

Desafios da prática instrumental e autorregulação

Um estudo com percussionistas¹

Flávio Denis Dias Veloso² | Rosane Cardoso de Araújo³

Universidade Federal do Paraná – CNPq - CAPES | Brasil

Resumo: a autorregulação da aprendizagem é a capacidade de o aluno intervir de forma ativa e consciente no próprio desenvolvimento em determinado contexto, favorecendo o controle de aspectos motivacionais e metacognitivos. Para os instrumentistas, o desenvolvimento de competências autorregulatórias exerce influência direta na qualidade do envolvimento com seus estudos. Assim, o objetivo central desta pesquisa foi verificar, por meio de um estudo de levantamento, a possível existência de aspectos autorregulatórios na rotina de estudo de percussionistas em cursos de bacharelado em música. Participaram deste estudo 20 alunos(as) de quatro universidades das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Os resultados indicaram que, de um modo geral, entre as 12 competências autorregulatórias investigadas, a habilidade melhor desenvolvida pelos percussionistas foi a “atribuição causal”, enquanto a competência “monitoramento do progresso” apresentou-se como a menos dominada.

Palavras-chave: Autorregulação, Aprendizagem, Prática Instrumental, Percussão.

¹ *Self-regulation and instrumental practice: a study with percussionists*. Submetido em: 01/05/2017. Aprovado em: 15/06/2017

² Flávio Denis Dias Veloso é Mestrando em Música pela Universidade Federal do Paraná (Curitiba-PR, Brasil) com bolsa CAPES e membro do grupo de pesquisa PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical. E-mail: flavio.d.veloso@hotmail.com

³ Dra. Rosane Cardoso de Araújo é Bolsista de Produtividade CNPq, professora associada na Universidade Federal do Paraná (Curitiba-PR, Brasil), coordenadora do grupo de pesquisa PROFCEM – Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical e Vice-presidente da ABCM - Associação Brasileira de Cognição Musical (gestão 2018-2021). E-mail: rosane_caraujo@yahoo.com.br

Abstract: self-regulation of learning is the ability of the student to intervene actively and consciously in one's own development in a given context, favoring the control of motivational and metacognitive aspects. For the musicians, the acquisition of this type of competence exerts a direct influence on the quality of the involvement with their studies. Thus, the central objective of this research was to verify, through a survey, the possible existence of self-regulating aspects in the routine of students of percussion in courses of baccalaureate in music. Twenty students from four universities in the Southeast and Southern regions of Brazil participated in this study. The results indicated that, in general, among the 12 self-regulatory competences investigated, the skill most dominated by percussionists was "causal attribution", while the "progress monitoring" competence appeared to be the least dominated.

Keywords: Self-regulation, Learning, Instrumental Practice, Percussion.

* * *

Tornar-se um instrumentista de alto nível demanda, por parte dos músicos em formação, a criação e a aplicação de diferentes estratégias de aprendizagem, a manutenção dos fatores motivacionais que garantirão o envolvimento com as tarefas e a capacidade de planejar o próprio estudo e de tornar-se participante ativo no processo de aprendizagem musical (GALVÃO, 2006: 170). Neste contexto, a autorregulação apresenta-se como um importante aspecto da aprendizagem e diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o próprio desenvolvimento, a partir do delineamento de objetivos e diretrizes de estudo, atentando para o controle do próprio progresso e utilizando estratégias como a monitoramento, elaboração e gerenciamento do esforço empregado.

Entre os desafios enfrentados pelos estudantes instrumentistas, o controle do próprio desenvolvimento a partir de uma boa gestão das sessões de estudo merece destaque. Conforme aponta Cavalcanti (2009: 94), em situações desafiadoras para musicistas, como a preparação de repertórios de elevado grau de dificuldade ou situações de avaliação, instrumentistas com baixa capacidade de autorregular seu processo de estudo podem antecipar situações de fracasso, demonstrando vulnerabilidade e altos níveis de estresse e ansiedade.

Além dos desafios gerais da formação instrumental, ou seja, os aspectos formativos comuns a todos os instrumentistas, a formação sistematizada dos percussionistas sinfônicos, mais especificamente

nos cursos de bacharelado em música, apresentam particularidades (BARTOLONI, 2011: 13-15). Entre os desafios enfrentados pelos percussionistas, a necessidade do domínio técnico-interpretativo de uma variedade de instrumentos e a inserção em diferentes contextos e grupos instrumentais são importantes aspectos que interferem diretamente na condução dos estudos destes alunos.

Desta forma, a partir da delimitação do referencial teórico (a autorregulação da aprendizagem) e do objeto de estudo (a formação instrumental de percussionistas graduandos em música), o objetivo central desta pesquisa foi verificar, por meio de um estudo de levantamento (*survey* de pequeno porte), a possível existência de aspectos autorregulatórios na rotina de estudo dos percussionistas investigados: 20 bacharelados em música de quatro universidades das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Como objetivos específicos, estipulou-se: (a) verificar os principais desafios formativos enfrentados pelos percussionistas e (b) analisar a possível incidência de processos autorregulatórios na rotina de estudo dos percussionistas entrevistados, considerando as três fases do “Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman” (2000).

No Brasil, estudos que relacionam aspectos do desenvolvimento de instrumentistas com condutas autorregulatórias tem ganhado projeção e despertado o interesse de pesquisadores, a exemplo dos trabalhos desenvolvidos por Cavalcanti (2009), Santos e Gerling (2010), Tourinho (2014), Souza (2014), Scardueli (2013), Silva (2014) e Freitas (2013). No entanto, os aspectos qualitativos da prática instrumental como tema de pesquisa tem sido um foco recente nos estudos brasileiros sobre *performance* musical, havendo a necessidade de ampliação das investigações neste campo. Portanto, pretende-se com este estudo fomentar novas pesquisas em cognição musical à luz do constructo da autorregulação acadêmica.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Bandura (*apud* POLYDORO; AZZY, 2009: 75) define autorregulação como o processo de autogoverno do comportamento, pensamento e sentimento, voltado para a obtenção de metas estabelecidas pelo indivíduo, esclarecendo que as habilidades autorregulatórias estimulam o engajamento cognitivo e possibilitam uma *performance* de melhor qualidade. Quando considerada em contexto educativo, a autorregulação relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares (SCHUNK *apud* SIMÃO; FRISON, 2013: 5).

