

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**ATRIBUIÇÕES CAUSAIS EM SITUAÇÕES  
DE PERFORMANCE MUSICAL PÚBLICA**

por

**ANA FRANCISCA SCHNEIDER**

Porto Alegre

2011

**ANA FRANCISCA SCHNEIDER**

**ATRIBUIÇÕES CAUSAIS EM SITUAÇÕES  
DE PERFORMANCE MUSICAL PÚBLICA**

Dissertação de mestrado em Educação Musical para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre

2011

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus pais, que sempre me incentivaram e estiveram  
ao meu lado, nos sucessos e nos fracassos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço todos os meus professores, que ao longo da minha vida me encaminharam e me mostraram a importância de ser professor.

À minha orientadora, Liane agradeço pela confiança e por me abrir caminhos na área de educação musical e me incentivar a ir além, desde a minha graduação.

Ao PPG Música, na figura de todos os professores e colegas com quem muito aprendi e partilhei conhecimentos.

Agradeço a todos os membros do Grupo de Pesquisa FAPROM, que mais de perto, me acompanharam ao longo desses dois anos e em especial à Cristina Cereser que sempre esteve disponível e disposta a ajudar.

Aos meus pais, Cleusa e Ruy e meu irmão Carlos, que incondicionalmente me apoiaram, me fizeram companhia em congressos e seminários e sempre estiveram dispostos a ouvir muitas e muitas vezes todos os meus projetos!

Por fim, agradeço em especial meu noivo Bernardo com quem partilhei todos os momentos do mestrado e sempre me motivou durante meus estudos.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as causas atribuídas por bacharelados em música em situações consideradas de sucesso e fracasso em performance musical pública. A atribuição de causalidade busca compreender as causas que levam os indivíduos a obter resultados de sucesso ou de fracasso. Localizada dentro do contexto Social Cognitivo da Motivação, tem como principal objetivo conhecer as crenças das pessoas, que seriam as suas concepções de sucesso e fracasso, assim como o quanto elas estão envolvidas com o seu processo de aprendizagem. Weiner se destaca como o principal autor que desenvolveu e expandiu a teoria, dividindo-a em duas perspectivas: Intrapessoal e Interpessoal. A primeira perspectiva trata de causas relacionadas ao próprio pensamento do indivíduo, assim como seus sentimentos autodirecionados. Já a segunda é relacionada aos sentimentos e pensamentos dirigidos por outras pessoas. As atribuições de causalidade integram os sentimentos, os pensamentos e as ações do indivíduo. Para isso, observam uma sequência causal em que, a partir de um resultado, o indivíduo busca uma causa e gera um sentimento positivo ou negativo em relação a ela, que interfere na maneira como a pessoa age frente a uma nova situação. A metodologia utilizada foi um survey e os dados foram coletados através de um questionário envolvendo 130 alunos de bacharelado em música do estado do Rio Grande do Sul. Os dados foram submetidos a testes estatísticos, analisados e categorizados de acordo com a perspectiva atribucional de Weiner. Os resultados mostram que, em situações consideradas de sucesso, a causa mais atribuída é esforço (77,7%), seguido de persistência (65,4%) e interesse na apresentação (63,1%), enquanto que, em situações consideradas de fracasso, a causa mais atribuída foi aspectos emocionais (60,8%), seguida de dificuldade da tarefa (36,2%) e falta de esforço (30,8%). A partir da análise, observou-se que a prática instrumental sofre variações de acordo com a sua natureza e com contexto da tarefa, com o nível de especialização do instrumentista, com as experiências prévias de performance, diferenças pessoais e também com a motivação do estudante.

**Palavras-chave:** Motivação, educação musical, performance pública e atribuição de causalidade.

## **ABSTRACT**

This research aimed to investigate the causes attributed by undergraduate music students in situations considered of failure and success in public musical performance. The Attributional Theory seeks to understand the causes that lead individuals to have results of success or failure. Located within the context of Social Cognitive Motivation, its main objective is to know people's beliefs, which would be their conceptions of success and failure, as well as how they are involved with their learning process. Weiner stands out as the main author who has developed and expanded the theory, having divided it into two perspectives: intrapersonal and interpersonal. The first perspective concerns causes related to the individual's own feelings and self-directed thoughts. The second is related to feelings and thoughts addressed by others. The Attributional Theory incorporates feelings, thoughts and actions of the individual. To achieve so, one observes a causal sequence in which, starting from a result, the individual seeks a cause and creates a positive or negative feeling about it, which interferes in the way a person acts before a new situation. The Methodology used was the Survey and the data were collected through questionnaire Involving 130 undergraduate music students of southern Brazil. The data were subjected to statistical tests and analyzed and categorized from the perspective of attribution theory of Weiner. The results show that in situations considered as successful the most attributed causes are effort (77.7%), persistence (65.4%), and interest in the presentation (63.1%), whereas in situations considered as failures the most important factors are emotional aspects (60.8%), difficulty of the task (36.2%), and lack of effort (30.8%). From the analysis, one can observe that the instrumental practice undergoes changes according to its nature and the context of the task, the expertise of the player, experience prior to the performance, personal differences, and also student's motivation.

**Key-words: Motivation, musical education, musical public performance and attributional theory.**

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento .....	18
<b>Figura 2:</b> Motivações na vida adulta .....	24
<b>Figura 3:</b> Sequência causal .....	28
<b>Figura 4:</b> Teoria Atribucional Intrapessoal .....	31
<b>Figura 5:</b> Teoria Atribucional Interpessoal .....	33
<b>Figura 6:</b> Papel da autoeficácia acadêmica e das atribuições e dimensões causais na realização escolar .....	34
<b>Figura 7: Modelo da expectativa para as atribuições .....</b>	<b>36</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição de alunos por universidade .....	43
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição por sexo .....	48
<b>Gráfico 3:</b> Causas para melhor e pior apresentação.....	57

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Número de alunos matriculados a partir do 3º semestre em cada universidade .....	43
<b>Tabela 2:</b> Instrumento Musical .....	46
<b>Tabela 3:</b> Causas .....	47
<b>Tabela 4:</b> Instrumento musical .....	49
<b>Tabela 5:</b> Distribuição por semestre .....	49
<b>Tabela 6:</b> Frequência de apresentações.....	50
<b>Tabela 7:</b> Preparo para a apresentação considerada de sucesso.....	51
<b>Tabela 8:</b> Regularidade do estudo .....	52
<b>Tabela 9:</b> Horas de estudo semanal .....	52
<b>Tabela 10:</b> Causas para o sucesso.....	53
<b>Tabela 11:</b> Tempo de preparação para pior apresentação.....	54
<b>Tabela 12:</b> Causas pior apresentação .....	55
<b>Tabela 13:</b> Outras causas .....	56
<b>Tabela 14:</b> Causas melhor desempenho .....	57
<b>Tabela 15:</b> Causas pior desempenho .....	57
<b>Tabela 16:</b> Cruzamento entre causa e sexo .....	59
<b>Tabela 17:</b> Cruzamento entre Causa e Semestre.....	60
<b>Tabela 18:</b> Horas de estudo e desempenho .....	61

<b>Tabela 19:</b> Comparação teste-t.....	62
<b>Tabela 20:</b> Probabilidade melhor .....	63
<b>Tabela 21:</b> Importância melhor .....	63
<b>Tabela 22:</b> Importância Pior .....	63
<b>Tabela 23:</b> Dificuldade Pior .....	64
<b>Tabela 24:</b> Total de Recitais e melhor desempenho.....	65

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1 MOTIVAÇÃO, MÚSICA E CONTEXTO .....</b>	<b>15</b>
1.1 Motivação e Música .....	15
1.2 Motivação e Performance Musical .....	21
1.3 Motivação no Ensino Superior .....	23
<b>2 ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE .....</b>	<b>27</b>
2.1 Causas Comuns.....	35
2.2 Atribuição de Causalidade em Música.....	37
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>39</b>
3.2 Técnica de Pesquisa: Questionário .....	40
3.3 Amostra.....	42
3.4 Procedimentos de Coleta de Dados .....	44
3.5 Procedimentos de Análise de Dados .....	44
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>48</b>
4.1 Análise Descritiva dos Dados .....	48
4.1.1 Caracterização da Amostra.....	48
4.1.2 Melhor Apresentação .....	50
4.1.3 Pior Apresentação.....	54

4.2 Cruzamentos.....	58
4.3 Teste-t .....	61
4.3.1 Amostras Pareadas.....	61
4.3.2 Amostras Independentes .....	62
4.4 Teste Qui-quadrado .....	65
4.5 Discussão dos Dados .....	66
4.5.1 Causas Atribuídas pelos Bacharelados em Instrumentos .....	66
4.5.2 Atribuições causais e sua relação com as variáveis demográficas.....	68
4.5.3 Associações entre as atribuições causais com o tempo de preparação para a apresentação, grau de dificuldade e importância atribuída ao evento .....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>73</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE 1 - CONSENTIMENTO INFORMADO .....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE .....</b>	<b>84</b>
<b>ANEXO 1 – TABELAS .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 2 – GRÁFICOS COMPARATIVOS MELHOR X PIOR APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 3 - CRUZAMENTOS .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

A performance musical é um tema que vem sendo amplamente discutido nas últimas décadas. Com o avanço das pesquisas, pode-se chegar cada vez mais próximo dos contextos sociais e cognitivos nos quais os músicos se encontram. Em outras palavras, é possível conhecer os processos de preparação de um repertório instrumental ou vocal, e também que o próprio instrumentista racionalize seus processos de preparação com o propósito de chegar a um fim considerado de sucesso (SANTOS; HENTSCHKE, 2009). A prática instrumental sofre variações de acordo com a sua natureza e com o contexto da tarefa (audição pública, concurso e prova com banca), com o nível de especialização do instrumentista, experiências prévias de performance, diferenças pessoais e também com a motivação do indivíduo.

As pesquisas nesta área mostram também que se cultiva uma visão distorcida deste músico. Schroeder (2004) aponta que, no senso comum, este músico (em formação ou profissional) é visto como dotado de um atributo especial, o que normalmente é entendido como um “dom” ou um “talento”.

Assim, ao optar em seguir a carreira de músico profissional, o estudante tem que constantemente lidar com a imagem de genialidade que é colocada sobre ele e, muitas vezes, mantê-la para não interferir na sua imagem de auto eficaz. Este misticismo sobre a carreira do músico profissional acarreta uma pressão em sempre obter performances musicais consideradas de sucesso. O sucesso em performance musical não é somente aquele em que o músico não erra notas, mas principalmente aquele aceito pelos seus pares, que observam estilo, andamento, dinâmica e esperam serem conquistados e atraídos pela música tocada. Com isso, a performance musical pública se torna uma situação importante para a formação do músico profissional, pois é neste momento que ele se avalia e é avaliado por outros. Cabe ao estudante se preparar para diversos resultados e observar as causas que o levaram ao sucesso ou ao fracasso na apresentação musical.

Ao buscar compreender as causas que levam os indivíduos a obter resultados de sucesso ou de fracasso, pesquisadores há mais de cinco décadas desenvolvem a Teoria da Atribuição de Causalidade. Localizada no Contexto Social Cognitivo da Motivação, tem como principal objetivo descobrir as causas dos resultados em um determinado evento. Através disto, pretende conhecer as crenças das pessoas, que seriam as suas concepções de sucesso e fracasso, assim como o quanto elas estão envolvidas com o seu processo de aprendizagem. Legette (2002) afirma que uma das maiores contribuições da Teoria é mostrar que a motivação é influenciada pelas crenças individuais sobre o sucesso e o fracasso em atividades. As pesquisas mostram que as causas atribuídas pelos indivíduos a estas situações de sucesso ou fracasso influenciam as expectativas para as próximas atividades.

Para completar estes estudos, faz-se necessário conhecer as concepções dos estudantes de música sobre as causas que os levam para o sucesso e para o fracasso na performance musical. Com base nisto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as causas atribuídas por bacharelados em música em situações consideradas de sucesso e fracasso em performance musical pública. Os objetivos específicos são: a) identificar as causas atribuídas pelos bacharelados em instrumentos em situação considerada de sucesso em performance musical pública; b) identificar as causas atribuídas pelos bacharelados em instrumentos em situação considerada de fracasso em performance musical pública; c) analisar as atribuições causais e sua relação com as variáveis demográficas; e d) analisar as associações entre as atribuições causais e o tempo de preparação para a apresentação, grau de dificuldade e importância atribuída ao evento.

Para a realização desta pesquisa, foi realizado um *Survey* envolvendo 130 bacharelados em música, matriculados a partir do terceiro semestre, de três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos onde são apresentados e discutidos temas relacionados à motivação, performance musical, ensino superior e atribuição de causalidade. No capítulo 1 está a revisão de literatura dividida em três temas: motivação e música, motivação e performance musical e motivação no ensino superior. No primeiro tema é apresentado um panorama da motivação e como ela é vista e interpretada na atualidade. No segundo, a performance musical, é vista sob a óptica da educação musical e são trazidas pesquisas que fundamentam e questionam esta prática. No último tema, o ensino superior, assim como a

motivação na vida adulta é problematizado e explicado com base na literatura pesquisada.

No capítulo 2, a Teoria da Atribuição de Causalidade é apresentada como referencial teórico desta pesquisa e junto com as explicações teóricas, são apresentadas pesquisas que trazem as causas mais comuns, diferenças entre os sexos e pesquisas que já utilizaram a atribuição de causalidade no contexto da educação musical.

A metodologia da pesquisa está apresentada no terceiro capítulo, onde todos os procedimentos éticos, da construção do questionário, da coleta e análise de dados podem ser encontrados. Na sequência, o capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos dados, que está dividida em: caracterização da amostra, melhor apresentação, pior apresentação, cruzamentos, teste-t, teste qui-quadrado, causas atribuídas pelos bacharelados em instrumentos, atribuições causais e sua relação com as variáveis demográficas e associações entre as atribuições causais com o tempo de preparação para a apresentação, grau de dificuldade e importância atribuída ao evento. Para finalizar, nas considerações finais é realizada um resumo dos principais resultados, sugestões para pesquisas futuras e as implicações da pesquisa para o ensino de instrumento.

## **1 MOTIVAÇÃO, MÚSICA E CONTEXTO**

### **1.1 Motivação e Música**

O interesse em entender o que leva os alunos a estudarem música, suas metas, suas crenças e concepções, assim como o quanto se sentem aptos a realizar atividades musicais, fez com que diversos pesquisadores realizassem pesquisas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem de música utilizando como referência estudos e teorias da motivação.

A motivação é que nos move, que nos leva a realizar certas atividades e segundo Bzuneck (2004) pode ser entendida como um processo. Por ser um processo, não pode ser observada diretamente, porém está presente nas atitudes, escolhas e no empenho para se realizar determinadas tarefas. Ao buscar compreender o processo motivacional envolvido na educação, pesquisadores há mais de cinco décadas desenvolvem teorias dentro da perspectiva sócio cognitiva da motivação, dando destaque para os pensamentos, crenças e percepções individuais deste processo. Assim, sabemos que “o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta” (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004, p.13).

O interesse pelo tema motivação vem crescendo e, no Brasil, nos últimos anos, algumas pesquisas na área da educação musical foram realizadas utilizando teorias da motivação (ARAÚJO; PICKLER, 2008; CAVALCANTI, 2009; CERESER, 2009; DANTAS, 2010; FIGUEIREDO, 2010; HENTSCHE et al., 2009; PIZZATO, 2009; VILELA, 2009). Em outros países, as pesquisas sobre motivação e música já estão estabelecidas e investigam diversas temáticas da motivação como, por exemplo, as influências do contexto social na motivação de estudantes de música (MCPHERSON, 2009; SCHIVITSA, 2007), o papel do professor de música na motivação dos alunos (HAMANN; HEDDEN; LEGETTE, 2001), e a performance musical (AUSTIN, 1991; FREDRICKSON, 2007; MCPHERSON; MCCORMICK, 2006; MCPHERSON; MCCORMICK, 2000; PAPAGEORGI; HALLAM; WELCH, 2007).

Para compreender estes temas de estudo, é necessário que se conheça a abrangência do tema motivação e suas perspectivas teóricas. Para tal, a seguir

apresento uma breve explicação sobre algumas das teorias da motivação e pesquisas da área de educação musical realizadas com base nelas.

**Teoria Social Cognitiva:** Esta teoria vem se desenvolvendo ao longo dos anos e expandindo a sua abrangência para as mais diversas áreas como, por exemplo: esporte, saúde, contexto educacional e sistemas sociais (AZZI; POLYDORO, 2010). Tem como seu principal teórico Albert Bandura que, desde a década de 60, tem produzido pesquisas sobre esta teoria.

A teoria social cognitiva segue a perspectiva da agência humana, segundo a qual o indivíduo é capaz de influenciar o seu próprio comportamento e as suas circunstâncias de vida. Dessa forma, existem algumas características fundamentais desta agência que são a intencionalidade e a antecipação. Bandura (2008) acredita que as pessoas formulam estratégias e planos de ação para realizar determinadas atividades e, para isso, antecipam objetivos e resultados almejados. Assim, os resultados futuros e visados servem de motivação para a realização de atividades no presente.

Outra característica defendida pelo autor é a de que o funcionamento humano é influenciado pelos sistemas sociais, sendo também parte dele. Segundo Azzi e Polydoro (2010), “a face social da teoria a evidencia como uma teoria de aprendizagem social, ou seja, é pelas interações no mundo sociocultural que o indivíduo se desenvolve, nele atua, transformando-o e sendo por ele transformado” (p.127). Observa-se que, nesta teoria, a cognição humana e o ambiente do qual o indivíduo faz parte, andam juntos, um não se sobrepondo ao outro em ordem de importância.

Para explicar este comportamento complexo e multifacetado que é a motivação humana, a Teoria Social Cognitiva se dividiu em mini teorias para explicar as crenças de autoeficácia humana, a autorregulação, a aprendizagem observacional, entre outros comportamentos (AZZI; POLYDORO, 2010). A seguir, serão apresentadas as mini teorias das crenças de autoeficácia e da autorregulação, que influenciam e são parte do processo motivacional dos indivíduos.

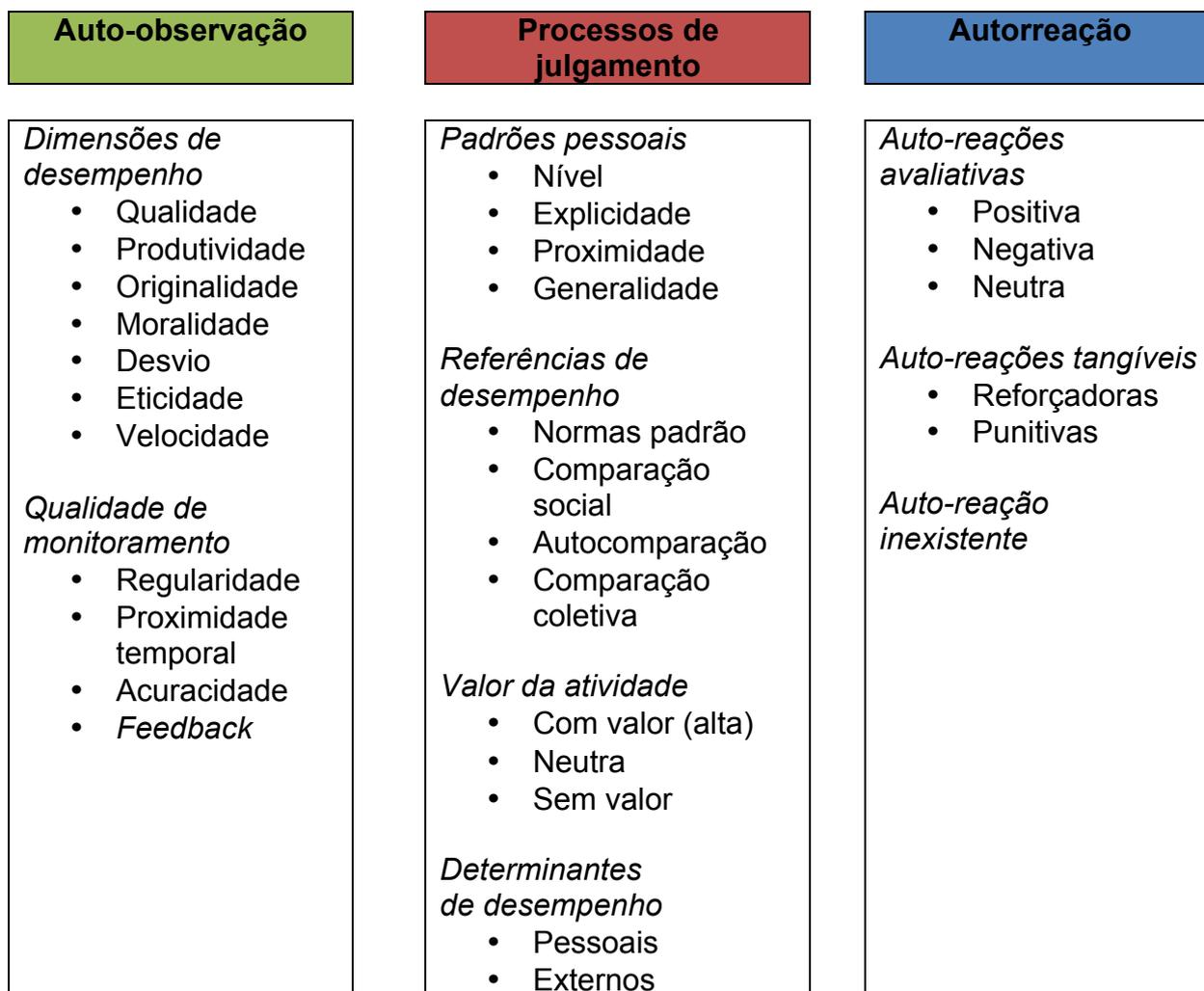
**Teoria da Autoeficácia:** Esta teoria observa o quanto um indivíduo acredita ser capaz de realizar uma atividade, ou seja, “as crenças de autoeficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias capacidades” (PAJARES;

OLAZ, 2008, p.101). No contexto educacional, as crenças de autoeficácia podem ser entendidas como o quanto o estudante consegue realizar uma atividade, levando em consideração um grau de qualidade definido. Assim, as crenças pessoais podem ser traduzidas nas percepções do indivíduo em relação a sua inteligência, capacidade e conhecimentos, não necessariamente sendo reflexo da realidade, mas sim do que a pessoa acredita ter e ser.

