

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANE BATTISTI

UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA  
NO ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

CURITIBA  
2016

DAYANE BATTISTI

UM ESTUDO SOBRE AS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA  
NO ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, área de concentração em Educação Musical e Cognição, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA  
2016

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Battisti, Dayane

Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão / Dayane Battisti – Curitiba, 2016.  
98 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes,  
Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Violão – Métodos. 3. Música para violão. 4. Música – Eficácia no ensino. I.Título.

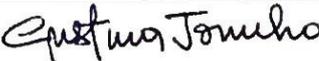
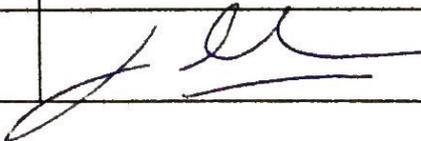
CDD 787.6

## PARECER

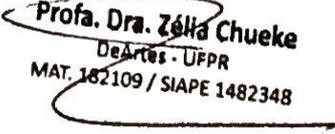
Defesa de dissertação de mestrado de **Dayane Battisti** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Rosane Cardoso de Araújo**, **Ana Cristina Tourinho** e **Guilherme Romanelli**, arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: "**Um Estudo sobre as Crenças de Autoeficácia no Ensino Coletivo de Violão**".

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		aprovada
Ana Cristina Tourinho (UFBA)		APROVADO
Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovada

Curitiba, 26 de fevereiro de 2016.

  
Prof. Dra. Zélia Chueke  
De Artes - UFPR  
MAT. 182109 / SIAPE 1482348

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zélia Chueke  
Coordenadora do PPGMúsica

## AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus e aos meus antepassados pela Vida e toda orientação e proteção;

À toda minha família, especialmente meus querido pais Elenir e Jaime, que me permitiram vir a este mundo e nunca mediram esforços para que eu tivesse tudo que precisava em todos os momentos;

À minha querida vó Ortenila por todo carinho e sábios conselhos;

Às minhas maninhas Gi e Carol, parceiras pra todas as horas;

Ao Francisco por toda força, amor e incentivo que foram fundamentais para a conclusão deste processo; e à D. Rosely e Sr. Mario que ainda não conheço pessoalmente, mas já moram no meu coração;

À minha querida orientadora Rosane Cardoso de Araújo, por todos os ensinamentos, pela amizade e pela inspiração como profissional;

Aos membros da banca Guilherme Romanelli e Cristina Tourinho, que trouxeram valiosas contribuições para esta pesquisa;

Ao Fabio Serpe que colaborou na aplicação dos questionários e permitiu que a pesquisa fosse realizada com seus alunos;

Aos alunos e amigos que participaram dos dois estudos piloto: Victória, Bruno, Daniel, André, Jaime e Anita;

Ao Gabriel Snak pela atenção e eficiência em resolver as questões da secretaria do PPG;

À CAPES pela bolsa que permitiu que eu me dedicasse à pesquisa durante estes dois anos;

Aos amigos queridos de longe e de perto: Eraldo, Marina, Marcus, Mariana, Bárbara, Jean, Oki, Ana, Édipo...

Aos colegas e amigos que tive a oportunidade de conhecer durante o mestrado: João Egashira, Cainã Alves, Amanda Nicolau, Eduardo Melo, George Pessoa, Camila Fernandes, Liana Negreiros, Angela Sasse, Ricardo Thomasi, Gabriel Zara e Priscila Malanski;

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa PROFCEM: Jean, Flavio, Flavia, Celia, Victor, Valéria, Davison, Micheline, Lizzie...

Aos amigos do Quarteto Zenamon: Allan Kolodzieiski, Cainã Rocha e Rafael Guimarães;

A todos os meus amigos da Seicho-No-Ie (que são tantos e tão queridos que seria impossível citar aqui sem cometer a injustiça de deixar alguém de fora), mas não posso deixar de agradecer a Camila, Haruo, Helô, Marília, Marina, Bela, Ju, Leo, Liana, Luciano, Nárila e Flávio Haruo.

Aos professores e amigos da EMBAP: Orlando Fraga, Fabio Scarduelli, Cristiane Otutumi, Fernando Aguera, (e a Melissa que já faz parte do grupo), Felipe Ribeiro, Fabio Poletto, Francisco Luz, Ederaldo Sueiro, Willian Lentz, Adailton Pupia;

Aos amigos e colegas da Contemporânea e da Trilhas por todo apoio sempre que precisei ir para algum congresso ou faltar e repor aulas em função do mestrado, especialmente Carol, Dani, Ney, Thiago e Danna; da mesma forma ao Rolf e pessoal da Trilhas;

E à todos os meus alunos que me inspiram a continuar sempre aprendendo mais, manifestando aos poucos a capacidade infinita que existe em mim.

*Tudo que de valoroso existe neste mundo partiu da mente daqueles que sonharam com bravura. Se excluíssemos da história da humanidade o sonho, não teríamos a cultura que temos atualmente. Na verdade, somente os sonhadores são os que alcançam os postos vanguardeiros da cultura humana.*  
(TANIGUCHI, Masaharu)

## RESUMO

O ensino coletivo de instrumentos musicais apresenta vantagens como a democratização do acesso, a interação entre os alunos, o ambiente lúdico, a cooperação, a motivação, entre outros. Para investigar a motivação neste ambiente, o referencial teórico escolhido foi a teoria da Autoeficácia. O objetivo foi investigar a motivação para aprender violão em grupo a partir das fontes de influência das crenças de autoeficácia (experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos). Para tanto, a metodologia utilizada foi uma *Survey* de pequeno porte com aplicação de questionário. Participaram da pesquisa 21 alunos de violão em grupo de uma instituição da cidade de Curitiba-PR. Foram 14 alunos do gênero masculino e 7 do gênero feminino, a maioria entre 9 e 14 anos. Os motivos mais citados para a decisão de aprender violão foram relacionados à motivação intrínseca. Além disso os alunos avaliaram positivamente ter aulas em grupo porque podem compartilhar e aprender com os outros. Com os resultados foi possível confirmar a hipótese da pesquisa, observando que a motivação para aprender violão no contexto coletivo pode ser intensificada a partir dos seguintes aspectos: (a) das experiências de êxito que os alunos têm no ambiente coletivo; (b) das experiências vicárias ao observar os pares aprendendo durante as aulas; (c) da persuasão verbal do professor e dos colegas; (d) dos indicadores fisiológicos da experiência positiva de estar tocando junto com o grupo. A respeito do repertório estudado, todos afirmaram gostar das músicas, principalmente quando tinham participação na escolha. Os resultados deste estudo apontaram para a relevância das relações entre aulas coletivas de violão e o processo motivacional do aluno, enfatizando particularmente o aumento de crenças de autoeficácia neste contexto. Também foi possível verificar que a escolha do repertório é fator relevante para a motivação e consequentemente, para o aprendizado do instrumento.

Palavras-chave: motivação, ensino coletivo, violão, autoeficácia.

## ABSTRACT

Title: A study about self-efficacy beliefs in collective guitar teaching

Group instrumental teaching shows advantages such as democratization of the access to the information, interaction among students, playful environment, cooperation, motivation and so forth. In order to investigate the motivation in such environment, the chosen theoretical framework was the Self-Efficacy Theory. The target was to investigate the motivation to learn how to play the guitar in group based on the sources of the influence of the self-efficacy beliefs (mastery experiences, vicarious experiences, verbal persuasion and physiological states). The methodology used was a small survey made by the use of a questionnaire. A total of 21 guitar students from an institution located in Curitiba (Brasil) took part in the research. The research participants were 12 male students and 7 female students, most from 9 to 14 years old. The most quoted reasons to start learning how to play the guitar were related to intrinsic motivation. The students evaluated positively the group classes, affirming they were able to share and to learn from each other. Based on the results, it was possible to confirm the hypothesis of the research, observing that the motivation to learn how to play the guitar in the group context can be intensified by the following aspects: (a) from the successful experiences that the students have in the group environment; (b) from the vicarious experiences observing peers learning during the classes; (c) from verbal persuasion of the instructor and classmates; (d) from physiological indicator of positive experiences of playing within the group. Considering the repertoire they learned, all the students alleged to have liked the songs, mainly when they took part in the choice of those songs. The results of this study pointed out to the relevance of the relations between group guitar classes and the motivational process of the student, emphasizing particularly the increase of self-efficacy beliefs in this context. Also, it was possible to verify that the choice of repertoire was a relevant factor in order to motivate and consequently, learning the instrument.

Key-words: motivation, collective teaching, guitar, self-efficacy.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Esquema da Reciprocidade Triádica.....	21
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Exemplos de questões para a segunda parte do questionário.....	38
<b>Quadro 2.</b> Exemplos de questões sobre fontes das crenças de autoeficácia .....	39
<b>Quadro 3.</b> Resultado geral do estudo piloto .....	40
<b>Quadro 4.</b> Resultado geral do estudo piloto 2 .....	41
<b>Quadro 5.</b> Motivos para aprender violão.....	47
<b>Quadro 6.</b> Categorização das respostas da questão 6 .....	50
<b>Quadro 7.</b> Categorização das respostas da questão 7 .....	54
<b>Quadro 8.</b> Organização das alternativas da questão 8.....	56
<b>Quadro 9:</b> Categorização das respostas da alternativa g).....	77
<b>Quadro 10:</b> Categorização das respostas da alternativa h).....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Gênero dos participantes da pesquisa.....	43
<b>Gráfico 2.</b> Idade dos participantes da pesquisa.....	44
<b>Gráfico 3.</b> Há quanto tempo estuda violão .....	45
<b>Gráfico 4.</b> Toca algum outro instrumento musical? .....	46
<b>Gráfico 5.</b> Motivos para decidir aprender a tocar violão .....	48
<b>Gráfico 6.</b> Aprender a tocar uma música nova no violão (geral).....	57
<b>Gráfico 7.</b> Aprender a tocar uma música nova no violão (faixa etária).....	58
<b>Gráfico 8.</b> Aprender a tocar uma música nova no violão (tempo de estudo) .....	59
<b>Gráfico 9.</b> Tocar uma música junto com seus colegas.....	60
<b>Gráfico 10.</b> Tocar uma música junto com seus colegas.....	62
<b>Gráfico 11.</b> Tocar uma música junto com seus colegas (tempo de estudo).....	63
<b>Gráfico 12.</b> Aprender tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la ....	64
<b>Gráfico 13.</b> Aprender tocar uma música observando um colega (faixa etária) .....	65
<b>Gráfico 14.</b> Aprender tocar uma música observando um colega (tempo de estudo).....	66
<b>Gráfico 15.</b> Tocar de forma semelhante ao professor.....	67
<b>Gráfico 16.</b> Tocar de forma semelhante ao professor (faixa etária) .....	68
<b>Gráfico 17.</b> Tocar de forma semelhante ao professor (tempo de estudo).....	69
<b>Gráfico 18.</b> Se apresentar sozinho diante de uma plateia .....	70
<b>Gráfico 19.</b> Se apresentar sozinho (faixa etária).....	72
<b>Gráfico 20.</b> Se apresentar sozinho (tempo de estudo) .....	73
<b>Gráfico 21.</b> Se apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia.....	74
<b>Gráfico 22.</b> Se apresentar junto com seus colegas (faixa etária) .....	75
<b>Gráfico 23.</b> Se apresentar junto com seus colegas (tempo de estudo).....	76

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. MOTIVAÇÃO</b> .....	18
2.1 DEFINIÇÕES DE MOTIVAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER ....	18
2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA .....	20
<b>3. ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ECIM)</b> .....	29
3.1 A MOTIVAÇÃO NO ECIM .....	32
3.2 O VIOLÃO NO CONTEXTO DO ENSINO COLETIVO .....	34
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	37
4.1 MÉTODO .....	37
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	37
4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS.....	38
4.4 PRIMEIRO ESTUDO PILOTO .....	39
4.5 SEGUNDO ESTUDO PILOTO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO .....	41
4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	41
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	43
5.1 CARACTERIZAÇÕES DOS PARTICIPANTES .....	43
5.2 MOTIVAÇÃO.....	46
<b>5.2.1 Motivos para aprender violão</b> .....	46
<b>5.2.2 Opinião dos alunos sobre as aulas em grupo</b> .....	49
<b>5.2.3 Opinião dos alunos sobre o repertório das aulas</b> .....	53
5.3 FONTES DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA.....	55
<b>5.3.1 Experiências diretas</b> .....	56
<b>5.3.2 Experiências vicárias</b> .....	63
<b>5.3.3 Indicadores fisiológicos</b> .....	70
<b>5.3.4 Persuasão verbal</b> .....	77
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	82
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>APÊNDICES</b> .....	94
APÊNDICE A – Questionário pré-qualificação.....	94
APÊNDICE B – Questionário final.....	96

## 1. INTRODUÇÃO

Para contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa, vou compartilhar algumas experiências pessoais com o ensino coletivo de violão<sup>1</sup>. Tive duas experiências como aluna nesse contexto. A primeira delas foi num curso de férias com duração de um mês, logo que ganhei meu primeiro violão. Nessa primeira experiência, a heterogeneidade da turma – que muitas vezes é encarada como uma limitação (CRUVINEL, 2005 *apud* RIBEIRO, 2013) – ficou muito evidente e faltou formação por parte do professor para conciliar a diferença entre os níveis dos alunos. A segunda experiência foi participando de uma orquestra de violões – que pode ser uma das estratégias para organizar grupos no ensino coletivo (TOURINHO, 2006) – e ao contrário da primeira experiência, foi muito positiva e motivadora, tendo sido uma grande influência da decisão de ter a música como profissão. Minha experiência na condição de professora, surgiu recentemente e tem sido fascinante, evidenciando a forma como o aprendizado acontece, as interações entre os alunos, os desafios e avanços do grupo e de cada aluno. Essas experiências despertaram o interesse para a realização dessa pesquisa, com a intenção de investigar a motivação dos alunos nas aulas coletivas de violão.

Cruvinel (n.d., p. 5) enfatiza que “o Ensino Coletivo de Instrumento Musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical”, e este é um dos motivos pelos quais essa forma de ensino é tão utilizada em espaços não-formais de educação musical. Dantas (2010, p. 411-412) conclui em sua pesquisa que no ensino coletivo “diversos são os fatores que contribuem para a motivação do aluno, como a oportunidade de aprender em conjunto, o fato de sentir-se parte de um grupo musical, a atuação e o estímulo do professor, e a sonoridade do grupo”.

Estudos recentes vêm comprovando a estreita relação entre a motivação e a aprendizagem, e entre as atuais teorias da motivação estão as crenças de autoeficácia – principal constructo da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. As crenças de autoeficácia estão relacionadas a quanto um indivíduo se julga capaz de realizar determinada tarefa. Pajares e Olaz (2008, p. 101) afirmam que “essencialmente, as crenças de auto-eficácia são percepções que os indivíduos têm sobre suas próprias

---

<sup>1</sup> Considerando que não existe um consenso sobre a utilização das expressões “ensino coletivo” ou “ensino em grupo” entre os autores no Brasil, as expressões serão utilizadas de acordo com o que cada autor utiliza quando escreve.

capacidades”. Não é questão de conseguir ou não realizar a tarefa, mas sim de quanto a pessoa acredita ser capaz de realizá-la. De acordo com Pajares *apud* McPherson e O'Neill (2002, p. 34).

Crenças de autoeficácia atuam como determinantes do comportamento, influenciando as escolhas que os indivíduos fazem, o esforço que eles dispõem, a perseverança que eles conservam diante de dificuldades, e os padrões de pensamento e reações emocionais que experimentam (McPHERSON; O'NEILL, 2002, p. 34, tradução nossa<sup>2</sup>).

Bandura (1994) postulou a existência de quatro fontes de informação que atuam na construção das crenças de autoeficácia do sujeito: (1) experiências diretas<sup>3</sup>; (2) experiências vicárias; (3) persuasão verbal; e (4) indicadores fisiológicos. O criador desta teoria enfatiza a importância prática da mesma quando afirma:

O valor de uma teoria psicológica não é julgado apenas por seu poder explicativo e preditivo, mas por seu poder prático para promover mudanças no funcionamento humano. A teoria social cognitiva é facilmente indicada para aplicações sociais, pois especifica determinantes modificáveis e a maneira como estes devem ser estruturados, com base nos mecanismos pelos quais operam. (BANDURA, 2008, p. 18)

De acordo com Tourinho (2007) “o ensino coletivo de instrumentos musicais, apesar de bastante praticado, ainda é visto com desconfiança”. Apesar desta desconfiança, Tourinho discorre sobre princípios das aulas coletivas que podem ser muito vantajosos no processo de aprendizagem do instrumento. Um destes princípios é acreditar que todos aprendem com todos.

O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo. Assim é possível observar/comparar/avaliar a si mesmo sem necessidade de intervenções verbais explícitas. Mesmo porque no ensino coletivo, como no tutorial, o professor corrige e incentiva muitas vezes demonstrando com o instrumento em vez de falar. (TOURINHO, 2007, p. 3)

Este princípio, citado por Tourinho, está ligado à pelo menos duas fontes de autoeficácia: experiências vicárias e persuasão verbal. Nas aulas em grupo, além de observar o professor, o aluno observa os colegas e pode vê-los como modelos do que fazer ou não fazer. Este tipo de experiência tanto pode fortalecer quanto enfraquecer as

---

<sup>2</sup> *Self-efficacy beliefs act as determinants of behavior by influencing the choices that individuals make, the effort they expend, the perseverance they exert in the face of difficulties, and the thought patterns and emotional reactions they experience* (McPHERSON; O'NEILL, 2002, p. 34).

<sup>3</sup> O termo 'experiências diretas' tem sido utilizado nas traduções mais recentes por abranger tanto experiências de sucesso quanto de fracasso. Considerando que este trabalho trata da motivação dos alunos, muitas vezes utilizaremos o termo experiências de êxito, pois são as experiências positivas que fortalecem as crenças dos alunos e influenciam sua motivação.

crenças de autoeficácia do aluno em questão, pois ele pode ver o colega e pensar que também pode fazer o mesmo; ou pode observá-lo e achar que não é capaz de realizar tão bem a tarefa. Neste momento, a correção ou incentivo do professor pode vir através de demonstração no instrumento ou por meio da fala, que constitui a persuasão verbal.

Considerando os exemplos e conceitos apresentados, o objetivo principal desta pesquisa é investigar a motivação para aprender violão em grupo a partir das fontes de influência das crenças de autoeficácia (experiências diretas, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos). Como objetivos específicos, busca-se: descrever o perfil do grupo participante da pesquisa; levantar dados sobre a motivação inicial para aprender violão dos participantes; verificar a opinião dos alunos sobre a aprendizagem em ambiente coletivo; analisar a relação entre experiências diretas e a motivação dos participantes; verificar se as persuasões verbais interferem na motivação dos participantes; verificar se as experiências vicárias trazem algum reflexo na motivação dos participantes; levantar dados sobre como os alunos interpretam seus indicadores fisiológicos em situação de apresentação. Diferente de grande parte das pesquisas sobre as crenças de autoeficácia nos mais diversos contextos, esta pesquisa não busca medir as crenças de autoeficácia dos participantes da pesquisa. Por esta razão não foram seguidas as orientações de Bandura para a construção de escalas de autoeficácia (BANDURA, 2006) e o questionário foi elaborado de forma mais qualitativa, contendo questões abertas e algumas respostas em formato de escala *likert* também, mas seguindo o objetivo de investigar a motivação a partir das fontes das crenças de autoeficácia e não medi-las.

Para alcançar esses objetivos, foi realizado um levantamento (*survey* de pequeno porte) por meio de um questionário que contemplou: a caracterização dos alunos de violão de uma instituição de Curitiba; a identificação dos motivos que levaram os participantes a optar pelo estudo do violão; a percepção de como eles encaravam o aprendizado no ambiente coletivo; perguntas que visavam revelar de que maneira as experiências diretas fortaleciam as crenças de autoeficácia dos alunos; como as experiências vicárias auxiliavam no aprendizado e na capacidade de aprender que os alunos acreditavam ter; de que maneira a persuasão verbal motivava os alunos e de que modo os indicadores fisiológicos influenciavam a motivação dos alunos para aprender violão.

Diversas áreas do conhecimento têm se apropriado do constructo de autoeficácia para explicar o comportamento de indivíduos e investigar sua motivação em diferentes contextos. Entre essas áreas é possível citar saúde, educação, trabalho e esporte, e no

cenário nacional, Azzi e Polydoro (2006), Costa e Boruchovitch (2006), Iaochite (2007) Bzuneck (2009), Alvarenga (2011), Guerreiro-Casanova (2013) são algumas das pesquisas sobre autoeficácia nas áreas citadas.

Na educação musical, as crenças de autoeficácia têm sido tema de pesquisas recentes, como por exemplo: Cavalcanti (2009), Figueiredo (2010), Cereser (2011), Cereser e Hentshcke (2013), Gonçalves (2013), Gonçalves e Araújo (2013), Filipak e Araújo (2013).

Bzuneck (2009, p. 118) afirma que “[...] um aluno motiva-se a envolver-se nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades, etc”. Transpondo este conceito para a música, a motivação para a aprendizagem provém da crença de que o aluno poderá adquirir novos conhecimentos musicais, dominar esses conteúdos específicos e melhorar suas habilidades técnicas e interpretativas no instrumento. De forma semelhante, Cavalcanti discorre sobre os estudantes de música, afirmando que:

Estudantes de música estão sujeitos ao mesmo impacto das crenças de autoeficácia que alunos de outras áreas de estudo. As crenças em sua capacidade como instrumentista, afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo. (CAVALCANTI, 2009, p. 23)

Reforçando a relevância dos estudos sobre motivação, a presente pesquisa visa contribuir com a área da educação musical, investigando a motivação dos alunos de violão no contexto do ensino coletivo, sob a ótica das Crenças de Autoeficácia. Contribui também com as pesquisas sobre o ensino coletivo de violão, cujas publicações vem crescendo nos últimos anos e dentre as quais é possível citar: Tourinho (1995); Moraes (1997); Cruvinel (2001); Vieira e Ray (2007); Teixeira (2008); Frigatti (2009); Braga (2009); Ribeiro (2013); Brazil (2013a, 2013b); e com as pesquisas que relacionam a motivação com o ensino/aprendizagem de violão (TOURINHO, 1995; FIGUEIREDO, 2010; RIBEIRO, 2013; BRAZIL, 2013a; BRAZIL, 2013b; ROSA e ARAÚJO, 2014; TOURINHO e AZZI, 2014; SOUZA, 2015; ROSA, 2015)

Esta dissertação foi organizada em seis partes. Após a introdução, o primeiro capítulo é dedicado ao tema da motivação, com ênfase nas crenças de autoeficácia, que é o principal constructo da Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura. Na sequência, o segundo capítulo (numerado como 3 no Sumário) é uma revisão sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, em especial as pesquisas sobre o ensino

coletivo de violão, e pesquisas sobre a motivação no ensino coletivo de instrumentos musicais. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa e no quarto capítulo são apresentados os resultados e discussões. Por fim, na conclusão são destacados os principais resultados da investigação e traçadas as considerações finais da dissertação.

## 2. MOTIVAÇÃO

### 2.1 DEFINIÇÕES DE MOTIVAÇÃO E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

No glossário de seu artigo de 1994 intitulado *Self-Efficacy*, Bandura define motivação como “ativação para a ação” e complementa explicando que os níveis de motivação são refletidos nas escolhas dos cursos de ação, na intensidade do esforço e persistência empregada (BANDURA, 1994, p. 71, tradução nossa<sup>4</sup>).

De forma semelhante, para Robbins (2010) a motivação é o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços empregados por um indivíduo para atingir determinado objetivo. Os três elementos-chave deste conceito são detalhadas pelo autor:

A intensidade refere-se a quanto esforço a pessoa despende. É o elemento ao qual a maioria de nós se refere quando falamos de motivação. Contudo, uma alta intensidade não é capaz de levar a resultados favoráveis de desempenho profissional, a menos que canalizada em uma direção favorável à organização. Portanto, precisamos considerar a qualidade do esforço, tanto quanto sua intensidade. [...] Por fim, a motivação tem uma dimensão de persistência. Essa é uma medida de quanto tempo uma pessoa consegue manter seu esforço. Os indivíduos motivados mantêm-se na realização da tarefa até que seus objetivos sejam atingidos. (ROBBINS, 2010, p. 197)

Embora o conceito de Robbins esteja ligado ao comportamento organizacional – tratando principalmente da motivação dos funcionários para atingir os objetivos propostos pela organização – pode ser transposto para a Educação Musical. Desta forma, considerando a motivação para a aprender um instrumento musical, a *intensidade* – que está ligada ao esforço despendido – pode ser relacionada com o tempo e frequência de estudo em casa, atenção e interesse durante as aulas, empolgação, entre outros fatores. Como a intensidade sozinha não basta, a importância da *direção* pode ser associada com a qualidade de estudo, conteúdo estudado, repertório (escolha do aluno ou imposição do professor), etc. E por fim, a *persistência*, fator essencial no aprendizado musical, cujos resultados podem demorar a aparecer. Quando o aluno não se sente motivado a aprender um instrumento musical, não persiste o suficiente para direcionar seus estudos.

---

<sup>4</sup> *Activation to action. Level of motivation is reflected in choice of courses of action, and in the intensity and persistence of effort.* (BANDURA, 1994, p. 71)

Wigfield e Eccles (2002, p. 1, tradução nossa)<sup>5</sup> constatam que “a pesquisa sobre motivação e motivação para a realização, em particular, floresceu ao longo dos últimos 30 anos, tanto na psicologia educacional quanto na psicologia do desenvolvimento”.