Embora haja divergências conceituais a respeito da autorregulação da aprendizagem (por consequência da diversidade de linhas de investigação que se dedicam ao estudo deste constructo), de modo geral, há um consenso a respeito da influência de aspectos como as percepções de autoeficácia, a

elaboração de metas e o uso deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais.

A maioria dos investigadores concorda que o termo autorregulado pode ser utilizado para descrever a aprendizagem que é guiada pela metacognição (conscientização do próprio conhecimento e crenças), ação estratégica (planejamento, monitorização e avaliação do progresso pessoal em comparação com a com a média) e motivação para aprender (SIMÃO; FRISON, 2013: 9).

A aprendizagem autorregulada pressupõe um modelo dinâmico, cíclico e multidimensional, no qual o estudante desempenha um papel ativo. Ao ser encarada desta forma e concebida por meio de diferentes *dimensões* (cognitiva, metacognitiva⁴, comportamental, motivacional e contextual), *processos* (automonitoração, autoavaliação e autorreação) e *fases* (relativas aos diferentes modelos de intervenção), a autorregulação distancia-se de um traço particular ou de uma capacidade desenvolvida isoladamente, e aproxima-se da visão sócio-cognitiva que concebe a influência de fatores pessoais e ambientais (variáveis contextuais) no comportamento humano (SIMÃO; FRISON, 2013: 6).

À luz da teoria social cognitiva⁵, a autorregulação pode ser compreendida como um processo dinâmico e multifacetado, estruturado em três subprocessos para o desenvolvimento de determinadas habilidades por meio da interação entre recursos cognitivos, motivacionais e emocionais. Estes subprocessos, ao serem deflagrados no indivíduo, auxiliam na promoção de mudanças autodirecionadas. São eles: *auto-observação* – observação acerca do desempenho. Fornece informações para o estabelecimento de objetivos e auxilia na avaliação do próprio progresso. Segundo Bandura (1991) a observação do comportamento é o primeiro passo na identificação do que o afeta; *autojulgamento* – com base na comparação do desempenho com os objetivos estabelecidos, o indivíduo pode emitir juízos e atribuições de causa para o seu desempenho, visualizando o “que” e “como” mudar; *autorreações* – a partir de uma autoavaliação, o indivíduo pode sentir-se satisfeito ou não com o seu desempenho, o que influencia na atribuição de autorrecompensas, refletindo na melhora do desempenho por meio da manutenção da motivação. A esse respeito, Bandura (*apud* AZZI, 2014: 52) afirma que “as pessoas que estabelecem metas, monitoram seu desempenho e estipulam recompensas para si mesmas normalmente apresentam desempenho superior aos colegas que também estabelecem metas e monitoram seus progressos, mas não planejam autoincentivos”.

Partindo dos subprocessos apresentados por Bandura, foram elaborados vários modelos de

⁴ De acordo com Flavell (1979: 906), a metacognição pode ser compreendida como a consciência e o conhecimento acerca da própria aprendizagem, considerando os recursos cognitivos mobilizados no desenvolvimento de determinada competência.

⁵ A teoria social cognitiva (1986) foi elaborada pelo psicólogo canadense Albert Bandura (1925) com a finalidade de compreender aspectos do comportamento e desenvolvimento humano. “Trata-se de uma teoria ainda em construção pelo próprio autor e por pesquisadores dessa abordagem que, a cada dia, fortalecem e revisam o aporte teórico com novos dados empíricos e derivações das proposições teóricas centrais” (AZZI E POLYDORO, 2006: 17).

investigação e intervenção para a autorregulação em contexto educativo, a exemplo dos modelos de Zimmerman (2000), Pintrich (2000) e Rosário (2004) (POLYDORO; AZZI, 2009: 72). O modelo adotado nesta pesquisa é o “Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000)”, que prevê o desenvolvimento da autorregulação acadêmica em três fases que dialogam com os subprocessos apontados por Bandura (auto-observação, autojulgamento e autorreação) acrescentando variáveis relacionadas especificamente a aprendizagem (SOUZA; TOURINHO, 2014: 4). O modelo desenvolvido por Zimmerman é estruturado da seguinte maneira:

- (1) FASE ANTECEDENTE: também chamada de “fase prévia”, esta etapa marca o início do processo autorregulatório e está relacionada com a análise e o planejamento das tarefas de aprendizagem. Entre as competências desta fase, destacamos:
 - a) *Planejamento das tarefas*: consiste na análise das tarefas a serem desenvolvidas, considerando os recursos disponíveis e os objetivos de aprendizagem. A capacidade de pensamento antecipatório integra esta competência, considerando que “o estudante decide o que vai fazer numa determinada situação de aprendizagem e como vai fazer em uma espécie de ‘pensamento em tempo futuro’, que lhe guia a conduta” (SIMÃO; FRISON, 2013: 7).
 - b) *Estabelecimento de metas*: consiste nos objetivos dos alunos, visando o alcance de determinados resultados. Rosário e Polydoro (2014: 35-36) esclarecem que, quando orientadas para a aprendizagem, as metas asseguram uma maior concentração e envolvimento dos alunos com o próprio progresso.
 - c) *Diagnóstico de desafios e delineamento de estratégias*: refere-se à capacidade de selecionar estratégias de aprendizagem a partir da observação dos principais desafios a serem enfrentados (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS *apud* ROSÁRIO; POLYDORO, 2014: 35).
 - d) *Manutenção da motivação*: nesta competência, os elementos referentes à motivação serão responsáveis por assegurar a qualidade do envolvimento do aluno com as atividades de aprendizagem. É enfática, portanto, a influência das crenças de autoeficácia, concebidas como as crenças do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações (BANDURA, 1997: 3).