As crenças de autoeficácia são de suma importância para o processo motivacional, uma vez que podem desencadear ou bloquear uma ação. Um exemplo é quando um estudante acredita ser capaz de tocar um determinado repertório musical e busca estratégias para alcançar seus objetivos, ou quando um estudante acredita não ter capacidade de tocar uma determinada obra musical, mesmo possuindo técnica instrumental e, por isso, deixa de tocar e bloqueia a realização de atividades. McPherson e McCormick (2006) realizaram uma pesquisa utilizando esta teoria com 686 jovens instrumentistas australianos, entre 9 e 19 anos, para avaliar o quanto as crenças de autoeficácia influenciam os resultados de um exame. Concluíram que muitos daqueles estudantes que acreditavam ser capazes de ir bem, realmente obtiveram bons resultados, mostrando uma forte relação entre o tempo de prática do instrumento com o estudo formal do instrumento (seguindo estratégias de estudo).

**Teoria da Autorregulação:** Partindo do preceito de que o ser humano é capaz de antecipar resultados, a autorregulação é um comportamento que permite que o indivíduo adéque suas estratégias a fim de chegar a um resultado de sucesso. A autorregulação é um processo motivacional que se compõe de sentimentos, pensamentos e ações, principalmente quando, no decorrer de uma atividade, aparecem obstáculos (POLYDORO; AZZI, 2008). Este processo ocorre por meio de três subfunções psicológicas que acontecem em uma sequência: a auto-observação, os processos de julgamento e a autorreação. Vale lembrar que estas subfunções não ocorrem de maneira linear e automática, ou seja, só operam se forem ativadas. Apresento a seguir um esquema destas subfunções (Figura 1).

**Figura 1:** Subfunções do sistema de autorregulação do comportamento sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva.



(POLYDORO; AZZI, 2008, p.152)

Para as pessoas se autorregularem, elas precisam saber o que estão fazendo. Por isso, o primeiro passo é a auto-observação, como podemos observar na primeira coluna do esquema anterior. Ao observarem as dimensões do desempenho e a qualidade do monitoramento, podem passar para o segundo passo, que são os processos de julgamento. Nesta etapa, o indivíduo compara seus resultados. Segundo Polydoro e Azzi (2008) “além da comparação com os padrões pessoais, outras dimensões são utilizadas para a avaliação, entre elas: referências sociais, valor da atividade para o indivíduo (e) lócus dos determinantes do comportamento” (p. 154). Por último, acontecem as autorreações, quando o indivíduo avalia suas ações, como mostra a terceira coluna, e pode ter reações

punitivas, culpando-se pelos resultados, ou positivas, atribuindo seu sucesso ao seu esforço e empenho.

**Modelo de Expectativa e Valor:** Este modelo tem como objetivo entender por que os indivíduos se interessam por determinadas atividades e o quanto se importam com elas, pois postula que estes aspectos influenciam diretamente o desempenho e a escolha das tarefas a serem realizadas. Segundo Hentschke et al.(2009),

esse modelo busca explicar as metas dos indivíduos em curto e longo prazo em termos de comportamentos, tais como: aspirações vocacionais, escolhas de cursos, persistência em atividades desafiantes ou o esforço em diferentes áreas do conhecimento (p. 89).

Pesquisas na área de educação musical (HENTSCHKE et al., 2009; PIZZATO, 2009; VILELA, 2009) mostram que, no Brasil, na medida em que os estudantes avançam nos anos escolares, o interesse por música aumenta. Outro dado relevante é que a atribuição de utilidade à música também aumenta entre os estudantes das séries mais avançadas, mesmo a considerando uma das atividades escolares com maior grau de dificuldade.

O modelo de expectativa e valor pode ser percebido através de quatro aspectos: interesse, importância, utilidade e custo. Para determinar o valor que um indivíduo atribui a uma atividade, estes aspectos devem ser acumulados. Para que um aluno queira estudar música ele deve ter interesse, achar importante, atribuir utilidade ao fato de saber música e, por fim, estar disposto a despende esforço para esta tarefa, o que configura o custo.

**Teoria de Metas:** Segundo esta teoria, os indivíduos são dotados da capacidade de orientar as suas ações a propósitos definidos, estipulando assim as suas razões para realizar determinadas atividades. Segundo Anderman, Austin e Johnson (2002), um estudante frente a uma prova difícil de piano, pode escolher tocar uma peça mais fácil e realizar as suas atividades sociais ou tocar uma peça mais difícil e ficar em casa estudando.

As metas de realização podem seguir duas orientações: a meta aprender e a meta performance. A primeira está relacionada com a vontade do indivíduo de

aprender determinado conteúdo e desenvolver capacidades e competências. Os indivíduos que seguem esta orientação buscam se envolver nas atividades, aprimorando seus conhecimentos por razões intrínsecas. A segunda orientação é ligada ao emocional da pessoa, que busca ser aceita pelos seus pares e considerada de sucesso. O aluno que se relaciona com a atividade nesta orientação, irá desenvolver apenas atividades em que se considera eficaz e nelas mostrará aos outros a sua capacidade. Segundo Bzuneck (2004), “o termo performance não significa, no contexto desta teoria, simplesmente o desempenho do aluno, mas tem a conotação mais diferenciada de desempenho enquanto visível, percebido e avaliado externamente” (p.59).

Cada meta é uma espécie de programa mental em que, ao traçá-la, uma série de pensamentos, crenças, atribuições e experiências aparecem e influenciam a maneira como o indivíduo irá se relacionar com a atividade. Por isso, é necessário que se adéque o desafio de uma atividade com as reais condições de realização do indivíduo. Austin (1991), ao avaliar as metas de adolescentes que participavam de uma banda de música, observou que, em uma competição, existe uma tendência de os indivíduos apoiarem suas metas em experiências prévias de sucesso ou fracasso na performance para, assim, avaliarem seu progresso.

**Teoria do Fluxo:** Desenvolvida por Csikszentmihalyi (2003), a teoria do fluxo (ou *flow theory*) se propõe a explicar a relação do indivíduo com a atividade no momento em que ela acontece. Segundo a teoria, a experiência de fluxo é aquela em que se perde a noção de tempo e espaço enquanto realizamos uma determinada atividade. Para que esta experiência ocorra, é necessário que o indivíduo esteja em equilíbrio com suas expectativas, metas, capacidades, desafios e emoções.

Esta teoria ressalta a necessidade de adequar o desafio de uma atividade com as reais condições de realização do indivíduo. No contexto educacional, traduz-se em conhecer os estudantes, suas experiências prévias, crenças e metas, para adequar as atividades ao perfil de cada estudante. Ao avaliar experiências de fluxo de estudantes universitários, Araújo e Pickler (2008) observam que não somente fatores internos influenciam a motivação, mas também fatores externos podem levar os indivíduos ao estado de fluxo. A motivação para aprender música é um tema cada vez mais apresentado pela literatura especializada nacional e internacional. Na

próxima sessão, apresento uma revisão de literatura sobre processos motivacionais envolvidos na performance musical.

## 1.2 Motivação e Performance Musical

A performance musical pode ser entendida como o desempenho do musicista, sua forma de interpretar uma obra musical e criar a sua forma de execução e comunicação musical. Porém, para que este processo ocorra com sucesso, é necessário que o performer esteja motivado. Pesquisas mostram que vários fatores influenciam o processo motivacional e podem marcar o indivíduo com julgamentos e avaliações errôneas ou pré-determinadas.

A ansiedade é um destes fatores que podem influenciar a motivação. Uma pesquisa realizada com instrumentistas (PAPAGEORGI; HALLAN; WELCH, 2007) mostrou que a ansiedade na performance pode provocar um impacto negativo na qualidade da execução. Os autores comentam que a suscetibilidade e o grau de sensibilidade à ansiedade são variados, ou mais especificamente, variam de acordo com cada indivíduo e com fatores intrínsecos (idade, gênero, personalidade, sensibilidade à avaliação de terceiros, etc.) e extrínsecos. A pesquisa mostra que, em geral, as mulheres tendem a ser mais suscetíveis a altos níveis de ansiedade em performance do que os homens. Porém, uma estimativa mostra que 15% das experiências de ansiedade em performance são problemáticas, em ambos os sexos.

O professor deve estar atento e elaborar estratégias para estes estudantes mais propensos a ansiedade. Uma maneira de ajudar os estudantes é fornecer-lhes *feedbacks* construtivos, ajudando na construção de seu autoconceito e no desenvolvimento positivo de capacidades e competências, promovendo assim a sua motivação. Papageorgi, Hallan e Welch (2007) comentam que,

na prática, os professores precisam garantir que os estudantes estejam familiarizados com o local da performance antes do evento para que possam ser psicologicamente preparados para o que esperar e também para a prática de realização. Os professores também precisam enfatizar a importância da comunicação musical e o prazer do público em ouvir. Além disso, os professores devem enfatizar aos alunos que alguma ansiedade e excitação psicológica antes de performance é natural e em alguns casos necessário para executar de forma eficaz (p.101).

Uma pesquisa realizada com 130 estudantes sobre as motivações para continuar os estudos em música (SICHIVITSA, 2007) demonstrou que aqueles estudantes que tem mais experiências prévias de performance e um suporte maior dos pais tem um autoconceito melhor em música. Com um autoconceito maior, os estudantes tendem a persistir mais para obter níveis maiores de performance e ficam cada vez mais motivados a continuar participando de atividades musicais.

Esta persistência pode ser entendida como o estudo ou a prática do instrumento. Johnson (2009), em sua pesquisa realizada com crianças e adolescentes, mostra que com cerca de 180 minutos de prática semanal já é possível notar uma melhora no desempenho. O autor diz que “a pratica efetiva está relacionada às metas e não ao tempo de prática” (p.64). Mas, para que isso aconteça, é necessário que o aluno seja autorregulado, ou seja, consiga observar que tipo de meta é eficiente para seu estudo. Um estudante que tenha a meta de tocar com perfeição provavelmente nunca a alcançará, pois o perfeito é uma característica subjetiva. Desta forma, ele irá se desmotivar no caminho. Porém, se ele determinar que tocará dentro do andamento indicado e respeitando os sinais de dinâmica, poderá alcançar seus objetivos.

O estudante que estuda por metas tende a reconhecer os seus sucessos e ter a sensação de satisfação a cada sessão de estudo. Desta forma uma solução prática possível para preparar os estudantes para uma apresentação: a cada apresentação, ou em grupos de alunos, focar a performance em um aspecto, com pequenos objetivos para, no fim, chegar a uma performance considerada de sucesso e driblar os aspectos emocionais que podem bloquear o comportamento dos estudantes.

Uma prática de sucesso envolve uma série de estratégias de estudo, reflexão e auto avaliação. É preciso ver se as metas estão de acordo com as reais possibilidades dos alunos dentro de um determinado tempo de preparação para o estudante já que, mesmo que ele seja capaz, por não ter tempo de se preparar, o aluno pode falhar em uma apresentação. Cada indivíduo tem um tempo e, em se tratando de estudantes, é necessário que se conheça cada um e que ele se conheça para que possa adequar os desafios as suas reais condições.

Outras pesquisas foram realizadas relacionando a performance musical com a motivação (DANTAS, 2010; FREDRICKSON, 2007; MCPHERSON, MCCORMICK, 2000; SCHIMIDT, 2005; WOODY, 2004) e verificou-se que temas como a

ansiedade, influência de terceiros, altas habilidades e aulas coletivas são os temas estudados. Contudo, não foram encontradas pesquisas que tratem especificamente da performance musical pública, sob a ótica da teoria social cognitiva, de estudantes do ensino superior do Brasil.

### 1.3 Motivação no Ensino Superior

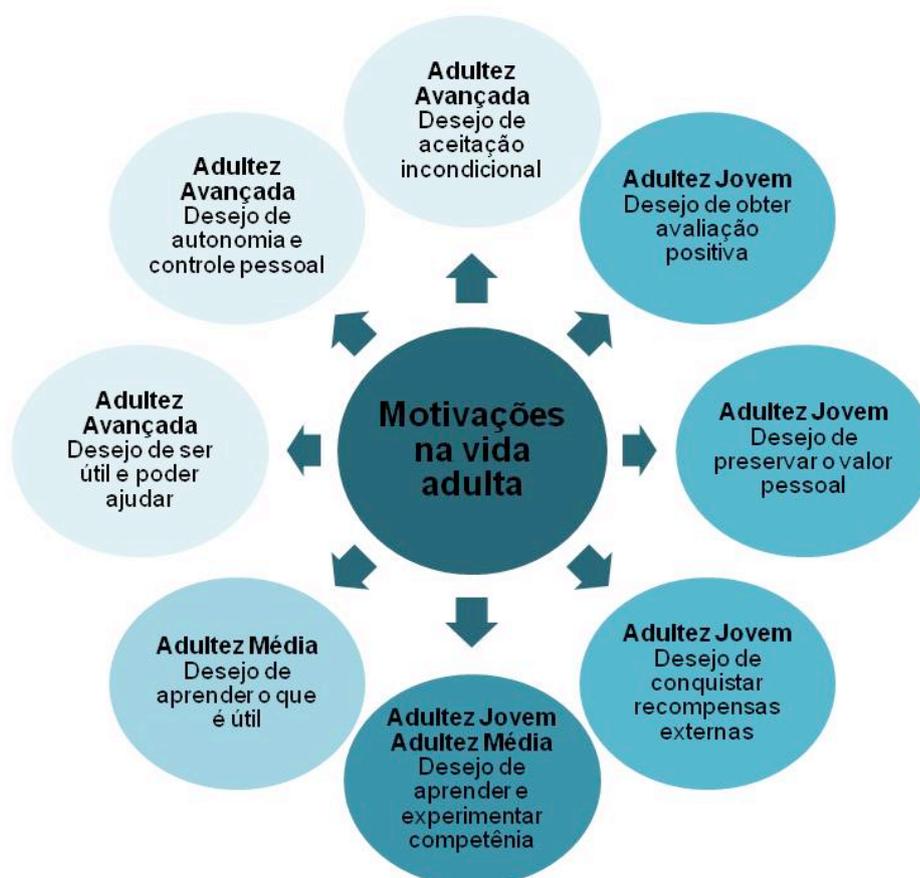
O ensino superior de instrumento no Brasil é oferecido em universidades públicas e privadas em todas as regiões do país e visa formar Bacharéis em Música, para atuarem em diversos espaços socioculturais. A formação do bacharel em música é heterogênea, mudando de instituição para instituição. As pesquisas nesta área mostram que se cultiva uma visão distorcida deste estudante, como relata Schroeder (2004),

numa visão que poderíamos qualificar de “senso comum”, os músicos (e os artistas de modo geral) têm sido frequentemente tratados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como “dom” ou “talento” – que os diferencia da maioria das pessoas comuns. Essa visão um tanto estereotipada, contudo, não é exclusiva, como se poderia pensar, de pessoas que estão fora do campo musical (os chamados “leigos” em música). Ao contrário, é no próprio campo que as ideias mistificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical). (p.109).

Assim, ao ingressar no curso de bacharelado em música o indivíduo já vem carregado de crenças sobre a carreira e metas para seu desenvolvimento profissional. Porém, muitas vezes o aluno não consegue lidar com a autonomia que lhe é dada e apresenta problemas na motivação. O bacharelado em música possibilita aos alunos que adequem o repertório a ser estudado ao longo do semestre, de acordo com seus interesses, visando ao desenvolvimento de competências chaves para um instrumentista. Além de disciplinas individuais de instrumento, os alunos cursam disciplinas teórico-práticas, nas quais convivem com outros estudantes e têm a oportunidade de construir suas performances, consideradas ideais.

Os problemas de motivação normalmente ocorrem em pessoas com problemas em seu rendimento, o que não significa que ao fracassar em uma atividade o indivíduo perca sua motivação. Porém, no ensino superior, com a autonomia dada aos estudantes, muitas vezes, os problemas de rendimento e motivação aparecem ao final do semestre, ou em momentos como apresentações artísticas, em que o indivíduo é exposto a uma situação de avaliação pelos seus pares. A motivação no ensino superior pode ser vista de acordo com os percursos motivacionais relacionados à vida adulta. Santos e Antunes (2007) organizaram um esquema (Figura 2) para ilustrar as metas de cada fase da vida adulta, como podemos observar:

**Figura 2:** Motivações nas diferentes fases da vida adulta



(SANTOS; ANTUNES, 2007, p 162)

Na adultez jovem, período em que normalmente se frequenta o ensino superior, as metas individuais se traduzem em desejos de conquistar recompensas externas, preservar o valor pessoal e o desejo de obter avaliação positiva. No contexto do ensino superior de música, podemos entender estas metas como o desejo de fazer música e se tornar um músico profissional obtendo reconhecimento familiar e social. Na fase de transição entre a adultez jovem e média, as metas se relacionam com o desejo de aprender e experimentar competência. Nesta etapa, já profissionais, os indivíduos se aprofundam em suas carreiras e buscam aprender cada vez mais para se sentirem competentes. Já no período da adultez média, a pessoa busca aprender o que é útil, buscando muito mais objetividade em suas ações e um equilíbrio do esforço empenhado na tarefa com o seu resultado.

Por fim, na adultez avançada, fase em que a pessoa experimenta uma estabilidade, ela visa ser útil e poder ajudar, deseja ser autônoma, ter controle pessoal e possui o desejo de aceitação incondicional. Aqui, o indivíduo quer ter reconhecimento profissional de todos, sendo aceito pelo que é e visa a ajudar os outros. O músico nesta fase quer passar suas experiências para outros buscando ensinar e ajudar jovens instrumentistas e ao mesmo tempo ser reconhecido por eles, servindo muitas vezes de modelo.

As metas apresentadas pelo esquema são diretamente influenciadas pelo processo motivacional. Um indivíduo que apresenta problemas de motivação pode apresentar metas diferenciadas e buscar realizar objetivos não alcançados nas outras fases da vida. Dessa forma, podemos ter como base este modelo, não se restringindo a ele, para verificar o comportamento de estudantes e, com base nestas metas comuns, analisar, por exemplo, as atribuições de causalidade.

Ao realizar uma pesquisa com 225 estudantes universitários de cursos de formação de professores sobre as motivações para aprender, Boruchovitch (2008) constatou que a maioria dos estudantes apresentam motivações intrínsecas. A autora relata que, com as pesquisas realizadas no Brasil com estudantes de todos os níveis escolares, os estudantes apresentam motivações adequadas para uma aprendizagem de qualidade. Porém, os dados são advindos de pesquisas quantitativas e de autorrelato, o que pode apresentar uma discrepância da realidade, pois os alunos podem dar respostas socialmente aceitas e não aquelas que representam a real situação. Em sua pesquisa, os dados encontrados mostram que

a motivação dos alunos, tanto intrínseca quanto extrinsecamente, aumenta conforme a idade avança, ou seja, estudantes universitários mais velhos são mais motivados.

A motivação de alunos universitários de música ainda é um tema pouco estudado no Brasil, com apenas algumas pesquisas realizadas (ARAÚJO; PICKLER, 2008; CAVALCANTI, 2009; FIGUEIREDO, 2010). O tema ainda necessita de maior aprofundamento e pesquisas que revelem o perfil dos estudantes, suas crenças e concepções. Desta forma, ao conhecer o perfil destes estudantes, será possível criar e adequar estratégias de aprendizagem e tornar o processo educacional mais significativo e efetivo. Por se tratar de estudantes de nível superior é fundamental que estes estejam motivados a seguir a carreira e preparados para enfrentar os desafios profissionais que aparecerão ao longo da vida. Assim, as pesquisas neste tema no Brasil ainda têm um longo percurso até um maior mapeamento dos bacharelados em música.

## 2 ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

Como proposto pela perspectiva social cognitiva, a motivação é entendida como um processo que pode ser pensado como uma sequência onde cada ação pode ser analisada à luz de diferentes teorias. A teoria que explica o fim da sequência motivacional é a Teoria da Atribuição de Causalidade, desenvolvida por Heider em 1944 e que tem como principal teórico Bernard Weiner (1985, 1991, 2000, 2004). A intenção desta teoria é mostrar como as situações de sucesso e fracasso são interpretadas pelo indivíduo da ação, cabendo ao próprio indivíduo julgar se foi uma situação de sucesso ou fracasso.

Atribuir causas é uma tendência humana, seja para o sucesso ou fracasso. Em nosso cotidiano, buscamos causas para várias situações em que vivemos, pois estas atribuições dizem respeito às interpretações individuais de um determinado evento. Segundo Weiner (2004), não podemos gerar atribuições para todas as situações em que vivemos, pois seria cognitivamente impossível, mas buscamos causas para situações com resultados inesperados ou em situações consideradas importantes. As atribuições causais representam as crenças individuais sobre acerto e falha e influenciam diretamente o processo motivacional (WEINER, 1991).

A atribuição de causalidade é um tópico de estudo dentro do campo da motivação que está junto a outros fatores como: ansiedade, percepção de controle, sucesso e fracasso, esforço, desempenho, autoestima e influência do ambiente. Esta teoria tem como princípio avaliar as atribuições causais no âmbito do pensamento humano, seus sentimentos e ações, vendo-o de forma integrada e interdependente (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004) e, para explicar resultados já obtidos, segue uma sequência causal de acordo com o esquema a seguir (Figura 3), baseado :

**Figura 3:** Sequência causal da Teoria da Atribuição de Causalidade



O esquema mostra que a atribuição de causalidade pertence a um ciclo não linear de eventos. O início de uma sequência causal não é necessariamente o momento em que o indivíduo obtém um resultado, mas esta sequência leva em consideração expectativas e emoções já vividas ao longo de sua trajetória. A partir do momento em que o indivíduo se avalia e faz atribuições, traz pensamentos carregados de sentimentos e emoções passadas, vividas em situações semelhantes. Assim, um estudante, ao realizar uma apresentação musical pública, poderá considerar ter sucesso ou fracasso. Para determinar este processo de julgamento, positivo ou negativo, fará comparações com resultados obtidos em outras apresentações ou com apresentações realizadas por seus pares. Após a avaliação do resultado, irá sentir emoções e expectativas que poderão servir de impulso para a realização de novas ações ou impedir o indivíduo de realizar novas atividades, com o intuito de proteger a sua imagem de auto eficaz.

