



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*IMPACTO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NO DESEMPENHO DOS
ALUNOS DE MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Katerina Mikusova

Porto, junho de 2013



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*IMPACTO DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA NO DESEMPENHO DOS
ALUNOS DE MÚSICA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Katerina Mikusova

Trabalho efetuado sob a orientação de

Professora Doutora Lurdes Veríssimo

Porto, junho de 2013

AGRADECIMENTOS

Queria manifestar a minha profunda gratidão à Professora Doutora Lurdes Veríssimo, por ter aceitado a tarefa de me orientar, e por tê-lo feito com uma sabedoria, profissionalismo e paciência invejáveis.

Igualmente expresso o meu agradecimento à Professora Doutora Luísa Orvalho, cuja atenção e acompanhamento incansável, mesmo durante um curto período de tempo, inverteram o rumo da minha vida e tornaram possível a realização deste projeto.

Agradeço à direção e aos colegas professores das duas escolas envolvidas neste projeto, pela sua amabilidade e colaboração durante a recolha de dados.

Ao meu marido, por nunca duvidar de mim.

Aos meus três tesouros: Maria, Niobe e Lydia

Resumo

Nesta dissertação é apresentado o quadro teórico referente aos conceitos das crenças de autoeficácia e do desempenho musical. Seguidamente são expostos dois estudos empíricos que têm como objetivo a análise das crenças de autoeficácia dos alunos de música do 2º ciclo do Ensino Básico.

No estudo I pretendemos adaptar um instrumento de avaliação, para a língua portuguesa e para a faixa etária específica. 124 alunos de música completaram a escala, relatando as suas crenças de autoeficácia para o desempenho musical. As análises demonstraram que o instrumento revela um bom nível de *alfa* de Cronbach, = .79. A Análise Fatorial Exploratória mostrou que se extrai um único fator, a explicar 33.96% da variância.

No estudo II foi avaliado o nível das crenças de autoeficácia, e o desempenho musical, de 288 alunos de música. Foi analisada a correlação entre as duas variáveis e foram examinadas as diferenças relativamente às diferentes variáveis moderadoras: género, experiência, instrumento musical e ano de escolaridade. Verificamos que, nesta amostra, os alunos evidenciam crenças de autoeficácia elevadas e que estas crenças tendem a estar associadas ao desempenho musical. Aparentemente, os alunos com crenças de autoeficácia mais elevadas tendem a apresentar melhores desempenhos musicais. As análises demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes sub-grupos de instrumentos musicais, como também entre os sexos. A literatura científica tem revelado, que as crenças de autoeficácia exercem impacto no desempenho musical de várias formas, destacando-se entre elas o uso de estratégias autorregulatórias. À semelhança de estudos anteriores, os resultados desta investigação sugerem a presença de outras variáveis, nomeadamente da autorregulação, que podem estar a mediar a correlação entre a autoeficácia e o desempenho musical.

Finalmente, as implicações práticas e as direções para estudos futuros são discutidas no capítulo final.

Palavras-chave: *crenças de autoeficácia, desempenho musical, 2º ciclo do Ensino Básico*

Abstract

This dissertation begins with an exposition of a theoretical framework regarding concepts of self-efficacy beliefs and further, their influence and relationship to musical performance itself. Secondly, two researches are going to be presented, examining the self-efficacy beliefs of preadolescent music students.

In the first research we aimed to adapt a tool, assessing self-efficacy for musical performing, to the Portuguese language and to the specific age of the subjects. 124 music students completed the research items regarding their self-efficacy beliefs for musical performing. The scale produced a good level of Cronbach's alpha = .79. The exploratory factor analysis confirmed a single factor, explaining the 33.96% of the variance.

The second research measured the level of self-efficacy beliefs of 288 students, followed by an assessment of their musical performance. The correlation between the two variables was examined, and the differences were studied, taking in account the different moderating variables: gender, experience, musical instrument and grade.

As a final result, we found that in our research sample, students reported high self-efficacy beliefs. Further we found that these beliefs tend to be associated with musical performance. It appears that students with higher self-efficacy beliefs tend to give better musical performances. Our analysis showed statistically significant differences between the different sub-groups of musical instrumentalists, as well as a difference between genders. The scientific literature has revealed that self-efficacy beliefs affect the performance in various ways, foremost among them the use of self-regulatory strategies. In the same way, the results found in this study suggest that other variables, like the self-regulation, may mediate the correlation between self-efficacy and musical performance.

Further practical implications and possible directions for future studies, arising as a result of the findings presented, are discussed in the final chapter.

Keywords: *self-efficacy beliefs, musical performance, 5th and 6th grade of primary education*

“Eles são capazes porque se consideram capazes.”

VIRGÍLIO

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

PARTE A - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I - AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

- 1.1 Delimitação e exposição do conceito5
- 1.2 Origem e desenvolvimento das crenças de autoeficácia.....11
- 1.3 O impacto da autoeficácia no desempenho escolar18

CAPÍTULO 2 - AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E O DESEMPENHO MUSICAL

- 2.1 O desempenho musical22
- 2.2 Mediação da autorregulação entre a autoeficácia e o desempenho musical24
- 2.3 Impacto das crenças de autoeficácia positivas no desempenho27
- 2.4 Outras influências28

PARTE B - PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 - ESTUDO I - METODOLOGIA

- 3.1 Introdução35
- 3.2 Instrumento35
- 3.3 Adaptação do instrumento36
- 3.4 Amostra37
- 3.5 Procedimentos de recolha e análise de dados.....37

CAPÍTULO 4 - ESTUDO I – RESULTADOS E CONCLUSÕES

- 4.1 Resultados39
- 4.2 Discussão dos resultados39

CAPÍTULO 5 - ESTUDO II - METODOLOGIA

- 5.1 Introdução41
- 5.2 Amostra42
- 5.3 Instrumentos.....43
- 5.4 Procedimentos de recolha e análise de dados.....44

CAPÍTULO 6 - ESTUDO II – RESULTADOS E CONCLUSÕES

- 6.1 Resultados46
- 6.2 Discussão dos resultados50

CONCLUSÕES.....60

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS68

ANEXOS78

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação é centrado no estudo das crenças de autoeficácia dos alunos de música, no 2º ciclo do Ensino Básico, e na relação destas crenças com o desempenho musical.

O conceito das crenças de autoeficácia foi introduzido em 1977 por Albert Bandura. Originalmente, este autor baseou-se na investigação empírica, na qual estudava métodos e estratégias para erradicar fobias nos seus pacientes. Bandura prosseguiu o estudo destes processos cognitivos, sendo que em 1986 publicou a Teoria Sócio Cognitiva, na qual a definição das crenças de autoeficácia assume a forma atual, segundo a qual as crenças de autoeficácia são definidas como as crenças que o indivíduo tem sobre as suas capacidades de atingir um determinado nível de desempenho numa área específica. Por outras palavras, entende-se por crença de autoeficácia a expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma determinada situação e alcançar um resultado desejado (Bandura, 1986).

Desde a sua introdução, o conceito das crenças de autoeficácia mantém-se atual até hoje e tem sido aplicado e estudado por vários autores, e em diversas áreas que envolvem o comportamento humano, por exemplo na aprendizagem precoce; nos variados campos da educação; na vida profissional; nas diversas formas de interação social; e na área da saúde. (Schunk & Pajares, 2009).

Especificamente na área da educação, tem sido defendido que as crenças de autoeficácia influenciam fortemente o desempenho escolar (Bandura, Barbanelli, Caprara & Pastorelli, 1996; Pajares, 2002). Consequentemente, é um fator relevante a considerar, quando se pretende estudar o desempenho dos alunos num determinado domínio. No entanto, na área da música, ainda são poucos os estudos que abordam o impacto das crenças de autoeficácia no desempenho. A investigação existente tem-se centrado sobretudo nos alunos dos cursos superiores, especialmente vocacionados para a música. Ao longo da nossa pesquisa bibliográfica, deparámo-nos com a inexistência de estudos que incluam alunos da faixa etária, representada no 2º ciclo do Ensino Básico, como também com a ausência de um instrumento de avaliação das crenças de autoeficácia, específico para a faixa etária e para a população portuguesa, em concreto. Estes factos tornam a importância deste estudo particularmente relevante, já que, caso a

relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho musical, nesta faixa etária, for confirmada, as conclusões poderão fornecer pistas importantes que irão permitir melhorar o desempenho os alunos.

No primeiro capítulo desta dissertação iremos abordar o conceito das crenças de autoeficácia. Após a sua delimitação e contextualização entre as outras crenças motivacionais, iremos explicar a sua origem, o seu desenvolvimento, como também o impacto que exercem na prática escolar.

No segundo capítulo iremos centrar o desempenho musical, nomeadamente os fatores relacionados com um desempenho de qualidade, como as estratégias e práticas autorregulatórias. Será abordado o impacto que as crenças de autoeficácia positivas exercem no desempenho musical. Finalmente, iremos mencionar outros fatores que podem mediar a relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho musical.

Terminada a exposição teórica dos conceitos, inicia-se a parte empírica do trabalho. Esta parte é constituída por dois estudos empíricos. O estudo I teve como objetivo a adaptação de um instrumento de avaliação das crenças de autoeficácia, para a população portuguesa e para a faixa etária específica. No estudo II pretendemos (i) avaliar as crenças de autoeficácia dos alunos de música, do 2º Ciclo do Ensino Básico; (ii) verificar se as crenças estão associadas ao desempenho musical; e (iii) verificar se existem diferenças relativamente às variáveis moderadoras: género; experiência; grupo instrumental: cordas, sopros, piano/percussão; e ano de escolaridade.

O terceiro capítulo dará início ao estudo I, através da apresentação da amostra, do instrumento a adaptar, e dos procedimentos metodológicos na adaptação, na recolha de dados e na análise de dados. Os resultados e a discussão dos mesmos serão abordados no quarto capítulo.

No quinto capítulo apresentaremos as questões de investigação referentes ao estudo II, como também a amostra, os instrumentos e os procedimentos metodológicos deste estudo.

No sexto capítulo serão expostos os resultados do estudo II. Os mesmos serão discutidos em função das questões de investigação, sendo depois confrontados à luz dos conhecimentos teóricos existentes. Finalmente serão referidas as limitações do estudo,

apresentadas as propostas para estudos futuros, e relatadas as implicações práticas para a docência.

PARTE A

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

1.1 Delimitação e exposição do conceito

Teorias motivacionais

Autoeficácia é um tipo de expectativa pessoal (Schunk, 1991). O termo *expectativa* designa as convicções e crenças que os indivíduos mantêm sobre determinadas variáveis. A autoeficácia enquadra-se no grupo das crenças motivacionais, já que influencia as decisões que as pessoas tomam. Assim, é importante esclarecer o conceito de motivação, como também enunciar resumidamente as principais correntes, que estão na base das teorias motivacionais contemporâneas. Segundo Asmus (1994):

“Motivação é a força que move o comportamento. Providencia a energia para explorar e para se envolver em tarefas (...) é a força que faz os alunos (...) participarem nas atividades de aprendizagem e os faz adquirir os conhecimentos e capacidades que estão no centro destas atividades” (p.6).

Para esse autor, as principais teorias motivacionais derivam das seguintes correntes, de cariz mais geral: de acordo com a teoria de Atkinson (1957), a motivação dos alunos encontra-se na conjugação do valor da tarefa com a expectativa de sucesso, mediado pela tendência para evitar o fracasso. Desta forma um aluno vai aplicar esforço numa tarefa que considera valiosa, por exemplo uma tarefa cuja classificação tem um peso relevante na avaliação final do ano, mas só no caso de acreditar que é efetivamente capaz de alcançar o sucesso desejado.

A teoria atribucional de Weiner (1974) enfoca os fatores que os indivíduos atribuem como sendo causas do sucesso e do fracasso. Segundo este autor, os sujeitos podem atribuir o sucesso e o fracasso a causas internas, (como o esforço ou a habilidade); ou externas (sorte, dificuldade da tarefa). Weiner ainda incorpora uma outra dimensão, segundo a qual estes fatores são percecionados como controláveis ou não controláveis pelo sujeito.

A teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985) defende que a motivação intrínseca é potenciada, quando o indivíduo perceciona que está em controlo da situação, ou seja quando se sente autónomo. Segundo esta teoria, cada indivíduo

procura sentir-se competente e autodeterminado. A pedagogia contemporânea explora esta teoria quando recomenda que sejam proporcionadas escolhas aos alunos, que seja promovido o pensamento divergente, a criatividade, premiada a iniciativa e a responsabilidade pessoal.

Os investigadores Deci e Ryan (1985) defendem ainda a teoria da avaliação cognitiva, segundo a qual o funcionamento das recompensas, avaliação externa, constrangimentos e comunicação interpessoal na sala de aula vão determinar a motivação intrínseca dos alunos para as tarefas.

Segundo a teoria de Maslow (1987), os indivíduos agem de acordo com as suas necessidades. Aplicando esta teoria ao contexto escolar, estas necessidades podem passar por procurar agradar aos professores, pais, pares e aos padrões próprios.

O conceito de autoeficácia

As crenças de autoeficácia são uma componente do autoconceito (Schunk, 1991). Enquanto o autoconceito tem sido definido como a auto percepção global do indivíduo, incluindo elementos como a autoconfiança e a autoestima (Schunk & Pajares, 2009), o conceito de autoeficácia é concreto e refere-se à expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma determinada situação e alcançar um resultado desejado (Bandura, 1986; Schunk & Pajares, 2009).

O termo *autoeficácia* foi introduzido por Bandura em 1977, quando este explicou e confirmou empiricamente os mecanismos cognitivos que permitiam aos indivíduos ultrapassarem as suas ansiedades. No estudo que suporta esta teoria, foram realizadas experiências com adultos ofidiofóbicos (i.e. medo de cobras). Os indivíduos receberam diferentes tratamentos psicológicos e, como resultado, o autor provou que ao alterar o nível e a força das crenças de autoeficácia, os sujeitos também alteravam os seus comportamentos. Concluindo, Bandura provou que a força das convicções de autoeficácia afeta a atitude e o comportamento perante as situações, repercutindo se nas escolhas que o indivíduo faz, no esforço que despende e na sua persistência perante os obstáculos.

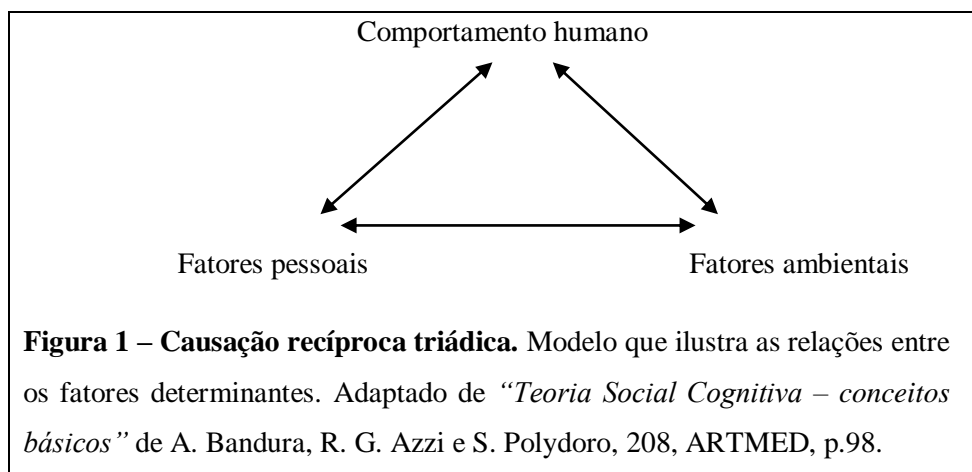
De acordo com Bzuneck e Boruchovitch (2000), os julgamentos de autoeficácia atuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e o desempenho final.

Segundo Bandura (1986), os indivíduos desenvolvem duas expectativas distintas: a *expectativa de eficácia*, que representa a convicção do indivíduo de ser capaz de executar com sucesso o comportamento exigido; e a *expectativa de resultado*, ou seja, a convicção de que um determinado comportamento terá um efeito esperado (por exemplo, a resolução dos cálculos matemáticos permitirá obtenção da classificação máxima). Segundo Schunk e Pajares (2009), as crenças de autoeficácia só serão determinantes para a motivação e para o comportamento que leva ao sucesso, se o indivíduo possuir as competências necessárias; se a tarefa for valorizada; e se as expectativas de resultado forem positivas.

Segundo Bandura (1977), a mediação entre as expectativas de autoeficácia e o comportamento funciona de seguinte modo: um indivíduo tem um determinado padrão/expectativa pessoal, como por exemplo, a capacidade de aprender a matéria antes de um teste. Quando existe uma discrepância negativa entre o desempenho e a expectativa pessoal (e. g. a não compreensão da matéria), a insatisfação do indivíduo cria uma tensão, que por seu lado vai motivar mudanças corretivas no comportamento, por exemplo a busca de uma outra estratégia ou solicitação de ajuda.

Concluindo, a adaptação do comportamento não é uma reação passiva aos desequilíbrios criados externamente, mas sim uma reação pró-ativa, que ao criar novos objetivos, produz novos desequilíbrios. A gestão reativa só tem lugar quando se torna necessário adaptar a estratégia e esforço para atingir esses objetivos (Bandura, 1986).

Segundo Bandura (1986), o funcionamento humano resulta de uma interação dinâmica entre os fatores pessoais; comportamentais; e ambientais. Segundo a Teoria Sócio Cognitiva, os indivíduos estão proactivamente envolvidos no seu desenvolvimento, como também no resultado das suas ações, através do determinismo recíproco entre os três fatores determinantes (Figura 1).



Dentro do quadro da Teoria Sócio Cognitiva, podemos então situar as crenças de autoeficácia no polo dos fatores pessoais, porque elas representam as cognições do indivíduo. As crenças irão afetar o comportamento, que por seu lado irá influenciar os fatores ambientais. As modificações ambientais e o *feedback* proveniente da interpretação do comportamento irão, de novo influenciar os fatores pessoais (Bandura, 1986).