- (2) FASE DE REALIZAÇÃO: também chamada de “controle do desempenho” ou “controle volitivo”, esta etapa compreende o subprocesso de auto-observação (BANDURA, 1991) e exige a capacidade de automonitoramento e autocontrole. Demanda a disposição do indivíduo para perseverar, mobilizar os esforços necessários, utilizar os recursos disponíveis e manter a atenção e motivação (evitando possíveis distrações) (SIMÃO; FRISON, 2013: 8). As estratégias selecionadas

na fase antecedente são aqui utilizadas com o objetivo de alcançar resultados positivos (CAVALCANTI, 2015: 192-193). Entre as competências relacionadas a esta fase, destacamos:

- a) *Gestão do tempo*: consiste no controle do tempo despendido nas sessões de estudo, de modo a favorecer a realização das atividades delineadas na fase antecedente.
- b) *Automonitoramento*: esta competência informa o aprendiz acerca dos seus progressos e fracassos. Zimmerman (*apud* ROSÁRIO; POLYDORO, 2014: 37) esclarece que, à medida que os alunos desenvolvem esta habilidade, a conduta de automonitoramento torna-se uma tarefa internalizada e, portanto, inerente aos hábitos de estudo.
- c) *Revisão e adaptação das estratégias*: é importante que as estratégias traçadas na fase antecedente sejam submetidas a revisões e adaptações na fase de realização, partindo de um constante monitoramento do progresso.
- d) *Conduta de autoinstrução*: tal conduta afeta as revisões e adaptações de estratégias de estudo a serem empreendidas durante o desempenho das tarefas de aprendizagem, de acordo com as necessidades observadas pelo estudante (SCHUNK *apud* ROSÁRIO; POLYDORO, 2014: 36).

(3) FASE DE AUTORREFLEXÃO: também chamada de “fase de avaliação”, esta etapa ocorre ao fim do processo autorregulatório e considera, entre outros aspectos, a avaliação dos resultados obtidos em comparação com as metas estabelecidas na fase antecedente. As reflexões desta fase poderão orientar o indivíduo a respeito da necessidade de modificar o seu comportamento em situações de aprendizagem posteriores. Entre as principais competências relacionadas à autorreflexão, destacamos:

- a) *Autoavaliação e autojulgamento*: de acordo com Rosário e Polydoro (2014: 37), a autoavaliação compreende a comparação de informações a partir da observação do desempenho com os objetivos inicialmente estabelecidos. Neste caso, o indivíduo “analisa a sua própria atuação com a finalidade de identificar as decisões cognitivas que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz” (SIMÃO; FRISON, 2013: 8).
- b) *Consciência metacognitiva*: de acordo com Flavell (*apud* ROSÁRIO; POLYDORO, 2014: 14), a metacognição consiste na consciência acerca do próprio pensamento. No contexto da autorregulação, a metacognição impulsiona o autocontrole e interfere nas tomadas de decisão necessárias para as mudanças autodirecionadas. Cabe ressaltar que tal competência não está restrita a fase de autorreflexão, podendo ser observada em outras etapas da autorregulação.
- c) *Atribuição causal*: consiste em uma forma de interpretação e valorização do trabalho que afeta o comportamento posterior. Portanto, compreende as razões apresentadas pelo estudante para explicar seu desempenho, atribuindo causas aos êxitos e fracassos no processo autorregulatório.

d) *Interferência da autorreflexão em situações posteriores de estudo*: ao término de um ciclo de estudos, o aprendiz analisa a sua atuação com a finalidade de identificar as decisões que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz, para estar em condições de corrigi-las ao reiniciar o processo em situações futuras. Zimmerman e Schunk (*apud* ROSÁRIO; POLYDORO, 2014: 39) ressaltam que os processos de autorreflexão “impactam as fases prévias subsequentes, preparando os alunos para as fases seguintes do processo de aprendizagem”.

A respeito do modelo de aprendizagem autorregulada proposto por Zimmerman, Cavalcanti (2015: 193) esclarece que “a fase antecedente influencia o controle do desempenho [fase de realização], que, por sua vez, influencia a fase autorreflexiva. O ciclo está completo quando o processo autorreflexivo exerce influência sobre o antecedente” (ver Figura 1).

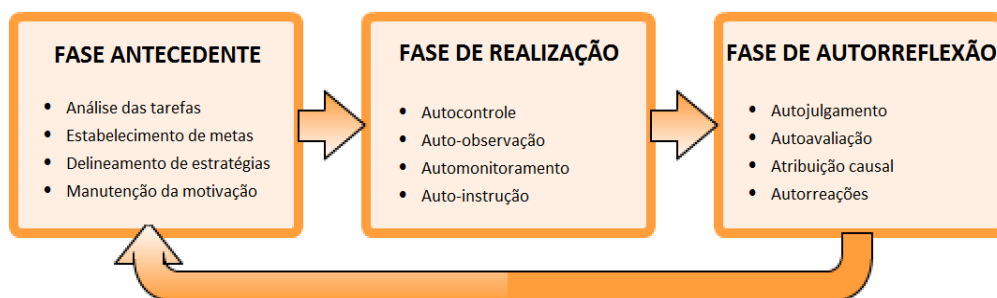


Figura 1 – Esquema representativo do Modelo de Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman (2000).

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi o estudo de levantamento (*survey* de pequeno porte). De acordo com Gil (2008: 55), o estudo de levantamento é um delineamento exploratório que permite verificar dados sobre o comportamento de determinado grupo por meio da interrogação direta. A população investigada foi de 20 estudantes de graduação em cursos de bacharelado em música (habilitação em instrumento) de quatro instituições de ensino superior das regiões Sudeste e Sul do Brasil, que concordaram em participar deste estudo. Os participantes obtiveram esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e sua participação na coleta de dados foi facultativa. Foi esclarecido também que o questionário não traria nenhum dano moral, psicológico ou físico e que os dados coletados seriam utilizados somente para fins de pesquisa. Os voluntários foram orientados a não se identificar no questionário, o que assegurou o anonimato dos mesmos⁶.

⁶ O instrumento de coleta de dados foi testado em um estudo piloto para a análise da confiabilidade e coerência interna das questões. Após a realização do estudo piloto, o questionário foi aplicado para a população definitiva em formato virtual (via plataforma do *google docs*).

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário com 27 perguntas, dividido em três partes (ver TABELA 1), contemplando questões abertas (parte I) e questões desenvolvidas a partir de uma escala *Likert*⁷ em cinco pontos, considerando que 1=nenhuma correspondência e 5=muita correspondência (partes II e III).

