A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória

Pablo da Silva Gusmão (UFSM)

Resumo: A disciplina de Percepção Musical, sendo obrigatória e coletiva, apresenta algumas dificuldades características nas universidades brasileiras, como o desnível das turmas, problemas relacionados à motivação e à falta de autonomia na aprendizagem. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória que investigou as relações entre os construtos psicológicos envolvidos na autorregulação da aprendizagem da Percepção Musical em alunos de cursos de Graduação em música. Através da utilização de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender a interação entre os processos descritos no modelo de Zimmermman (2002) na narrativa de três alunos. Nesta pesquisa inicial, foi possível perceber que existe uma relação entre o desempenho nas disciplinas de Percepção Musical e a utilização de processos autorregulatórios, principalmente o estabelecimento de prioridades e o gerenciamento eficiente do tempo, além da ausência de estratégias relacionadas à divisão de metas em submetas próximas e específicas e à definição de padrões de autoavaliação. Investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada da percepção musical poderá auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico.

Palavras-chave: Percepção musical. Aprendizagem autorregulada. Autoeficácia.

Title: Self-regulated learning of aural skills in undergraduate music courses: a case study

Abstract: Aural Skills classes, which are required and collective, present some particular issues at the Brazilian universities, such as the diverse student's proficiency levels, motivational issues and lack of autonomy for learning. This paper present the results of a research that investigated the relationships between the psychological constructs involved in the self-regulation of aural skills learning in Undergraduate music students. Through semi-structured interviews, the objective was to understand the interaction of the processes described in Zimmerman (2002) in the three student's narratives. In this initial research, it was possible to see a relationship between the achievement in Aural Skill courses and the utilization of self-regulatory process, particularly goal-setting and efficient time management, as well as the lack of strategies related to the division of goals into proximal and specific sub-goals, and to the definition of self-evaluation standards. The investigation of strategies for intervention on cognitive processes involved with self-regulated learning of aural skills may help students to become more motivated and autonomous in their academic study.

Keywords: Aural Skills. Self-Regulated Learning. Self-Efficacy.

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.

A disciplina Percepção Musical tem sido objeto de investigação acadêmica nos últimos anos no Brasil, e um fator que é evidenciado frequentemente nestas pesquisas é a falta de motivação dos alunos frente a esta disciplina. É necessário investigar os processos cognitivos dos alunos que regulam sua aprendizagem e que estão envolvidos em seu estabelecimento de metas, seu planejamento estratégico do estudo, sua valoração da atividade e suas crenças de autoeficácia. Através de uma abordagem qualitativa, com a análise da narrativa do aluno, torna-se viável identificar a dinâmica interna existente entre esses fatores e, assim, os pontos nos quais o professor pode intervir para aprimorar a autonomia e a motivação do aluno.

A Percepção Musical é uma das práticas mais amplas da formação do músico. Como habilidade cognitiva, pode ser comparada ao desenvolvimento da linguagem, representando a "aquisição da compreensão musical que envolve perceber, organizar e conceituar o que é ouvido, executado e escrito" (GERLING, 1995: 26). Entre outras razões, esta compreensão é necessária para que o músico possa atingir um melhor desempenho acadêmico (GERLING, 1993: 38), para estar preparado para o mercado de trabalho (GERLING, 1995: 24) e para estar capacitado a agir criativamente sobre o objeto musical (BERNARDES, 2001: 75).

Como disciplina acadêmica, a Percepção Musical pode ser encontrada, sob uma denominação ou outra, em todos os cursos superiores de música. Otutumi (2008) demonstra a variedade de apresentações e nomenclaturas que a disciplina recebe em cursos de música de universidades brasileiras, e ressalta que a organização em três aspectos (melódico, rítmico e harmônico) é uma estruturação comum a muitos cursos, com a eventual possibilidade do curso de rítmica se encontrar em uma disciplina à parte. Enquanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita musical (sua representação gráfica na forma de partitura) se relaciona com todos estes aspectos, certas atividades específicas à dimensão melódica recebem denominações próprias. O solfejo e o ditado, em particular, são aspectos componentes desta disciplina na grande maioria dos cursos superiores de música no Brasil (OTUTUMI, 2008: 8). Alguns pesquisadores (GROSSI, 2001; BERNARDES, 2001; BARBOSA, 2005) questionam estas atividades na disciplina de percepção, por sua tendência tradicional de fragmentar o discurso musical e descontextualizar o material sonoro.

Entretanto, esta é uma crítica mais voltada à abordagem fragmentada do que necessariamente às atividades propriamente ditas, pois "o sucesso no ditado melódico não depende do domínio de intervalos ou outros fragmentos"[1] (ROGERS, 1984: 110). Segundo

[1] Todas as traduções de citações de artigos em língua estrangeira são nossas.

este autor, o ditado melódico proporciona uma oportunidade ideal para começar a integração da análise e da escuta, através de sabermos como e o quê escutar. Karpinski (2000: 62) aponta os benefícios do ditado melódico como forma de desenvolver, entre outros atributos, a compreensão musical. O autor adverte que o produto final, a notação musical, não é necessariamente um meio adequado para o diagnóstico das dificuldades perceptivas e cognitivas do aluno; é o processo, e não o produto, do ditado melódico que precisa ser observado. Da mesma forma, o solfejo (a leitura entoada de uma melodia à primeira vista) é mais importante como uma ferramenta que permite *pensar o som* do que como uma atividade focada no canto. Segundo Rogers, "o objetivo do solfejo não é o canto, da mesma forma que o objetivo de se aprender a ler não é o de recitar poesia ou prosa em voz alta" (ROGERS, 1984: 127). Karpinski (2000: 166) evita a abordagem atomística e fragmentada do solfejo por intervalos, dando preferência a abordagens que permitem que o aluno perceba o contexto musical das notas na melodia. Desta forma, concordamos com as reflexões de Grossi (2001), Bernardes (2001) e Barbosa (2005), mas assumimos que as críticas estão direcionadas à abordagem fragmentada, atomística e descontextualizada que essas atividades ocasionalmente recebem no contexto da Percepção Musical. Voltando-se o foco do solfejo e do ditado para o processo ao invés do produto, é possível sua utilização como ferramentas para o desenvolvimento da compreensão da linguagem musical. Assim, no presente artigo, *solfejo* será compreendido como um "instrumento de desenvolvimento de escuta interna, memória e compreensão musical" (SANTOS; HENTSCHKE; GERLING, 2003: 30) e *ditado* como a habilidade de compreender o discurso musical de forma holística e contextualizada (BORTZ, 2010: 3).