Como já foi afirmado anteriormente, crenças de autoeficácia são uma componente do autoconceito (Schunk, 1991). No entanto, é importante clarificar a diferença entre os dois termos.

Pajares (1996) defende que a autoeficácia é a avaliação contexto-específica da competência, necessária para a realização da tarefa, enquanto o autoconceito é mais generalizado e envolve a avaliação da própria competência. No âmbito do autoconceito, esta avaliação tem o caráter normativo, ou seja, os indivíduos comparam-se em relação a normas estabelecidas exteriormente, e em relação outros pares. Embora as crenças da autoeficácia também serem influenciadas pelas comparações entre pares, no caso da autoeficácia, as influências mais fortes provêm do próprio desempenho (Schunk & Pajares, 2009).

As crenças de autoeficácia também não devem ser confundidas com a avaliação do próprio valor, nem com a avaliação das próprias capacidades (Bandura, 1997). Citando Faria (2005), o autoconceito é “a percepção que o indivíduo tem de si próprio, em termos específicos, as atitudes, os sentimentos e o autoconhecimento acerca das suas capacidades” (p.361, 362). Pelo contrário, as crenças de autoeficácia são específicas,

correspondem com uma determinada tarefa a realizar, numa situação concreta e num contexto específico (Bandura, 1997; Pajares, 1996).

Segundo Schunk (1991), o autoconceito é organizado em hierarquia, sendo que os julgamentos de autoeficácia estariam no fundo da pirâmide, por se tratar de construtos de domínio específico.

Bandura (2006) também defende que as crenças de autoeficácia não são uma característica global da pessoa, mas sim um conjunto diferenciado de auto crenças relativas a diferentes dimensões do funcionamento pessoal. Focam as capacidades de desempenho e não as qualidades pessoais, referindo-se ao julgamento da capacidade de realização duma determinada tarefa futura (Zimmerman, 2000).

Bandura (1986) e Pajares (1996) propõem que o autoconceito e a autoeficácia agem como um mecanismo conjunto, no sentido de ambos contribuírem a medir a influência de outros determinantes no comportamento posterior e os dois contribuem para a qualidade da vida do indivíduo. Segundo Bong e Skaalvik (2003, cit in Schunk & Pajares, 2009), as crenças de autoeficácia atuam como *antecessor* do autoconceito. Desta forma, os indivíduos procuram salvaguardar a sua autoestima e o autoconceito geral, procurando desafios que possam confirmá-los, ou, evitando as situações que possam pôr em causa as suas auto percepções mais globais.

Autoeficácia na realidade

A autoeficácia tem sido investigada em estudos que envolvem realizações académicas, atribuições de sucesso e de fracasso, estabelecimento de objetivos, comparações sociais, memória, resolução de problemas, escolha de carreira, ensino e formação de professores, entre outros (Bandura, Azzi & Polydoro, 2008; Schunk & Pajares, 2009).

As expectativas mais altas de autoeficácia estão associadas a melhores níveis de realização e a melhores resultados escolares (Neves & Faria, 2007), influenciam o desempenho e são influenciadas por ele, tendo implicações no desenvolvimento do aluno como um todo (Medeiros, Loureiro, Linhares & Marturano, 2000).

No domínio da educação, as crenças de autoeficácia influenciam as expectativas de resultados (Schunk & Pajares, 2009). Assim, os alunos que confiam nas suas

habilidades vislumbram classificações mais elevadas, do que alunos que se consideram menos capazes.

Quando os alunos possuem as competências adequadas, têm expectativas de resultado positivas e valorizam o que estão a aprender. As crenças de autoeficácia exercem então um efeito importante no envolvimento, direção e persistência durante o seu comportamento para o desempenho (Schunk & Zimmerman, 1997). Por outras palavras, é importante estabelecer que a autoeficácia não levará a um desempenho de sucesso, sem o conhecimento e as competências necessárias para a tarefa.

“Em suma, somente depois de assegurado que o aluno detenha conhecimentos, habilidades e capacidade, além de possuir expectativas positivas de resultados, e que esses resultados sejam por ele valorizados, as crenças de autoeficácia têm o poder de motivar os alunos porque é em função delas que ocorrerão a escolha, a direção e a persistência nos comportamentos de aprendizagem.” (Bzuneck & Boruchovitch, 2001, p.131).

Schunk e Pajares (2009) defendem que o funcionamento das crenças de autoeficácia no domínio educacional está sujeito a algumas particularidades, próprias deste meio. Relativamente à escolha das atividades e das tarefas, os autores defendem que, na atual organização do ensino, as escolhas dos alunos estão limitadas às imposições por parte do professor, sendo as tarefas selecionadas em função do coletivo/turma. Assim, os alunos têm de realizar as tarefas, quer se sintam confiantes, ou não.

Relativamente ao esforço despendido, Schunk e Pajares (2009) defendem que é expectável que no início da aprendizagem de uma nova competência, os alunos terão crenças de autoeficácia mais baixas e que estas irão aumentar à medida que a competência está mais estabelecida. Uma determinada quantidade de esforço será, portanto necessária. Contudo, esta deverá diminuir progressivamente, com a aquisição da competência. Quanto à persistência, esta deverá ser mais alta, quando a competência ainda não está aprendida. Assim, é esperado que os alunos levem menos tempo a completar a tarefa à medida que a sua competência aumenta. Schunk e Pajares (2009) defendem que devem ser dadas aos alunos tarefas que são simultaneamente desafiadoras, mas também atingíveis, dado o seu nível de competências.

Por último, Schunk e Pajares (2009) levantam a questão da calibração entre as crenças de autoeficácia para a aprendizagem e para o desempenho, e o subsequente desempenho. Segundo estes autores, uma boa calibração verifica-se quando existe crença de autoeficácia elevada que conduz a um desempenho bem-sucedido. Pelo contrário, quando o aluno acredita que é capaz de realizar uma tarefa, mas depois não a realiza, demonstra uma fraca calibração. Este fenómeno será mais aprofundado no próximo capítulo, no contexto do impacto das crenças de autoeficácia no desempenho.

As dimensões das crenças de autoeficácia

Segundo Bandura (1986) as crenças de autoeficácia podem ser consideradas em três dimensões:

(i) Na dimensão da *magnitude* é avaliado o nível de dificuldade da tarefa. Por exemplo, um aluno pode considerar-se perfeitamente capaz de memorizar um pequeno poema de três versos, enquanto outro aluno se considera capaz de memorizar um de oito.

(ii) A dimensão da *generalidade* refere o nível de especificidade da tarefa. Neste caso a crença de autoeficácia pode ser relativa apenas a um cálculo matemático específico ou, pelo contrário pode abranger qualquer cálculo matemático, chegando à crença de autoeficácia sobre o desempenho na disciplina de matemática no global.

(iii) Por fim, a dimensão da *força* das crenças de autoeficácia demonstra se as expectativas de autoeficácia são fortes ou fracas. Um aluno pode estar completamente convencido que irá realizar o cálculo corretamente, ou pode ter alguma incerteza na sua crença.

1.2 Origem e desenvolvimento das crenças de autoeficácia

As crenças de auto-eficácia são resultado de um processo de auto-persuasão, que é dependente do processamento cognitivo de várias informações sobre a autoeficácia, que são comunicadas diretamente, mediadas socialmente, e fisiologicamente (Pastorelli, Caprara, Barbanelli, Rola, Rozsa & Bandura, 2001). Segundo Bandura (1997), estas informações não se traduzem diretamente nas crenças de autoeficácia. O processamento cognitivo recorre aos processos de seleção, integração e interpretação da informação, só depois exercendo influência nas crenças de autoeficácia (Schunk & Pajares, 1996).

As crenças de autoeficácia desenvolvem-se com a percepção e compreensão das relações causais entre os acontecimentos e no reconhecimento do próprio como sendo o autor da ação. Por isso, crianças pequenas ainda são dependentes das informações daqueles que lidam com ela, e progressivamente evoluem de controlo externo para o controlo interno, desenvolvendo reações afetivas ao *eu*, que servem de orientação e de motivador (Pastorelli et al., 2001).

Ao longo da vida persiste a tendência de nos identificarmos com a definição que os outros fazem de nós (Bandura, 1990; Pajares, 2002). As fontes externas de informações sobre a autoeficácia são, sobretudo, a família, os pares e a escola.

Segundo Schunk e Pajares (2009), as primeiras crenças de autoeficácia formam-se no meio familiar. Estes autores defendem que as condições familiares, nomeadamente os recursos materiais, humanos e sociais afectam o desenvolvimento da criança. Em ambientes ricos em atividades e materiais, a criança desenvolve a sua curiosidade, experimenta, e envolve-se em desafios que potenciam as crenças de autoeficácia positivas.

A escola constitui a segunda instância onde as capacidades cognitivas são cultivadas e avaliadas (Pajares, 2002). Desde os primeiros dias os alunos recebem pistas sobre a sua aprendizagem e o seu desempenho, através do *feedback* do professor e de recompensas, constituindo-se assim os alicerces das crenças de autoeficácia para o desempenho académico (Schunk, 1991).

Quando os alunos ainda não estão familiarizados com a tarefa, por exemplo vão experienciá-la pela primeira vez, vão buscar os julgamentos da sua competência e capacidade para aprender. Quando já conhecem a tarefa proposta, guiam-se pela autoeficácia para o desempenho dessa tarefa (Pajares, 1996).

Os fatores instrucionais afetam a autoeficácia dos alunos, que tem o seu impacto na sua eficácia intelectual, que por seu lado afeta o nível de motivação, flexibilidade no uso de estratégias de aprendizagem, desenvolvimento do interesse intrínseco na aprendizagem da matéria e, finalmente o nível de desempenho académico (Bandura, 1990).

Segundo Pajares (1992), as crenças, no geral, são formadas cedo e tendem a auto-perpetuar-se, mesmo contra oposições causadas pela razão, tempo, escolaridade e

experiência. O mesmo autor defende que o sistema de crenças que o indivíduo desenvolve durante a transmissão cultural tem a função adaptativa, que ajuda os indivíduos a definirem e a entenderem o mundo e a si próprios. O conhecimento e as crenças estão entrelaçados, mas a potência afetiva das crenças faz delas um filtro pelo qual novos fenômenos são interpretados.

As quatro principais formas de influências sobre o desenvolvimento do sentido de autoeficácia são, segundo Bandura (1986):

(i) **Experiências significativas** – resultados interpretados de um desempenho. Por estas experiências entendem-se os desempenhos em tarefas, realizadas pelo próprio aluno. Desta forma a autoeficácia é fundamentada, enquanto o aluno observa o seu progresso na aquisição de competências e continua a reforçar a sua autoeficácia à medida que continua a trabalhar produtivamente (Schunk, 1996).

Schunk e Hanson (1989) realizaram um estudo em que envolveram alunos de ensino básico do 1º ciclo, que tiveram em comum o fraco rendimento a matemática. Realizaram uma experiência, diferenciando os alunos em três grupos: foram dados problemas matemáticos a serem resolvidos pelos alunos de cada grupo, sendo que os grupos 1 e 2 foram registados numa gravação de vídeo. Apenas os alunos do grupo 1 observaram o seu desempenho na gravação. Os resultados do estudo demonstraram que as crianças que observaram, em reprodução, os êxitos próprios na resolução de problemas, apresentaram melhores resultados em problemas novos, em comparação com os colegas que não viam a mesma gravação. Os autores concluíram que a observação do próprio desempenho teve impacto positivo nas crenças de autoeficácia, na motivação e no uso das estratégias autorregulatórias. No entanto, existem fatores que condicionam o aumento de autoeficácia com base no desempenho próprio. Em primeiro lugar a tarefa a realizar terá que ser percebida pelo aluno como desafiadora, caso contrário, não haverá impacto no aumento da autoeficácia.

Não menos relevante é o equilíbrio entre a quantidade de esforço despendido e o sucesso. Se a tarefa tiver exigido ao aluno um esforço demasiado elevado, este perceber-se-á como pouco capaz (Bandura, 1986).

Para Schunk (1991) e Bandura (1986), o *timing* de desempenhos auto observados é de igual importância, sendo que o sucesso inicial sinaliza grande

capacidade de aprendizagem e potencia um nível de autoeficácia elevado. No entanto, é natural que no início de uma nova atividade, um esforço maior é esperado, sendo que à medida que o aluno domina a tarefa que este esforço tende a diminuir (Schunk & Pajares, 2009).

Por último, o aluno terá que ser responsável pelo desempenho, por isso, demasiada ajuda do professor ou colega vai, também, minar o sentido de autoeficácia. Assim, ele pode acreditar que só é capaz de realizar a tarefa com ajuda, e não sozinho (Bandura, 1986).

As experiências significativas são o fator que potencia mais fortemente, a autoeficácia do aluno. “À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados dos seus atos, usam as interpretações para desenvolver crenças sobre sua capacidade de participar nas tarefas e atividades subsequentes e agem de acordo com as crenças criadas” (Bandura, 1997, p.104). No entanto, Bandura (1997) adverte, que a interpretação do próprio desempenho está sempre sujeita à interpretação cognitiva do indivíduo. Desta forma, um aluno com baixas crenças de autoeficácia poderá, mesmo após vários desempenhos de sucesso, persistir na crença que não é capaz.

(ii) Como já foi referido anteriormente, as crenças de autoeficácia também se adquirem socialmente. As **experiências através do outro** – nomeadamente através das observações e da avaliação do desempenho dos outros fornecem informação importante sobre a própria eficácia.

Os alunos tendem a comparar-se entre si (Redlich, Debus & Inouye, 1987; Schunk & Pajares, 2009). Desta forma a observação do sucesso de um colega, que o aluno julga como seu semelhante, vai potenciar no aluno a noção de que, também ele, é capaz, motivando-o para a realização da tarefa. As crenças de autoeficácia, adquiridas através da observação vicária, são suscetíveis à mudança, se não forem confirmadas pelo subsequente desempenho próprio (Bandura, 1997). Assim, observar sucesso do colega, mas falhar na sua vez, deixará o aluno com as crenças de autoeficácia fragilizadas.

(iii) **Persuasão social** – manifestada nas avaliações que as pessoas recebem dos outros, sejam eles professores, familiares ou colegas, também exercem influência nas crenças de autoeficácia (Bandura, 1986).

Pajares (2002) defende que a autoeficácia dos alunos aumenta quando é dado *feedback* imediato durante a realização das tarefas, especialmente quando estes foram ensinados a atribuir este *feedback* ao próprio esforço, revelando posteriormente maior capacidade de trabalho, motivação mais forte e demonstrando maior eficácia para a próxima aprendizagem. É de salientar que quanto maior valor o aluno atribuir ao *conselheiro*, maior relevância terá o seu *feedback* na crenças de autoeficácia do aluno (Bandura, 1986). Por esta razão, receber um elogio de um professor admirado terá provavelmente muito mais impacto do que um elogio vindo de um colega mais novo.

Por último, e à semelhança das *experiências através do outro*, é preciso referir que a persuasão social potencia crenças de autoeficácia que podem ser facilmente alteradas, se não forem confirmadas por experiências próprias de sucesso (Bandura, 1986).

Seguidamente apresentaremos algumas das práticas a realizar na sala de aula, que aparentam contribuir para o aumento do sentido de autoeficácia. Estas práticas foram analisadas nos seguintes estudos, que têm em comum a modelação social, focada nesta secção:

A observação de pares contribuiu para maiores aumentos na autoeficácia dos alunos do que a observação do professor, ou a ausência de modelos (Schunk, 1991).

Brown e Inouye (1978) realizaram uma experiência em que foi comparado o desempenho de quatro grupos de alunos, perante a observação de um modelo. Aos alunos do primeiro grupo foi dito que o modelo possui o mesmo nível de capacidades. Ao segundo grupo foi sugerido que o modelo possui capacidades inferiores. Ao terceiro grupo não foi dada nenhuma informação relativamente ao modelo. O quarto grupo não observou o modelo. Seguidamente os três primeiros grupos observaram o modelo a falhar na realização da tarefa proposta e a demonstrar frustração. Quando foi solicitado aos grupos que completassem a mesma tarefa, os alunos do primeiro grupo, os que se consideravam semelhantes ao modelo, tiveram o pior desempenho, revelando menos persistência de entre os quatro grupos. Pelo contrário, os alunos que se consideravam

melhores do que o modelo, tiveram o melhor desempenho. Os autores concluíram que a comparação entre pares exerce uma influência significativa; e demonstraram que, dar a entender aos alunos que são mais competentes do que os modelos/pares pode conduzir ao melhor desempenho e aumento de autoeficácia, do que dizer que o seu nível e competência é igual ao dos modelos/pares.

Relich, Debus e Walker (1986) realizaram um estudo que envolveu crianças, identificadas como *helpless* (i. e. indivíduos que têm a percepção de incapacidade de produzir resultados desejados), e com desempenho insuficiente nas operações matemáticas de divisão. Foram criados dois grupos, sendo que o primeiro grupo recebeu treino através da modelagem. O segundo grupo foi sujeito a um treino de autoinstrução. Metade de cada grupo recebeu, ao longo do treino, *feedback* atribucional relativamente ao esforço, habilidade e dificuldade da tarefa. As conclusões deste estudo sugeriram que expor crianças de baixo desempenho a modelos mais bem-sucedidos pode aumentar a motivação destas crianças. Este facto leva-nos a supor que o aumento da motivação será relacionado com o aumento das crenças de autoeficácia, a partir da experiência vicária. Os resultados do estudo de Relich, Debus e Walker são, também, consistentes com Schunk (1981), que sugere que as crianças que observam num modelo o uso de estratégias cognitivas tendem a demonstrar maior aumento de autoeficácia do que alunos que receberam apenas instruções didáticas. Schunk (1991) defende que combinar esta exposição de tendência positiva com um *feedback* atribucional, que salienta esforço e habilidade, conduz ao maior aumento de autoeficácia.