PARTE I (questões de 1 a 8)
Objetivo: descrever a comunidade, buscando compreender aspectos da formação e atuação dos percussionistas. Caráter das questões: descritivas e de múltipla-escolha. Conteúdo das questões: idade, gênero, formação instrumental e atuação profissional.
PARTE II (questões de 9 a 15)
Objetivo: compreender os principais desafios enfrentados pelos percussionistas durante a formação acadêmica. Caráter das questões: múltipla-escolha* (escala <i>Likert</i>). Conteúdo das questões: desafios formativos específicos da percussão sinfônica. <i>*A parte II foi construída apenas com perguntas de múltipla-escolha, com exceção da questão 14 que é de caráter aberto.</i>
PARTE III (questões de 16 a 27)
Objetivo: investigar a existência de elementos autorregulatórios na prática instrumental dos percussionistas. Caráter das questões: múltipla-escolha (escala <i>Likert</i>). Conteúdo das questões: processos cognitivos relacionados com as fases da autorregulação acadêmica contextualizados na rotina de estudos de percussionistas.

Tabela 1 – Estrutura do questionário.

A primeira parte do questionário, composta basicamente por oito questões de caráter misto (abertas e de múltipla-escolha), foi responsável pela caracterização dos participantes, contendo perguntas como idade e gênero e abordando temas como a formação acadêmica e musical/instrumental dos participantes (antes e durante a graduação). Os dados desta fase serviram para uma análise descritiva da comunidade investigada.

A segunda parte contemplou sete questões indagando os percussionistas quanto as suas percepções a respeito dos seguintes desafios formativos: (1) organizar as horas e o esforço nas sessões de estudo; (2) aprofundar os conhecimentos técnico-interpretativos; (3) inserir-se em diferentes contextos e grupos musicais; (4) dominar o repertório específico para cada instrumento; (5) considerar as questões de montagem e notação musical; (6) lidar com os desafios do repertório contemporâneo. Por fim, esta parte do questionário conteve uma questão aberta, na qual os colaboradores tiveram a oportunidade de apresentar algum(s) desafio(s) particular(es) que não tivesse(m) sido contemplado(s) no questionário.

A terceira e última parte consistiu em 12 questões relativas aos aspectos autorregulatórios da formação dos percussionistas. Estas questões foram elaboradas referenciando 12 competências cognitivas relacionadas às três fases da autorregulação acadêmica apresentadas pelo “Modelo de

⁷ Escala *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica que visa medir o grau de concordância ou discordância dos participantes frente à determinada afirmativa.

Aprendizagem Autorregulada de Zimmerman”, sendo quatro competências para cada fase, a saber: *fase antecedente* – (1) planejamento das tarefas, (2) estabelecimento de metas, (3) diagnóstico de desafios/delineamento de estratégias e (4) manutenção da motivação; *fase de realização* – (5) gestão das horas de estudo, (6) monitoramento do próprio progresso, (7) revisão e adaptação das estratégias e (8) conduta de autoinstrução; *fase de autorreflexão* – (9) conduta de autojulgamento; (10) consciência metacognitiva; (11) atribuições causais e (12) consideração das autorreflexões em ciclos de estudo futuros. Com o intuito de evitar equívocos na compreensão dos enunciados e relacionar os aspectos autorregulatórios com o contexto formativo investigado, todas as 12 perguntas da parte III do questionário apresentaram uma exemplificação que procurou expor de maneira prática as competências da autorregulação aplicadas em situações do cotidiano de estudo dos percussionistas graduandos. Os exemplos a seguir ilustram os enunciados de duas questões:

A respeito das dificuldades/facilidades encontradas na realização das tarefas indicadas abaixo, assinale de 1 a 5, considerando 1=NUNCA CONSIGO, e 5=CONSIGO SEMPRE.

Planejar suas sessões de estudo a partir da escolha do repertório a ser trabalhado, elaborando um plano de estudo.

Por exemplo: na segunda-feira estudar a obra X; na terça-feira trabalhar apenas as passagens mais complexas da obra X; na quarta-feira estudar a obra Y; na quinta-feira, “limpar” determinados trechos da obra Y; na sexta-feira, estudar todo o repertório, e assim por diante.

Atribuir causas aos seus êxitos e fracassos vivenciados durante todo o processo de aprendizado ao término de um ciclo de estudos.

Por exemplo: uma vez conseguindo superar determinada(s) dificuldade(s) técnica(s), isso se deu por conta de determinada(s) conduta(s) adotada(s) frente ao desafio. Por outro lado, não conseguindo superar um dado problema (como não cumprir todo o repertório estipulado, por exemplo), isso se deu por determinada(s) causa(s).

Exemplo 1 – Enunciados de duas questões

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise dos dados obtidos na primeira parte do questionário foi possível caracterizar a comunidade de 20 percussionistas em fase de formação acadêmica. No que tange as questões gênero, evidenciou-se a predominância de participantes do gênero masculino (65%) em relação às participantes do gênero feminino (35%). A respeito das idades foram criadas três categorias entre 18 e 32 anos (compreendendo uma amplitude de 5 anos para cada categoria). Desta forma, concluiu-se que a maioria dos percussionistas investigados (60%) possuía entre 18 e 22 anos. As categorias 23 a 27 e 28 a 32 totalizaram 25% e 15% respectivamente. A média aritmética simples da idade dos participantes desta pesquisa é de 23 anos.

A respeito de suas formações acadêmicas, todos os colaboradores afirmaram estarem regularmente matriculados em cursos de bacharelado em música (habilitação em instrumento – percussão) de IES públicas das regiões Sudeste e Sul do Brasil, mais especificamente nos estados de Minas Gerais (10%), Paraná (35%) e São Paulo (55%). Quando questionados a respeito do ano em que

estavam cursando a graduação, 40% dos participantes afirmaram estar no 1º ano, seguidos de 15% do 2º, 20% do 3º e 15% do 4º; 10% do total de participantes optaram por “outros”, indicando a desperiodização curricular, uma vez que os cursos de bacharelado em música das universidades colaboradoras desta investigação possuem 4 anos de duração. O dado a respeito da predominância de participantes no 1º ano do curso de graduação chama a atenção, considerando o fato de serem estudantes recém-inseridos na universidade, o que pode apresentar-se como um desafio para a autorregulação neste contexto. Conforme aponta Cavalcanti (2015: 204-206), como se pode esperar, instrumentistas nas fases finais da formação superior tendem a apresentar maior capacidade de organizar e autogerir seu desenvolvimento instrumental, enquanto os iniciantes tendem a apresentar dificuldades a este respeito.