Observamos assim que o primeiro passo para o entendimento das atribuições de causalidade é identificar a sua orientação motivacional. Esta orientação é entendida como a localização da motivação, que pode ser interna ao indivíduo, chamada de motivação intrínseca, ou externa ao indivíduo, chamada de motivação extrínseca.

A motivação intrínseca, segundo Guimarães (2004), “refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (p.37). Esta orientação mostra que a motivação está no indivíduo sendo uma propensão inata e natural dos indivíduos. Assim, se os alunos estão interessados no seu próprio processo, a aprendizagem pode ser facilitada e a satisfação é maior. Já a motivação extrínseca é aquela que vem de fora do indivíduo, está fora do seu controle e pode ser representada por prêmios e elogios dos pais, pares e professores. Esta orientação se apresenta quando, por exemplo, o indivíduo realiza uma tarefa para obter recompensas externas, visando ao reconhecimento social (GUIMARÃES, 2004).

A teoria da Atribuição de Causalidade observa três dimensões da causa: o lócus da causalidade, a controlabilidade e a estabilidade. Através destas dimensões, é possível avaliar o quanto o indivíduo está imerso em seu próprio processo de aprendizado e o quanto se sente agente dele ou alheio a ele. A dimensão do lócus se refere à localização da causa, que pode ser interna ou externa ao indivíduo da ação. A capacidade e o esforço, por exemplo, são consideradas causas internas, enquanto que a sorte e a dificuldade da tarefa são consideradas causas externas. A segunda dimensão, da controlabilidade, diz respeito ao controle que o indivíduo exerce ou não sobre a causa. Uma causa pode ser controlável como, por exemplo, o esforço que o estudante pode dispender por maior ou menor tempo. Pode também ser incontrolável como, por exemplo, a sorte, que não se pode controlar. Vale lembrar que as dimensões do lócus e da controlabilidade não são interdependentes, ou seja, uma causa pode ser interna e incontrolável, assim como pode ser externa e controlável.

A terceira dimensão é a da estabilidade, que é entendida como uma causa estável ou instável, ou seja, refere-se ao tempo de uma causa. Para exemplificar esta dimensão se pode pensar na capacidade em tocar um determinado instrumento musical que um indivíduo possui. Esta capacidade pode ser considerada constante, logo estável, enquanto que o fato de se ter obtido um resultado de fracasso porque o instrumento era de má qualidade pode não se repetir, sendo então esta causa considerada instável. Segundo Martini (1999),

cabe mencionar que tanto no que diz respeito ao lócus, a estabilidade e a controlabilidade, a classificação de uma atribuição de causalidade nestas dimensões depende do significado subjetivo que a causa possui para o indivíduo. Neste sentido, a mesma atribuição pode ser interpretada de maneira diferente por diversas pessoas (p. 38).

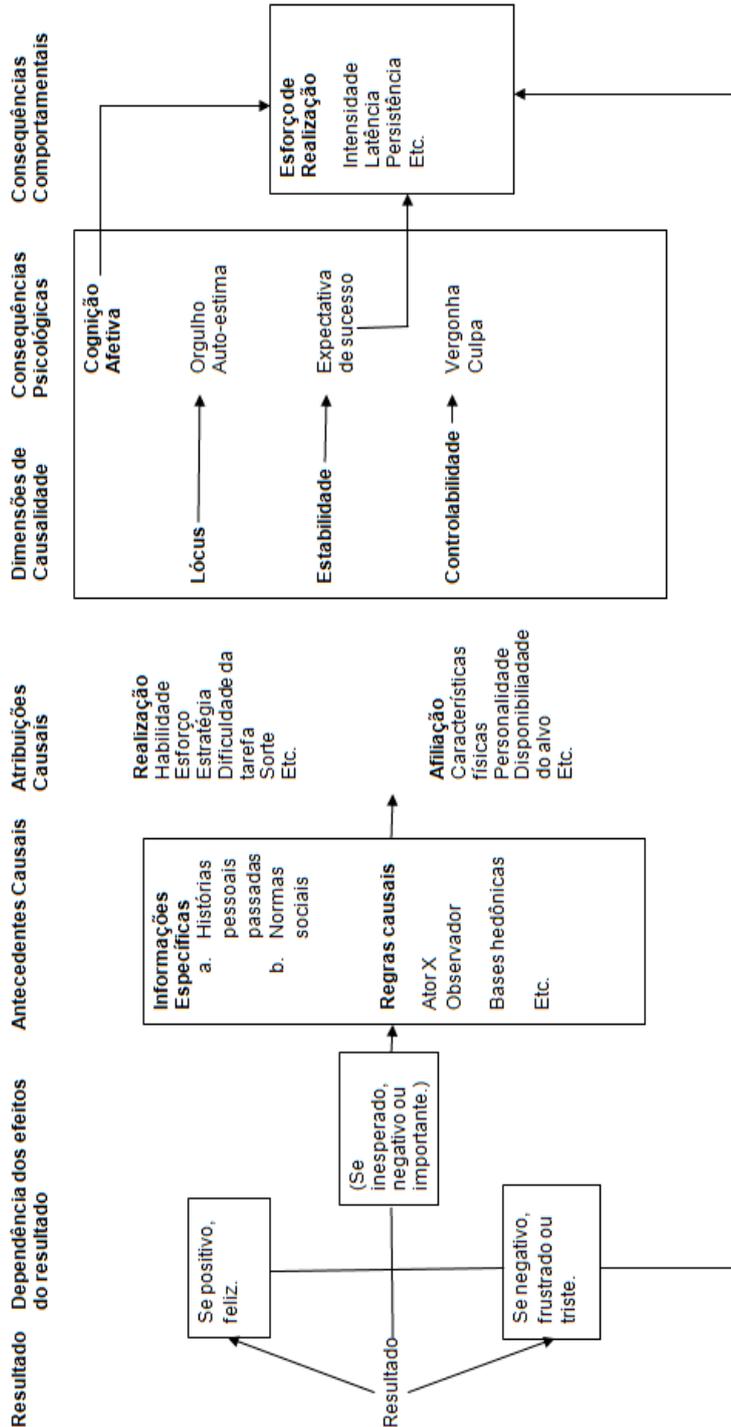
Weiner (2000, 2004), ao revisar a Teoria da Atribuição de Causalidade, percebe que a diversidade cultural é fundamental para as atribuições causais, assim como o são as influências do meio. O autor, em suas pesquisas, observa que resultados semelhantes são interpretados de maneiras diferentes dependendo do contexto social em que o indivíduo está inserido e de sua trajetória de vida. Assim, coloca a localização da motivação como principal fator para a compreensão das causas atribuídas a situações consideradas de sucesso ou de fracasso, explicando a teoria em duas perspectivas: Intrapessoal e Interpessoal. O autor comenta que embora estas perspectivas sejam explicadas separadamente, elas são interligadas e interativas.

Na perspectiva atribucional Intrapessoal, o indivíduo é visto como um cientista que busca entender suas ações e o contexto em que vive, agindo de acordo com seu conhecimento. O indivíduo da ação considera apenas o seu sentimento em relação a sequência causal que é iniciada por um resultado e traz na atribuição as concepções e crenças do indivíduo sobre sucesso ou fracasso e suas experiências prévias. Dentro desta perspectiva, cada causa atribuída, observando as suas dimensões, apresenta “consequências psicológicas, sendo relacionadas tanto para a expectativa quanto para a afetividade” (WEINER, 1985, p. 566). O esquema (Figura 4) representa o pensamento de Weiner (2004) sobre o processo de atribuição causal e suas consequências psicológicas.

A atribuição causal na perspectiva atribucional Intrapessoal inicia com um resultado. Este pode ser bem recebido, se positivo, gerar tristeza ou insatisfação, se negativo, ou, ainda, ser inesperado, quando um indivíduo espera ir bem e vai mal numa determinada situação, ou quando a situação é muito importante. O segundo passo é representado pelos antecedentes causais, que são a história pessoal de cada indivíduo, englobando experiências prévias de performance, por exemplo, e as normas sociais, ou seja, o que é esperado para cada situação. Com base nisto, o indivíduo realiza a atribuição de causalidade, que pode ser capacidade, esforço, persistência, sorte, dificuldade da tarefa, entre outras.

Com base nas atribuições, as dimensões da causa serão analisadas e, de acordo com elas, as consequências psicológicas e comportamentais acontecerão. Estas consequências variam de acordo com cada indivíduo, mas os sentimentos mais comuns são: vergonha quando o fracasso for atribuído à falta de capacidade e ter expectativa de sucesso futuro quando a causa for estável.

Figura 4: Teoria atribucional Intrapessoal



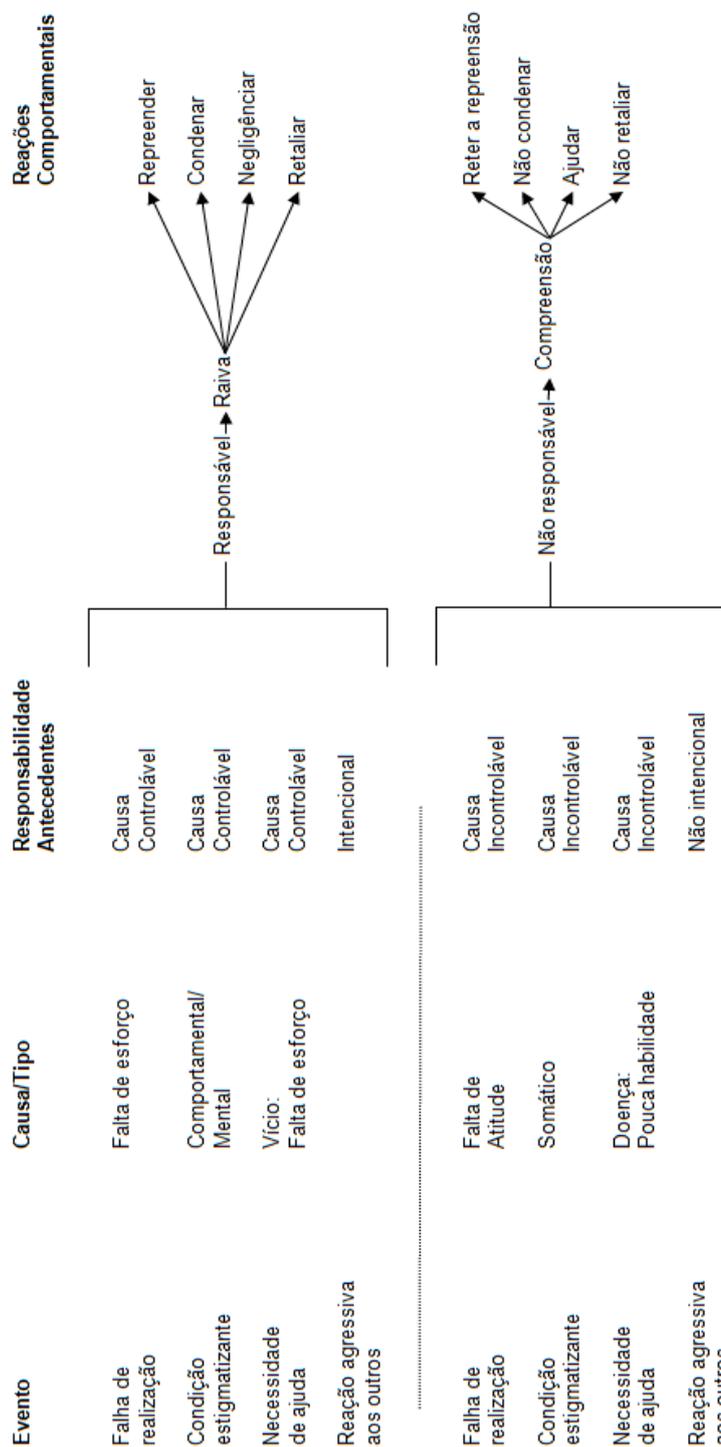
(WEINER, 2004,p.16)

Já na perspectiva atribucional Interpessoal, o resultado que desencadeia a sequência causal é analisado e interpretado por outras pessoas como professores, familiares ou pares que observam e julgam a ação. Estas pessoas fazem um julgamento de valor e consideram o indivíduo responsável ou não pelo sucesso ou fracasso em determinada situação, como podemos observar no esquema (Figura 5). Por esta teoria, os pensamentos, as emoções e as ações estão interligadas, como observa Weiner (2000) “pela teoria interpessoal há um vínculo pensamento-emoção-ação, embora nestes casos a ênfase recaia sobre a dimensão de responsabilidade, sem que se considerem as dimensões de locus e da estabilidade causal” (p.9).

Nesta perspectiva, o que mais é observado e chama atenção é o grau de responsabilidade do indivíduo para com uma ação. Por exemplo, se um estudante vai mal em uma apresentação e atribui este fracasso à falta de esforço, a tendência é que as outras pessoas o julguem culpado e tenham o sentimento de raiva, enquanto que se o fracasso for atribuído a falta de capacidade, poderá despertar o sentimento de pena e compaixão dos outros, fazendo que eles queiram ajudar.

É importante salientar que as duas perspectivas atribucionais se sobrepõem e estão presentes tanto nos pensamentos, atribuições e julgamentos do ator da ação como nos dos observadores.

Figura 5: Teoria atribucional Interpessoal



(WEINER, 2004, p.20)

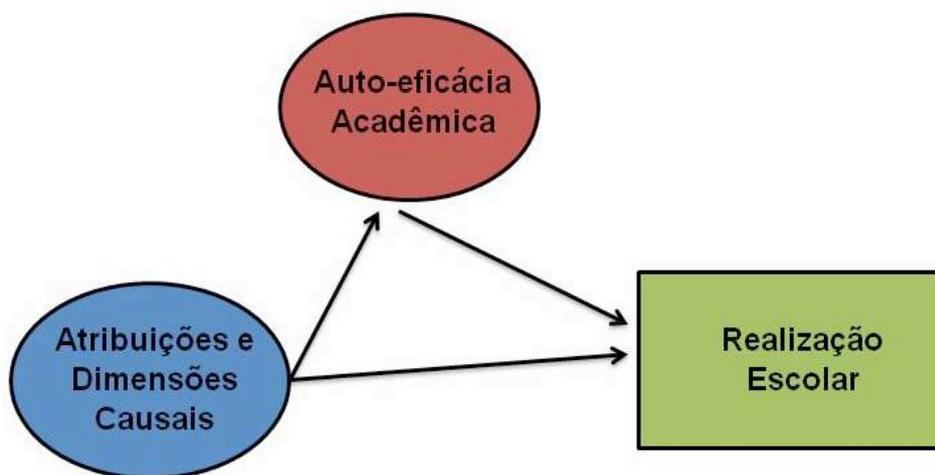
Nesta pesquisa, foi analisada somente a perspectiva Intrapessoal da motivação, ou seja, as atribuições feitas pelos bacharelados em música, revelando, assim, suas concepções e crenças.

As pesquisas que utilizam a teoria da Atribuição de Causalidade como referencial teórico são realizadas em diversas áreas como a psicologia, educação física, educação e saúde. Tais estudos buscam significados para resultados já obtidos em diferentes espaços como: escolas de ensino básico, instituições de ensino superior, eventos desportivos, entre outros. Estas pesquisas utilizam normalmente uma das perspectivas atribucionais da teoria. A seguir, são apresentadas algumas pesquisas dentro da perspectiva Atribucional Intrapessoal.

Sousa, Rosado e Cabrita (2008), ao analisarem as atribuições causais do sucesso e do insucesso na competição, em função do nível competitivo dos jogadores de futebol portugueses, descobriram diferenças significativas no que diz respeito às dimensões de causalidade. Neste estudo, os autores não investigaram as causas, mas sim o quanto os jogadores estão envolvidos em seus processos e perceberam que os atletas assumem em maior proporção a responsabilidade por seu sucesso.

Ao observar a relação existente entre a Teoria da Atribuição de Causalidade, na perspectiva Intrapessoal, e outras teorias como, por exemplo, a autoeficácia, Neves e Faria (2007), organizam um esquema (Figura 6) que representa o papel da autoeficácia acadêmica, das atribuições causais e dimensões causais na realização escolar.

**Figura 6:** Papel da autoeficácia acadêmica e das atribuições e dimensões causais na realização escolar



(NEVES; FARIA, 2007, p.639)

Outras pesquisas foram encontradas dentro da Perspectiva Atribucional Interpessoal (DE LA TORRE; GODOY, 2002; MARTINI; DEL PRETTE, 2005; MATTEUCCI,2007; POULOU; NORWICH, 2000; REYNA; WEINER,2001; SALES, 2010). Estas pesquisas têm em comum a investigação das atribuições causais de professores para situações de sucesso e fracasso de seus alunos como um de seus objetivos.

## 2.1 Causas Comuns

As causas atribuídas pelos alunos são muitas e não são estáticas, podem mudar de acordo com o amadurecimento e a própria situação. Mas, segundo as pesquisas de Weiner (1985) e Martini (1999), algumas causas são mais recorrentes, tais como: inteligência, esforço/falta de esforço, dificuldade da tarefa, sorte, influência do professor, influência de outras pessoas e cansaço.

Martini e Del Prette (2005), ao efetuarem um levantamento de atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar, encontraram que, muitas vezes, os alunos não sabem o motivo de seus fracassos. Mas existe uma tendência de os alunos “internalizarem as causas do sucesso e do fracasso escolar e de explicarem o seu desempenho acadêmico principalmente pelas atribuições de *esforço, capacidade e atenção* em detrimento da *tarefa, do professor* ou de outra variável externa” (MARTINI e DEL PRETTE, 2005, p.361).

A atribuição do esforço como principal causa para situações de sucesso e fracasso foi também o resultado da pesquisa realizada por Ferreira et al. (2002). Ao realizarem um estudo transcultural entre Brasil-Argentina-México, investigaram 1594 estudantes de escolas públicas e privadas de seus países, com idades entre 14 e 20 anos. O resultado desta pesquisa nos mostra que, de acordo com as variáveis demográficas, a atribuição para o sucesso e o fracasso pode mudar. Apesar de o esforço ser considerado a principal causa atribuída, através da análise isolada dos dados referentes aos estudantes brasileiros, observou-se que estes recorrem mais frequentemente a causas externas.

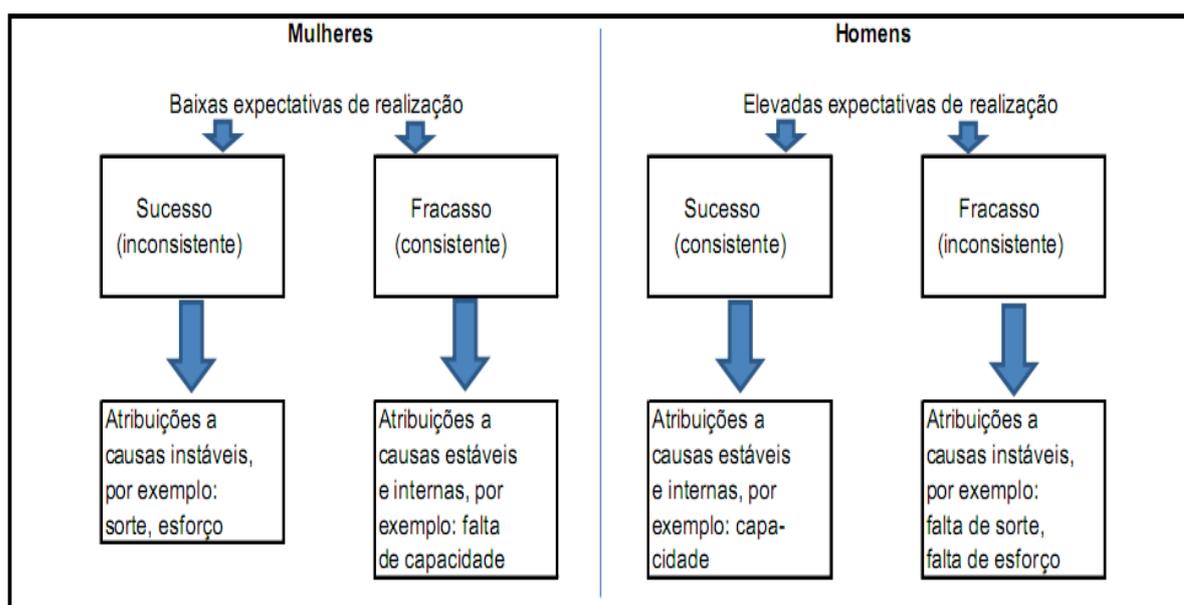
Este resultado aparece também em outras pesquisas como, por exemplo, a de Mascarenhas, Almeida e Barca (2005), que analisaram as atribuições causais e o

rendimento escolar de 1.144 alunos de escolas públicas e privadas do Ensino Médio do estado de Rondônia. Neste trabalho, a maioria dos alunos valorizou as próprias capacidades e o esforço (atribuições internas) para explicar os seus bons resultados escolares, associando os fracos resultados escolares a causas externas como, por exemplo, sorte e influência do professor.

Em pesquisas com amostras de diferentes faixas etárias (ver CHALETA; ROSÁRIO; GRÁCIO, 2006) e em outros países (ver NEVES; FARIA, 2007; ALMEIDA; MIRANDA; GUISANDE, 2008), observa-se que a atribuição de esforço também está presente tanto para as situações de sucesso quanto de fracasso, ao contrário da situação brasileira.

As pesquisas na área da motivação apontam para uma diferença entre homens e mulheres. De maneira geral, postula-se que mulheres tendem a se responsabilizar pelos seus fracassos, atribuindo a estes fatos causas como a falta de capacidade enquanto os homens atribuem a falta de sorte ou de esforço. Faria (1997) organiza um Modelo da expectativa (Figura 7) para as atribuições causais de homens e mulheres e observa que a única diferença é no nível inicial de expectativa para o sucesso. As mulheres apresentam baixas expectativas de sucesso e as atribuições causais são instáveis, tais como sorte e esforço. Os homens, por sua vez, apresentam elevados níveis de expectativa para o sucesso, atribuindo o sucesso a causas estáveis como, por exemplo, capacidade e capacidade.