Nesse contexto, Shunk & Pajares (2002, p. 15) explicam que as “teorias contemporâneas da motivação focam os processos cognitivos e afetivos que instigam, dirigem, e sustentam a ação humana”, o que nos remete aos elementos-chave do conceito de motivação: intensidade (instigam), direção (dirigem) e persistência (sustentam). Ou seja, o foco das teorias atuais está diretamente ligado ao conceito de motivação.

A motivação humana é um assunto que tem sido estudado por diversas áreas do conhecimento - como administração, saúde, psicologia e educação – principalmente a partir do início do século passado (CONDESSA, 2011). Especialmente na área da educação, o tema da motivação para a aprendizagem está presente nas reflexões de professores e pesquisadores que buscam diversas estratégias para que os alunos aprendam de forma efetiva, prazerosa e criativa (MADERA & MATEIRO, 2013).

Revisando a literatura na área da educação encontraram-se cinco tipos de publicações: aquelas que estudam o processo motivacional do aluno; as que estudam o processo motivacional do professor; as que focam a influência do professor na motivação do aluno; as que avaliam instrumentos de medida em motivação e, por fim, os estudos teóricos. (MADEIRA & MATEIRO, 2013, p. 68)

Estes cinco tipos de publicações também estão presentes nas pesquisas de educação musical onde, de acordo com Araújo (2010), o estudo da motivação representa um significativo campo de investigação,

[...] uma vez que, por meio de diferentes enfoques, pode-se obter resultados que auxiliem os educadores a compreender o percurso da aprendizagem discente, revelados por meio de dados sobre os aspectos do investimento pessoal dos sujeitos, o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas, a qualidade de tal envolvimento e as consequências e resultados das atividades musicais na relação entre motivação intrínseca e extrínseca. (ARAÚJO, 2010, p. 111)

Também é possível compreender a motivação para a aprendizagem em função de seus efeitos imediatos e finais. Existem alunos que demonstram interesse imediato em aprender, se esforçam, persistem, mesmo quando as tarefas têm alto grau de exigência. Mas também existem alunos que não apresentam esse interesse imediato, sendo assim

---

<sup>5</sup> *Research on motivation, and achievement motivation in particular, has burgeoned over the last 30 years in both the educational psychology and developmental psychology literatures.* (WIGFIELD; ECCLES, 2002, p. 1)

considerados desmotivados. Dessa forma, pode-se concluir que o efeito final da motivação é o aprendizado do aluno (COSTA & BORUCHOVITCH, 2006).

Guimarães (2009, p. 38) destaca que “uma questão importante diz respeito à relação da motivação intrínseca e a aprendizagem”. Quando os alunos se envolvem em uma atividade por razões intrínsecas, a satisfação é maior e facilita a aprendizagem e o desempenho.

A motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. [...] Desse modo, a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento (GUIMARÃES, 2009, p. 37).

De forma oposta, a motivação extrínseca é definida como “a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, [...] objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades” (GUIMARÃES, 2009, p. 46).

Bzuneck (2010, p. 36) afirma que “qualquer tentativa de se promover uma melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos deve contemplar esforços para tornar os alunos positivamente motivados”.

Entre as teorias da motivação desenvolvidas nas últimas décadas do século passado, a Teoria Social Cognitiva de Bandura é uma das poucas que continua a influir consideravelmente os estudos nesta área (BZUNECK, 2008).

## 2.2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

O constructo de autoeficácia foi apresentado por Albert Bandura no ano de 1977, em um artigo denominado *Autoeficácia: Em direção à uma teoria unificadora da mudança de comportamento* (BANDURA, 1977, tradução nossa<sup>6</sup>). A Teoria da Autoeficácia faz parte da Teoria Social Cognitiva, que “apresenta um modelo explicativo para o funcionamento humano [...] no qual comportamento, fatores pessoais e ambiente operam, todos interagindo, como determinantes que influenciam um ao outro bidirecionalmente” (BANDURA & JOURDEN *apud* AZZI & POLYDORO, 2006, p. 17).

O objetivo da construção de teorias é identificar um pequeno número de princípios que possam explicar uma variedade de fenômenos. No interesse da generalidade abrangente, a teoria social cognitiva concentra-se em princípios

---

<sup>6</sup> *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.*

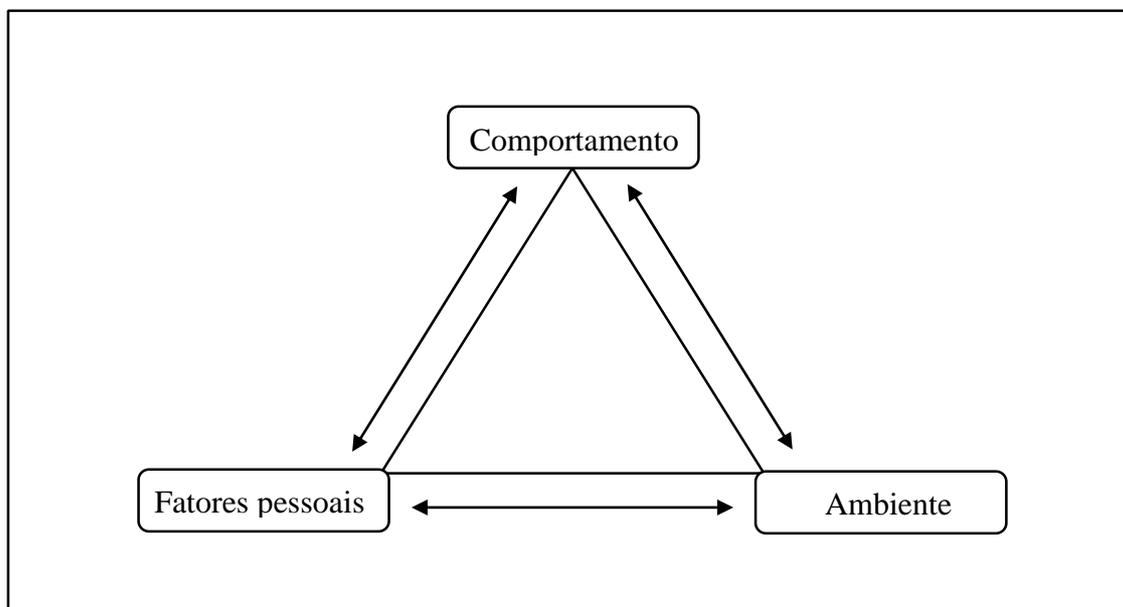
integrativos os quais operam em diferentes esferas do funcionamento. A generalidade do componente auto-regulador na teoria social cognitiva foi corroborada pelas aplicações variadas desse conhecimento no desenvolvimento educacional, na promoção da saúde, na regulação do afeto, no desempenho atlético e no funcionamento organizacional (BANDURA, 2008, p. 28).

A Teoria Social Cognitiva tem a visão de Homem como indivíduo inserido em sistemas sociais onde ocorrem adaptações e mudanças por meio de trocas com esses sistemas. Azzi & Polydoro (2006) destacam que “essa teoria vê o indivíduo como agente e produto das trocas sociais”.

Na lógica da Teoria Social Cognitiva, o comportamento humano é expressão de uma relação constante entre o indivíduo e o meio. Essa relação é denominada reciprocidade triádica, esquematicamente representada por um triângulo em que os três hipotéticos vértices mantêm influência em dois sentidos com forças não necessariamente equivalentes. (AZZI E POLYDORO, 2006, p. 17)

Para facilitar a compreensão deste conceito, na Figura 1 é apresentado o esquema que representa a relação recíproca entre os três fatores: comportamento, fatores pessoais e ambiente.

**Figura 1.** Esquema da Reciprocidade Triádica



Fonte: adaptado de AZZI e POLYDORO, 2006, p. 18

Um exemplo da vida cotidiana citado por Bandura (2008) - onde os três fatores interconectados são bastante interdependentes – é o comportamento de assistir televisão. Embora os canais ofertados sejam os mesmos para todos os espectadores (ambiente), o

comportamento de escolha do indivíduo é que vai definir o canal que será assistido. As preferências pessoais (fatores pessoais, como crenças, concepções e percepções) influenciam quando e quais programas serão assistidos pelo indivíduo, ou seja, influenciam seu comportamento de escolha. O comportamento de escolha, por sua vez, produz certa influência no ambiente televisionado futuro. As opções ofertadas no ambiente televisionado, também afetam em parte as preferências e até mesmo crenças dos espectadores. Nesse exemplo, todos os três fatores se influenciam mutuamente.

Sendo o comportamento determinado por múltiplos aspectos do ambiente e dos fatores pessoais, “Bandura compreende a auto-eficácia como um dos mecanismos-chave componentes da perspectiva de agência humana” (AZZI e POLYDORO, 2006, p. 18). E, tendo a Teoria da Autoeficácia este lugar central dentro da Teoria Social Cognitiva, é importante que seja analisada pelo olhar teórico da Teoria Social Cognitiva e não isoladamente.

Depois de diversas alterações, em 1997 Bandura chega a seguinte definição para o constructo: “Auto-eficácia percebida refere-se às crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações” (BANDURA, 1997, *apud* AZZI e POLYDORO, 2006, p. 12).

Esta será a definição adotada neste trabalho, onde a percepção da autoeficácia do indivíduo está relacionada com as suas “possibilidades pessoais (crenças de capacidade) de ser agente na produção da própria trajetória (organizar e executar) destacando que a concepção de auto-eficácia está relacionada a metas e objetivos” (AZZI e POLYDORO, 2006, p. 14).

As crenças de eficácia das pessoas têm um papel fundamental na autoregulação da motivação. Grande parte da motivação humana é gerada cognitivamente, pelo exercício da antecipação. As pessoas formam crenças a respeito do que são capazes de fazer, antecipam resultados prováveis de ações futuras e definem metas para si mesmas, planejando as ações necessárias para realizar o futuro da forma que visualizaram (BANDURA, 1994).

Não há dúvidas de que as crenças de auto-eficácia contribuem para a motivação de várias maneiras. Determinam as metas que as pessoas estabelecem para si próprias, quanto esforço elas investem, por quanto tempo persistem diante de dificuldades e quão resilientes são em relação aos próprios fracassos. Aqueles que acreditam mais em si e em suas capacidades exercem mais esforço diante de dificuldades e esse exercício de esforço, por sua vez, reverte-se em melhores realizações (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 94).

Pessoas com crenças de eficácia fortalecidas enxergam as dificuldades como desafios a serem superados e atribuem eventuais fracassos ao esforço insuficiente ou falta de conhecimentos/habilidades que podem ser adquiridas. “De forma oposta, pessoas que duvidam de suas capacidades ficam intimidadas diante de tarefas difíceis, que vêm como ameaças pessoais. Têm baixas aspirações e um fraco compromisso de levar a cabo os objetivos que escolhem” (BANDURA, 1994, p. 71, tradução nossa<sup>7</sup>).

Cereser (2011) esclarece que, diferentemente da autoestima e do autoconceito, “as crenças de autoeficácia não se referem ao julgamento sobre si ou seus sentimentos, mas sim ao julgamento da sua capacidade de realizar uma determinada tarefa”, sendo que esse julgamento pode se modificar com o passar do tempo.

Quatro principais fontes de influência são responsáveis por desenvolver as crenças das pessoas sobre sua eficácia: (1) experiências diretas, quando o indivíduo obtém sucesso na realização de algo; (2) experiências vicárias, que estão ligadas à capacidade do ser humano de aprender observando modelos sociais; (3) persuasão verbal<sup>8</sup>, quando outras pessoas a convencem sobre sua capacidade; (4) indicadores fisiológicos, que se referem à forma como o indivíduo percebe e interpreta suas reações emocionais e físicas (BANDURA, 1994).

Considerando um grupo de alunos durante uma aula de violão, é possível trazer como hipótese que cada uma dessas fontes influencia as crenças de autoeficácia dos alunos e, conseqüentemente, sua motivação para aprender violão. Ao conseguir tocar uma música que no começo parecia ser muito difícil, o aluno tende a se sentir mais confiante e motivado a aprender novas músicas (experiência direta). Ao observar um colega tocando uma música, o aluno pode pensar algo do tipo “se ele consegue tocar, também sou capaz de aprender” (experiência vicária). Quando o professor convence o aluno de que ele vai conseguir tocar determinado trecho de uma música, caso pratique regularmente um exercício com esse objetivo, está utilizando a persuasão verbal, e ela será ainda mais efetiva se for seguida de uma experiência de êxito, ou seja, se o aluno conseguir tocar o trecho da música depois de ter praticado o exercício com regularidade. Por fim, os indicadores fisiológicos podem ser exemplificados por uma situação onde o professor pede que um aluno mostre para os colegas como tocar um trecho: nesse

---

<sup>7</sup> *In contrast, people who doubt their capabilities shy away from difficult tasks which they view as personal threats. They have low aspirations and weak commitment to the goals they choose to pursue* (BANDURA, 1994, p. 71).

<sup>8</sup> Alguns trabalhos traduzem esta fonte de autoeficácia como persuasão social.

momento o aluno pode sentir certa ansiedade, seu coração pode acelerar um pouco; mas, depois de conseguir executar com sucesso, adquire nova experiência de domínio, sua ansiedade diminui e a alteração de um estado emocional considerado negativo para um positivo melhora sua crença de autoeficácia.

Conforme demonstrado nos exemplos anteriores e de acordo Costa e Boruchovitch (2006, p. 99) “a influência das fontes citadas pode acontecer de forma combinada ou não”. Assim sendo, uma situação pode envolver apenas uma fonte de influência ou mais de uma fonte simultaneamente.

A experiência direta de êxito, além de ser a primeira fonte citada, é a fonte mais efetiva e que produz maior influência no desenvolvimento de um forte senso de autoeficácia, pois baseia-se nas experiências reais da pessoa. O senso de autoeficácia pessoal é fortalecido quando se obtém sucesso nas tarefas. “Contudo, se um aluno obtém o sucesso de maneira muito fácil, ele tende a esperar resultados a curto prazo e se desencorajar rapidamente diante dos fracassos” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 98). De acordo com Azzi *et al.* (2014, p. 25), “um dos aspectos importantes desse tipo de fonte, e que vai além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da capacidade e não apenas o desempenho obtido”.

Resultados interpretados como bem-sucedidos aumentam a auto-eficácia, ao passo que os que são interpretados como fracassos a reduzem. Claro que pessoas com um sentido baixo de auto-eficácia muitas vezes fazem pouco caso de seus sucessos, em vez de mudarem a crença. Mesmo depois de alcançar um objetivo por meio de seus esforços persistentes, alguns indivíduos continuam a duvidar de sua eficácia para fazer um esforço semelhante. Conseqüentemente, as experiências de domínio são apenas dados brutos, e muitos fatores influenciam a maneira como tais informações são processadas cognitivamente e afetam a auto-avaliação do indivíduo. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 104)

Uma vez estabelecido, o senso fortalecido de autoeficácia em um domínio específico tende a ser generalizado para outras situações em que o desempenho foi debilitado pela preocupação com insuficiências pessoais (BANDURA, 1977, p. 195, tradução nossa<sup>9</sup>). Como exemplo, pode-se considerar um aluno que a princípio não acreditava ser capaz de aprender a tocar violão. Depois de diversas aulas, muitos exercícios, experiências vicárias, persuasão verbal do professor, dos colegas e dos pais, muito estudo e dedicação, ele consegue efetivamente tocar uma música. Essa experiência fortalece sua crença de autoeficácia sobre ser capaz de tocar violão e ele tende a

---

<sup>9</sup> *Once established, enhanced self-efficacy tends to generalize to other situations in which performance was self-debilitated by preoccupation with personal inadequacies* (BANDURA, 1977, p. 195).

generalizar esta crença não apenas ao aprendizado do violão, mas também a atividades substancialmente diferentes do aprendizado musical. Ele poderia pensar algo do tipo: “se esta experiência com o violão me mostrou que sou capaz de aprender a tocar este instrumento (que eu pensava não ser capaz), acredito que posso aprender a dançar também” e, com esse pensamento, começa a fazer aulas de dança, obtendo resultados positivos. Essa foi uma das grandes descobertas de Bandura: a capacidade que o ser humano tem de generalizar suas crenças de autoeficácia de um domínio específico para outros, muitas vezes bem diferentes. “No entanto, os efeitos de generalização ocorrem com maior previsibilidade para as atividades que são mais semelhantes àquelas em que a autoeficácia foi restaurada” (BANDURA, 1977, p. 196, tradução nossa<sup>10</sup>).

Além das experiências diretas, as crenças de autoeficácia das pessoas são formadas por meio das experiências vicárias, que consistem na observação de modelos sociais. “Ver pessoas com capacidades análogas desempenhando tarefas com sucesso apoia a crença do aluno de que ele possui condições para aprender e ser bem-sucedido na mesma atividade” (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006, p. 98).

Pela mesma razão, ao observar o outro fracassar, mesmo se esforçando muito, o julgamento na sua própria eficácia diminui e seus esforços são prejudicados (BANDURA, 1994). Costa e Boruchovitch (2006, p. 98) reforçam que “o modelo social deve ser visto pelo aluno como possuindo características cognitivas similares às dele, bem como possuir competências que ele almeje alcançar”.

Quanto maior a semelhança com o modelo, mais persuasivos serão os sucessos e falhas do modelo. Se as pessoas vêem os modelos como muito diferentes de si, sua autoeficácia não é tão influenciada pelo comportamento dos modelos e os resultados que produzem (BANDURA, 1994, p. 72, tradução nossa<sup>11</sup>).

Contudo, as influências de modelos fazem mais do que fornecer um parâmetro social de comparação das próprias capacidades. As pessoas buscam modelos com as competências que elas desejam ter. (BANDURA, 1994). “Um modelo importante na vida do indivíduo pode ajudar a inculcar crenças pessoais que influenciarão o rumo e o sentido que a vida deve tomar” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

---

<sup>10</sup> *However, the generalization effects occur most predictably to the activities that are most similar to those in which self-efficacy was restored* (BANDURA, 1977, p. 196).

<sup>11</sup> *The greater the assumed similarity the more persuasive are the models' successes and failures. If people see the models as very different from themselves their perceived self-efficacy is not much influenced by the models' behavior and the results its produces* (BANDURA, 1994, p. 72).

Comportamento inspirado em modelos transmitem mais informações de eficácia quando obtém resultados claros do que quando os efeitos das ações modeladas permanecem ambíguos (BANDURA, 1977). Isso significa que quando as pessoas agem inspiradas em modelos que obtém sucesso, suas crenças pessoais de eficácia são mais fortalecidas do que quando os modelos sociais observados não obtém resultados claramente observáveis.

De acordo com Pajares e Olaz (2008, p. 100), “as pessoas não aprendem apenas com a sua experiências, mas também observando os comportamentos de outras pessoas”. Dessa forma, é possível aprender sem passar pelo processo de tentativa e erro e essa aprendizagem vicária pode, muitas vezes, evitar que as pessoas cometam erros potencialmente fatais. Dando continuidade à essa ideia, os autores explicam que

A aprendizagem observacional é governada pelos processos de atenção, retenção e motivação. A atenção refere-se à capacidade do indivíduo de observar as ações de um modelo seletivamente. De sua parte, os comportamentos observados somente podem ser reproduzidos se forem retidos na memória, um processo possibilitado pela capacidade humana de simbolizar. A produção refere-se ao processo de realizar o comportamento observado. Finalmente, se a realização do comportamento observado produzir os resultados desejados, o indivíduo se sente motivado para adotar o comportamento e repeti-lo no futuro. (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 101)

A persuasão verbal é a terceira forma de fortalecer a crença do indivíduo de que ele já possui o que é preciso para obter sucesso (BANDURA, 1994). Ela é amplamente utilizada na tentativa de influenciar o comportamento humano, principalmente pela sua fácil e pronta disponibilidade. As pessoas são conduzidas, por meio de sugestões, a acreditar que podem enfrentar com sucesso com aquilo que as oprimiu no passado (BANDURA, 1977). Porém, “tal julgamento possui um efeito limitado sobre as crenças de eficácia, principalmente se a persuasão for acompanhada por um fracasso” (COSTA e BORUCHOVITCH, 2006).

Em outras palavras, as crenças de eficácia pessoal induzidas pela persuasão verbal tendem a ser mais frágeis do que as crenças decorrentes das realizações próprias do indivíduo, pois elas não são formadas a partir de experiências reais do sujeito. Além disso, é muito mais fácil enfraquecer as crenças de autoeficácia do indivíduo através da persuasão verbal, do que fortalecê-las. Dessa forma, o indivíduo que foi convencido de que não possui capacidades, tende a evitar atividades desafiadoras, desistir frente as primeiras dificuldades e essa descrença nas próprias capacidades cria sua própria validação comportamental (BANDURA, 1994).

Os construtores de eficácia bem-sucedidos fazem mais do que manifestar avaliações positivas. Além de aumentar a crença das pessoas em suas próprias capacidades, eles estruturam situações de forma que elas obtenham sucesso e evitam colocá-las prematuramente em situações onde tendem a falhar com frequência. Eles medem o sucesso em termos de autodesenvolvimento ao invés de medi-lo em termos de triunfos sobre os outros (BANDURA, 1995, p. 4, tradução nossa<sup>12</sup>).

Os construtores de eficácia bem-sucedidos, também chamados de persuasores efetivos desempenham um importante papel no desenvolvimento das crenças de um indivíduo. “Porém, as persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou louvores vazios. Os persuasores efetivos devem cultivar as crenças das pessoas em suas capacidades, enquanto garantem que o sucesso imaginado é alcançável” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 105).

Os indicadores fisiológicos, ou estados somáticos e emocionais, também influenciam o julgamento das pessoas sobre suas capacidades. “A redução do estresse e a alteração de estados emocionais negativos auxiliam o controle do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia” (COSTA E BORUCHOVITCH, 2006, p. 99).

Bandura (1994) esclarece que não é a pura intensidade das reações emocionais e físicas que importam, mas sim, como essas reações são percebidas e interpretadas pelo sujeito. “As pessoas que possuem um senso de eficácia elevado, provavelmente verão seu estado de excitação afetiva como um facilitador energizante da performance, enquanto aqueles cercados de dúvidas pessoais consideram sua excitação como um debilitador” (BANDURA, 1994, p. 73, tradução nossa<sup>13</sup>).

As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança por seu estado fisiológico enquanto pensam em uma determinada ação. Reações emocionais fortes a uma tarefa fornecem pistas sobre a previsão de sucesso ou fracasso. Quando as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de auto-eficácia e desencadear mais estresse e agitação, que ajudam a causar o desempenho inadequado e temido. Uma maneira de aumentar as crenças de auto-eficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir estados emocionais negativos (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 105).

Após estas considerações a respeito da motivação (de uma forma geral), da motivação para aprender e das crenças de autoeficácia dentro da Teoria Social Cognitiva

---

<sup>12</sup> *Successful efficacy builders do more than convey positive appraisals. In addition to raising people's beliefs in their capabilities, they structure situations for them in ways that bring success and avoid placing people in situations prematurely where they are likely to fail often. They measure success in terms of self-improvement rather than by triumphs over others* (BANDURA, 1995, p. 4).

<sup>13</sup> *People who have a high sense of efficacy are likely to view their state of affective arousal as an energizing facilitator of performance, whereas those who are beset by self-doubts regard their arousal as a debilitator* (BANDURA, 1994, p. 73).

(com foco nas quatro fontes que atuam na construção das crenças de autoeficácia), o capítulo seguinte discorre sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, traz aproximações por meio de trabalhos que relacionam o ensino coletivo com a motivação e pesquisas sobre o ensino coletivo de violão.

### 3. ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ECIM)

O ensino coletivo de instrumentos musicais tem despertado grande interesse dos pesquisadores e educadores musicais nos últimos anos, e tem sido o tema principal do encontro nacional denominado ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais), que já está em sua VI edição e foi realizado pela primeira vez no ano de 2004.

Tourinho (2007) constata que a maior parte dos professores de música que atuam tanto em escolas especializadas, quanto em conservatórios e universidades, provém de uma formação de modelo tutorial, que valoriza a relação professor-estudante. Por este motivo, é de certa forma compreensível a descrença na efetividade do ensino coletivo, que junta várias pessoas numa sala, com instrumentos nas mãos, tocando juntas, sem que isso seja necessariamente um ensaio. O ensino tutorial em escolas especializadas privilegia poucos e quase sempre exclui iniciantes.

Outro aspecto destacado por Tourinho (2007), refere-se ao mito da atenção exclusiva, que é bastante forte no ensino tutorial e se contrapõe à crença do ensino coletivo, onde é possível compartilhar espaço e conhecimento, e defende-se a diferença e a interação como partes importantes do aprendizado.

Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos. [...] Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais (TOURINHO, 2007, p. 2).

Reforçando a ideia de tornar o ensino musical acessível à mais pessoas, em contrapartida ao ensino tutorial que muitas vezes acaba sendo seletivo e excludente, Cruvinel (2003) destaca a importância desta ferramenta:

O Ensino Coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, contribuindo de forma bastante significativa neste processo. A musicalização através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada (CRUVINEL, 2003, p. 2).

Cruvinel (2003), em sua dissertação de mestrado, faz uma revisão dos aspectos históricos do ensino coletivo de instrumentos musicais, desde a sua sistematização – provavelmente iniciada na Europa e posteriormente levada aos EUA, já no início do

século XIX – e que, desde então, vem tendo uma trajetória de altos e baixos: ora enfrentando dificuldades, ora momentos de grande desenvolvimento.

No Brasil, pode-se considerar que o ensino coletivo em instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, no período colonial. Das bandas de escravos, vieram posteriormente às bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e samba. Porém, aprendia-se (e ainda aprende-se) com a prática, sem uma preocupação de sistematização pedagógica (CRUVINEL, 2003, p. 44).

