursos superiores de música, apresenta para os alunos o desafio de definir objetivos e estratégias eficazes de aprendizagem. Através do modelo de Zimmerman e Moylan (2009) da Autorregulação da Aprendizagem, buscamos compreender aspectos relacionados ao estabelecimento de objetivos e estratégias de aprendizagem de alunos de um curso superior de música. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete alunos e os dados foram analisados a partir de categorias definidas a priori pelo referencial teórico. Foi possível observar que os alunos com problemas de desempenho na disciplina apresentam, de forma geral, dificuldades para estabelecer metas e organizar estratégias de aprendizagem, em especial as que dizem respeito ao gerenciamento do tempo e ao recurso ao professor. Estas dificuldades traduzem-se em um problema na avaliação e atribuição dos resultados, o que contribui para a falta de motivação em relação à disciplina.

Palavras-chave: percepção musical, autorregulação da aprendizagem, motivação acadêmica.

Introdução

Os conteúdos de Percepção Musical estão presentes nos currículos de todos os cursos superiores de Música no Brasil, ainda que sob nomes diferentes (por exemplo, Teoria e Percepção Musical, Treinamento Auditivo, Leitura e Escrita Musical, Teoria Musical e Solfejo, Linguagem Musical, etc.). O objetivo destas disciplinas envolve uma prática ampla de

formação para o músico, particularmente destinada à aquisição de compreensão musical de aspectos como melodia, harmonia e ritmo. Esta prática busca relacionar a teoria musical com os as diferentes interações do estudante com os sons musicais, como o ler, ouvir, cantar e o escrever (OTUTUMI, 2008; GUSMÃO, 2011). Esta disciplina, ou conjunto de disciplinas, pode ser entendida como parte significativa da base para o desenvolvimento do profissional em música, requerendo uma quantidade considerável de semestres na maioria dos cursos de Música. (OTUTUMI,2008).

Algumas das atividades da disciplina são o *solfejo*, que consiste em entoar as notas presentes na partitura, com o objetivo de desenvolver a escuta interna de melodias, o *ditado melódico ou harmônico*, que podemos entender como o processo inverso do *solfejo*, a fim de desenvolver a memória e a compreensão da escuta externa e o discurso musical, o *ritmo*, onde compreende-se e executa-se padrões a uma ou duas vozes simultaneamente, exercitando a fluência da linguagem musical. Estes exemplos são alguns dos aspectos musicais que são trabalhados em aula, proporcionando que o aluno comece a enxergar uma estrutura macrocômica da música, desenvolvendo sua compreensão musical como um todo (OTUTUMI, 2008; GUSMÃO, 2011).

Por conta da abrangência curricular, a disciplina tem sido foco de muitas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, as quais têm apontado ou investigado uma gama de problemas relacionadas à falta de motivação, confiança em suas próprias ações, procrastinação das tarefas e o mau uso de estratégias por parte dos alunos que possuem baixo desempenho. Algumas destas pesquisas relatam que a disciplina pode ser desafiadora para os alunos, e quando deparados com alguma dificuldade, a frustração pode ser uma resposta comum, e que desencadeia desmotivação nos acadêmicos em Música (GUSMÃO,2011; OTUTUMI,2013).

Assim, esta pesquisa buscou compreender alguns aspectos da autorregulação da aprendizagem na disciplina de Percepção Musical, e, especificamente, identificar quais as diferenças entre as escolhas e empregos de objetivos e estratégias de aprendizagem entre alunos de alto e de baixo desempenho nas habilidades que compõem a disciplina. Acreditamos que os resultados poderão contribuir para o desenvolvimento de estratégias de

ensino e ações pedagógica que promovam, facilitem e potencializem a autorregulação da aprendizagem nas disciplinas de percepção musical dos cursos superiores de música.