**Figura 7:** Modelo da expectativa para as atribuições de mulheres e homens.



(FARIA, 1997, p.261)

Este modelo pode ser observado em outras pesquisas como, por exemplo, a de Assouline et al.(2006), que investigou as escolhas atribucionais de meninos e meninas com altas capacidades.

## 2.2 Atribuição de Causalidade em Música

Na área de música, Austin e Vispoel (1992) realizaram um estudo utilizando a teoria da Atribuição de Causalidade e pesquisaram as respostas de crianças de cinco a oito anos frente a situações hipotéticas de sucesso e fracasso. Essas crianças demonstraram melhores resultados quando recebiam um *feedback* dos professores com novas estratégias de estudo do que quando recebiam um *feedback* de capacidade.

McPherson (2004) comenta que, se o indivíduo acredita que a sua capacidade é fixa e ele atribui o fracasso à falta de capacidade e irá criar a expectativa de falhar nas próximas situações. Algumas vezes irá criar estratégias de defesa para sempre associar o fracasso na performance musical à falta de capacidade e proteger com isso a sua imagem de auto eficaz. Assim, ao se conhecer uma determinada causa e suas dimensões, é possível saber por onde buscar caminhos para situações futuras e como preparar este aluno para novas situações. McPherson (2004) diz que

a atribuição de esforço para o sucesso é melhor relacionada com o autoconceito musical; estudantes que apresentam um baixo conceito em relação a música tendem a não atribuir o resultado ao esforço enquanto os que apresentam um autoconceito moderado ou alto o atribuem (p.229).

Outra pesquisa sobre este tema (AUSTIN; VISPOEL, 1998) foi realizada com o objetivo de investigar as atribuições de causalidade de adolescentes para situações de sucesso e fracasso na aula de música. Nesta pesquisa, participaram 153 alunos de doze a treze anos de uma escola nos Estados Unidos, que responderam que as causas para seu sucesso em ordem de importância, são: influência do professor, influência dos pares, influência da família, sorte, capacidade, metacognição, persistência, esforço, estratégia, interesse e dificuldade da tarefa. As causas para seu fracasso, por sua vez, em ordem de importância, são: influência da família, capacidade, sorte, persistência, estratégia, dificuldade da tarefa, influência

dos pares, metacognição, interesse, influência do professor e esforço. Esta pesquisa traz dados não tradicionais para as pesquisas de atribuição de causalidade, colocando causas como, por exemplo, influência da família em evidência. Tais dados sugerem um aprofundamento em outras pesquisas.

O ensino superior é tema de pesquisas dentro da perspectiva Atribucional Intrapessoal. Legette (2002) investiga os licenciandos em música e conclui que as principais causas atribuídas para o sucesso e o fracasso em música são a capacidade e o esforço. Este resultado demonstra que, na área de música, as atribuições tendem a ser iguais às de outras áreas, mas também aponta para a existência de uma diferença interna nos dados. As atribuições de instrumentistas e de vocalistas são diferentes. Todavia, ainda não há dados suficientes para análises mais aprofundadas sobre as diferenças de atribuições dos instrumentistas e cantores.

Hewitt (2004) realizou uma pesquisa com bacharelados em música sobre suas atribuições e auto percepções em apresentações musicais individuais. Observou que a avaliação por professores é de fundamental importância, pois assim, os alunos tem um *feedback* de seu desempenho. O autor comenta que é necessário que os alunos saibam como o processo avaliativo está acontecendo, pois isto confere uma sensação de segurança e faz com que haja um redimensionamento das suas atribuições sobre sucesso ou fracasso.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem quantitativa, com caráter descritivo e exploratório. Por se tratar de uma pesquisa que estudou o comportamento de seres humanos, seguiu as orientações éticas recomendadas pela resolução nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Para isso, os alunos participantes assinaram o termo de Consentimento Informado (Apêndice 1).

Para a realização desta pesquisa, o método escolhido foi o *Survey*, por ter a característica e o objetivo de: descrever, explicar e explorar certa amostra (BABBIE, 1999). Este método veio ao encontro do meu objetivo de pesquisa, que foi investigar as atribuições de causalidade assim como descrevê-las. O *Survey* é um método de pesquisa quantitativa que traz três pré-requisitos: especificação exata do objetivo da pesquisa, a população alvo e os meios disponíveis para a sua realização (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Esta metodologia de pesquisa é frequentemente empregada para que se possa traçar um perfil de uma determinada população, ou seja, conhecer suas características, traços e atributos (BABBIE, 1999). Neste sentido, esta pesquisa buscou conhecer as características da amostra pesquisada, que ainda é inexplorada pela literatura especializada da área de educação musical e descrever, sem explicar suas diferenças, o perfil dos alunos de bacharelado em música, matriculados em universidades federais do estado do Rio Grande do Sul.

Adicionalmente, ainda com o objetivo de conhecer a amostra, este *Survey* teve como proposta explicar as suas características através da análise multivariada, que requer “o exame simultâneo de duas ou mais variáveis” (BABBIE, 1999, p.97). Assim, foram avaliadas questões referentes às causas para o sucesso e o fracasso e sua relação com variáveis como: sexo, horas de estudo semanal e número de apresentações musicais realizadas ao longo da trajetória musical.

Esta pesquisa seguiu o desenho básico de um *Survey* Interseccional sendo que os dados são coletados em um determinado momento e, através da amostra selecionada, podem-se inferir características de uma população. Este desenho Interseccional pode apresentar várias características de um estudo longitudinal no momento em que analisa simultaneamente características temporais (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Em outras palavras, ao pesquisar alunos de

bacharelado em música matriculados em diferentes etapas do curso, pretendeu-se conhecer as características destes estudantes e verificar se seus comportamentos se alteram ao longo de sua trajetória acadêmica. No caso desta pesquisa, estas características longitudinais aparecem no momento em que alunos do curso de bacharelado em música de diferentes semestres responderam às mesmas questões de um questionário fechado.

Segundo Babbie (1999), o *Survey* Interseccional é o desenho mais utilizado em pesquisas e, na maioria dos casos, responde também a questões referentes a algum aspecto temporal ou de mudança no tempo. Porém, para que isso aconteça, é necessário que a pesquisa contenha questões referentes não apenas ao resultado, mas também ao processo. Nesta pesquisa, para avaliar este aspecto de mudança ao longo do tempo, foram feitas, por exemplo, questões referentes à trajetória musical, e não apenas à situação de sucesso ou de fracasso.

### **3.2 Técnica de Pesquisa: Questionário**

Para esta pesquisa, a técnica escolhida foi a de um questionário auto administrado. Esta técnica permitiu a coleta de informações, pois possibilitou conhecer as causas, orientações motivacionais do aluno e sua relação com a situação de sucesso ou de fracasso. A escolha deste modelo de questionário surgiu da possibilidade que esta técnica permite de coletar as informações com rapidez e com respostas diretas.

A construção do questionário surgiu da adaptação de dois outros questionários já validados em Portugal (SOUSA; ROSADO; CABRITA, 2008) e nos Estados Unidos (AUSTIN; VISPOEL, 1998). O primeiro analisa dados demográficos, dados da situação a qual o indivíduo será remetido ao responder o questionário e contém doze perguntas que analisam as três dimensões da causa (localização, estabilidade e controlabilidade). O segundo analisa as atribuições de causa: capacidade, esforço, persistência, estratégia, interesse, metacognição, sorte, dificuldade da tarefa, influência do professor, influência da família e influência dos pares.

Após a construção da primeira versão do questionário contendo dados demográficos, situação de sucesso e situação de fracasso, o questionário foi

submetido a um estudo piloto. Os questionários foram enviados por e-mail para dez instrumentistas, com um texto de apresentação explicando a finalidade da pesquisa e do estudo piloto. Também foi feito um pedido para que, em um prazo de quinze dias, respondessem ao questionário e o retornassem com sugestões. Destes, oito questionários foram respondidos e, com base nas respostas e dúvidas que apareceram, foi construída a segunda versão melhor adaptada à população alvo da pesquisa.

Com este questionário (Apêndice 2), foi realizado um segundo estudo piloto, com dezenove bacharelados em música. Esta coleta foi realizada presencialmente e em grupo com uma turma de terceiro semestre do curso de música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Os alunos foram convidados a participar da pesquisa e voluntariamente aceitaram responder ao questionário. Os dados foram tabulados e submetidos a uma análise estatística descritiva, que mostrou a sua possibilidade de uso.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira, referente aos dados demográficos (idade, sexo, universidade, semestre do curso de música) e informações sobre a trajetória musical (número de apresentações realizadas - concertos de orquestra, concertos de música de câmara, saraus, recitais solo, solista de orquestra, prova com banca e concursos de música -, instrumento musical e horas de estudo semanal do instrumento). A segunda parte, referente a uma situação de sucesso em performance musical pública individual, e a terceira referente a uma situação de fracasso em performance musical pública individual, ambas contendo perguntas referentes às circunstâncias da apresentação (plateia, espaço e ensaios), probabilidade de sucesso ou de fracasso, importância da apresentação para o indivíduo e o grau de dificuldade da apresentação.

Estas questões foram respondidas de diversas formas: a) em uma escala de um a cinco (escala de *Likert*), na qual cada número da escala se refere a uma atribuição, como por exemplo: 1, razoável ou nenhuma e 5, excelente ou muitíssima; b) respostas abertas, nas quais o estudante descrevia o tempo de seu preparo para a apresentação; e c) múltipla escolha como, por exemplo, as causas para o sucesso e o fracasso, de modo que houvesse escolha das causas dentre as opções.

As causas para as situações de sucesso e de fracasso foram separadas em 12 categorias: capacidade, esforço, persistência, estratégia, interesse, sorte, dificuldade da tarefa, influência do professor, influência da família, influência dos

pares, aspectos emocionais e outras, sendo que, no campo “outras”, o indivíduo poderia escrever a causa que não estivesse relacionada a nenhuma dessas categorias. Dentro dessas categorias, o bacharelado pode assinalar uma ou mais causas que achasse pertinente à situação considerada de sucesso ou de fracasso.

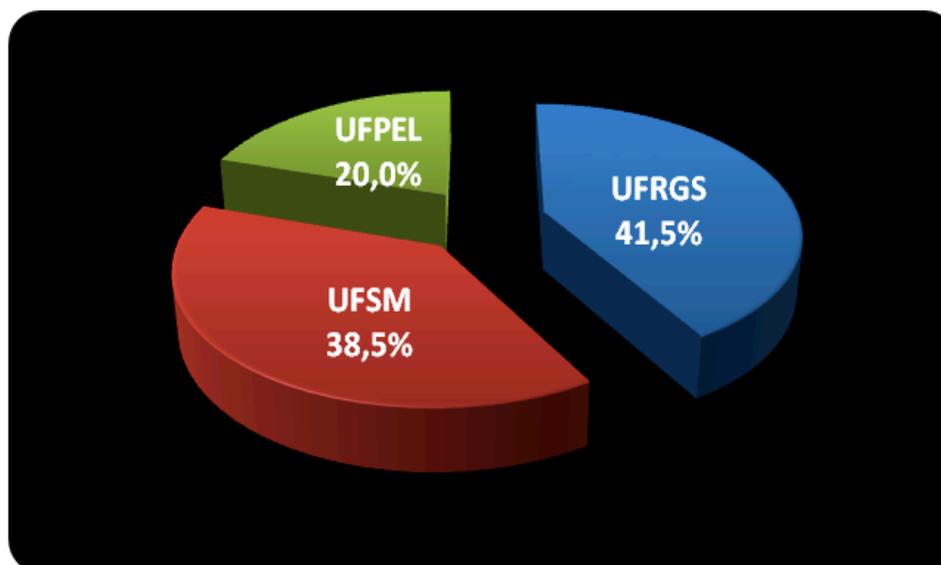
É importante ressaltar que estas categorias de causas foram retiradas da pesquisa de Austin e Vispoel (1998) e complementadas de acordo com as reflexões de Weiner (1985; 2004) sobre a influência da emoção nas atribuições causais.

### **3.3 Amostra**

Para este estudo, foi selecionada uma amostra não probabilística de alunos de ambos os sexos, dos cursos de bacharelado em instrumento ou canto, que estivessem matriculados a partir do terceiro semestre de curso, das três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre; Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria; e Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas.

A escolha por alunos do curso de bacharelado foi feita em função do momento de formação do indivíduo e que determina a atuação profissional do músico, ou seja, irá interferir nas suas escolhas futuras de acordo com suas experiências ao longo do curso. Pesquisas mostram que, por estarem na fase adulta, os estudantes universitários têm maior discernimento de causa, podendo realizar atribuições mais corretamente do que uma criança ou um adolescente (MARTINI, 1999; CHALETA; ROSÁRIO; GRÁCIO, 2006; FORMIGA, 2003). O critério de seleção de alunos a partir do terceiro semestre do curso foi feita para garantir que estes alunos já estivessem passado por mais de uma situação de performance pública, no caso, a prova específica de ingresso na universidade e provas semestrais.

A proporção de alunos em cada universidade variou como mostra o gráfico (Gráfico 1):



**Gráfico 1.** Distribuição de alunos participantes por universidade

A UFRGS foi a universidade com o maior número de alunos respondentes (41,5%), ou seja 54 alunos. A UFSM, teve a participação de 50 alunos (38,5%) e a UFPEl com 26 alunos (20%). Embora os alunos da UFSM não tenham a maior representatividade na amostragem desta pesquisa, os mesmos representam 92,59% do total de alunos matriculados nesta instituição. Os estudantes da UFRGS e da UFPEl representam representam 65% e 41,93% do total de alunos matriculados, respectivamente, conforme mostra a tabela 1:

**Tabela 1.** Número de alunos matriculados a partir do 3º semestre em cada universidade

Universidade	Número Total de Alunos	Número de Alunos Respondentes	Percentual (%)
<b>UFRGS</b>	83	54	65
<b>UFSM</b>	54	50	92,59
<b>UFPEl</b>	62	26	41,93

É importante salientar que os dezenove alunos participantes do estudo piloto foram excluídos da amostra final da pesquisa, limitando o número de possíveis respondentes a 64 alunos.

### **3.4 Procedimentos de Coleta de Dados**

Para a coleta de dados, o primeiro passo foi o contato com os coordenadores dos cursos de bacharelado em música das três universidades federais do estado do Rio Grande do Sul: UFRGS, UFSM e UFPel. Este contato foi realizado por telefone e e-mail explicando o objetivo da pesquisa e os procedimentos éticos a serem utilizados. Os coordenadores autorizaram a pesquisa e foram marcadas datas para a coleta de dados junto aos departamentos. As secretarias dos cursos forneceram a lista com os nomes dos estudantes matriculados no bacharelado em música, instrumento musical e o semestre. Isto possibilitou a coleta de dados de forma mais eficiente, uma vez que o contato com os alunos se realizou em intervalos entre aulas e em alguns casos em espaços cedidos por professores ao fim de suas aulas.

As coletas levaram cerca de uma semana em cada universidade e ocorreram durante os meses de abril e maio de 2010. Os alunos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa e todas as questões e dúvidas foram respondidas no mesmo momento. O tempo de preenchimento do questionário variou de 10 a 20 minutos por participante, na presença da autora desta pesquisa.

Por ser uma pesquisa que contou voluntariamente com os alunos, não foi possível a coleta de um número maior de alunos em algumas universidades. Observou-se durante a coleta que alguns alunos não se sentiram confortáveis com o tema “sucesso e fracasso em performance musical pública” e preferiram não responder ao questionário. Outros justificaram seus fracassos e explicaram as razões de cada situação, mesmo cientes de que estes dados não seriam analisados. Com este comportamento, observou-se que os alunos sentem a necessidade de falar sobre estas situações de sucesso e fracasso e em muitos casos não sabem como abordá-lo e precisam justificá-lo.

### **3.5 Procedimentos de Análise de Dados**

Após a coleta, os dados, foram tabulados e encaminhados a uma profissional da área da estatística para a uma análise exploratória dos dados, através de estatísticas descritivas. Depois, foram criadas categorias e realizados testes estatísticos para verificar a relação dos dados e grau de significância dos resultados.

A estatística vem sendo cada vez mais utilizada em trabalhos da área de educação musical no Brasil (ARAÚJO; PICKLER, 2008; CAVALCANTI, 2009; FIGUEIREDO, 2010; HENTSCHEKE et al., 2009; PIZZATO, 2009; VILELA, 2009;). Segundo Barbeta (2008), a estatística pode estar presente em diversas etapas da pesquisa, desde o seu projeto até a sua finalização, influenciando a condução de algumas destas etapas como, por exemplo, a definição de sua amostra, construção de questionários e análise de dados. Abaixo uma descrição dos procedimentos estatísticos utilizados nesta pesquisa e os cruzamentos realizados:

- **Estatística descritiva:** consiste em identificar o perfil da amostra, através de tabelas de frequências e percentuais, no caso das variáveis qualitativas. E para as variáveis quantitativas, utilizou-se estatísticas como médias, que resumem o conjunto de dados em uma posição central ou valor típico, e desvios padrões, que fornecem informações sobre a variância dos valores para cima e para baixo. Através da estatística descritiva se pode conhecer a amostra e traçar o seu perfil.
- **Teste qui-quadrado:** um dos mais antigos e utilizados testes em ciências sociais. Este teste verifica se existe relação e associação entre duas variáveis qualitativas. Para ser significativo, seu *p-value* deve ser menor do que 0,05, e seus resíduos analisados para verificar onde se dá a associação significativa. Este teste foi utilizado para analisar a associação entre o número total de recitais (agrupados em faixas) e o melhor ou pior desempenho, causa principal e sexo, causa principal e semestre, causa principal e instrumento musical, e causa principal e desempenho.
- **Teste-t:** utilizado para comparar dois conjuntos de dados quantitativos, utilizando os seus valores médios. Este teste pode ser realizado em amostras pareadas e em amostras independentes. O teste-t para amostras pareadas foi utilizado para verificar se existe diferença entre a média de horas dedicadas ao estudo na pior e melhor apresentação. Já o teste-t para amostras independentes foi utilizado para verificar se existe diferença entre a média de horas de estudo e de recitais em relação às variáveis de

desempenho, probabilidade de alcançar o resultado, importância da apresentação e dificuldade.

Para a realização destes testes, foram realizados alguns agrupamentos com base nos resultados e na análise descritiva dos dados. O primeiro agrupamento foi de instrumentos musicais, que representa os instrumentos musicais com que cada aluno realiza seus estudos. Abaixo a tabela 2 que mostra os instrumentos e como foram categorizados.

**Tabela 2:** Instrumentos Musicais categorizados

<b>Instrumento Musical</b>	
<b>Categoria Criada</b>	<b>Instrumentos Representados</b>
Canto	Voz
Cordas dedilhadas	Violão
Cordas friccionadas	Violino Viola Violoncelo Contrabaixo
Instrumentos com teclas	Piano Órgão De Tubos
Metais	Trombone Trompete
Madeiras	Flauta Flauta Doce Clarinete Saxofone Flauta Transversa.
Percussão	Não especificados

Outro agrupamento realizado foi o de causas atribuídas. As causas que já estavam no questionário foram agrupadas em causas intrínsecas e extrínsecas para a realização de alguns testes. A seguir a tabela 3 que representa este agrupamento.

**Tabela 3:** Agrupamento de Causas Intrínsecas e extrínsecas

<b>Causas</b>	
<b>Intrínsecas</b>	<b>Extrínsecas</b>
Capacidade	Sorte
Esforço	Dificuldade da tarefa
Persistência	Influência da família
Estratégia	Influência do professor
Interesse	Influência dos pares
Aspectos Emocionais	

Com este agrupamento foi possível realizar uma comparação de causas entre as situações consideradas de sucesso e de fracasso e com isso perceber o padrão de atribuição desta amostra como será exposto no próximo capítulo.

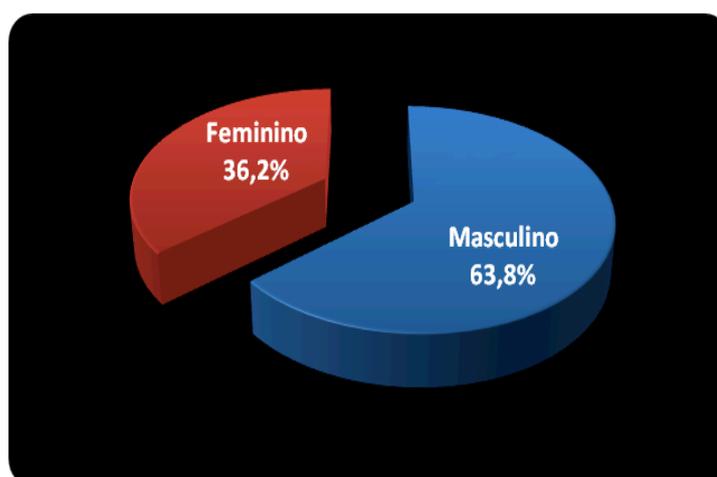
## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

### 4.1 Análise Descritiva dos Dados

Nesta parte, serão apresentadas as análises descritivas dos dados e seus cruzamentos. Primeiramente, será apresentada a caracterização da amostra em relação ao sexo, à idade, aos instrumentos musicais, ao semestre letivo, às horas de estudo semanais e à quantidade de recitais ao longo da trajetória musical. Depois, serão apresentados os dados referentes à situação de sucesso e os da situação de fracasso.

#### 4.1.1 Caracterização da Amostra

Para iniciar, será apresentada a caracterização da amostra, no intuito de traçar um perfil desta população. É importante ressaltar que, nesta parte, nenhum teste estatístico foi realizado, apenas a descrição dos dados. Participaram desta amostra 130 alunos, com idade média de 24 anos (desvio padrão 6,36), sendo 83 do sexo masculino (63,8%) e 47 do sexo feminino (36,2%), conforme mostra o gráfico (Gráfico 2):



**Gráfico 2:** Distribuição dos participantes por sexo

A frequência em relação aos instrumentos musicais está apresentada na tabela abaixo (Tabela 4), conforme agrupamento já mencionado anteriormente.

