



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
Ano 2012

**Helena Maria
Sarabando Neves**

A AUTO-EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM DE CANTO



**Helena Maria
Sarabando Neves**

A AUTO-EFICÁCIA NA APRENDIZAGEM DE CANTO

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Gabriel Castro Correia Salgado, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, e co-orientação científica da Professora Doutora Filipa Martins Baptista Lã, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Para Carlos e Mercedes

“Aprender, aprender sempre”

V.I.L.

o júri

presidente

Professor Doutor Vasco Manuel Paiva de Abreu Trigo de Negreiros
Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Daniela Costa Coimbra
Professora Adjunta da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto
Politécnico do Porto

Professor Doutor António Gabriel Castro Correia Salgado
Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração e gentileza das seguintes pessoas: Maria Ana Fleming, docente de Canto no Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Maria Cristina Aguiar, docente de Canto no Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão, Sónia Machado, docente de Canto no Conservatório Regional de Música de Castelo Branco, assim como na Academia de Música e Dança do Fundão. A estas docentes o meu bem-haja. Agradeço ainda à professora Fernanda Correia, à professora Liliana Bizineche, e à professora Filipa Lã pela disponibilidade para serem entrevistadas e pelos excelentes contributos. Agradeço aos meus orientadores, professor António Salgado e professora Filipa Lã a imensa paciência para comigo, e para com as minhas dúvidas. Obrigada pelo muito que me transmitiram ao longo deste tempo. Agradeço por último ao Carlos Canhoto e à Merceditas pelo permanente apoio, e pelo amor que me transmitem todos os dias. Sem o vosso amor e a vossa presença em minha vida nada sou.

palavras-chave

Canto, Auto-eficácia, Voz, Motivação, Ensino Artístico, Aprendizagem

resumo

A auto-eficácia é um dos mais poderosos indicadores do comportamento dos sujeitos em relação a certas tarefas específicas, como já foi demonstrado no passado. Contudo, apesar da sua importância, ainda não existe, em Português, um instrumento de medida dessa eficácia que permita ao professor de canto e até mesmo à instituição onde leciona, direccionar objectivamente a aprendizagem para tarefas concretas que impliquem o ultrapassar de dificuldades na progressão.

Este estudo consistiu na elaboração, testagem e validação de um instrumento de avaliação das crenças de eficácia pessoal de um grupo de 30 alunos de Canto oriundos de cinco escolas de ensino artístico portuguesas.

keywords

Singing, Self-efficacy, Motivation, Voice, Learning, Art Education

abstract

Self-efficacy is one of the most powerful indicators of the individual's behavior in relation to certain tasks, as has been demonstrated in the past. Despite its importance on the student's progress, there are no standardised methods of measuring self-efficacy available in Portuguese conservatoires that focus on learning classical singing.

This study aimed at developing, testing and validating of a tool for assessing the self-efficacy beliefs of a group of 30 singing students from five specialized schools of art education in Portugal.

Índice

I Capítulo

1. Introdução	1
1.1 Definição da problemática.....	3
1.2 Propósito e Justificação para a prática.....	4
1.3 Questões.....	6
1.4 Organização e estrutura do trabalho.....	6

II Capítulo

Revisão Bibliográfica	11
1. O ensino de Canto	11
1.1. Enquadramento no sistema de ensino português.....	11
1.2. Características deste tipo de ensino.....	13
1.2.1 A voz como instrumento	15
1.2.2 A construção do saber na aprendizagem do Canto.....	17
1.3 O papel do professor.....	20
2. A Auto-eficácia	27
2.1 As origens da Auto-eficácia	27
2.2 Teoria Social Cognitiva.....	29
2.3 O que é a Auto-eficácia?	30
2.4 Auto-eficácia é o mesmo que <i>auto-confiança</i> ?	31
2.5 Auto-eficácia outras auto-avaliações	32
2.6 Como se desenvolve a Auto-eficácia?	32
2.7 Quais os efeitos da Auto-eficácia?.	34
2.8 As escalas de Auto-eficácia	35
2.9 A auto-eficácia na aprendizagem	36
2.10 A auto-eficácia na música	37
3. O papel da motivação na aprendizagem	41

III Capítulo

Método

1. Entrevistas preliminares	47
1.1 Procedimentos	48
1.2 Análise das entrevistas	49
2. Participantes e Amostra.....	54
3. Instrumentos.....	56
3.1 A Escala de Muris (AEGlobal)	56
3.2 A Escala de Auto-eficácia em Canto (AEC)	57
4. Procedimento	61
4.1 Elaboração da Escala de avaliação da Auto-eficácia em Canto (AEC)	61
4.1.1 Primeira fase	61
4.1.2 Segunda Fase	62
4.2 Recolha de dados	63

IV Capítulo

Análise dos dados	67
1. Estatísticas descritivas	67
2. Estudo de garantia do instrumento	73
3. Estudo de Validade	74
3.1 Correlações	74
3.2 Diferenças	77
3.3 Análise Factorial	79

V Capítulo

Conclusões do estudo	83
1. Discussão e conclusões	83
1.1 Limitações e recomendações para investigação futura	85

Referências bibliográficas e bibliografia geral	i - vi
--	---------------

Anexos	vii - xxxii
---------------------	--------------------

Lista de Abreviaturas

AEC – Auto-eficácia no Canto

AECGlobal - Auto-eficácia Global

Lista de Figuras

Figura n° 1 – Distribuição dos Participantes por idade

Figura n° 2 – Distribuição dos Participantes por ano escolar de frequência de
Técnica Vocal

Figura n° 3 – Distribuição dos Participantes por género

Figura n° 4 – Distribuição dos Participantes por escola de ensino especializado de
música

Lista de Tabelas

Tabela nº 1 – Estatísticas Descritivas (AEC)

Tabela nº 2 – Estatísticas Descritivas (AEC – Escalas Diferenciadas)

Tabela nº 3 – Estatísticas Descritivas (AEGlobal)

Tabela nº 4 – Estatísticas Descritivas (AEGlobal – Escalas Diferenciadas)

Tabela nº 5 – Estudo de Garantia na AEC – Alfa de Cronbach

Tabela nº 6 – Correlações AEC

Tabela nº 7 – Correlações AEGlobal

Tabela nº 8 – Correlações entre escalas AEC / AEGlobal

Tabela nº 9 – Correlações AEC / AEGlobal

Tabela nº 10 – Diferenças entre géneros AEC

Tabela nº 11 – Diferenças entre géneros AEGlobal

I Capítulo

1. Introdução

Ao longo de várias décadas do Século XX o processo de ensino de Canto em Portugal seguiu directrizes muito homogéneas. Estas eram principalmente baseadas no formato de relação mestre-aprendiz, à semelhança do que acontecia nos restantes instrumentos ensinados nas escolas de ensino artístico especializado, que por sua vez seguiam a tradição da tipologia de ensino oriunda do Século XIX. No entanto, com o advento da investigação em torno da Ciência Vocal, e com o contributo de nomes como Ingo Titze, ou Johan Sundberg, entre outros, a partir dos anos 60 e 70, tornou-se cada vez mais óbvia a necessidade da incorporação de noções cientificamente correctas, associadas ao ensino das técnicas principais de domínio do instrumento e controlo de afinação, ressonâncias, musculatura, etc. Entendemos, pela via empírica e pela literatura existente, que esta introdução dos conhecimentos oriundos da Ciência Vocal têm levado várias décadas a ser assimilados, talvez pela distância a que se encontra o nosso país de determinados centros de investigação europeus, ou talvez pelo facto de só a partir do início dos anos 80 terem surgido docentes de Canto com experiências internacionais marcantes - o que, por si só, não era novidade, pois existiram ao longo do Séc. XX, diversos cantores portugueses com grande destaque europeu e mundial – mas que, pela primeira vez, tendo contactado com essa mesma investigação e os seus efeitos, sentiram a necessidade de traduzir para uma terminologia mais científica e clara, as muitas técnicas metafóricas - ou metáforas técnicas - utilizadas como recurso pedagógico no passado.