Neste sentido, Cruvinel (2003, p. 44) afirma que “a primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música veio através do Canto Orfeônico, na era Vargas”. Em 1940, Villa-Lobos reuniu a maior concentração orfeônica deste projeto no Rio de Janeiro: 40 mil estudantes. Dessa iniciativa pedagógica, surgiram também os seguintes materiais didáticos: “Guia Prático” (12 volumes com canções para canto e piano, coro e conjunto instrumental), “Canto Orfeônico” (2 volumes) e “Solfejos” (2 volumes).

Cruvinel (s.d., p. 3) comenta que “apesar de haver críticas da ligação desta proposta pedagógica a um regime político ditatorial, [...] a experiência é considerada um marco no ensino musical escolar brasileiro”.

Ying (2007), em sua dissertação de mestrado, também aponta o Canto Orfeônico como o início de um movimento de ensino coletivo musical no Brasil, porém existe uma discussão a respeito da concepção de coral como um grupo ou como pessoas que aprenderam coletivamente. Um coral pode ser utilizado para ensino de música ou pode ser apenas um grupo de pessoas cantando juntas, e, considerando o caráter pedagógico do Canto Orfeônico, acredita-se na importância de citá-lo como um marco inicial do ensino coletivo de música no Brasil.

Na década de 50 surgiram iniciativas no Conservatório de Tatuí, com um projeto de iniciação e aprendizado musical coletivo por meio de instrumentos de cordas. Já na década de 70, o violinista Alberto Jaffé, acompanhado por sua esposa Daisy (pianista), aplicou princípios de ensino coletivo inéditos no Brasil, e posteriormente publicou um método que continua sendo utilizado até os dias atuais.

Nos anos 70, Alberto Jaffé e Daisy de Luca iniciaram os primeiros experimentos de ensino coletivo em cordas. Em 1975, o casal, a convite do SESI – Serviço Social da Indústria, implantou o projeto de ensino coletivo de cordas, em Fortaleza-CE. Em 78, foram convidados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura, através da FUNARTE – Fundação Nacional de Arte para implantarem o projeto de ensino coletivo de cordas por todo Brasil. O programa foi chamado de Projeto Espiral, sendo que o primeiro centro foi implantado em Brasília. No ano seguinte, 1979, JAFFÉ mudou-se para São

Paulo a convite do SESC – Serviço Social do Comércio, para trabalhar neste projeto por quatro anos (CRUVINEL, 2003, p. 45).

Entre os projetos/instituições que utilizam o ensino coletivo de instrumentos musicais, Cruvinel destaca o Projeto Guri, no estado de São Paulo; o Conservatório de Tatuí; as escolas da rede SESC em São Paulo; a Sociedade 1º de maio e a Escola de Música da UFBA, na Bahia; o Mvsika – Centro de Estudos, em Goiania; e mais algumas iniciativas em cidades como Porto Alegre/RS, Brasília/DF e Santa Maria/RS.

Em sua pesquisa, Ying (2007) analisa as abordagens pedagógicas e metodologias de ensino coletivo de cordas de cinco instituições do estado de São Paulo: Centro de Estudos Musicais Tom Jobim; Projeto Guri; Instituto Bacarelli; SESC; e Instituto Pão de Açúcar de Desenvolvimento Humano.

Caetano (2012) investigou, a partir de um estudo de caso, o ensino coletivo de flauta doce soprano na educação básica, especificamente nas aulas de educação musical do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.

Entre as vantagens do ensino coletivo de instrumentos musicais citadas pelos educadores musicais entrevistados por Cruvinel (2003), é possível destacar: a interação entre os alunos; o ambiente lúdico; o desenvolvimento do repertório; a afinação do grupo; o desenvolvimento do ouvido harmônico; a economia de tempo; a baixa desistência de alunos; a melhora da auto-estima dos alunos; maior rendimento, estímulo, disciplina; cooperação; e desinibição. E entre as desvantagens, embora alguns educadores acreditem que não existem desvantagens, outros citaram a dificuldade de lidar com turmas heterogêneas; alguns acreditam que o ensino coletivo só serve para iniciantes e/ou estudantes de nível médio e que depois de um tempo os alunos devem ser encaminhados para aulas individuais, mas que isso não deixa de ser uma forma de democratizar o acesso à iniciação musical.

Tourinho (2010) também fala das vantagens e desvantagens do ensino coletivo, citando a motivação para o desenvolvimento individual, embora manter turmas motivadas exija habilidade por parte do professor.

Algumas vantagens pedagógicas são óbvias, como a) o atendimento ao maior número de pessoas em menos tempo de trabalho; b) menor desgaste para o professor com as aulas iniciais, onde se repete menos as informações básicas; c) os estudantes aprendem uns com os outros, por observação mútua e autoavaliação intuitiva; d) os parâmetros musicais são adquiridos mais rapidamente. [...] As desvantagens que aponto se referem à dificuldade de administrar diferenças individuais de aprendizagem, inclusive de temperamento e gosto musical, disciplina, assiduidade, pontualidade e estudo em casa (TOURINHO, 2010, p. 86-87).

Analisando os aspectos citados nas pesquisas de Cruvinel (2005), Ducatti (2004) e Bastos (1999) e suas relações com o ensino coletivo de instrumentos musicais, Caetano (2012) sintetiza:

Observa-se que, na prática em grupo, o aluno necessita ouvir atentamente os colegas, possibilitando assim o maior desenvolvimento da percepção musical. Os alunos têm mais elementos para avaliar o seu desempenho, pois eles são acostumados a tocar em conjunto e a ouvir uns aos outros desde o início, desenvolvendo, dessa forma, o juízo crítico e estético (CAETANO, 2012, p. 41).

### 3.1 A MOTIVAÇÃO NO ECIM

No ambiente propiciado pelo ensino coletivo de instrumentos musicais, diversos são os fatores que podem influenciar a motivação dos alunos. Neste subcapítulo serão citadas algumas pesquisas que fazem esta relação entre a motivação e o ensino coletivo de instrumentos musicais.

De acordo com Cruvinel (2004, p. 34), no ensino coletivo de instrumentos musicais “o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento”. Caetano (2012) também comenta sobre a velocidade do desenvolvimento musical e a competição saudável que surge no grupo:

É apontado que o desenvolvimento, no coletivo, se dá de forma mais acelerada, perceptível e a sonoridade obtida no grupo é melhor. O desenvolvimento musical relativamente rápido motiva os alunos a continuarem os estudos. A competição saudável que surge no grupo também estimula o aprendizado de forma positiva. O aluno passa a se desenvolver individual e coletivamente, apresenta maior comprometimento nesses dois campos, ampliando a socialização e fomentando uma postura mais ativa (CAETANO, 2012, p. 38).

Dentre os diversos fatores que contribuem para a motivação do aluno, Dantas (2010, p. 411) destaca “a oportunidade de aprender em conjunto, o fato de sentir-se parte de um grupo musical, a atuação e o estímulo do professor, e a sonoridade do grupo”. Além destes fatores, sua pesquisa revelou que os alunos consideram a convivência com os colegas como o fator que mais contribui para a motivação no processo de aprendizagem.

Neste contexto, “o aluno é motivado a aprender, tendo o professor como facilitador e os colegas como espelho e, assim, passa a compreender que cada um constrói seu próprio conhecimento” (ORTINS; CRUVINEL; LEÃO, 2004, p. 62).

Segundo Braga (2009, p. 135), “quando os alunos são colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, a tendência é que estes se sintam mais motivados e incorporem o espírito de equipe”.

Condessa (2010) investigou os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudo em música. A autora destaca que “a opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos de aprendizagem” (CONDESSA, 2010, p. 29).

Verifica-se que o fator que mais os motivam a permanecer no grupo é a aprendizagem instrumental, o que põe em evidência que mesmo sendo ensino coletivo, os alunos estão aprendendo seja com a facilitadora do processo ou com os colegas como espelho, ou ainda pelo papel do professor de facilitador do processo ensino/aprendizagem e das relações interpessoais (ORTINS; CRUVINEL; LEÃO, 2004, p. 66).

Além disso, de acordo com Tourinho (2007, p.1), parte dos estudantes que inicia o aprendizado de um instrumento não tem intenção de se profissionalizar, “o prazer de extrair sons do seu instrumento é a fonte inicial de motivação”.

A pesquisa de Ducatti (2004) relata uma experiência com alunas de piano em grupo de um curso de licenciatura em artes/música, trazendo as seguintes contribuições:

A proposta de ensino em grupo cooperou para o desenvolvimento social e musical dentro e fora da sala de aula. Além das aulas serem mais motivadas, dinâmicas, as alunas se tornaram amigas, respeitando-se mutuamente. Durante as aulas aprenderam a se comunicar através da música ouvindo-se entre si compreendendo que não há somente um solista, porém mais pessoas tocando. A performance em grupo em apresentações públicas como Recitais e Aulas Abertas além da motivação, proporcionou segurança e descontração às alunas (DUCATTI, 2004, p. 97).

No ensino coletivo de violão, Moura (2009) investigou as possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD e, nas palavras do autor: “quanto aos vínculos de amizade estabelecidos entre tutor e estudantes acredito que são fatores que motivam e incentivam a prática coletiva do instrumento, bem como a construção de conhecimentos musicais” (MOURA, 2009, p. 5-6).

Souza (2015) realizou uma pesquisa sobre o ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação, e observou que educadores fundamentados no modelo SRSD (*Self Regulated Strategies Development*) “ajudam seus estudantes a desenvolver habilidades de autorregulação, motivação,

atitudes positivas direcionadas para a execução musical e crenças neles mesmos como instrumentistas capazes” (SOUZA, 2015, p. 36).

Cruvinel (2003, p. 57) acredita que “uma forma de motivar, ainda mais, o grupo, é ampliar o repertório com novas melodias”, concordando com Tourinho (2002) que conclui que sua pesquisa:

[...] mostra e ratifica que o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos, tornando a aula de instrumento um espaço agradável onde as pessoas podem trazer as suas primeiras experiências para serem acrescidas, não tendo que deixá-las para aprender um repertório completamente novo e dissociado do anterior (TOURINHO, 2002, p. 237).

Brazil e Tourinho (2010a) discorrem sobre a ideia de criar um repertório “em tempo real”, ou seja, compor exercícios e músicas com ou sem a participação dos estudantes. Mesmo que esse repertório criado seja desconhecido dos alunos, traz para eles uma vivência, com resultados bastante motivadores.

O processo descrito pode se configurar como uma nova possibilidade de geração de repertório e material didático para aulas coletivas de violão, modalidade bastante presente nos diversos espaços de ensino de música, além de uma significativa fonte de motivação para os alunos e professores (BRAZIL; TOURINHO, 2010a, p. 642).

Na pesquisa de Ribeiro (2013, p. 100), mesmo considerando que algumas experiências prévias para algumas atividades criaram condições para que os alunos se motivassem, “os objetivos, interesses e desafios para adquirir habilidades em atividades que eles não dominavam foram destacados como importantes fontes para nutrir os recursos motivacionais destes estudantes” (RIBEIRO, 2013, p.100).

### 3.2 O VIOLÃO NO CONTEXTO DO ENSINO COLETIVO

Revisando a literatura sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, tendo o violão como principal instrumento utilizado, foram encontrados alguns trabalhos que serão citados e brevemente descritos. Um dos primeiros e mais representativos trabalhos é a dissertação de Tourinho (1995), cujo objetivo foi “observar o desempenho musical na aula de violão em grupo através do repertório de interesse desses alunos” (TOURINHO, 2002, p. 1).

Tourinho (2006, p. 1) observa que “ensinar violão (ou outros instrumentos) de forma coletiva é atualmente uma realidade para muitos professores que trabalham com estudantes iniciantes, que vão ter o primeiro contato com o instrumento escolhido”.

Outros artigos da autora tiveram como objetivo abordar os aspectos educacionais, princípios de organização e dinâmica das aulas coletivas de violão para a comunidade de Salvador, oferecidas pela UFBA (TOURINHO, 2010), e “a exploração de estratégias de ensino de violão para não violonistas em direção ao desenvolvimento da autonomia do estudante, à luz da TSC<sup>14</sup>” (TOURINHO; AZZI, 2014, p. 3).

Vieira e Ray (2007) apresentaram em seu artigo, técnicas de arranjo de fácil compreensão para auxiliar os educadores musicais a lidarem com a falta de repertório e materiais didáticos para as aulas coletivas de violão. Da mesma forma que Vieira e Ray (2007), Teixeira (2008) constata essa carência de repertório e material didático para trabalhar a iniciação ao violão no ensino coletivo. Em sua monografia, o autor trata das diferentes escritas no aprendizado de iniciantes, propondo a utilização de cifras e tablaturas como alternativas nas aulas coletivas de violão.

Na tese de Ribeiro (2013), as concepções do ensino coletivo de instrumentos musicais na modalidade a distância são analisadas sob o viés da autoderminação, verificando a motivação para aprender nas aulas de violão a distância online. Ao investigar as possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa no ensino coletivo de violão a distância, Moura (2009, p. 2) constata que “com o pronunciado avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) estudar violão se tornou uma realidade possível para muito mais pessoas”. Braga (2009) também estuda o ensino a distância em sua tese, mas seu objetivo principal está relacionado aos padrões de interação no curso de violão a distância e ao formato de Oficina de Violão a Distância.

Na Oficina de Violão a Distância, a intenção foi fomentar um processo de aprendizagem colaborativa, em que todos se observassem, escutassem e avaliassem mutuamente, em um ambiente em que o professor servisse de modelo aos estudantes, além de eles próprios serem modelos uns para os outros (BRAGA, 2009, p. 45).

Professores de violão e seu modo de ser e agir na profissão é o tema da dissertação de Vieira (2009) e, dentre as metodologias de trabalho relatadas pelos professores entrevistados, estão as aulas de violão em grupo. De acordo com o autor,

---

<sup>14</sup> Teoria Social Cognitiva

“essa modalidade de aula parece compor um importante sistema de organização, bastante próprio da cultura profissional desses professores” (VIEIRA, 2009, p. 113).

Cruvinel (2001) estuda uma metodologia criativa para a infância em sua monografia, trabalhando com ensino coletivo de violão para crianças e, em sua dissertação de mestrado, Cruvinel (2003) investiga os efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas, citando o ensino coletivo de violão em diversos momentos.

Ao pesquisar sobre o atendimento individualizado no processo de formação coletiva de violonistas solistas, Souza (2015, p. 81) defende que “o atendimento individualizado não é um fator que desqualifica esta prática pedagógica da modalidade de ensino coletivo de violão. Mesmo porque, espera-se que em qualquer que seja a modalidade de ensino, o professor possa ter este olhar individualizado”.

Finalmente, os artigos de Brazil (2013a, 2013b) e de Brazil e Tourinho (2013a, 2013b), tratam das crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão, apresentando alternativas como composição coletiva, criação de arranjos e material didático, além de refletir sobre o uso das tonalidades no ensino de violão para iniciantes.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 MÉTODO

A metodologia utilizada nesta pesquisa é o Estudo de Levantamento (*Survey*), de pequeno porte. Segundo Gil (2002, p. 50) *survey* é um estudo que se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Entre as vantagens dos levantamentos, o autor aponta o *conhecimento direto da realidade*, pois “à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores” (ibidem, p. 51).

Entre os desenhos de *survey*, o delineamento que se mostrou mais apropriado para esta pesquisa foi o *survey* interseccional, visto que, por meio deste modelo, “dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever uma população maior na mesma ocasião” (BABBIE, 2003, p. 101). Além disso, Babbie complementa explicando que este modelo de *survey* “pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre as variáveis na época do estudo” (Idem).

### 4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para a elaboração do questionário e posterior análise de dados, foram criadas três categorias, sendo que a segunda e terceira possuem subdivisões, conforme demonstrado na sequência:

1. “Caracterização dos participantes”, que teve como foco levantar o perfil do grupo de estudantes que participaram da pesquisa;
2. “Motivação”, que foi observada por meio dos seguintes itens:
  - a) motivos para aprender violão;
  - b) opinião sobre o ensino coletivo; e
  - c) repertório das aulas.
3. “Fontes de autoeficácia”, que foram analisadas a partir das fontes geradoras das crenças de autoeficácia:
  - a) experiências diretas;
  - b) experiências vicárias;

- c) persuasão verbal; e
- d) indicadores fisiológicos.

### 4.3 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

O questionário foi escolhido como a técnica de coleta de dados mais apropriada para esta pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 114) “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”.

O questionário foi dividido em três partes. A primeira parte continha questões gerais para caracterização do grupo participante da pesquisa. A segunda parte foi composta por questões sobre: (a) motivos para aprender violão; (b) opinião sobre o ensino coletivo; e (c) repertório das aulas (ver quadro 1).

**Quadro 1.** Exemplos de questões para a segunda parte do questionário

<b>Motivos para aprender violão</b>	<b>Opinião sobre ensino coletivo</b>	<b>Repertório das aulas</b>
Por que decidiu aprender a tocar violão? (múltipla escolha, podendo assinalar mais de uma alternativa)	O que você acha de ter aulas de violão em grupo?	O que você acha das músicas que está aprendendo a tocar?

Fonte: Dados da pesquisa

Já a terceira parte continha questões objetivas sobre as categorias que representam as quatro fontes que formam as crenças de autoeficácia: (a) experiências diretas; (b) experiências vicárias; (c) persuasão verbal; e (d) indicadores fisiológicos. Para cada categoria foram utilizadas três questões de múltipla escolha e de escolha simples (ver quadro 2). Não foram utilizadas escalas. A questão que se referia aos motivos para aprender violão, apresentou alternativas do tipo: “porque é divertido”; “porque eu gosto do som do violão”; “porque quero tocar em uma banda”; “porque meus amigos também tocam violão”; ou “outro motivo”. As demais questões apresentaram alternativas como: sim; não; talvez; às vezes.

**Quadro 2.** Exemplos de questões sobre fontes das crenças de autoeficácia

<b>Experiências diretas</b>	<b>Experiências vicárias</b>	<b>Persuasão verbal</b>	<b>Indicadores fisiológicos</b>
Quando você consegue concluir o estudo de uma música e percebe que está tocando bem, você se sente confiante em suas capacidades para aprender o violão?	Se você olha um colega tocando uma música que lhe agrada, isso lhe motiva a querer aprender aquela música?	Se um colega elogia o jeito que você está tocando, você se sente mais confiante nas suas habilidades de violonista?	Você fica nervoso antes de uma apresentação?
Quando você consegue tocar um trecho de música que exige maior estudo e habilidades, você se sente mais motivado a continuar aprendendo violão?	Se o professor toca uma música, ou mostra no violão como deve ser tocado algum trecho, você acredita que esta situação lhe incentiva a estudar mais?	Se o professor elogia o jeito que você está tocando, você se sente mais confiante nas suas habilidades de violonista?	Se a apresentação for em conjunto com seus colegas (e não sozinho), você acha que o nervosismo diminui?
E quando você não está conseguindo tocar algum trecho, sente vontade de desistir de aprender violão?	Se você vê um colega que não está conseguindo tocar uma música que você já sabe, você sente vontade de ajudá-lo, de mostrar pra ele como se faz?	Se você recebe alguma crítica negativa sobre seu desempenho, você se sente menos confiante nas suas habilidades de violonista?	Se você precisa tocar para seus colegas durante a aula de violão em grupo, para demonstrar algum trecho ou música, você se sente desconfortável/ansioso/nervoso?

Fonte: Dados da pesquisa

#### 4.4 PRIMEIRO ESTUDO PILOTO

O questionário foi testado com seis estudantes de violão (A1, A2, A3, A4, A5 e A6). A validação se deu a partir da observação dos seguintes fatores: coerência das questões; clareza dos enunciados; facilidades/dificuldades dos participantes na compreensão das questões. Também foram analisadas a presença ou ausência de respostas qualificadas. De acordo com Babbie (2003), a resposta qualificada é uma espécie de resposta ambígua, na qual o participante dá um tipo de resposta que eventualmente se aplicaria a outro contexto, gerando incerteza sobre o dado (ver quadro 3).

**Quadro 3.** Resultado geral do estudo piloto

	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Estuda violão há (anos)</b>	<b>Respondeu todas as questões</b>	<b>Fez alguma observação</b>	<b>Resposta qualificada</b>
A1	M	18	1 ano	Sim	Não	Não
A2	F	16	2 anos	Sim	Não	Não
A3	M	23	2 anos	Sim	Não	Não
A4	M	56	2 anos	Sim	Não	Não
A5	M	37	2 anos	Sim	Não	Não
A6	M	28	15 anos	Sim	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa

Com os resultados do estudo piloto, foi possível fazer uma análise do questionário a partir das seguintes categorias: (a) Coerência das questões, resultando que são passíveis de serem respondidas e são coerentes com as experiências musicais dos participantes; (b) Clareza dos enunciados, visto que os estudantes não precisaram solicitar esclarecimentos sobre os enunciados; (c) Facilidades/dificuldades na compreensão das questões, considerando que as questões foram facilmente e rapidamente respondidas; e (d) Respostas qualificadas, analisando o questionário aplicado, não foram encontradas respostas qualificadas (BABBIE, 2003) que poderiam trazer dúvidas ou ambigüidades para interpretação dos resultados. Neste sentido, o instrumento testado foi considerado apto para ser aplicado na população definitiva desta pesquisa.

Porém, no exame de qualificação, a banca, formada por especialistas no assunto, sugeriu alterações na segunda e terceira parte do questionário, principalmente na forma como as perguntas foram estruturadas. Seguindo essas orientações, as questões da segunda parte que se referiam à opinião do aluno sobre as aulas coletivas e sobre o repertório das aulas, foram transformadas em perguntas abertas, permitindo que o participante responda com suas próprias palavras.

A terceira parte do questionário continha questões fechadas, sendo duas questões para cada uma das quatro fontes de eficácia. As questões que se referiam à experiências diretas, experiências vicárias e indicadores fisiológicos foram transformadas em afirmações sobre “quanto o aluno se sente capaz de:” e a resposta apresenta uma escala *likert* de cinco pontos, agrupados da seguinte forma:

- 1 e 2 - pouco capaz;
- 3 - uma posição neutra;
- 4 e 5 - muito capaz.

E as questões que se referiam à persuasão verbal foram transformadas em perguntas abertas, permitindo também que o aluno responda com suas palavras como reage ou como se sente quando recebe elogios do professor e dos colegas.

#### 4.5 SEGUNDO ESTUDO PILOTO E VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário com as alterações foi novamente testado, desta vez com 3 alunos (A1, A2, e A3).

**Quadro 4.** Resultado geral do estudo piloto 2

	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Estuda violão há (anos)</b>	<b>Respondeu todas as questões</b>	<b>Fez alguma observação</b>	<b>Resposta qualificada</b>
A1	M	18	1 ano	Sim	Não	Não
A2	F	16	2 anos	Sim	Não	Não
A3	M	28	15 anos	Sim	Não	Não

Fonte: Dados da pesquisa

Para a validação do questionário do estudo piloto 2, além das categorias utilizadas na validação anterior: (a) Coerência das questões; (b) Clareza dos enunciados; (c) Facilidades/dificuldades na compreensão das questões; e (d) Respostas qualificadas; foi possível observar que as questões abertas permitem que o participante se expresse mais livremente e proporcionam respostas mais ricas para serem analisadas. Dessa forma, o segundo estudo piloto demonstrou que o questionário possui evidências de validade aceitáveis e foi considerado apto para aplicação na próxima etapa da pesquisa, onde serão coletados os dados da população definitiva.

#### 4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada em uma instituição localizada em um bairro de Curitiba, onde acontecem aulas coletivas com um professor que concordou com a realização da pesquisa e auxiliou na aplicação do questionário. São nove turmas, formadas por grupos de, no máximo, seis alunos com características bastante heterogêneas mas que possuem o mesmo professor. As turmas estão divididas em dois dias da semana (quarta e quinta-feira). Eu, como pesquisadora, pude acompanhar e aplicar os questionários nas turmas da primeira manhã, sendo que o professor se responsabilizou

pela aplicação dos questionários nas turmas da tarde e do dia seguinte. A seguir, serão apresentados os resultados e discussões.

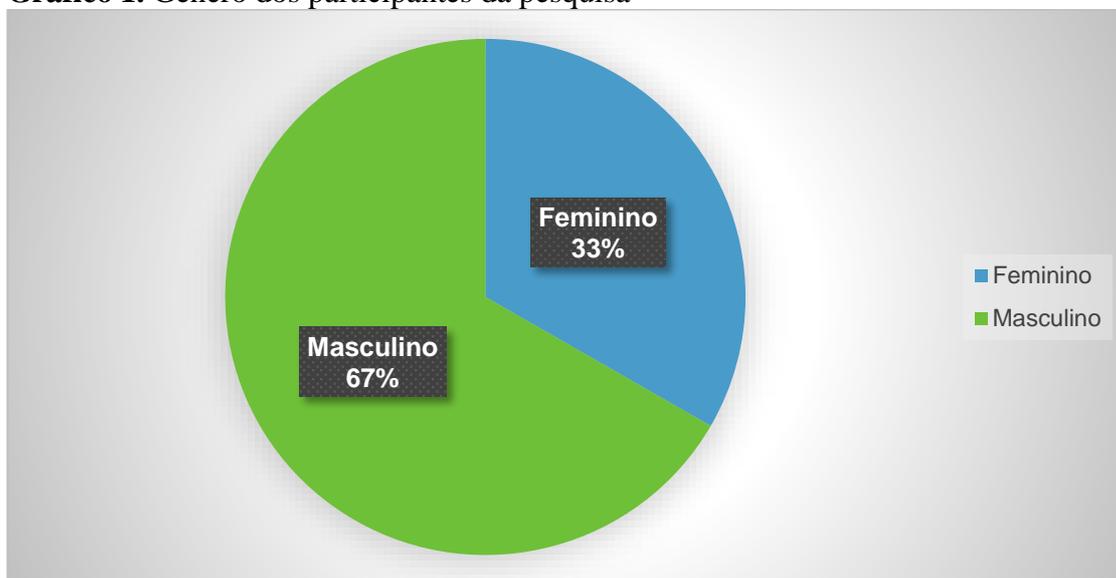
## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os principais resultados e discussões da pesquisa. No item 5.1 é descrita a caracterização dos participantes da pesquisa, incluindo dados como gênero, idade, tempo de estudo do instrumento e se toca algum outro instrumento musical. No item 5.2 são apresentadas as questões sobre a motivação dos participantes para aprender a tocar violão, seus motivos (intrínsecos e extrínsecos), suas opiniões sobre as aulas em grupo e repertório das aulas. Já no item 5.3 são abordadas as questões sobre as fontes que geram as crenças de autoeficácia (experiências diretas, experiências vicárias, indicadores fisiológicos e persuasão verbal).