Em relação a suas formações enquanto instrumentistas, mais especificamente ao tempo de estudo na percussão, os participantes ofereceram respostas que puderam ser categorizadas em três grupos com amplitude de 4 anos cada. Desta forma, pôde-se concluir que 50% dos participantes estudaram percussão entre 2 e 5 anos, 35% entre 6 e 9 anos e 15% entre 10 e 13 anos (ver Gráfico 1). Ainda a respeito da formação em percussão, os participantes puderam descrever brevemente suas experiências anteriores à graduação envolvendo o aprendizado instrumental. As respostas descritivas foram categorizadas da seguinte maneira: [1] aulas particulares (20%), [2] formação autodidata (10%), [3] bandas e orquestras (25%) e [4] cursos de formação e/ou técnicos (45%) (ver Gráfico 2).

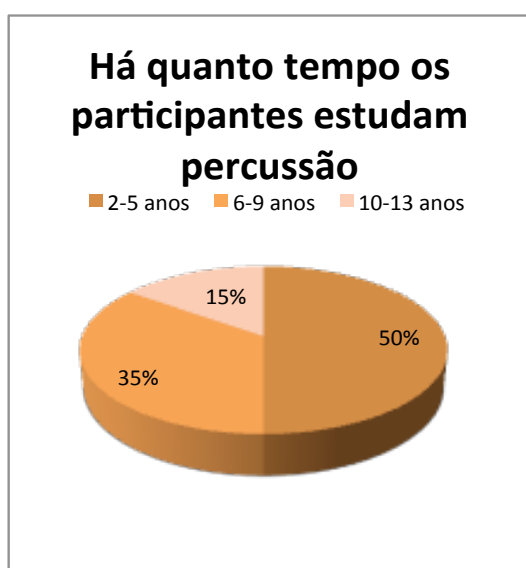


Gráfico 1 – Há quanto tempo os/as participantes estudam percussão.

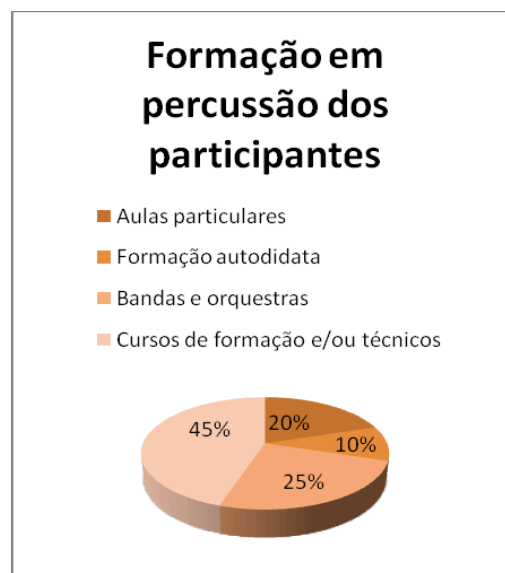


Gráfico 2 – Como se deu a formação dos/as percussionistas

Com base nos resultados referentes aos desafios formativos dos percussionistas sinfônicos⁸ (parte II do questionário), pôde-se notar que todos os aspectos formativos investigados foram confirmados pelos colaboradores como desafiadores, a saber: organizar as horas e o esforço nas sessões de estudo; aprofundar os conhecimentos técnico-interpretativos; inserir-se em diferentes contextos e grupos musicais; dominar o repertório específico para cada instrumento; considerar as questões de montagem e notação musical; e lidar com os desafios do repertório contemporâneo. Foi possível verificar também que 1/3 dos entrevistados afirmaram encontrar parcial ou total facilidade na realização de tarefas relativas aos seis desafios apresentados. A esse respeito, destacamos o “domínio dos repertórios específicos para os diferentes instrumentos de percussão”, a “organização das horas e esforços despendidos nas sessões de estudo” e os “desafios impostos pelo repertório contemporâneo”, como os aspectos formativos mais desafiadores para os membros da comunidade investigada, considerando que, em média, apenas 18% dos percussionistas afirmou encontrar parcial ou muita facilidade na realização de tarefas em tais contextos.

A seguir, o Gráfico 3 ilustra os dados referentes ao aspecto formativo “domínio dos repertórios específicos para os diferentes instrumentos de percussão”, indicado como o mais desafiador pelos percussionistas entrevistados. Os dados esclarecem que 40% da comunidade investigada afirmou enfrentar muita ou parcial dificuldade na realização desta tarefa; 40% apontou um meio-termo a esse respeito, enquanto 20% dos participantes indicou parcial ou muita facilidade.



Gráfico 3 – Percepção dos colaboradores acerca do domínio dos repertórios de base para os diferentes instrumentos de percussão.

Ainda a respeito da parte II do questionário, mais especificamente na questão de caráter aberto, os colaboradores indicaram desafios não considerados anteriormente neste estudo, a exemplo da leitura musical melódica e harmônica nos teclados de percussão, a dificuldade de acesso ao material

⁸ As questões baseadas em 5 pontos *likert* foram quantificadas (na PARTE II do questionário) por meio da soma dos pontos, a fim de criar resultados por grupos de itens, considerando: 1 e 2=MUITA DIFICULDADE/PARCIALMENTE DIFÍCIL; 3=MEIO-TERMO; 4 e 5=PARCIALMENTE FÁCIL/MUITO FÁCIL.

instrumental para estudo (considerando o alto valor dos instrumentos de percussão sinfônica) e a versatilidade exigida desses instrumentistas no domínio das propostas estilísticas nas manifestações musicais “populares” e “de concerto”.

Os percussionistas especializam-se na variada gama de instrumentos pertencentes à família da percussão. Portanto, são multi-instrumentistas por natureza. Este aspecto apresenta-se como um importante desafio, sobretudo durante a formação, aquisição e consolidação de técnicas de execução e interpretação e formação de repertório. Neste caso, um problema enfrentado pelos alunos nos cursos de bacharelado em instrumento (percussão) é administrar suas horas de treino e a quantidade e qualidade do esforço direcionado em suas sessões de estudo, de modo a cumprir as exigências técnicas e de repertório no contexto solo, camerístico e orquestral.

Os percussionistas orquestrais são, ou deveriam ser, especialistas nos instrumentos “clássicos” da percussão. Portanto, eles já devem ter o domínio de uma grande quantidade de instrumentos, com técnicas e especificidades bastante diferentes, como: tímpanos, caixa-clara, os teclados de percussão (xilofone, glockenspiel, vibrafone, marimba e cam-panas), bumbo sinfônico, pratos (de choque e suspenso), triângulo, pandeiro, castanholas, apenas para citar aqueles instrumentos que são mais utilizados nas orquestras e que, por isso mesmo são normalmente incluídos nas audições de percussão orquestral (GIANESELLA, 2012: 188).

