

Performance musical pública: sucesso e fracasso na perspectiva de estudantes de bacharelado em instrumento do Rio Grande do Sul

PUBLIC MUSICAL PERFORMANCE: SUCCESS AND FAILURE IN THE PERSPECTIVE OF UNDERGRADUATE MUSIC STUDENTS OF RIO GRANDE DO SUL

ANA FRANCISCA SCHNEIDER GRINGS Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) ▶francisca.schneider@gmail.com

LIANE HENTSCHE Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ▶liane.hentschke@portoweb.com.br

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. 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. 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 dessa forma. 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, *performance* musical pública, 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. The Methodology used was the Survey and the data were collected through questionnaire involving 130 undergraduate music students of southern Brazil. Research shows that students who have more experience consider their musical performances as good or excellent while those with little experience cannot perceive them alike. 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.

KEYWORDS: motivation, musical public performance, attributional theory

introdução

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 como músicos profissionais. A formação do bacharel em música é heterogênea, mudando de instituição para instituição. O curso de bacharelado em música, de maneira geral, possibilita aos alunos que adéquem o repertório a ser estudado ao longo do período letivo, de acordo com seus interesses, visando o desenvolvimento de competências-chave 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.

A motivação de alunos universitários de música ainda é um tema pouco estudado no Brasil, com apenas algumas pesquisas realizadas, tais como: Araújo e 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. Dessa forma, ao conhecer o perfil desses 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 nesse tema no Brasil ainda têm um longo percurso até um maior mapeamento dos bacharelados em música.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação Musical, que teve como objetivo investigar as causas atribuídas por bacharelados em música em situações consideradas de sucesso e fracasso em *performance* musical pública.

motivação em música no ensino superior

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 diversas pesquisas fossem realizadas 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 sociocognitiva da motivação, dando destaque para os pensamentos, crenças e percepções individuais desse processo. Assim, segundo Boruchovitch e Martini (2004, p. 13), “o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento, sendo um dos principais determinantes do modo como uma pessoa se comporta”.

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; Hentschke 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; Sichivitsa, 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, 2000, 2006; Papageorgi; Hallam; Welch, 2007).

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 esse 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 predeterminadas.

A ansiedade é um desses fatores que podem influenciar a motivação. Uma pesquisa realizada com instrumentistas (Papageorgi; Hallam; 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 (tirar boas notas, ganhar prêmios, ser reconhecido pelos pares, etc.). A pesquisa mostra que, em geral, as mulheres tendem a ser mais suscetíveis a altos níveis de ansiedade em *performance* do que os homens.

O professor deve estar atento e elaborar estratégias para esses 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, Hallam e Welch (2007, p. 101, tradução nossa) 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 necessária para executá-la de forma eficaz.¹

Uma pesquisa realizada com 130 estudantes sobre as motivações para continuar os estudos em música (Sichivitsa, 2007) demonstrou que aqueles estudantes que possuem mais experiências prévias de *performance* e um suporte maior dos pais têm 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.

Uma prática de sucesso envolve uma série de estratégias de estudo, reflexão e autoavaliação. 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 o aluno se conheça para que possa adequar os desafios às suas reais condições.

1. No original: "At a practical level, teachers need to ensure that students are familiarised with the performance venue prior to the event so they will be psychologically prepared for what to expect and also to practise performing itself. Teachers also need to emphasise the importance of musical communication and the enjoyment of the performance by the audience. Additionally, teachers should emphasise to students that some anxiety and physiological arousal before performance is natural and in some cases necessary in order to perform effectively."

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 Fritz Heider em 1944 (Heider, 1944) e que tem como principal teórico Bernard Weiner (1985, 1991, 2000, 2004). A intenção dessa 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. 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. Essa 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).

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 segundo os autores 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; Del Prette, 2005, p. 361, grifo das autoras). 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) e Mascarenhas, Almeida e Barca (2005).

Na área de música, Austin e Vispoel (1992) realizaram um estudo utilizando a teoria da atribuição de causalidade com crianças e perceberam que estas 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, 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 autoeficaz. Assim, ao se conhecer uma determinada causa e suas dimensões, é possível saber por onde buscar caminhos para situações futuras e como preparar esse aluno para novas situações.