### 5.1 CARACTERIZAÇÕES DOS PARTICIPANTES

As quatro primeiras questões se referiam a caracterização dos participantes da pesquisa. Do total de respondentes (N=21), 67% são do gênero masculino (N=14) e 33% são do gênero feminino (N=7) (ver gráfico 1):

**Gráfico 1.** Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Analisando o gráfico e as porcentagens apresentadas, é possível observar que dois terços dos estudantes são do gênero masculino. De acordo com Figueiredo (2010, p. 81) “a predileção dos homens pode ser influenciada por questões históricossociais, vinculadas ao estereótipo do músico boêmio”. O autor completa argumentando que a

vinculação do violão como instrumento boêmio pode ser uma das causas da maior busca pelo aprendizado do violão por pessoas do gênero masculino.

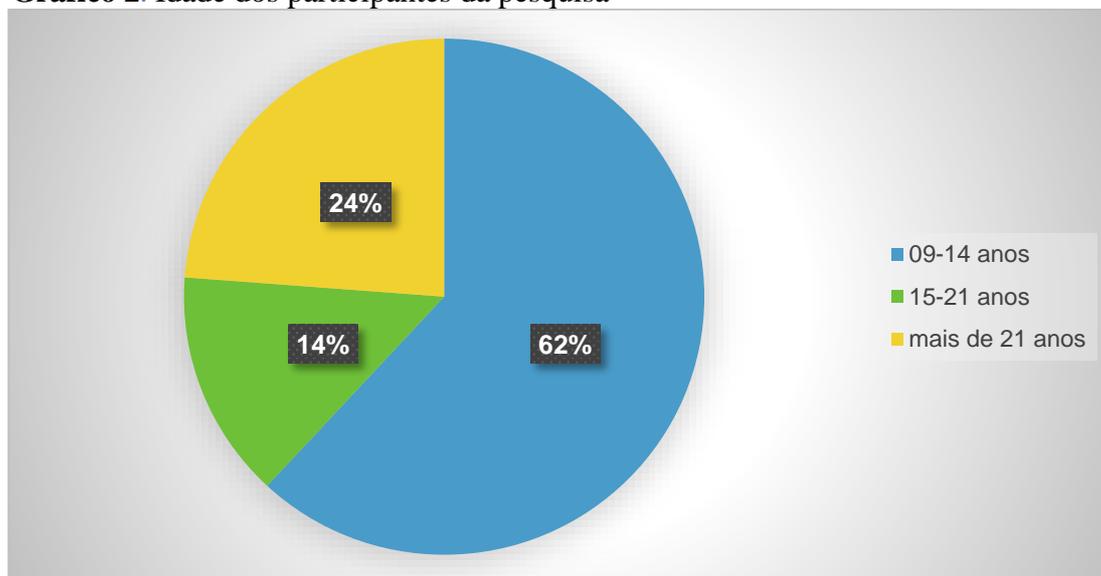
A associação do instrumento com a malandragem pode ter influenciado a inclusão tardia do violão no meio acadêmico e selecionado um público preferencialmente masculino. Hoje, mesmo com a superação desta “má fama”, o violão ainda sofre as consequências do preconceito vigente no final do século XIX (FIGUEIREDO, 2010, p. 81).

Rosa (2015) encontrou resultados semelhantes em sua pesquisa sobre motivação de adolescentes para a aprendizagem e prática do violão, e comenta que essa proporção pode estar relacionada à um estereótipo de gênero, onde “é possível que o violão faça parte deste grupo de instrumentos vistos como masculinos” (ROSA, 2015, p. 51).

Para Figueiredo (2015, p. 144), “uma vez que a distinção dos instrumentos musicais entre o sexos é observada desde a infância, as medidas tomadas para a manutenção da igualdade devem ser tomadas desde as primeiras noções sobre instrumento musical” e cabe ao professor a tarefa de direcionar seu trabalho de forma mais consciente a fim de reduzir essa desigualdade.

A segunda questão caracteriza os alunos quanto a faixa etária. 62% dos alunos que responderam o questionário possuem idade entre 9 e 14 anos (N=13); 14% tem entre 15 e 21 anos (N=3); e 24% possui mais de 21 anos de idade (N=5) (ver gráfico 2):

**Gráfico 2.** Idade dos participantes da pesquisa



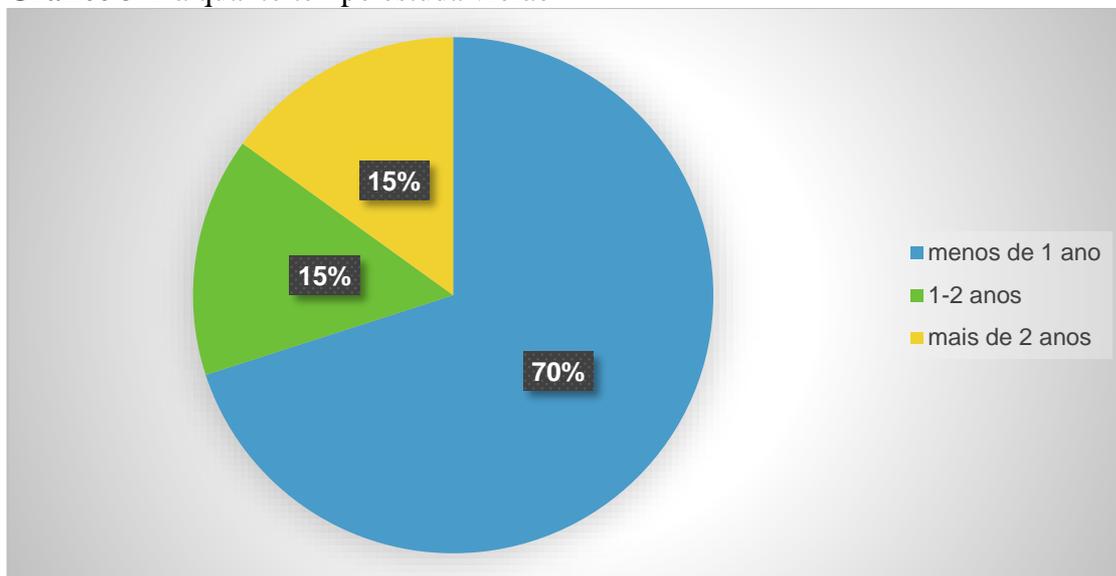
Fonte: Dados da pesquisa

As turmas possuíam estudantes com variada faixa etária, tendo desde alunos com 9 anos até alunos com 42 anos de idade. A maior concentração, porém, encontra-se na

faixa entre 9 e 14 anos de idade. Apesar da diversidade de faixa etária da turma, a predominância de alunos com idade entre 9 e 14 anos pode estar relacionada com o contexto das aulas de violão, que ocorrem em período diurno. Alunos desta idade normalmente pertencem ao ensino fundamental, que pode ser cursados em um dos turnos (matutino, por exemplo) e é muito comum utilizarem o outro turno (vespertino, ou vice-versa) para se dedicar a outras atividades, como aprender um instrumento musical.

Quando questionados sobre quanto tempo estão estudando violão, 70% dos alunos (N=14) afirmaram fazer aulas há menos de um ano; enquanto os outros 30% (N=6) ficaram divididos entre 1 e 2 anos e há mais de 2 anos (ver gráfico 3):

**Gráfico 3.** Há quanto tempo estuda violão



Fonte: Dados da pesquisa

É possível observar no gráfico 3 que mais da metade dos participantes da pesquisa estava fazendo aula há menos de um ano no mês em que foi aplicado o questionário. Esse dado será utilizado posteriormente para cruzamento com as respostas dos alunos sobre as fontes das crenças de autoeficácia, permitindo assim a verificação da influência desse fator na formação das crenças de autoeficácia dos alunos.

A questão 4 diz respeito à prática de outro instrumento musical. Quando questionados se tocavam algum outro instrumento musical, 71% responderam que não (N=15) e 29% afirmaram que sim (N=6) (ver gráfico 4):

**Gráfico 4.** Toca algum outro instrumento musical?

Fonte: Dados da pesquisa

Os participantes que afirmaram tocar outro(s) instrumento(s), citaram os seguintes:

Bateria, meia lua, baixo e batoque (Q3, M, 10 anos);  
 Flauta e violino (Q7, M, 11 anos);  
 Violão e teclado (Q9, M, 12 anos);  
 Teclado (Q10, F, 12 anos);  
 Violão (Q14, M, 16 anos);  
 Violão, guitarra, gaita (Q16, F, 19 anos).

Mesmo tendo citado outros instrumentos, todos optaram pelo aprendizado do violão e é possível notar que três dos alunos (Q9, Q14, Q16) responderam “violão” no campo ao lado da resposta afirmativa que pedia para descrever qual ou quais outros instrumentos musicais o aluno tocava. Mas essa opção pelo instrumento, nem sempre é decisão do aluno. De acordo com Rosa (2015, p. 55), “em alguns casos, o adolescente pode iniciar o aprendizado do violão por este ser o único instrumento disponível para sua iniciação musical”. Este é um fator importante na continuidade da motivação no aprendizado de um instrumento e está relacionado com os motivos para aprender violão, que serão apresentados e discutidos no próximo subcapítulo.

## 5.2 MOTIVAÇÃO

### 5.2.1 Motivos para aprender violão

Na questão 5, os participantes foram questionados sobre os motivos que os levaram a decidir aprender violão e na sequência foi apresentada uma série de alternativas com respostas ligadas à motivação intrínseca (MI) e extrínseca (ME) ou amotivação (AM), e os alunos podiam assinalar mais de uma alternativa. O motivo mais recorrente foi gostar de música, sendo que 76% (N=16) dos alunos assinalaram este motivo; 52% (N=11) responderam ter intenção de aprender novas habilidades; 48% (N=10) assinalaram que decidiram aprender a tocar violão por ser divertido; e 48% (N=10) responderam que a motivação para aprender a tocar violão estava relacionada com o gosto pelo som do instrumento. Os demais motivos (com o número de vezes que foram assinalados) e as respectivas percentagens em relação ao total de respondentes estão descritos no quadro 5:

**Quadro 5.** Motivos para aprender violão

	MI/ME	Redução para gráfico	N	%
Porque eu gosto de música	MI	Gosto de música	16	76%
Porque quero aprender novas habilidades	ME	Novas habilidades	11	52%
Porque é divertido	MI	Divertido	10	48%
Porque eu gosto do som do violão	MI	Gosto do som	10	48%
Porque quero cultivar a música como hobby/passatempo	MI	Hobby/passatempo	7	33%
Outro motivo:	--	Outros	6	29%
Porque é importante para mim	MI	É importante pra mim	5	24%
Porque é emocionante	MI	Emocionante	3	14%
Porque quero tocar em uma banda	ME	Tocar em uma banda	3	14%
Porque meus pais querem que eu aprenda	ME	Meus pais	1	5%
Porque meus amigos vão achar legal	ME	Meus amigos	1	5%
Porque gostaria de fazer novas amizades	ME	Novas amizades	1	5%
Na verdade não sei dizer porque	AM	Não sei	1	5%
Porque meus amigos também tocam violão	ME	Meus amigos tocam	1	5%

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do quadro 5 foram transformados no gráfico 5, onde é possível observar que os itens assinalados com mais frequência foram: gosto de música; novas habilidades; divertido; e gosto do som. Estes quatro motivos estão ligados à motivação intrínseca, assim, pode-se concluir que de modo geral os alunos estão motivados intrinsecamente para o aprendizado do instrumento.

**Gráfico 5.** Motivos para decidir aprender a tocar violão



Fonte: Dados da pesquisa

O primeiro motivo para aprender violão, assinalado por 76% dos alunos (N=16), é “porque eu gosto de música”. Esse resultado vai ao encontro aos resultados encontrados por Rosa (2015) em sua pesquisa sobre a motivação de adolescentes para o aprendizado de violão, sendo que 85% dos adolescentes indicaram “gostar de música” como o principal motivo para iniciar o aprendizado do violão. Araújo (2015, p. 53) constata que “o envolvimento com a música e com as outras artes em geral é considerado, em senso comum, sempre prazeroso, agradável e de forte caráter intrínseco”. Apesar desta ideia não ser sempre uma premissa, pois o aprendizado de um instrumento musical envolve empenho e motivação, ela pode ser relacionada com o motivo mais citado pelos alunos, que decidem aprender a fazer algo que gostam.

O segundo motivo, assinalado por 52% dos alunos (N=11), foi “porque quero aprender novas habilidades”. Esta motivação para aprender novas habilidades está

relacionada com um aspecto teórico da motivação denominado necessidade por competência, formulado por Deci e Ryan (1985). De acordo com os autores: “a cada nova aquisição de habilidade existe um espaço para se divertir exercitando essa nova habilidade, mas o tédio logo se instala quando o sujeito simplesmente exercita a mesma habilidade repetidas vezes” (DECI; RYAN, 1985, p. 27, tradução nossa)<sup>15</sup>.

Por este motivo é importante haver um equilíbrio entre as habilidades que vão sendo adquiridas e desafios propostos para adquirir novas habilidades. Dessa forma, o aluno vai se sentindo competente por meio das habilidades adquiridas e motivado pelo desafio de aprender outras novas.

Em terceiro lugar, foram encontrados os mesmos resultados numéricos para as respostas “porque é divertido” e “porque eu gosto do som do violão”, sendo que cada um deles foi indicado por 48% dos alunos (N=10). Analisando a indicação “porque é divertido” pode-se comparar à pesquisa de Palheiros (2006, p. 320) com crianças britânicas e portuguesas, na qual a autora também constatou que “algumas crianças referiram razões não musicais como socializar com os colegas e a música ser ‘divertida’ e ‘fácil’”.

Os que assinalaram a questão “outros” corresponderam a 29% dos respondentes (N=6). Para os “outros” motivos, os participantes deram as seguintes justificativas:

Quero tocar quase tudo (Q3, M, 10 anos);  
 Eu gostaria de aprender a tocar mais de um instrumento (Q9, M, 12 anos);  
 Gosto de me expressar e tocar violão é uma forma de fazer isso (Q11, M, 13 anos);  
 Porque sou atriz e quero ter um diferencial (Q18, F, 33 anos);  
 Recomendação de psicóloga (Q19, M, 32 anos).

Observa-se que a maior parte dos “outros” motivos citados pelos alunos também estão ligados a motivação intrínseca, com exceção do motivo de “recomendação de psicóloga”.

### 5.2.2 Opinião dos alunos sobre as aulas em grupo

A sexta questão foi sobre a opinião dos alunos a respeito das aulas em grupo, nas seguintes palavras: “O que você acha de ter aulas de violão em grupo?”. A seguir, foram transcritas as respostas de cada aluno:

---

<sup>15</sup> *With each new acquisition of a skill there is some room for playful exercising of that skill, but boredom soon sets in when one merely exercises the same skill over and over.* (DECI; RYAN, 1985, p. 27)

É ruim tocar sozinho e bom tocar com alguém tem mais som (Q1, M, 9 anos);  
 Eu acho muito legal e divertido (Q2, F, 9 anos);  
 Eu acho muito bom porque você não se sente sozinho e pode compartilhar as músicas com os outros alunos (Q3, M, 10 anos);  
 Legal (Q4, F, 10 anos);  
 Legal muito legal ou + ou - né (Q5, F, 10 anos);  
 São bem legais a gente pode compartilhar a musica com outra pessoa (Q6, M, 11 anos);  
 Interessante, da para ver como o outro toca (Q7, M, 11 anos);  
 Muito bom pois você faz outras amizades e aprende com os outros (Q8, M, 12 anos);  
 Acho uma ideia, sendo que você pode ajudar quem tem dificuldade e ser ajudado (Q9, M, 12 anos);  
 Acho que motiva os alunos a participarem da aula pois fica mais legal (Q10, F, 12 anos);  
 Acho ótimas, trabalhar em grupo é sempre bom e, pelo menos eu não vejo problema em tocar enquanto outro toca (Q11, M, 13 anos);  
 Eu acho bom, mas preferia sozinho (Q12, M, 13 anos);  
 Eu acho melhor de ter aulas em grupo porque você pode compartilhar conversas (Q13, M, 13 anos);  
 Interessante, porque além de você ter a possibilidade de ver pessoa que talvez saibam mais que você, você pode observar e aprender (Q14, M, 16 anos);  
 Eu gosto, pois podemos aprender um com o outro também (Q15, M, 16 anos);  
 Importante e ao mesmo tempo divertido, pois acabamos aprendendo com os outros e é legal tocar em grupo (Q16, F, 19 anos);  
 Acho legal (Q17, F, 29 anos);  
 Acho tranquilo, mas particular é sempre melhor (Q18, F, 33 anos);  
 Acho uma oportunidade de tocar para os outros (Q19, M, 32 anos);  
 Em branco (Q20, M, 38 anos);  
 Bom, assim temos diversos ritmos musicais (Q21, M, 42 anos).

Observando a recorrência de palavras e assuntos nas respostas dos alunos, foi possível agrupá-las em quatro diferentes categorias: (1) legal; (2) aprender com os outros; (3) compartilhar/tocar com/para os outros; (4) preferia individual (ver quadro 6):

**Quadro 6.** Categorização das respostas da questão 6

<b>Categoria</b>	<b>Respostas</b>
LEGAL	Eu acho muito legal e divertido (Q2, F, 9 anos)
	Legal (Q4, F, 10 anos)
	Legal muito legal ou + ou - né. (Q5, F, 10 anos)
	Acho que motiva os alunos a participarem da aula pois fica mais legal (Q10, F, 12 anos)
	Bom, assim temos diversos ritmos musicais (Q21, M, 42 anos)
	Acho legal (Q17, F, 29 anos)
APRENDER COM OS OUTROS	Interessante, da para ver como o outro toca (Q7, M, 11 anos)
	Muito bom pois voce faz outras amizades e aprende com os outros (Q8, M, 12 anos)
	Acho uma ideia, sendo que você pode ajudar quem tem dificuldade e ser ajudado (Q9, M, 12 anos)

	Interessante, porque além de você ter a possibilidade de ver pessoa que talvez saibam mais que você, você pode observar e aprender (Q14, M, 16 anos)
	Eu gosto, pois podemos aprender um com o outro também (Q15, M, 16 anos)
	Importante e ao mesmo tempo divertido, pois acabamos aprendendo com os outros e é legal tocar em grupo (Q16, F, 19 anos)
COMPARTILHAR/TOCAR COM/PARA OS OUTROS	Eu acho muito bom porque você não se sente sozinho e pode compartilhar as músicas com os outros alunos (Q3, M, 10 anos)
	São bem legais a gente pode compartilhar a musica com outra pessoa (Q6, M, 11 anos)
	Eu acho melhor de ter aulas em grupo porque você pode compartilhar conversas (Q13, M, 13 anos)
	É ruim tocar sozinho e bom tocar com alguém tem mais som (Q1, M, 9 anos)
	Acho ótimas, trabalhar em grupo é sempre bom e, pelo menos eu não vejo problema em tocar enquanto outro toca (Q11, M, 13 anos)
	Acho uma oportunidade de tocar para os outros (Q19, M, 32 anos)
PREFERIA INDIVIDUAL	Eu acho bom, mas preferia sozinho (Q12, M, 13 anos)
	Acho tranquilo, mas particular é sempre melhor (Q18, F, 33 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

De forma geral, a opinião dos alunos sobre as aulas em grupo foi bem positiva. Na primeira categoria estão agrupadas as respostas ligadas a palavra “legal”, onde alguns responderam muito legal, bom, divertido e em quase todas as respostas agrupadas nas outras categorias também existe alguma referência positiva como bom, ótima, interessante, importante. Mesmo sem ter sido questionada sobre motivação, uma aluna de 12 anos respondeu: “Acho que motiva os alunos a participarem da aula pois fica mais legal”.

Esta opinião positiva se relaciona com um dos motivos mais assinalados da questão anterior, onde os alunos assinalaram que decidiram aprender violão “porque é divertido”. Desta forma o ambiente lúdico, já citado na revisão deste trabalho como uma das vantagens propiciadas pelo ensino coletivo, aparece na opinião dos alunos sobre as aulas em grupo, como resumiu uma aluna de 9 anos: “Eu acho muito legal e divertido”.

Seis dos alunos, ao expor sua opinião sobre as aulas em grupo, citaram de alguma forma a experiência vicária de observar o outro e aprender com ele, por isso foram

agrupados na categoria “aprender com os outros”. Azzi (2014) explica que dentro da Teoria Social Cognitiva, o que Bandura denominou Efeito Modelador ou Aprendizagem por Observação “relaciona-se com a aquisição de comportamentos novos, os quais a pessoa não apresentava ou que tinham probabilidade quase nula de ocorrência” (AZZI, 2014, p. 36). A autora continua explanando que “em situações de aprendizagem, o modelo ou o sujeito que está sendo observado exibe comportamentos que o observador não possuía, mas que, após a situação de aprendizagem, passa a ter condição de reproduzir” (Idem).

No contexto do ensino coletivo, além do modelo do professor, os alunos encontram também os modelos de seus pares e suas respostas demonstram que eles têm consciência da presença dos modelos e que podem aprender com eles. A discussão sobre as experiências vicárias dos alunos será levantada novamente na questão 8, que trata das fontes das crenças de autoeficácia.

Outros seis alunos citaram palavras como compartilhar, tocar com os outros ou para os outros. Esta categoria foi chamada de “compartilhar/tocar com/para os outros”. O ambiente de ensino coletivo proporciona um espaço de compartilhamentos, onde além de poderem tocar juntos, é muito comum um aluno tocar para o outro ver, mostrando algo que aprendeu e motivando o outro a tocar também. Isso fica bem claro na resposta de um aluno de 32 anos: “Acho uma oportunidade de tocar para os outros”.

Dantas (2010, p. 406) constatou que “para os estudantes o fator que mais contribui para a motivação no processo de aprendizagem é a interação no grupo”. Santayana (2012) fez uma pesquisa sobre o ensino coletivo de flauta transversal em oficinas culturais no Rio Grande do Sul e observou nas falas dos entrevistados “que as aulas coletivas geraram nos alunos certo estímulo ao perceber que mesmo sendo iniciante no instrumento é possível fazer música e se sentir integrante de um grupo” (SANTAYANA, 2012, p. 27).

A ideia de se sentir integrante de um grupo aparece na resposta de um aluno de 10 anos que comenta: “Eu acho muito bom porque você não se sente sozinho e pode compartilhar as músicas com os outros alunos”. De acordo com Dantas (2010, p. 412) “o vínculo estabelecido em torno da música fortalece as relações interpessoais, que por sua vez contribui para o desenvolvimento de uma identidade grupal, e a formação de valores e comportamentos”.

Na resposta de outro aluno de 9 anos, é possível perceber a referência à sonoridade do grupo: “É ruim tocar sozinho e bom tocar com alguém tem mais som”. A

sonoridade também apareceu em um dos motivos mais assinalados pelos alunos para o aprendizado do instrumento: “porque gosto do som do violão”. Outros autores também encontraram em suas pesquisas a indicação de que a sonoridade obtida no grupo é um fator relevante e estimulante na experiência da prática musical coletiva, como Cruvinel (2005), Dantas (2010) e Caetano (2012).

Mesmo manifestando opiniões positivas, dois alunos comentaram que preferiam aulas individuais. Um aluno de 13 anos disse: “Eu acho bom, mas preferia sozinho”; e uma aluna de 33 anos opinou: “Acho tranquilo, mas particular é sempre melhor”. Ainda que sejam uma minoria, a opinião destes alunos reflete a preferência deles pela aula individual, que Tourinho (2007) denominou como “mito” da atenção exclusiva, isto é, a ideia de que a aula individual é sempre melhor por ter a atenção exclusiva do professor. Essa crença se contrapõe a ideia do ensino coletivo, onde os alunos compartilham espaço e conhecimento e a interação e as diferenças individuais são partes importantes do aprendizado.