Referencial teórico

A Teoria Social Cognitiva surge em meados da década de 1960 impulsionada principalmente por Albert Bandura. Dentro das concepções dessa teoria temos o pressuposto que os indivíduos são agentes do seu próprio desenvolvimento. Para Bandura (2008), as pessoas têm a capacidade de formar crenças sobre aquilo que elas podem ou não fazer. Além disso, é possível que as mesmas antecipem os atos criando metas e objetivos para si próprios a fim de atingir seus objetivos através de ações planejadas. É importante ressaltar que esse comportamento não é moldado somente por agentes internos, ou seja, a estrutura social à qual o indivíduo está exposto é grande influenciadora das ações humanas.

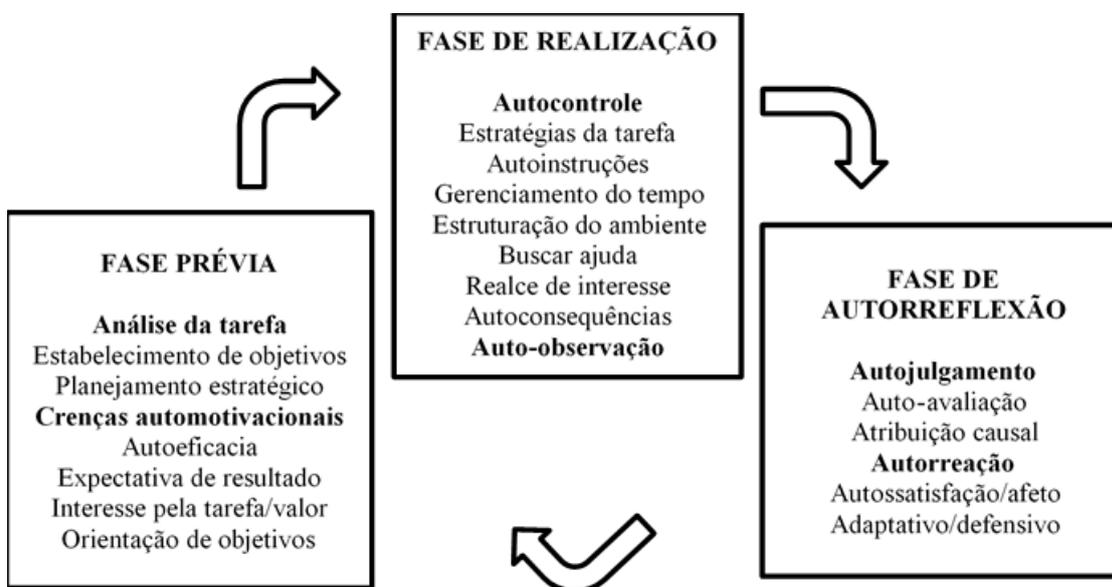
Dentro dessa perspectiva da teoria social cognitiva entende-se que é por meio da autorregulação que as pessoas estabelecem seus pensamentos, comportamentos e sua motivação. Segundo Polydoro e Azzi (2009),

a autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta. (POLYDORO, AZZI, 2009, p. 75)

A temática da autorregulação é uma das características principais da teoria social cognitiva. De acordo com Polydoro e Azzi (2008), por se caracterizar como um processo de ação é importante que o indivíduo se mantenha motivado e persistente, principalmente nos momentos em que se percebe barrado por obstáculos, para que consiga, assim, atingir seus objetivos.

É possível afirmar que a autorregulação é formada por processos. Dentre os autores que têm contribuído com a sistematização desses processos da autorregulação da aprendizagem no contexto da teoria social cognitiva está Barry J. Zimmerman. O autor apresenta o modelo de fase cíclica da autorregulação como podemos ver na Figura 1:

FIGURA 1 – Modelo de fases cíclicas da autorregulação da aprendizagem



Fonte: Zimmerman e Moylan (2009), tradução de Polydoro e Azzi (2008).

Como podemos observar, o modelo cíclico de Zimmerman e Moylan (2009) é composto por três fases, sendo a primeira a fase prévia, a segunda a fase de realização e a terceira a fase de autorreflexão. Para que o processo da autorregulação seja cíclico, é preciso que após a última fase (autorreflexão) o indivíduo reformule suas estratégias e objetivos e reinicie o processo.