**Tabela 4:** Frequência de Instrumentos Musicais

<b>Instrumento Musical</b>		
	Frequência	%
Canto	28	21,5
Cordas dedilhadas	26	20,0
Cordas friccionadas	21	16,2
Instrumentos com tecla	24	18,5
Metais	7	5,4
Madeiras	15	11,5
Percussão	8	6,2
NR	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Como se pode observar, o instrumento mais estudado na amostra é o canto, com 21% dos casos, seguido de Cordas dedilhadas com 20% e Instrumentos com teclas, com 18,5%. Os alunos estavam matriculados a partir do terceiro semestre do curso, conforme critério estabelecido na metodologia da pesquisa e apresentaram a distribuição a seguir (Tabela 5):

**Tabela 5:** Distribuição de alunos participantes por semestre

<b>Distribuição de alunos por semestre</b>		
Semestre	Frequência	%
Até o 4º sem	35	26,9
Do 5º ao 6º sem	57	43,8
A partir do 7º sem	38	29,2
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

A maior parte dos alunos participantes da pesquisa se encontrava entre o quinto e sexto semestre do curso (43,8%), enquanto que os alunos de início e final de curso apresentaram frequências próximas, 26,9% e 29,2%.

Os alunos estudam em média 17,4 horas semanais (desvio padrão 10,43), o que pode significar que estudam mais de duas horas diárias. Os alunos apresentaram características muito distintas em relação as suas experiências

prévias de performance, aspecto que, no questionário, foi dividido em: recitais solo, recitais de música de câmara, solistas de orquestra, saraus, provas com banca e concursos. Abaixo está representada a frequência de apresentações dos estudantes (Tabela 6) com as porcentagens significativas (no Anexo 1, encontram-se as tabelas completas).

**Tabela 6:** Frequência de apresentações realizadas pelos estudantes

<b>Frequência de Apresentações Públicas</b>	
Recitas Solo	20,8% nunca fizeram um recital solo. 36,1% fizeram entre 1 e 2 recitais.
Recitais de Música de Câmara	26,9% nunca fizeram um recital de música de câmara. 38,4% fizeram entre 1 e 4 recitais de música de câmara.
Solistas de Orquestra	77,7% nunca foram solistas de orquestra.
Saraus	31,5% nunca tocaram em saraus. 30% tocou em saraus entre 1 a 5 vezes. 20% tocou em saraus entre 6 e 10 vezes.
Provas com Banca	57,7% realizou entre 2 a 6 provas com banca.
Concursos	66,9% nunca fizeram um concurso. 26,9% fizeram entre 1 e 2 concursos.

Como se pode observar 77,7% dos estudantes nunca realizou uma apresentação como solista de orquestra e 66,9% nunca participaram de um concurso. Os dados apresentam uma grande variedade de respostas, o que mostra uma heterogeneidade desta população. A categoria que apresenta maior frequência é a de provas, com banca com 57,7% dos alunos.

#### **4.1.2 Melhor Apresentação**

Os dados revelam que os alunos lembram com nitidez da situação de sucesso no que se refere à plateia, ensaios e espaço em que aconteceu a apresentação. Os alunos lembram muito da plateia (51,5%), lembram com muita nitidez dos ensaios (66,0%) e 70,8% dos alunos se lembram muito do espaço. As

tabelas com estas frequências se encontram no anexo 1. Com uma forte lembrança dos fatos, a atribuição causal e os dados referentes ao preparo da apresentação tendem a ser mais próximos da realidade. Por isso, é fundamental que esta lembrança seja nítida, como apareceu nos dados.

O tempo de preparo para a apresentação está relacionado na tabela abaixo (Tabela 7).

**Tabela 7:** Tempo de preparo para a apresentação considerada de sucesso

<b>Quanto tempo se preparou para essa apresentação</b>		
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
1 semana	2	1,5
2 semanas	4	3,1
1 mês	23	17,7
2 meses	21	16,2
3 meses	21	16,2
4 meses	18	13,8
5 meses	2	1,5
6 meses	34	26,1
1 ano	5	3,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Os resultados mostram que 32,4% dos alunos se prepararam durante dois e três meses para a apresentação musical pública considerada de sucesso e 26% dos alunos se prepararam durante seis meses. Somando os dados, observa-se que 41,4% dos alunos se prepararam durante um semestre letivo para a apresentação musical que consideram terem se saído melhor.

Os dados revelam que a maioria dos alunos (72,3%) estuda entre cinco a sete dias na semana, ou seja, mantém a regularidade de estudo, durante o preparo para uma apresentação (Tabela 7). Outro fator analisado foram as horas semanais de estudo (Tabela 8). Percebe-se que 41,6% dos estudantes estudam mais de 12 horas semanais, o que representa um estudo de mais de duas horas diárias. As tabelas a seguir mostram as frequências de dias da semana (Tabela 8) e horas de estudo semanal (Tabela 9).

Tabela 8: Regularidade do estudo

<b>Com que regularidade este estudo aconteceu</b>		
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
1 dia da semana	5	3,8
2 dias da semana	10	7,7
3 dias da semana	10	7,7
4 dias da semana	11	8,5
5 dias da semana	33	25,4
6 dias da semana	28	21,5
7 dias da semana	33	25,4
Na véspera da apresentação	0	,0
NR	0	,0
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Tabela 9: Horas de estudo semanal

<b>Quantas horas semanais despendeu para essa apresentação</b>		
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
3 a 6 horas	43	33,1
6 a 9 horas	19	14,6
9 a 12 horas	14	10,8
12 a 15 horas	16	12,3
15 a 18 horas	17	13,1
Mais horas*	21	16,2
NR	0	,0
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

\* De 20h a 25h (10 pessoas - 47,6%) e acima de 25h (10 pessoas - 47,6%) , e 1 NR.

Os alunos, embora tenham respondido o questionário pensando na melhor apresentação que já fizeram, não consideram que seu desempenho tenha sido excelente. A maior parte dos alunos, 36,9%, considera que seu desempenho tenha

sido muito bom, enquanto 22,3% acreditam que ele foi de razoável a bom, e 30,7% considera de ótimo a excelente.

Em relação às atribuições causais para a melhor apresentação, na maior parte dos casos, os alunos consideram que as causas para o sucesso são intrínsecas. Na tabela a seguir (Tabela 10), podemos observar as causas mais frequentes citadas pelos bacharelandos.

**Tabela 10:** Causas para o sucesso

<b>Causa - melhor apresentação</b>		
	Frequência	%
Esforço	101	77,7
Persistência	85	65,4
Interesse	82	63,1
Influência do professor	66	50,8
Capacidade	54	41,5
Aspectos Emocionais	54	41,5
Estratégia	32	24,6
Influência dos pares	19	14,6
Dificuldade da tarefa	16	12,3
Influência da família	16	12,3
Sorte	11	8,5
Outros**	8	6,2

\* Base 130 - Questão de múltipla escolha.

\*\* Outros: amor-próprio (1), aulas fora da universidade com um amigo (1), autoconfiança (1), calma (1), estudo (1), improviso (1), não ter sido vinculado a universidade (1), tranquilidade (1).

Esforço (77,7%), persistência (65,4%) e interesse (63,1%) foram as causas mais atribuídas pelos estudantes, seguidas de influência do professor (50,8%), capacidade (41,5%) e aspectos emocionais (41,5%).

### 4.1.3 Pior Apresentação

Na situação considerada de fracasso, em que os alunos pensavam na sua pior apresentação para responder ao questionário, os dados mostram que os alunos se lembram com muita nitidez da plateia presente neste dia (45,4%) e se lembram com muita nitidez do espaço em que aconteceu esta apresentação (53,1%). Contudo, lembram-se com pouca ou nenhuma nitidez dos ensaios para esta situação (43,8%), ou se lembram com níveis medianos de nitidez (26,9%).

Embora não se lembrem dos ensaios, 46,9% dos alunos responderam que o tempo de preparação para esta apresentação variou de um a três meses, sendo que 30,8% estudaram somente durante um mês. Na tabela abaixo (Tabela 11), está a frequência de respostas referente ao tempo de estudo.

**Tabela 11:** Tempo de preparação para pior apresentação.

<b>Quanto tempo se preparou para essa apresentação</b>		
	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Até 2 semanas	37	28,5
De 1 a 3 meses	61	46,9
De 4 a 6 meses	26	20,0
Acima de 6 meses	3	2,3
Não lembra	3	2,3
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Este estudo ocorreu de três a cinco vezes na semana (47,7%), com carga horária semanal de três a seis horas. Observa-se que a diferença do tempo de estudo entre a situação de sucesso e fracasso é muito grande. Na melhor situação, os alunos estudavam cerca de duas horas diárias, enquanto que na pior situações o estudo foi muito mais escasso, cerca de meia hora diária.

Esta situação de fracasso foi considerada como sendo ruim por 41,5% dos alunos, de péssima a muito ruim por 32,3% e de razoável a boa por 26,1% dos alunos. Percebe-se que a maioria dos estudantes considera estas piores situações como muito ruins, enquanto que a minoria considera que, mesmo em se tratando da pior situação, ela não foi tão ruim. Os alunos acreditavam que a probabilidade de que este resultado fosse alcançado era de média a alta, 39,2% e 41,6%,

respectivamente, embora a apresentação tivesse muita importância para 48,5% dos estudantes e tivesse uma importância média para outros 29,2%. O grau de dificuldade foi considerado muito grande para 48,4% dos estudantes, ou seja, a apresentação era considerada de média a muita dificuldade pela maioria dos alunos. Entretanto, mesmo sabendo que a probabilidade de fracassar era alta, que a situação era difícil, os alunos se consideraram muito insatisfeitos com o resultado (63,1%). Este dado sugere a existência de uma relação entre a importância e o grau de satisfação ou insatisfação em atingir um resultado pois, em ambas situações, de sucesso ou de fracasso, os alunos atribuíram alta importância e alto grau de satisfação ou insatisfação em atingir um resultado.

As atribuições causais para a situação considerada de fracasso mais recorrentes foram: aspectos emocionais (60,8%), dificuldade da tarefa (36,2%), falta de esforço (30,8%), falta de capacidade (27,7%) e falta de estratégia (26,2%). As situações menos citadas foram: influência da família (3,1%) e influência dos pares (4,6%) (Tabela 12).

**Tabela 12:** Causas pior apresentação

<b>Causa - pior apresentação</b>		
	Frequência	%
Aspectos Emocionais	79	60,8
Dificuldade da tarefa	47	36,2
Falta de Esforço	40	30,8
Falta de Capacidade	36	27,7
Falta de Estratégia	34	26,2
Falta de Interesse	26	20,0
Influência do professor	22	16,9
Falta de Persistência	20	15,4
Falta de Sorte	10	7,7
Influência dos pares	6	4,6
Influência da família	4	3,1
Outros**	31	23,8

\* Base 130 - Questão de múltipla escolha

Uma situação que se observou é que 23,8% dos estudantes buscaram outras causas para a situação de fracasso além das representadas no questionário. Percebe-se que muitas delas estão relacionadas às categorias de causas. Contudo, para os alunos, elas estavam além de tais categorias como, por exemplo, a causa "professor terrorista", que está relacionada à influência do professor. As causas extras que apareceram estão listadas na tabela 12 com a sua respectiva categoria causal ao lado, quando existente.

**Tabela 13:** Outras causas

<b>Causas citados pelos alunos</b>	<b>Categoria causal</b>
Falta de estudo e preparo	Falta de esforço e falta de persistência
Doença/Saúde	-
Falta de tempo	Falta de estratégia
Ansiedade	Aspectos emocionais
Pouca experiência	-
A professora era "terrorista"	Influência do professor
Excesso de disciplina	-
Falta de entrosamento com o pianista	-
Falta de técnica	Falta de capacidade
Má orientação	Falta de estratégia
O instrumento estragou	-
Passou creme nas mãos	-
Poucas condições de trabalho	-
Pouco interesse	Falta de Interesse
Repertório acima do nível	-
Síndrome do pânico	Aspectos emocionais

Analisando as causas citadas pelos alunos, percebe-se que, em sua maioria, são causas intrínsecas. Percebe-se também que existem singularidades e especificidades de alguns instrumentos, que não foram contemplados pelo questionário.

Comparando as duas situações, percebe-se que, para a situação de sucesso, as causas são intrínsecas na maioria dos casos (98,5%). Porém, quando a situação é de fracasso, contrariando os estudos, as causas também são intrínsecas em sua maioria, com 73,1%. De fato, apenas 20% dos alunos relacionaram o fracasso a alguma causa extrínseca. Podemos concluir que, para esta amostra, com este perfil, a tendência é que os alunos se responsabilizem tanto por seus sucessos quanto por seus fracassos. Nas tabelas 14 e 15 podemos verificar estes dados.

**Tabela 14:** Causas melhor desempenho

<b>Causas do bom desempenho</b>		
	Frequência	%
Causas Intrínsecas	128	98,5
Causas Extrínsecas	1	0,8
NR	1	0,8
Total	130	100,0

**Tabela 15:** Causas pior desempenho

<b>Causas do mau desempenho</b>		
	Frequência	%
Causas Intrínsecas	95	73,1
Causas Extrínsecas	26	20,0
NR	9	6,9
Total	130	100,0

Abaixo, apresento um gráfico comparativo que mostra as causas para a melhor e a pior apresentação, agrupadas em causas intrínsecas e causas extrínsecas.

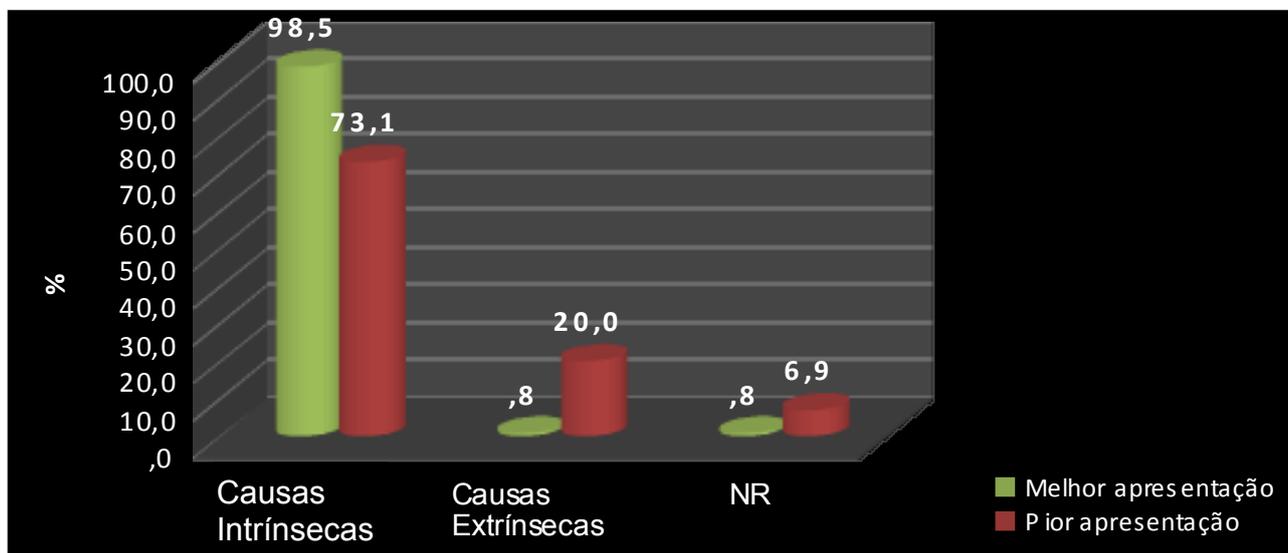


Gráfico 3: Causas para melhor e pior apresentação.

#### 4.2 Cruzamentos

Com base nas análises descritivas dos dados, foram realizados cruzamentos entre as causas e variáveis demográficas. Foram eles: causa e sexo, causa e semestre, causa e desempenho (melhor e pior), e causa e instrumento musical. Apresento, a seguir, as tabelas com estes cruzamentos significativos e suas análises.

É possível observar que existe um equilíbrio nas causas capacidade e esforço, para a situação de sucesso, entre os sexos (Tabela 16). Ao contrário do que outras pesquisas mostram (ASSOULINE et al., 2006; FARIA, 1997), para uma situação de performance musical pública, não há diferença nas atribuições entre homens e mulheres. Porém, como o número de representantes dos sexos não é equilibrado, pode ser verificada uma mudança de comportamento para uma amostra semelhante se houver o mesmo número de homens e mulheres respondentes.

**Tabela 16:** Cruzamento entre causa e sexo

<b>Causa 1 * Sexo</b>					
		Sexo			Total
		Masculino	Feminino		
<b>Causa 1</b>	Capacidade	Observado	34	20	54
		%	63,0%	37,0%	100,0%
	Esforço	Observado	35	23	58
		%	60,3%	39,7%	100,0%
	Persistência	Observado	6	3	9
		%	66,7%	33,3%	100,0%
	Estratégia	Observado	1	0	1
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Interesse	Observado	4	0	4
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Sorte	Observado	0	1	1
		%	,0%	100,0%	100,0%
	Aspectos Emocionais	Observado	2	0	2
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Outros	Observado	1	0	1
		%	100,0%	,0%	100,0%
	Total	Observado	83	47	130
		%	63,8%	36,2%	100,00%

O segundo cruzamento significativo para a pesquisa foi o de causa e semestre, tabela 17. Existe uma mudança de comportamento conforme os alunos avançam nos semestres. Alunos matriculados até o quarto semestre tendem a atribuir o seu sucesso à sua capacidade, enquanto que alunos matriculados entre o

quinto e sexto semestre estão divididos entre as atribuições de capacidade e esforço. Já os alunos de final de curso, matriculados a partir do sétimo semestre, atribuem o seu sucesso basicamente ao esforço.

**Tabela 17:** Cruzamento entre Causa e Semestre

<b>Causa Principal (melhor) x Semestre</b>						
			<b>Semestre</b>			<b>Total</b>
			Até o 4º sem	Do 5º ao 6º sem	A partir do 7º sem	
Causa Principal	Capacidade	Observado	20	23	11	54
		%	57,1%	40,4%	28,9%	41,5%
	Esforço	Observado	10	25	23	58
		%	28,6%	43,9%	60,5%	44,6%
	Persistência	Observado	2	5	2	9
		%	5,7%	8,8%	5,3%	6,9%
	Estratégia	Observado	0	0	1	1
		%	,0%	,0%	2,6%	,8%
	Interesse	Observado	1	2	1	4
		%	2,9%	3,5%	2,6%	3,1%
	Sorte	Observado	1	0	0	1
		%	2,9%	,0%	,0%	,8%
	Aspectos Emocionais	Observado	1	1	0	2
		%	2,9%	1,8%	,0%	1,5%
	Outros	Observado	0	1	0	1
		%	,0%	1,8%	,0%	,8%
Total		Observado	35	57	38	130
		%	100,0%	100,0%	100,00%	100,00%

Em relação ao cruzamento entre causa e instrumento musical, embora não tenha ocorrido um cruzamento com resultados significativos, alguns dados chamam a atenção. Os alunos de canto e violino atribuem, em sua maioria, 60,7% e 72,7%, respectivamente, o seu sucesso à sua capacidade, enquanto que os alunos de violão recorrem à causa esforço para explicar seu sucesso, com 46,2% dos alunos. Observa-se que, nos outros instrumentos, há um equilíbrio entre as causas capacidade e esforço.

O cruzamento referente à causa e melhor ou desempenho não apresentou resultados significativos para a pesquisa. As tabelas encontram-se em anexo.

### 4.3 Teste-t

#### 4.3.1 Amostras Pareadas

O teste-t para amostras pareadas foi utilizado para verificar se existe diferença entre a média de horas dedicadas ao estudo na pior e melhor apresentação. Abaixo a tabela 18 com os resultados.

**Tabela 18:** Horas de estudo e desempenho

<b>Teste-t amostras pareadas</b>				
		<b>Média</b>	<b>N</b>	<b>Desvio-padrão</b>
	Total de Horas - Melhor desempenho	261,5615	130	277,10301
	Total de Horas - Pior desempenho	148,8775	130	194,29928

O teste foi considerado significativo, pois seu *p-value* foi de 0,000, ou seja, menor que 0,005. Sendo assim, como o *p-value* (0,000) é menor que 0,005, existe diferença significativa entre a média de horas dedicadas ao estudo na pior e melhor apresentação; sendo o tempo médio de estudo para a melhor apresentação muito superior ao dedicado à pior apresentação (respectivamente, 261,5h e 148,9h). Este teste mostra que, para a situação em que os estudantes foram bem e obtiveram sucesso, seu empenho e dedicação foram muito maiores. Os alunos

mostraram ter consciência de que, com dedicação, a probabilidade de alcançar este resultado é alta, como eles responderam no questionário. Mas, na situação considerada de fracasso, os alunos estudaram muito menos, tendo dedicado quase a metade do tempo do que para a situação considerada de sucesso. Assim, mesmo que considerassem de grande importância a situação, houve algum fator que impediu que estes estudantes se preparassem melhor.

#### 4.3.2 Amostras Independentes

O teste-t para amostras independentes foi utilizado para verificar se existe diferença entre a média de horas de estudo e de recitais em relação às variáveis: desempenho, probabilidade de alcançar o resultado, importância da apresentação e dificuldade. As tabelas com os valores do *p-value* estão a seguir (Tabela 19, 20, 21, 22 e 23).

**Tabela 19:** Comparação teste-t

<b>Resultado do Teste-t</b>	
<b>Teste-t - comparação</b>	<b>p-value</b>
Total de Hrs (melhor desemp) * desemp (melhor)	0,610
Total de Hrs (melhor desemp) * probab de alcançar (melhor)	<b>0,002*</b>
Total de Hrs (melhor desemp) * import da apresent (melhor)	<b>0,001*</b>
Total de Hrs (melhor desemp) * dificult da apresent (melhor)	0,449
Total de Hrs (pior desemp) * desemp (pior)	0,801
Total de Hrs (pior desemp) * probab de alcançar (pior)	0,907
Total de Hrs (pior desemp) * import da apresent (pior)	<b>0,001*</b>
Total de Hrs (pior desemp) * dificult da apresent (pior)	<b>0,034*</b>
Total de Recitais * Desemp (melhor)	0,080
Total de Recitais * Desemp (pior)	0,787

\* O teste foi significativo ao nível de 5% de significância.