### 5.2.3 Opinião dos alunos sobre o repertório das aulas

A sétima pergunta foi enunciada da seguinte maneira: “O que você acha das músicas que está aprendendo a tocar?”. A seguir foram transcritas as respostas de cada participante:

As músicas são legais, quase todas as músicas são eu que escolhi (Q1, M, 9 anos);  
 Eu acho legal! (Q2, F, 9 anos);  
 Boas, alegres e bem divertidas (Q3, M, 10 anos);  
 Bem legal (Q4, F, 10 anos);  
 Acho animadas e muito divertidas (Q5, F, 10 anos);  
 São muito boas (Q6, M, 11 anos);  
 Emocionantes (Q7, M, 11 anos);  
 Muito legal, mesmo alguns acordes sendo difíceis (Q8, M, 12 anos);  
 Eu gosto porque eu posso escolher as que eu gosto (Q9, M, 12 anos);  
 Boas e fáceis (Q10, F, 12 anos);  
 Muito boas aliás, de muito bom gosto (Q11, M, 13 anos);  
 Legais são só as que eu gosto (Q12, M, 13 anos);  
 Eu acho legal porque você pode tocar a música que você gosta (Q13, M, 13 anos);  
 Bom, eu procuro aprender as musicas que eu gosto, por isso que gosto de todas (Q14, M, 16 anos);  
 Acho legal, são o estilo de música que eu gosto de ouvir e queria aprender (Q15, M, 16 anos);  
 Muito interessantes, pois aprendo novas habilidades (Q16, F, 19 anos);  
 Eu gosto (Q17, F, 29 anos);  
 Adoro, pois escolhi a maioria (Q18, F, 33 anos);  
 Gosto da maioria delas (Q19, M, 32 anos);

Eu acho que são fáceis, só praticar (Q20, M, 38 anos);  
Muito boa, porque realmente gosto destas músicas (Q21, M, 42 anos).

A seguir, as respostas dos participantes foram agrupadas em três categorias: (1) legais/boas/divertidas; (2) legais porque eu escolhi; (3) fácil/difícil (ver quadro 7).

**Quadro 7.** Categorização das respostas da questão 7

CATEGORIA	Respostas
LEGAIS BOAS/DIVERTIDAS	Eu acho legal! (Q2, F, 9 anos)
	Bem legal (Q4, F, 10 anos)
	São muito boas (Q6, M, 11 anos)
	Muito boas aliás, de muito bom gosto (Q11, M, 13 anos)
	Emocionantes (Q7, M, 11 anos)
	Boas, alegres e bem divertidas (Q3, M, 10 anos)
	Acho animadas e muito divertidas (Q5, F, 10 anos)
	Acho legal, são o estilo de música que eu gosto de ouvir e queria aprender (Q15, M, 16 anos)
	Muito interessantes, pois aprendo novas habilidades (Q16, F, 19 anos)
	Eu gosto (Q17, F, 29 anos)
	Gosto da maioria delas (Q19, M, 32 anos)
	Muito boa, porque realmente gosto destas músicas (Q21, M, 42 anos)
LEGAIS PORQUE EU ESCOLHI	Bom, eu procuro aprender as musicas que eu gosto, por isso que gosto de todas (Q14, M, 16 anos)
	Legais são só as que eu gosto (Q12, M, 13 anos)
	As músicas são legais, quase todas as músicas são eu que escolhi (Q1, M, 9 anos)
FACIL/DIFICIL	Eu gosto porque eu posso escolher as que eu gosto (Q9, M, 12 anos)
	Eu acho legal porque você pode tocar a música que você gosta (Q13, M, 13 anos)
	Adoro, pois escolhi a maioria (Q18, F, 33 anos)
FACIL/DIFICIL	Muito legal, mesmo alguns acordes sendo difíceis (Q8, M, 12 anos)
	Eu acho que são fáceis, só praticar (Q20, M, 38 anos)
	Boas e fáceis (Q10, F, 12 anos)

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas dos alunos foram agrupadas por semelhança e proximidade semântica e a maior parte das respostas (N=14) foi enquadrada na primeira categoria: “legais/boas/divertidas”. As demais respostas também se encaixariam nesta categoria,

porém, foram criadas outras duas categorias para as respostas que mencionaram a escolha do repertório e questões sobre facilidades/dificuldades de execução. De forma geral, a opinião dos alunos sobre o repertório que estavam aprendendo foi muito positiva, nenhum deles respondeu não gostar das músicas.

Dentre as respostas, um aluno de 16 anos afirmou: “Acho legal, são o estilo de música que eu gosto de ouvir e queria aprender”; enquanto uma outra aluna, de 19 anos, respondeu: “Muito interessantes, pois aprendo novas habilidades”.

Tourinho (1995) e diversos outros autores (CRUVINEL, 2003; CAETANO, 2012; SANTAYANA, 2012; ROSA, 2015) convergem para a importância do repertório de interesse dos alunos como fator motivador para a aprendizagem e na fala de alguns alunos surgiu a questão de escolha das músicas.

Um aluno de 12 anos respondeu: “Eu gosto porque eu posso escolher as que eu gosto”; enquanto uma aluna de 33 anos disse: “Adoro, pois escolhi a maioria”. Considerando que todos os alunos entrevistados têm aula com o mesmo professor, essas falas revelam que de alguma forma o professor possibilita que os alunos escolham a maior parte das músicas e isso reflete na motivação dos alunos para aprender o instrumento.

A última categoria engloba opiniões que a princípio podem parecer opostas, visto que um aluno considera alguns acordes difíceis enquanto outros dois acharam as músicas fáceis. As respostas foram agrupadas na mesma categoria pelo fato de citarem o mesmo fator que é o nível de dificuldade das músicas. Um aluno de 38 anos acrescenta: “Eu acho que são fáceis, só praticar”. De acordo com Rosa (2015, p. 63) “a prática é necessária para desenvolver diferentes habilidades musicais: habilidades técnicas para tocar o instrumento; habilidades de escuta para monitorar se a música está sendo executada de maneira apropriada; e habilidades de leitura e execução”.

A segunda parte do questionário foi baseada nas fontes que geram as crenças de autoeficácia e será discutida na próxima seção, sob o olhar da teoria desenvolvida por Albert Bandura.

### 5.3 FONTES DAS CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA

Neste subitem são apresentados e discutidos os resultados da questão 8, que trata das fontes das crenças de autoeficácia. O enunciado da questão era assim redigido: “Agora eu gostaria que você me dissesse o quanto se sente capaz de:” e na sequência foram apresentadas seis alternativas com resposta em formato de escala *likert* de 5 pontos,

que vai desde o número 1 (pouco capaz) até o número 5 (muito capaz). As duas últimas alternativas eram questões abertas. O quadro 8 demonstra a organização das alternativas por fonte das crenças de autoeficácia e por tipo de resposta.

**Quadro 8.** Organização das alternativas da questão 8

	<b>Fonte das crenças de autoeficácia</b>	<b>Tipo de resposta</b>
a)	Experiências diretas	Escala <i>likert</i>
b)		
c)	Experiências vicárias	Escala <i>likert</i>
d)		
e)	Indicadores fisiológicos	Escala <i>likert</i>
f)		
g)	Persuasão verbal	Aberta
h)		

Fonte: Dados da pesquisa

### 5.3.1 Experiências diretas

A alternativa “a” era sobre o quanto o aluno se sentia capaz de aprender a tocar uma música nova no violão e a resposta em forma de escala *likert* permitia que o aluno assinalasse de 1 a 5; sendo que o número 1 representava pouco capaz, o número 3 representava uma resposta neutra e, o número 5, muito capaz.

Nesta questão, nenhum aluno assinalou o número 1 (pouco capaz); 14% (N=3) assinalaram o número 2; 34% (N=7) assinalaram o número 3 (neutro); 38% (N=8) assinalaram o número 4; e 14% (N=3) assinalaram o número 5 (muito capaz) (ver gráfico 6)<sup>16</sup>:

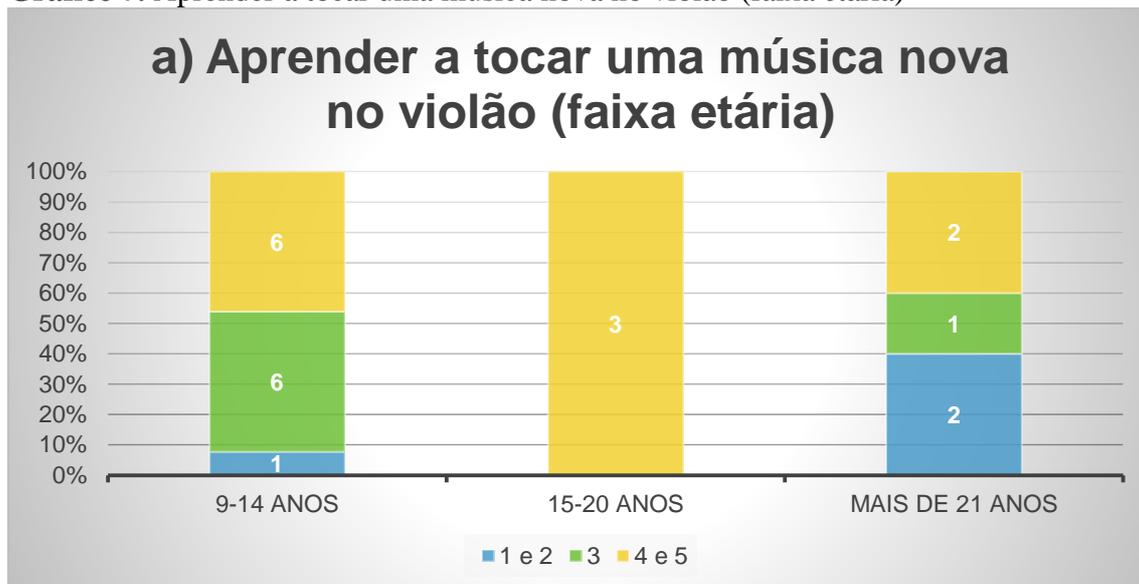
<sup>16</sup> Esta pesquisa é considerada um *survey* de pequeno porte, e mesmo o “n” sendo pequeno, optamos por utilizar porcentagens para facilitar a visualização dos gráficos e também como uma forma de parâmetro para comparações com outras pesquisas.

**Gráfico 6.** Aprender a tocar uma música nova no violão (geral)

Fonte: Dados da pesquisa

De forma geral, é possível observar que um terço dos alunos assinalaram a resposta 3, que representa o centro da escala e indica uma neutralidade em relação aos extremos. Somando as respostas 4 e 5, observa-se que mais da metade dos alunos (52%) se sentia capaz ou muito capaz de aprender a tocar uma música nova no violão. Tocar uma música no violão é uma experiência direta e, quando essa experiência é positiva, é chamada de experiência de êxito. Conforme o aluno vai vivenciando experiências de sucesso na execução de novas peças, essa expectativa de ter novamente sucesso representa uma crença de autoeficácia elevada. A experiência direta é a fonte que produz maior influência na construção de um forte senso de autoeficácia (BANDURA, 1994).

Agrupando as categorias de resposta 1 e 2 - que representam a parte negativa da escala (pouco capaz) - e as categorias 4 e 5 - que representam as respostas capaz ou muito capaz - e cruzando estes dados com a idade dos participantes, temos o seguinte gráfico (ver gráfico 7):

**Gráfico 7.** Aprender a tocar uma música nova no violão (faixa etária)

Fonte: Dados da pesquisa

Este formato de gráfico é denominado colunas 100% empilhadas, onde o total de cada faixa etária foi transformado em 100% para tornar visível e poder comparar as porcentagens com que cada resposta contribui para um total. Serve também para mostrar como a porcentagem de cada resposta é alterada em função da faixa etária ou do o tempo de estudo do instrumento (ver gráfico 8).

Dos 13 alunos com idade entre 9 e 14 anos, 1 assinalou a parte negativa da escala (1 e 2); 6 assinalaram o centro da escala, que representa uma resposta neutra; e os outros 6 alunos assinalaram uma resposta positiva (4 e 5) e se sentiam capazes ou muito capazes de aprender a tocar uma música nova em seu instrumento. Quase todos os alunos desta faixa se posicionaram de forma neutra e/ou positiva em relação à se sentirem capazes de aprender uma música nova no violão.

Os 3 alunos com idade entre 15 e 20 anos assinalaram uma resposta positiva. Mesmo que 100% das respostas desta faixa etária sejam positivas, é importante ressaltar que essa era a faixa etária com menor concentração de alunos (N=3).

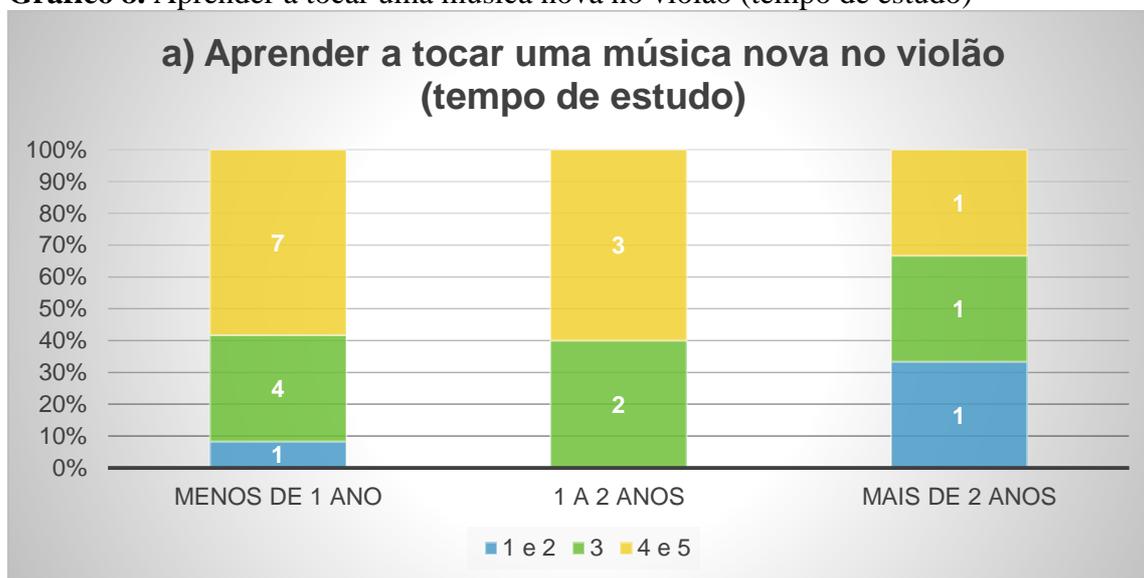
E dos 5 alunos com mais de 21 anos, 2 assinalaram uma resposta negativa, 1 assinalou a resposta neutra e 2 assinalaram uma resposta positiva, ou seja, não houve nenhuma tendência nesta faixa etária, as respostas ficaram bem distribuídas.

Observando a sequência dos gráficos, mesmo que a coluna central esteja toda positiva, existe uma leve tendência de aumento na faixa azul – que representa os alunos que não se sentiam capazes de aprender uma música nova no violão – conforme aumenta

a faixa etária. Ainda assim, as respostas positivas ocupam a maior parte das duas primeiras colunas e empatam com as respostas negativas na terceira coluna, o que significa que, de forma geral, os alunos tendem a se sentir capazes de aprender uma música nova no violão, principalmente os alunos mais novos.

Os dados das respostas da alternativa “a” foram cruzados com os dados de tempo de estudo - há quanto tempo os alunos estudam violão. Um dos alunos não respondeu à questão sobre o tempo de estudo, dessa forma, foram consideradas 20 respostas válidas (ver gráfico 8):

**Gráfico 8.** Aprender a tocar uma música nova no violão (tempo de estudo)



Fonte: Dados da pesquisa

Entre os 12 alunos de violão com menos de 1 ano de estudo do instrumento, 7 sentiam-se capazes ou muito capazes de aprender a tocar uma música nova; 4 mostraram-se neutros; e 1 sentia-se pouco capaz. Dos 5 alunos na faixa de 1 a 2 anos de estudo, 3 alunos assinalaram uma resposta positiva e 2 assinalaram a parte central da escala (resposta neutra). Cada um dos 3 alunos com mais de dois anos de estudo assinalou uma resposta diferente: uma negativa, uma neutra e uma positiva. Da mesma forma que no gráfico anterior, é possível observar uma tendência de aumento na faixa azul da primeira para a terceira coluna, sendo que a segunda coluna não possui a faixa azul (resposta negativa). Neste caso o número de alunos que se sente pouco capaz de aprender uma música nova no violão não aumentou de acordo com o tempo de estudo (N=1), mas

proporcionalmente ao total de alunos. Dentro do item “faixa etária”, na terceira coluna, a parte azul teve uma participação maior.

A alternativa “b” dizia respeito à capacidade de tocar uma música junto com os colegas (em grupo) e, de forma geral, as respostas ficaram bem distribuídas, com destaque para o ponto 4 da escala. O número 1 da escala (pouco capaz) foi marcado por 2 alunos, o que representa 10% do total de respostas; o número 2 foi assinalado por 4 alunos (20%); o número 3 (neutro) foi assinalado 5 vezes (25%); 7 alunos (35%) assinalaram o número 4; e 2 alunos (10%) marcaram o número 5 (muito capaz).

Tendo em vista que um dos alunos deixou em branco esta alternativa, foram consideradas as 20 respostas válidas (ver gráfico 9):

**Gráfico 9.** Tocar uma música junto com seus colegas



Fonte: Dados da pesquisa

Nesta alternativa, um quarto dos alunos assinalaram a alternativa 3, que indica uma resposta neutra. Pouco mais que um terço dos alunos marcaram o número 4 e, somando com as respostas de número 5, é possível notar que quase metade dos alunos responderam de maneira positiva (45%).

Tocar junto com os colegas, que já foi citado pelos próprios alunos como um ponto positivo proporcionado pelas aulas coletivas, também pode ser um desafio. Caetano (2012) obteve opiniões bem diversas dos alunos sobre a sonoridade do grupo – como o grupo soa ao tocar junto. De forma semelhante, dentre as variadas opiniões, 30% dos alunos afirmaram que se sentem pouco capazes de tocar músicas junto com seus colegas.

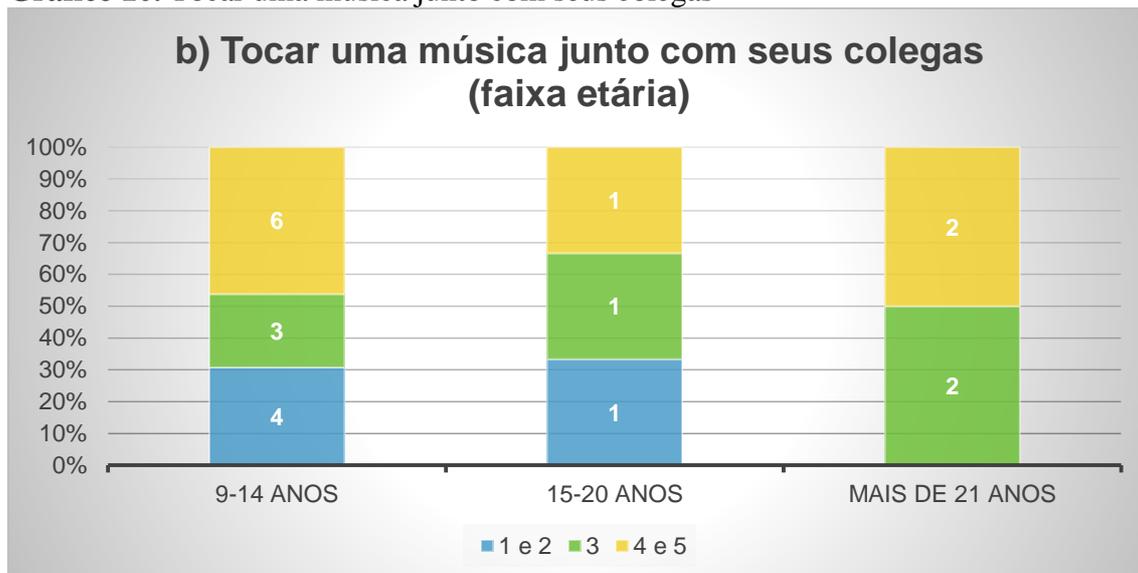
Para estes alunos, além de incentivá-los a prestar atenção nos colegas, seria interessante prestar uma assistência individual, ainda dentro do contexto coletivo, auxiliando-os a tocar junto com os colegas. Porém, como lembra Caetano (2012, p. 136), “ao mesmo tempo em que precisamos atender às demandas individuais dos alunos, é importante não transformar a aula coletiva em uma sequência de atendimentos individuais”.

Considerando que tocar uma música junto com seus colegas é uma experiência direta, as experiências anteriores dos alunos influenciaram a atual crença na eficácia deles. O gráfico permite observar que 45% dos alunos sentiam-se capazes ou muito capazes de tocar uma música junto com seus colegas. É provável que estes alunos tenham tido diversas experiências de êxito ao tocar com seus colegas e, por isso, apresentaram um senso de eficácia forte para esta atividade. Bandura (1994) afirma que a maneira mais eficaz de criar um senso forte de eficácia é por meio das experiências de domínio.

Quando se pretende alterar as crenças de autoeficácia a partir dessa fonte de informação, vários aspectos importantes precisam ser considerados nesse processo de mudança, tais como: a) as experiências anteriores; b) a quantidade de esforço necessário; c) a dificuldade da tarefa; d) a quantidade de apoio externo que se recebe; e) as demandas situacionais sob as quais a tarefa se realizará (BANDURA, 1997 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 26).

Dessa forma, um professor que pretenda alterar a crença de eficácia dos alunos por meio das experiências diretas, visando proporcionar experiências de êxito, por exemplo, poderá planejar atividades com diferentes níveis de dificuldade que atendam as diferenças individuais entre os alunos; fornecer orientação necessária antes, durante e após a realização das atividades; incentivar a manutenção do foco; e estabelecer objetivos de curto, médio e longo prazo (AZZI *et al.*, 2014).

Ainda sobre o “tocar com o colega”, agrupando as categorias 1 e 2, tal como 4 e 5, e considerando a faixa etária dos participantes, temos o seguinte gráfico (ver gráfico 10):

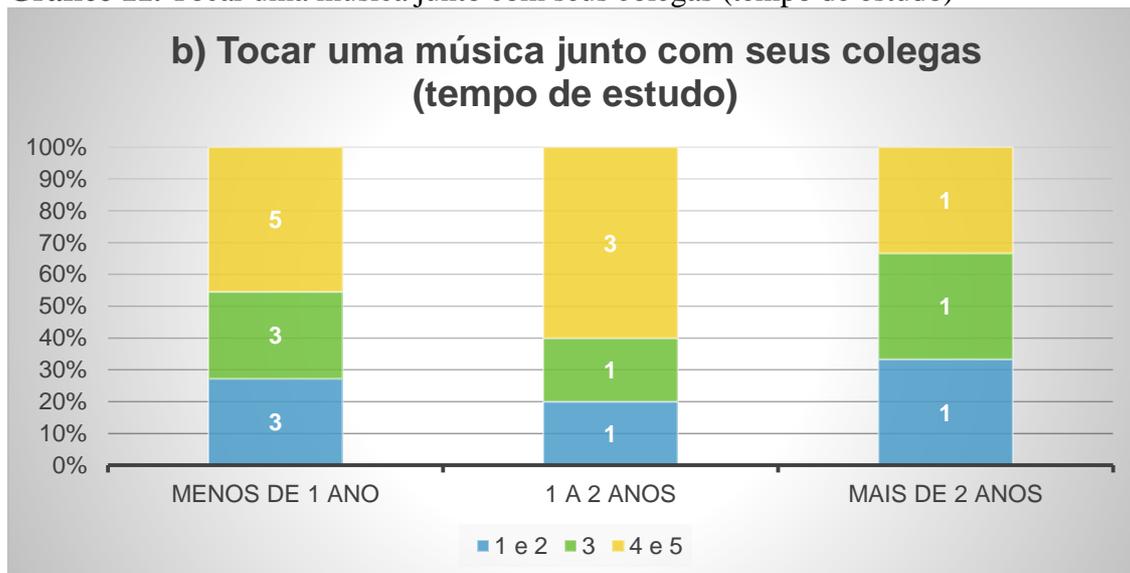
**Gráfico 10.** Tocar uma música junto com seus colegas

Fonte: Dados da pesquisa

Os 13 alunos com idade entre 9 e 14 anos, responderam a esta alternativa da seguinte maneira: 6 sentiam-se capazes ou muito capazes de tocar uma música junto com seus colegas; 3 assinalaram a opção neutra; e 4 sentiam-se pouco capazes. Cada um dos 3 alunos com idades de 15 a 20 anos assinalou uma parte da escala *likert*. E entre os alunos com mais de 21 anos, 2 assinalaram uma resposta positiva e 2 uma resposta neutra.

Nas duas primeiras colunas, a parte negativa da escala representa aproximadamente 30% do total e a terceira coluna não possui parte negativa. De forma geral, é possível observar neste grupo de alunos uma tendência de aumento no senso de eficácia para tocar junto com seus colegas conforme a idade aumenta. É possível que os alunos com menos idade tenham tido menos experiências de êxito tocando junto com seus colegas e por este motivo, alguns alunos apresentaram menos autoeficácia para esse tipo de atividade.