Schunk (1985a) ainda defende que os alunos que recebem um *feedback* personalizado tendem a aumentar o seu nível de autoeficácia, enquanto os alunos que são comparados com outros, tendem a diminuir. Este autor refere que os alunos necessitam de informação precisa sobre o seu progresso. Esta informação nem sempre é observável a partir do próprio desempenho, já que o progresso é muitas vezes lento. O papel do professor é, neste caso, oferecer pistas que possibilitem ao aluno reconhecer a sua melhoria/aprendizagem (Schunk, 1985b).

(iv) Os **estados fisiológicos**, associados às emoções positivas ou negativas influenciam o modo como as situações são percebidas (Bandura, 1986; Schunk, 1991). Por exemplo a ansiedade, os tremores, transpiração e ritmo cardíaco acelerado durante uma prova podem transmitir ao aluno que a sua capacidade para realizar esse

desempenho é mais limitada. Por outro lado, uma sensação de calma e segurança potencia no aluno um sentido de autoeficácia forte.

Segundo Bandura (1986), nem sempre conseguimos estabelecer qual será a fonte que terá maior influência na autoeficácia, este fator dependerá da experiência prévia, credibilidade do modelo e de influências motivacionais.

“As pessoas processam, pesam e integram diferentes fontes de informação no que toca a sua capacidade, e regulam as suas escolhas, comportamentos e despesa de acordo (...) Pelo facto de as pessoas terem tido diferentes tipos e quantidades de experiências que tenham alterado a sua autoeficácia, não seria expectável que ao providenciar uma nova fonte de informação de eficácia, esta afetasse todos da mesma forma” (p.212).

Pajares (2002) e Zimmerman (2002) defendem que as crenças de autoeficácia são hábitos da mente e de ação, e são desenvolvidos como qualquer outro hábito de conduta.

Schunk (1991) e Zimmerman (2000) defendem que melhorar a autorregulação da aprendizagem dos alunos, ao ensinar-lhes estratégias concretas de aprendizagem aumenta a sua autoeficácia e desempenho. A própria noção de ter sido aprendida uma estratégia de aprendizagem que pode melhorar o desempenho final, pode potenciar o sentido de controlo sobre o processo, e a aumentar o nível de autoeficácia, enquanto leva o aluno a aplicar a estratégia na prática (Corno, 1989; Schunk, 1991).

Schunk (1991) defende que a definição de objetivos próximos, específicos e de dificuldade adequada, que incorporem padrões específicos de qualidade de desempenho sobem o nível de autoeficácia mais do que objetivos generalistas. Também recomenda deixar os alunos participar na definição destes objetivos, consolidando assim o seu comprometimento na tarefa. Schunk ainda defende que a combinação de objetivos estratégicos com um *feedback* sobre o progresso tem o maior benefício na autoeficácia e no desempenho, e que estes ganhos tendem a expandir para outros domínios.

Para Bandura (1986), os ajustamentos nas crenças de autoeficácia são preferencialmente feitos através de novas experiências de sucesso. Para este autor, ultrapassar os insucessos fortalece as crenças de autoeficácia. Bandura também defende que, quando está desenvolvido um forte sentido de autoeficácia, os insucessos não têm um impacto significativo.

Acontece que, ao mesmo tempo, as pessoas tendem a lidar com situações em que se sentem capazes, e procuram evitar as situações stressantes que consideram exceder a sua capacidade. As mudanças duradouras na autoeficácia podem ser induzidas através de processos em que as capacidades são desenvolvidas, primeiro com ajuda, depois removendo estes apoios, para que a eficácia pessoal seja verificada pelo indivíduo, sendo que estas crenças serão depois reforçadas e generalizadas para outros domínios (Bandura, 1986; Pajares, 1996; Schunk & Pajares, 2009).

1.3 O impacto da autoeficácia no desempenho escolar

Como já foi referido anteriormente, as crenças de autoeficácia manifestam-se, e têm impacto em várias áreas do comportamento humano. Já que, nesta dissertação, demos ênfase ao domínio escolar, não podemos deixar de mencionar que este domínio está intimamente ligado ao domínio social (Bandura, Barbanelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

A influência das crenças de autoeficácia repercute-se nas relações familiares, no relacionamento com os pares, na definição de objetivos pessoais, na capacidade de autoavaliação e de autorregulação da aprendizagem, e na escolha de carreira profissional, entre outros (Bandura et. al, 1996).

Bandura (1991) defende que alunos com forte sentido de autoeficácia social têm relações sociais satisfatórias, experienciam o ambiente escolar como agradável e tendem a procurar ajuda dos adultos quando sentem dificuldades.

Os alunos com um forte sentido de autoeficácia são mais resistentes ao stress e às pressões dos colegas para o comportamento de risco (Bandura, 1977; Bandura et. al, 1996; Pajares, 1996).

Pajares (2002) defende que a autoeficácia para a autorregulação influencia a confiança nas capacidades académicas dos alunos, e afeta as classificações finais, sendo que indiretamente influencia a definição de objetivos mais altos, ao estabelecer o limite mínimo de desempenho que o aluno considera como satisfatório.

“As crenças de autoeficácia determinam, entre outras coisas, se os padrões de pensamento das pessoas são de autoajuda ou auto impedintes, a natureza dos seus julgamentos, o nível de motivação que sustenta os empreendimentos dados,

vulnerabilidade ao stress e à depressão, e sua escolha de atividades e configurações ambientais que moldam as trajetórias de desenvolvimento“ (Bandura, 1990, p.103).

A rede de impactos e influências foi descrita por Bandura e colaboradores (1996) no seguinte estudo:

Os autores pretenderam analisar a rede de influências psico-sociais, pela qual as crenças de autoeficácia afetam o desempenho académico. No total participaram 279 pré-adolescentes, as suas mães e os professores. É de salientar a heterogeneidade social da amostra, que torna os resultados aplicáveis à maioria das comunidades educativas. Foram utilizadas escalas de medição de autoeficácia desenvolvidas pelo próprio autor e por outros investigadores relevantes nesta área de pesquisa. No estudo foram analisados as relações entre o nível socioeconómico da família (avaliado com base na ocupação profissional do progenitor); as crenças de eficácia académica dos pais; as suas aspirações académicas; a eficácia académica das crianças; a eficácia social; eficácia autorregulatória; o comportamento pró-social; as aspirações académicas; a tendência para a depressão; as preferências de pares; os comportamentos problemáticos e, por fim o impacto na realização académica dos alunos. Os autores concluíram que a influência ocorre tanto por uma ação direta como através do seu impacto nos processos de motivação, autorregulação e auto percepção, nas expectativas de resultados, bem como nas escolhas e interesses, que por sua vez, afetam o nível e o tipo de comportamento.

A par das conclusões principais, o estudo demonstra claramente a complexidade da interligação entre os diversos fatores, cuja compreensão é indispensável para quem pretende perceber e, possivelmente tentar aumentar as crenças de autoeficácia dos seus alunos.

Esta complexidade também foi confirmada nos vários estudos na área de autoeficácia e os investigadores são unânimes na conclusão que as crenças de autoeficácia se manifestam em vários domínios na vida do aluno, sendo que estas áreas se afetam mutuamente (Bandura, 1997; Pajares, 2002; Schunk & Pajares, 2009).

Por exemplo, a autoeficácia da autorregulação da aprendizagem prediz a efetiva autorregulação (Zimmerman, 2000). Se o aluno for mesmo eficaz na autorregulação, também terá melhores resultados no desempenho, e conseqüentemente a sua

autoeficácia para o desempenho vai aumentar. Em simultâneo pode melhorar também a sua autoeficácia para a assertividade, porque se sentirá mais autoconfiante e satisfeito.

Outro exemplo desta interligação, pode ser encontrada num aluno com fracas relações sociais na escola, que vai perceber a escola como um lugar hostil, e este facto terá impactos negativos no seu desempenho. Com a deterioração da sua autoeficácia para o desempenho pode diminuir a sua autoeficácia para resistir a pressões de pares para os comportamentos de risco, e assim iniciar-se-á uma espiral de insucessos (Bandura et al., 1996).

Segundo Bandura (1986) e Pajares (2002), os alunos comportam-se de acordo com as suas crenças, o que ajuda a explicar porque alunos com as mesmas capacidades têm diferenças no desempenho académico.

Mais concretamente, estas crenças influenciam as escolhas que os alunos fazem e as sequências de ação. Em situações de escolha livre os alunos tendem a optar por tarefas em que se sentem confiantes. Autoeficácia também determina quanto esforço será despendido, quanto tempo será dedicado e qual será o seu grau de resiliência em caso de situações adversas. Quanto maior for o sentido de eficácia, maior será o esforço, persistência e resiliência (Bandura et. al, 1996).

Autoeficácia também influencia a quantidade de stress e ansiedade (Pajares, 1996), sendo que os alunos confiantes encaram as tarefas com serenidade, os carentes de confiança encaram-nas com apreensão. Alunos com alto nível de autoeficácia empenham-se em mais estratégias autorregulatórias, monitorizam o seu tempo de estudo, persistem quando confrontados com desafios académicos e resolvem problemas conceptuais. Quanto mais aumenta a autoeficácia, mais refinada se torna a autoavaliação sobre os resultados desta auto monitorização (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Pajares (2002) aborda a diferença entre os sexos. Segundo este investigador, as diferenças aparentam resultar das influências do meio ecológico, isto é da família, dos educadores, dos média, e estão presentes nas crenças estereotipadas sobre os géneros, transmitidas culturalmente.

Pajares e Miller (1994, 1997, cit in Schunk & Pajares, 2009) observaram que, mesmo tendo o mesmo nível de desempenho, as raparigas relataram crenças de autoeficácia mais baixas do que os rapazes.

Desta forma, os diferentes níveis de autoeficácia entre rapazes e raparigas repercutem-se na confiança e no valor que os alunos atribuem às atividades, e em último lugar, na escolha do curso e de carreira profissional.

Contudo, Pajares (2002) defende, que quando os rapazes e raparigas estão no mesmo nível de competências, e quando os fatores ambientais são isolados (e.g. crenças estereotipadas da família/pares, relativamente a dificuldades de aprendizagem de disciplinas como a matemáticas, no caso das raparigas, ou dificuldades nas tarefas que envolvam a leitura, no caso dos rapazes), as diferenças na autoeficácia, entre os géneros, desaparecem.

Resumindo o conteúdo deste capítulo, concluímos que são vários os fatores que contribuem para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia de um indivíduo. Como já foi afirmado anteriormente, é difícil definir quais são os fatores que mais pesam no caso de cada indivíduo (Bandura, 1986). As realidades que as crenças de autoeficácia influenciam, não são menos vastas e dispersas.

No capítulo seguinte será abordado o impacto das crenças de autoeficácia no domínio do desempenho musical. Será aprofundado o conceito da autorregulação da aprendizagem, enquanto mediador entre as crenças de autoeficácia e o desempenho musical.

CAPÍTULO 2

AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E O DESEMPENHO MUSICAL

2.1 Desempenho musical

O desempenho musical tem sido frequentemente associado a capacidades inatas (Gembris & Davidson, 2002). Não sendo comprovada até à data a existência de uma capacidade musical extraordinária inata, a habilidade musical é muito mais um produto das circunstâncias e do ambiente que envolve a criança ou o jovem, sendo que não deve ser encarado como uma característica fixa, mas sim em permanente desenvolvimento (Chaffin & Lemieux, 2004; Kemp & Mills, 2002).

Existe um grande corpo de investigação, que interseta várias áreas, que defende que o desempenho musical excecional é atingido através de treino alargado (Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996; Williamon & Valentine, 2000). Segundo o estudo de Ericsson, Krampe e Tesch-Römer (1993), os pianistas de desempenho excecional completaram, na idade de 20 anos, cerca de 10000 horas de estudo, antes de ingressarem na carreira concertista. Sosniak (1985) identificou que normalmente são precisos 16 anos para se atingir um nível de desempenho internacionalmente reconhecido. Os alunos habitualmente começam a estudar instrumento desde muito cedo, e durante a adolescência estudam entre 25 a 50 horas semanais. No entanto, vários estudos provaram que se, por um lado a totalidade do estudo pode predizer um alto nível de mestria a longo prazo, a quantidade de estudo não prediz a qualidade de desempenho em nenhum momento (Barry & Hallam, 2002). Concluindo, um desempenho musical é suportado por uma quantidade considerável de esforço, da parte do músico executante, exercendo a motivação e, concretamente, as crenças de autoeficácia um papel importante na realização deste esforço.

Como foi referido no capítulo anterior, a autoeficácia para o desempenho é constituída pelas crenças sobre a execução da tarefa com sucesso, ao implementar as competências previamente aprendidas (Schunk, 1996). McCormick e McPherson (2003, 2006) realizaram dois estudos, que pretendiam medir a influência das crenças de autoeficácia no desempenho musical. Verificaram que, também no contexto da música, as crenças de autoeficácia exercem uma influência relevante no desempenho musical, repercutindo-se também nas classificações finais, obtidas em provas. A autoeficácia

revelou ser o mais forte preditor do desempenho musical em prova. Os autores sugerem que quanto mais elevado for o sentido de autoeficácia, melhor será o desempenho relativamente a colegas com capacidades semelhantes, mas com nível mais baixo de autoeficácia.

Ao longo da pesquisa bibliográfica verificamos que são poucos os estudos que abordam os impactos da autoeficácia na área da música. Recentemente, Ritchie e Williamon (2010) desenvolveram questionários que avaliam a autoeficácia para a aprendizagem musical e a autoeficácia para o desempenho musical. Estes autores salientam a necessidade de diferenciação entre os dois conceitos, já que dentro do domínio musical podem existir diferenças entre a autoeficácia para a aprendizagem de certas tarefas e o seu real desempenho. Enquanto a primeira se centra na aquisição de competências, a segunda demonstra a sua efetiva implementação. Estes autores também defendem que os alunos de música têm geralmente mais confiança na sua capacidade de aprender do que na capacidade de executar, explicando este facto pela quantidade de tempo que os alunos despendem no estudo, tendo assim mais experiências, comparativamente ao tempo e oportunidades de desempenho, com o qual não se sentem tão familiarizados.

Ritchie e Williamon (2010, 2011) acrescentam que a autoeficácia para o desempenho musical é fortemente influenciada por outras variáveis, principalmente pela habilidade de controlar a ansiedade no palco. Schunk e Pajares (2009), como referimos anteriormente, defendem que fortes reações emocionais, tais como stress e ansiedade, podem conduzir ao medo do insucesso, o que poderá diminuir as crenças de autoeficácia, o que por seu lado provoca ainda maior ansiedade, que vai garantir o insucesso efetivo no desempenho. Estes autores defendem que diminuir os estados emocionais negativos poderá aumentar o nível de autoeficácia.

Contudo, e relativamente à questão da ansiedade, foi comprovado que as crenças de autoeficácia são melhores preditores de desempenho, concretamente em matemática, do que a ansiedade relacionada com esta disciplina (Siegel, Galassi & Ware, 1985, cit in Zimmerman, 2000), o que sugere que os professores devem apostar mais no desenvolvimento positivo das crenças de autoeficácia, do que na diminuição da ansiedade.

Ritchie e Williamon (2011), e Hallam (1998) estudaram os fatores que potenciam a autoeficácia para a aprendizagem musical, tendo sido sugerido que as crianças que frequentavam programas de música no passado, tinham níveis mais altos de autoeficácia, do que crianças sem experiência musical.

2.2 Mediação da autorregulação entre a autoeficácia e o desempenho musical

O impacto das crenças de autoeficácia no desempenho musical é, indispensavelmente, mediado pelo uso de um leque variado de estratégias de aprendizagem e de estudo (Barry & Hallam, 2002; Chaffin & Lemieux, 2004; Hallam, 1995; McPherson & Zimmerman, 2002; Nielsen, 2004; Pintrich & De Groot, 1990).

“Um desempenho proficiente é parcialmente guiado pelas competências autorregulatórias, como diagnosticar as estratégias necessárias para a realização da tarefa, construir e avaliar as possíveis ações, definir objetivos, guiar o esforço e criar auto incentivos que sustentem o envolvimento na tarefa, ajudem a gerir o stress e os pensamentos intrusivos” (Bandura, 2006, p. 308).

As diferenças no desempenho podem ser observadas em todos os níveis de aprendizagem, devido à eficácia do estudo (Chaffin & Lemieux, 2004; Schunk & Pajares, 2009). Segundo estes autores (Barry & Hallam, 2002; Chaffin & Lemieux, 2004; Hallam, 1995), o estudo eficaz e efetivo é essencial para o desenvolvimento da mestria musical, sendo que os professores têm um papel essencial na aprendizagem das estratégias de estudo eficazes e na gradual independência que os alunos adquirem ao longo do tempo. Assim, não só a quantidade de tempo é importante, mas também a abordagem com a qual este é utilizado, tem impacto no desempenho final. O estudo eficaz não é repetitivo, mais do que isso, é um resolver de problemas contínuo e criativo, que envolve avaliação e esforço, operando simultaneamente como causa e efeito (Chandler, Chiarella & Auria, 1988). Mesmo as mínimas diferenças na eficácia durante o estudo, quando acumuladas durante anos, produzem muito grandes diferenças no desempenho (Chaffin & Lemieux, 2004). Finalmente, a atribuição de *esforço* como causa do sucesso potencia maior estudo, o que perpetuará os sucessos e sentido de competência e confiança, o que promoverá ainda maior esforço (Chandler et al., 1988).

McPherson e Zimmerman (2002) compilaram a autorregulação musical em seis dimensões, que resumidamente são aqui enunciadas.