Assim, o ensino do Canto tem vindo a beneficiar da introdução desse conhecimento adquirido acerca da Voz, e tem vindo a modificar-se como disciplina no seio das próprias escolas de ensino artístico. Se somarmos a este facto, o gradual aparecimento de cursos superiores na área da performance, com uma componente de formação na pedagogia do Canto, podemos afirmar que o

caminho está definitivamente alterado, e que, já não é possível, nos dias de hoje, ensinar-se Canto como há vinte ou dez anos atrás.

Este estudo surge, precisamente, num momento em que docentes e alunos necessitam de criar novas ferramentas de aprendizagem, complementares a toda uma prática que, ainda assim, não pode ser substituída. Paralelamente às horas de estudo, ao trabalho técnico, à apresentação pública, e às longas horas de aulas no conservatório, com os professores e com os pianistas acompanhadores, poder-se-ão adoptar algumas ferramentas complementares, com base na investigação psicológica, e que têm o papel de ajudar a compreender o fenómeno da aprendizagem, por forma a fornecer informação relevante que oriente o trabalho dos docentes de Canto, e proporcione uma evolução mais rápida e natural aos seus alunos.

Foi assim propósito deste estudo desenvolver um instrumento de avaliação da auto-eficácia do aluno de Canto, nos seus primeiros passos como aluno de uma instituição oficial (tutelada pelo Ministério da Educação). Propusémo-nos avaliar as crenças de eficácia pessoal por entendermos que estas, de acordo com Bandura (1977, 1989), se constituem como um dos mais poderosos indicadores do comportamento dos sujeitos em relação a certas tarefas. Além disso, McCormick J. & G. McPherson (2003) tiveram já a oportunidade de verificar a forte relação entre a Auto-eficácia e a música. Sem dúvida, as crenças de eficácia pessoal desempenham um papel chave na regulação da motivação.

É precisamente na intersecção entre a motivação e o comportamento que se situa, na nossa opinião, a aprendizagem do Canto. Para além da óbvia relação com o papel da motivação na aprendizagem, - estudado há décadas nas mais diversas áreas, - a motivação tem impacto no corpo físico, e o cantor é fortemente influenciado pela sua condição física e psíquica, ou não fosse o seu instrumento um “instrumento invisível”. Por outro lado, o seu comportamento, o seu modo de vida, as suas atitudes e emoções têm um impacto igualmente forte na sua aprendizagem, pelo que será difícil existir controlo sobre o instrumento se não existir controlo sobre o próprio corpo.

Conhecer, portanto, as crenças de eficácia pessoal dos alunos de Canto, poderá constituir uma poderosa ferramenta pedagógica, uma vez que se reporta às diversas tarefas desempenhadas no âmbito da aprendizagem do Canto. Conhecer em detalhe a percepção que os alunos têm do seu desempenho, e prever o seu comportamento face às tarefas, é uma ferramenta que permitirá ao docente redireccionar a sua estratégia pedagógica sempre que necessário, reorientar o aluno na sua conduta (Nogueira, 2002), e na sua evolução técnica e artística, e sobretudo, fazer do processo de ensino/aprendizagem uma troca de experiências e partilhas profundas, construtivas, eficazes, e geradoras de grandes profissionais do Canto no futuro.

1.1 Definição da problemática

Neste estudo considera-se que existe um elemento central no processo de aprendizagem, que tem uma forte influência na motivação dos alunos de ensino especializado de música, mais concretamente nos alunos de Canto. Esse elemento são as crenças de auto-eficácia, que desempenham um papel chave na regulação da motivação (Bandura, 1995). A auto-eficácia constitui-se como um dos mais poderosos indicadores do comportamento dos sujeitos em relação a certas tarefas (Bandura, 1977, 1989), assim, conhecer as crenças de eficácia pessoal de um estudante de Canto poderá permitir a um professor direccionar objectivamente a aprendizagem deste aluno para tarefas concretas que impliquem o ultrapassar de dificuldades da progressão, quer no plano objectivo do trabalho técnico-pedagógico, quer no plano subjectivo do controlo emocional.

O problema que se coloca é, portanto: como avaliar as percepções de eficácia pessoal dos alunos de Canto? Apesar da já abundante investigação na área da auto-eficácia e das relações desta com a música (e a performance musical, mais concretamente) (McCormick & McPherson (2003), Nielsen, (2004), McCormick & McPherson (2006), StGeorge (2006), Thompson (2007), Silverman (2008), Welch, G. F. et al. (2009), ainda não existe um instrumento específico de avaliação da auto-eficácia no Canto, pelo que a seguinte questão emerge: quais

as informações relevantes que permitem a leitura das crenças de eficácia pessoal dos alunos de Canto? Esta leitura das percepções de eficácia pessoal assume um papel ainda mais importante se considerarmos o facto de se tratar da aprendizagem de um instrumento que difere de todos os outros pelo simples facto de não ser visível, de se *confundir*, de acordo com Callaghan, et al. (2003), com a própria identificação do cantor. Tratando-se a voz de um instrumento tão particular, é de todo o interesse desenvolver uma ferramenta de avaliação da auto-eficácia na sua aprendizagem.

1.2 Propósito e Justificação para a prática

O propósito deste estudo é construir e validar uma escala de auto-eficácia, i.e., um instrumento de medida da auto-eficácia dos alunos de Canto que frequentam aulas regulares no ensino especializado de música. Pretende-se com este instrumento desenvolver uma forma sistemática que permita apurar as crenças de eficácia pessoal destes nas mais diversas tarefas que frequentemente se desenvolvem no âmbito da aprendizagem do Canto. Pretende-se que este instrumento, após ser validado, seja composto por itens que permitam medir claramente o que cada aluno julga de si próprio nas tarefas especificadas, de forma a assegurar a validade de conteúdo do instrumento no seu todo. Bandura (2001) afirma que as crenças de auto-eficácia devem ajustar-se a domínios de actividade e avaliar as formas multifacetadas nas quais as crenças de eficácia operam dentro do domínio de actividade seleccionado. Podemos, portanto, ter a expectativa de, no âmbito deste estudo, após o apuramento das crenças de eficácia pessoal nas mais diversas tarefas que constituem a aprendizagem do Canto, obter um conjunto de respostas que permita uma leitura da auto-eficácia total de um aluno perante a sua aprendizagem vocal. Além disso poder-se-á conhecer de uma forma detalhada quais as tarefas que no plano individual se constituem como as de maior dificuldade (sempre com base na leitura da percepção), assim como aquelas que reúnem objectivamente um consenso entre todos os participantes no estudo. Através das suas percepções poderemos aferir com algum detalhe quais as tarefas que são consideradas mais difíceis, ou mais

fáceis, não obstante a existência de um conhecimento empírico generalizado acerca destes apontamentos.

É oportuno recordar que foi já demonstrada a relação entre os níveis de eficácia pessoal e o sucesso obtido em tarefas a desempenhar, i.e., os alunos que acreditam ser capazes de desempenhar determinadas tarefas (no plano académico) fazem uma maior utilização de estratégias cognitivas e meta-cognitivas, persistindo por mais tempo, do que alunos que não têm tantas crenças de eficácia pessoal (Pajares, 1996). Os alunos que possuem um nível elevado de eficácia pessoal serão, conseqüentemente, os mais motivados, e, porventura, os que estarão em melhor posição para ultrapassar as dificuldades inerentes à aprendizagem do Canto.