Além do aluno que não respondeu a alternativa “b”, um outro aluno não respondeu o tempo de estudo do instrumento. Dessa forma, foram consideradas 19 respostas válidas para construção do gráfico 11:

**Gráfico 11.** Tocar uma música junto com seus colegas (tempo de estudo)

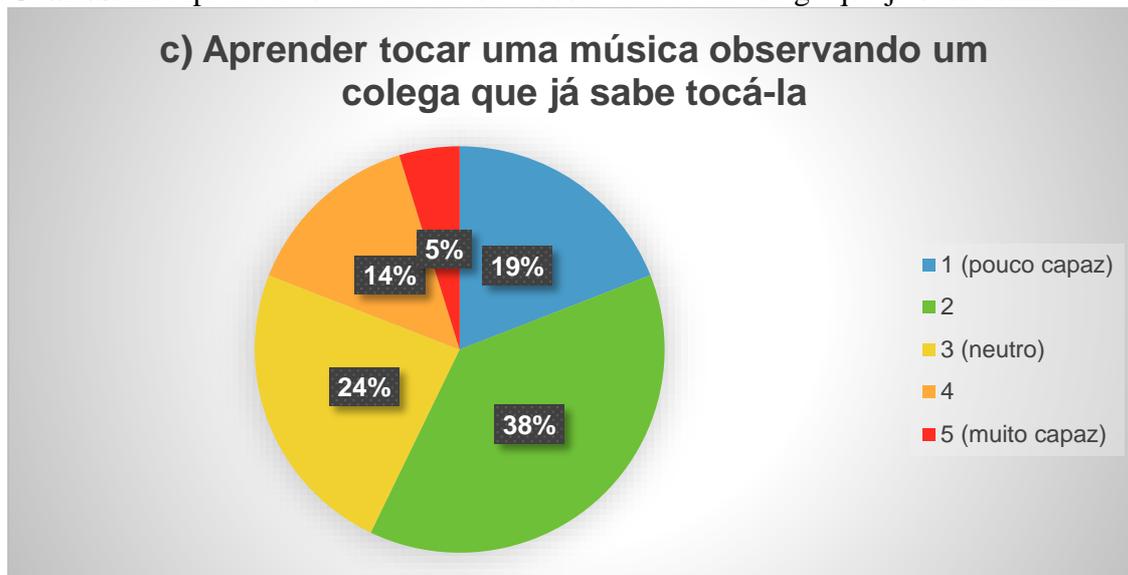
Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira coluna do gráfico 11 estão representadas as respostas dos alunos com menos de 1 ano de estudo de violão: 5 assinalaram a parte positiva da escala, 3 assinalaram a parte neutra e 3 assinalaram a parte negativa. Entre os alunos que possuem de 1 a 2 anos de estudo, 3 assinalaram uma resposta positiva e se sentiam capazes ou muito capazes de tocar uma música em grupo com seus colegas; 1 assinalou a resposta neutra; e 1 assinalou uma resposta negativa. Cada um dos 3 alunos com mais de 2 anos de estudo assinalou uma parte da escala.

Em relação ao tempo que os alunos estão estudando violão, não foi possível observar uma tendência no gráfico sobre o senso de eficácia em tocar junto com os colegas. Apenas uma predominância positiva na segunda coluna, indicando que os alunos que fazem aula há mais de um ano (mas que ainda não completaram dois anos de estudo) sentem-se mais capazes de tocar uma música junto com seus colegas.

### 5.3.2 Experiências vicárias

A alternativa “c” dizia respeito à capacidade de aprender uma música observando um colega que já sabe tocá-la. Nesta alternativa, o ponto 1 (pouco capaz) foi assinalado por 19% dos alunos (N=4); o ponto 2 foi marcado por 38% (N=8); 24% dos alunos (N=5) marcaram o ponto 3 (neutro); 14% (N=3) assinalaram o número 4; e 5% (N=1) o número 5 (ver gráfico 12):

**Gráfico 12.** Aprender tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la

Fonte: Dados da pesquisa

Podemos notar através do gráfico que mais da metade das respostas (57%) foram os números 1 e 2 - a parte negativa da escala - com maior destaque para o número 2; pouco menos de um quarto (24%) foram o número 3 (neutro); e aproximadamente um quinto (19%), as respostas positivas.

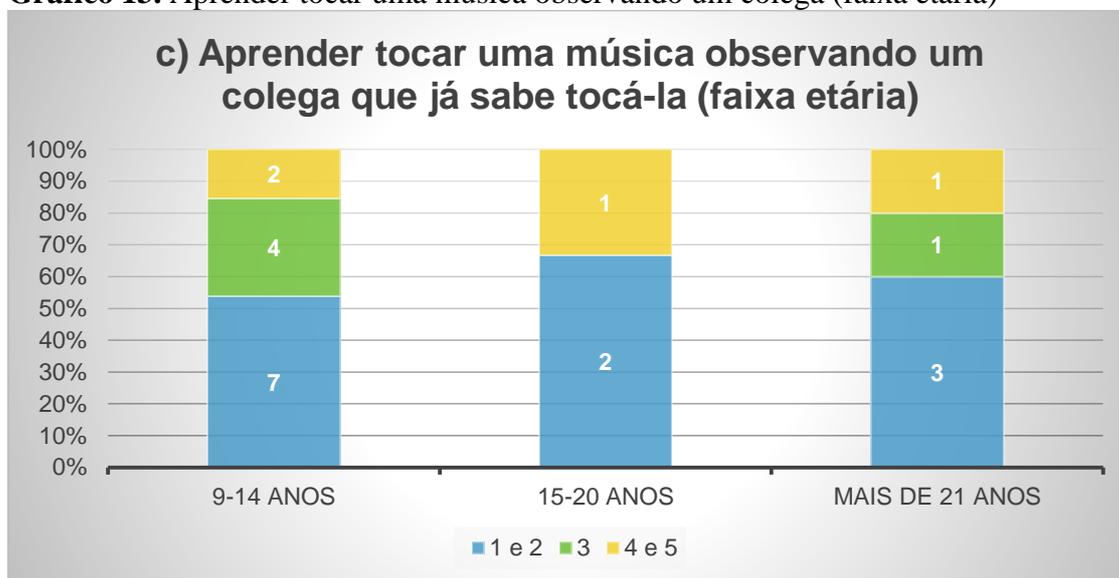
Quando os alunos expressaram sua opinião sobre as aulas em grupo, na questão 6, muitos disseram que achavam legal e citaram a possibilidade de aprender com os outros. Porém, nesta questão, 57% dos alunos afirmaram que se sentiam pouco capazes de aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la.

Conforme foi apontado na caracterização dos participantes da pesquisa, os alunos possuíam características bastante heterogêneas, especialmente a faixa etária, contando com alunos de 9 anos até 42 anos de idade. De acordo com Azzi *et al.* (2014), quanto mais similares forem as características pessoais do modelo e do observador, maior a relevância da informação sobre as crenças de autoeficácia do indivíduo. “Dentre essas características, estão o gênero, a idade, os níveis socioeconômico e educacional e a etnia, sendo que idade e gênero parecem ter maior influência” (AZZI *et al.*, 2014, p. 29).

Outra possibilidade para explicar este índice elevado de alunos que se sentem pouco capazes de aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la é a diversidade dos modelos, que pode ter influenciado de forma negativa no senso de eficácia dos alunos.

Cruzando as respostas da alternativa “c”, agrupando as categorias das extremidades da escala, com os dados da faixa etária dos alunos, temos o seguinte gráfico:

**Gráfico 13.** Aprender tocar uma música observando um colega (faixa etária)



Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira coluna, referente aos alunos com 9 a 14 anos, podemos observar as seguintes respostas para a alternativa “c”: 2 assinalaram uma resposta positiva; 4 assinalaram a resposta neutra; e 7 assinalaram a parte negativa da escala. Na segunda coluna, referente aos alunos com idade de 15 a 20 anos, estão representadas 1 resposta positiva e 2 respostas negativas. Por fim, entre os alunos com mais de 21 anos, 1 assinalou a parte positiva da escala; 1 assinalou a parte neutra; e 3 assinalaram a parte negativa.

Comparando as três colunas, não houve diferenças significativas entre as faixas etárias. Em todas elas a parte azul, que representa a parte negativa da escala é predominante. Isso significa que, independente da idade, a maior parte dos alunos se sente pouco capaz de aprender observando um colega que já sabe tocar uma música.

A seguir, as respostas para a alternativa “c” levando em consideração o tempo de estudo no instrumento. Como um dos alunos não respondeu há quanto tempo estuda violão, o mesmo foi desconsiderado neste gráfico que, portanto, considera 20 respostas (ver gráfico 14):

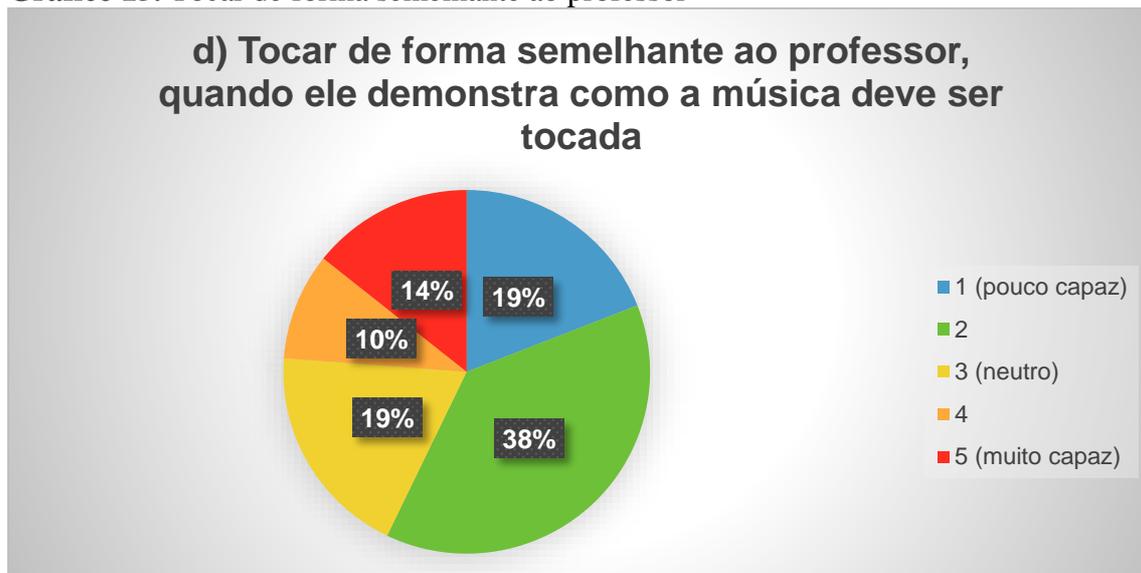
**Gráfico 14.** Aprender tocar uma música observando um colega (tempo de estudo)

Fonte: Dados da pesquisa

Dos 12 alunos com tempo de estudo de violão inferior a 1 ano, 3 deram uma resposta positiva (sentiam-se capazes ou muito capazes de aprender uma música observando um colega tocando-a), 2 deram uma resposta neutra e 7 uma negativa (sentiam-se pouco capazes). Entre os 5 alunos que possuem de 1 a 2 anos de estudo no instrumento, 3 deles mostraram-se neutros e 2 sentiam-se pouco capazes. Considerando os alunos com mais de 2 anos de estudo, 1 assinalou a parte positiva da escala e 2 assinalaram a parte negativa.

Neste gráfico também o tempo de estudo do instrumento não teve grande influência no senso de eficácia dos alunos. Mesmo apresentando uma predominância de respostas neutras e ausência de respostas negativas na coluna central, a parte azul (que representa os alunos que se sentiam pouco capazes) aparece com destaque em todas as colunas, significando que de forma geral, independente do tempo de estudo do instrumento, a maior parte dos alunos se sente pouco capaz de aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la.

A alternativa “d”, assim como a anterior, refere-se à capacidade de aprender uma música através da observação, mas, desta vez, observando o professor demonstrar como tocá-la. 19% dos alunos (N=4) assinalaram o número 1 (pouco capaz); 38% (N=8) assinalaram o número 2; o número 3 (neutro) foi marcado por 24% dos alunos (N=4); 14% (N=2) assinalaram o número 4; e 5% (N=3), o número 5 (ver gráfico 15):

**Gráfico 15.** Tocar de forma semelhante ao professor

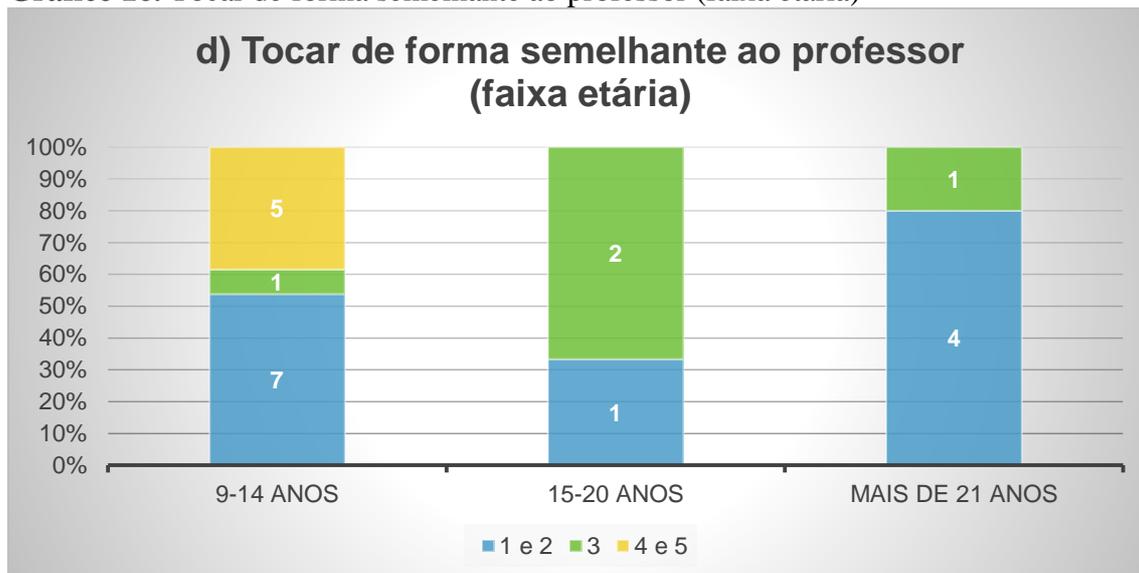
Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico das respostas é semelhante ao da alternativa “c” (gráfico 12), porém com um percentual maior para o número 5 e menor para os números 3 e 4. As respostas positivas (números 4 e 5) somam um quarto dos alunos (24%) e as negativas (1 e 2) ultrapassam a metade (57%).

Comparando com a alternativa “c” – também sobre experiências vicárias – a parte positiva aumentou. Observando o gráfico 12, os pontos 4 e 5 (capaz e muito capaz) representavam 19% do total, e neste gráfico, a soma dos mesmos pontos foi para 24%. Sendo assim, os alunos se consideram mais capazes de aprender a tocar uma música observando o professor do que observando os colegas.

Não houve alteração na parte negativa da escala, e é possível perceber um aumento significativo no ponto 5, que são os alunos que se consideram muito capazes de tocar de forma semelhante ao professor, quando ele demonstra como a música deve ser tocada. Visto que a parte negativa não teve alteração e na parte positiva foi observado um aumento considerável, conseqüentemente a parte neutra foi assinalada por menos alunos.

Considerando a faixa etária dos participantes e unindo as categorias 1 e 2, e também 4 e 5, temos o gráfico a seguir (ver gráfico 16):

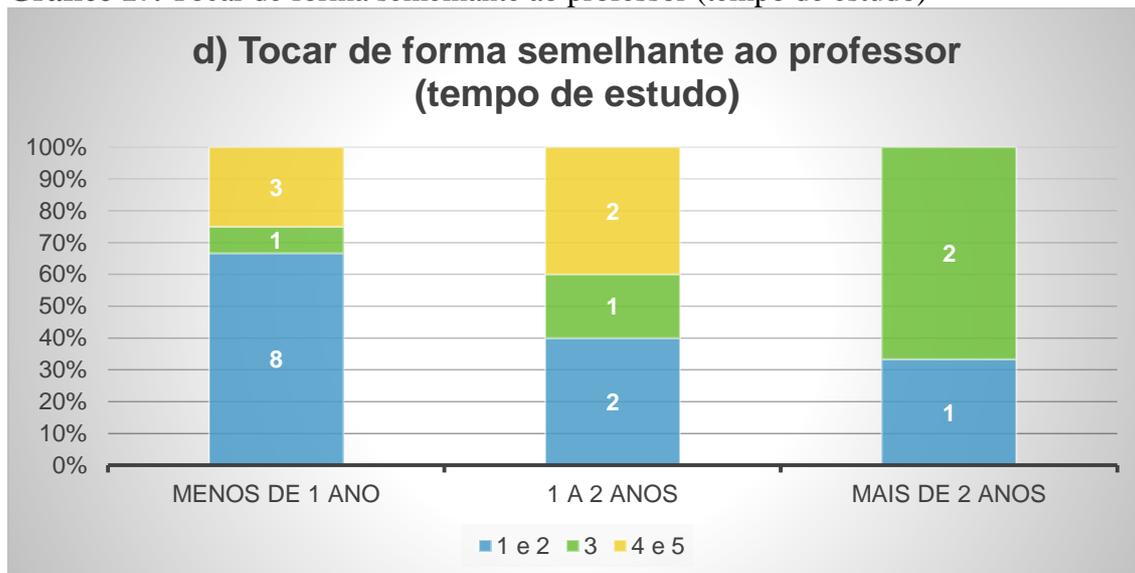
**Gráfico 16.** Tocar de forma semelhante ao professor (faixa etária)

Fonte: Dados da pesquisa

No grupo de alunos com 9 a 14 anos, 5 responderam que se sentiam capazes ou muito capazes de tocar de forma semelhante ao professor quando podem observá-lo tocando; 1 aluno respondeu o número 3, neutro; e 7 responderam que se sentiam pouco capazes (números 1 e 2 da escala). Entre os alunos de 15 a 20 anos, nenhum assinalou a resposta positiva, 2 foram neutros e 1 assinalou a parte negativa da escala. Dos 5 participantes com idades maiores de 21 anos, novamente nenhum assinalou os números 4 e 5 (capaz ou muito capaz), 1 assinalou a resposta neutra e 4 assinalaram uma resposta negativa (pouco capaz).

Como já foi comentado anteriormente, o número de pessoas que assinalou uma resposta neutra reduziu (quando comparado ao gráfico da pergunta anterior) e neste gráfico, a parte neutra aparece apenas na primeira coluna, que representa os alunos mais novos (9 a 14 anos). Na faixa etária entre 15 e 20 anos houve uma predominância de respostas positivas, mas logo na coluna seguinte (mais de 21 anos) a parte negativa voltou a predominar, ocupando 80% da coluna. Assim sendo, não foi possível observar grande influência do fator idade nas respostas dos alunos, conforme aumentava a idade. Com exceção da coluna central, a predominância de respostas continuou sendo negativa.

O gráfico 17 mostra os dados obtidos na alternativa “d” divididos em três categorias de tempo de estudo de violão. Como um aluno não informou seu tempo de estudo, foram consideradas válidas 20 respostas.

**Gráfico 17.** Tocar de forma semelhante ao professor (tempo de estudo)

Fonte: Dados da pesquisa

Os alunos com menos de 1 ano de estudo responderam o quanto se sentem capazes de tocar uma música demonstrada a eles por seu professor da seguinte maneira: 3 se sentiam capazes ou muito capazes, 1 demonstrou neutralidade e 8 sentiam-se pouco capazes. Os alunos com 1 a 2 anos de estudo no instrumento tiveram as respostas mais bem repartidas entre as categorias da escala: 2 assinalaram a parte positiva, 1 a parte neutra e 2 a parte negativa. Entre os 3 participantes com mais de 2 anos de estudo, 2 marcaram o número 3, neutro, e 1 marcou a parte negativa da escala.

Tanto proporcionalmente quanto em quantidade, a parte negativa da escala aparece predominante na coluna dos alunos com menos de 1 ano e vai reduzindo gradativamente com o passar do tempo de estudo, ocupando 40% da segunda coluna e aproximadamente 35% da terceira. Dessa forma, fica evidente uma tendência dos alunos em se sentir mais capazes de aprender observando o professor, conforme vão tendo mais tempo de estudo: quase 70% dos alunos iniciantes se sentem pouco capazes, enquanto quase 33% dos alunos com mais de 2 anos de estudo também possuem baixo senso de eficácia para realizar esta tarefa.

É possível que além dessa experiência vicária, de aprender a tocar de forma semelhante ao professor quando ele demonstra como a música deve ser tocada, os alunos vão tendo experiências diretas de sucesso, observando o professor e aprendendo a tocar novas músicas. Assim, quanto mais tempo de aula, o aluno acumula mais experiências

semelhantes e vai se sentindo mais capaz, ou no mínimo, menos incapaz de aprender observando o professor.

### 5.3.3 Indicadores fisiológicos

A alternativa “e” era sobre o quanto o aluno sentia-se capaz de se apresentar sozinho diante de uma plateia. O número 1 (pouco capaz) foi assinalado 4 vezes (21%); o número 2 foi assinalado 3 vezes (16%); 5 assinalaram o número 3 (26%); 5 assinalaram o 4 (26%); e 2 assinalaram o 5 (11%). Devido ao fato de dois alunos não terem respondido, foram consideradas 19 respostas válidas (ver gráfico 18):

**Gráfico 18.** Se apresentar sozinho diante de uma plateia



Fonte: Dados da pesquisa

De modo geral, as respostas foram bem distribuídas. O ponto 3 e 4 foram os mais sinalados, e representam, cada um, um quarto das respostas. A parte negativa (números 1 e 2) e a positiva (4 e 5) tiveram a mesma quantidade de respostas (37% cada parte).

Na pesquisa de Rosa (2015, p. 67), a maior parte dos alunos 32% afirmou nunca sentir alegria/satisfação tocando em apresentações. De acordo com o autor, “sugestão mais recorrente na literatura relaciona a percepção negativa da performance com o fator ansiedade”. Stencil, Soares e Moraes (2012) explicam que, entre outros componentes, a ansiedade pode ser percebida por meio de indicadores fisiológicos como distúrbios nos padrões respiratórios, suor, boca seca, coração acelerado, aumento de adrenalina e

cortisona, distúrbios gastrointestinais. Segundo estes autores “parece que a exposição pública na prática musical traz mais desconforto do que uma atitude prazerosa, porém tirar proveito desse aspecto favorável pode ser usado como um elemento contributivo ao nível técnico da performance” (STENCEL; SOARES; MORAES, 2012, p. 39).

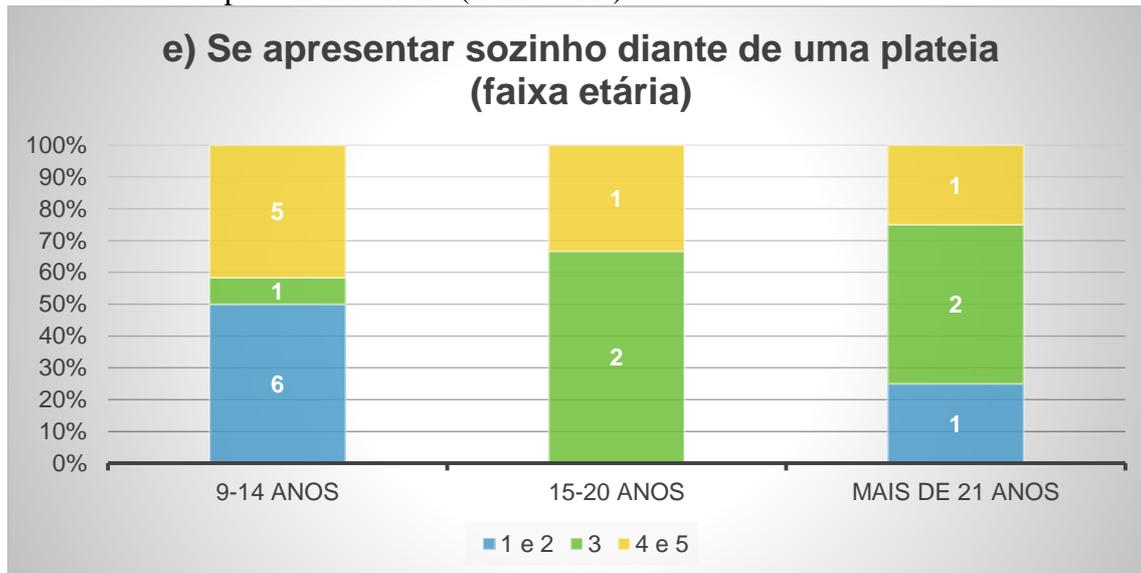
Na pesquisa de Cruvinel (2003), aproximadamente 90% dos alunos responderam que gostam de se apresentar em público. De forma semelhante, no estudo de Stencil, Soares e Moraes (2012), a maior parte dos entrevistados (adultos, crianças e adolescentes) afirmaram gostar de tocar em recital, sendo que na performance, a satisfação masculina (71%) foi maior do que a feminina (45%). “Outro dado interessante foi a extrema preocupação com uma execução isenta de erros. O prazer do fazer musical fica subjugado ao perfeccionismo imposto provavelmente por um público, professor ou até pelo próprio executante” (STENCEL; SOARES; MORAES, 2012, p. 37).

Azzi *et al.* (2014) explicam que dependendo das circunstâncias ambientais, da construção das experiências do indivíduo (experiências de sucesso ou fracasso em apresentações anteriores) e da intensidade do nível de ativação, a informação advinda dos indicadores fisiológicos pode ter impacto diferente na constituição da crença de autoeficácia do aluno.

É importante apontar que [...] esse nível de ativação pode ser percebido por diferentes comportamentos como sudorese excessiva, mãos trêmulas, rubor facial, e o indivíduo pode interpretá-los positivamente (como uma forma de ativação e preparação para a atividade) ou negativamente (como algo que irá prejudicar o desempenho da atividade) (AZZI *et al.*, 2014, p. 32).

Considerando estas duas possibilidades de interpretação dos indicadores fisiológicos e analisando o gráfico das respostas, pode-se dizer que – desconsiderando os alunos que responderam de forma neutra – a metade dos alunos se sentia capaz de se apresentar sozinho diante de uma plateia e provavelmente interpretava seus indicadores fisiológicos como uma forma de ativação e preparação para a apresentação, enquanto a outra metade não se sentia capaz e interpretava os diferentes comportamentos fisiológicos como algo que iria prejudicar seu desempenho na apresentação.