(i) *O motivo*, que compreende a definição de objetivos, o autorreforço e a autoeficácia. O apoio parental aparenta ser de especial importância, já que são os pais que ajudam a estabelecer as regras de comportamento para as tarefas diárias, nomeadamente manter o horário de estudo de instrumento regular. Com o tempo este apoio tende a diminuir, à medida que o jovem se torna mais autónomo, no entanto este continua a necessitar do apoio sob a forma de incentivos. Os autores (McPherson & Zimmerman, 2002) recomendam o uso de um diário de estudo que contenha instruções específicas e objetivos, como também um espaço para o registo de estratégias reflexivas, para que os alunos se tornem autorregulados.

(ii) *O método*, que inclui todas as estratégias modeladas ou guiadas de estudo, dando especial ênfase às estratégias mentais e cognitivas, separadas do instrumento musical, ou do som, por exemplo a análise, pré-audição antes de começar a tocar, ensaio mental, abordagem à aprendizagem musical profunda, não apenas técnica, mas sim musical e analítica, terminando com uma preparação psicológica para a performance em palco.

(iii) *O tempo*, que se refere à quantidade de tempo planificado e utilizado, inclui o estudo formal (exercícios, escalas e estudos) e informal (tocar por prazer), sendo recomendado um equilíbrio entre os dois. McPherson e Zimmerman (2002) ainda defendem que o tempo de estudo deve ser um tempo de qualidade, com um elevado nível de concentração e de envolvimento mental.

(iv) *O comportamento*, onde se insere a auto monitorização e autoavaliação do próprio desempenho. O aluno autorregulado sabe reconhecer as suas dificuldades, reage ao *feedback* auditivo (notas erradas) com rapidez. É orientado para a mestria e trabalha de forma adaptativa.

(v) *O ambiente físico*, nomeadamente a capacidade dos alunos de estruturarem um ambiente propício à aprendizagem, de eliminarem os ruídos que os distraem, de recorrerem ao uso do metrónomo (i.e. um dispositivo para marcar o tempo, por meio de batimentos regulares), ou da gravação, entre outros.

(vi) Por fim os *fatores sociais*, que englobam uma relação funcional com o professor e a capacidade de procurar ajuda para além dos meios disponíveis (literatura, colegas, gravações) não só na busca de soluções para os seus problemas, mas também para pedir a alguém para tocar, antes de uma performance pública, com o objetivo de diminuir a ansiedade de palco (Hallam, 2000).

Barry e Hallam (2002) enfatizam as competências metacognitivas no desenvolvimento dos alunos de música, nomeadamente a planificação, monitorização, avaliação da aprendizagem, e a avaliação das necessidades do que é necessário para realizar com sucesso uma tarefa. Reportam que os músicos iniciantes demonstram menos competências metacognitivas e a sua autorregulação tende a ser mais estruturada pelos exames e fatores externos, têm dificuldade em identificar onde residem as dificuldades, e tendem a tocar as peças do início ao fim, sem um método. Hallam (1995) e Bandura (1986) defendem que o uso de estratégias de estudo aumenta com a mestria e é dependente do conhecimento metacognitivo e do domínio, sobre o qual os alunos baseiam a monitorização e avaliação do seu desempenho.

Segundo Zimmerman (2002), os alunos autoeficazes são proativos nos seus esforços para aprender, são conscientes dos seus pontos fortes e das limitações, e são guiados pelos objetivos definidos pessoalmente e pelas estratégias relativas às tarefas. Eles monitorizam o seu comportamento em termos dos seus objetivos e refletem sobre a sua crescente eficácia. Isto por seu lado potencia a satisfação e motivação. Por causa da sua motivação superior estes alunos não só têm mais sucesso académico, como tendem a ver o seu futuro com mais otimismo (Zimmerman, 2002).

Uma escolha adequada de tarefas, por parte do professor, tem uma importância crucial, sendo que na execução de uma tarefa demasiado difícil para o aluno, as dificuldades podem ser atribuídas à falta de capacidades musicais, que por sua vez conduzem à diminuição de autoestima, perda de motivação, menos estudo e conseqüentemente a uma espiral descendente que termina em desistência (Hallam, 1998). Hallam (1998) ainda defende que os alunos que se percebem como musicalmente desadequados, tendem a direcionar-se para outras atividades, como o desporto ou o lazer, e tendem a desistir dos programas de música.

2.3 Impacto das crenças de autoeficácia positivas no desempenho

A grande parte do corpo de investigação sobre o impacto das crenças de autoeficácia no desempenho académico, já referido no capítulo anterior, sugere que as crenças de autoeficácia e o desempenho são positivamente relacionados, isto é, quanto mais elevadas forem as crenças de autoeficácia, melhor será o desempenho (Bandura, 1986, Schunk & Pajares, 2009). No entanto, Schunk e Pajares (2009) advertem que a extrema autoconfiança do aluno poderá não se refletir no desempenho posterior, provavelmente devido à fraca mobilização dos esforços durante a preparação para o desempenho final. No mesmo sentido, Solomon (1984) sugere que as crenças de autoeficácia ligeiramente mais baixas, conduziram ao maior esforço mental e, conseqüentemente a uma aprendizagem mais profunda, do que a extrema autoconfiança, repercutindo-se no desempenho final. Schunk e Pajares (2009) ainda defendem, relativamente a alunos com extrema autoconfiança, que repetidos insucessos poderão conduzir à diminuição da autoeficácia, que se repercutirá na sua motivação para aprender. Concluindo, a calibração ideal e o modo como a autoeficácia se repercute no desempenho ainda não foi totalmente esclarecida e carece de mais investigação (Schunk & Pajares, 2009).

Finalmente, é importante não esquecer que um desempenho musical é realizado em palco. Assim, durante um espetáculo, um músico tem a tarefa de transmitir ao público, não só uma demonstração do seu desempenho artístico, mas também uma imagem de artista, a que o público não é indiferente. Neste sentido, McPherson e Schubert (2004) defendem que o modo como o músico se sente sobre a sua capacidade de performance, ou seja, a sua crença de autoeficácia, é projetada para o público e terá influência na reação que a audiência terá ao seu desempenho. Além da imagem de *artista confiante*, o facto de o jovem artista gostar de fazer música terá, certamente, muito peso. Chaffin e Lemieux (2004) salientam o comprometimento pessoal para com a música nas seguintes palavras: “Os que desenvolvem um comprometimento sólido para a aprendizagem de um instrumento tocam para a própria satisfação, mais do que satisfazer a outra pessoa ou outras razões externas; atribuem o seu sucesso e insucesso ao próprio esforço, e sentem que têm capacidade para melhorar” (p.29). Concluindo, o gosto pela música é certamente um fator de peso em todos os estádios de preparação de um desempenho, repercutindo-se, também, nas crenças de autoeficácia mais elevadas.

2.4 Outras influências

Ritchie e Williamon (2011) defendem que a aprendizagem musical pode afetar o estado psicológico e as auto crenças dos alunos, sendo que estas podem ter impacto nos outros domínios académicos, como também nas atividades sociais. A vantagem do ensino da música, relativamente a outras áreas académicas prende-se com o facto de o ensino da música ser administrado em aulas individuais, ou em turmas com o número de alunos muito reduzido, permitindo assim um ensino individualizado. Em turmas pequenas, o professor pode melhor compreender e acomodar as diferenças individuais, como também providenciar reforço positivo a cada aluno, promovendo assim a motivação e o sucesso dos alunos (Sichivitsa, 2007).

De acordo com Pajares (2002) e Austin (1990), as estruturas individualizadas potenciam o desenvolvimento de crenças de autoeficácia melhor do que estruturas competitivas. Relativamente à competição, a participação dos alunos em concursos, que constituem uma atividade frequente durante a aprendizagem da música, suscita alguma controvérsia. O'Neill e McPherson (2002) foram analisar estudos contrastantes acerca desta temática, descobrindo que, por um lado os insucessos repetidos nestes eventos podem destruir o sentido de autoeficácia e de autodeterminação dos alunos, mas por outro lado os concursos podem potenciar o desenvolvimento de competências. A conclusão que estes investigadores retiram, é a necessidade do uso do bom senso por parte do professor, já que as avaliações nos concursos, como também nos exames, podem fornecer uma estrutura de objetivos a curto e médio prazo, desde que definida conjuntamente com o aluno, que com eles se identifica e compromete. Relativamente aos concursos, cabe ao professor decidir, se a participação nestes eventos será benéfica para o aluno, ou se, pelo contrário pode comprometer o seu desenvolvimento.

Práticas na sala de aula

Segundo Bzuneck (2001) e Schunk (1991), as crenças de autoeficácia dos alunos podem ser incrementadas através de ações orientadas pelo professor.

Especificamente na área da música, Davidson (2006) e Watson (2010) realizaram dois estudos independentes, em que foi avaliado o impacto das técnicas instrucionais nas crenças de autoeficácia dos alunos. Os alunos aprendiam a improvisar no estilo *Jazz*. Em cada estudo, os alunos foram separados em dois grupos, sendo que o

primeiro grupo recebeu instrução através da modelagem auditiva. O segundo grupo recebeu instrução baseada na modelagem auditiva, e com recurso à notação transcrita. No estudo de Davidson, a instrução foi dada em 10 sessões. No estudo de Watson, a instrução teve a duração de 4 sessões, apenas. Quanto ao nível de desempenho, não se verificaram diferenças significativas entre os dois estilos de instrução. No entanto, em ambos os estudos se verificou, que os alunos que receberam instrução com base na modelagem auditiva, relataram crenças de autoeficácia mais elevadas. Os resultados destes dois estudos sugerem que as técnicas instrucionais podem, no ensino da música, influenciar as crenças de autoeficácia dos alunos.

De acordo com London (1984), os alunos devem ser ajudados a desenvolver um padrão interno para avaliar o seu próprio esforço, sendo que este padrão deve ser rigoroso, realista, fluído e consistente. Para fomentar uma autoavaliação eficaz, os docentes terão de proporcionar aos alunos experiências reais de êxito; experiências vicárias (observadas em pares com que os alunos se identificam); comunicar-lhes as expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas (Bzuneck, 2001).

Ainda relativamente à autoavaliação, Schunk e Pajares (2009) referem que é comum as crianças mais novas relatarem crenças de autoeficácia muito elevadas. Mesmo quando são informadas que o seu desempenho foi fraco, a sua autoeficácia não diminui. Os autores explicam que esta incongruência existe quando as crianças não estão familiarizadas com a tarefa e não compreendem o que é esperado delas. Quando ganham experiência, as crenças de autoeficácia tornam-se mais congruentes com o desempenho. Chaffin e Lemieux (2004) defendem que alguma experiência positiva é necessária para que a criança decida que é “boa” na tarefa. As crianças reconhecem os seus talentos, como também as suas preferências, a partir dos seus sucessos e insucessos. Estes investigadores defendem, à semelhança de outros autores, citados no capítulo anterior, que para que seja desenvolvido um alto nível de autoeficácia, os alunos têm de sentir que possuem as capacidades para desenvolver certas competências, têm de se sentir confiantes de que têm as capacidades para melhorar no futuro.

Quanto à planificação do trabalho, Bzuneck (2001) defende que os professores devem organizar o trabalho dos alunos incorporando tarefas que representem objetivos ou metas a serem cumpridas. Estas devem ser próximas, específicas e de nível adequado

de dificuldade. Desta forma, cada objetivo alcançado é percebido como uma experiência de sucesso que, por seu lado, potencia as crenças de autoeficácia positivas.

Bzuneck (2001) recomenda que devem ser evitadas todas as formas de comparação social entre alunos. Os alunos que se percebem como os mais fracos da turma, o que é agravado pela consciência de que os outros também o percebem da mesma forma, terão reduzidas crenças de autoeficácia e assim permanecerão enquanto persistirem aquelas condições sócio-ambientais: “Os alunos assediados por dúvidas internas quanto as suas capacidades reduzem os seus esforços, ou interrompem prematuramente as tentativas, ao mesmo tempo em que decidem por soluções medíocres, ou seja, rebaixam o nível dos seus objetivos pessoais” (p.131).

Bandura, Azzi e Polydoro (2008) defendem que os professores podem influenciar qualquer dos seguintes fatores seguintes: podem trabalhar para melhorar os aspetos emocionais dos seus alunos, corrigir as crenças e hábitos negativos do pensamento; melhorar suas habilidades académicas e práticas autorregulatórias; alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam comprometer o sucesso dos estudantes.

Para McPherson e McCormick (2006), é um imperativo educacional identificar os alunos com nível de autoeficácia baixo, e tentar fortalecer as crenças destes alunos ao ajudá-los a lidar com as dificuldades nas áreas problemáticas. Além de cultivar a aprendizagem de competências necessárias para um bom desempenho, os professores também devem alimentar as crenças de que um é capaz de ser bem-sucedido, e devem proporcionar aos alunos estratégias autorregulatórias necessárias, para que o sucesso seja de facto atingido (Pajares, 2002). Uma outra possibilidade, que permite fortalecer as crenças de autoeficácia dos alunos que se deparam com insucesso, é colocar estes alunos em grupos onde têm oportunidades razoáveis de sucesso (Pajares, 2002).

Stipek (1996) propõe as seguintes estratégias que visam aumentar as crenças de autoeficácia: ensinar aos alunos estratégias específicas de estudo; guiar os alunos a definirem os seus objetivos a curto e médio prazo; comunicar aos alunos as expectativas e proporcionar um *feedback* concreto; certificar que os alunos não envolvem demasiada ansiedade na sua performance, mantendo para isso um ambiente agradável e de confiança; e providenciar aos alunos modelos positivos. Ao mesmo tempo recomenda que sejam fomentadas as crenças incrementais, isto é a crença que a habilidade não é

uma característica fixa, mas sim algo que pode ser alterado e melhorado; e além disso, apoiar uma motivação para a mestria. Boekaerts (1996) defende que é a função dos professores criar ambientes ricos de aprendizagem, onde os alunos construam o próprio conhecimento, onde possam controlar o seu esforço e gerir as suas emoções. Esta percepção de controle fomentará crenças de autoeficácia positivas. Em último lugar, uma adequada organização dos conteúdos curriculares, nomeadamente ao relacionar materiais novos àquilo que os alunos já conhecem, e ao tentar reintegrar o conhecimento novo na estrutura já existente, potencia nos alunos uma experiência de sucesso na aprendizagem, que se repercutirá no aumento das crenças de autoeficácia (Schunk, 1991).

Influência da família

Gembris e Davidson (2002) defendem que o sucesso na carreira musical sem um suporte da família, embora não sendo impossível, é uma exceção. Esses autores recomendam que os pais devem estar preparados para estudarem com os seus filhos, para assistirem às suas aulas de música, para saberem o que deve ser feito em casa.

Já foi antes referido que os estudos sobre o envolvimento parental nos estádios iniciais da aprendizagem do instrumento demonstraram que a motivação para estudar provinha em grande parte dos pais (McPherson & Zimmerman, 2002). Desta forma os pais podem incentivar os filhos a manterem uma rotina diária de estudo, demonstrarem o seu interesse em ouvir os seus desempenhos musicais, e de reconhecerem verbalmente o seu progresso. Os pais que demonstram maior envolvimento nas tarefas dos filhos são, geralmente, os pais com maiores aspirações académicas (Bandura, Barbanelli, Caprara e Pastorelli, 2001). Bandura e colaboradores (2001) defendem que os pais com aspirações académicas não só proporcionam atividades educacionais, como também competências sociais e de autogestão que conduzem à maior implicação nas atividades académicas, fatores que se repercutirão nas crenças de autoeficácia e no desempenho final.

Sichivitsa (2007) demonstrou que os alunos, cujos pais estavam envolvidos nas atividades musicais, e que apoiavam os seus filhos na prática da música, desenvolviam melhor autoconceito na música, valorizavam mais a atividade musical e conseqüentemente demonstravam maior motivação para a participação em atividades musicais futuras. Do mesmo modo, Bloom e Sosniak (1981) demonstraram que os indivíduos conseguiam atingir o nível mais alto de desempenho numa área artística,

incluindo música, quando pelo menos um dos pais ou outros relativos, tinham um interesse pessoal na área artística e providenciava ao indivíduo um forte e incentivo, sendo um modelo de alguém que valoriza a música e que dá o exemplo das qualidades específicas e o estilo de vida próprio de um músico. Para Gembris e Davidson (2002), as atividades musicais, realizadas em família, apoiam os progressos no desempenho musical da criança de várias maneiras. Entre estas atividades figuram o cantar e fazer música juntos, assistir a eventos musicais, conversar sobre a música e estudar o instrumento na presença dos pais. Outros fatores que demonstraram ter impacto no desenvolvimento musical da criança são a atitude dos pais perante a música e as habilidades musicais dos mesmos.

Manturzevska (1995, cit in. Gembris & Davidson, 2002) compilou as características ambientais de músicos que alcançaram níveis altos de desempenho: a atitude dos pais, centrada na educação da criança; organização e encaminhamento deliberado dos interesses, tempo e atividades da criança; o facto de, pelo menos um familiar acreditar no potencial futuro da criança e este proporciona encorajamento frequente; a música tem um valor genuíno na família; é dada maior importância ao prazer que a música proporciona, em vez do enfoque na futura carreira; são dadas recompensas pelos sucessos; existe um ambiente positivo perante a atividade musical; os pais monitorizam cuidadosamente a escolha de professores e o desenvolvimento da criança; há a preocupação com uma rede de contactos e suportes importantes; e finalmente, existe a prontidão para investir uma quantidade considerável de tempo e esforço para as atividades musicais.

...

A revisão bibliográfica permite-os concluir que as crenças de autoeficácia têm um impacto relevante no desempenho musical, exercendo influência nos comportamentos que potenciam um desempenho de sucesso, nomeadamente no uso de estratégias autorregulatórias. Verificamos que, para além das crenças de autoeficácia, o desempenho musical é influenciado por outros fatores, desde o meio ecológico e em que a criança se movimenta, passando pelas tutorias dos seus professores; pelas ações comportamentais, onde se incluem os seus hábitos de trabalho e as estratégias de estudo.