Schunk (1990) explora a importância da criação de objetivos de aprendizagem na fase inicial. Entretanto, esses objetivos precisam ser claros e específicos para que contribuam para o aumento do desempenho da aprendizagem. Quanto mais próximos e detalhados forem estes objetivos, mais fácil é para o estudante avaliar a possibilidade de que sejam atingidos. Por consequência, as crenças motivacionais elevam-se, ou seja, através da percepção de progresso, o indivíduo sente-se cada vez mais capaz de realizar a atividade.

Na segunda parte apontada por Zimmerman e Moylan (2009), os autores apresentam as estratégias sendo colocadas em ação propriamente dita. Nessa fase, os estudantes colocam em prática seus objetivos e estratégias de aprendizagem. Para que os mesmos possam ser atingidos é preciso autocontrole e auto-observação. Assim, durante esse processo, as

estratégias são fundamentais, desde a elaboração do ambiente de estudo até mesmo a estruturação de maneiras de registrar o material estudado.

Já na terceira fase apresentada, Zimmerman e Moylan (2009) afirmam que a autoavaliação é a principal forma de autojulgamento. É nesse momento que o aluno poderá reavaliar e entender se seus objetivos foram atingidos. Caso seus objetivos tenham tido êxito, o aluno autorregulado tem a possibilidade de reiniciar o processo. Entretanto, se o resultado do processo for negativo, é o entendimento da causa do fracasso que fará o aluno autorregulado ajustar seus objetivos e estratégias e, assim, recomeçar o processo. Já aquele aluno que atribui as causas do insucesso à sua incapacidade, provavelmente se colocará em uma postura defensiva. A decisão defensiva é uma maneira que o estudante encontra de evitar futuras frustrações. Assim, o indivíduo interrompe esforços levando-o à procrastinação e desengajamento cognitivo.

Pode-se entender que um dos propósitos do modelo cíclico apresentado por Zimmerman e Moylan (2009) é de identificar os processos metacognitivos e as fontes motivacionais. Entende-se que os esforços aplicados pelos estudantes de se autorregularem não podem ser compreendidos apenas pela metacognição, mas também por toda carga de crenças estabelecidas em cada indivíduo.

Metodologia

Para conduzir a pesquisa e compreender as questões propostas neste trabalho, optou-se pela metodologia de caráter qualitativo. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um conjunto de entrevistas realizadas com sete alunos e alunas do curso de música de uma universidade pública, matriculados na disciplina de Teoria e Percepção Musical I pela primeira vez.

Sabe-se que são variados os modelos de entrevistas que podem ser empregados, entretanto, para esse trabalho, foi utilizada a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987). Basicamente, o modelo semiestruturado é guiado por um roteiro pré-estabelecido com as principais questões a serem abordadas durante a entrevista. Contudo, mesmo com um roteiro, é possível que o entrevistador acrescente outras questões relevantes ao estudo, caso

necessário. Nosso roteiro foi elaborado de modo a abordar os subprocessos de todas as fases do modelo de Zimmerman e Moylan (2009).

Para a finalidade do trabalho foram convidados três estudantes que demonstraram alto desempenho na disciplina e quatro que apresentaram problemas de desempenho ou desistência na disciplina de Teoria e Percepção Musical. Foram designados pseudônimos para cada entrevistado(a), sendo o grupo de alto desempenho a Ana, Bruno e Caio; e o grupo com baixo desempenho/desistência a Daniela, Eduardo, Fernando e Gabriela. Com o consentimento dos entrevistados, todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise dos dados, a qual foi realizada através da categorização das respostas em categorias definidas a priori a partir do referencial teórico adotado.

Análise dos dados

O desenvolvimento de habilidades, como é o caso da percepção musical, requer uma quantidade considerável de prática autorregulada. Embora nosso foco nesta pesquisa está sobre a autorregulação da aprendizagem, é importante apontar que os alunos do grupo de baixo desempenho reconhecem que a quantidade de estudo também se configura como um fator significativo. Sobre a atividade que Daniela percebe como mais desafiadora, ela diz: “eu estudo muito pouco. É a que eu mais preciso e a que eu menos estudo” (Daniela). Eduardo também admite: “trago mais a culpa pra mim do que qualquer coisa, talvez se estudasse melhor lógico que seria melhor” (Eduardo). Gabriela também atribui sua dificuldade: “às vezes eu acho que por falta de mais estudos. Eu acho que deveria estudar bem mais tempo do que eu estudo” (Gabriela). Seria muito simplista encerrar a análise do problema de desempenho destes alunos simplesmente atribuindo à falta de estudo. É essencial compreender a causa desta falta de iniciativa e engajamento.