Na óptica do professor, conhecer de forma apurada as motivações e percepções individuais dos alunos poderá ser útil no que respeita à orientação do trabalho a desenvolver ao longo do ano. Conhecer a sua percepção de eficácia pessoal acerca das diversas tarefas que se desenvolvem pode ser crucial ao ponto de influir nas competências técnicas a desenvolver, no tempo dedicado a cada um, ou até no repertório a trabalhar. No que respeita à previsão de resultados a longo-prazo com um aluno, também a auto-eficácia poderá revelar-se como um forte indicador de uma futura ligação à música (de forma profissional ou mesmo amadora), como foi já demonstrado por Susan Hallam (2004).

A persistência é um aspecto central na aprendizagem musical. Sabemo-lo empiricamente, mas também através de estudos já realizados. A persistência pode verificar-se, por exemplo, na acumulação de horas de prática do instrumento, tendo reflexos na evolução e resultados futuros. Há estudos que demonstram a existência de uma clara relação entre as horas acumuladas, gastas em prática “formal” (escalas, exercícios técnicos e repertório) e aquisição de conhecimento (Davidson, 2002). Para além da persistência, e da motivação, deve-se considerar o facto do contexto das aulas de Canto ser *“permeado por emoções, significados e vivências que compõem a relação estabelecida entre professor e aluno, no alcance dos objetivos propostos”* (Braga, 2009, pág.14). Por tudo isto,

justifica-se que nos debruçemos um pouco mais sobre o papel da auto-eficácia na aprendizagem do Canto, delineando uma ferramenta fidedigna, uma escala de avaliação da auto-eficácia do aluno de Canto, através da qual seja mais fácil conhecer o aluno e o seu provável desempenho, baseado nas percepções registadas.

1.3 Questões

As questões que se colocam no âmbito deste estudo são relativas à construção de uma Escala de Auto-eficácia no Canto (AEC): Pode-se avaliar o sentimento de auto-eficácia, ao nível das tarefas desempenhadas na aprendizagem do Canto, através de uma escala de medida similar a outras utilizadas noutras áreas? Considerando que é possível avaliar as crenças de eficácia subjacentes à aprendizagem do Canto, que questões processarão um apuramento mais claro? Quais são as tarefas mais relevantes que poderão contribuir para a formulação dos itens? Será este instrumento suficiente para validar essa avaliação com consistência? Estas questões contribuem para uma hipótese central: o novo instrumento de medida correlaciona-se com outras medidas de auto-eficácia, mais concretamente com uma medida de auto-eficácia global que forneça uma leitura mais abrangente do indivíduo.

1.4 Organização e estrutura do trabalho

Este estudo organiza-se em cinco capítulos: o primeiro é introdutório, o segundo apresenta uma revisão de literatura relacionada com as características e enquadramento do ensino do Canto em Portugal, assim como com o surgimento da auto-eficácia, o seu enquadramento na Teoria Social Cognitiva, e a sua distinção face a outros auto-conceitos. Apresenta-se ainda uma reflexão acerca da investigação já desenvolvida na área da auto-eficácia associada à música. No terceiro capítulo são descritos os participantes, os instrumentos, assim como os procedimentos do estudo, com especial relevo dado às entrevistas dirigidas a professoras de Canto profissionais. Os resultados, assim como a sua análise, são

descritos no quarto capítulo. Por fim, no último capítulo, apresentam-se as conclusões, as limitações deste estudo. Na parte final encontram-se as referências bibliográficas e anexos.

II Capítulo

Revisão Bibliográfica

Neste segundo capítulo discutem-se diversas questões, como o ensino do Canto na actualidade portuguesa e as suas características, a voz como instrumento, a construção do saber na aprendizagem do Canto e o papel do professor, assim como questões relacionadas com a auto-eficácia, as suas origens, o seu desenvolvimento e os seus efeitos, entre outros aspectos, recorrendo à literatura disponível sobre os assuntos para melhor descrevermos o contexto desta investigação.

1. O ensino de Canto

1.1. Enquadramento no sistema de ensino português

O ensino de Canto nos conservatórios e academias foi fortemente influenciado por todas as transformações que se operaram na sociedade portuguesa, durante o Séc. XX. As mudanças políticas, com a queda do fascismo instaurado por Salazar, - que havia estagnado o país durante 48 anos - e a materialização no ensino (incluindo no ensino artístico) dos novos ideais democráticos, progressistas e emancipadores do Homem - conquistas da Revolução ocorrida a 25 de Abril de 1974 - vêm trazer novos desafios às escolas do ensino especializado de música. O ensino do Canto em Portugal é, portanto, atingido pelas reformas do ensino ocorridas ao longo de várias décadas, inicialmente nas únicas escolas oficiais que existiam (Conservatório Nacional, e Academia de Amadores de Música, mais tarde o Conservatório do Porto, e o Instituto Gregoriano), das quais destacamos a reforma ocorrida em 1919, pela mão de Viana da Mota e Luis de Freitas Branco, e outra ainda, em 1971, aquela que ficou conhecida como *Experiência Pedagógica*, não tendo vindo a ser homologada, mas que na verdade foi posta de imediato em prática, dado o anacronismo dos curricula oriundos da reforma de 1930 (Aguiar, 2007).

O ensino artístico (e conseqüentemente o ensino de Canto) tem estado à mercê destas transformações legislativas. Vieira (2009) vai mais longe, quando afirma: *“afigura-se óbvio que, ao longo dos últimos 175 anos (isto é, desde a criação do primeiro conservatório) a detecção de aptidões musicais e a orientação vocacional têm sido, sobretudo, um fruto do acaso e da sorte”* (pág.534).

Na actualidade o ensino do Canto é ministrado em escolas oficiais, i.e., com paralelismo ou autonomia pedagógica, públicas ou particulares, que integram a rede de oferta do Ministério da Educação, em território nacional. Nessas escolas os alunos podem frequentar a disciplina de Canto em várias modalidades de frequência, assim como outras disciplinas. O curso de Canto pode ser frequentado em regime livre (acessível a todas as idades, e, por norma, financiado pelos interessados na totalidade, i.e., sem qualquer financiamento adicional); pode ser frequentado em regime integrado, (quando a escola fornece ainda o ensino das disciplinas que compõem o currículo do ensino regular, como português, matemática, história, e outras), ou em regime articulado, sendo que inicialmente ambos eram financiados pelo Ministério da Educação e, desde 2011, são totalmente financiados ao abrigo do POPH – Programa Operacional de Potencial Humano; pode ainda ser frequentado em regime supletivo, pago parcialmente pelo POPH e pelo aluno, estando na mão de cada escola definir o montante da propina que os interessados devem pagar. Os programas são definidos pelas escolas públicas de ensino especializado de música (seis no total, em todo o território continental: Conservatório Nacional de Lisboa, Conservatório do Porto, Conservatório de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Conservatório de Calouste Gulbenkian de Braga, Instituto Gregoriano de Lisboa e Conservatório de Coimbra). Vinculadas às escolas públicas encontram-se as restantes escolas particulares que compõem a rede.