A parte empírica da presente dissertação integra dois estudos. O primeiro estudo apresenta a adaptação e validação do instrumento de avaliação. No segundo estudo,

procuraremos responder às questões de investigação relacionadas com as diferenças e a relação entre as duas variáveis: a autoeficácia e o desempenho musical.

PARTE B
PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3

ESTUDO I - METODOLOGIA

3.1 Introdução

O conhecimento científico é constituído pelo “conjunto organizado de conhecimentos sobre a realidade e obtidos mediante o método científico” (Bravo, 1985, cit in Almeida & Freire, 2003, p.19). Desta forma o investigador deve, durante os passos metodológicos, acautelar todos os procedimentos na sua investigação, de modo a não enviesar os resultados.

Sendo que objetivo geral desta dissertação é contribuir para o quadro teórico no qual as crenças de autoeficácia se inserem, tornou-se necessário, em primeiro lugar, escolher um instrumento de avaliação, adequado às necessidades da investigação.

Após a revisão bibliográfica constatámos a ausência de um instrumento de avaliação das crenças de autoeficácia para o desempenho musical, próprio para uma população portuguesa, e para a faixa etária que tencionamos estudar.

Uma vez que nos propusemos a estudar as crenças de autoeficácia dos alunos de música do 2º ciclo do Ensino Básico, o objetivo do nosso primeiro estudo consistiu na adaptação e validação do instrumento de avaliação das crenças de autoeficácia para o desempenho musical, para a população portuguesa, e para esta faixa etária.

3.2 Instrumento

Tendo-se verificado, que na literatura científica existe apenas uma escala de avaliação das crenças de autoeficácia na área da música, utilizamos este instrumento como base para este estudo. *Self-efficacy for musical performing* é um instrumento de avaliação das crenças de autoeficácia relativamente a um desempenho musical, tendo sido concebido, em 2010, por Ritchie e Williamon.

Este instrumento é constituído por um conjunto de 11 itens, com respostas tipo *Likert*. É solicitado aos inquiridos que registem o seu grau de concordância com as afirmações apresentadas. As respostas são então registadas numa escala numerada 1 – 7, que se estende entre “*Not at all sure 0 %* até *Completely sure 100 %*”.

Os autores adaptaram este instrumento para a música, a partir do *General Self-Efficacy Scale*, um instrumento publicado em 1982 por Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs e Rogers. Direcionaram os itens especificamente para o desempenho musical, e realizaram outras adaptações, nomeadamente, alteraram expressões verbais, de modo a estar de acordo com a investigação e recomendações mais recentes, relativamente à avaliação da autoeficácia na música.

O processo de adaptação foi realizado com uma amostra de 250 alunos de música, provenientes de duas instituições de ensino superior, no Reino Unido. Estes alunos prosseguiram a sua especialização nos diferentes instrumentos musicais: canto, piano, cordas, sopros e percussão. Todos tinham, na altura da adaptação da escala, atingido a idade adulta. A recolha dos dados foi feita *online* e em versão papel.

Os resultados da consistência interna desta versão da escala demonstraram o valor inicial de *alpha* de Cronbach de = .76, no entanto os autores verificaram que ao retirar dois itens, este valor aumentaria para = .78. A Análise Fatorial Exploratória mostrou que se extrai um único fator, responsável por 39.1% da variância explicada. O processo de re-testagem, com recurso a uma parte da amostra ($n = 51$), realizado após 2 a 4 semanas, mostrou que não se verificam diferenças significativas nos resultados, ao longo do tempo.

3.3 Adaptação do instrumento

Após a escolha do instrumento, em novembro de 2012, contactámos os autores e solicitamos a sua autorização, para fazer a tradução do instrumento para português, e realizar as adaptações necessárias.

Depois de autorizados, procedemos à tradução, para português, do questionário. Deparamo-nos com a incompatibilidade da palavra “*performance*”, uma expressão que na língua inglesa comporta dois significados distintos, e ambos presentes na escala. Optámos por traduzir *performance* para *desempenho*, quando nos referimos ao *ato de desempenhar*, e traduzimos *performance* para *audição/concerto*, quando o significado aponta para tal.

De seguida realizamos uma sessão de *reflexão falada*, com quatro alunos, para verificarmos se a linguagem utilizada é compreensível para crianças desta faixa etária, e se os itens induzem conceitos que de facto pretendemos medir.

Depois de anotadas as dúvidas que os alunos apresentaram, e na sequência das sugestões dos mesmos, substituímos algumas expressões por palavras sinónimas. Também verificamos que os alunos têm dificuldade em se identificarem com a forma das respostas, que recorre ao conceito de percentagem (%). Por esta razão optámos por substituir a apresentação original das respostas, por uma escala ordinal, tipo *Likert*, igualmente de 7 pontos: *discordo completamente, discordo bastante, discordo, nem concordo nem discordo, concordo, concordo bastante, concordo completamente*.

Finalmente, foi realizada uma retroversão para inglês, por um tradutor independente, que não teve acesso ao texto original, e que possui conhecimentos da linguagem utilizada em torno da música.

Consideramos que, embora não sendo, a nível de linguagem, totalmente igual ao original, o instrumento estaria apto para passar à fase seguinte e ser adaptado numa amostra adequada.

3.4 Amostra

Uma vez que o instrumento de avaliação supracitado é constituído por 11 itens, seria necessário realizar a adaptação, recorrendo a uma amostra de, no mínimo 55 sujeitos, isto é, um número da amostra cinco vezes maior que o número de itens (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995). No entanto, por razões de conveniência optámos por contactar todos os alunos de uma instituição de ensino de música, abrangidos pelo 2º ciclo do Ensino Básico.

Assim, a amostra final foi constituída por 124 alunos, provenientes de um Conservatório de Música, situado na zona norte litoral de Portugal, que no ano letivo 2012/2013 frequentaram o 5º e o 6º ano de escolaridade. Nessa instituição, os alunos aprendem a tocar um instrumento musical, pertencente às famílias instrumentais de cordas, sopros e instrumentos de tecla.

3.5 Procedimentos de recolha e análise de dados

Procedimentos na recolha de dados

Contactámos o Conselho Diretivo da instituição supracitada, para obter a sua autorização para administrar o instrumento adaptado aos alunos do 2º Ciclo.

Depois de autorizados, procedemos ao envio dos Consentimentos Informados a todos os Encarregados de Educação dos alunos do 2º ciclo, que frequentam a instituição supracitada. Finalmente foram recolhidos 124 documentos, devidamente assinados pelos Encarregados de Educação.

Estes alunos preencheram os questionários em sessões coletivas, no tempo e espaço da aula.

Procedimentos na análise de dados

Após a recolha dos questionários, os dados foram inseridos numa base de dados e sujeitos a tratamento estatístico, tendo sido utilizado o programa estatístico SPSS, versão 17.0. Foi calculado o Coeficiente de *alfa* de Cronbach, e realizada a Análise Fatorial Exploratória.

CAPÍTULO 4

ESTUDO I – RESULTADOS E CONCLUSÕES

4.1 Resultados

A análise de consistência interna da escala revelou um bom valor de *alfa* de Cronbach, = .79. Ao contrário da versão original, os dois itens retirados pelos autores, contribuíram para o aumento do valor de *alfa*, conseqüentemente mantivemos esses itens no instrumento. A Análise Fatorial Exploratória mostrou que se extrai um único fator, a explicar 33.96% da variância.

4.2 Discussão dos resultados

Consideramos que a escala de avaliação da *Autoeficácia para o Desempenho Musical*, que nos propusemos adaptar e validar para a população portuguesa e para a faixa etária representada no 2º ciclo do ensino básico, apresenta características psicométricas adequadas, cumprindo o seu objetivo, ao avaliar um construto específico – a *autoeficácia*, no domínio específico da autoeficácia para o *desempenho musical*. Desta forma o instrumento está adaptado para uma área específica de interesse (Bandura, 2006). A formulação dos itens do questionário demonstrou ser adequada à população portuguesa e à faixa etária específica.

O grau de consistência interna *alpha* de Cronbach, = .79, que avalia o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos inquiridos a cada um dos itens, é semelhante ao *alpha*, registado por Ritchie e Williamon (2010), na escala original. Salientamos, que no nosso estudo, a escala foi utilizada na sua totalidade, enquanto Ritchie e Williamon optaram por retirar dois itens para aumentar o Coeficiente de *alpha* de Cronbach.

A Análise Fatorial, que procura as intercorrelações entre os itens, para se identificarem as componentes gerais que possam explicar a variância comum encontrada, revelou a existência de um único fator, que é responsável por 33.96% da variância. Comparativamente à escala original, constatámos que Ritchie e Williamon (2010) verificaram uma variância explicada semelhante (39.1%).

Almeida e Freire (2003) referem que o valor da variância não deverá ser inferior a .30. Consequentemente podemos assumir que as crenças de autoeficácia têm um peso relevante na representação comportamental que é, neste caso, o desempenho musical.

Finalmente, consideramos a escala adequada para a avaliação da dimensão psicológica das crenças de autoeficácia relativamente a um desempenho musical em alunos do 2º ciclo.

No capítulo seguinte será apresentado o Estudo II, em que a escala supracitada será utilizada com o objetivo de responder às questões de investigação.

CAPÍTULO 5

ESTUDO II - METODOLOGIA

5.1 Introdução

A ciência tem a função de otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática. Ela deve contribuir para a compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos verificados (Arnal, 1992, cit in Almeida & Freire, 2003). Ao longo da nossa prática da docência em campo, assistimos a situações que nos suscitaram curiosidade e levantaram algumas questões, que gostaríamos de ver esclarecidas. Nas secções anteriores mencionamos a escassez de estudos que enfoquem as crenças de autoeficácia no domínio do desempenho musical, e em particular, na faixa etária presente no 2º ciclo do Ensino Básico. Assim sendo, a nossa investigação será guiada pelos seguintes *objetivos específicos*:

- 1) Avaliar o nível das crenças de autoeficácia, relativamente a um desempenho musical específico, em alunos do 2º ciclo.
- 2) Analisar a correlação entre o nível das crenças de autoeficácia e a avaliação no desempenho musical.
- 3) Avaliar o nível das crenças de autoeficácia, relativamente a um desempenho musical específico, tendo em conta as diferentes variáveis moderadoras: género, experiência musical, instrumento e ano de escolaridade.

Na sequência dos objetivos específicos, e uma vez que não existem estudos que suportem a definição de hipóteses, apresentamos as seguintes *questões de investigação*:

Questão de investigação 1: Qual é o nível das crenças de autoeficácia para o desempenho musical, dos alunos do 2º ciclo?

Questão de investigação 2: As crenças de autoeficácia elevadas estão associadas ao sucesso no desempenho musical?

Questão de investigação 3: Verificam-se diferenças ao nível das crenças de autoeficácia e de desempenho entre os alunos quanto ao género?

Questão de investigação 4: Verificam-se diferenças ao nível das crenças de autoeficácia entre os alunos com diferente experiência musical?

Questão de investigação 5: Verificam-se diferenças ao nível da autoeficácia entre os alunos dos três grupos instrumentais: cordas, sopros e instrumentos de tecla/percussão?

Questão de investigação 6: Verificam-se diferenças ao nível das crenças de autoeficácia e do desempenho musical entre os alunos do 5º ano, e do 6º ano de escolaridade?

Para atingir os objetivos específicos, e para responder às questões de investigação, que estabelecemos, optamos por um estudo de metodologia essencialmente *quantitativa*. Segundo Almeida e Freire (2003), este tipo de investigação “busca as regularidades e leis explicativas através de esforços colocados na objectividade dos procedimentos e na quantificação das medidas” (p.27). Esperamos desta forma contribuir para o quadro teórico no qual as crenças de autoeficácia se inserem, e enriquecer assim o conjunto de conhecimentos sobre a autoeficácia, na área da música. Esperamos que a partir dos resultados poderemos retirar conclusões válidas, e elaborar sugestões para os professores de música, como também para todos aqueles que lidam com crianças no contexto musical.

5.2 Amostra

O estudo envolveu a população estudantil, relativa ao 2º ciclo do Ensino Básico que, no ano letivo 2012-2013 frequentou o Curso Básico de Música, em Regime Articulado (D.R., 1ª série, N.º 146, de 30 de julho de 2012) numa Escola de Música situada na zona norte do país.

A amostra final é constituída por 288 participantes (Tabela 1), 38,2% do sexo masculino e 61,8% do sexo feminino, sendo que 54,2% frequentam o 5º ano, e 45,8% frequentam o 6º ano, com as idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Todos aprendem a tocar um instrumento musical, sendo que a amostra é constituída por 44,4% alunos de cordas, 32,6% alunos de sopro, e 22,9% alunos de piano/percussão. Quanto à experiência musical prévia, os alunos são distinguidos em três grupos: 7,6% alunos que

não frequentaram programas de música no 1º ciclo, 7,6% alunos que frequentaram programas de música no 1º ciclo, mas não aprenderam a tocar um instrumento musical, e 84,4% alunos que frequentaram programas de música no 1º ciclo e aprenderam a tocar um instrumento musical. À data da realização do inquérito, todos os alunos tiveram, pelo menos uma experiência de apresentação individual em palco.

Tabela 1. Distribuição da amostra total (N=288)

Caraterização	<i>n</i>	%
Género		
Masculino	110	38,2
Feminino	178	61,8
Escolaridade		
5º ano	156	54,2
6º ano	132	45,8
Grupo instrumental		
Cordas	128	44,4
Sopros	94	32,6
Piano/Percussão	66	22,9
Experiência prévia		
Sem música	22	7,6
Música sem instrumento	22	7,6
Música com instrumento	243	84,4

5.3 Instrumentos

Avaliação das crenças de autoeficácia

Para avaliar as crenças de autoeficácia recorreremos ao instrumento *Autoeficácia para o Desempenho Musical* (Ritchie & Williamon, 2010), adaptado por Mikusova e Veríssimo (2013), cuja adaptação e validação se encontra descrita no Capítulo 3. O instrumento consiste num conjunto de 11 itens, em que os inquiridos registam as suas respostas (*discordo completamente, discordo bastante, discordo, nem concordo nem*

discordo, concordo, concordo bastante, concordo completamente) numa escala de 7 pontos, tipo *Likert* (ANEXO 1).

Avaliação do desempenho musical

Para a avaliação do desempenho musical foram utilizadas tabelas de registo da avaliação individual, concebidas propositadamente para este estudo. Nesta tabela, o desempenho musical de cada aluno é pontuado numa escala de 1 (*pior desempenho*) a 7 (*melhor desempenho*) (ANEXO 2).

5.4 Procedimentos de recolha e análise de dados

Procedimentos de recolha de dados

Foi solicitada a autorização ao Diretor Pedagógico da Escola de Música supracitada, para a realização do estudo. Seguidamente foram enviados os Consentimentos Informados aos Encarregados de Educação de todos os alunos do 2º ciclo, que se encontram a frequentar a instituição. Após a entrega dos Consentimentos Autorizados, devidamente assinados, procedeu-se à recolha de dados.

A administração dos questionários decorreu em janeiro de 2013. Os questionários foram aplicados coletivamente, em versão papel e na sala de aula, no horário previamente acordado com o professor responsável pela aula. Foram lidas as instruções e esclarecidas todas as dúvidas, garantindo o anonimato.

Posteriormente decorreram as sessões de avaliação de desempenho. Estas sessões são uma atividade regular na instituição, têm como objetivo avaliar o progresso dos alunos e decorrem sob forma de audições/concertos. Os alunos apresentam-se individualmente, perante um público, e são avaliados por um painel de professores, especialistas de diferentes instrumentos, e convocados pela escola para o efeito. No início de cada sessão, solicitamos a três professores o preenchimento do exemplar da tabela de avaliação do desempenho. Os professores registaram a avaliação individualmente, no decorrer de cada sessão, sendo depois calculada a média das três avaliações.

Procedimentos de análise de dados

Depois de recolhidos, os dados foram codificados e inseridos numa base de dados e sujeitos ao tratamento de análise de dados, tendo sido utilizado o programa estatístico SPSS, versão 17.0.

Para atingir os objetivos desta investigação foram realizados diferentes tipos de análise: Estatísticas Descritivas; Análises Correlacionais (Coeficiente de Correlação de Pearson); *T*-Teste para Amostras Independentes, Análise de Variância (ANOVA) para grupos independentes (com Post-Hoc Tukey).

CAPÍTULO 6

ESTUDO II – RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.1 Resultados

Na secção que se inicia serão apresentados os resultados dos dados analisados, deixando para o capítulo seguinte a sua discussão.

Avaliação geral das crenças de autoeficácia

A média das crenças de autoeficácia da amostra é de 5.79 ($DP = .68$), variando entre 3.73 e 7.00.

Avaliação geral do desempenho

A média das avaliações do desempenho dos alunos é de 5.00 ($DP = .97$), variando entre 3.00 e 7.00.

Relação entre o nível de autoeficácia e o desempenho musical

O Coeficiente de Correlação de Pearson revelou que há uma correlação significativa positiva entre o nível de autoeficácia dos alunos e o seu desempenho, $r = .19$, $p = .001$. Assim, o nível de autoeficácia mais elevado está associado ao melhor desempenho.

Para melhor explorar o impacto que as crenças de autoeficácia exercem no desempenho dos alunos, seleccionámos os alunos com as avaliações de desempenho abaixo de 4 e acima de 6. Encontram-se nestes grupos extremos 32 e 57 alunos, respetivamente. Foi aplicado o t –teste para Amostras Independentes que revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os alunos com avaliações de desempenho mais baixas e os alunos com avaliações de desempenho mais elevadas, a nível das crenças de autoeficácia, $t(87) = -2.78$, $p = .007$. Os alunos com melhor desempenho evidenciam crenças de autoeficácia mais elevadas.

Diferenças nas crenças de autoeficácia e no desempenho entre os dois sexos

Há diferenças significativas entre os alunos do sexo feminino e alunos do sexo masculino a nível das crenças de autoeficácia, $t(286) = -2.45$, $p = .015$. As raparigas apresentam crenças de autoeficácia mais baixas do que os rapazes.