A Percepção Musical é uma disciplina obrigatória e coletiva, revelando um problema comum nas universidades brasileiras: o desnível da turma. Enquanto muitos alunos ingressantes ao curso já possuem um contato extensivo e profundo com música há muitos anos, outros tiveram seu primeiro encontro com atividades perceptivas apenas alguns meses antes do ingresso no curso (OTUTUMI, 2008: 10). Em um questionário respondido por 60 docentes desta disciplina e vinculados a Instituições de Ensino Superior, Otutumi (2008) constatou que 60% dos respondentes apontaram que os alunos, em geral, apresentam dificuldades, já que não tiveram boa formação de base anterior, e 71,7% consideram que a maior dificuldade no ensino da disciplina é o nível de conhecimento muito heterogêneo dos estudantes. Além disso, o questionário revela que 75% dos professores consideram que o maior obstáculo no rendimento dos alunos na disciplina de Percepção Musical é a falta de estudo (OTUTUMI, 2008: 108-109). A falta de preparo do aluno ingressante é um fator frequente na literatura acadêmica sobre o ensino desta disciplina. Mesmo alunos que possuem certa proficiência em seu instrumento principal podem demonstrar grande dificuldade na compreensão do código musical (GERLING, 1993: 37), o

que é "um forte indício de uma educação musical deficitária em vários aspectos perceptivos e conceituais" (GERLING, 1995: 23).

Além do questionário, Otutumi entrevistou quatro professores da disciplina de universidades brasileiras e a questão da motivação foi evidenciada em uma das entrevistas: "a maior dificuldade dessa matéria é você conseguir que os alunos estudem" (OTUTUMI, 2008: 69). Pode-se observar o interesse dos professores na autonomia dos alunos enquanto aprendizes e enquanto músicos. Gerling aponta que "o maior desafio consiste em motivar os alunos para que assumam seu próprio aprendizado". Nesse contexto, a visão tradicional de sala de aula, em que o professor retém todo o conhecimento e o aluno o recebe passivamente, é uma visão confortável que, geralmente, forma a expectativa do próprio aluno: "os alunos esperam que o professor seja um provedor milagroso de fórmulas mágicas, macetes, truques e dicas" (GERLING, 1993: 38). Esta falta de habilidade de construir seu próprio conhecimento se confunde com a falta de interesse em fazê-lo. Se por um lado, os alunos não estão interessados em aprender a aprender, como fica evidente na simples afirmação de uma professora entrevistada por Otutumi, "porque se você não cobrar o aluno não estuda, o seu melhor aluno não estuda", por outro lado, também pode não haver aplicação de estratégias de aprendizagem: "os alunos da graduação de hoje não têm disciplina" (OTUTUMI, 2008: 73-74).

No discurso dos professores entrevistados por Otutumi (2008), percebe-se que se trata de uma disciplina desafiadora ("por que não é uma disciplina fácil, também, não?"), fortemente dependente da motivação pessoal ("a matéria é ingrata para muitos, não é para todo mundo, tem uns que gostam, fazem com gosto esse tipo de trabalho. Mas uma boa parte não!"), e de crenças de autoeficácia ("se a dificuldade for muita eles se desligam, simplesmente a frustração é muito grande aí eles vão dizer: 'Desisto! Não consigo fazer isso aqui, não adianta!"). Portanto, a visão que resulta da observação de tais pesquisas é que a disciplina de Percepção Musical apresenta um conjunto de problemas relacionados a motivação, percepção da própria capacidade e falta de estratégias de aprendizagem por parte dos alunos.

Um dos objetivos desta pesquisa foi compreender melhor as relações entre os construtos definidos pelos modelos de autorregulação da aprendizagem em alunos da disciplina de Percepção Musical em um curso superior de música, permitindo a elaboração de novas hipóteses e questões de pesquisa para investigações futuras. Este objetivo confere um caráter exploratório à pesquisa, pois se trata de uma abordagem que tem sido associada às reflexões a respeito da prática da Percepção Musical, através da qual o pesquisador busca identificar variáveis relevantes (BABBIE, 2011: 96).

A produção dos dados, nesta fase inicial, foi realizada por meio de três entrevistas

semiestruturadas, através das quais os entrevistados foram estimulados a narrar sobre momentos de sua formação musical e sobre sua experiência no curso superior, que permitissem a investigação da origem e do desenvolvimento das suas crenças de autoeficácia relacionadas ao estudo da Percepção Musical, assim como a utilização de estratégias de aprendizagem, estabelecimento de objetivos e valoração da atividade. O formato semiestruturado das entrevistas foi apropriado para esta pesquisa, pois oferece "amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante" (TRIVIÑOS, 1987: 146). As entrevistas foram transcritas em sua totalidade, mantendo as expressões coloquiais e desvios gramaticais das falas dos entrevistados. As respostas dos alunos foram codificadas, ou seja, classificadas ou categorizadas (BABBIE, 2011: 425), de acordo com os processos autorregulatórios que refletiam, segundo o modelo de Zimmerman (2002).