A disciplina de Técnica Vocal, que integra o plano de estudos do curso de Canto, tem vindo, ao longo dos anos, a ser ministrada ao nível secundário, de acordo com a legislação que regulamentou durante décadas o ensino artístico em Portugal (Decreto-Lei-310/83, de 1 de Junho, Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, entre outros). No entanto, de acordo com a portaria 691/2009, bastante recente, é, pois, possível estudar Canto oficialmente a partir do primeiro ano do

curso básico (correspondente ao 5º ano de escolaridade), uma vez que o anexo 7 da referida portaria anuncia “Canto” como um dos instrumentos existentes logo a partir do básico. Embora esta portaria esteja em vigor, pela observação empírica, e pela experiência de leccionação neste tipo de ensino poderíamos confirmar que poucos têm sido os avanços nas escolas de ensino especializado, no que respeita à abertura e incentivo do crescimento das classes de Canto, logo a partir do 5º ano de escolaridade. Assim, independentemente do regime de frequência e do ano escolar em que se encontram, verifica-se, contudo, a existência de alguns alunos de Canto em diversas escolas especializadas de música, um pouco por todas as regiões do país, facto confirmado pelas candidaturas ao ensino superior que tem surgido em diferentes zonas geográficas.

1. 2. Características deste tipo de ensino

Detenhamo-nos um pouco para relacionar o ensino do Canto com o ensino instrumental, em Portugal. Desde cedo a aprendizagem do Canto foi considerada importante, não só pelo seu valor intrínseco, mas também na formação geral dos músicos, independentemente dos instrumentos estudados. Já Domingos Bomtempo, no Séc. XIX, influenciado pela sua experiência noutros países europeus, inserira o ensino do *Canto lírico* entre as 18 disciplinas que compunham a (ousada) proposta de criação de um Conservatório de música na capital portuguesa. Tal não veio a acontecer; contudo, a importância da voz está reflectida na já referida reforma operada em 1919, quando Viana da Mota e Luís de Freitas Branco optam pela criação, em definitivo, do solfejo entoado (Aguiar, 2007). Infelizmente, em 1930, com a reforma introduzida pelo recente governo do Estado Novo, algumas disciplinas desaparecem, e a procura deste tipo de ensino (artístico) diminui substancialmente.

O princípio da preparação musical do indivíduo por meio da entoação era igualmente defendido por Tomás Borba (Aguiar, 2007), e configura a importância, reforçamos uma vez mais, da utilização da voz não só pelo seu valor instrínseco (ligado ao Canto lírico), mas também pela sua importância nos processos de aprendizagem instrumental. Lopes-Graça (1973) chega mesmo a afirmar que é

errado “supor que o ensino do solfejo [leia-se, solfejo entoado] é feito tendo em vista especialmente o ramo vocal ou o ramo instrumental. A principal finalidade do solfejo é ensinar música (...)” (pág. 122). E acrescenta ainda:

“Porque é que a educação do ouvido se deve fazer especialmente pelo que se ouve e não pelo que se canta? Porventura o que se ouve não é função do que se canta? Ou, por outra: a obra musical, tanto para o criador como para o intérprete, não é canto antes de realização instrumental ou vocálica (nas obras vocais, é claro)? (...) sendo o canto (não o belo-canto, evidentemente) o meio mais espontâneo, mais directo de traduzir, esteticamente, os estados psíquicos, será pelo seu exercício que mais facilmente se fará a educação não só musical como artística em geral” (Lopes-Graça, 1973, pág. 123 e 124)

Várias décadas mais tarde, o Decreto-Lei 310/83, de 1 de Julho, vem regulamentar o Curso de Canto então existente, enquadrando-o nos anos de formação correspondentes ao ensino secundário (aquilo que no ensino especializado de música é referido como “curso complementar”). Este diploma visava aproximar o “ensino vocacional” de música do ensino ministrado nas escolas ditas “genéricas” (Vieira, 2009). No ponto 4 do Art. 3º, da Secção 1, vem referido: “O curso de Canto visa a aquisição de um nível de domínio geral das técnicas vocais, simultaneamente com um aprofundamento da formação musical ao nível dos restantes cursos complementares.” Por contraste, no ponto 3 do mesmo artigo, refere-se: “Os cursos de Instrumento têm carácter profissionalizante, visando um domínio avançado da execução dos instrumentos, e uma formação musical correspondente.” É surpreendente esta diferenciação ao nível da própria legislação, que cria, por decreto, uma clivagem entre uma formação vocal e a instrumental, ao referir o “carácter profissionalizante” e o “domínio avançado” da execução instrumental, quando relativamente ao curso de Canto nada semelhante é referido (Legislação, 1983).

Mas a diferenciação entre o ensino instrumental e o ensino vocal não se resume à legislação e à sua aplicação. As diferenças substanciais são sustentadas pelo facto do instrumento utilizado no Canto ser a voz do indivíduo, e não um

aparelho externo ao seu corpo: *“Cantar requer o uso da pessoa por inteiro – um sistema biológico – como um instrumento musical”* (Callaghan, et al., 2003, pág.3).

1.2.1 A voz como instrumento

“A voz humana é mais flexível do que qualquer instrumento musical”, afirmou Sundberg (1987), logo, o seu ensino vai depender não só das características individuais de cada aluno, mas também da forma como o aluno irá evoluir na aquisição do domínio técnico do instrumento, uma vez que está, precisamente, a trabalhar um instrumento mais flexível que qualquer outro.

A forma como se processa o ensino do Canto dependerá de múltiplos factores. Mas um dos aspectos que deve ser levado em consideração e que, no limite, vai ter influência sobre todos os outros é o facto da voz ser um instrumento que faz parte do corpo do próprio indivíduo, o que *“pode favorecer e, ao mesmo tempo, tornar a aprendizagem de canto mais complicada.”* (Braga, 2009). Este facto determina que as suas características sejam unipessoais, e que variem conforme o género, a idade e o tamanho dos indivíduos. Por outro lado, *“a voz é um instrumento artístico psico-somático”*, como afirma Lã (2009). De acordo com Braga, 2009, *“a voz manifesta o estado emocional do sujeito”*. Lã (2009), sintetiza claramente as várias áreas que tem impacto no tipo de produção vocal, mais concretamente, na performance: os *factores biológicos* como a idade, a sexualidade e mesmo disfunções orgânicas, os *factores psicológicos*, tais como a ansiedade e as emoções, e os *factores externos*, como a alimentação, o estilo de vida, utilização de medicamentos e a actividade profissional. O que ocorre nestas áreas tem impacto na performance ao nível profissional, mas também ao nível da formação inicial do cantor, enquanto estudante, que está, como já referimos, em crescimento físico e psíquico, adoptando padrões de comportamento futuros, e padrões de raciocínio que farão a diferença entre obter sucesso ou não obter sucesso na aprendizagem (nesta e noutras áreas de conhecimento).

Assim, considera-se que o processo de ensino-aprendizagem não só está dependente do instrumento envolvido (Welch, G. F., 1994), como, no caso do Canto,

se encontra sempre dependente das características da voz dos indivíduos que pretendem aprender, sendo que existe “(...) como condição *sine qua non* para o sujeito que almeja aprender canto, a necessidade de que saiba, a priori, cantar afinadamente e de que possua um “bom material vocal”” (Braga, 2009). Na voz dos indivíduos estão implícitas as marcas do seu estilo de vida, das suas características intra-pessoais, e das suas particularidades psicológicas, que se reflectem na forma como deixam que a sua voz seja afectada (ou não) pelas emoções, e o controlo que exercem ou não sobre estas. Basicamente, a voz é “uma espécie de expressão sonora absolutamente individual”, (de acordo com Behlau e Pontes, 2001, citado em Braga, 2009).