Um aspecto que foi possível observar nas entrevistas é o do “saber estudar”. Em particular, a percepção musical pode trazer desafios novos para o aluno, uma vez que se trata do desenvolvimento de habilidades cognitivas, o que acontece gradualmente, através de uma prática deliberada e constante. Fernando frequentemente menciona que “acho que é possível aprender, eu só não achei o método adequado que vai funcionar para mim. [...] Acho que

tenho uma dificuldade maior por não ter encontrado o método certo de estudos para mim” (Fernando). Mesmo que se busque uma quantidade adequada de prática, o rendimento não é satisfatório sem o saber aprender: “Eu acho que é dificuldade, porque eu tento bastante estudar e eu também não sei muito como estudar” (Daniela).

Durante a fase de planejamento, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem é um passo essencial, uma vez que define as ações (estratégias) que deverão ser adotadas. Sem a definição de objetivos, o resto do processo de aprendizagem se torna desorientado, como quando Fernando explica:

Acho que nunca defini um objetivo, acho que, pensando agora, é um erro meu, mas eu nunca criei um objetivo assim. Eu sei que eu tenho que aprender, isso tá mais que lógico no meu inconsciente que eu tenho que aprender aquilo, mas eu não consigo botar um objetivo, eu tenho uma dificuldade de ver esse objetivo. (Fernando)

Segundo Schunk (1990), para melhor promover a autorregulação da aprendizagem, um objetivo de aprendizagem deve ser específico, com prazo definido e com grau de dificuldade equilibrado. Se o objetivo for vago, como por exemplo “conseguir fazer os solfejos sem o acompanhamento do instrumento” (Eduardo), fica mais difícil para o aluno compreender os pequenos passos graduais que precisam ser dados, ou mesmo se houve algum progresso. Da mesma forma, um grau de dificuldade muito avançado causa desmotivação, como no caso de Eduardo: “talvez tenha sido de estar remando no conteúdo, começa a remar nas coisas e aí tu não entende tão bem. [...] Tu tenta desenvolver aquilo, tipo exercício de solfejo meio que junta todas essas coisas, cheguei ali e já não tinha todo o anterior consolidado... é difícil” (Eduardo).

Devido a problemas na definição de objetivo, é natural que não haja consciência de que estratégias estão sendo aplicadas, e menos ainda quais estão funcionando: “Seguido as pessoas me perguntam do canto: ‘qual tua rotina de estudos?’ Eu não sei, eu não tenho uma rotina, sabe?” (Daniela). Fernando também demonstra esta incerteza: “Não tenho nenhuma estratégia, lembrando agora. [...] Eu tento prestar atenção na aula dele, mas e nunca montei uma estratégia. [...] Eu não tenho nenhuma estratégia que eu possa dizer ‘Ah, eu usei isso e funcionou’” (Fernando).

Quanto a tipos específicos de estratégias de aprendizagem, observamos que o gerenciamento do tempo é realizado de formas bastante diversas. Ao explicar sobre como organiza seu tempo de estudo, Daniela demonstra que este aspecto não é planejado: “Não organizo. É como eu disse, às vezes eu fico 15 minutos, às eu fico uma tarde inteira. Às vezes eu não estudo tal coisa” (Daniela). Eduardo reconhece que problemas de gerenciamento de tempo podem estar por trás do rendimento do estudo: “Talvez seja importante realmente ter continuidade, acho que talvez aí eu tenha pecado, na administração do tempo, por exemplo. Eu voltava e aí tinha que estudar aquelas coisas de novo, meio que não tem fluidez, consistência, naquelas de que é um exercício diário mesmo” (Eduardo). Da mesma forma, os momentos de estudo de Fernando não são planejados:

Colocar aquilo na tua rotina, fazer com que aquilo se torne um hábito, até hoje eu não consigo. Por exemplo, estudar Teoria e Percepção hoje e depois estudar só no sábado ou só na segunda, então eu fico uns cinco dias sem estudar, e isso é ruim porque acumula tudo ou o que ele falou hoje na aula daqui a cinco dias eu não pratiquei e eu já esqueci. (Fernando)

Para Gabriela, suas ocupações extra-acadêmicas não lhe deixam tempo para praticar o conteúdo da disciplina: “10 minutos é o único tempo que eu tenho. E sempre depois que eu termino de estudar eu tenho que fazer alguma coisa, tenho que trabalhar, sabe? Então o tempo que eu estudo não é suficiente. E também porque eu mal saio do estudo e já encho minha cabeça com outra coisa, então meio que some” (Gabriela). Assim, podemos perceber que as sessões de estudo dos alunos do grupo de baixo desempenho são irregulares e inconsistentes.

Habilidades perceptivas são desenvolvidas de forma mais eficientes quando são trabalhadas regularmente e de forma planejada. Mesmo quando não é possível alocar um longo período tempo para essa prática, o aluno pode buscar ser criativo para aproveitar pequenas oportunidades de integrar o conhecimento do seu cotidiano musical. Ana, por exemplo, percebe que a parte mais significativa de sua prática se dá enquanto atua como professora: “Eu só consigo saber se eu sei no momento que eu sei explicar algo para alguém, porque se eu não sei passar, eu não sei para mim” (Ana). Dessa forma, ele entende que todo seu tempo com seus alunos é seu tempo de prática pessoal.

A única estratégia que tinha era “vou trabalhar isso com meus alunos”. [...] Porque quanto mais eu aprendia aqui, mais conteúdo podia passar para eles, e tendo mais conteúdo para passar para eles, melhor preparada eu tenho que estar, então eu preciso obrigatoriamente desenvolver naquele sentido, e eu desenvolvo junto com eles. (Ana).

Bruno intercala o estudo do seu instrumento com o estudo de percepção musical ou piano, aproveitando a necessidade de descansar os músculos envolvidos com o seu próprio instrumento. Caio também afirma que concilia o tempo do descanso do seu instrumento para estudar as habilidades específicas de percepção. Os alunos do grupo de bom desempenho todos demonstram conciliar o tempo dedicado a prática de percepção com suas outras atividades, ou ainda, integrar o desenvolvimento da percepção durante o cotidiano. Ana, por exemplo, relata que a qualquer momento do dia, caminhando, por exemplo, ela começa a fazer associações musicais com o ritmo do passo, ou busca compreender melodias através do ouvido interno enquanto está no ônibus.

Em relação a estratégias sociais, é interessante apontar que nenhum dos alunos perguntava em aula quanto tinha dúvidas, nem entrou em contato com o professor durante o semestre letivo para apresentar quaisquer incertezas. Sobre recorrer a colegas ou ao professor, Eduardo diz: “nenhum dos dois. É uma limitação minha mesmo. [...] Eu sei que funciona bastante mas eu não adapto a isso, eu gosto de ficar sozinho para estudar. [...] Quando tinha dúvida geralmente eu não perguntava, essa é a real. Eu tentava ver a dúvida e estudar sozinho, por exemplo” (Eduardo). Por outro lado, os alunos do grupo de alto desempenho manifestavam dúvidas e contribuíam com comentários em toda oportunidade na sala de aula ou fora dela.

Manter um registro das sessões de prática e do progresso em cada área permite que o aluno avalie quais estratégias estão ou não funcionando, e qual seu ritmo de progresso. Daniela relata que anota tudo que é visto em aula, mas que fora da aula não sabe como anotar. Tentando seguir a recomendação do professor de registrar sua prática, ela diz que não percebeu nenhuma diferença, pois “foi só uma vez e não sei se estava levando muito a sério” (Daniela). Sem esse registro o processo de avaliação dos objetivos e das estratégias torna-se muito mais difícil. É através da avaliação que o aluno pode fazer ajustes, reforçar estratégias

eficientes e descartar estratégias que não funcionam. Uma vez que os alunos do grupo de baixo desempenho já haviam demonstrado problemas na definição de seus objetivos e estratégias, assim como no monitoramento e execução deste planejamento, é natural que o processo de autoavaliação também se tornava vago ou superficial, limitando-se a uma percepção genérica de que não houve sucesso, mas sem identificar quais os aspectos podem ser ajustados.