A respeito dos resultados referentes à incidência de elementos autorregulatórios na rotina de estudo dos percussionistas investigados⁹ (parte III do questionário – questões de 16 a 27), foi possível notar que em nenhuma das 12 competências cognitivas investigadas (associadas às três fases do processo de autorregulação) os participantes demonstraram um controle extremamente baixo, o que, de um modo geral, sugere uma boa capacidade autorregulatória. Além disso, o controle das competências previstas pelo “Modelo de Aprendizagem Autorregulada” de Zimmerman aumentou progressivamente de acordo com as fases deste modelo (fase antecedente, fase de realização e fase de autorreflexão), sendo a última etapa marcada por um maior domínio das estratégias autorregulatórias, com índices mais positivos em relação às anteriores.

Na Fase Antecedente (início do processo autorregulatório), o aspecto que mais se destacou positivamente foi o “diagnóstico de desafios e o delineamento de estratégias”, considerando que 55% do total de participantes desta pesquisa afirmou dominar essa competência, enquanto apenas 10% disse nunca ou raramente conseguir diagnosticar problemas e planejar estratégias de ação; os demais 35% indicaram um meio-termo (marcando o item 3 da escala *likert*). Em contrapartida o “planejamento das tarefas” apresentou um domínio razoável por parte dos percussionistas entrevistados, levando em

⁹ As questões baseadas em 5 pontos *likert* foram quantificadas (na PARTE III do questionário) por meio da soma dos pontos, a fim de criar resultados por grupos de itens, considerando: 1 e 2=NUNCA CONSIGO/RARAMENTE CONSIGO; 3=MEIO-TERMO; 4 e 5=CONSIGO/SEMPRE CONSIGO.

consideração que apenas 35% indicou conseguir e 15% afirmou nunca ou raramente conseguir planejar as tarefas a serem realizadas em um ciclo de estudos; os 50% restantes apontaram um meio-termo a esse respeito (ver Gráficos 4 e 5).

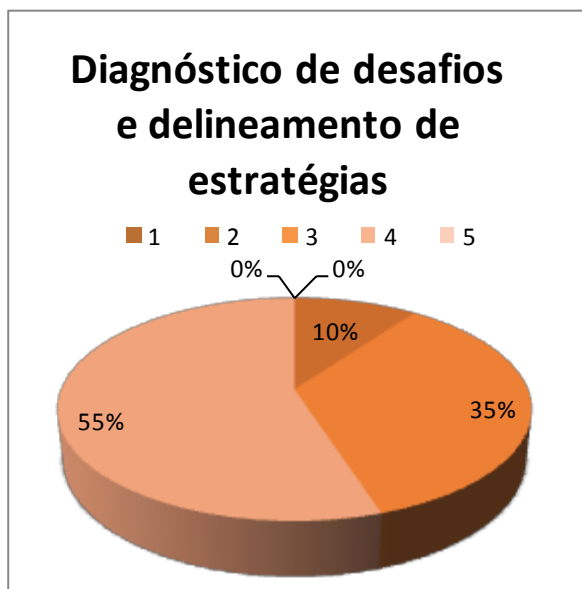


Gráfico 4 – Capacidade de diagnosticar desafios e delinear estratégias.

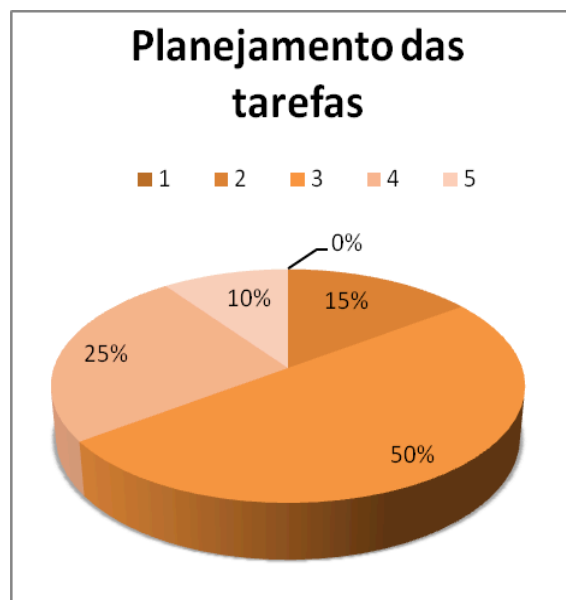


Gráfico 5 – Percepção a respeito da capacidade de planejamento das tarefas

Na Fase de Realização (etapa de controle do desempenho), o aspecto que mais se destacou positivamente foi a “gestão das horas de estudo”, que consiste basicamente no equilíbrio do tempo despendido para a realização das diversas atividades de estudo instrumental (delineadas na Fase Antecedente). A esse respeito, 55% dos percussionistas entrevistados disseram dominar esta competência enquanto apenas 5% afirmou nunca ou raramente realizar uma boa gestão do tempo de estudo; 40% optou por um meio-termo. Por outro lado, o “monitoramento do progresso” apresentou, em comparação não somente aos elementos investigados na Fase de Realização, mas a todas às três fases da autorregulação acadêmica, os resultados menos positivos, considerando que apenas 35% dos participantes afirmou conseguir realizar um bom monitoramento das sessões de estudo enquanto 20% disse nunca ou raramente conseguir desempenhar esta tarefa; os demais 45% optaram por um meio-termo a esse respeito (ver Gráficos 6 e 7).



Gráfico 6 – Capacidade de realizar a gestão do tempo nas sessões de estudo.