A percepção consciente das sensações físicas associadas à utilização da voz, durante o acto de cantar (ou durante o treino técnico), é algo que assume uma importância vital. O feedback é um aspecto central para a aprendizagem de todas as capacidades de performance, sendo que, no Canto assume uma importância ainda maior (Callaghan, et al., 2003). Na verdade, no processo de aprendizagem, confunde-se a identificação do cantor com o instrumento. Kemp, 1996 (citado em Callaghan et al., 2003) afirma: “Os cantores precisam dar uma particular atenção introvertida a si próprios. Podem ainda necessitar de um tipo especial de sensibilidade que lhes permita perceber as interligações entre as sensações do seu corpo e as qualidades desejáveis do seu tom vocal” (Callaghan et al., 2003, pág. 2).¹

Para rematar, hoje em dia é já possível conhecer com maior precisão todas as especificidades do funcionamento do aparelho fonador, graças à crescente investigação na área da ciência vocal, a partir dos estudos pioneiros de Sundberg, e outros. Já em 1994 Cleveland havia pesquisado os (então) 25 anos de investigação acerca da voz cantada (Lamarche, 2009), que permitiu clarificar e desmistificar uma série de aspectos que tem a ver com a produção vocal, como a compreensão do mecanismo dos registos, medições do ar, modelação da vibração das pregas vocais, histologia da musculatura da laringe, sintetização do canto, o perfil da extensão vocal, entre outros. Desde então, e até à actualidade proliferam os estudos acerca da voz, relacionando-a com as mais diversas áreas humanas (comunicação, medicina,

¹ “Kemp points out that “singers need to give a particularly introverted attention to themselves. They may also require a special kind of sensitivity that allows them to perceive the interrelationships between their body sensations and the desirable qualities of their vocal tone” (Kemp, 1996, p. 174, cit. em Callaghan et al., 2003).

música, entre outras). Por outro lado, para além da influência das características específicas de cada voz no processo de ensino-aprendizagem, há uma série de aspectos que devem ser considerados, quando reflectimos acerca do tipo de *inteligência*, ou *inteligências*, associada(s) à aprendizagem do Canto. Sabe-se que os indivíduos são atraídos por domínios que estão relacionados com as suas diversas formas de *inteligência*. Callaghan e associados 2003, exemplifica: “*peessoas com inteligência musical são atraídas pelo domínio da música*”. Assim, o indivíduo que deseja obter sucesso num determinado domínio, terá de contemplar na sua formação, um conjunto de *inteligências*. No caso do Canto deparamo-nos com: (1) a *inteligência verbal/linguística*, o que abrange a compreensão da ordem e significado das palavras, assim como a memória e o contar de uma história; (2) a *inteligência lógica/matemática*, que engloba o reconhecimento de padrões abstractos e o discernimento de relações e conexões; (3) a *inteligência musical/rítmica* que está relacionada com a apreciação da estrutura da música, com esquemas e enquadramentos mentais para música escutada, a sensibilidade para com o som, o reconhecimento, a criação e reprodução de ritmo e melodia, assim como ter sentido das qualidades características da tonalidade; (4) a *inteligência visual/espacial*, que abrange o activar da imaginação e a formação mental de imagens; (5) a *inteligência física/cinestésica* que tem a ver com o controlo de movimentos “voluntários” e “pré-programados”, assim como a ligação corpo-mente, a expansão da consciência pelo corpo e a comunicação através dos gestos; (6) a *inteligência social/inter-pessoal*, que está relacionada com a comunicação verbal e não verbal, com a sensibilidade para com os estados de espírito, os temperamentos, as motivações e os sentimentos dos outros indivíduos; e por fim, (7) a *inteligência solidária/intra-pessoal*, que se relaciona com a concentração mental, a metacognição (pensar e aprender acerca do conhecimento adquirido), assim como a consciência e expressão de sentimentos diferenciados (Callaghan et al., 2003).

1.2.2 A construção do saber na aprendizagem do Canto

Actualmente, como já foi referido, os alunos podem inscrever-se no Curso de Canto quando acedem ao curso secundário (Curso Complementar), devido à leitura

que as instituições de ensino vocacional de música fazem da Portaria 691/2009. Isto significa que os interessados têm já a idade de 15 ou 16 anos, e implica que tenham já frequentado os cinco primeiros anos do Curso Básico. O estudo instrumental, por contraste com o ensino vocal, inicia-se, nas instituições de ensino vocacional, muito tempo antes, o que, por si só, constitui uma assinalável diferença relativamente ao estudo do Canto. Seria necessário mais investigação acerca desta relação a fim de que pudéssemos compreender até que ponto essas diferenças são significativas. Por exemplo, seria necessário averiguar a diferença entre as horas de prática diárias recomendadas (e realizadas, evidentemente), ao longo dos diversos anos de formação, para os alunos de instrumento e para os alunos de Canto. Por outro lado, como já tivémos oportunidade de referir, o facto de cada voz ser única e do trabalho técnico ter de ser orientado de forma personalizada, traduz-se igualmente numa das diferenças a sublinhar, entre o aluno de Canto e o aluno de instrumento. Pela via empírica podemos afirmar que é facilmente observável os alunos de um primeiro grau de piano tocarem os mesmos estudos de Czerny, ou de Bach, independentemente do tamanho do seu braço, ou do seu género. No Canto, três alunos de primeiro ano podem significar três repertórios completamente distintos, basta que um seja tenor, outro contralto e outro soprano. Mesmo se dois são sopranos, poderão ter formas de emitir o som radicalmente diferentes (com maior ou menor aducção das pregas vocais, com maior ou menor capacidade de afinação, etc), o que implicará o recurso a repertório diferenciado por forma a trabalhar esses aspectos.

Assim, no âmbito do trabalho a desenvolver com um aluno de Canto, devem ser tidas em consideração as já referidas ‘características únicas’ do indivíduo: a sua anatomo-fisionomia, o seu género, o seu historial e contextos social e emocional, que têm um impacto profundo no tipo de voz (Braga, 2009), a sua forma de emitir som como ponto de partida para realização de um trabalho técnico. Este último aspecto remete para a *Técnica Vocal*. É comum o aperfeiçoamento técnico de um instrumento ser obtido através da realização de muitas escalas, arpejos e estudos de vária natureza (de rapidez, de intervalos de terceiras, entre outros). Para além desse trabalho há, naturalmente, a preparação e interpretação de peças a solo ou com

acompanhamento, dependendo da natureza do instrumento. A voz requer também esse trabalho técnico que é orientado sob forma de exercícios variados, nomeadamente de relaxamento, de respiração, e os exercícios conhecidos como “vocalizes” que poderão ser definidos como exercícios cantados, elaborados usualmente com vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases (Marsola e Baê, 2001, citado em Braga, 2009). Os vocalizes tem uma função dupla de permitir o *aquecimento da voz* antes da realização de repertório e de servirem de meio para trabalhar determinado tipo de competências que se visa adquirir, tais como uma boa articulação das palavras, a sua dicção, a afinação, a impositação da voz, as ressonâncias, a extensão, em suma: a agilidade vocal e a virtuosidade (Coelho, 1999, citado em Braga 2009). Relativamente ao repertório abordado, de acordo com Aguiar, 2007, “*não se trata apenas de uma leitura das peças mas sim de uma análise ao seu conteúdo musical e expressivo. É nesta parte da aula [durante o trabalho em torno do repertório] que se faz a correspondência do trabalho técnico e da sua aplicação prática relativamente à expressividade pretendida*” (pág. 108).

Quando falamos em ‘aquisição de conhecimentos’ na aprendizagem do Canto referimo-nos, sobretudo, à aquisição das competências para dominar o aparelho vocal e cantar correctamente, e estas adquirem-se de uma forma evolutiva. Porém, o processo de evolução depende muito da forma como, no decorrer da aprendizagem, o aluno começa a conhecer as sensações internas do corpo associadas às práticas desenvolvidas através dos vocalizes e do repertório adoptado.