Participantes da pesquisa

Foram entrevistados três alunos de um curso de Licenciatura Plena em Música de uma Instituição de Ensino Superior. As entrevistas foram realizadas em meados do primeiro semestre letivo do ano e os entrevistados haviam ingressado na universidade no início do ano anterior, de modo que se encontravam no terceiro semestre do curso. Nenhum dos participantes havia praticado habilidades específicas da percepção musical antes da preparação para a prova específica do curso superior, e o aproveitamento e o desempenho nas disciplinas de Percepção Musical foram diferentes para cada aluno. Este aspecto foi um critério para seleção dos participantes, que foram identificados através de nomes fictícios: Alberto, Bianca e Cláudia.

O primeiro entrevistado foi Alberto, que era tecladista e estudava percussão no curso de música. Alberto tinha 26 anos na ocasião da entrevista. Seu interesse por música veio principalmente através de sua mãe, que cantava em coral e ouvia música com bastante frequência, e do contato, durante a infância, com uma prima que era Bacharel em piano. Por iniciativa própria, Alberto decidiu aprender a tocar o instrumento e, aos 16 anos, a ler partitura. Declarando uma paixão que abrange a música clássica e a popular, obteve bastante experiência tocando em bandas na noite. Seu primeiro contato com solfejo ou ditado ocorreu durante a preparação para a prova específica e Alberto obteve desempenho excelente em todas as atividades das disciplinas de Teoria e Percepção Musical I, II e III.

A segunda entrevistada foi Bianca, também tecladista, que estudou um pouco de percussão e de viola após ingressar na universidade. Na ocasião da entrevista, Bianca tinha 18 anos. Seguindo o sonho de seu pai, começou a estudar teclado aos seis anos com uma

professora particular de sua cidade. A admiração por esta professora a fez decidir tornar-se uma professora de música e, apesar de não ter estudado ditado ou solfejo antes da preparação para a prova específica, a teoria musical sempre esteve no topo de suas prioridades. Bianca obteve um desempenho suficiente para a aprovação nas disciplinas de Teoria e Percepção Musical que já cursou, embora tenha relatado estar com dificuldades para acompanhar o conteúdo.

A terceira entrevistada foi Cláudia, tecladista, que aprendeu flauta doce após ingressar na universidade e recentemente começou a estudar flauta transversal. Na ocasião da entrevista, Cláudia tinha 19 anos. Através do incentivo de seu pai, começou a ter aulas particulares de teclado aos oito anos. Tendo sido educada a ler através de cifras, seu primeiro contato com partitura musical ocorreu durante o curso de extensão da universidade, onde se preparou para a prova específica. Cláudia teve um desempenho insatisfatório no primeiro semestre da disciplina, o que fez com que reprovasse. Na ocasião da entrevista, estava cursando a disciplina Teoria e Percepção Musical I pela segunda vez, estando com um desempenho notavelmente superior ao da primeira vez.

As crenças de autoeficácia e a autorregulação da aprendizagem

O conceito de autoeficácia traduz a percepção que o indivíduo tem de sua capacidade de desempenhar uma tarefa ou de lidar com uma situação. Este conceito está imediatamente relacionado com o processo de definição de objetivos, o qual é concebido como um processo cognitivo fundamental que afeta a motivação. Schunk (1991: 9) propõe que os "estudantes que acreditam que irão experimentar muita dificuldade compreendendo a matéria estão propensos a ter um baixo sentido de eficácia para sua aprendizagem". Isto influencia diretamente todo o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno com baixo senso de autoeficácia tem uma tendência maior a evitar a tarefa e a alocar menos energia e esforço em sua resolução, ao passo que o aluno que se percebe eficaz é mais motivado para se comprometer com as atividades. As crenças de autoeficácia são consideradas o fator principal para a determinação da motivação e do sucesso acadêmico do aluno (SCHUNK, 1989; ZIMMERMAN, 2000), e suas fontes mais comuns são os desempenhos anteriores e a modelagem social.

Nenhum dos três alunos entrevistados havia estudado solfejo ou ditado antes dos últimos meses que precederam a prova específica. A autoavaliação de desempenhos passados é uma das principais fontes das crenças de autoeficácia, mas na ausência destes, os modelos sociais tornam-se fundamentais para a criação de uma percepção de autoeficácia. Como Schunk explica,

> os estudantes adquirem muita informação sobre capacidade a partir do conhecimento dos outros. Pessoas semelhantes oferecem a melhor base para comparação. A observação de colegas similares realizando uma atividade transmite aos observadores a informação de que eles, também, são capazes de terem êxito na tarefa (SCHUNK, 1989: 174).

A influência desta experiência de observação também pode ser negativa, como se percebe nos relatos dos três entrevistados, tanto sobre a prova específica como a disciplina de Percepção Musical:

> Qualquer pessoa que entra aqui: "é o monstro!" É feito o bicho da matéria, sabe? Pra nós, todo mundo fala "é a cruz que vocês vão carregar e é isso aí". [...] "Tu não pode vacilar!" Não, é ralação, é prova. Já vem assim, com todo mundo falando que é um troço (Alberto).
>
> Bom, pelo que eu escutava das pessoas na rua, a prova era a coisa mais horrível do mundo. Impossível de passar! Aí eu vim com esse pensamento que a prova era muito difícil. E eu tenho um problema, que eu sou muito nervosa, eu fico muito nervosa pra realizar as provas, pra tudo (Bianca).
>
> Na minha concepção, [a prova específica] ia ser difícil. Até porque quando fui fazer a prova, no próprio corredor tinha bastante pressão. Que a prova "tava" muito difícil, que não "tava" sendo fácil, que tinha bastante reprovação, que não é qualquer um que passava. [...] Os que já tinham feito, os próprios colegas que já tinha feito botavam uma pressão no corredor (Cláudia)

É importante manter em mente a diferença entre a autoeficácia e a crença de autoeficácia. É possível que um estudante se sinta incapaz de realizar tarefas que na realidade ele está capacitado para cumprir. Bianca, por exemplo, percebeu o conflito entre a informação que ouvia dos outros candidatos e a avaliação do seu próprio desempenho: "quando eu comecei a fazer a prova eu percebi que era totalmente ao contrário, que tudo que eu sabia 'tava' ali" (Bianca).