O *t*-teste para Amostras Independentes revelou que há diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos ao nível da avaliação do desempenho, $t(286) = 3.04, p = .003$. As raparigas têm avaliações mais elevadas do que os rapazes.

O teste de Coeficiente de Correlação de Pearson revelou que, no caso das meninas, as crenças de autoeficácia estão positivamente relacionadas com o desempenho musical, $r = .17, p = .022$. Quanto aos rapazes, verifica-se um aumento nesta correlação, $r = .30, p = .002$.

Diferenças nas crenças de autoeficácia e no desempenho relativamente à experiência musical

Procedeu-se à análise das diferenças entre os alunos sem experiência musical prévia e alunos com experiência musical/instrumental. Com base nos resultados da Análise de Variância (ANOVA) constatámos que não há diferenças estatisticamente significativas ao nível das crenças de autoeficácia entre os três grupos, $F(2,284) = .62, p = .54$.

Diferenças nas crenças de autoeficácia e no desempenho entre os diferentes grupos instrumentais: cordas, sopros, piano/percussão

Os três grupos instrumentais foram comparados ao nível das crenças de autoeficácia, utilizando a Análise de Variância (ANOVA). Os dados (Tabela 2) revelam que há diferenças significativas ao nível das crenças de autoeficácia em função do instrumento que os alunos aprendem, $F(2,285) = 4.04, p = .019$. O Teste Post-Hoc Tukey revelou que os alunos de piano/percussão apresentam valores de crenças de autoeficácia mais elevados do que os alunos de cordas.

Tabela 2. Crenças de autoeficácia nos diferentes grupos instrumentais

Grupo Instrumental				
	Cordas	Sopros	Piano/Percussão	
	(<i>n</i> = 128)	(<i>n</i> = 94)	(<i>n</i> = 66)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>F</i> (2,285)
Autoeficácia	5.67 (.67)	5.84 (.64)	5.95 (.71)	4.04

$p < .01$

Foi realizada a Análise de Variância (ANOVA) para verificar se há diferenças ao nível de avaliação de desempenho entre os três grupos instrumentais. Os resultados demonstram que há diferenças significativas ao nível de avaliação do desempenho, $F(2,285) = 3.06$, $p = 0.049$. O Teste Post-Hoc Tukey revelou que os alunos de cordas têm avaliações mais elevadas do que os alunos de sopro (Tabela 3).

Tabela 3. Avaliação de desempenho nos diferentes grupos instrumentais

Grupo Instrumental				
	Cordas	Sopros	Piano/Percussão	
	(<i>n</i> = 128)	(<i>n</i> = 94)	(<i>n</i> = 66)	
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>	<i>F</i> (2,285)
Avaliação do desempenho	5.14 (.92)	4.81 (.97)	4.98 (1.02)	3.06

$p < .01$

O teste de Correlação de Pearson, relativamente a cada um dos grupos instrumentais supracitados revelou que, no caso das *cordas* e dos *pianos/percussão*, verifica-se uma correlação positiva entre as crenças de autoeficácia e as avaliações do desempenho musical posterior, $r = .20$, $p = .023$. e, $r = .25$, $p = .042$, respetivamente. No caso dos instrumentistas de *sopro* não se verificou a existência de uma correlação estatisticamente significativa, $r = .20$, $p = .056$.

Diferenças nas crenças de autoeficácia e no desempenho relativamente ao ano de escolaridade

Finalmente, foi realizado o *t*-teste para verificar se há diferenças entre os alunos do 5º e 6º ano. Verificou-se que não há diferenças significativas entre os alunos do 5º e 6º ano a nível da avaliação de desempenho, $t(286) = -.06$, $p = .513$. Também não há diferenças significativas entre os dois anos de escolaridade ao nível das crenças da autoeficácia, $t(286) = 1.09$, $p = .529$. O Coeficiente de Correlação de Pearson demonstrou que, relativamente a alunos do 5º ano, há uma correlação positiva entre as crenças de autoeficácia e os desempenho musical, $r = .18$, $p = .029$. Esta correlação é, também no 6º ano, significativa, $r = .22$, $p = .013$.

No próximo capítulo, os resultados serão discutidos relativamente a cada *questão de investigação*, e serão confrontados à luz do quadro teórico existente.

6.2 Discussão dos resultados

O presente trabalho teve como objetivo principal o estudo das crenças de autoeficácia dos alunos de música no 2º ciclo, e o seu impacto no desempenho musical posterior. Procedemos de seguida à discussão dos dados, apresentados na secção anterior.

Questão de investigação 1: Qual é o nível das crenças de autoeficácia para o desempenho musical, dos alunos do 2º ciclo?

Pode concluir-se dos resultados desta investigação, que o nível das crenças de autoeficácia dos alunos de música é bastante elevado. Os alunos apresentam crenças de autoeficácia, relativamente ao sucesso num desempenho musical, cuja magnitude não é inferior a 3.73 (na escala até 7).

Na literatura científica as crenças de autoeficácia estão associadas a maiores níveis de realização e a melhores resultados escolares (Neves & Faria, 2007), uma vez que influenciam a persistência, o estabelecimento de objetivos e o seu comportamento, o que finalmente se repercute no desempenho (Bandura, 1986; Schunk & Zimmerman, 1997).

Provavelmente o valor elevado fica a dever-se ao facto de a estrutura da escola em estudo parece oferecer aos alunos oportunidades frequentes e regulares de apresentarem o seu desempenho perante um público, o que lhes pode permitir encarar as audições e concertos como uma tarefa familiar, o que poderá ter como consequência as crenças de autoeficácia elevadas. Esta conclusão corrobora a tese de Pajares (2002), que afirma que as oportunidades de sucesso permitem aos alunos manterem as crenças de autoeficácia mais altas.

De acordo com Schunk (1991), as crenças de autoeficácia elevadas também demonstram que as práticas pedagógicas são as adequadas. Destacamos aqui duas características, presentes no ensino da música. O ensino individualizado e diferenciado, praticado na maioria das escolas de música permite que cada aluno receba instrução e *feedback* personalizado, que o leva a atingir o domínio de uma obra musical que posteriormente apresentará em prova pública. Esta obra é também, de certa forma personalizada, já que é escolhida, e por vezes ajustada pelo professor, para um aluno

específico (por exemplo através da diminuição da velocidade da apresentação). O critério na escolha da obra é, por um lado, levar o aluno a desenvolver as suas competências, e por outro lado garantir que esta obra terá boas hipóteses de ser bem executada perante o público.

Resumindo, de acordo com Schunk (1985b), poderá existir um equilíbrio entre o desafio de aprender e a garantia de uma aprendizagem bem-sucedida, o que pode justificar que os alunos de música apresentam as crenças de autoeficácia elevadas.

Questão de investigação 2: As crenças de autoeficácia elevadas são positivamente associadas ao sucesso no desempenho musical?

Quando comparamos os alunos com desempenho mais alto e alunos com desempenho mais baixo, verificamos que existem diferenças no nível das crenças de autoeficácia dos dois grupos. Os alunos com melhor desempenho são também aqueles que têm as crenças de autoeficácia mais elevadas. O contrário aplica-se aos alunos com pior desempenho.

Quanto à relação entre as duas variáveis, os resultados demonstram que há uma correlação positiva, estatisticamente significativa entre o nível das crenças e o desempenho dos alunos. No entanto, a magnitude desta correlação é baixa. Este resultado é surpreendente quando confrontado com a maioria da investigação produzida sobre a autoeficácia em outros contextos do desempenho académico (Bandura, 1997; Medeiros et. al, 2000; Neves & Faria, 2007). A correlação, verificada nas outras áreas académicas apresenta tipicamente magnitudes mais fortes. Pajares (1996) refere que as correlações entre as crenças de autoeficácia e os desempenhos em tarefas académicas estritamente correspondentes variam entre $r = .49$ e $r = .70$. O mesmo autor reporta que, por exemplo, as correlações em matemática, são tendencialmente mais altas do que as correlações obtidas nas áreas mais subjetivas, como a leitura e a composição de textos. Em último, Pajares (1996) refere que nessas áreas, as correlações aumentam consideravelmente, quando os critérios de avaliação do desempenho coincidem com os critérios a que os alunos recorrem para os julgamentos da própria eficácia. Uma das possíveis explicações para a baixa correlação ($r = .19$), verificada no nosso estudo poderá passar pela baixa correspondência entre os critérios dos alunos, e os critérios dos professores avaliadores.

Em vários estudos sobre a autoeficácia e o desempenho posterior, foi incluída outra variável, a mediar a correlação, nomeadamente uma variável respeitante à autorregulação do estudo (Bandura et. al, 1996; Zimmerman, 2000). Também na música, McPherson e McCormick (2006), e Nielsen (2004) relacionaram a autoeficácia ao desempenho musical, nomeadamente através das estratégias e prática de estudo. No nosso estudo, esta variável não foi considerada, portanto a correlação pode, também, ser de baixa magnitude, por esta razão.

Ritchie e Williamon (2010) observaram um fenómeno curioso nos alunos de música. No seu estudo foram comparadas as crenças de autoeficácia de dois grupos de alunos, provenientes de duas instituições diferentes, cujo desempenho musical é contrastante. Enquanto um grupo pertence a grupo de alunos com desempenho de nível profissional, o segundo grupo de alunos apresenta nível de desempenho mais modesto. No estudo, as crenças de autoeficácia dos dois grupos não apresentavam diferenças significativas. Os investigadores atribuíram as diferenças marcantes no desempenho ao currículo de cada uma das instituições, e ao nível de base de desempenho que cada escola exige aos seus alunos. Visto que este modelo não se aplica à nossa investigação, porque a totalidade da amostra frequenta a mesma escola e prossegue o mesmo currículo, devemos procurar outra explicação.

A primeira hipótese assenta na capacidade dos alunos de se autoavaliarem. Como foi referido no primeiro capítulo deste trabalho, os alunos baseiam as suas crenças de autoeficácia, entre outros, nas avaliações que fazem do próprio desempenho. De acordo com London (1984), os alunos desenvolvem padrões internos de desempenho e autoavaliam-se de acordo com este padrão. Sendo que o desempenho musical é dos mais subjetivos e impossíveis de quantificar e avaliar de forma rigorosa, este padrão pode assumir, entre alunos, diferenças muito grandes. Esta hipótese é clara, quando demonstrada nas duas amostras de Ritchie e Williamon (2010). O aluno proveniente da instituição com exigência de desempenho mais baixa tem um padrão de exigência no desempenho, que não seria suficiente para uma apresentação pública profissional. O aluno da instituição de ensino com exigência de desempenho de nível profissional terá o seu padrão de desempenho a nível de uma apresentação pública, profissional. No entanto, ambos os grupos apresentam fortes crenças de que serão bem-sucedidos no desempenho posterior.

De acordo com Bandura (1986), estamos perante duas dimensões diferentes. Para recordar, Bandura diferenciou três dimensões na medição das crenças de autoeficácia: *magnitude* (nível de dificuldade), *generalidade* (especificidade da tarefa) e *força* (expectativas fortes ou fracas). A dimensão da *generalidade* foi controlada em ambos os estudos, já que os alunos se referiam a um desempenho concreto, igual para todos. A dimensão da *força* foi a dimensão avaliada pelo nosso instrumento. Resta debruçarmo-nos sobre a dimensão da *magnitude*. A nossa explicação reside neste ponto. Aceitando a conclusão de que os alunos constroem as crenças de autoeficácia de acordo com o próprio padrão, e que este padrão pode ter nível de exigência diferente, os alunos, no instrumento de avaliação, relataram quão fortes eram as suas crenças. Por essa razão, dois alunos com crenças de autoeficácia com *força* semelhante, podem ter desempenhos musicais muito contrastantes. Os dois desempenhos serão, pelo aluno, considerados desempenhos de sucesso, no entanto perante um padrão de qualidade não uniformizado.

Na secção anterior mencionámos que os alunos do nosso estudo possuem crenças de autoeficácia elevadas, também devido ao ensino individualizado, que permite que cada aluno seja bem-sucedido nas apresentações públicas, e que este sucesso passa pelo uso de estratégias de ensino individualizadas e pela escolha de obras musicais de acordo com as capacidades de cada aluno. Dado que os alunos estão ainda na fase inicial da aprendizagem, na maioria dos casos, não conseguem distinguir entre os critérios que formam um desempenho de excelência, nomeadamente o nível de dificuldade da obra, perfeição na afinação, no ritmo, expressividade e qualidade de articulação e de som. Estes são os critérios que normalmente pesam numa avaliação do desempenho, e que os alunos nem sempre conseguem diferenciar. Estes resultados corroboram a tese de Schunk e Pajares (2009), que defendem que nas fases iniciais da aprendizagem os alunos as crenças de autoeficácia e o desempenho podem não estar congruentes, já que os alunos ainda não sabem bem o que é esperado deles, e o que constitui um desempenho de sucesso. Um estudo de carácter longitudinal poderia enfocar a hipótese que a congruência entre a autoeficácia e o desempenho aumenta com o nível de competências adquiridas.

Questão de investigação 3: Verificam-se diferenças ao nível das crenças de autoeficácia e de desempenho entre os alunos quanto ao género?

Os resultados desta investigação mostram que as raparigas apresentam níveis de autoeficácia mais baixos do que os rapazes. Este facto contrasta com a investigação existente na área da música. Ritchie e Williamon (2010) não encontraram diferenças significativas entre os dois sexos, quando aplicado a jovens adultos. Já no caso das crianças em idade entre 7 a 9 anos, os mesmos autores (2011) descobriram que as raparigas relatam crenças de autoeficácia mais elevadas do que rapazes. McPherson e McCormick (2006) na sua investigação não especificam as diferenças entre os dois sexos.

Pajares (2002) compilou as diferenças entre os dois géneros nas diversas áreas do desempenho académico, tendo-se verificado que as crenças de autoeficácia não se manifestam nem de modo uniforme, nem consensual entre as diversas áreas académicas. Sugere que as diferenças nas crenças de autoeficácia entre os dois géneros são influenciadas pelo meio ecológico, nomeadamente a família, educadores, os média, e estão presentes nas crenças estereotipadas sobre géneros. Este ponto carece de mais investigação.

Quanto à diferença no desempenho entre os dois sexos, os resultados sugerem que as raparigas recebem pelo seu desempenho musical avaliações mais elevadas do que os rapazes. Quando interpretamos as crenças mais baixas com um melhor desempenho, corroboramos a tese apresentada por Solomon (1984), que sugere que as crenças de autoeficácia ligeiramente mais baixas conduziram ao maior esforço mental e, conseqüentemente a uma aprendizagem mais profunda. Um melhor desempenho seria assim, uma consequência deste esforço.

Em último lugar verificamos que a correlação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho musical, no caso dos rapazes tem uma magnitude mais forte do que no caso das raparigas, $r = .30$, e $r = .17$, respetivamente. As razões que levam a este fenómeno estarão provavelmente subjacentes em outras variáveis, não consideradas neste estudo. Um estudo de natureza qualitativa - exploratória poderia fornecer pistas para o prosseguimento na investigação desta questão.

Questão de investigação 4: Verificam-se diferenças ao nível das crenças de autoeficácia entre os alunos com diferente experiência musical?

A análise das diferenças entre os alunos com diferentes níveis de experiência, não revelou diferenças estatisticamente significativas a nível das crenças de autoeficácia. Este facto leva-nos a concluir que, aparentemente, a experiência musical prévia não tem impacto nem nas crenças de autoeficácia dos alunos no 2º ciclo, nem no seu desempenho.

A questão da experiência musical e o seu impacto nas crenças de autoeficácia tem sido abordado pela investigação científica, no entanto os resultados do presente estudo não corroboraram as teses propostas. Ritchie e Williamon (2011), e Hallam (1998) defendem que as crianças com experiência musical prévia apresentavam níveis de autoeficácia mais elevados do que alunos sem experiência musical. Tal não se verificou no presente estudo. A nossa explicação inclina-se para a tese de Bandura (1986) e Pajares (1996), que defendem, que mesmo perante uma tarefa nova, com a qual não estão familiarizados, os alunos vão buscar os julgamentos sobre a sua capacidade de executar a outra tarefa que considerem semelhante, ou à sua capacidade para aprender. Em segundo lugar podemos argumentar, que à data da realização da recolha de dados (cinco meses após o início do ano letivo), todos os alunos já frequentavam as aulas de música, tendo participado em várias provas e apresentações no âmbito musical, o que nos leva a afirmar que os próprios alunos provavelmente já não se auto percecionam como iniciantes, ou seja, que todos adquiriram experiência musical, suficiente para sustentar crenças de autoeficácia elevadas.

Questão de investigação 5: Verificam-se diferenças ao nível da autoeficácia entre os alunos dos três grupos instrumentais: cordas, sopros e instrumentos de tecla/percussão?

Relativamente às diferenças entre os diferentes grupos instrumentais, os resultados do estudo mostram que existe uma diferença entre os alunos de cordas, que apresentam crenças de autoeficácia mais baixas do que os alunos de piano/percussão que apresentam uma média mais elevada.

Dado que na literatura científica não encontramos indicações de diferenças entre os variados instrumentos, procuramos uma explicação para este fenómeno, através da análise do que difere na prática dos dois grupos instrumentais. A primeira hipótese aponta para a existência, no caso dos instrumentos de cordas, de uma dificuldade adicional, que não se aplica na aprendizagem de um instrumento de teclas/percussão. Estamos a referir-nos à *afinação* (afinação envolve o ajuste da altura das notas de um instrumento). A capacidade de afinar corretamente é, segundo a nossa experiência, uma das aprendizagens mais difíceis a adquirir, primeiro, porque para a maioria dos alunos é uma tarefa completamente nova, sobre a qual não têm muito controlo, devido ao facto de a sua capacidade de audição ainda não se ter tornado suficientemente apurada em ordem de corrigirem a afinação sem a ajuda do professor (Guttler & Hallam, 2004). A produção do som num piano não envolve a competência da afinação, uma vez que o som é produzido mecanicamente, através da percussão do dedo numa tecla fixa. Deste modo estamos de acordo com a tese de Schunk (1991), que afirma que é necessário que o aluno compreenda a matéria que está a aprender, para potenciar o controlo percebido sobre o processo, e assim aumentar o seu nível de autoeficácia. Será portanto a tarefa dos professores utilizarem estratégias de correção da afinação progressivas e não forçadas, até que o aluno domine esta competência.