O aluno de Canto não obtém um *feedback* da sua própria voz como um aluno de instrumento obtém, dada a natureza da emissão e da recepção vocal: o cantor ouve-se por via interna e externa, não tendo, na realidade, a noção real de como a sua voz soou externamente. Como já referimos anteriormente, como afirma Kemp, 1996, (citado em Callaghan et al., 2003), “*os cantores precisam dar uma particular atenção introvertida a si próprios*” (pág.1). É, portanto, essencial que através da realização dos diversos vocalizes e do repertório o aluno vá adquirindo o conhecimento das sensações internas, podendo ser auxiliado de diversas formas: através do visionamento da sua postura no espelho, através da gravação das suas aulas – o que lhe permite ouvir a sua emissão vocal com um som mais próximo

daquilo que os outros ouvem, através do *feedback* dado pelo professor, que, de acordo com Behlau e Rehder, 1997 (citado em Braga, 2009), “*precisa de funcionar como uma ouvido exterior capaz de oferecer ao aluno um retorno de como a sua voz se está, realmente, processando*” (pág. 21). Esta e outras funções atribuídas ao professor de Canto, são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. No ponto seguinte, um pouco mais à frente neste trabalho, teremos oportunidade de falar sobre o papel do professor de Canto.

A construção do saber na aula de Canto está também dependente de factores externos às características individuais dos alunos. É necessário salientar que a aprendizagem do Canto se aproxima da aprendizagem instrumental na medida em que, paralelamente a alguns instrumentos como o violino, o piano, e o violoncelo, o Canto foi desde muito cedo uma das principais áreas de formação em Portugal (como, a propósito, já referimos). O formato das aulas foi, durante muito tempo, orientado segundo os princípios das aulas individuais instrumentais, num modelo professor-aluno em interacção directa, com recurso à experiência do primeiro para exemplificação de passagens que se pretende que o segundo execute.

Esta abordagem é hoje questionável (e também sobre isso falaremos um pouco mais à frente, aquando da problematização do papel do professor de Canto), mas referimo-nos a esta conjuntura porque entendemos que ela tem impacto na forma como o Canto é leccionado, e como a disciplina de Canto é vista no seio da formação artística portuguesa. A construção do saber nesta área, tal como em outras, não pode ser isolada do seu contexto educativo.

1.3 O papel do professor

Tal como na aprendizagem instrumental, o professor reveste-se de uma especial importância, dada a influência que pode exercer sobre o aluno, se este tem por ele uma consideração que se pressupõe que exista neste tipo de ensino, tão personalizado. De acordo com Callaghan, 2000 (referido em Callaghan et al., 2003) “*o ensino de Canto é comumente baseado num modelo ‘mestre-aprendiz’, baseando-se*

numa boa modelação [num bom modelo, numa boa orientação], e num bom feedback²” (pág. 1). Esta ideia encontra afinidades com o que diz Vasconcelos, 2002, no seu trabalho acerca dos conservatórios de música portugueses. No seu estudo, o autor apresenta um dado importante acerca do papel do professor de instrumento na aprendizagem musical. No âmbito das entrevistas realizadas por este, os professores inquiridos revelaram os factores que mais os influenciaram na sua aprendizagem, sendo que o professor de música apareceu em primeiro lugar (48.1%), seguido de prática musical de conjunto (25.9%) e do contacto com outros músicos (11.1%). O autor afirma que *“a figura predominante do professor, leia-se professor de instrumento, na influência exercida na aprendizagem é um elemento estruturante da maioria das configurações identitárias detectadas”* (pág. 231).

De acordo com Burland & Davidson (2002), referindo-se à formação da personalidade artística do aluno (que pode ir dos 12 ou 13 anos até aos 23 ou 24 anos), os professores desempenham um *“papel vital na relação ‘mestre-estudante’, com o professor concentrado nos aspectos técnicos da performance, adicionados ao desenvolvimento da personalidade total do aluno”*. Estes autores referem que aqueles alunos que não encontram ou reconhecem um *“mestre”*, desenvolvem a sua personalidade e as suas crenças de acordo com o ambiente, e com os seus pares, assim *“a inexistência de uma relação “mestre-estudante” pode ter reflexos negativos no desenvolvimento artístico e profissional do estudante. (...) Para aqueles que têm um bom professor, a transição [de aluno para profissional] tende a ser bem sucedida, devido à quantidade de apoio e assistência. No entanto para aqueles que não tem, a transição tende a ser errática, e pode não vir a ter o resultado esperado de uma carreira artística”* (pág. 123). Por outro lado, Aguiar, 2007, afirma: *“a relevância dada pelos professores a determinados parâmetros condiciona, necessariamente, o padrão de aprendizagem dos alunos”* (pág. 78).

O papel do professor está, portanto, como referimos, intrinsecamente relacionado com a aprendizagem do aluno. De acordo com Callaghan et al., 2003, espera-se do professor de Canto que este funcione como ‘modelo’, na medida em que a aprendizagem está sustentada no processo de modelação e obtenção de retorno, ou *feedback*, como já se disse. Assim, espera-se que o professor demonstre a

² “Singing teaching is commonly based on a master-apprentice model, relying on good modelling and feedback.” (Callaghan,

tarefa a desempenhar, ou que o faça através de suporte auditivo ao vivo, ou mesmo gravado, ao mesmo tempo que o *feedback* é fornecido por via externa e interna.

O retorno externo que o aluno obtém poderá ser fornecido por pessoas, (e.g., o professor, no âmbito da dinâmica das aulas, os seus pares, a sua família), ou por meios tecnológicos (é já comum o recurso a gravação de aulas, quer através de meios mais simples, quer através de tecnologia mais sofisticada) (Welch, 1994).

Os professores do Canto poderão ter adoptado as mesmas práticas de ensino ao longo de muitas gerações. Entre as técnicas mais utilizadas estão o recurso ao espelho nas salas de aulas, ao imaginário (podendo ser também designado por *metáforas*), e à exemplificação por parte dos professores – a já referida ‘modelação’, à utilização de referências visuais (como, e.g., o movimento das mãos) como auxílio na execução técnica ou expressiva. Este formato de ensino sofreu alterações no decorrer do século XX, no advento da inovação tecnológica, pela introdução da gravação das *performances*, utilizadas para observação crítica, e pela introdução de video-fotografia nas aulas, como ferramenta pedagógica (Edwards, 1997, citado em Callaghan et al., 2003).

Por outro lado, o avanço científico verificado ao longo de várias décadas na área da ciência vocal, veio, igualmente, e de forma definitiva, fazer luz sobre os processos de fonação, e fisiologia e acústica do aparelho vocal, sendo que, nunca como na actualidade se teve tanta e tão fidedigna informação que permitisse um conhecimento profundo acerca da optimização do instrumento utilizado no Canto: a voz. Nesse sentido, muitos professores de Canto passaram a ancorar os seus processos de ensino em novas ferramentas pedagógicas, designadamente, ferramentas científicas, contrariamente ao que acontecia no passado. Em Aguiar, 2007, o cantor O. Lopes, tendo sido entrevistado no âmbito de um estudo na área do ensino do Canto, e referindo-se ao processo de ensino nos anos imediatamente anteriores a ter começado a leccionar (nos anos 70, portanto), esclarecia: “*Creio que os princípios científicos, embora já fossem conhecidos, não eram tanto a base do ensino de então, até porque os avanços da ciência, permitem-nos hoje certezas que na altura eram quase só especulações ainda não demonstráveis*” (pág. 70). No mesmo estudo, o cantor Salgado,

2000, cit. em Callaghan et al., 2003)

que começou a leccionar no início da década de 80 do Séc. XX, referia: “O ensino de Canto processava-se com base numa metodologia tradicional do Ensino de Canto. Quero dizer, com uma linguagem metafórica e gestual, baseada em exercícios técnicos, os vocalizos, e sistematicamente com o recurso ao uso do exemplo como modelo a seguir e a imitar. Não quero dizer com isto que os professores de Canto (...) não seguissem princípios fisiologicamente correctos do comportamento vocal durante a performance do canto e da fonação” (pág. 71). A autora do estudo concluiu, a esse respeito, que “a metodologia de ensino utilizada pelos professores dos inquiridos até ao início da década de 80 não continha referências a princípios científicos assumidos enquanto tal” (pág. 70).