O teste-t foi significativo ( $p\text{-value} < 0,05$ ) nos comparativos entre as variáveis sinalizadas em vermelho na tabela acima. Para verificar em que grupo a média foi maior, foi preciso verificar a combinação de interesse e analisar a coluna das médias. Para os resultados significativos, as tabelas com as médias estão apresentadas a seguir. Os testes que não foram significativos, não tiveram as tabelas de médias apresentadas.

**Tabela 20:** Probabilidade melhor

**Estatística Descritiva**

	<b>Probabilidade (melhor)</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio- padrão</b>
Total de Horas - Melhor desempenho	Baixa	45	177,37	152,42
	Alta	85	306,12	316,14

**Tabela 21:** Importância melhor

**Estatística Descritiva**

	<b>Importância (melhor)</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio- padrão</b>
Total de Horas - Melhor desempenho	Pouca	26	131,5	186,03
	Muita	104	294,07	287,1

**Tabela 22:** Importância Pior

**Estatística Descritiva**

	<b>Importância (pior)</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio- padrão</b>
Total de Horas - Pior desempenho	Pouca	67	92,15	131,89
	Muita	63	209,2	229,9

Tabela 23: Dificuldade Pior

**Estatística Descritiva**

Dificuldade (pior)		N	Média	Desvio-padrão
Total de Horas - Pior desempenho	Pouca	67	113,95	171,46
	Muita	63	186,01	211,02

Com base nestes resultados, é possível verificar que existe diferença significativa nas horas de estudos dedicadas para alcançar um bom resultado, isto é, os alunos que achavam que tinham alta probabilidade de ir bem estudaram em média 306,12 horas, enquanto os que achavam que tinham pouca probabilidade de fazê-lo estudaram em média 177,37 horas. Em relação à importância, verificou-se que os alunos que achavam a situação importante estudaram mais do que o dobro de tempo do que os alunos que achavam que a situação tinha pouca importância. O tempo de estudo dos bacharelados para os quais a situação era importante foi de 294,07 horas, enquanto que o tempo de dedicação dos que a consideravam pouco importante foi de 131,5 horas.

Verificou-se também que este resultado se repete para a situação considerada de fracasso. Os alunos que achavam tratar-se de uma situação importante estudaram em média 209,2 horas, enquanto que os que atribuíam pouca importância à situação estudaram em média 92,15 horas. É importante ressaltar que, embora o resultado se repita para ambas as situações, na pior situação, o tempo de dedicação dos alunos é em média 95 horas menor do que para a situação de sucesso quando a situação é importante; quando não é importante, o tempo médio é menor em cerca de 40 horas.

Outro resultado significativo fornecido pelos testes foi o da relação entre a dificuldade da pior situação e o tempo de estudo. Os alunos que achavam que a situação tinha muita dificuldade estudaram mais (em média, 186 horas), enquanto que os que achavam que a situação oferecia pouca dificuldade estudaram menos (cerca de 113,95 horas).

#### 4.4 Teste Qui-quadrado

O teste qui-quadrado foi realizado para verificar se existia relação entre o número de recitais realizados pelos alunos (categorizados em faixas) e o desempenho (melhor e pior). Foi possível constatar que existe relação entre o número de recitais realizado pelos bacharelandos com a percepção que têm sobre suas performances, como é possível observar na tabela 24. Percebe-se que quanto mais experiências prévias, o aluno tende a achar o seu melhor desempenho como sendo de muito bom a excelente.

**Tabela 24:** Total de Recitais e melhor desempenho.

<b>Total de Recitais * Desempenho (melhor)</b>					
		Desempenho (melhor)			
			Razoável a Bom	Muito Bom a Excelente	Total
Total de recitais	Até 20	Observado	30	39	69
		Esperado	<b>2,9</b>	-2,9	
		%	71,4%	44,3%	53,1%
	De 21 a 50	Observado	8	37	45
		Esperado	-2,6	<b>2,6</b>	
		%	19,0%	42,0%	34,6%
	Acima de 50	Observado	4	12	16
		Esperado	-0,7	0,7	
		%	9,5%	13,6%	12,3%
Total		Observado	42	88	130
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Esta relação acontece quando o valor do resíduo do teste é maior do que 1,96. Como se pode observar na tabela acima, estudantes que realizaram até 20 recitais se avaliaram com um desempenho de razoável a bom, enquanto os que já realizaram entre 20 e 50 recitais avaliaram suas performances como muito boas a excelentes. Estes dados comprovam outras pesquisas que mostram a importância das experiências prévias para o autoconceito musical.

#### **4.5 Discussão dos Dados**

Nesta parte, serão apresentadas as discussões referentes às análises estatísticas acima apresentadas. Estas discussões foram realizadas de acordo com os quatro objetivos específicos desta dissertação, agrupando os resultados e relacionando-os para uma discussão com a literatura apresentada nos capítulos um e dois.

##### **4.5.1 Causas Atribuídas pelos Bacharelados em Instrumentos**

Os dados emergentes da pesquisa revelam, num primeiro momento, as causas atribuídas ao sucesso e ao fracasso em uma situação considerada de sucesso e outra de fracasso de performance musical pública. As causas, apresentadas nas sessões melhor desempenho e pior desempenho, mostram que existe uma diferença nas atribuições causais para a música em relação a outras disciplinas como, por exemplo, português e matemática. Esta diferença se apresenta na situação do pior desempenho onde, ao invés de se isentar da responsabilidade pelo fracasso, o aluno bacharelado em música se responsabiliza pelo resultado, atribuindo a ele uma causa interna.

Analisando as causas da melhor apresentação, percebe-se que todas as categorias causais foram utilizadas pelos alunos, porém algumas foram muito mais recorrentes e escolhidas pela maioria dos estudantes como causa principal. Isto significa que, por ser um questionário em que os alunos poderiam escolher mais de uma causa, alguns elegeram apenas uma enquanto que outros escolheram todas. Assim, a causa principal ou causa um é a que primeiro foi assinalada pelos

estudantes, sendo em 98,5% dos casos relacionadas a causas intrínsecas e em 0,8% relacionadas a causas extrínsecas para situações de sucesso.

Os dados mostram que existe uma diferença de atribuição para o sucesso de acordo com o semestre em que o aluno está matriculado. Quanto mais no fim do curso, mais tende a atribuir seu sucesso ao esforço, enquanto que nas etapas iniciais o atribui às suas capacidades. Este dado sugere que a imagem que é imposta ao músico, conforme Schroeder (2004), de “talentoso”, tende a influenciar a forma como ele atribui seu bom desempenho. Ao ingressar no curso de música, o estudante, muitas vezes, acredita que obtém bons resultados por ser dotado de capacidades. Com o passar do tempo, percebe que seu sucesso está muito mais relacionado ao seu esforço do que a uma capacidade já existente.

Na situação de fracasso, ou pior desempenho, a causa mais citada é aspectos emocionais, uma atribuição normalmente não controlável e instável. A causa principal para o mau desempenho foi mais distribuída, sendo 73,1% para causas intrínsecas e 20% para causas extrínsecas. É importante salientar que, nesta pesquisa, não foram avaliadas as dimensões da causa. Portanto, as análises da causa foram realizadas pelo padrão das pesquisas apresentadas no segundo capítulo.

Os resultados da estatística descritiva para as causas entram em desacordo com a literatura sobre o tema quando se fala em fracasso. De acordo com Weiner (1985) e Martini (1999), para esta situação é comum o indivíduo atribuir seu desempenho a influência de outras pessoas como colegas, pais e professores, falta de esforço e cansaço, o que nesta pesquisa não se comprovou. Polydoro e Azzi (2008) afirmam que os indivíduos sentem orgulho e prazer pelos seus sucessos quando se responsabilizam por este resultado, atribuindo a causas como esforço e suas próprias capacidades, enquanto que se sentem muito insatisfeitos quando percebem que o seu resultado depende de fatores externos.

A performance musical, como apresentada anteriormente, é uma situação que envolve muitos fatores e todos eles influenciam a motivação do estudante. Os aspectos emocionais, causa principal para o fracasso nesta pesquisa, podem ser uma variedade de emoções que se surgem de acordo com estes fatores. A ansiedade é um destes possíveis aspectos emocionais que influencia negativamente o resultado (PAPAREORGI; HALLAN; WELCH, 2007). Porém, para se conhecer todos os aspectos emocionais envolvidos e responsáveis pelo bom ou mau

desempenho na performance musical, seria necessário o desenvolvimento de pesquisas qualitativas sobre a atribuição de causalidade em música.

Embora não seja possível generalizar os resultados obtidos nesta pesquisa para todos os estudantes de música, já é possível ter ideia do comportamento causal destes estudantes. Seguindo a perspectiva Intrapessoal da Atribuição de Causalidade (WEINER, 2004), um resultado pode desencadear uma série de comportamentos e pensamentos que influenciarão as próximas atividades. Por isso, os indivíduos devem ter atribuições de causalidade coerentes com as reais situações e o suporte psicológico de professores, pais e colegas quando esta causa for incontrolável, pois poderá haver consequências psicológicas relacionadas à culpa e à vergonha que, se mal administradas, podem bloquear o indivíduo de seguir uma carreira. No caso do bacharelado em música, se o estudante não consegue controlar as emoções envolvidas no seu fracasso e acredita que elas são a razão do seu mau desempenho, poderá desenvolver sentimentos contrários à realização de uma apresentação musical pública, tarefa inerente ao músico profissional.

#### **4.5.2 Atribuições causais e sua relação com as variáveis demográficas**

A relação da atribuição de causalidade com as variáveis demográficas tende a acontecer em relação à idade e ao sexo. Nesta pesquisa, além destes fatores, investigou-se a relação com as experiências prévias do estudante, semestre letivo e instrumento musical.

As diferenças de gênero são muito estudadas na motivação e, especialmente, na teoria da Atribuição de Causalidade. Com base nestas pesquisas, existem modelos de atribuição, como o Modelo de expectativa para atribuições (FARIA, 1997), já apresentado nesta pesquisa. Os dados desta pesquisa mostram que não existe diferença nas atribuições em relação ao sexo dos estudantes para nenhuma situação, embora as pesquisas (PAPAREORGI; HALLAN; WELCH, 2007; FARIA, 1997) mostrem que mulheres normalmente atribuem seu fracasso a causas internas e estão mais suscetíveis ao estado de ansiedade, enquanto que os homens buscam causas instáveis para seu fracasso. A idade dos estudantes em relação às atribuições causais foi um aspecto que não apresentou variação. A idade dos estudantes é um fator que pode influenciar na veracidade das respostas. Adultos tendem a ter atribuições mais próximas da realidade do que crianças e

adolescentes, pois possuem parâmetros para avaliar seu desempenho, comparando-o com situações vividas anteriormente (BORUCHOVITCH; MARTINI, 2004).

As experiências prévias dos estudantes foram um fator que influenciou a percepção dos estudantes sobre seu desempenho. De maneira geral, os alunos apresentam expectativas de sucesso altas e, embora considerem terem obtido sucesso, ainda não atingiram uma performance musical ideal. Porém, mesmo que não se possa afirmar que as experiências prévias de performance influenciam as atribuições, nesta pesquisa, os resultados do teste qui-quadrado mostraram que, quanto mais experiências prévias, mais o resultado é considerado excelente. Este resultado entra em conformidade com as pesquisas de Schivitsa (2007), que diz que “estudantes que estão há mais anos cantando ou tocando seus instrumentos também relataram um melhor autoconceito, afirmando serem mais confiantes em suas capacidades, na capacidade de melhorar suas capacidades de canto e a satisfação com o atual nível de desempenho” (p.62).

O instrumento musical dos estudantes foi outro aspecto que não apresentou relação significativa com as atribuições. É necessário que se realizem pesquisas qualitativas para entender o funcionamento e as dimensões das causas e, assim, descobrir se o tipo de instrumento musical, suas especificidades e valores sociais, influenciam nas atribuições e conseqüentemente na motivação dos estudantes. Existem indicativos nos dados de que cantores e violinistas recorrem mais frequentemente à causa capacidade do que outros instrumentistas, enquanto os violonistas buscam, na maioria dos casos, a causa esforço. Este dado sugere que exista algum fator na aprendizagem destes músicos e nos modelos a eles impostos pela sociedade de que para tocar alguns instrumentos ou ser cantor é necessário ter talento ou capacidade, enquanto que outros instrumentos, como o violão, são considerados mais populares e mais fáceis de tocar.

#### **4.5.3 Associações entre as atribuições causais com o tempo de preparação para a apresentação, grau de dificuldade e importância atribuída ao evento**

As atribuições podem ser analisadas seguindo a sequência da autorregulação e a auto-observação do aluno passando por um processo de julgamento e depois as autorreações (POLYDORO; AZZI, 2008). Na auto-observação, entram os aspectos

relacionados à causa, e nesta pesquisa, os estudantes foram questionados sobre o quanto se lembravam da plateia, do estudo e do local da apresentação. Relacionado a isso, perguntou-se também sobre o tempo de estudo, periodicidade, importância da apresentação e satisfação pelo resultado. Todas estas questões foram importantes para levar o estudante a se auto-observar e a se lembrar das situações e dos aspectos que as influenciaram. Desta forma, existe uma maior probabilidade de que os estudantes tivessem atribuições mais próximas e o seu processo de julgamento fosse realizado de acordo com os padrões pessoais, pelos determinantes pessoais, as referências de desempenho e com o valor da atividade. As autorreações não foram analisadas além do que diz respeito ao grau de satisfação ou insatisfação de se obter aquele resultado.

Nesta pesquisa, observou-se que, na melhor situação, os alunos acreditavam ter muita probabilidade de obter sucesso na apresentação que, por seu turno, tinha muita importância e oferecia muita dificuldade. Os estudantes se lembram muito do ensaio, assim como do lugar e da plateia presente naquela apresentação. Já na pior situação, os estudantes não se lembram dos ensaios e se lembram muito da plateia e do local da situação. Os alunos acreditavam que a probabilidade de irem mal era grande, a apresentação era muito difícil e tinha muita importância. Comparando os dados, percebe-se que a diferença entre as duas situações está na lembrança dos ensaios, um aspecto fundamental para o desempenho dos estudantes.

Os resultados do teste-t para amostras pareadas mostraram que o total de horas despendidas na preparação para a melhor e pior situação foi significativo. Para as situações de sucesso, os estudantes estudaram muito mais horas e por um período de tempo maior. Talvez esse seja o motivo de eles se lembrarem com muita nitidez deste processo de preparação. Já na situação de fracasso, não obstante os alunos terem relatado estudar significativamente menos, este dado deve ser relativizado, uma vez que os estudantes lembram com pouca nitidez desta preparação. É possível que os estudantes tenham buscado respostas mais aceitas pelo contexto do ensino superior, que sugere ao aluno estudo diário, baseado em princípios da autonomia, ou seja, cabe ao estudante buscar estratégias e estudar conforme as suas necessidades.

O tempo de estudo, como mostra a pesquisa realizada por Johnson (2009), é fundamental para o aprimoramento do instrumentista, sendo que três horas semanais de estudo já podem apresentar melhoras na performance de crianças e

adolescentes. Porém, os dados mostram que, em situações de apresentações públicas de estudantes do ensino superior, o tempo de estudo deve ser muito regular para se ter sucesso, sendo a média cerca de duas horas diárias, cinco a sete vezes por semana. Na pior situação, a média de estudo foi de cerca de três a seis horas semanais, com variação de três a cinco dias na semana. O tempo de estudo é uma variável quantitativa que foi cruzada com: melhor/pior desempenho, probabilidade de alcançar o resultado, importância da apresentação e dificuldade da apresentação. Como apresentado anteriormente, o teste-t para amostras pareadas mostrou que existe uma relação entre o total de horas de estudo com a probabilidade de alcançar o melhor desempenho, a probabilidade de se obter um resultado de sucesso e uma relação entre a importância da pior apresentação e a sua dificuldade. Na pesquisa de Hentschke et al. 2009, é possível confirmar este resultado. Os autores afirmam que “o modelo de expectativa e valor prediz que o indivíduo tem mais probabilidade de se envolver em atividades que acredita poder realizar satisfatoriamente, ou seja, em relação às quais tem expectativa de sucesso” (p. 89).

É possível dizer que, para uma apresentação musical, o tempo de estudo e preparação deve ser muito maior do que um estudo para manter um repertório, por exemplo. Quanto maior o tempo de estudo maior é a probabilidade de o estudante ter um resultado positivo. Contudo, é possível afirmar também que o tempo de estudo está relacionado à importância daquela situação, ou seja, se o estudante acredita que esta apresentação será importante para ele, que nela poderá mostrar ao público o seu desenvolvimento e seus estudos, a tendência será a de que ele despenda um esforço muito maior, refletindo no tempo de estudo. Porém, se o estudante se apresenta ao público apenas para cumprir exigências do curso ou de seu professor, poderá se manifestar desmotivado com a situação, não conseguir criar estratégias de estudo e com isso fracassar. McPherson e McCormick (2006) escrevem sobre a dificuldade em se aprender a tocar um instrumento musical e se expor diante de outras pessoas. Portanto, cabe somente ao estudante definir a quantidade de esforço e empenho necessários a serem realizados além da hora de aula.

Na situação de fracasso, o teste-t mostrou também que, quando os alunos achavam que a situação era importante, eles estudaram mais do que o dobro de tempo comparativamente aos estudantes que não achavam a situação importante. O

resultado mostrou também que, quanto maior a dificuldade, maior o estudo. Desta forma, pode-se afirmar que, para aqueles estudantes que acreditavam que a situação era importante e difícil, a causa do fracasso não foi a falta de engajamento com a situação, e sim outros fatores, como os aspectos emocionais, causa mais recorrentemente mencionada nesta situação por este grupo.

Através dos resultados apresentados, são levantadas questões a respeito da formação do músico profissional, competências necessárias e soluções práticas para a preparação de uma apresentação. Novas pesquisas são necessárias para traçar o perfil deste estudante e também pesquisas sobre a forma em que acontece a preparação de instrumentistas no Brasil. Esta pesquisa aponta para alguns caminhos que podem ser melhor investigados em pesquisas futuras que utilizem este mesmo referencial, bem como em pesquisas longitudinais que acompanhem de mais perto a preparação dos estudantes para uma apresentação musical, desde as suas metas até as suas atribuições causais, passando pelas expectativas e experiências de fluxo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar-se em público é uma tarefa complexa e que envolve inúmeros fatores internos e externos ao indivíduo que realiza esta atividade. Por isso, este momento se torna tão importante na vida de um estudante de música, afinal são nestas situações que ele irá mostrar aos outros o resultado de seu estudo, esforço e dedicação. Mas, para que esta atividade seja realizada com êxito é necessário que o indivíduo esteja motivado e consciente do que o leva a obter resultados de sucesso e de fracasso. Com este objetivo esta pesquisa investigou as causas atribuídas pelos bacharelados em música em situações consideradas de sucesso e fracasso em performance musical pública.

Ao analisar os resultados percebeu-se que as atribuições causais para a música são diferentes das outras disciplinas. Ao contrário que a literatura mostra, os alunos se responsabilizam pelos seus fracassos atribuindo a ele uma causa intrínseca. A pesquisa mostrou que a grande causa para o fracasso foi aspectos emocionais, enquanto que para o sucesso apareceram mais causas, entre elas o esforço, capacidade e estratégia. Os aspectos emocionais podem ser muitos e esta pesquisa não buscou mapear as emoções específicas para esta situação. A literatura da área mostra que um destes aspectos é a ansiedade que comprovadamente afeta negativamente a performance, se não for bem administrada. Outros aspectos emocionais são abordados pela literatura da performance musical, mas não foram encontradas pesquisas específicas para a situação de performance musical pública.

Levando em consideração a situação dos cursos superiores de música e o seu reconhecimento social percebe-se que os estudantes de música são muito motivados intrinsecamente, pois não há no Brasil ainda um reconhecimento do

profissional da área da música erudita, o que se traduz em pouco espaço de atuação e falta de incentivos privados ou públicos.

O estudante que ingressa no curso de música é visto muitas vezes como uma pessoa talentosa, especial ou até mesmo diferente por escolher seguir esta carreira e ter ao longo da vida estudado um instrumento musical fora da educação básica. A disciplina de música no Brasil não é obrigatória nas escolas e, mesmo naquelas que oferecem este conteúdo, muitas vezes não é considerado importante e não oferece subsídios para os estudantes ingressarem no curso superior de instrumento, curso que exige uma prova específica pré-vestibular. Por isso, quem escolhe seguir a carreira de músico profissional, busca em outros espaços a formação teórica instrumental para assim poder entrar na universidade.

O estudo do instrumento musical normalmente se inicia quando o indivíduo ainda é criança ou nos primeiros anos da adolescência, fase esta em que a influência dos pais, familiares, amigos e professores é muito importante para o aprendizado e para a motivação. As crianças e os adolescentes não possuem parâmetros para avaliar seu desempenho e é através do olhar do outro que medem as suas capacidades e ao se comparar com outros alunos ou professores avaliam se obtiverem sucesso ou fracasso. Neste momento, cabe ao professor conversar e adequar as metas dos estudantes para que estes possam reconhecer seus progressos e desenvolver suas capacidades musicais.

Outro aspecto importante para a motivação e o sucesso do aluno é ele estar engajado com seu processo de aprendizado. Para que isso ocorra é necessário que ele esteja interessado pelo repertório que irá aprender. Muitas vezes o estudante não reconhece seus sucessos pois eles são advindos de execuções de repertórios não consolidados pela área e não reconhecidos e valorizados pela sociedade. Grande parte do repertório musical tradicional de cada instrumento possui inúmeras gravações o que faz que os estudantes se espelhem em modelos de performance não reais. Nos dias de hoje com o avanço da tecnologia é possível editar trechos, manipular arquivos e gravar inúmeras vezes até que o instrumentista se sinta satisfeito com a execução. Desta forma, os estudantes devem ter bem claro quais são suas metas de realização, pois as pessoas são motivadas e orientadas pela previsão de metas e não pela retrospectiva de suas limitações.