Com as 19 respostas da alternativa “e” divididas por três categorias de faixa etária dos alunos participantes, foi gerado o gráfico que se segue (ver gráfico 19):

**Gráfico 19.** Se apresentar sozinho (faixa etária)

Fonte: Dados da pesquisa

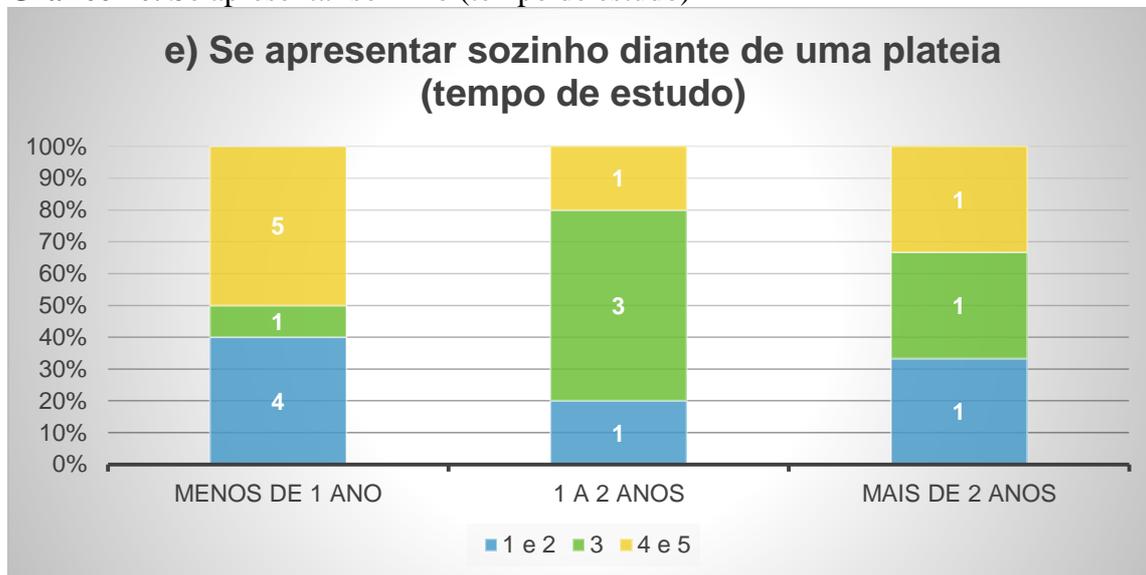
Entre os 12 alunos de violão com idade entre 9 e 14 anos, 5 afirmaram que sentiam-se capazes ou muito capazes de aprender a tocar uma música nova; 1 mostrou-se neutro; e 6 sentiam-se pouco capazes. Dos 3 alunos na faixa etária de 15 a 20 anos, 2 responderam de forma neutra e 1 sentia-se capaz ou muito capaz de se apresentar sozinho diante de uma plateia. Os 4 alunos com mais de 21 anos responderam da seguinte forma: 1 sentia-se pouco capaz; 2 assinalaram uma resposta neutra; e 1 sentia-se pouco capaz.

Analisando o gráfico 19, ainda é possível observar que as respostas extremas (1 e 2; e 4 e 5) vão reduzindo conforme aumenta a idade. Metade das crianças (9 a 14 anos) que respondeu o questionário sentia-se capaz ou muito capaz de se apresentar sozinho (50%), enquanto nenhum dos adolescentes (15 a 20 anos) respondeu positivamente e 25% dos adultos (mais de 21 anos) sentiam-se capazes de se apresentar sozinhos diante de uma plateia. De forma semelhante, as respostas negativas também foram diminuindo enquanto a proporção neutra aumentava. Assim, os alunos mais velhos tenderam a responder de forma mais neutra sobre suas crenças na capacidade de se apresentar sozinho, enquanto os mais novos (9 a 14 anos) se dividiram quase igualmente entre sentir-se capaz ou não sentir-se capaz, com exceção de uma resposta neutra.

Desta vez considerando 18 respostas válidas, pois dois alunos não responderam a alternativa “e” e um não respondeu há quanto tempo estudava violão, temos, a seguir, o gráfico que demonstra o quanto os alunos sentiam-se capazes de realizar uma

apresentação individual diante de uma plateia em relação ao tempo de estudo de cada um (ver gráfico 20):

**Gráfico 20.** Se apresentar sozinho (tempo de estudo)



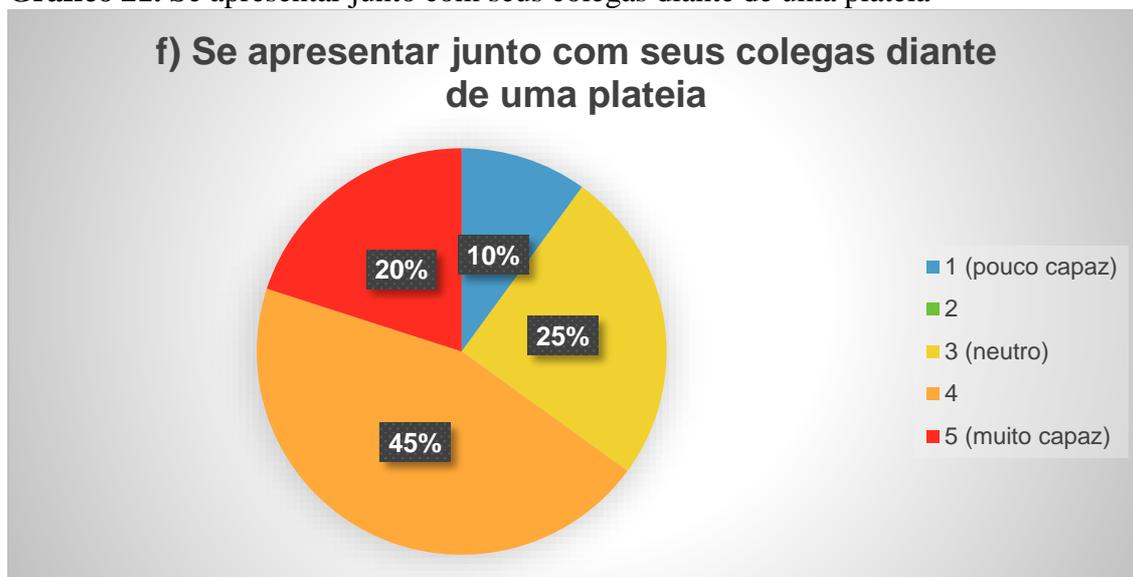
Fonte: Dados da pesquisa

Entre os 10 alunos com menos de 1 ano de estudo no instrumento, 5 marcaram a parte positiva da escala, 1 a parte neutra e 4 a parte negativa. Já entre os 5 alunos com 1 a 2 anos de estudo, 1 assinalou a parte positiva, 3 sinalaram a parte neutra e 1 a parte negativa. Os 3 alunos com mais de 2 anos de estudo sinalaram cada um uma parte diferente da escala.

Da mesma forma que o gráfico anterior, o tempo de estudo não parece ter grande influência nas crenças destes alunos sobre sua capacidade de se apresentar sozinho diante de uma plateia. Um detalhe que chama atenção no gráfico é que os alunos com menos tempo de estudo se dividiram entre as respostas extremas: ou sentiam-se capazes ou não sentiam-se capazes (apenas um se manteve neutro), enquanto os alunos com mais tempo de estudo se dividiram de forma mais equilibrada entre as respostas.

A alternativa “f” era referente à capacidade de se apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia. Foram 20 respostas levadas em consideração nesta alternativa, pois um aluno não respondeu. 10% dos alunos (N=2) sinalaram o número 1 e se consideram pouco capazes de realizar tal tarefa; nenhum aluno (N=0) marcou o número 2; 25% (N=5) marcaram o número 3 (neutro); 45% (N=9) sinalaram o número 4; e 20% (N=4) marcaram o número 5 (muito capaz) (ver gráfico 21):

**Gráfico 21.** Se apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia



Fonte: Dados da pesquisa

Observando o gráfico, a fatia que corresponde ao número 4 é nitidamente a maior, ocupa quase metade do círculo. Somando os valores dos pontos 4 e 5, temos 65% das respostas na parte positiva da escala, enquanto a parte negativa (1 e 2) conta apenas com os 10% que correspondem ao item 1. Este é o primeiro gráfico em que os pontos positivos somados ultrapassam a metade das respostas, o que indica que os alunos sentiam-se mais capazes de se apresentar junto com seus colegas do que sozinhos.

Stencel, Soares e Moraes (2012) obtiveram resultados semelhantes em sua pesquisa e enumeram algumas razões citadas pelos alunos que preferem tocar em grupo.

Tanto homens como mulheres preferem tocar em grupo, pois é mais cômodo, há interação; por que dá uma sensação maior de segurança; dá mais empolgação; por que há união de ideias, produção e maior trabalho; por que não estou sozinho em cima do palco; por que divide as responsabilidades; dá mais tranquilidade; meus erros são escondidos; por que a atenção do público não está totalmente em mim (STENCEL; SOARES e MORAES, 2012, p. 41).

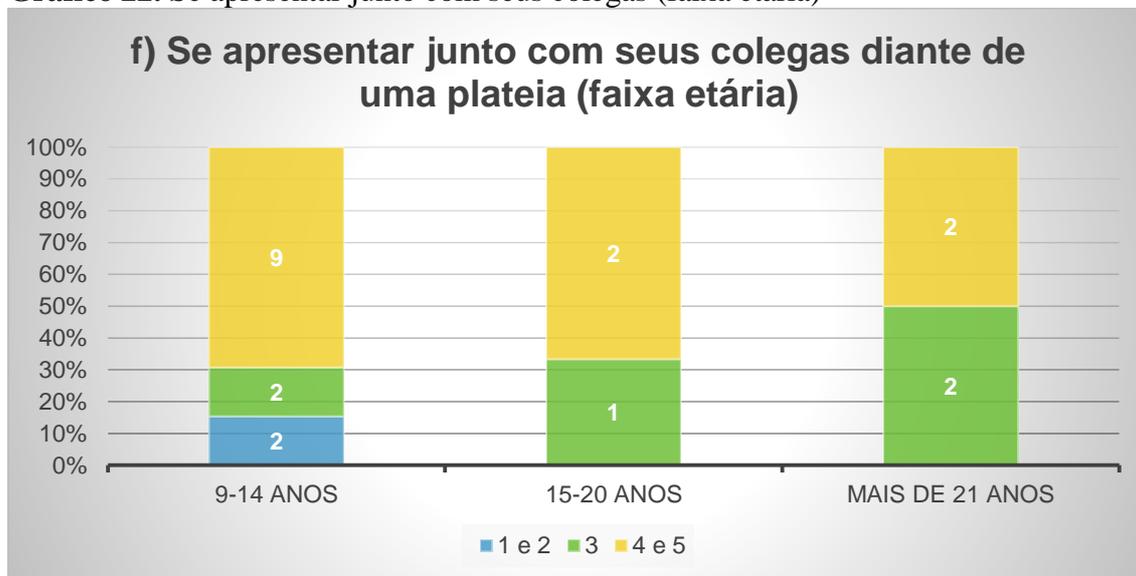
Outra pesquisa que obteve resultados semelhantes foi a de Cruvinel (2003), que comenta sobre a motivação dos alunos de ensino coletivo para se apresentar em grupo, comparando as aulas individuais.

Outro ponto interessante, que merece ser destacado, se refere ao fato de que o ensino coletivo propicia uma grande motivação causada pelas apresentações públicas; ao contrário da aula individual, onde o solista, por estudar e tocar sozinho, sente medo ou insegurança no palco. Os alunos que estudam através do ensino coletivo, se sentem confiantes e querem mostrar (para todas pessoas

possíveis!) o trabalho desenvolvido em conjunto, em várias apresentações e locais diferentes (CRUVINEL, 2003, p. 181).

O gráfico 22 demonstra as 20 respostas da alternativa “f” agrupadas em três categorias de idade dos participantes (ver gráfico 22):

**Gráfico 22.** Se apresentar junto com seus colegas (faixa etária)



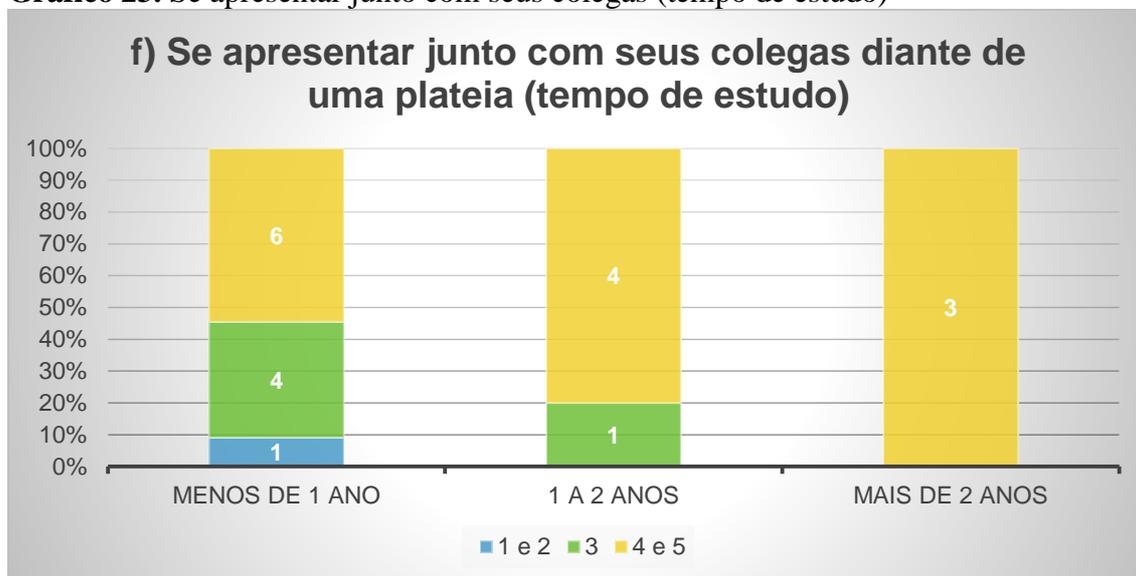
Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a capacidade de apresentar-se diante de uma plateia junto com seus amigos, os alunos de 9 a 14 anos assim responderam: 9 sentiam-se capazes ou muito capazes de realizar tal tarefa, 2 mostraram-se neutros e 2 sentiam-se pouco capazes. Entre os alunos de 15 a 20 anos, 2 sentiam-se capazes ou muito capazes e 1 respondeu neutro. No grupo dos alunos com mais de 21 anos, 2 assinalaram os números positivos da escala e 2 o número 3 (neutro).

Nas três colunas, a parte positiva da escala (4 e 5) teve uma pontuação maior ou igual a das outras respostas. As únicas duas respostas negativas estão concentradas na primeira coluna, que representa os alunos mais novos (9 a 14 anos), que proporcionalmente, é a coluna que mais teve respostas positivas (quase 70%). O percentual de alunos com crenças positivas reduziu gradativamente, chegando a 50% na coluna que representa os alunos com mais de 21 anos. Assim, apareceu uma predominância dos alunos em se sentirem menos capazes de se apresentar com seus colegas conforme a idade aumentava.

Cruzando os dados das respostas com o tempo de estudo no instrumento, foi gerado o gráfico a seguir, que conta com 19 respostas, pois um aluno não respondeu o tempo de estudo e outro não assinalou a alternativa “f” (ver gráfico 23):

**Gráfico 23.** Se apresentar junto com seus colegas (tempo de estudo)



Fonte: Dados da pesquisa

Observando o gráfico 23, notamos que há um crescimento proporcional das respostas positivas. No grupo dos 11 alunos com menos de 1 ano de estudo, 6 assinalaram os números 4 ou 5 (capaz ou muito capaz), 4 assinalaram o número 3 (neutro) e 1 marcou o número 1 (pouco capaz). Já entre os 5 alunos com 1 a 2 anos de estudo, 4 sinalaram os números 4 e 5, e 1 respondeu o número 3. Por fim, entre os alunos com mais de 2 anos, todos os 3 responderam positivamente.

Neste gráfico fica nítido o crescimento das respostas positivas a cada coluna, começando com aproximadamente 55% na primeira coluna, alcançando 80% na segunda e 100% na terceira. O gráfico permite afirmar que, para estes participantes da pesquisa, quanto mais tempo de estudo, mais capazes eles se sentiam de se apresentar junto com seus colegas.

A grande incidência de respostas positivas na questão “f”, demonstrada nos últimos três gráficos, reforça uma das vantagens do ensino coletivo, que propicia apresentações em grupo e interfere positivamente na interpretação que os alunos fazem dos seus indicadores fisiológicos e, conseqüentemente, em suas crenças de autoeficácia.

### 5.3.4 Persuasão verbal

A questão seguinte se referia à persuasão verbal vinda dos colegas e perguntava o seguinte: “Se um colega elogiar o jeito que você está tocando, como você reage?”. A seguir foram transcritas as respostas dos alunos:

Eu falo obrigado (Q1, M, 9 anos);  
 Envergonhada! (Q2, F, 9 anos);  
 Eu agradeço e pergunto se ele quer aprender a tocar a música (Q3, M, 10 anos);  
 Eu digo obrigado (Q4, F, 10 anos);  
 Muito feliz ou muito tímida (Q5, F, 10 anos);  
 Muito bem, eu agradeço a ele por ter me elogiado (Q6, M, 11 anos);  
 Muito obrigado, você também é bom (Q7, M, 11 anos);  
 Eu agradeço ele (Q8, M, 12 anos);  
 Eu agradeceria (Q9, M, 12 anos);  
 Eu agradeço (Q10, F, 12 anos);  
 Eu agradeço (Q11, M, 13 anos);  
 Eu agradeço (Q12, M, 13 anos);  
 Eu me sinto melhor e fico com mais ânimo (Q13, M, 13 anos);  
 Grato (Q14, M, 16 anos);  
 Eu agradeço pelo elogio, e as vezes fico com vergonha (Q15, M, 16 anos);  
 Fico feliz e mais empolgada para aprender mais (Q16, F, 19 anos);  
 Acho legal e agradeço (Q17, F, 29 anos);  
 Fico feliz, mas demoro a acreditar (Q18, F, 33 anos);  
 Aceito o elogio (Q19, M, 32 anos);  
 Sentiria feliz (Q20, M, 38 anos);  
 Fico feliz, porque vai incentivar a melhorar cada vez mais (Q21, M, 42 anos).

As respostas dos alunos foram agrupadas nas seguinte categorias: (1) gratidão; (2) bem-estar; (3) timidez (ver quadro 9):

**Quadro 9:** Categorização das respostas da alternativa g)

<b>Categoria</b>	<b>Respostas</b>
<b>GRATIDÃO</b>	Eu falo obrigado (Q1, M, 9 anos); Eu agradeço e pergunto se ele quer aprender a tocar a música (Q3, M, 10 anos); Eu digo obrigado (Q4, F, 10 anos); Muito obrigado, você também é bom (Q7, M, 11 anos); Eu agradeço ele (Q8, M, 12 anos); Eu agradeceria (Q9, M, 12 anos); Eu agradeço (Q10, F, 12 anos); Eu agradeço (Q11, M, 13 anos); Eu agradeço (Q12, M, 13 anos); Grato (Q14, M, 16 anos); Acho legal e agradeço (Q17, F, 29 anos);
<b>BEM-ESTAR</b>	Muito bem, eu agradeço a ele por ter me elogiado (Q6, M, 11 anos); Eu me sinto melhor e fico com mais ânimo (Q13, M, 13 anos);

	Fico feliz e mais empolgada para aprender mais (Q16, F, 19 anos);
	Fico feliz, mas demoro a acreditar (Q18, F, 33 anos);
	Aceito o elogio (Q19, M, 32 anos);
	Sentiria feliz (Q20, M, 38 anos);
	Fico feliz, porque vai incentivar a melhorar cada vez mais (Q21, M, 42 anos).
TIMIDEZ	Muito feliz ou muito tímida (Q5, F, 10 anos);
	Envergonhada! (Q2, F, 9 anos);
	Eu agradeço pelo elogio, e as vezes fico com vergonha (Q15, M, 16 anos);

Fonte: Dados da pesquisa

Na hipótese de receber um elogio de um colega, a maior parte dos alunos respondeu de forma educada que agradeceria o elogio. Um aluno de 10 anos complementou: “Eu agradeço e pergunto se ele quer aprender a tocar a música”; e outro, de 11 anos, devolveria o elogio da seguinte forma: “Muito obrigado, você também é bom”.

De acordo com Bandura (1986; 1997 *apud* AZZI *et al.*, 2014, p. 30), o impacto da persuasão na construção das crenças de autoeficácia, “depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão”. Assim, é provável que o impacto do elogio de um colega não seja tão grande quanto o impacto do elogio do professor, que certamente possui mais credibilidade, conhecimento e experiência na atividade de tocar violão do que os colegas.

Entre as respostas agrupadas na segunda categoria, vale a pena destacar três delas que indicam que o elogio dos colegas influencia sua motivação para aprender. Um aluno de 13 anos respondeu: “Eu me sinto melhor e fico com mais ânimo”; uma aluna de 19 anos: “Fico feliz e mais empolgada para aprender mais”; e outro aluno com 42 anos disse: “Fico feliz, porque vai incentivar a melhorar cada vez mais”. Por outro lado, a resposta de uma aluna de 33 anos pode ser um indício de crença de autoeficácia debilitada: “Fico feliz, mas demoro a acreditar”.

Três dos alunos citaram sentimentos como timidez e vergonha ao receber elogio de um colega, como um aluno de 16 anos que escreveu: “Eu agradeço pelo elogio, e as vezes fico com vergonha”.

A alternativa “h” também estava relacionada a persuasão verbal, mas desta vez por parte do professor: “Se o professor elogiar o jeito que você está tocando, como você se sente?”. Abaixo estão transcritas as respostas dos alunos:

Feliz por aprender a melhor tocar uma música (Q1, M, 9 anos);  
 Envergonhada e elogiada (Q2, F, 9 anos);  
 Eu fico muito muito feliz e agradeço (Q3, M, 10 anos);  
 Bem (Q4, F, 10 anos);  
 Envergonhada (Q5, F, 10 anos);  
 Melhor ainda (Q6, M, 11 anos);  
 Consegui legal (Q7, M, 11 anos);  
 Muito bem (Q8, M, 12 anos);  
 Eu ficaria alegre porque eu não (sou) tão “bom” assim (Q9, M, 12 anos);  
 Orgulhosa de mim mesma (Q10, F, 12 anos);  
 Agradeço também, mas fico sem graça (Q11, M, 13 anos);  
 Me sinto mais motivado (Q12, M, 13 anos);  
 Do mesmo jeito da pergunta anterior (Q13, M, 13 anos);  
 Se sinto feliz [sic], pois é um sinal que estou indo bem (Q14, M, 16 anos);  
 Me sinto bem, e isso acaba me motivando mais ainda a estudar (Q15, M, 16 anos);  
 Também, feliz e empolgada (Q16, F, 19 anos);  
 Isso me motiva a aprender mais (Q17, F, 29 anos);  
 Muito feliz e motivada, mas também demoro a acreditar (Q18, F, 33 anos);  
 Muito bem (Q19, M, 32 anos);  
 Capaz (Q20, M, 38 anos);  
 Mais feliz ainda, porque vem de alguém que realmente conhece muito de música (Q21, M, 42 anos).

Analisando as respostas dos alunos, três categorias foram criadas para agrupá-las, considerando a recorrência das palavras e a proximidade semântica: (1) bem-estar; (2) timidez; (3) motivação (ver quadro 10):

**Quadro 10:** Categorização das respostas da alternativa h)

<b>Categoria</b>	<b>Respostas</b>
BEM-ESTAR	Eu fico muito muito feliz e agradeço (Q3, M, 10 anos); Feliz por aprender a melhor tocar uma música (Q1, M, 9 anos); Bem (Q4, F, 10 anos); Melhor ainda (Q6, M, 11 anos); Consegui legal (Q7, M, 11 anos); Muito bem (Q8, M, 12 anos); Eu ficaria alegre porque eu não (sou) tão “bom” assim (Q9, M, 12 anos); Orgulhosa de mim mesma (Q10, F, 12 anos); Se sinto feliz [sic], pois é um sinal que estou indo bem (Q14, M, 16 anos); Também, feliz e empolgada (Q16, F, 19 anos); Muito bem (Q19, M, 32 anos); Capaz (Q20, M, 38 anos); Mais feliz ainda, porque vem de alguém que realmente conhece muito de música (Q21, M, 42 anos).
TIMIDEZ	Envergonhada e elogiada (Q2, F, 9 anos); Envergonhada (Q5, F, 10 anos); Agradeço também, mas fico sem graça (Q11, M, 13 anos);
MOTIVAÇÃO	Me sinto mais motivado (Q12, M, 13 anos);

Do mesmo jeito da pergunta anterior (Q13, M, 13 anos); [melhor e com mais ânimo]

Me sinto bem, e isso acaba me motivando mais ainda a estudar (Q15, M, 16 anos);

Isso me motiva a aprender mais (Q17, F, 29 anos);

Muito feliz e motivada, mas também demoro a acreditar (Q18, F, 33 anos);

Fonte: Dados da pesquisa

Diferentemente da questão anterior, apenas dois alunos responderam que agradeceriam ao elogio do professor: “Eu fico muito muito feliz e agradeço”; e “Agradeço também, mas fico sem graça”. Por este motivo, a categoria gratidão (que agrupou o maior número de respostas na questão anterior) foi extinta nesta categorização, e as duas respostas foram agrupadas nas categorias bem-estar e timidez, respetivamente.