A progressiva investigação em torno da voz conduziu então, como já se disse, a novas práticas de ensino. Callaghan, 1998, num estudo levado a cabo junto de cinco dezenas de professores de Canto de instituições australianas, observou claramente a introdução de algumas práticas de ensino que tinham em conta a descrição e utilização de elementos oriundos do conhecimento científico, como principal auxiliar do ensino. No entanto, a maioria dos princípios pedagógicos utilizados em Canto era praticada com conhecimentos insuficientes acerca da fisiologia vocal, ou com falhas de informação acerca de alguns aspectos essenciais do funcionamento vocal. Callaghan, 1998, delineou um esquema onde se posicionavam os professores, de acordo com o seu comportamento em relação às técnicas recorrentes utilizadas no ensino de Canto. A autora classificou-os de acordo com três categorias, sendo estas: os professores *tradicionais* (11 inquiridos, sendo que o termo “tradicional” remete para técnicas fortemente baseadas na tradição oral, muito usadas nas décadas de 40 e 50, como adjectivar o som como “tom bonito”, entre outros aspectos), os professores “*mainstream*”, ou principais (28 dos inquiridos, que partilham técnicas já referidas anteriormente, com base no recurso às metáforas, à confiança nas sensações, às habilidades mentais, entre outros aspectos), e, por fim, os professores *inovadores* (11 dos inquiridos, que recorriam às técnicas dos professores “*mainstream*”, mas que, para além disso, apoiam o seu ensino na mais recente literatura sobre pedagogia da voz, i.e., beneficiam do conhecimento científico na orientação do trabalho pedagógico que desenvolvem). Callaghan estabeleceu ainda uma comparação entre as bases científicas (oriundas da ciência

vocal) e os conceitos utilizados nas aulas, i.e., a pedagogia praticada pela maioria dos professores de Canto, em diversas áreas de aprendizagem (fonação, respiração e controlo do ar, ressonâncias e articulação, registos, saúde vocal e controlo da voz).

Conclui-se, neste importante estudo, que não há razão para que a abordagem pedagógica do professor não inclua explicações de origem científica, para além das explicações de ordem técnica que precisam de ser ‘sentidas’ pelos alunos, uma vez que nem todos aprendem da mesma maneira. Para além disso, estas explicações podem agilizar a aprendizagem num nível mais avançado, dado que as outras abordagens apresentam limitações num contexto de exigência mais alargado (Callaghan, 1998).

Por outro lado, Braga, 2009, que desenvolveu um extenso trabalho acerca da relação entre o professor de Canto e o aluno no contexto das aulas de Canto, conclui, a respeito da configuração das relações, da comunicação estabelecida através de diálogo, e da forma como isso exerce influência sobre a aprendizagem do aluno, que há determinados aspectos que assumem uma importância vital. Designadamente: *“a busca por uma relação aproximativa, a atenção e os cuidados do professor de canto para com os alunos, aspectos presentes em uma relação permeada por diálogo, por negociações dentro do contexto das aulas, contribuem para a aprendizagem em canto; o aluno que conduz o seu próprio desenvolvimento favorece a sua aprendizagem em canto; a disposição entre professor e aluno em estabelecer uma relação de confiança mútua, aberta para o diálogo, com dedicação de ambos os lados favorece a adaptação às mudanças no contexto de canto; a insegurança do aluno, presente em um contexto no qual não foi estabelecida uma relação de confiança entre professor e aluno, prejudica a aprendizagem em canto; assim como na relação professor-aluno, uma relação aluno-aluno, permeada pela colaboração e o diálogo, contribui para a aprendizagem em canto.”* (pág. 116). Com este estudo, desenvolvido no seio do sistema de ensino brasileiro, a autora coloca em evidência a importância da relação inter-pessoal, para além de todos os outros aspectos já citados anteriormente.

O conhecimento e o comportamento do professor revestem-se, como já afirmámos, da maior importância, mas não valem por si só: nesse quadro, o conhecimento formal tem de se tornar conhecimento pedagogicamente adequado (Bruner, 1960, citado em Nogueira, 2002). Para concluir, e de acordo com Nogueira,

2002, concordamos que organizar o conhecimento é fundamental, os métodos e as técnicas de ensino apenas poderão servir numa sala em que os alunos estejam motivados e prontos para aprender.

Além dos estudos citados, há outros que se debruçam sobre a relação professor-aluno, contudo estes são exemplificativos do tipo de relações existentes e das suas características, e que, no quadro do presente estudo, pretendemos colocar em evidência.

2. A Auto-eficácia

Para nos referirmos à Auto-eficácia seguiremos o esquema apontado em Neves (2007), começando por focar as origens deste construto, a Teoria Social Cognitiva, a sua diferenciação relativamente a outros auto-conceitos, como se desenvolve e os seus efeitos, as escalas de medida de auto-eficácia, e a relação desta com a aprendizagem e, mais concretamente, com a música.

2.1 Origens da Auto-eficácia

Durante algum tempo, ao longo do Séc. XX, no âmbito dos estudos em Psicologia, a imitação de modelos foi vista de uma forma limitada, como se um comportamento surgisse como uma simples cópia que se executa porque foi reforçada. Porém, em 1977, Albert Bandura dá a conhecer uma teoria que enfatiza o papel da aprendizagem por observação na aquisição de novos comportamentos: a *Social Learning Theory*. Bandura demonstra que existe uma diferença entre aquisição e desempenho, e apela para mecanismos internos de processamento de informação. De que forma, então? O adoptar de um determinado comportamento surge depois de um processamento interno da informação recolhida, i.e., informação acerca daquilo a que se deu atenção. Essa informação é processada e codificada, transformando-se numa sequência de instruções para a execução do comportamento. Porém, esse comportamento só se realiza se existir algum motivo. Assim, os processos de aquisição, tais como a atenção, a retenção e a produção, permitem explicar a aprendizagem de novos comportamentos (que o indivíduo não possuía), e por outro lado, o desempenho é explicado por mecanismos de motivação, que desencadeiam o comportamento, com maior ou menor frequência. A inclusão de incentivos com carácter vicariante apela a mecanismos internos que transformam as experiências de outros em incentivos para o indivíduo (Bandura, 1986).

Nesse sentido, os processos de aprendizagem operante tornam-se simples modelos de regulação da motivação extrínseca, existindo um elemento-chave em

todo este processo que consiste num mecanismo interno, que é alimentado pela experiência directa e pela experiência vicariante. Ainda na década de 70, Bandura identifica esse mecanismo interno, que tem tanta importância no estudo comportamental: a *auto-eficácia*, que seria uma espécie de “elo-perdido”, i.e., o conceito-chave que faltava (Pajares, 2002). Com a publicação de *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, ainda em 1977, iniciou-se um processo de compreensão do comportamento humano, que até então ainda não tinha sido possível realizar.