Um outro resultado imprevisto na nossa pesquisa é a ausência da correlação estatisticamente significativa entre as crenças de autoeficácia e o desempenho musical no caso dos alunos de sopros, que contrasta com a correlação estaticamente significativa, verificada nos alunos de piano/percussão.

A possível explicação pode residir mais uma vez, nas diferenças da própria prática instrumental, ou seja na forma como um instrumento é tocado. Enquanto o piano é tocado na posição sentada, natural, a prática não provoca qualquer esforço físico adicional. A produção do som é, como já foi referido anteriormente, automática. Podemos imaginar que qualquer adulto consegue facilmente fazer um piano soar. Pelo contrário, conseguir emitir um som de um instrumento de sopro, sem as indicações precisas e algum treino acompanhado do professor é, mesmo para um adulto, impossível. Fuks e Fadle (2004) referem que é necessário o domínio de várias competências em simultâneo, para emitir som de um instrumento de sopro. É importante referir, que a prática de piano torna-se, com o aumento das competências, fisicamente

muito mais exigente, levando por vezes a lesões graves. No entanto isto não se aplica ao nível de competências em análise, mais básicas. Concluindo, a capacidade de autoavaliação e o controlo reduzido sobre o próprio desempenho, podem estar na origem da ausência da correlação entre a autoeficácia e as avaliações no desempenho.

Por fim, a análise das diferenças na avaliação do desempenho entre os três grupos revelou que a superioridade das crenças de autoeficácia dos alunos de piano não se traduziu nas avaliações que estes alunos recebem. Os resultados apontam para uma diferença estatisticamente significativa apenas entre os grupos de cordas e sopro, sendo que os alunos de sopro têm avaliações mais baixas do que os alunos de cordas. Esta diferença pode ser atribuída aos variados critérios que os professores das diferentes especialidades utilizam para a avaliação do desempenho dos seus alunos. Um estudo de natureza qualitativa, junto de professores dos diferentes grupos instrumentais, poderia esclarecer quais são os critérios que os docentes utilizam na avaliação do desempenho, e as consequentes conclusões poderiam explicar o que está na origem da discrepância, verificada no nosso estudo.

Quando confrontamos os resultados dos diferentes grupos, verificamos que os alunos de cordas são os que têm as crenças de autoeficácia mais baixas. Contudo, constatámos que são também os alunos de cordas que têm melhores avaliações no desempenho. Mais uma vez corroboramos a tese de Solomon (1984), que sugere que as crenças de autoeficácia ligeiramente mais baixas conduzem ao maior esforço mental e, consequentemente a uma aprendizagem mais profunda. Na sequência da nossa pesquisa bibliográfica, propomos a hipótese de este fenómeno ser influenciado pelas estratégias autorregulatórias e estratégias de estudo, nomeadamente a definição de objetivos mais ambiciosos, aumento e melhoria do tempo de estudo (Zimmerman, 2000). Desta forma, um aluno que não se sente seguro acerca do seu futuro desempenho, investirá mais na sua preparação, o que o levará a atingir um desempenho melhor. Apostar na investigação da calibração ideal entre: as crenças de autoeficácia; as estratégias de autorregulação da aprendizagem; e do desempenho, podem certamente fornecer pistas úteis para a clarificar esta questão e permitir ajustamentos nas estratégias pedagógicas.

Questão de investigação 6: Verificam-se diferenças ao nível das crenças de autoeficácia e do desempenho musical entre os alunos do 5º ano, e do 6º ano de escolaridade?

Os resultados das análises que focam as diferenças entre os alunos do 5º e 6º ano demonstram que o nível das crenças de autoeficácia é semelhante nos dois anos de escolaridade. Do mesmo modo também são idênticas as médias das avaliações do desempenho, obtidas na prova.

Não se tratando de um estudo longitudinal, os resultados não nos permitem tirar conclusões acerca da evolução das crenças de autoeficácia, ou do desempenho, do 5º para o 6º ano. De qualquer modo, os resultados parecem sugerir que, à medida que a progressão das tarefas e o nível de exigência no desempenho aumentam, o progresso na aprendizagem é acompanhado de forma linear pelas crenças de autoeficácia, situação que é típica entre os anos do mesmo ciclo. A coerência entre as avaliações do desempenho dos dois anos seria um indicador de que há uma progressão adequada nas tarefas propostas. Um decréscimo na média das avaliações poderia alertar para o facto de as tarefas serem demasiado exigentes, ou que os alunos diminuem o seu ritmo na aprendizagem. Já um decréscimo na autoeficácia poderia ser sinal que os alunos não se percecionam capazes de acompanhar a aprendizagem. Pelo contrário, um aumento significativo nas crenças de autoeficácia poderia sugerir que as tarefas se tornaram demasiado fáceis de executar, não sendo assim aproveitado o máximo potencial dos alunos (Tomlinson, 2008).

A análise referente à correlação entre a autoeficácia e o desempenho em cada um dos anos de escolaridade revelou que existe uma correlação significativa em ambos os anos de escolaridade.

Sendo que os dois anos de escolaridade são muito próximos entre si, os resultados não corroboraram a teoria de Bandura (1986), que refere que as crenças de autoeficácia se tornam mais refinadas com o aumento da mestria. De acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1990), seria esperado um aumento na correlação devido à melhoria da autoavaliação dos alunos. À medida que a mestria no instrumento aumenta, a avaliação do próprio desempenho e das próprias capacidades se tornaria mais refinada

e realista. Um estudo de caráter longitudinal, com intervalos de tempo maiores, poderia confirmar a existência deste fenómeno.

Os resultados também não corroboraram as teses de Bandura (1990) e Pajares (2002), segundo os quais existe a tendência de nos identificarmos com a definição que os outros fazem de nós. Desta forma seria provável, que os alunos definissem, tendencialmente, as suas capacidades e competências de acordo com as avaliações do desempenho que vão recebendo ao longo do seu percurso. Seria interessante estudar, por exemplo, o percurso de um aluno com crenças de autoeficácia extremamente baixas, mas que recebesse ao longo do tempo avaliações elevadas pelos seus desempenhos.

CONCLUSÕES

No presente estudo verificamos que as crenças de autoeficácia estão relacionadas com o desempenho musical, embora esta correlação tivesse uma magnitude menos forte do que o esperado, de acordo com a literatura científica

Constatámos que as crenças de autoeficácia para o desempenho musical, dos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico são, no geral, elevadas. Os alunos mais autoeficazes, também são aqueles que apresentam desempenhos melhores.

Na comparação às médias dos diferentes sub-grupos, verificamos que o grupo das raparigas e o grupo de cordas relatam crenças de autoeficácia mais baixas, mas simultaneamente são os grupos com média no desempenho mais elevada. Concluímos que poderá existir uma calibração ideal das crenças de autoeficácia, nem demasiado baixa, mas também não demasiado elevada, que poderia levar ao aumento no desempenho, possivelmente mediada pelo uso de estratégias autorregulatórias.

Os resultados indicam que as crenças de autoeficácia operam de forma diferente entre os dois sexos. No caso dos rapazes, a relação entre a autoeficácia e o desempenho tem uma magnitude mais forte do que no caso das raparigas.

Foi esperado que se verificasse diferença entre os alunos que iniciaram o programa de música no 2º ciclo, e alunos que já frequentaram aulas de música no 1º ciclo do Ensino Básico. Contudo, não se observaram diferenças entre os alunos iniciantes e experientes. Concluímos que, à altura da realização do estudo, isto é cinco meses após o início das atividades letivas, os alunos tinham formado um grupo homogéneo, e as possíveis diferenças relativas à experiência prévia foram diluídas.

Curiosamente encontramos diferenças entre os alunos dos diferentes grupos instrumentais: cordas, sopros e pianos/percussão. Estas diferenças manifestaram-se tanto a nível das crenças de autoeficácia, onde os pianos/percussão tiveram crenças mais elevadas do que as cordas; a nível de desempenho, onde se verificou que as cordas têm avaliações de desempenho mais elevadas do que os sopros; e a nível de correlação entre a autoeficácia e o desempenho, tendo-se verificado, no caso dos sopros, que a correlação não existe. A própria prática instrumental parece estar na origem destas diferenças, já que os diferentes instrumentos oferecem ao alunos desafios mentais e

físicos variados e que merecem ser mais estudados. Uma compreensão aprofundada das diferenças poderia permitir que o ensino de cada instrumento tivesse mais em conta as pequenas particularidades, levando o aluno a atingir o máximo do seu potencial.

Ao compararmos os alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, não encontramos diferenças nas crenças de autoeficácia, nem no desempenho, nem na correlação, existente entre as duas variáveis. Os alunos do 2º ciclo apresentam, neste sentido, um grupo homogéneo, ao nível das crenças de autoeficácia.

As conclusões do presente estudo sugerem que a aprendizagem da música tem, de facto, proporcionado aos alunos experiências de sucesso, que potenciam crenças de autoeficácia elevadas.

Estas experiências são possíveis graças ao ensino individualizado que as aulas de música permitem, nomeadamente a possibilidade da escolha de obras musicais adequadas, que estão de acordo com o ritmo de aprendizagem e com as capacidades de cada aluno, e através das estratégias de ensino/aprendizagem adequadas para cada aluno, individualmente.

As oportunidades para os alunos demonstrarem as suas crescentes habilidades, nas audições e concertos proporcionados pela escola com regularidade, parece permitir-lhes confirmar que podem ser bem-sucedidos.

Limitações do estudo e propostas para estudos futuros

Verificou-se que, o número de alunos do sexo masculino (38,2%) é substancialmente inferior ao número de alunos do sexo feminino (61,8%). Dois fatores poderiam explicar esta desigualdade. Sendo a música uma atividade opcional, o interesse por parte das meninas poderia ser bastante superior ao dos rapazes, levando-as meninas a inscreverem-se com maior frequência neste tipo de atividades. Na nossa pesquisa posterior verificamos que, dos 354 candidatos ao 5º ano (junho de 2012), 191 (53,95%) eram do sexo feminino. Por isso esta sugestão não se confirma. Verificamos no registo da escola, que em julho de 2013 foram matriculadas 110 (51.89%) raparigas, dentro do total de 212 admitidos. Resta concluir que os dois sexos não estão representados equitativamente na amostra por razões aleatórias.

Foi surpreendente constatar que a amostra incluiu um elevado número de participantes com experiência musical prévia. Da totalidade da amostra (288), 265 (92%) alunos tinha frequentado programas de música durante o 1º ciclo do Ensino Básico.

Ainda, relativamente à amostra, os três grupos instrumentais: cordas, sopros, piano/percussão não têm o mesmo tamanho. Este desequilíbrio não é de todo anormal, e prende-se com razões práticas, nomeadamente com a função e com a necessidade de cada grupo instrumental dentro de um grupo musical maior, por exemplo uma orquestra. Para exemplificar: um número muito mais elevado de violinos é necessário, dentro da orquestra, do que o número de, por exemplo, trompetes.

Os resultados desta investigação permitiram retirar algumas conclusões interessantes, mas sobretudo abriram porta a novas questões que poderão contribuir para o quadro teórico de conhecimentos sobre as crenças de autoeficácia.

Propomos assim, que o estudo seja replicado, recorrendo a uma amostra mais equitativa quanto ao género, com uma distribuição mais semelhante entre os grupos instrumentais e também, uma amostra onde sejam representados, em número igual os alunos com, e sem, experiência musical, de preferência provenientes de instituições de ensino sem pré-seleção de candidatos.

Propomos que a relação entre as crenças de autoeficácia e o desempenho musical seja investigada, dando especial ênfase à correspondência entre as crenças e o desempenho. Esta correspondência pode ser aumentada através da equiparação de critérios do lado das crenças de autoeficácia e da avaliação do desempenho.

É necessário investigar que outras variáveis agem como mediadoras entre as crenças e o desempenho. A literatura científica sugere que há uma forte presença das estratégias autorregulatórias, e do uso das estratégias de estudo que os alunos utilizam para atingirem um desempenho de sucesso. Um estudo qualitativo, de natureza exploratória, poderia indicar que estratégias utilizam os alunos da faixa etária, presente no 2º ciclo do Ensino Básico.

Já foi mencionado anteriormente, que as crenças de autoeficácia se manifestam em três dimensões: *força*, *magnitude* e *generalidade*. Já que este estudo mediu a

dimensão da *força*, tendo controlado as dimensões da *magnitude* e *generalidade*, sugerimos um estudo, em que sejam investigadas as outras duas dimensões. As conclusões poderiam indicar para as futuras investigações, qual é o melhor modo de avaliar as crenças de autoeficácia para um desempenho musical.

O facto de as raparigas apresentarem crenças de autoeficácia mais baixas, mas um desempenho melhor, relativamente aos rapazes, fenómeno verificado também no grupo de instrumentistas de cordas, sugere que há aspetos na calibração que devem ser estudados, por exemplo um estudo centrado nos processos autorregulatórios e/ou nos hábitos de estudo das raparigas e dos rapazes, e a conseqüente relação com o desempenho e com as crenças de autoeficácia. Num outro estudo poderiam ser investigados os processos autorregulatórios dos alunos com um desempenho excelente, sendo avaliado, em paralelo o nível das crenças de autoeficácia que estes alunos evidenciam. Ambos os estudos poderiam enfocar a hipótese que sugere que as crenças de autoeficácia demasiado elevadas inibem a motivação para o esforço.

Mesmo não se tendo verificado diferenças significativas entre as crenças de autoeficácia dos alunos com, e sem experiência musical, propomos que o estudo seja repetido, recorrendo a uma amostra mais equitativa, como já mencionado atrás, como também realizar a avaliação num momento em que as diferenças sejam mais notórias, por exemplo no início do ano letivo, antes do primeiro desempenho.

Estudos de carácter longitudinal, já referidos anteriormente, poderiam confirmar se as crenças de autoeficácia dos alunos evoluem ao longo do tempo, e se, de facto, se tornam mais refinadas, como sugere a literatura científica. Avaliar as crenças de autoeficácia e o desempenho do mesmo aluno em anos de escolaridade extremos, poderia fornecer conclusões interessantes.

As diferenças entre os variados instrumentos musicais devem ser também exploradas. Aparentemente, a prática de cada instrumento apresenta desafios e, por vezes obstáculos, que ao longo do tempo são ultrapassados pela maioria dos alunos de música. No entanto, nas fases iniciais da aprendizagem, um conhecimento mais profundo poderia ajudar os alunos a atingir melhores resultados no desempenho.

Implicações para a prática

Ao longo desta dissertação foi várias vezes evidenciado que as crenças de autoeficácia para o desempenho são em grande parte influenciadas pelas estratégias de ensino e pelas práticas na sala de aula, entre outros. Sabemos que os alunos provêm de ambientes variados, com um histórico pessoal de sucessos e insucessos heterogêneo, o que nos obriga, enquanto professores e educadores, de adaptar o nosso modo de ensinar para a realidade de cada aluno. Nem todos os alunos conseguem alcançar o nível máximo de mestria no instrumento que tocam, mas todos têm o direito de tirarem o máximo proveito das suas capacidades, e de sentirem satisfação ao fazer música, sendo que as crenças de autoeficácia positivas exercem aqui um fator relevante. Na secção que se segue, enunciaremos as implicações, que as conclusões deste estudo sugerem ter, para a prática docente.

Como foi anteriormente referido, as crenças de autoeficácia formam-se, parcialmente, a partir do *feedback* que os alunos recebem nas aulas e nas avaliações. O *feedback* contém a informação sobre o desempenho do aluno, e sobre o seu progresso na aprendizagem. Esta informação ajuda o aluno a decidir se, de facto, é bom na tarefa. Contudo a avaliação normativa, presente no atual sistema de ensino, oferece um *feedback* incompleto e nem sempre espelha o real progresso do aluno. A limitação da avaliação normativa é a seguinte: para os alunos desta idade, o *sucesso* no desempenho tende a ser simbolizado na forma da classificação máxima 5, sendo as classificações inferiores consideradas como *insucesso*. No entanto em muitos casos, as avaliações 3 e 4 são atribuídas aos alunos pelos desempenhos que, embora não sendo excelentes, representam grandes aprendizagens e progressos. Contudo estes alunos, devido à sua idade e inexperiência, nem sempre são cognitivamente maduros para perceberem que o *sucesso* é constituído por uma aprendizagem sólida e gratificante, e não através da obtenção da classificação máxima. Como consequência, estes alunos, que se esforçaram e demonstraram progresso, poderão diminuir as suas crenças de autoeficácia, que por sua vez poderão conduzir ao desânimo e à interrupção dos seus esforços, por entenderem que não serão capazes de atingir a mestria. Como alternativa a este sistema propomos a organização das peças musicais, lecionadas nas aulas, em *níveis de dificuldade*, cotados, por exemplo A, B e C, sendo que, dentro de cada *nível de dificuldade*, o grau de mestria seria avaliado de forma tradicional (1 a 5), à semelhança

do sistema utilizado no Ensino Secundário, onde existe a Matemática A e Matemática B. Propomos que no caso da música seja apenas diferenciando o nível de complexidade/dificuldade dos conteúdos. É nossa opinião que esta forma de avaliação vai melhor ao encontro dos interesses do aluno, já que recompensa o progresso individual, em detrimento duma avaliação homogénea que compara os alunos entre si, e acaba por os diferenciar entre os bons e os fracos.