Outra pesquisa sobre esse 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. Nessa pesquisa, os resultados apresentados trazem dados não tradicionais para as pesquisas de atribuição de causalidade, colocando em evidência causas como, por exemplo, influência da família. Legette (2002) investigou os licenciandos em música e concluiu que as principais causas atribuídas para o sucesso e o fracasso em música são a capacidade e o esforço. Esse 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 autopercepções em apresentações musicais individuais. Observou que a avaliação por professores é de fundamental importância, pois, assim, os alunos têm um *feedback* de seu desempenho. O autor comenta que é necessário que os alunos saibam como o processo avaliativo está acontecendo, pois isso confere uma sensação de segurança e faz com que haja um redimensionamento das suas atribuições sobre sucesso ou fracasso.

Esta pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem quantitativa, com caráter descritivo e exploratório. 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). Esse método veio ao encontro do objetivo da 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).

Essa 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). Nesse 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.

Para esta pesquisa, a técnica escolhida foi a de um questionário autoadministrado. 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 à qual o indivíduo será remetido ao responder o questionário e contém 12 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.

O questionário construído 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 diz respeito a uma situação de sucesso em *performance* musical pública individual, e a terceira, 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.

Essas 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,

metodologia

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 poderia assinalar uma ou mais causas que achasse pertinente à situação considerada de sucesso ou de fracasso.

Para este estudo, foi selecionada uma amostra não probabilística de 130 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.

As causas que já estavam no questionário foram agrupadas em causas intrínsecas e extrínsecas para a realização de alguns testes. A seguir a Tabela 1 representa esse agrupamento.

CAUSAS	
Intrínsecas	Extrínsecas
Capacidade	Capacidade
Esforço	Esforço
Persistência	Persistência
Estratégia	Estratégia
Interesse	Interesse
Aspectos emocionais	Aspectos emocionais

TABELA 1

Agrupamento de causas intrínsecas e extrínsecas.

Com esse 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 dessa amostra.

resultados e discussão

A seguir está representada a frequência de apresentações dos estudantes (Tabela 2) com as porcentagens significativas.

Frequência de apresentações públicas

Recitais 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% tocaram em saraus entre 1 a 5 vezes. 20% tocaram em saraus entre 6 e 10 vezes.
Provas com banca	57,7% realizaram entre 2 a 6 provas com banca.
Concursos	66,9% nunca fizeram um concurso. 26,9% fizeram entre 1 e 2 concursos.

TABELA 2

Frequência de apresentações realizadas pelos estudantes.

Como se pode observar 77,7% dos estudantes nunca realizaram 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 dessa população. A categoria que apresenta maior frequência é a de provas com banca, com 57,7% dos alunos.

Nas tabelas 3 e 4 podemos observar as causas atribuídas para a situação considerada de sucesso e a considerada de fracasso.

Causas do bom desempenho

	Frequência	%
Causas intrínsecas	128	98,5
Causas extrínsecas	1	0,8
NR	1	0,8
Total	130	100,0

TABELA 3

*Causas – melhor desempenho.***Causas do mau desempenho**

	Frequência	%
Causas intrínsecas	95	73,1
Causas extrínsecas	26	20,0
NR	9	6,9
Total	130	100,0

TABELA 4

Causas – pior desempenho.

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 essa amostra, com esse perfil, a tendência é que os alunos se responsabilizem tanto por seus sucessos quanto por seus fracassos.

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 bacharelados com a percepção que têm sobre suas *performances*, como é possível observar na Tabela 5. Percebe-se que quanto mais experiências prévias o aluno tenha, mais ele tende a atribuir o seu melhor desempenho como sendo de muito bom a excelente. Essa relação acontece quando o valor do resíduo do teste é maior do que 1,96. Como se pode observar na Tabela 5, 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. Esses dados comprovam outras pesquisas que mostram a importância das experiências prévias para o autoconceito musical.