As crenças de autoeficácia dos alunos estão intimamente relacionadas com sua utilização de estratégias de autorregulação da aprendizagem. Os estudantes que se creem mais capazes tendem a adotar estratégias de aprendizagem autorregulada mais complexas (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1990), o que facilita o processo de aprendizagem e

conduz a um desempenho melhor. A Figura 1 demonstra, de forma esquemática, o ciclo de autorregulação da aprendizagem, segundo Zimmerman (2002).

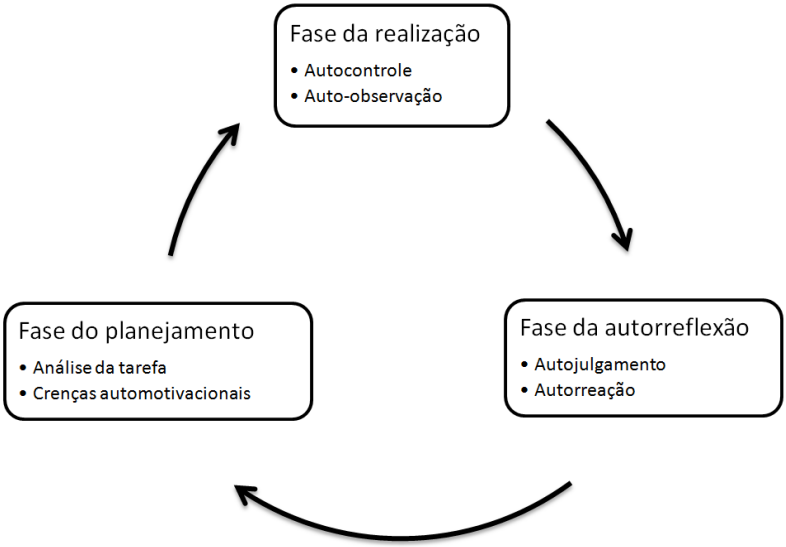


Fig. 1: Ciclo da autorregulação da aprendizagem, segundo o modelo de Zimmerman (2002).

Fase do planejamento

Segundo o modelo de autorregulação da aprendizagem de Zimmerman (2002), a *fase do planejamento* se refere a processos e autocrenças que ocorrem antes dos esforços de aprendizagem. As principais classes de processos desta fase são as que envolvem a análise da tarefa e as crenças automotivacionais. Durante a análise da tarefa o estudante autorregulado estabelece metas e cria o seu planejamento estratégico, ou seja, determina um objetivo de aprendizagem ou desempenho e um conjunto de estratégias de estudo para atingir este fim. As propriedades da meta – especificidade, proximidade e nível de dificuldade – são especialmente importantes, pois interagem reciprocamente com as crenças de autoeficácia (SCHUNK, 1989).

Metas específicas, próximas e com um nível equilibrado de dificuldade induzem a uma melhor crença de autoeficácia. A especificidade da meta torna o progresso mais fácil de ser mensurado, e a proximidade permite um contato mais concreto com os resultados,

consequências e sucessos. A dificuldade da meta precisa ser equilibrada para que seja suficientemente desafiadora, mas sem apresentar-se como um obstáculo intransponível.

O estabelecimento de metas foi um dos processos menos representados nas entrevistas. A despeito de perguntas específicas sobre como estudaram para a prova específica de ingresso, ou para as provas da disciplina durante o semestre, nenhum dos alunos entrevistados relatou exemplos de metas específicas ou próximas. Os estudantes pareceram mais focados em suas metas gerais e de longo prazo, como pôde ser observado quando Cláudia mencionou que seu desejo de ingressar no curso de música: "era o que eu queria e foi a meta que eu quis, eu comecei a estudar pra valer" (Cláudia). Zimmerman (1989: 333) adverte que estudantes que adotam metas gerais como "fazer o seu melhor" geralmente não percebem uma melhora considerável em motivação e aprendizagem, quando comparados com alunos que estabelecem metas intermediárias.

Alberto foi o aluno que mais mencionou metas de aprendizagem durante a entrevista, mas na maior parte das vezes referindo-se a metas gerais, como por exemplo, o objetivo de perceber relações e padrões significativos na música ao invés de uma sequência abstrata de notas: "tentar trabalhar com padrões, não com figuras. Assim fica mais fácil, tu não precisas ficar pensando em nota, mas pensar num padrão. [...] Eu buscava um sentido: não ouvia o Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, mas, como eu te falei, ouvia uma escala até o quinto grau" (Alberto). Alberto compreendeu a importância de evitar uma abordagem fragmentada e desconectada durante a audição, e de perceber as melodias como um todo integrado e significativo. Entretanto, quando as metas não são específicas, torna-se mais difícil para o estudante avaliar o seu progresso, o que, por sua vez, pode influenciar negativamente sua automotivação para a aprendizagem.