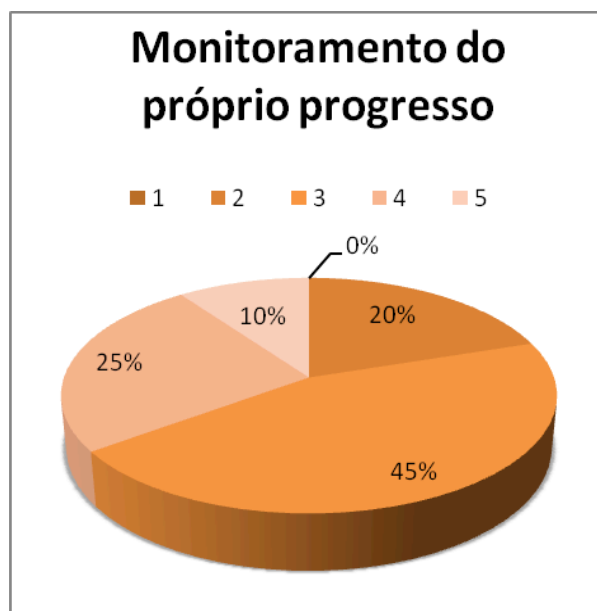


Gráfico 7 – Capacidade de realizar o monitoramento do próprio progresso – **elemento menos dominado** ao longo de todo processo autorregulatório.

Na Fase de Autorreflexão (fase final do processo autorregulatório), todas as quatro competências investigadas apresentaram-se dominadas pelos percussionistas de maneira satisfatória. No entanto, os dados referentes às “atribuições causais” a destacaram como a competência cognitiva melhor controlada pelos percussionistas investigados, não somente nesta fase, mas em todo o processo autorregulatório. Nesse sentido, 70% dos participantes afirmaram conseguir justificar e atribuir causas aos seus êxitos e fracassos ao longo do processo de aprendizagem e apenas 5% afirmou nunca ou raramente dominar essa competência; os 25% restantes optaram por um meio-termo.

De acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2010: 237-239), as atribuições de causalidade apresentam-se como um constructo teórico amplamente investigado por pesquisadores no âmbito da motivação para aprendizagem. Segundo Weiner (*apud* AUSTIN *et al.*, 2006: 226-227) tais atribuições relacionam-se com os fatores para os quais os indivíduos atribuem seus sucessos e fracassos, podendo afetar suas autopercepções futuras, o desempenho acadêmico e as respostas afetivas. Austin (*et al.*, 2006: 229) aponta, a partir de uma ampla revisão de estudos realizados nesta área, quatro atribuições centrais apresentadas por alunos: [1] a quantidade de esforço exercitado na realização de uma tarefa, [2] as habilidades que se possui em um determinado domínio, [3] a dificuldade/complexidade das tarefas e [4] as atribuições relativas ao acaso ou sorte.

A respeito das atribuições causais no contexto da aprendizagem musical, Asmus (*apud* AUSTIN *et al.*, 2006: 229-230) indica cinco fatores que podem representar as crenças de músicos em formação a respeito de seus sucessos e fracassos como alunos: [1] as habilidades; [2] os esforços; [3] o *background* (considerando influências familiares, por exemplo); [4] as interferências ambientais e [5] os afetos

musicais (como os interesses e prazeres relacionados ao fazer musical). Dada a complexidade deste constructo, ressaltamos a importância de novos estudos que visem compreender as causas que músicos em formação atribuem a seus êxitos e fracassos, considerando a autonomia dos aprendizes e a relevância dos autojulgamentos avaliativos no contexto da aprendizagem.

Além das atribuições causais, a “conduta de autojulgamento” também se destacou positivamente na fase de autorreflexão. Para esta competência, 60% dos percussionistas entrevistados afirmaram conseguir realizar o autojulgamento de seu desenvolvimento instrumental, atribuindo valor aos avanços conquistados e realizando as autocríticas necessárias; 10% disseram nunca ou raramente dominar essa competência e os demais 30% indicaram um meio-termo a esse respeito (ver Gráficos 8 e 9).

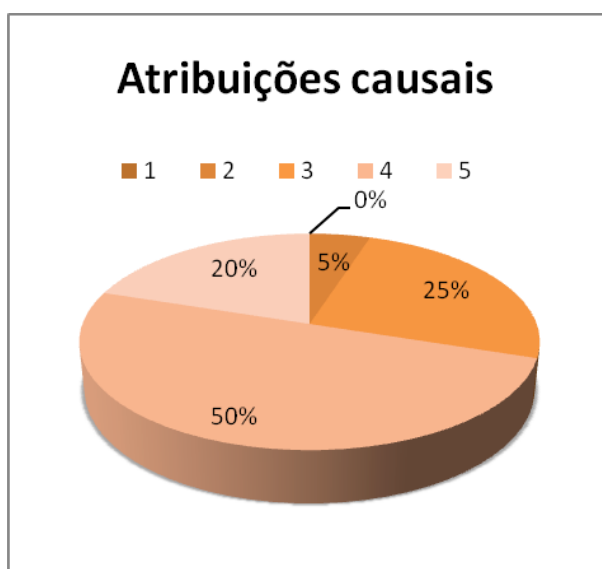


Gráfico 8 – Atribuição de causalidade – elemento mais dominado ao longo de todo processo autorregulatório.

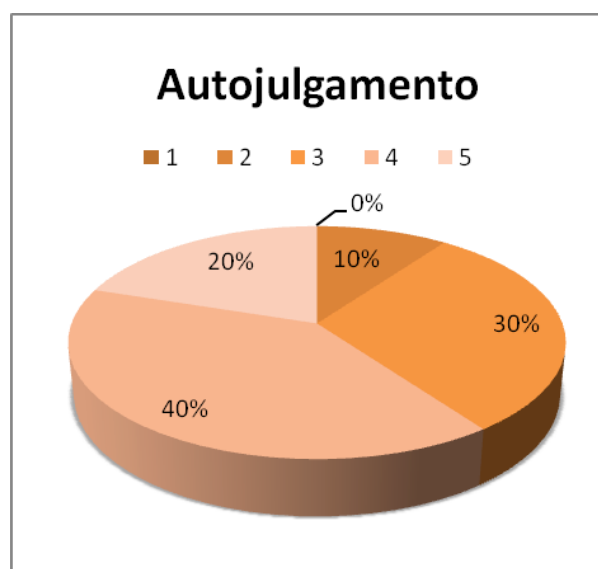


Gráfico 9 – Capacidade de realizar autojulgamento do desempenho.