A pesquisa mostra que estudantes que possuem mais experiência musical consideram suas performances como boas e excelentes enquanto os que possuem

pouca experiência não conseguem percebê-las desta forma. Assim, quanto mais o estudante se apresentar, mais experiência irá adquirir e com o tempo irá conhecer as melhores estratégias para lidar com seu emocional. Porém, não basta que o estudante toque em público a cada semana se esta prática não for consciente e dotada de parâmetros de avaliação. A Teoria da Atribuição de Causalidade não fornece parâmetros para esta avaliação e sobre o que o aluno e o professor devem levar em consideração na hora de atribuir uma causa como principal para um resultado. Para atribuir corretamente e conseguir realmente avaliar a situação ocorrida, é necessário que se estipulem parâmetros e metas específicas para cada situação. Na Teoria Social Cognitiva existem parâmetros de auto-observação e de como ocorrem os processos de julgamento que podem ser utilizados como base para uma reflexão pós evento. É importante salientar que as teorias da motivação devem ser vistas interligadas, pois o comportamento humano é influenciado pelas lembranças, expectativas e valores do sujeito e da sociedade a qual pertence.

O questionário construído pode servir de referência para futuras pesquisas pois cada questão pode ser aprofundada em uma nova investigação e desvendar o comportamento do instrumentista. Novas pesquisas podem ser realizadas com este tema e para completar o estudo da Teoria da Atribuição de Causalidade em situações de performance musical pública seria necessário que se investigasse as dimensões da causa para conhecer e compreender as crenças dos estudantes. Neste sentido é importante que se realizem estudos qualitativos sobre este tema. Durante a coleta de dados foi percebido que os estudantes sentem a necessidade de falar sobre estas situações, explicá-las e justificá-las. Com base nisto é importante que sejam analisadas as performances musicais junto com os alunos e seus professores, para compreender todos os aspectos nela envolvidos.

Uma das intenções da Teoria da Atribuição de Causalidade é conhecer os padrões de comportamento em diferentes culturas e como elas se manifestam frente a situações de sucesso e de fracasso. Por isso, é importante também que sejam realizadas mais pesquisas de cunho quantitativo, pois os estudantes de música ainda são uma população pouco explorada pela literatura da motivação, o que não permite que sejam validados questionários e instrumentos de medição próprios para esta área do conhecimento.

As atribuições de causalidade influenciam e são influenciadas pela motivação dos indivíduos. Os dados revelam que quanto mais importância acreditam ter a

atividade mais despendem tempo para se prepararem para ela assim como tendem a se engajar e a persistir por mais tempo em atividades musicais quando se percebem competentes e as valorizam. Os estudantes de música se sentem responsáveis pelos seus resultados o que mostra que estão engajados com sua aprendizagem e visam satisfazer uma necessidade interna de sucesso. Em situações que a probabilidade de fracassar é grande, os estudantes não esperam fracassar e por isso se afetam psicologicamente e geram uma insatisfação muito grande com este resultado.

Os bacharelados em instrumento são influenciados afetivamente pelos seus resultados e uma das hipóteses para esta situação é de que mesmo com muita probabilidade de fracassar, somada a muita dificuldade da tarefa e ao pouco estudo, como mostra a pesquisa, existe um valor social de talento que impede o músico de fracassar e aprender com esta situação. Outra hipótese é de que o foco está no conhecimento e não na aprendizagem o que faz com que os alunos só valorizem situações em que são bons.

Para que a performance musical seja um momento de aprendizado efetivo é necessário que os professores ajudem os alunos a diagnosticar seus processos de aprendizagem e a criar estratégias para superar os medos e anseios do público. Esta prática conjunta, como mostra a literatura da educação musical é a forma mais eficaz de transformar o ensino e torná-lo significativo independente dos resultados. A processo de aprendizagem deve ser evidenciado e os resultados avaliados de acordo com metas reais e estabelecidas em conjunto com o aluno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L.; GUISANDE, M. A. **Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares.** Estudos de Psicologia. Campinas: 2008, 25(2), p.169-176.

ANDERMAN, E. M.; AUSTIN, C. C.; JOHNSON, D.M. **The development of goal orientation.** In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Ed). Development of achievement motivation. San Diego: Academic Press, 2002, p. 197-220.

ASSOULINE, S. G. et al. **Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students.** Gifted Child Quaterly, 2006, v. 50, N. 4, p.283-294.

ARAÚJO, R. C., PICKLER, L. **Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em música.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. São Paulo: ABEM, 2008 (1 CD-ROM).

AUSTIN, J. R. **Competitive and Non-Competitive Goal Structures: An Analysis of Motivation and Achievement among Elementary Band Students.** Psychology of Music, 1991, v.19, p.142-158.

AUSTIN, J. R.; VISPOEL, W. P. **Motivation after failure in school music performance classes: The facilitative efforts of strategy attribution.** Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1992, v.111,p. 1-23.

\_\_\_\_\_. **How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement.** Psychology of Music, 1998, v. 26, p.26- 45.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; SUELI, E. R. Motivação para aprender música: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p.126-144.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBETTA, P.A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 7. ed. Revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

BANDURA, A. **A evolução da teoria social cognitiva**. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-41.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores**. Educação. Porto Alegre: 2008, v. 31, n.1, p.30-38.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do Aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas: Editora Alínea, 2004.

BZUNECK, J. A. **A motivação do Aluno**: Aspectos Introdutórios . In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (ORGS). A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 9-36.

CAVALCANTI, C. R. P. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2009.

CERESER, C. **A escala de autoeficácia do professor de música**. In: Encuentro Regional Latinoamericano de la Internatinal Society of Music Education, 7.,2009, Buenos Aires. Buenos Aires: ISME, 2009. (1 CD-ROM).

CHALETA, M. E.; ROSÁRIO, P.; GRÁCIO, M. L. **Atribuição Causal do Sucesso Acadêmico em estudantes do ensino superior**. 2. ed. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2006, p.819-826.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 6 ed.. New York: Routledge, 2007.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. **Good Business**: Leadership, Flow, and the Making of Meaning. New York: Penguin Books, 2003.

DANTAS, T. **A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas**: relato de pesquisa concluída. Anais do VI Simpósio de Cognição e artes musicais, 2010.

DE LA TORRE, C. R.; GODOY, A. A. **Influencia de lãs atribuciones causales del professor sobre el rendimiento de los alumnos**. Psicothema, 2002, vol.14, n.2, p. 444-449.

FARIA, L. **Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés.** *Análise Psicológica*, 2(XV) p. 259-268, 1997.

FERREIRA, M. C. et al. **Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um estudo Transcultural Brasil-Argentina-México.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, v.15(3), p.512-527.

FIGUEIREDO, E. **A Motivação dos Bacharelandos em Violão: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Música) Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FORMIGA, N. S. **O que fazer para ter um bom rendimento acadêmico?** Diferenças e correlatos na atribuição de causalidade em relação aos indicadores do êxito acadêmico em jovens. *Psicologia.com.pt: o portal do Psicólogo*. 2003.

FREDRICKSON, W. E. **Perceptions of college-level music performance majors teaching applied music lessons to young students.** *International Journal of Music Education*, 2007, vol. 25(1), p.72-81.

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula.** In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (ORGS). *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea.* Petrópolis: Vozes, 2004, p.37-57.

HAMANN, D. L.; HEDDEN, D. G.; LEGETTE, R. **Music Classroom Teachers' Perceptions of Substitute Teachers' Ability and Experience: A Study.** *Update: Applications of Research in Music education*, 2001, v.21, p.27- 34.

HEIDER, F. **Social perception and phenomenal causality.** *Psychological Review*, 1944, v.51, p. 358-374.

HENTSCHKE, L. et al. **Motivação para Aprender Música em espaços escolares e não-escolares.** *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas: 2009, v. 10, p.85-104.

HEWITT, A. **Students' Attributions Of Sources Of Influence On Self-Perception In Solo Performance in Music.** *Research Studies in Music Education*, 2004, v.1, n.22, p. 42-58.

JOHNSON, D. **More than just minutes: Using practice charts as tools for learning.** *Music Educators Journal*, 2009, v.95, p.63-70.

LEGETTE, R. M. **Pre-Service Teachers' Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music.** *Update: Applications Of Research in Music Education*, v.21, p.22, 2002.

MATTEUCCI, M. C. **Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context.** *Social Psychology of Education*, 2007, v. 10, p.29-53.

MARTINI, M. L. **Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras**. Campinas, 1999. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar**. Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, 2005, v.39, n. 3 p.355-365.

\_\_\_\_\_. **Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental**. Interação em psicologia, 2002, v.6, n.2, p.149-156.

MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L. S.; BARCA, A. **Atribuições Causais e rendimento escolar: Impacto das capacidades escolares dos pais e do gênero dos alunos**. Revista Portuguesa de Educação, 2005, v.18(2), p.77-91.

MCPHERSON, G. E. **The Child as Musician**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. **The role of parents in children's musical development**. Psychology of Music, 2009, v.37, n.1, p.91-110.

MCPHERSON, G. E; MCCORMICK, J. **Self-efficacy and music performance**. Psychology of Music, 2006, v. 34, n.1, p.322-336.

MCPHERSON, G. E; MCCORMICK, J. **The contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination**. Research Studies in Music Education, 2000, v.15, n.1, p.31-39.

NEVES, S. P.; FARIA, L. **Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais de Português e Matemática**. Análise Psicológica, 4 (XXV), 2007, p.635-652.

PAJARES, F.; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral**. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PAPAGEORGI, I.; HALLAM, S.; WELCH, G. F. **A conceptual framework for understanding musical performance anxiety**. Research Studies in Music Education, 2007, v. 28, p.83-107.

PIZZATO, M. S. **Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. **Auto-regulação: aspectos introdutórios**. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-164.

POULOU, M.; NORWICH, B. **Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioral difficulties.** British Journal of Educational Psychology, 2000, v.70, p.559-581.

REYNA, C.; WEINER, B. **Justice and Utility in the Classroom: An Attributional Analysis of the Goals of Teachers' Punishment and Intervention Strategies.** Journal of Educational Psychology, 2001, v.93, n.2, p.309-319.

SALES, K. F. S. **as atribuições causais de professores por fracasso escolar em matemática: comparação com percepções de seus alunos.** 2010. Dissertação (Mestrado em Música) Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

SANTOS, B.S.; ANTUNES, D. D. **Vida adulta, processos motivacionais e diversidade.** Porto Alegre: Educação, 2007, v.61, n.1, p. 149-164.

SANTOS, R. A.T.; HENTSCHKE, L. **A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental: condições e implicações procedimentais.** Belo Horizonte: Per Musi, 2009, n.19, p.72-82

SCHIVITSA, V. O. **The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music.** Research Studies in Music Education, 2007, v.29, n.1, p.55-68.

SCHMIDT, C. P. **Relations among Motivation, Performance Achievement, and Music Experience Variables in secondary Instrumental Music Students.** Journal of Research in Music Education, 2005, v.53, n.1, p.134-147.

SCHROEDER, S. C. M. **O músico: desconstruindo mitos.** Porto Alegre: Revista da ABEM, 2004, v.10, p.109-118.

SOUSA, P. M.; ROSADO, A. B.; CABRITA, T. M. **Análise das atribuições causais do sucesso e do insucesso na competição, em função do nível competitivo dos futebolistas portugueses.** Porto Alegre: Psicologia: Reflexão e Crítica, 2008, vol.21, n.2.

VILELA, C. Z. **Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEINER, B. **An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion.** Psychological Review, 1985, v.92, n. 4, p. 548-573.

WEINER, B. **Metaphors in motivation and attribution.** American Psychologist, 1991, v.46, n.9, p. 921-930.

WEINER, B. **Intrapersonal and Interpersonal Theory of motivation from an attributional perspective.** Educational Psychology Review, 2000, v.12, n.1, p. 1-14.

WEINER, B. **Attribution Theory Revised: transforming Cultural Plurality into Theoretical Unity**. In: MCLNERNEY, D. M.; ETTEN, S.V. Big Theories revised. Vol.4, 2004.

WILSON, G. D.; ROLAND, D. **Performance Anxiety**. In: PARNCUTT, R. & McPHERSON, G. The Science and Psychology of Music Performance. New York: Oxford University Press, 2002.

WOODY, R. H. **The motivation of exceptional Musicians**. Music educators Journal, 2004, v.90, p.17-21.

ZHUKOV, K. **Exploratory study of approvals and disapprovals um Australian instrumental music teaching**. International Journal of Music Education, 2008, v.26, n.4.

### APÊNCICE 1 - CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
aluno do curso de bacharelado em Música da Universidade \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins, que consenti responder o Questionário de Atribuição de Causalidade da pesquisa de mestrado realizada por **Ana Francisca Schneider**, carteira de identidade n° 3.660.460/ SSP-SC. Esta pesquisa esta vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da Prof. Dra. Liane Hentschke, professora titular de Educação Musical deste programa de Pós-Graduação.

Da mesma forma, declaro que estou ciente dos procedimentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como de que a minha identidade e da instituição não serão divulgadas.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

### DADOS PESSOAIS

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Universidade: \_\_\_\_\_

Instrumento Musical: \_\_\_\_\_

Semestre do curso de música: \_\_\_\_\_ Horas de estudo semanal do instrumento: \_\_\_\_\_

Durante a sua trajetória artística musical quantas apresentações musicais você já realizou:

- a. Recitais solo : \_\_\_\_\_
- b. Recitais de música de câmara: \_\_\_\_\_
- c. Solista de orquestra: \_\_\_\_\_
- d. Saraus: \_\_\_\_\_
- e. Provas com banca: \_\_\_\_\_
- f. Concursos: \_\_\_\_\_

### PARTE 1

Gostaríamos que pensasse na apresentação musical individual (recital, sarau ou prova com banca) em que considera ter alcançado o seu **melhor** desempenho e que tenha acontecido após o seu ingresso no curso de bacharelado em música da universidade.

**1. Com que nitidez você lembra desta apresentação e das circunstâncias em que aconteceu?**

**a. Platéia**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Nenhuma				Muitíssima

**b. Ensaios**









**ANEXO 1 – TABELAS****Instrumento Musical**

<b>Instrumento Musical</b>	<b>Freq</b>	<b>%</b>
canto	28	21,5
violão	26	20,0
piano	23	17,7
violino	11	8,5
percussão	8	6,2
flauta transversa	6	4,6
saxofone	4	3,1
trompete	4	3,1
viola	4	3,1
clarinete	3	2,3
contrabaixo	3	2,3
trombone	3	2,3
violoncelo	3	2,3
flauta	1	,8
flauta doce	1	,8
orgão de tubos	1	,8
NR	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Quantos recitais solos		
Recitais solo	Freq	%
0	27	20,8
1	29	22,3
2	18	13,8
3	6	4,6
4	6	4,6
5	9	6,9
6	7	5,4
7	2	1,5
8	1	,8
10	10	7,7
11	1	,8
12	1	,8
15	2	1,5
20	6	4,6
25	2	1,5
30	1	,8
50	2	1,5
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Quantos concursos		
Concursos	Freq	%
0	87	66,9
1	25	19,2
2	10	7,7
3	2	1,5
4	2	1,5
6	1	,8
10	2	1,5
20	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Quantos recitais de música de câmara		
Recitais de música de câmara	Freq	%
0	35	26,9
1	12	9,2
2	10	7,7
3	16	12,3
4	12	9,2
5	7	5,4
6	5	3,8
7	4	3,1
9	1	,8
10	6	4,6
12	1	,8
14	1	,8
15	5	3,8
16	2	1,5
20	3	2,3
23	1	,8
25	1	,8
26	1	,8
30	4	3,1
50	2	1,5
300	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Quantos solista de orquestra		
Solista de orquestra	Freq	%
0	101	77,7
1	9	6,9
2	4	3,1
3	6	4,6
4	2	1,5
6	3	2,3
8	1	,8
10	1	,8
15	1	,8
20	1	,8
40	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Quantas provas com banca		
Provas com banca	Freq	%
0	14	10,8
1	6	4,6
2	21	16,2
3	14	10,8
4	15	11,5
5	10	7,7
6	15	11,5
7	11	8,5
8	5	3,8
9	1	,8
10	6	4,6
11	3	2,3
13	1	,8
15	7	5,4
16	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

Quantos saraus		
Saraus	Freq	%
0	41	31,5
1	8	6,2
2	7	5,4
3	7	5,4
4	5	3,8
5	12	9,2
6	6	4,6
7	1	,8
8	3	2,3
10	16	12,3
12	3	2,3
13	1	,8
14	1	,8
15	2	1,5
16	1	,8
20	9	6,9
25	3	2,3
27	1	,8
30	1	,8
40	1	,8
100	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

## MELHOR DESEMPENHO

### Com que nitidez lembra da platéia

	Freq	%
Nenhuma	4	3,1
Pouca	16	12,3
Indiferente	43	33,1
Muita	48	36,9
Muitíssima	19	14,6
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

### Com que nitidez lembra dos ensaios

	Freq	%
Nenhuma	6	4,6
Pouca	9	6,9
Indiferente	29	22,3
Muita	46	35,4
Muitíssima	40	30,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100</b>

### Com que nitidez lembra do espaço

	Freq	%
Nenhuma	4	3,1
Pouca	7	5,4
Indiferente	27	20,8
Muita	45	34,6
Muitíssima	47	36,2

<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>
--------------	------------	--------------

**Como classifica o seu desempenho nessa apresentação**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Razoável	11	8,5
Bom	31	23,8
Muito bom	48	36,9
Ótimo	35	26,9
Excelente	5	3,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**Como classifica o seu desempenho nessa apresentação**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Razoável	11	8,5
Bom	31	23,8
Muito bom	48	36,9
Ótimo	35	26,9
Excelente	5	3,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**Como classifica o seu desempenho nessa apresentação**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Razoável	11	8,5
Bom	31	23,8
Muito bom	48	36,9
Ótimo	35	26,9
Excelente	5	3,8

<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>
--------------	------------	--------------

---

**Como classifica o seu  
desempenho nessa  
apresentação**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Razoável	11	8,5
Bom	31	23,8
Muito bom	48	36,9
Ótimo	35	26,9
Excelente	5	3,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

---

**Como classifica o seu  
desempenho nessa  
apresentação**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Razoável	11	8,5
Bom	31	23,8
Muito bom	48	36,9
Ótimo	35	26,9
Excelente	5	3,8

## PIOR APRESENTAÇÃO

### Com que nitidez lembra da platéia

	Freq	%
Nenhuma	14	10,8
Pouca	30	23,1
Indiferente	26	20,0
Muita	30	23,1
Muitíssima	29	22,3
NR	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

### Com que nitidez lembra dos ensaios

	Freq	%
Nenhuma	13	10,0
Pouca	44	33,8
Indiferente	35	26,9
Muita	28	21,5
Muitíssima	9	6,9
NR	1	,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

### Com que nitidez lembra do espaço

	Freq	%
Nenhuma	8	6,2
Pouca	23	17,7
Indiferente	30	23,1
Muita	36	27,7

Muitíssima	33	25,4
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**Como classifica o seu desempenho nessa  
apresentação**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Péssimo	7	5,4
Muito ruim	35	26,9
Ruim	54	41,5
Razoável	32	24,6
Bom	2	1,5
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**Probabilidade de que este resultado fosse alcançado**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Nenhuma	6	4,6
Pouca	19	14,6
Indiferente	51	39,2
Muita	40	30,8
Muitíssima	14	10,8
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**Qual a importância que esta apresentação tinha para  
você**

	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Nenhuma	5	3,8
Pouca	24	18,5
Indiferente	38	29,2
Muita	30	23,1
Muitíssima	33	25,4

<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>
--------------	------------	--------------

**Grau de dificuldade que considerava ter esta  
apresentação**

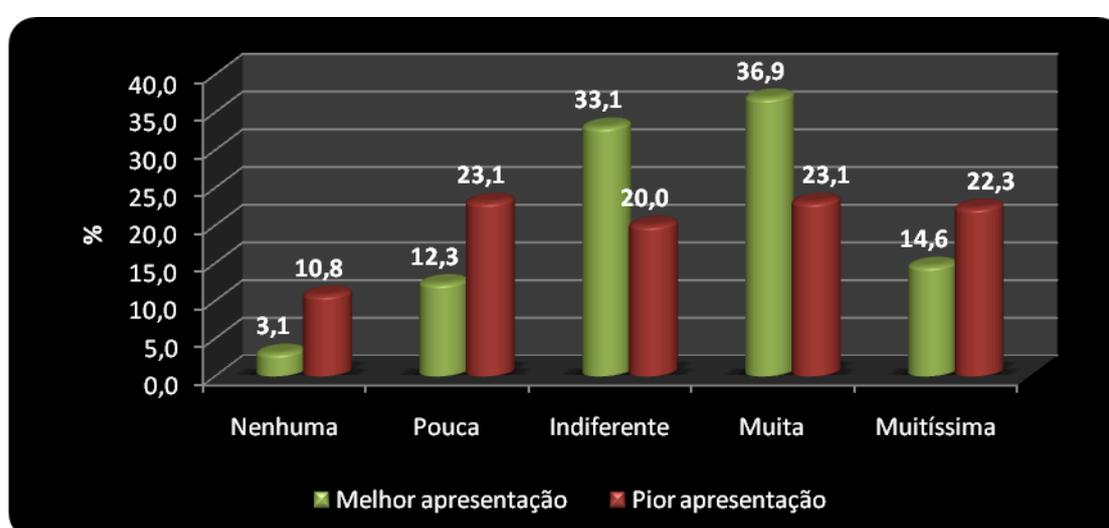
	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Nenhuma	4	3,1
Pouca	22	16,9
Indiferente	41	31,5
Muita	38	29,2
Muitíssima	25	19,2
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**Qual foi o grau de insatisfação em atingir este  
resultado**