Um segundo subprocesso da classe de análise da tarefa é o planejamento estratégico. Um estudante autorregulado planeja o uso do tempo e do espaço para tornar sua aprendizagem mais eficiente. Por exemplo, o aluno pode planejar desligar o aparelho de TV ou estipular a ordem e a frequência do estudo dos conteúdos. A frequência de estudo é um aspecto especialmente importante na aprendizagem da Percepção Musical, pois se trata do desenvolvimento de habilidades específicas. Por não se tratar de um mero acúmulo de informações factuais, estas habilidades precisam ser desenvolvidas através de prática regular, em um processo de desenvolvimento gradual e progressivo. Ao ignorarem esta característica do conteúdo, muitos estudantes decidem dedicar à disciplina pouco tempo antes de uma prova, como se percebe neste trecho da entrevista com Cláudia sobre sua frequência de estudo no primeiro ano do curso:

> Ah, era muito pouco, assim, até em época de prova, uma semana antes eu tentava pegar e dar uma estudada. Ditado também, muito em cima da prova, não estudava com antecedência. [...] Começava sempre uma semana antes, eu tentava pegar, um dia sim, um dia não, tinha dias que eu nem pegava, sabe, era bem desleixada, mesmo (Cláudia).

Outras estratégias incluem a revisão de avaliações passadas, anotações de aula, ou livros-texto. Este é o tipo de estratégia presente na descrição de Bianca sobre seu estudo de ditado em casa: "eu tentava tocar aquela melodia que o professor tinha tocado na aula, o que eu tinha escrito errado, e depois a correção, para ver o que estava errado e o que não estava" (Bianca). Com a disponibilidade do ambiente virtual de aprendizagem (Moodle), que passou a ser incorporado como apoio à disciplina no semestre em que foi realizada a entrevista, a estudante pôde planejar seu estudo: "progressões [harmônicas], sempre que eu posso, eu entro no Moodle e estudo. Assim, faço uma lista, por exemplo, tem agora I-IV-V-I. Aí eu fiz toda aquela lista, fiz as lições. Pronto. Faço isso. E aí, quando eu posso de novo, eu entro" (Bianca).

Da mesma forma, buscar a assistência de colegas ou do professor é uma estratégia valiosa que alguns alunos deixam de usufruir, possivelmente por timidez. Cláudia reconheceu esta falha na primeira vez que cursou Teoria e Percepção Musical I: "eu estudava mais sozinha. E um dos meus maiores erros foi que eu tinha dúvidas e eu ficava quieta, não perguntava" (Cláudia). Entretanto, a estratégia de busca de assistência passou a ser parte do seu repertório ao fazer a disciplina pela segunda vez: "quando eu tenho alguma dúvida, agora esse ano, em teoria, alguma coisa, ou procuro perguntar pros meus colegas que sabem mais ou para o professor, e tiro as dúvidas em aula com ele" (Cláudia).

Um aluno autorregulado é capaz de analisar as tarefas, avaliar o tempo disponível e a adequação do espaço e, desta forma, antever e prevenir possíveis dificuldades. Em particular, este aluno deve ser capaz de identificar prioridades, as quais se alteram constantemente, e distribuir as tarefas no tempo de maneira eficiente. Na falta de estratégias desta natureza, Bianca sentiu dificuldade em conciliar o tempo de estudo das disciplinas acadêmicas e das habilidades individuais trabalhadas em Percepção Musical:

> E aí eu percebo que eu tenho muita dificuldade nessa parte, mas eu não "tô" correndo ainda muito, não "tô" correndo atrás do prejuízo. É mais na questão das progressões, e aí eu acabo deixando o resto de lado. Eu dou muita ênfase em algumas questões e nas outras não. [...] Mas isso não quer dizer que eu não vá estudar ditados, claro que vou. Só que a gente só lembra disso quando "tá" chegando

> na hora. Até porque eu tenho, assim, um monte de coisas pra fazer, e aí às vezes eu acabo não dando o tempo pra parte de teoria e percepção, eu vou fazendo as outras disciplinas, vou tapeando aqui e ali, né? (Bianca).

Por outro lado, Alberto relatou o seu diálogo interno ao programar seu estudo para as avaliações da disciplina, em que podemos observar ciclos de autoavaliação e planejamento de prioridades e conteúdos, assim como de distribuição de tempo, que se retroalimentam continuamente, de forma autorregulada:

> A gente tem as provas de teoria, progressão, ditado atonal e tonal, e as do outro dia que é solfejo e leitura rítmica. Então eu penso "Tá, teoria, o que é que vai cair em teoria?" Procuro entender. Agora eu vou pro atonal. Amanhã eu vou fazer ditado tonal, pra ficar bem e volto pra progressão, mas no terceiro dia eu volto dar uma conferida na teoria. [...] Mas no próximo dia já vem ditado, por isso que não tem como estudar de um dia pro outro, porque é bastante coisa pra tu dominar. Então, no sétimo dia tu já "tá" estudando três conteúdos, "ah, estou legal, melhorei nos três", então já posso botar um quarto conteúdo. Estudo um quinto aqui, uma meia hora aqui, um outro mais meia hora aqui, dou um tempo, vou estudar um pouquinho mais aqui, porque o outro já está bom. E aí vai indo, chega na hora da prova tu entra aqui dentro já sabendo o que vai acontecer (Alberto).

Pesquisas sobre o desempenho acadêmico demonstraram que o valor intrínseco da atividade para o aluno se relaciona fortemente com o uso de estratégias cognitivas e com a autorregulação:

> Os estudantes que eram motivados a aprender o material (e não apenas obter boas notas) e acreditavam que suas tarefas escolares eram interessantes e importantes estavam mais envolvidos cognitivamente na tentativa de aprender e compreender o material. Além disso, estes estudantes tinham uma propensão maior a se autorregularem e a relatarem que persistiram em seus esforços acadêmicos (PINTRICH; DE GROOT, 1990: 37).

Percebem-se variações na percepção subjetiva do valor da Teoria e da Percepção Musical entre os entrevistados. A importância pessoal da matéria para Cláudia se restringia às consequências curriculares, o que demonstra uma motivação extrínseca para o estudo:

"Se tu não passas, tranca cadeiras. Por exemplo, neste semestre, eu estou com bem poucas cadeiras porque rodei nela, e trancou um monte de cadeiras para mim. Então, é uma disciplina tão importante quanto as outras" (Cláudia).