É através desta autoavaliação que o aluno reage para dar continuidade ou interromper o seu processo de aprendizagem. Os alunos que apresentaram problemas com as fases anteriores de autorregulação tendiam a demonstrar reações defensivas à sua avaliação de insucesso. A frustração resultante paralisa o ciclo de autorregulação, de modo que o aluno interrompe o processo de ajustar metas e estratégias. Daniela demonstra essa situação: “Como eu tenho esse problema com a frustração, eu não crio expectativas. Nada de expectativas. Por isso que eu sempre acho que não vou conseguir. Então por não criar muita expectativa, eu não tenho muitas metas e objetivos” (Daniela).

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos compreender aspectos da autorregulação da aprendizagem no contexto da disciplina de Teoria e Percepção Musical. Por meio de entrevistas com setes alunos do curso de música de uma universidade pública, foi possível observar que havia diferenças significativas no planejamento, monitoramento e avaliação de metas e estratégias de aprendizagem entre os alunos dos grupos de alto e baixo desempenho.

Os alunos com problemas de desempenho, de forma geral, estudam menos do que consideram que deveriam, de forma que sua prática se torna fragmentada e inconsistente. Podemos sugerir que as causas para isso são diversas, e inclui desde questões de motivação, não saber formular objetivos e estratégias, e não avaliar seu progresso. Os alunos de alto desempenho, por sua vez, conciliam o tempo de prática de percepção musical com seus outros estudos acadêmicos, e até mesmo integrando com seu dia a dia e com sua atuação profissional. Para esses alunos, não parece ser necessário haver uma segmentação do tempo e da atenção para se dedicar para a percepção musical isoladamente, uma vez que entendem

que percepção musical é parte do seu desenvolvimento musical e pessoal. Parece haver, portanto, uma identificação pessoal maior com o próprio objetivo de aprendizagem da disciplina.

Da mesma forma, os alunos com dificuldades na disciplina não manifestam suas dúvidas em aula, e tampouco recorrem ao professor para conversar sobre suas dificuldades. Em alguns casos, defendem que não gostam de recorrer a outras pessoas, e que preferem resolver suas dúvidas sozinhos. Buscar esta autossuficiência é um objetivo importante, porém o aluno deve avaliar se sua estratégia está contribuindo para seu desempenho ou não. Ao avaliar que a tentativa de resolver a dúvida sozinho não é eficiente, o processo autorregulado espera que se descarte (por ora) esta estratégia e que se experimente recorrendo ao professor ou a colegas. De forma geral, parece que os alunos com problema de desempenho não acreditam que estratégias não familiares possam dar resultado e não a experimentam tempo suficiente para testá-las.

A frustração com os resultados decorrentes da falta de planejamento, monitoramento e avaliação leva a comportamentos evitativos como a procrastinação e o abandono da tarefa. É essencial, portanto, promover o desenvolvimento das habilidades metacognitivas dos alunos, para que aprendam a identificar seus próprios objetivos de aprendizagem e sintam-se seguros em experimentar estratégias de aprendizagem diferentes, sabendo que, caso não tenham o resultado desejado, é sempre possível ajustar e alterar seu planejamento para continuar persistindo no objetivo.

Referências

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely . *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. *Percepção Musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. *O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos.* Revista Vórtex, Curitiba, n.2, 2013, p.168-190.

POLYDORO, Soely Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos.* Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 149-164.

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

SCHUNK, Dale H. Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, v. 25, p. 71-86, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-Regulation: where metacognition and motivation intersect. In: HACKER, Douglas J.; DUNLOSKEY, John; GRAESSER, Arthur C. *Handbook of metacognition in education.* New York: Routledge, 2009. p. 299 – 315.