Total de recitais * desempenho (melhor)			
Total de Recitais		Desempenho (Melhor)	
		Razoável a Bom	Muito Bom a Excelente
Até 20	Observado	30	39
	Esperado	2,9	-2,9
	%	71,4%	44,3%
De 21 a 50	Observado	8	37
	Esperado	-2,6	2,6
	%	19,0%	42,0%
Acima de 50	Observado	4	12
	Esperado	-0,7	0,7
	%	9,5%	13,6%
Total	Observado	42	88
	%	100,0%	100,0%

TABELA 5

Total de recitais e melhor desempenho.

Os dados emergentes da pesquisa revelam, em um 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. Essa 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. Na situação de fracasso, ou pior desempenho, como causa mais citada estão os 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.

Os resultados da estatística descritiva para as causas estão em desacordo com a literatura sobre o tema quando se fala em fracasso. De acordo com Weiner (1985) e Martini (1999), para essa situação é comum o indivíduo atribuir seu desempenho à 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 esse resultado, o 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 surgem de acordo com esses fatores. A ansiedade é um desses possíveis aspectos emocionais que influenciam negativamente o resultado (Papageorgi; Hallam; 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 se pode ter ideia do comportamento causal desses 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 essa 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.

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 desse estudante e também sobre a forma com que acontece a preparação de instrumentistas no Brasil. No entanto, esta pesquisa aponta para alguns caminhos que podem ser melhor investigados em pesquisas futuras que utilizem esse 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.

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 dessa 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

considerações finais

emocional. Porém, não basta que o estudante toque em público a cada semana se essa prática não for consciente e dotada de parâmetros de avaliação. A teoria da atribuição de causalidade não fornece parâmetros para essa 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 à 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 esse tema, e para completar o estudo da teoria da atribuição de causalidade em situações de *performance* musical pública seria necessário que se investigassem as dimensões da causa para conhecer e compreender as crenças dos estudantes. Durante a coleta de dados foi percebido que os estudantes sentem a necessidade de falar sobre essas situações, explicá-las e justificá-las. Com base nisso é importante que sejam analisadas as *performances* musicais junto com os alunos e seus professores, para compreender todos os aspectos nela envolvidos. Nesse sentido é importante que se realizem estudos qualitativos sobre esse tema para obtermos mais subsídios de como trabalhar com as situações de sucesso e principalmente fracasso na *performance* musical pública.

referências

- 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. *Anais...* 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*, v. 19, p. 142-158, 1991.
- 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*, v. 111, p. 1-23, 1992.
- _____. How American adolescents interpret success and failure in classroom music: relationships among attributional beliefs, self-concept and achievement. *Psychology of Music*, v. 26, p. 26-45, 1998.
- BABBIE, E. Métodos de pesquisa de survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *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*. Dissertação (Mestrado em Música)–Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- CERESER, C. A escala de autoeficácia do professor de música. In: ENCUESTRO REGIONAL LATINOAMERICANO DE LA INTERNATINAL SOCIETY OF MUSIC EDUCATION, 7., 2009, Buenos Aires. *Anales...* Buenos Aires: ISME, 2009. 1 CD-ROM.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

DANTAS, T. A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas: relato de pesquisa concluída. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 6., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. p. 437-447.

FERREIRA, M. C. et al. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 15, n. 3, p. 512-527, 2002.

FIGUEIREDO, E. *A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)–Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

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

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*, v. 21, p. 27-34, 2001.

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

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

HEWITT, A. Students' attributions of sources of influence on self-perception in solo performance in music. *Research Studies in Music Education*, v. 1, n. 22, p. 42-58, 2004.

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.

MARTINI, M. L. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 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*, v. 39, n. 3 p. 355-365, 2005.

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*, v. 18, n. 2, p. 7-91, 2005.

MCPHERSON, G. E. *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

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

MCPHERSON, G. E; MCCORMICK, J. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, v. 15, n. 1, p. 31-39, 2000.

_____. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 1, p. 322-336, 2006.

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

PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. 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.

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

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. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203-211, 2008.

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*, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

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

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

WEINER, B. Attribution theory revised: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: MCLNERNEY, D. M.; ETEN, S.V. (Ed.). *Big theories revised*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. v. 4, p. 13-29.

Recebido em
18/05/2013

Aprovado em
11/06/2013