Por outro lado, a motivação para a aprendizagem de Teoria e Percepção Musical para Bianca estava relacionada ao seu futuro profissional como professora de música. Bianca percebia a teoria como o ponto de partida de toda a prática musical: "Pra mim, a teoria sempre foi importante pra poder desenvolver a prática. Porque se a gente não sabe fórmulas de compasso a gente não sabe quase nada, né?" (Bianca). Entretanto, ela dava uma importância maior ao modo como seu desenvolvimento musical podia capacitar seu ensino:

> Era mais para ter conhecimento, se um dia eu precisar explicar para o aluno como funciona. Eu sempre pensava tudo levando em conta que um dia eu vou me formar, como que eu vou ensinar. [...] No ditado a gente desenvolve a escuta e com isso ajuda no solfejo, também. E mais adiante eu vou poder passar pros meus alunos isso, tentar perceber as minhas experiências, falhas ou não, e tentar ajudar eles [sic] da melhor forma possível (Bianca).

No caso de Bianca, a motivação para a aprendizagem da percepção não era completamente extrínseca, pois se relacionava com sua meta pessoal de se tornar uma professora de música. Ainda assim, ela não parecia atribuir um valor intrínseco às habilidades perceptivas, o que contrastava com a maneira como Alberto entendia a Percepção Musical:

> A percepção hoje pra mim é tudo, é muito importante pra tirar uma música. Não precisa mais sentar no teu instrumento e ficar procurando notinha. O solfejo é a gente ter um instrumento fixo com a gente. Não precisa ligar na luz nem nada, "tá" contigo sempre. [...] É a arte de compreender a música, e eu acho que a percepção é fundamental pra qualquer músico, acho que é a matéria mais importante (Alberto).

A motivação de Alberto para o estabelecimento de estratégias de estudo, definição de prioridades, alocação de tempo etc., estava relacionada ao valor intrínseco que atribui à disciplina. O interesse no estudo não se devia apenas à aprovação para não trancar cadeiras, ou à aquisição de um conteúdo que precisará ser ensinado no futuro: o desenvolvimento da Percepção Musical é importante por si só. A atribuição de valor intrínseco se refletia imediatamente no prazer do estudo: "Pra mim, não é obrigação

nenhuma estudar Teoria e Percepção. É uma coisa que se tornou um vício, uma constante, um hábito legal" (Alberto).

Fase da realização

A segunda fase do processo de autorregulação, a *fase da realização* também envolve duas grandes classes de processos: os processos de autocontrole e a auto-observação (ZIMMERMAN, 2002: 68). O autocontrole é relacionado à implementação das estratégias de estudo e de aprendizagem eleitas durante o planejamento. Muitas vezes, inclui métodos como o uso de imagens mentais, a autoinstrução ou o foco deliberado da atenção. A auto-observação se refere ao autorregistro de eventos pessoais ou de experimentações para identificar a causa desses eventos, assim como o automonitoramento em tempo real da eficiência das estratégias de estudo.

Através das respostas dos alunos entrevistados, percebe-se que o automonitoramento era mais consciente durante o estudo do solfejo, embora tenha transparecido uma abordagem fragmentada, com ênfase nos detalhes do resultado: "depois de cantar, eu tento cantar pela segunda vez, com acompanhamento do teclado, pra ver onde é que desafinei, onde foram meus erros" (Cláudia). O que caracteriza o automonitoramento é sua simultaneidade à implementação das estratégias de aprendizagem, como quando Bianca descreveu: "às vezes, eu pegava um pouco da referência do teclado, mas não tocava a melodia inteira, só algumas partes em que eu percebia que eu estava baixando ou levantando demais a sonoridade" (Bianca). Conforme descrito acima, Alberto havia definido para si a meta de perceber padrões melódicos significativos ao invés de notas isoladas. Uma vez que esta meta não se refere diretamente ao resultado do ditado (a transcrição de uma melodia), mas sim ao processo mental (a compreensão da melodia), é durante a fase da realização, e não depois, que esta auto-observação cuidadosa se torna necessária para que não se volte aos hábitos antigos: "A transição não foi fácil. É que tem aquele vício. Eu tinha muito o vício de pensar nota por nota. Foi uma coisa que eu praticava, eu buscava um sentido. [...] Comecei a trabalhar com padrões, tentar adaptar e não pensar só em nota" (Alberto).

O processo de autorregistro, que é fundamental para a avaliação do progresso, não foi relatado por nenhum dos entrevistados. As listas pré-definidas pelo ambiente virtual de aprendizagem oferecido pelo Moodle, mencionadas por Bianca, contribuem para uma avaliação do progresso, mas não se enquadram na definição de aprendizagem autorregulada por que não fazem parte de um processo autoiniciado. O avanço no desenvolvimento de habilidades que se desenvolvem aos poucos, como a Percepção Musical, pode ser pequeno

quando visto sob uma lente temporal microscópica. O estudante pode estar progredindo constantemente sem se dar conta disso, pois as comparações são feitas apenas com os desempenhos mais recentes na memória. O progresso em longo prazo é muito mais facilmente observável quando se tem um registro dos desempenhos em tentativas anteriores. Poder comparar o desempenho em uma atividade com meses de diferença permite perceber mais claramente a dimensão do progresso, o que influencia positivamente as crenças de autoeficácia e, consequentemente, a motivação.