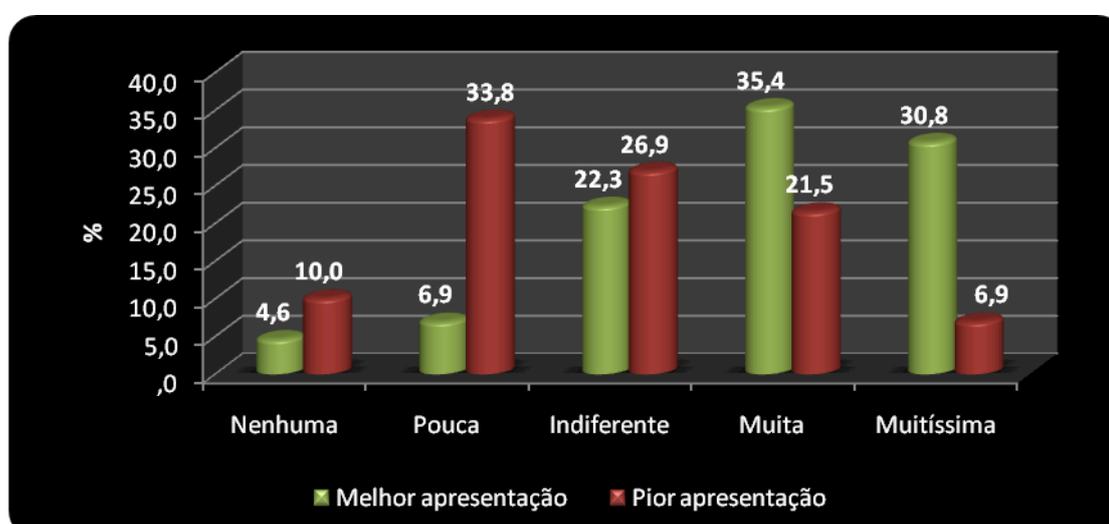
	<b>Freq</b>	<b>%</b>
Nenhuma	11	8,5
Pouca	12	9,2
Indiferente	25	19,2
Muita	45	34,6
Muitíssima	37	28,5
<b>Total</b>	<b>130</b>	<b>100,0</b>

**ANEXO 2 – GRÁFICOS COMPARATIVOS MELHOR X PIOR APRESENTAÇÃO**

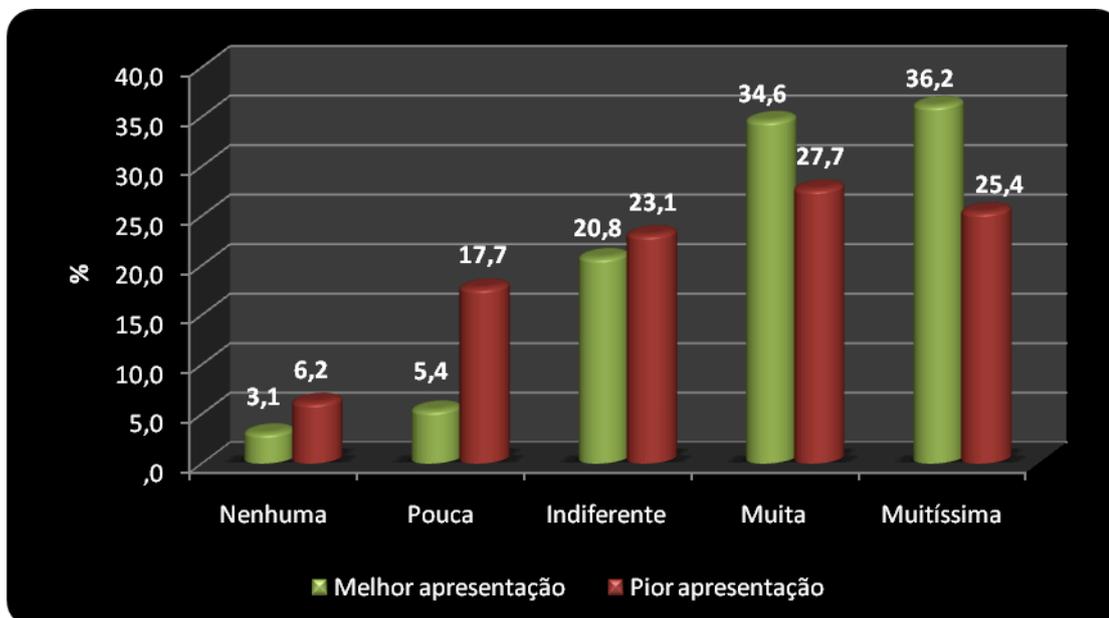
Com que nitidez lembra da platéia



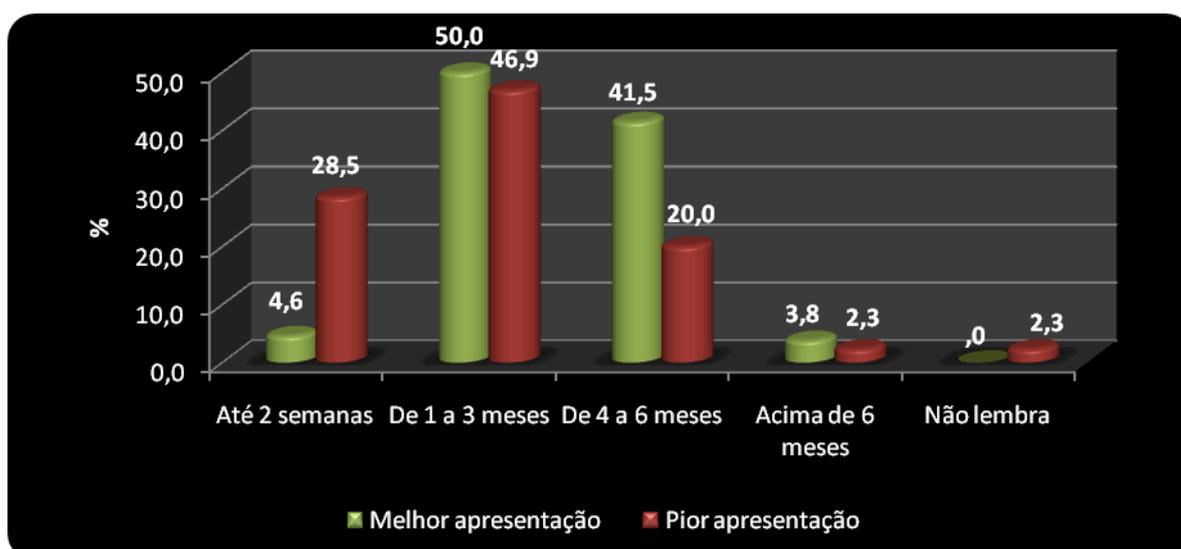
Com que nitidez lembra dos ensaios



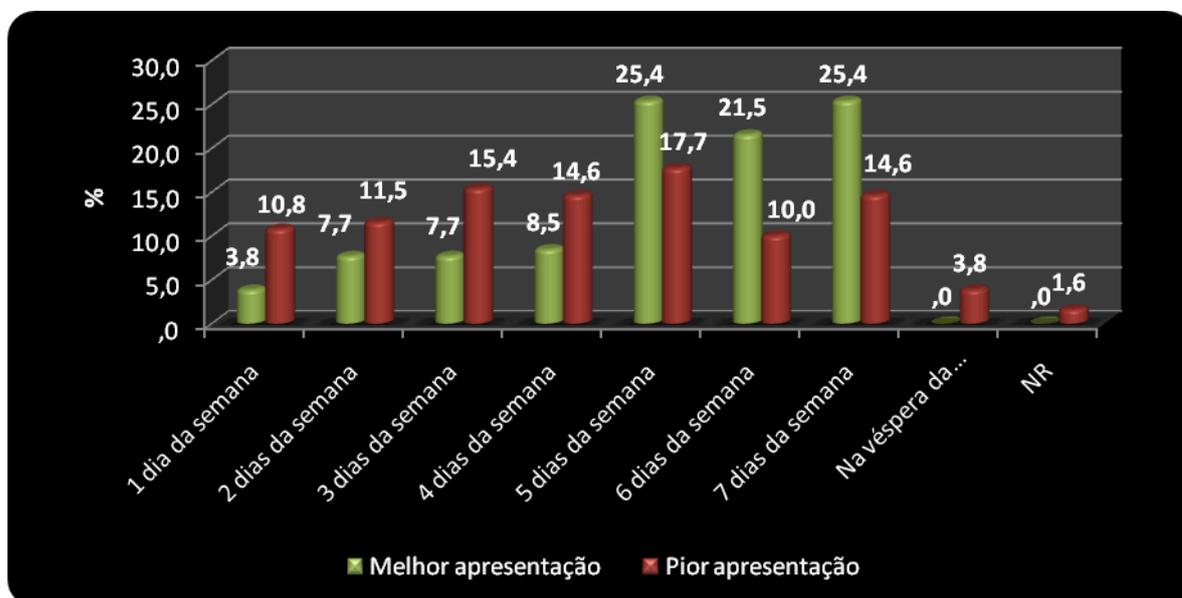
Com que nitidez lembra do espaço



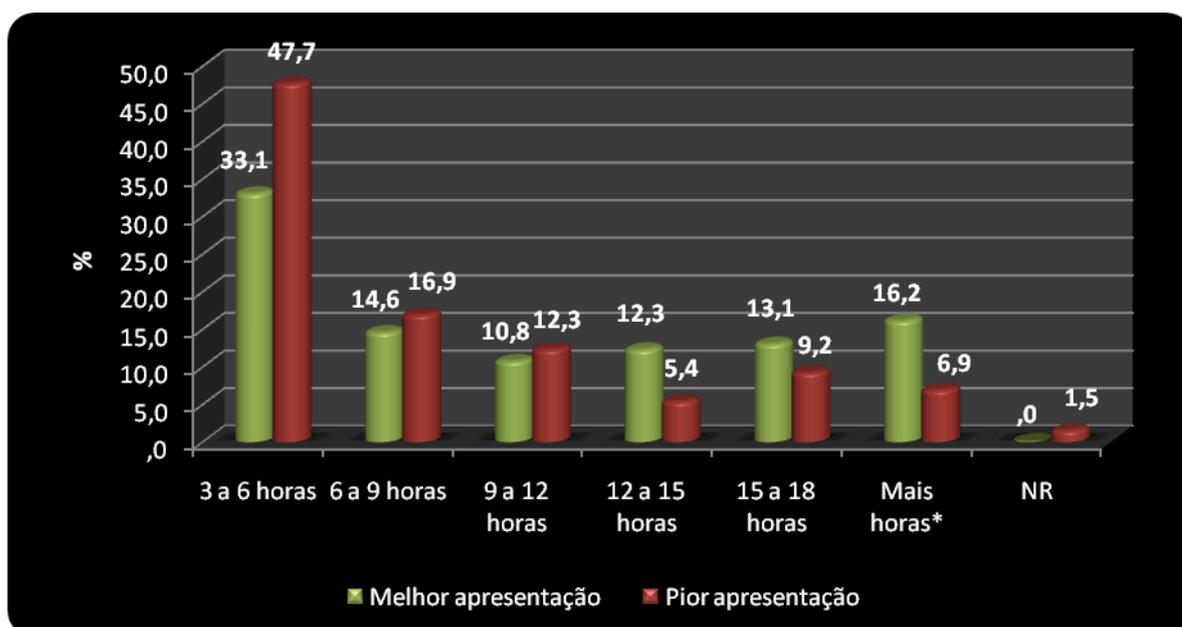
Quanto tempo se preparou para essa apresentação



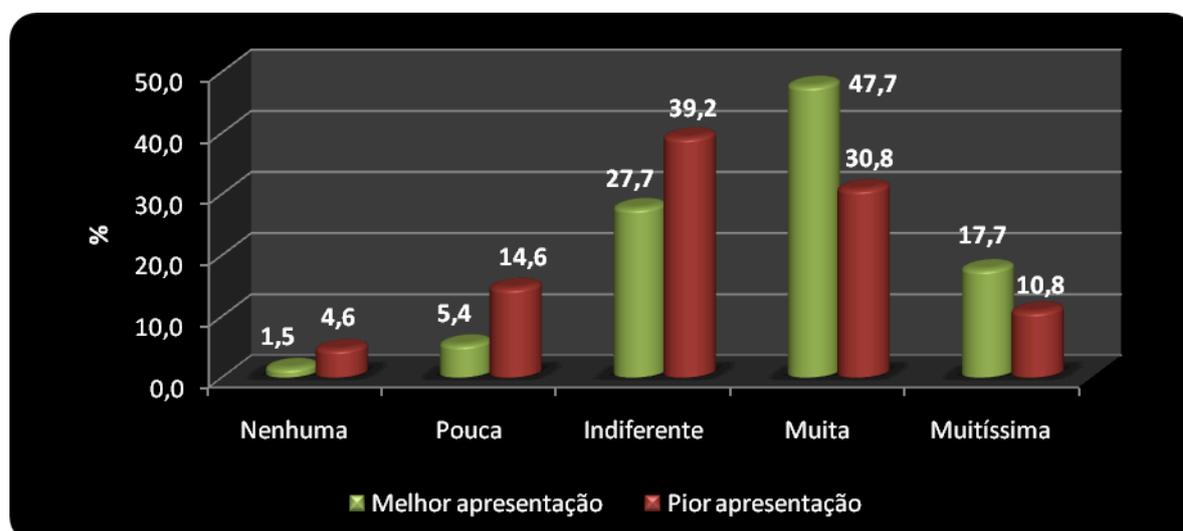
Com que regularidade este estudo aconteceu



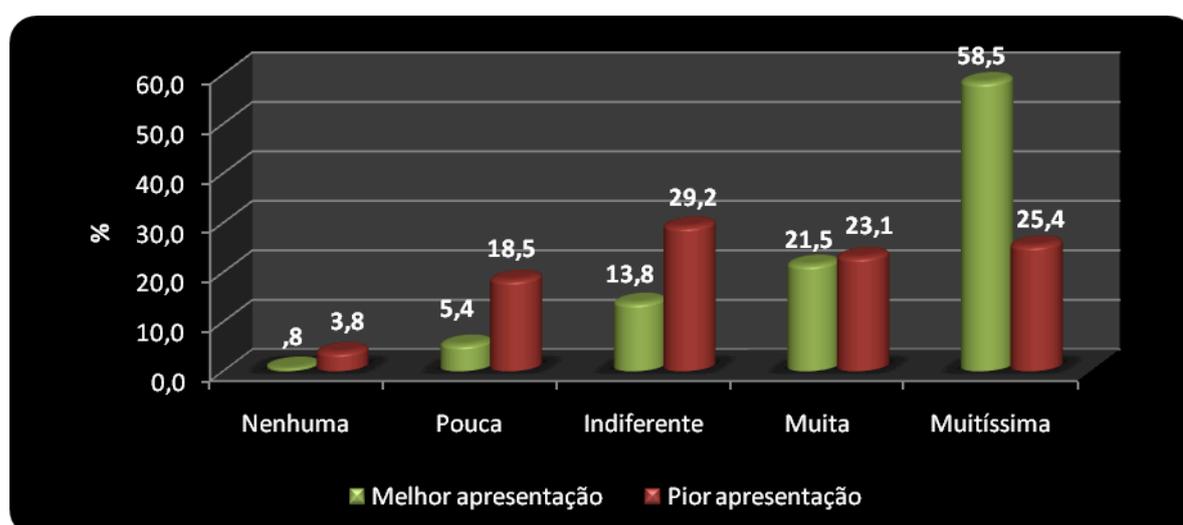
Quantas horas semanais despendeu para essa apresentação



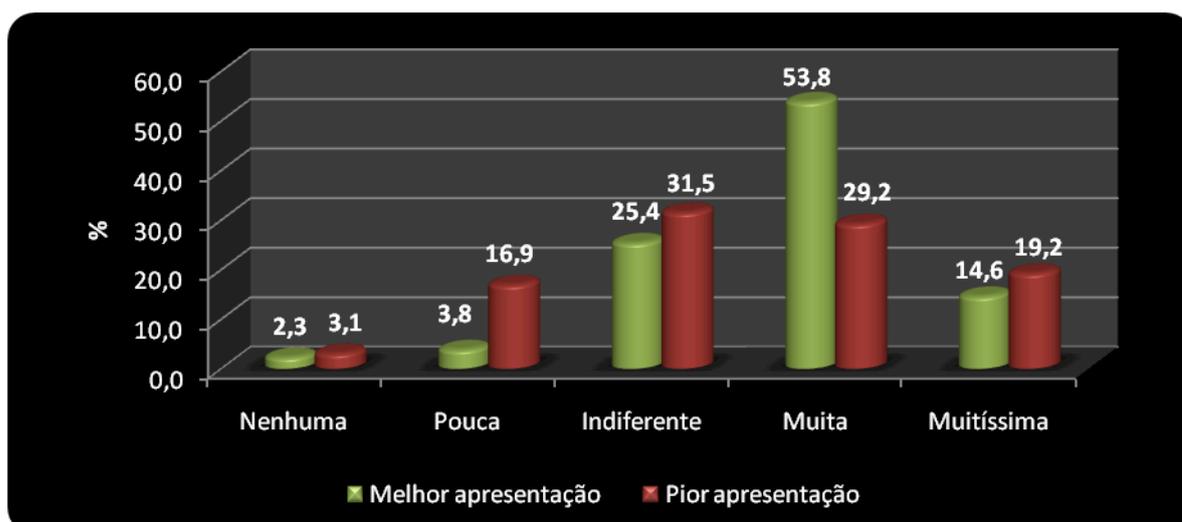
Probabilidade de que este resultado fosse alcançado



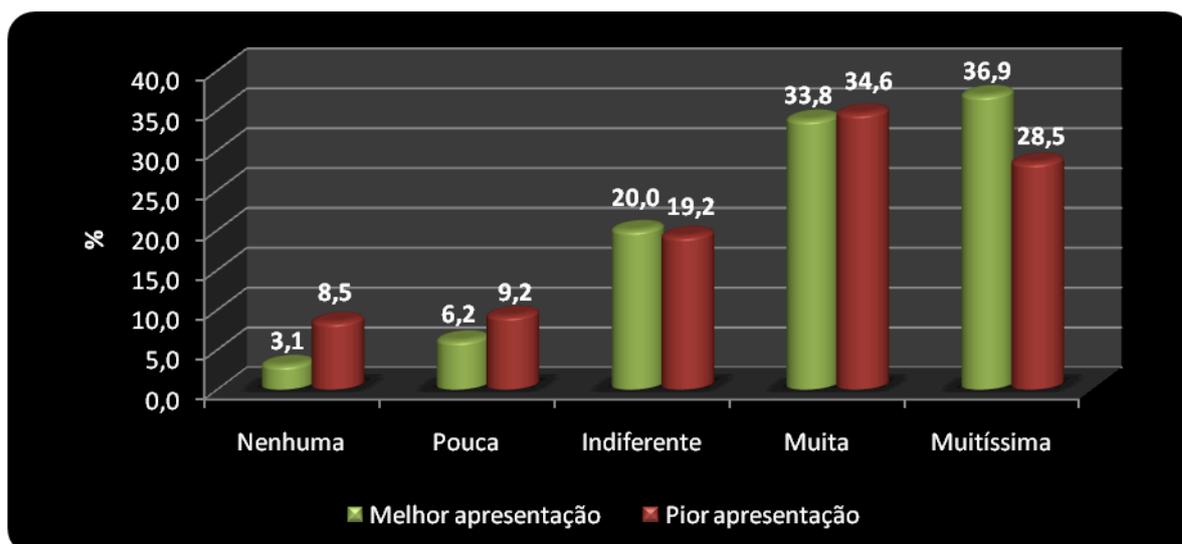
Qual a importância que esta apresentação tinha para você



Grau de dificuldade que considerava ter esta apresentação



Qual foi o grau de satisfação/insatisfação em atingir este resultado



## ANEXO 3 - CRUZAMENTOS

Causa 1 * Desempenho (melhor)					
			Desempenho (melhor)		Total
			Razoável a Bom	Muito Bom a Excelente	
<b>Causa 1</b>	Capacidade	Observado	10	44	54
		%	18,5%	81,5%	100,0%
	Esforço	Observado	24	34	58
		%	41,4%	58,6%	100,0%
	Persistência	Observado	4	5	9
		%	44,4%	55,6%	100,0%
	Estratégia	Observado	0	1	1
		%	,0%	100,0%	100,0%
	Interesse	Observado	1	3	4
		%	25,0%	75,0%	100,0%
Sorte	Observado	1	0	1	
	%	100,0%	,0%	100,0%	
Aspectos Emocionais	Observado	1	1	2	
	%	50,0%	50,0%	100,0%	
Outros	Observado	1	0	1	
	%	100,0%	,0%	100,0%	
<b>Total</b>	Observado	42	88	130	
	%	32,3%	67,7%	100,0%	

Causa 1 * Desempenho (pior)					
			Desempenho (pior)		Total
			Razoável a Bom	Péssimo a Ruim	
<b>Causa 1</b>	Capacidade	Observado	11	25	36
		%	30,6%	69,4%	100,0%
	Esforço	Observado	5	23	28
		%	17,9%	82,1%	100,0%
	Persistência	Observado	0	3	3
		%	,0%	100,0%	100,0%
	Estratégia	Observado	1	7	8
		%	12,5%	87,5%	100,0%
	Interesse	Observado	2	3	5
		%	40,0%	60,0%	100,0%
	Sorte	Observado	2	1	3
	%	66,7%	33,3%	100,0%	
Dificuldade da tarefa	Observado	5	15	20	
	%	25,0%	75,0%	100,0%	
Influência do professor	Observado	1	2	3	
	%	33,3%	66,7%	100,0%	
Aspectos Emocionais	Observado	4	11	15	
	%	26,7%	73,3%	100,0%	
Outros	Observado	3	6	9	
	%	33,3%	66,7%	100,0%	
<b>Total</b>	Observado	34	96	130	
	%	26,2%	73,8%	100,0%	

**Total de recitais \* Desempenho (pior)**

			Desempenho (pior)		Total
			Razoável a Bom	Péssimo a Ruim	
Total de Recitais	Até 20	Observado	18	51	69
		%	52,9%	53,1%	53,1%
	De 21 a 50	Observado	12	33	45
		%	35,3%	34,4%	34,6%
	Acima de 50	Observado	4	12	16
		%	11,8%	12,5%	12,3%
Total		Observado	34	96	130
		%	100,0%	100,0%	100,0%

**Teste Qui-Quadrado**

	p-value
Qui-quadrado	<b>,991</b>

**Resultado:** O teste qui-quadrado não foi significativo, isto é, não existe associação entre o total de recitais e o desempenho da pior apresentação.