A partir dos dados obtidos foi possível notar que a comunidade investigada apresentou um bom domínio da maioria dos elementos relativos à autorregulação acadêmica. O aspecto mais positivo em todo processo consistiu nas “atribuições causais” e, embora nenhuma competência tenha se mostrado não dominada pelos percussionistas, o “monitoramento do progresso” apresentou-se como o elemento menos controlado pelos colaboradores deste estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou dados sobre os desafios formativos e os processos autorregulatórios na prática instrumental de percussionistas em cursos de bacharelado em música (habilitação em instrumento) de instituições de ensino superior das regiões Sudeste e Sul do Brasil. Em

síntese, a respeito dos desafios formativos enfrentados pelos percussionistas em formação, foi possível:

- I. Confirmar as hipóteses inicialmente construídas a respeito dos desafios formativos enfrentados pelos percussionistas sinfônicos.
- II. Destacar os seguintes aspectos, apontados pelos colaboradores deste estudo como os mais desafiadores:
 - a) A organização das horas e dos esforços despendidos nas sessões de estudo.
 - b) O domínio dos repertórios específicos para os diferentes instrumentos de percussão.
 - c) Os desafios impostos pelo repertório contemporâneo.
- III. Compreender desafios formativos não considerados anteriormente neste estudo, a exemplo da leitura musical melódica e harmônica, das dificuldades de acesso ao material instrumental para estudo e da versatilidade exigida nos domínios “popular” e “de concerto”.

A respeito dos resultados referentes aos aspectos autorregulatórios presentes nos hábitos de estudo dos percussionistas entrevistados, foi possível notar que:

- I. Nenhuma das 12 competências autorregulatórias investigadas demonstraram-se controladas em níveis extremamente baixos por partes dos percussionistas.
- II. O controle de tais competências aumentou progressivamente de acordo com as fases do “Modelo de Aprendizagem Autorregulada” de Zimmermann, ou seja, os percussionistas entrevistados mostraram-se mais autorregulados à medida que as fases da autorregulação avançavam.
- III. Na Fase Antecedente, o aspecto que mais se destacou positivamente foi o “diagnóstico de desafios e o delineamento de estratégias”, e o que menos se destacou foi o “planejamento das tarefas”.
- IV. Na Fase de Realização o aspecto que mais se destacou positivamente foi a “gestão das horas de estudo”, e o que menos se destacou foi o “monitoramento do progresso”.
- V. Na Fase de Autorreflexão todos os quatro elementos autorregulatórios investigados apresentaram-se dominados pelos percussionistas de maneira satisfatória.
- VI. De um modo geral, a competência melhor dominada pelos percussionistas foi a “atribuição causal”. Por outro lado, a competência “monitoramento do progresso” apresentou-se como a menos desenvolvida em todo processo autorregulatório.

Para os instrumentistas, exercer autonomia e assumir o protagonismo em seu processo de formação é uma tarefa complexa e multifacetada, marcada pelo desenvolvimento de um conjunto de habilidades cognitivas que possibilitam o autoconhecimento, o autocontrole e a autorreflexão sobre a

própria aprendizagem. Desta forma, pôde-se compreender que a aplicação dos mecanismos relativos ao processo de autorregulação da aprendizagem nas sessões diárias de estudo resulta em práticas instrumentais mais eficientes, melhorando o engajamento na realização das atividades de aprendizagem musical e, conseqüentemente, aprimorando o desempenho dos instrumentistas. Nesse contexto, esta pesquisa procurou enfatizar a importância da prática instrumental deliberada por meio do desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, visando um melhor aproveitamento do tempo e dos esforços direcionados na formação musical dos bacharelados em percussão.

Finalmente, ressalta-se a necessidade de o instrumentista intervir em seu processo de aprendizagem, cabendo aos professores estimular a consciência de independência em seus alunos, certos de que respeitar a autonomia dos indivíduos em formação é respeitar sua dignidade e reconhecê-los como peça-chave do próprio desenvolvimento (FREIRE, 2014). Do mesmo modo, cabe ao aprendiz desempenhar um papel ativo em seu aperfeiçoamento instrumental, consciente de sua capacidade de analisar, avaliar, decidir e intervir em sua aprendizagem, exercendo o autoconhecimento necessário para tornar-se agente do próprio desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo apoio e suporte institucional durante a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, James; RENWICK, James; MCPHERSON, Gary. Developing motivation. In: MCPHERSON, Gary. (Org). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p.213-238.
- AZZI, Roberta Gurgel. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Vol. 1. São Paulo: Casapsi. 2014.
- BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought & Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea, 2006.
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. *Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms*. In: Dienstbier, R. A. (Org.) *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation*. vol. 38. Lincoln, University of Nebraska, 1991. p.69-164.
- BARTOLONI, Carmo. *Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. In: BORUCHOVITCH, Evely. BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Orgs.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 2ª ed. Petropolis: Vozes, 2010. p.231-250.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely.; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2ª ed. Petropolis: Vozes, 2002. p.116-133.
- CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de Autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, Vol. 21, p. 93-102, 2009.
- CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Prática instrumental e autorregulação da aprendizagem: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso; RAMOS, Danilo (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em Cognição Musical*. Curitiba: UFPR, 2015, p.189-211.
- FLAVELL, John Hurley. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, Stanford, vol. 34, n. 10, p.906-911, 1979.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Ed. 2. São Paulo: UNESP, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GIANESELLA, Eduardo. O uso idiomático dos instrumentos de percussão brasileiros: principais sistemas notacionais para o pandeiro brasileiro. *Revista Música Hodie*, Goiânia: UFG, vol. 12, p. 188-200, 2012.
- GIANESELLA, Eduardo. Pequena introdução sobre a evolução da percussão erudita no século XX. *Percussão: suplemento da revista batera*, vol. 22, p.19, 1999.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, 2006.
- PAIVA, Rodrigo Gudín. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.
- POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da educação*. São Paulo, vol.29. p.75-94, 2009.
- ROSÁRIO, Pedro; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. *Capitanear o Aprender: Promoção da Autorregulação da Aprendizagem no Contexto Educativo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- SCHUNK, Dale. Social cognitive theory and self-regulated learning. In: ZIMMERMAN, Barry.; SCHUNK, Dale (Orgs.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001. p.125-152.
- SIMÃO, Ana Margarida da Veiga; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contexto educativo. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 2-20, 2013.
- SOUZA, Luan Sodré; TOURINHO, Ana Cristina. Autorregulação da aprendizagem e aprendizagem cooperativa: um diálogo na formação do violonista. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, ed. 10, 2014, Campinas: UNICAMP. *Anais*. p.66-73.

WEINER, Bernard. An attributional theory perspective of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Los Angeles, California, vol. 92 n.4, p. 548-573, 1985.

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