Fase da autorreflexão

A *fase da autorreflexão* inclui as classes de processos relacionadas ao autojulgamento e à autorreação. Uma forma de autojulgamento é a autoavaliação, quando o estudante compara seus desempenhos com algum padrão, que pode ser seu próprio desempenho anterior (interno), ou algum padrão absoluto (externo) (ZIMMERMAN, 2002: 68). No caso de uma disciplina acadêmica, o padrão absoluto externo mais geral que os alunos tendem a utilizar é a nota necessária para aprovação. Quando Bianca relatou, "passei com uma média que não foi muito do meu agrado, mas enfim, passei, né?" (Bianca), ela demonstrou o emprego de um referencial externo para autoavaliar seu desempenho na atividade. Sua satisfação pessoal, o agrado, foi vinculada a um marco pré-definido, o que, juntamente com a ausência de autorregistros na fase de autorrealização, tende a fazer com que não considere o seu progresso individual.

A autoavaliação em uma subatividade específica da disciplina, como por exemplo, ditado melódico, pode se dar com o estudante comparando suas respostas em exercícios de aula para identificar divergências no raciocínio ou na compreensão da melodia: "eu tentava tocar aquela melodia que o professor tinha tocado na aula e o que eu tinha escrito errado, para ver o que estava errado e o que não estava" (Bianca). Desta forma, o foco da avaliação deixa de ser o produto do ditado melódico (quantos acertos ou erros), e volta-se para o processo (quais acertos ou erros).

É na fase da autorreflexão que o estudante avalia a eficiência das estratégias de aprendizagem que foram planejadas e implementadas nas fases anteriores. À medida que o tempo passa, o tipo e a complexidade do conteúdo visto na disciplina tendem a sofrer alterações. Assim, as estratégias precisam ser constantemente reavaliadas para garantir que permanecem adequadas às exigências. Ao ser questionada se suas estratégias de estudo deram o resultado esperado, Bianca respondeu: "na primeira parte, do primeiro semestre, deu. Já na segunda, não muito, porque eu, de certa maneira, parei de estudar um pouco. Eu fui muito confiante pensando, 'ah eu fui bem no primeiro semestre, agora já sei!'" (Bianca).

Uma forma de autojulgamento muito importante é a atribuição causal, que se refere à crença do estudante sobre a causa de seus sucessos e fracassos. Este aspecto do autojulgamento é essencial para definição das crenças de autoeficácia do aluno. Por exemplo, quando o estudante atribui o fracasso a uma falta de dom ou talento (um fator externo e além do controle), há uma tendência a diminuir sua perseverança na tarefa; por outro lado, quando a causa do fracasso é atribuída a uma estratégia de aprendizagem ineficaz, o aluno permanece motivado a adaptar sua estratégia, ou a descartá-la e adotar uma mais eficiente. Cláudia estava cursando a disciplina pela segunda vez, e seu relato demonstra que atribuiu a mudança positiva no desempenho às suas estratégias de estudo: "Parece que eu 'tava' estudando e aquele meu estudo não 'tava' dando certo. [Agora,] a maneira que estou estudando 'tá' funcionando, porque 'tá' me ajudando bastante, até minhas notas evoluíram bastante" (Cláudia).

Ao atribuir seus resultados às suas escolhas de estratégias, o aluno permanece motivado, pois se trata de um fator sob seu controle. Alberto disse: "O resultado vem na prova. Não é por acaso que o cara vai bem. E se for mal, o cara vê 'ah, se eu tivesse estudado, de repente não teria ido mal, né?' Eu estudei e foi legal, é sinal de que se eu continuar estudando, as coisas vão dar certo, é assim" (Alberto). Bianca, por outro lado, atribuiu parte de seus problemas de desempenho ao nervosismo, e transpareceu que ela acreditava ter pouco controle sobre este aspecto emocional: "na segunda vez, não fui tão bem, talvez em decorrência do nervosismo [...] Depois da prova, eu ficava calma e ficava muito brava comigo, porque eu percebia que eu errava coisas que não tinha necessidade de errar" (Bianca).

Durante a fase de autorreflexão também ocorrem os processos de autorreação, que tomam a forma de respostas adaptativas ou defensivas. As reações defensivas se referem aos esforços para proteger a própria autoimagem ao se deparar com um fracasso em uma atividade. O aluno pode decidir evitar ou interromper as oportunidades de aprendizagem e de desempenho, abandonando uma disciplina ou faltando a uma prova (ZIMMERMAN, 2002: 68). As reações adaptativas, por outro lado, se referem aos ajustes que o estudante faz em suas estratégias de estudo para aumentar a eficiência do seu próprio método de aprendizagem. O aluno pode avaliar as estratégias utilizadas e os resultados obtidos com elas e, assim, determinar se as julga adequadas ou não.

Um exemplo de reação defensiva fica evidente na resposta de Bianca à pergunta sobre o que fez quando percebeu que não havia obtido o resultado esperado: "Eu estudei um pouco, mas eu ficava mais triste do que eu estudava" (Bianca). Esta reação defensiva não contribui em uma redefinição de metas ou de estratégias: Bianca disse ter percebido que suas estratégias não haviam sido eficientes, mas afirmou que continuava estudando da

mesma forma. O efeito oposto se dá através de reações adaptativas, sucintamente expressadas por Cláudia: "Eu vi que aquilo que eu fazia no ano passado não 'tava' dando certo, então eu tive que mudar [...] eu tenho estudado bem mais, me dedicado bem mais. Eu tento me dedicar o máximo possível" (Cláudia).

Estas fases da autorregulação da aprendizagem podem, idealmente, alimentar-se continuamente, o que conduz ao refinamento constante das habilidades de auto-observação e de formulação de estratégias, assim como à redefinição de metas. Novas metas e novas estratégias configuram a fase de planejamento de um novo ciclo de autorregulação. Entretanto, as variáveis envolvidas com a automotivação também sofrem alterações a cada ciclo, em especial as crenças de autoeficácia, que é o construto que interage mais intensamente com todas as fases e processos do ciclo de autorregulação.