Mais da metade dos alunos afirmou sentir-se bem, feliz ou alegre ao receber um elogio do professor, mas é interessante destacar algumas respostas desta categoria que além dos sentimentos positivos denotam um senso de eficácia. Considerando a possibilidade do professor elogiar a forma como está tocando, um aluno de 9 anos escreveu que se sentiria: “feliz por aprender a melhor tocar uma música”; um aluno de 11 anos comemoraria: “consegui, legal”; um aluno de 16 anos afirmou que se sentiria feliz, pois é um sinal que está indo bem; outro aluno de 38 anos afirmou que se sentiria “capaz”. De acordo com *Azzi et al.* (2014) elogios e *feedbacks* podem funcionar como uma forma de persuasão verbal na medida em que tendem a levar o indivíduo a acreditar que está conseguindo realizar a tarefa.

Seguindo a mesma linha, um aluno de 42 anos justifica: “Mais feliz ainda, porque vem de alguém que realmente conhece muito de música”. Esta última resposta coloca em evidência a explicação de Bandura citada por *Azzi et al.* (2014), onde o autor afirma que quanto maior a credibilidade, conhecimento e experiência da fonte persuasiva, maior o impacto da persuasão no senso de eficácia do indivíduo. Assim, ao receber um elogio do professor que realmente conhece muito de música, o aluno se sente ainda mais feliz do que ao receber um elogio de um colega.

Ainda dentro da categoria bem-estar, outro aluno afirmou que se sentiria “melhor ainda”; uma aluna escreveu “orgulhosa de mim mesma”; e outra “também, feliz e empolgada”. Um aluno deixa transparecer um baixo senso de eficácia quando responde “eu ficaria alegre porque eu não (sou) tão ‘bom’ assim”.

Na categoria timidez, 2 alunas responderam que se sentiriam envergonhadas e um aluno comentou que ficaria sem graça. Kodama (2008) comenta sobre a velha expressão popular “é só elogiar...” e explica porque muitas vezes não conseguimos repetir o feito depois de um elogio.

Existem duas possibilidades: a primeira seria que, ao ser elogiada, a pessoa se emociona e o seu pensamento se volta à sua alegria e não mais para a atividade na qual estava concentrada. Por outro lado, com o elogio, o indivíduo pode sentir uma obrigação de repetir o feito, e essa pressão pode resultar em ansiedade e preocupação” (KODAMA, 2008, p. 35).

Na categoria motivação foram agrupadas as respostas de 5 alunos que espontaneamente afirmaram que o elogio do professor contribuía para que eles se sentissem mais motivados a aprender, como por exemplo um aluno de 16 anos que escreveu: “me sinto bem, e isso acaba me motivando mais ainda a estudar” e uma aluna de 29 anos que afirmou: “Isso me motiva a aprender mais”.

Esta fonte de autoeficácia pode ser uma ferramenta muito importante e, ao estruturar atividades que objetivem o sucesso dos alunos, “os professores podem utilizar-se da persuasão social para incentivá-los a buscar o êxito por meio de tarefas adequadas, orientações efetivas, palavras de apoio e de avaliações que fortaleçam a crença de eficácia dos alunos” (AZZI *et al.*, 2014, p. 31).

## 6. CONCLUSÃO

O ensino coletivo de instrumentos musicais propicia um ambiente onde os alunos têm a oportunidade de aprender em conjunto, seja com o professor ou mesmo com os colegas; o resultado musical ocorre de maneira rápida e a sonoridade do grupo muitas vezes pode ser mais interessante para o aprendiz. Os alunos têm também a oportunidade de sentir-se parte de um grupo musical; além de contar com a opinião dos colegas e a atuação e o estímulo do professor, que pode criar um repertório em “tempo real” ou estimular o aprendizado de um repertório que os alunos apreciem. Todos estes fatores contribuem para que a motivação dos alunos para aprender seja maior no contexto coletivo (CRUVINEL, 2004; CAETANO, 2012; DANTAS, 2010; CONDESSA, 2010; ORTINS; CRUVINEL; LEÃO, 2004; TOURINHO, 2002; BRAZIL; TOURINHO, 2010a).

Dessa forma, é possível observar que a motivação é apontada por diversos pesquisadores como uma das vantagens do ensino coletivo de instrumentos musicais e as crenças de autoeficácia dos estudantes influenciam sua motivação na medida em determinam as metas que eles estabelecem para si mesmos, o esforço que despendem e a persistência que mantêm perante as dificuldades (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). Bzuneck (2010) enfatiza que qualquer iniciativa que vise melhorar os níveis de aprendizagem dos alunos deve passar pela busca de torná-los mais motivados para aprender.

Ao buscar compreender os fatores de motivação dos alunos para aprendizagem musical, vários dados foram encontrados por meio deste estudo. Sobre os motivos para aprender violão, os mais citados foram: “porque eu gosto de música”; “porque quero aprender novas habilidades”; “porque é divertido”; e “porque eu gosto do som do violão”. Todos estes motivos estão relacionados à motivação intrínseca, onde a escolha pelo aprendizado do instrumento ocorre por sua própria causa, sem pressões externas (GUIMARÃES, 2009), permitindo concluir que os alunos participantes da pesquisa encontravam-se intrinsecamente motivados para aprender a tocar violão.

Ao manifestar suas opiniões sobre as aulas em grupo, a maior parte dos alunos afirmou achar legal e divertido. Alguns citaram a possibilidade de aprender com os outros, de compartilhar as músicas tocando junto com o grupo e de ajudar e ser ajudado. Estas respostas se relacionam com as experiências vicárias dos alunos e no contexto do ensino coletivo, além do modelo do professor, os alunos encontram também os modelos

de seus pares e suas opiniões demonstraram que eles tinham consciência da presença dos modelos e que podiam aprender com eles. Apenas dois alunos afirmaram que preferiam aulas individuais e essa opinião reflete um certo preconceito que ainda existe sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, onde prevalece a ideia de que a aula individual é melhor por ter a atenção exclusiva do professor (TOURINHO, 2007).

Conforme já indicado por vários pesquisadores, a motivação dos alunos é maior quando eles gostam das músicas que estão aprendendo e principalmente quando têm a possibilidade de participar da escolha do repertório a ser estudado (TOURINHO, 1995; CRUVINEL, 2003; CAETANO, 2012; SANTAYANA, 2012; ROSA, 2015). Nesta pesquisa, todos os alunos afirmaram gostar das músicas que estavam aprendendo a tocar e a participação na escolha do repertório apareceu na fala de alguns alunos, denotando a preocupação do professor em trabalhar um repertório que agradasse as turmas.

Sobre o processo de aprendizagem do repertório, mais da metade dos alunos (52%) afirmou que se sentia capaz ou muito capaz de aprender a tocar uma música nova no violão. Tocar uma música no violão é uma experiência direta e, quando essa experiência é positiva, é chamada de experiência de êxito. Conforme o aluno vai vivenciando experiências de sucesso na execução de novas peças, essa expectativa de ter novamente sucesso representa uma crença de autoeficácia elevada. A experiência direta é a fonte que produz maior influência na construção de um forte senso de autoeficácia (BANDURA, 1994).

Sobre a experiência direta de tocar uma música junto com os colegas, 45% dos alunos responderam positivamente. Tocar junto com os colegas, que já foi citado pelos próprios alunos como um ponto positivo proporcionado pelas aulas coletivas, também pode ser um desafio, pois 30% dos alunos afirmaram que se sentiam pouco capazes de tocar músicas junto com seus colegas. Para estes alunos, seria interessante prestar uma assistência individual, mesmo dentro do contexto coletivo, para auxiliá-los a superar essas dificuldades. De acordo com Tourinho e Azzi (2014, p. 201), “conhecer o aluno, acompanhá-lo em seu processo de aprendizagem e oferecer estratégias de estudo para prática são algumas das condições que devem estar presentes em processos de aprendizagem de instrumentos musicais”.

Quando os alunos expressaram sua opinião sobre as aulas em grupo, muitos disseram que achavam legal e citaram a possibilidade de aprender com os outros. Porém, quando foram questionados sobre o quanto se sentiam capazes de aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la, 57% dos alunos afirmaram que se

sentiam pouco capazes de realizar tal tarefa. As características dos alunos eram bastante heterogêneas, especialmente o fator idade, e Azzi *et al.* (2014) afirma que quanto mais similares forem as características pessoais do modelo e do observador, maior a relevância da informação sobre as crenças de autoeficácia do indivíduo. “Dentre essas características, estão o gênero, a idade, os níveis socioeconômico e educacional e a etnia, sendo que idade e gênero parecem ter maior influência” (AZZI *et al.*, 2014, p. 29). Outra possibilidade para explicar este índice elevado de alunos que se sentiam pouco capazes de aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la é a diversidade dos modelos, que pode ter influenciado de forma negativa no senso de eficácia dos alunos.

A porcentagem de alunos que se sentiam pouco capazes de aprender observando o professor se manteve estável (57%). Em contrapartida, os alunos se consideraram mais capazes de aprender a tocar uma música observando o professor (24%) do que observando os colegas (19%) – a porcentagem de alunos que assinalou uma resposta neutra diminuiu. Bandura (1994) afirma que as influências de modelos fazem mais do que fornecer um parâmetro social de comparação das próprias capacidades, pois as pessoas buscam modelos com as competências que elas desejam ter. “Um modelo importante na vida do indivíduo pode ajudar a incutir crenças pessoais que influenciarão o rumo e o sentido que a vida deve tomar” (PAJARES; OLAZ, 2008, p. 105).

Falando sobre os indicadores fisiológicos, AZZI *et al.* (2014) frisam que o nível de ativação pode ser percebido por diferentes reações, como suor, mãos trêmulas e rubor facial. O indivíduo pode jogar essa ativação como algo positivo, que o preparará para a performance, ou como algo negativo, que prejudicará seu desempenho (Idem). Considerando estas duas possibilidades de interpretação dos indicadores fisiológicos e analisando as respostas dos alunos, é possível concluir que a metade dos alunos se sentia capaz de se apresentar sozinho diante de uma plateia e provavelmente interpretava seus indicadores fisiológicos como uma forma de ativação e preparação para a apresentação, enquanto a outra metade não se sentia capaz e interpretava os diferentes comportamentos fisiológicos como algo que iria prejudicar seu desempenho durante a performance.

Sobre a possibilidade da apresentação em grupo, 65% dos alunos afirmaram que se setiam capazes ou muito capazes de se apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia, o que indica que os alunos sentiam-se mais capazes de se apresentar junto com seus colegas do que sozinhos (37%). Cruvinel (2003) obteve resultados semelhantes em sua pesquisa, assim como Stencil, Soares e Moraes (2012), que enumeram alguns motivos pelos quais os alunos preferem tocar em grupo: é mais cômodo; há interação; dá

uma sensação maior de segurança; dá mais empolgação; há união de ideias, produção e maior trabalho; eles não ficam sozinhos em cima do palco; a responsabilidade fica dividida; dá mais tranquilidade e os erros não ficam tão aparentes, pois a atenção do público não estão somente em uma pessoa. É importante frisar que essa foi a questão em que os alunos demonstraram as maiores crenças de autoeficácia. Ao cruzar estes resultados com as faixas etárias dos participantes, foi possível identificar um decréscimo no senso de eficácia dos alunos, conforme a idade aumentava, ou seja, os alunos mais novos se sentiam mais capazes de se apresentar junto com os colegas do que os alunos mais velhos. Quando os resultados foram cruzados com o tempo de estudo dos alunos, outro fato chamou atenção, pois para os participantes desta pesquisa, quanto mais tempo de estudo, mais capazes eles se sentiam de se apresentar junto com seus colegas.

Sobre a reação ao receber elogio de um colega, a maior parte dos alunos respondeu de forma educada que agradeceria o elogio, alguns afirmaram que se sentiriam bem e felizes, e outros expressaram timidez ou vergonha. E por fim, sobre o sentimento ao receber um elogio do professor, os alunos afirmaram que se sentiriam ainda mais felizes e motivados para aprender. Bandura *apud* Azzi *et al.* (2014), explica que quanto maior a credibilidade, conhecimento e experiência da fonte persuasiva, maior o impacto da persuasão no senso de eficácia do indivíduo. Assim, ao receber um elogio do professor que realmente conhece muito de música, o aluno se sente ainda mais feliz do que ao receber um elogio de um colega.

A persuasão verbal pode ser uma ferramenta muito importante para os professores, pois podem estruturar atividades que objetivem o sucesso dos alunos e incentivá-los a buscar o êxito por meio de tarefas adequadas, orientações efetivas, palavras de apoio e de avaliações que fortaleçam a crença de eficácia dos alunos (AZZI *et al.*, 2014).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber de que forma cada uma das fontes das crenças de autoeficácia atuam na motivação dos alunos para aprender violão em um contexto de ensino coletivo. Como sugestão para futuras pesquisas, fica a indicação de investigar a motivação de alunos em outros contextos de ensino coletivo. Outro caminho possível para a continuidade deste estudo, seria uma pesquisa-ação para verificar se é possível incrementar as crenças de autoeficácia dos alunos por meio de intervenções pedagógicas que atuem diretamente nas fontes de influência das crenças de autoeficácia.

## 7. REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. E. A. **Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000789633&fd=y>>. Acesso em 22/6/2014.

ARAÚJO, R. C. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. **Revista Música em Perspectiva**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 39-52, mar. 2008.

ARAÚJO, R. C. Motivação e ensino da música. In: ILARI, B. S.; ARAÚJO, R. C. (Orgs.). **Mentes em música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 111-130.

ARAÚJO, R. C. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. **Percepta Revista de Cognição Musical**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 55-66, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/journals/index.php/percepta/article/view/14/36>>. Acesso em 10/6/2014.

ARAÚJO, R. C. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, R. C., RAMOS, D. (Orgs.). **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical**. Curitiba: Ed. UFPR, 2015.

ARAÚJO, R. C.; ANDRADE, M. A. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 8, p. 553-563, 2011. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/edicoes\\_antteriores/8/files/03MUSICA\\_Rosane\\_Cardoso\\_de\\_Araujo2212.pdf](http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/edicoes_antteriores/8/files/03MUSICA_Rosane_Cardoso_de_Araujo2212.pdf)>. Acesso em 10/6/2014.

ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 34-44, set. 2010.

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G. *et al.* Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In: AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Orgs.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Editora Alínea, 2006. p. 9-23.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. 2ª reimpressão. Tradução Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n.2, p. 191-215, mar.1977. Disponível em:

<[http://teachlearn.caltech.edu/documents/82-bandura\\_self-efficacy.pdf](http://teachlearn.caltech.edu/documents/82-bandura_self-efficacy.pdf)>. Acesso em: 7/4/2015.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (Ed.), **Encyclopedia of human behavior**, v. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. **Self-efficacy in changing societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BANDURA, A. Guide for constructing Self-efficacy Scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: 2006.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**, conceitos básicos. Porto Alegre: Arnet, 2008.

BASTOS, M. B. B. **O Educador e o processo de musicalização através de teclados acústicos e eletrônicos**. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1999.

BRAGA, P. D. A. **Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

BRAZIL, M. O material didático em aulas coletivas de violão como fonte de motivação e de crença de autoeficácia. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 12., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2013a, p. 140-142. Disponível em: <[https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/13%C2%BA\\_SEMPEM.pdf](https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/13%C2%BA_SEMPEM.pdf)>. Acesso em: 18/05/2015.

BRAZIL, M. Ensino de violão para iniciantes: uma reflexão sobre o uso das tonalidades. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 7., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EMBAP, 2013b, p. 162-171. Disponível em: <[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2014/Anais\\_do\\_VII\\_Simpósio\\_EMBAP.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2014/Anais_do_VII_Simpósio_EMBAP.pdf)>. Acesso em: 05/05/2015.

BRAZIL, M. TOURINHO, C. Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013a. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf)>. Acesso em: 05/05/2015.

BRAZIL, M.; TOURINHO, C. **As crenças de autoeficácia e a criação de arranjos para aulas coletivas de violão**. Trabalho apresentado no 5. Simpósio Sergipano de Pesquisa e Ensino em Música, Aracaju, 2013b.

BZUNECK, J. A. Prefácio. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POSYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**, conceitos básicos. Porto Alegre: Armet, 2008.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAETANO, M. T. O. A. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf>>. Acesso em 13/01/2016.

CAVALCANTI, C. R. P. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao%20-%20Celia%20Regina%20Pires%20Cavalcanti.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10/6/2014.

CERESER, C. M. I. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31429/000781480.pdf?sequence=1>>. Acesso em 08/10/2014.

CERESER, C. M. I., HENTSCHE, L. **O professor de música e suas crenças de autoeficácia na educação básica**. In: 9ª Conferencia Latinoamericana de Educación Musical y 2ª Conferencia Panamericana de Educación Musical, ISME CHILE 2013, 2013, Santiago. Actas 9ª Conferencia Latinoamericana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME, 2013. Disponível em: <[http://issuu.com/official\\_isme/docs/actas\\_isme\\_chile\\_2013\\_2of3/399](http://issuu.com/official_isme/docs/actas_isme_chile_2013_2of3/399)>. Acesso em: 11/01/2015.

CONCEIÇÃO, K. M. L. **Música e Idosos: a relação ensino/aprendizagem em três oficinas de música na cidade de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/95162>>. Acesso em: 16/2/2015.

CONDESSA, J. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32473>>. Acesso em 18/10/2013.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 87-109.

CRUVINEL, F. M. **O Ensino do Violão**: estudo de uma metodologia criativa para a infância. Monografia (Especialização em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2001.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003. Disponível em: <<https://mestrado.emac.ufg.br/p/2795-2001>>. Acesso em 23/3/2015.

CRUVINEL, F. M. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2004, p. 30-38.

CRUVINEL, F. M. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed.-basica/view>>. Acesso em: 17/2/2015.

DUCATTI, R. H. O ensino de piano em grupo: uma experiência com alunas de piano do curso de licenciatura em artes/música da UNASP. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2004, p.92-98.

DANTAS, T. Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-TaisDantas.pdf>>. Acesso em: 17/2/2015.

DECI, E. L., RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

FIGUEIREDO, E. **A Motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2012/12/Edson-Figueiredo.pdf>>. Acesso em: 10/6/2014.

FIGUEIREDO, E. A. F. **Controle e promoção de autonomia: um estudo com com professores de instrumento musical**. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115621/000964237.pdf?sequence=1>>. Acesso em 06/01/2016.

FILIPAK, R.; ARAÚJO, R. C. Construção das crenças de autoeficácia em aulas de musicalização e flauta doce. In: SIMPEMUS 6 - SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 6., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: DeArtes UFPR, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/231506063/Anais-Simpemus-6>>. Acesso em 26/6/2014.

FRIGATTI, E. F. Relato de experiência didática: aulas de violão em grupo. In: SIMPÓSIO DE VIOLÃO DA EMBAP, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EMBAP, 2009. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2009/index.htm>> Acesso em: 26/6/2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, L. S. **Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical**. Dissertação (Mestrado em Musica). Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/wp-content/uploads/sites/8/2013/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-L%C3%ADlian-Sobreira-Gon%C3%A7alves-2013.pdf>>. Acesso em: 18/10/2013.

GONÇALVES, L. S.; ARAÚJO, R. C. Elaboração e validação de uma escala de autoeficácia para alunos de percepção musical. In: SIMPEMUS 6 - SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 6., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: DeArtes UFPR, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/231506063/Anais-Simpemus-6>>. Acesso em 26/6/2014.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000915801>>. Acesso em: 22/6/2014.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

IAOCHITE, R. T. **Auto-eficácia de docentes de educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2007. <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000423427>>. Acesso em: 22/6/2014.

KODAMA, M. K. **Tocando com concentração e emoção**. São Paulo: Editora Som, 2008.

MADEIRA, A. E. C.; MATEIRO, T. Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. **Percepta Revista de Cognição Musical**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 67-82, nov. 2013. Disponível em:

<<http://www.abccogmus.org/journals/index.php/percepta/article/view/8/33>>. Acesso em 7/4/2015.

McPHERSON, G. E.; O'NEILL, S. A. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (Eds.). **The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.

MORAES, A. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. **Música hoje: revista de pesquisa musical**, Belo Horizonte, v. 4, p. 70-78, 1997.

MOURA, R. J. A. Ensino coletivo de violão: possibilidades para aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 7, Nº 2, out. 2009.

ORTINS, F.; CRUVINEL, F. M., LEÃO, E. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: 2004, p. 60-67.

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

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.

RIBEIRO, G. M. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação**. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

ROBBINS, S. **Comportamento organizacional: Teoria e pratica no contexto brasileiro**. 14.ed. São Paulo: Pearson, 2010.

ROSA, A. R. Z. **A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)**. Dissertação (Mestrado em Música), Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/38827>>. Acesso em: 09/01/2016.

ROSA, A. R. Z.; ARAÚJO, R. C. A experiência de fluxo na prática e estudo cotidiano do violão em alunos iniciantes. In: SIMPOSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014. p. 453-457. Disponível em: <<http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf>>. Acesso em: 31/12/2015.

SANTAYANA, R. **Ensino coletivo de flauta transversal: Um estudo de caso nas oficinas culturais SESI-música**. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/71621>>. Acesso em 14/01/2016.

SHUNK, D. H.; PAJARES, F. The Development of Academic Self-Efficacy. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. **Development of Achievement Motivation**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 15-31.

SOUZA, L. S. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18181/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>>. Acesso em 28/12/2015.

STENCEL, E. B., SOARES, L. F., MORAES, M. J. C. **Ansiedade na performance musical: aspectos emocionais e técnicos**. In: Anais do 8º Simpósio de Comunicações e Artes Musicais, editado por Maurício Dottori. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 37-46.

TEIXEIRA, M. S. B. **Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes**. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/mauricioteixeira.pdf>>. Acesso em: 26/6/2014.

TOURINHO, A. C. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1995.

TOURINHO, A. C. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. **Ictus - Periódico do PPGMUS/UFBA**, Bahia, v. 4, 2002. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/45/52>>. Acesso em: 16/10/2013.

TOURINHO, A. C. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20., 2006, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Ed. da Fundarte, 2006. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69356&>>. Acesso em: 04/05/2015.

TOURINHO, A. C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2007. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf](http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf)>. Acesso em: 24/3/2015.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. **REVISTA ESPAÇO INTERMEDIÁRIO**, São Paulo, v.I, n.II, p. 83-93, novembro, 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/170024144/Ensino-Coletivo-de->>

[Violao-Principios-de-Estrutura-e-Organizacao-CRISTINA-TOURINHO-1](#)>. Acesso em 12/01/2016.

TOURINHO, C; AZZI, R. G. Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014. p. 199-206. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf>>. Acesso em: 12/01/2016.

VIEIRA, A. **Professores de violão e seu modo de ser e agir na profissão:** um estudo sobre as culturas profissionais no campo da música. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grando do Sul. Porto Alegre, 2009.

VIEIRA, G.; RAY, S. Ensino coletivo de violão: Técnicas de arranjo para o desenvolvimento pedagógico. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Ensi%20coletivo%20de%20violao%20tecnicas%20de%20arranjo%20Gabriel.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensi%20coletivo%20de%20violao%20tecnicas%20de%20arranjo%20Gabriel.pdf)>. Acesso em: 26/6/2014.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Introduction In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. **Development of Achievement Motivation.** San Diego: Academic Press, 2002. p. 1-11.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino.** Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/pt-br.php>>. Acesso em: 24/3/2015.



10. Quando você consegue tocar um trecho de música que exige maior estudo e habilidades, você se sente mais motivado a continuar aprendendo violão?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
11. E quando você não está conseguindo tocar algum trecho, sente vontade de desistir de aprender violão?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
12. Se você olha um colega tocando uma música que lhe agrada, isso lhe motiva a querer aprender aquela música?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei
13. Se o professor toca uma música, ou mostra no violão como deve ser tocado algum trecho, você acredita que esta situação lhe incentiva a estudar mais?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei
14. Se você vê um colega que não está conseguindo tocar uma música que você já sabe, você sente vontade de ajudá-lo, de mostrar pra ele como se faz?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei
15. Se um colega elogia o jeito que você está tocando, você se sente mais confiante nas suas habilidades de violonista?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos
16. Se o professor elogia o jeito que você está tocando, você se sente mais confiante nas suas habilidades de violonista?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos
17. Se você recebe alguma crítica negativa sobre seu desempenho, você se sente menos confiante nas suas habilidades de violonista?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos
18. Você fica nervoso antes de uma apresentação?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
19. Se a apresentação for em conjunto com seus colegas (e não sozinho), você acha que o nervosismo diminui?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes
20. Se você precisa tocar para seus colegas durante a aula de violão em grupo, para demonstrar algum trecho ou música, você se sente desconfortável/ansioso/nervoso?  
( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes



8. Agora eu gostaria que você me dissesse o quanto se sente capaz de:  
(marcar com um X no campo abaixo do número que melhor representa sua resposta)

a) Aprender a tocar uma música nova no violão

1	2	3	4	5
(pouco capaz)		(muito capaz)		

b) Tocar uma música junto com seus colegas (em grupo)

1	2	3	4	5
(pouco capaz)		(muito capaz)		

c) Aprender a tocar uma música observando um colega que já sabe tocá-la

1	2	3	4	5
(pouco capaz)		(muito capaz)		

d) Tocar de forma semelhante ao professor, quando ele demonstra como a música deve ser tocada

1	2	3	4	5
(pouco capaz)		(muito capaz)		

e) Se apresentar sozinho diante de uma plateia

1	2	3	4	5
(pouco capaz)		(muito capaz)		

f) Se apresentar junto com seus colegas diante de uma plateia

1	2	3	4	5
(pouco capaz)		(muito capaz)		

g) Se um colega elogiar o jeito que você está tocando, como você reage?

---



---



---



---

h) Se o professor elogiar o jeito que você está tocando, como você se sente?

---



---



---



---