Ainda relativamente ao *feedback*, cuja importância para o desenvolvimento e manutenção das crenças de autoeficácia foi referida acima, as conclusões deste estudo reforçam a literatura científica, salientando a necessidade do *feedback* imediato, formativo, concreto e individual para cada aluno. Este *feedback* deve incluir atribuições ao esforço, ou seja, que a habilidade não é uma característica fixa, mas sim algo que pode ser alterado e melhorado; e informações concretas sobre o progresso do aluno. Podemos constatar que o ensino individualizado, praticado nas escolas de música proporciona boas condições para que o professor encare cada aluno como um ser único, que aprende de forma única e que pode ser, nestas condições, tratado de forma personalizada.

Além do *feedback* recebido dos professores, na sala de aula, os alunos fomentam as suas crenças de autoeficácia com base no próprio desempenho. Sendo o desempenho musical “invisível”, o uso de tecnologias que permitem a gravação e a reprodução dos desempenhos do aluno, em que seja notável o progresso do aluno, pode potenciar um aumento da autoeficácia de um aluno, que não acredita nas próprias capacidades.

As crenças de autoeficácia são, também, potenciadas pelo uso de estratégias autorregulatórias. Quando os alunos conhecem e sabem utilizar as estratégias de estudo e aprendizagem, têm uma maior noção de controle sobre o seu desempenho, o que os leva a manter as crenças de autoeficácia mais elevadas. Assim, é necessário que os professores ensinem aos seus alunos estratégias concretas e eficazes, como a planificação, monitorização, avaliação da aprendizagem e o conhecimento das próprias fraquezas e pontos fortes, que permitam aos alunos atingir os seus objetivos. Especialmente no caso de músicos iniciantes, o uso de um bom método no estudo vai conduzir a melhores desempenhos musicais e, conseqüentemente a crenças de autoeficácia elevadas. Mais uma vez, as turmas com um número de alunos muito reduzido, presentes no ensino da música, permitem, não só dar uma instrução individualizada, como também recorrer às estratégias de observação de modelos/pares,

já referida por Schunk (1981), em que os alunos podem observar os colegas a utilizarem métodos e estratégias cognitivas, potenciando assim nos alunos observadores o efetivo uso destas estratégias.

A definição de objetivos merece ser destacada de entre as estratégias autorregulatórias, porque ao alcançarem os seus objetivos, os alunos solidificam as suas crenças de autoeficácia, confirmando o seu sucesso na realização da tarefa. Assim sendo, é importante que os professores ajudem os alunos a colocarem os seus objetivos de curto, médio e longo prazo, em função das metas e capacidades pessoais, ao mesmo tempo que estas metas sejam percecionadas pelos alunos como desafiadoras sendo, no entanto, atingíveis. Quando os alunos percecionam dificuldades na realização de uma tarefa, os professores podem orientar o aluno com a sua ajuda, removendo progressivamente o seu apoio (Bandura, 1986). Desta forma o aluno será progressivamente convencido da sua capacidade de realizar a tarefa, aumentando assim a sua crença de autoeficácia.

Ainda dentro das competências autorregulatórias, torna-se imperativo ensinar aos alunos estratégias de controlo da ansiedade e do stress, porque o mal-estar físico que estes estados psicológicos provocam, pode dar aos alunos a sensação de incompetência e de dificuldade, o que pode levar à diminuição das crenças de autoeficácia. Este facto torna-se especialmente pertinente para os alunos de música, já que a ansiedade e stress são uma presença incontornável num desempenho musical público.

Para que os alunos desenvolvam crenças de autoeficácia positivas, é necessário que sejam guiados por padrões de qualidade internos, que correspondem à realidade, exigida pelos seus professores. Por isso os professores devem comunicar aos alunos as suas expectativas concretas e positivas, e devem ensinar aos alunos formas adequadas de autoavaliação, que potenciam uma melhoria no desempenho e, conseqüentemente a manutenção de crenças de autoeficácia elevadas.

Os aspetos sociais, tais como as relações sociais satisfatórias entre pares, acompanhados da perceção do ambiente escolar como agradável, vai também potenciar as crenças de autoeficácia elevadas, vai aumentar a motivação para aprender e terá como consequência desempenhos melhores. Sendo que nos últimos anos o ensino de música tem sido administrado em grupos pequenos, uma boa seleção de alunos para

estes grupos, onde os alunos tenham boas oportunidades de sucesso, acompanhada de uma boa gestão na sala de aula, pode trazer muitos benefícios para a aprendizagem dos alunos. As comparações entre alunos não devem ter lugar na sala de aula, pois como todos os alunos têm capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes, uma percepção de insucesso, relativamente ao colega, pode potenciar uma diminuição das crenças de autoeficácia, causando a sensação de incompetência, levando à conseqüente diminuição dos esforços para aprender.

Diferentes estilos instrucionais no ensino da música, nomeadamente o recurso à modelagem auditiva, poderão oferecer solução para os alunos, que por alguma razão sentem dificuldades na aprendizagem segundo os métodos tradicionais. Desta forma, o insucesso destes alunos será ultrapassado, levando ao aumento das crenças de autoeficácia e, conseqüentemente ao maior envolvimento na aprendizagem, que conduzirá a melhores desempenhos.

. Quanto às crenças de autoeficácia dos próprios professores, Bzuneck (2000) defende que os docentes com crenças de autoeficácia elevadas também terão alunos com crenças de autoeficácia elevadas. Para isso, a estrutura da escola deve proporcionar aos professores um ambiente positivo, colaborativo e estimulante, que permitirá aos professores manter convicções positivas sobre o seu desempenho.

Como a literatura sugere, o apoio parental é imprescindível para a manutenção das crenças de autoeficácia elevadas e para um bom desempenho dos alunos. Recomenda-se, por isso um melhor envolvimento dos pais nas atividades da escola e uma melhor comunicação entre ambos. Por exemplo, os pais podem ser convidados a assistirem às aulas de música, a aprenderem a tocar o instrumento musical, junto com os filhos, a assistirem a espetáculos musicais, ou a incentivarem a participação musical dos filhos em eventos familiares.

Finalmente, “fazer música” para a própria satisfação, como referem Chaffin e Lemieux (2004), produzirá efeitos muito positivos na autoeficácia e no desempenho. Certamente deste modo estará também a cumprir-se a principal função da música, que é a de proporcionar prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Asmus, E.P. (1994). Motivation in music teaching and learning. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 5-32.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivation determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Austin, J.R. (1990). Competition: Is music education the loser? *Music Educators Journal*, 76(6), 21-25.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Some Reflexions on Reflexions. *Psychological Inquiry*, 1(1), 101-105.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.) *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp.307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Azzi, R.G., & Polydoro, S. (2008). *Teoria Social Cognitiva – conceitos básicos*. Rio de Janeiro: ARTMED.

- Bandura, A., Barbarelli, C., Caprara, G.V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Bandura, A., Barbarelli, C., Caprara, J.V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Barak, M. (2010). Motivating self-regulated learning in technology education. *International Journal of Technology & Design Education*, 20, 381-401.
- Barry, N.H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Ed.) *The Science & Psychology of Music Performance*. (pp. 151 – 166). New York: Oxford University Press.
- Bloom, B.S., & Sosniak, L.A. (1981). Talent development. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.
- Boekaerts, M. (1995). Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivational Theories. *Educational Psychologist*, 30(4), 195-200.
- Boekarts, M. (1996). Self-regulated Learning at the Junction of Cognition and Motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112.
- Brand, M. (1985). Development and Validation of the Home Musical Environmental Scale for Use at the Early Elementary Level. *Psychology of Music*. 13(1), 40-48.
- Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: the role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Bzuneck, J.A. (2000). As Crenças de Auto-eficácia dos Professores. *Leituras de Psicologia para Formação de Professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J.A., & Boruchovitch, E. (2000). As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Calder, B.J., & Straw, B.M. (1975). Self-perception and intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *13*, 599-605.
- Chaffin, R.; Lemieux, A.F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 19 - 40). Oxford: Oxford University Press.
- Chandler, T.A., Chiarella, D., & Auria, C. (1988). Performance expectancy, success, satisfaction, and attribution as variables in band challenges. *Journal of Research in Music Education*, *35*, 249-258.
- Clifford, M.M. (1986). The comparative effects of strategy and effort attributions. *British Journal of Educational Psychology*, *56*, 75-83.
- Connolly, C., & Williamon, A. (2004). Mental skills training. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 221 - 246). Oxford: Oxford University Press.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. (pp. 111-141). New York: Springer-Verlag.
- Davidson, P.D. (2006). *The role of self-efficacy and modelling in improvisation: The effects of aural and aural/notated modelling conditions on intermediate instrumental music students' improvisation achievement*. (Tese de Doutorado). Disponível em: Dissertations & Theses: A&I. (Publicação N° AAT 7418028).
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *18*, 105-115.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*, 363-406.

- Frakes, L. (1984). *Differences in music achievement, academic achievement and attitude among participants, dropouts and non-participants in secondary school music*. PhD, University of Iowa.
- Fuks, L., & Fadle, H. (2004). Wind Instruments. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 319 - 334). Oxford: Oxford University Press.
- Gembris, H., & Davidson, J.W. (2002). Environmental Influences. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Ed.) *The Science & Psychology of Music Performance*. (pp. 17 – 30). New York: Oxford University Press.
- Green, B., & Gallwey, W.T. (1987). *The Inner Game of Music*. New York: Pan Books.
- Guettler, K., & Hallam, S. (2004). String Instruments. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 303 - 317). Oxford: Oxford University Press.
- Hair, J., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1995). *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Hallam, S. (1995). Professional musician's orientations to practice: implications for teaching. *British Journal of Music Education*, 12(1), 3-19.
- Hallam, S. (1998). The Predictors of Achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 26(2).116-132.
- Hau, K.T., & Salili, F. (1990). Examination result attribution, expectancy and achievement goals amongst Chinese students in Hong Kong. *Educational Studies*, 16, 17-31.
- Hewitt; M.P. (2002). Self-Evaluation Tendencies of Junior High Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 215-226.
- Hurley, C.G. (1995). Student motivations for beginning and continuing/discontinuing string music tuition. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(1), 44-55.

- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance.* (pp. 85 - 104). Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, A.E., & Mills, J. (2002). Musical Potencial. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Ed.) *The Science & Psychology of Music Performance.* (pp. 3 – 16). New York: Oxford University Press.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting performance achievement and retention of fifth-grade instrumental students. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 225-238.
- Lepper, M., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic reward on children´s intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, R.I. (1973). Undermining children´s intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the „over justification“hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- London, M. (1984). Motivation through discovery. *Music Educators Journal*, 71(4), 50-52.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, fazer, interpretar e redigir.* Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Maslow, A. (1987). *Motivation and personality.* New York: Harpez & Row.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music.* 34(3), 322-336.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). The Role of Self-Efficacy in Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music.*31(1), 37-51.
- McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J.(2002). Self-Regulation on Musical Learning: A Social Cognitive Perspective. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.) *The New*

Handbook of Research o Music Teaching and Learning. (327 – 347) New York; Oxford: Oxford University Press.

- McPherson, G.E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.
- McPherson, G.E., & Schubert, E. (2004). Measuring performance enhancement in music. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 61 - 84). Oxford: Oxford University Press.
- Medeiros, P.C., Loureiro, S.R., Linhares, M.B.M., & Marturano, P.C. (2000). A Auto-Eficácia e os Aspectos Comportamentais de Crianças com Dificuldade de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 13(3), 327-336.
- Neves, S.P., & Faria, L. (2007). Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(XXV), 635-652.
- Nielsen. S.G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*. 32(4), 418-431.
- O'Neill, S.A., & McPherson, G.E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G.E. McPherson (Ed.) *The Science & Psychology of Music Performance*. (pp. 31 – 46). New York: Oxford University Press.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), (*Becoming a Self-Regulated Learner*) 116-125.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pastorelli, C., Caprara, G.V., Barbanelli, C., Rola, J. Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The Structure of Children's Perceived Self-Efficacy: A Cross-National Study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(2), 89-97.

- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Relich, J.D., Debus, R.L., & Walker, R. (1986). The mediating role of attribution and self-efficacy variables for treatment effects on achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 195-216.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton, Mifflin.
- Rosário, P. (2001). Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(1), 87-102.
- Rosário, P., Trigo, J., & Guimarães, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas autorregulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 117-133.
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Chaleta, E., Grácio, L., Simões, F., Nuney, J.C., & Gonzalez-Pienda, J.A. (2005). Trabalho de Casa, Tarefas Escolares, Auto-Regulação e Envolvimento Parental. *Psicologia em Estudo, Maringá*, 10(3), 343-351.
- Schunk, D.H. (1981). Modeling and attributional feedback effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 93-105.
- Schunk, D.H. (1985a). Social comparison, self-efficacy, and motivation. In .K. Alderman & M. W. Cohen (Eds.). *Motivation theory and practice for preservice teachers*. (13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1985b). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D.H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. 26(3), 207-231.

- Schunk, D.H. (1995). Implicit Theories and Achievement Behaviour. *Psychological Inquiry*, 6(4), 311-314.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and Self-Evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Schunk, D.H., & Hanson, A.R. (1989). Self-modeling and children's cognitive skill learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 155-163.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1997). Social Origins of Self-Regulatory Competence. *Educational Psychologist*. 32(4), 195-208.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.) *Handbook of Motivation at School*. (35 – 53) Routledge: New York.
- Sherer, M., Maddux, J., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Review*, 51, 663-671.
- Sichivitsa, V.O. (2007). The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*. 29, 55-68.
- Sloboda, J.D., Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Solomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Sosniak, L.A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bllom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 19-67). New York: Ballantine.
- Stipek, D.J. (1996). *Motivation to learn: From theory to practice*. Boston: Allyn & Bacon.

- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Coleção Educação Especial (18). Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B.W. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vispoel, W.P., & Austin, J.R. (1993). Constructive response to failure in music: The role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 110-129.
- Watson, K. (2010). The effects of aural versus notated instructional materials on achievement and self-efficacy in jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 58, 240-259.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Williamon, A. (2004). A guide to enhancing musical performance. In A. Williamon (Ed) *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. (pp. 3 - 18). Oxford: Oxford University Press.
- Williamon, A., & Ritchie, L. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*. 39(3), 328-344.
- Williamon, A., & Ritchie, L. (2011). Primary School Children's Self-Efficacy for Music Learning. *Journal of Research in Music Education*. 59(2), 146-161.
- Williamon, A., & Valentine, E. (2000). Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality. *British Journal of Psychology* 91, 353-376.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice* 41(2), *Becoming a Self-Regulated Learner*, 64-70.

Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.

Legislação

DIÁRIO DA REPÚBLICA, 1ª série, Nº 146, de 30 de julho de 2012.

DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2ª série, Despacho n.º 8683/2011, Nº 122 de 28 de Julho de 2011. Retirado dia: 18 de Março de 2013 de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=20>.

ANEXOS



Escala de avaliação da Autoeficácia para o desempenho musical

Por favor preenche a seguinte tabela:

Sexo: <i>Feminino</i> <input type="radio"/> <i>Masculino</i> <input type="radio"/>	
Instrumento que tocas:	
Já tiveste aulas de música no 1º Ciclo? <i>Sim</i> <input type="radio"/> <i>Não</i> <input type="radio"/>	
Se respondeste Sim, indica se aulas eram só de Canto, ou se também aprendeste a tocar um instrumento musical? <i>Só Canto</i> <input type="radio"/> <i>Canto e Instrumento</i> <input type="radio"/>	

Agora gostaríamos que pensasses numa atividade musical específica na qual tiveste recentemente um papel principal (por exemplo uma audição de instrumento, prova ou concerto). Por favor descreve essa atividade:

Música tocada:	Número de pessoas a assistir:
Local:	

Muito mal

Excelente

Classifica como correu esta audição	1	2	3	4	5	6	7
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

Imagina que te foi pedido para participar numa atividade igual dentro das próximas semanas (com música de dificuldade semelhante, num contexto parecido, com o mesmo nível de expectativas e exigências, etc.). Por favor indica o quanto estás de acordo ou em desacordo com cada uma das seguintes afirmações, especificamente em relação como será o teu desempenho nessa atividade.

1. Estou confiante que serei capaz de realizar uma audição de sucesso.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

2. Defini objetivos a atingir para esta audição mas não consigo alcançá-los.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

3. É provável que consigo evitar dificuldades (por exemplo estar nervoso, o público, enganar-me, etc.) durante essa audição.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

4. Se eu me aperceber de situações à volta da audição que me façam ficar muito nervoso, não vou sequer tentar tocar.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

5. Se algo de inesperado acontecer durante a audição, serei capaz de lidar bem com isso.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

6. Estou disposto a evitar esta audição se a música me parecer demasiado difícil.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

7. Sinto-me inseguro em relação à minha peça para esta audição.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

8. Tenho tendência a desistir facilmente durante a audição.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

9. Sou capaz de lidar com problemas que possam surgir durante a audição.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

10. A perspectiva de falhar nesta audição faz-me trabalhar mais

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

11. Sou um músico autoconfiante respetivamente a esta audição.

- Discordo completamente*
- Discordo bastante*
- Discordo*
- Não concordo nem discordo*
- Concordo*
- Concordo bastante*
- Concordo completamente*

Obrigado!



Inquérito de Avaliação do Desempenho dos alunos do 2º ciclo, no âmbito da Dissertação de Mestrado na UCP

FCA5A

Por favor classifique o desempenho do aluno, nesta audição, numa escala de 1 (*pior desempenho*) a 7 (*melhor desempenho*)

Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno
Nome do aluno

Piano
Viola Dedilhada
Viola Dedilhada
Violino
Oboé
Piano
Piano
Piano
Piano
Viola Dedilhada
Viola Dedilhada
Violino
Violino
Violino
Violino
Violino
Violino
Violoncelo
Violoncelo
Violoncelo

Nota: Por razões éticas de confidencialidade, não foram colocados os nomes dos alunos