Considerações finais

A análise das entrevistas com três alunos do curso de Licenciatura Plena em Música permitiu a observação da interação entre os construtos psicológicos envolvidos nos processos de autorregulação da aprendizagem relacionados à disciplina de Teoria e Percepção Musical. As alunas que enfrentavam problemas de desempenho evidenciaram mais falhas nos processos autorregulatórios. O aluno com o melhor desempenho nas disciplinas de Percepção Musical demonstrou uma aprendizagem mais autorregulada, principalmente através do estabelecimento de prioridades e do gerenciamento eficiente do tempo.

O momento social envolvendo a prova específica para o ingresso no curso de música se mostrou uma influência negativa para as crenças de autoeficácia dos candidatos. Para muitos candidatos ao curso superior de música, os primeiros contatos com atividades de Percepção Musical acontecem a partir de uma desvalorização da tarefa, e através de percepções negativas do nível de dificuldade envolvido. Como já foi confirmado em pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem, as crenças de autoeficácia constituem uma das principais influências sobre a motivação do aluno.

A ausência do hábito de estabelecer metas próximas e objetivas, as quais permitem um automonitoramento e autoavaliação mais eficientes, foi um dos pontos fracos evidenciados nas estratégias de aprendizagem relatadas pelos três entrevistados. Da mesma forma, as autoavaliações de desempenho e progresso se restringiam a padrões externos pré-definidos, como, por exemplo, as notas necessárias para aprovação na disciplina. Ao descrever suas estratégias de estudo, em particular a definição de prioridades, Alberto demonstrou que utilizava padrões internos de autoavaliação. Este interesse no seu próprio

desenvolvimento é relacionado à motivação intrínseca resultante da atribuição do valor que o aluno faz para a atividade. Por perceber a importância da Percepção Musical para sua profissão de músico, Alberto passou a ver o desenvolvimento de suas habilidades como um hábito prazeroso.

Entretanto, isso não significa que a disciplina tenha sido mais fácil ou exigido menos esforços de Alberto. Mesmo tendo encontrado dificuldades, como, por exemplo, durante a transição de ouvir apenas notas fragmentadas para compreender as melodias como um todo lógico e significativo, Alberto manteve sua motivação, pois atribuiu seu desempenho à utilização de estratégias de aprendizagem. Quando o aluno percebe que os fatores determinantes do sucesso na atividade estão sob seu controle, ele se torna responsável por sua aprendizagem. Assim, seus sucessos fortalecem suas crenças de autoeficácia e seus fracassos são vistos apenas como sintomas de estratégias inadequadas que podem ser adaptadas.

Esta pesquisa torna clara a importância de investigar estratégias de intervenção nos diversos processos cognitivos envolvidos com a aprendizagem autorregulada, as quais poderão auxiliar os alunos a se tornarem mais motivados e autônomos em seu estudo acadêmico. Alguns passos a serem investigados em pesquisas futuras envolvem: (1) elaboração e validação de escalas de autoeficácia específicas aos domínios desta disciplina; (2) categorização de estratégias de estudo e aprendizagem da Teoria e Percepção Musical; (3) desenvolvimento de técnicas de instrução de estratégias de estudo e aprendizagem, tanto em sala de aula, como através de ambientes virtuais (por exemplo, Moodle); (4) exploração dos benefícios da modelagem social, possivelmente através de alunos-monitores da disciplina; (5) elaboração de ferramentas de autoavaliação para cada subatividade da disciplina que permitam que os alunos acompanhem seu progresso com mais eficiência; (6) exploração de meios de tornar o momento da prova específica menos traumatizante; (7) investigação de abordagens ao conteúdo que aumentem o valor intrínseco que o aluno atribui à disciplina, possivelmente através da ênfase em exemplos de uso na vida profissional e da utilização de repertório variado mais conectado à vivência do aluno.

Referências

BABBIE, E. *The Basics of Social Research*. 5ª ed. Belmont: Wadsworth, 2011.

BARBOSA, M. F. S. A percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vigotsky. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, n.6, p. 37-85, 2001.

BORTZ, G. Contextualização musical no treinamento auditivo: transferindo memórias à prática musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6, 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 1-8.

GERLING, C. C. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v.5, n. 8, p. 34-40, 1993.

_____. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3° grau. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 21-26, 1995.

GROSSI, C. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001.

KARPINSKI, G. S. *Aural Skills Acquisition***:** The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians. Oxford: Oxford University Press, 2000.

OTUTUMI, C. H. V. *Percepção musical:* situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PINTRICH, P. R.; DE GROOT, E. V. Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Pyschology*, v. 82, n. 1, p. 33-40, 1990.

ROGERS, M. *Teaching Approaches in Music Theory***:** An Overview of Pedagogical Philosophies. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L.; GERLING, C. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta par Davidson e Scripp. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 29-42, 2003.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational Psychology Review*, v. 1, n. 3, p. 173-208, 1989.

_____. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, n. 26, p. 207-231, 1991.

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

ZIMMERMAN, B. J. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

_____. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 82-91, 2000.

_____. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, v.

41, n. 2, p. 64-70, 2002.

ZIMMERMAN, B. J.; MARTINEZ-PONS, M. Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, v. 82, n. 1, p. 51-59, 1990.

Pablo da Silva Gusmão graduou-se Bacharel e Mestre em práticas interpretativas (piano) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e obteve seu título de Doctor of Musical Arts (piano performance) pela University of North Carolina at Greensboro nos Estados Unidos. Atuou como professor substituto de Teoria e Percepção Musical na UFRGS entre 2003 e 2005, e foi contratado pela UFSM em 2009, onde é professor de Teoria e Percepção Musical, e mais recentemente, da disciplina de Tópicos em Psicologia e Cognição Musical. Nesta universidade, coordena um projeto de extensão de apoio a distância para a prova específica para o ingresso nos cursos de música, e um projeto de pesquisa que investiga a autorregulação da aprendizagem da percepção musical. pablogusmao@gmail.com