Desde então, a auto-eficácia, assim como todas as questões que lhe estão associadas, tem estado sob observação atenta de psicólogos e investigadores. Dada a implicação que as crenças de auto-eficácia podem ter nas mais variadas áreas do comportamento humano, este conceito tem sido um permanente objecto de estudo nos últimos anos (Neves, 2007). Existem diversas publicações que se dedicam a esta temática.

Actualmente, a auto-eficácia é estudada por centenas de investigadores, alunos e professores universitários oriundos de diversos pontos do mundo como Itália, Brasil, Finlândia, E.U.A., Austrália, Turquia, Japão, Argentina, Noruega, Reino Unido, Irão, Alemanha, Nigéria, Espanha, Uganda, Bélgica, Portugal, entre muitos outros (Pajares 2002).

Têm sido estudadas as relações entre a auto-eficácia e áreas como a linguagem, as artes, a medicina, a tecnologia, a sociologia, a psicologia, o desporto, a matemática, a economia, a educação especial, crianças sobredotadas, e, como não podia deixar de ser, a aprendizagem musical, a performance musical, e outras³.

Os primeiros estudos que relacionam este construto com a área musical serão referidos mais à frente, neste capítulo. Trata-se, igualmente, de um tema abordado com frequência nas actuais teorias da motivação, e tem recebido uma especial atenção na investigação educacional, mais concretamente na área da motivação académica (Pajares, 1996).

³ Cf <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>

2.2 Teoria Social Cognitiva

No âmbito da *Teoria Social Cognitiva*, Bandura (1986) atribui um papel central aos processos cognitivos, vicariantes, de auto-regulação e auto-reflexivos, na mudança e adaptação humanas. As pessoas passam a ser vistas como auto-organizadas, pró-activas, auto-reflexivas e auto-reguladoras, em vez de meros organismos que reagem de acordo com o meio ambiente, sendo por este formatadas.

De acordo com esta nova perspectiva, o comportamento humano passa a ser visto como uma interacção dinâmica, gerada não só pelas influências pessoais, como também pelo ambiente, e pelos próprios comportamentos. Estes três factores vão relacionar-se entre si, influenciando-se mutuamente, derivando na mudança do próprio comportamento humano. Trata-se, com efeito, daquilo que Bandura designou por “determinismo recíproco”.

Em suma, os factores pessoais (sob a forma de cognição, afectos e aspectos biológicos) por um lado, o comportamento, por outro, e as influências do meio ambiente, vão criar interacções que originam a *Reciprocidade Triádica* (Pajares, 2002).

Na *Teoria Social Cognitiva*, Bandura (1986) enfatiza o papel da cognição, distanciando-se assim, das outras teorias sociais de aprendizagem e de funcionamento humano. Afinal, é a cognição o factor responsável pela capacidade do indivíduo de construir a realidade, de se auto-regular, de decodificar informação e ter comportamentos. Esta teoria leva em consideração um aspecto fundamental: o agenciamento humano, ou seja, os indivíduos são encarados como agentes pro-activos empenhados no seu próprio desenvolvimento, que podem “fazer as coisas acontecer” através das suas acções. O factor-chave para este agenciamento são as crenças pessoais. Essas crenças pessoais têm uma acção muito incisiva sobre os pensamentos, sentimentos e atitudes. Em suma, aquilo que as pessoas pensam de si próprias são elementos críticos no exercício do controlo e do agenciamento (Bandura, 1986). Bandura estendeu o conceito de agenciamento ao “colectivo”, uma vez que não vivemos isolados, temos interesses que partilhamos e crenças comuns, assim como aspirações de melhoria das condições de vida, por isso trabalhamos juntos nessas crenças. No âmbito da *Teoria Social Cognitiva*, Bandura

indica o factor que, acima dos outros, mais influencia o funcionamento humano: as crenças de auto-eficácia. (Bandura, 1986).

2.3 O que é a Auto-eficácia?

Como definir o conceito de auto-eficácia? Este construto é o indicador do grau de confiança de um indivíduo em si mesmo para desempenhar determinada tarefa. Trata-se de um mecanismo cognitivo que tem influência directa nas acções realizadas, e que envolve situações de sucesso, incluindo a *afirmação da capacidade*, e a *força da crença* (Bandura, 1977). Não se trata de uma declaração de intenções, de objectivos vagos que o sujeito pretende concretizar. Trata-se, acima de tudo de uma expectativa de eficácia, baseada em crenças de competência para as tarefas em causa, que implica expectativas de resultados de acordo com aquilo que o sujeito acredita poder fazer. Este *acreditar* implica uma convicção orientadora do comportamento, que poderá ter a sua origem numa componente afectiva, mais emocional que racional. Em suma: a auto-eficácia é a expectativa de sucesso face a uma determinada tarefa, tendo em consideração o contexto em que esta se realiza (Nogueira, 2002). Bandura (1989) definiu este construto como “*os juízos que as pessoas fazem das suas capacidades para produzir determinados níveis de desempenho*” (pág.59). Se os resultados a atingir parecerem demasiado inatingíveis, e as pessoas não acreditarem que tem capacidades para os atingir, terão pouco incentivo para agir, e para persistir quando confrontados com as adversidades do percurso; por isso, de entre os mecanismos de agenciamento humano, nenhum é mais fulcral que as crenças de eficácia pessoal (Bandura, 1997).

Segundo Bandura (1977; 1997) a auto-eficácia produz efeito sobre quatro aspectos principais: a *escolha* das acções a realizar, porque, como já foi anteriormente referido, as pessoas tendem a escolher as actividades em que se sentem eficazes, evitando aquelas em que não o são; o *esforço e resistência à adversidade*, i.e., as pessoas com maior auto-eficácia esforçam-se mais e resistem melhor aos resultados adversos, recuperando mais rapidamente dos falhanços; *melhor rendimento efectivo*, uma vez que as pessoas com maior auto-eficácia obtém melhor desempenho na

respectiva área; e *padrões de pensamento e reacções emocionais*, mais concretamente, os indivíduos que se acham mais eficazes criam serenidade, e pensamento positivo e focalizado na tarefa, ao contrário dos que se acham menos eficazes, que tendem a criar afectos negativos e padrões de pensamento que interferem com a execução bem sucedida.

2.4 Auto-eficácia é o mesmo que *auto-confiança*?

O termo *auto-eficácia*, utilizado na literatura de referência em Psicologia, tem um termo quase sinónimo, utilizado com muita frequência, que é *auto-confiança*. A *auto-confiança* consiste no julgamento que cada um faz sobre o que consegue ou não realizar. É um julgamento baseado na ponderação de todas as nossas capacidades (i.e., a habilidade, a motivação e os recursos), e os requisitos da tarefa concreta a realizar. Precisamente por se tratar de um conceito óbvio, utilizado pelo senso-comum, a sua investigação não foi, durante muito tempo, sistematizada. O conceito, segundo Hollenbeck & Hall (2004) era muito utilizado na literatura de auto-ajuda, e surgia associado a ideias mais ou menos estereotipadas acerca do aumento da confiança, tais como: “*em menos de 60 minutos impulsione dramaticamente a sua auto-imagem (...) atinja um novo nível de confiança*” (pág. 255). Essa literatura de auto-ajuda era útil, sobretudo, para indicar exercícios e rotinas que podiam ser praticadas. O conceito em si não era objecto de estudo. Mas, pela mão de Albert Bandura, passa a ser estudado sistematicamente, e designado por *auto-eficácia*. No entanto, o próprio autor distingue a *auto-eficácia* da *auto-confiança*, por entender que o termo *confiança* não é tão descritivo, que refere a força na crença, mas não especifica necessariamente aquilo de que se tem certeza. Como o próprio autor exemplifica, “*eu posso estar supremamente confiante que falharei (...)*” (Bandura, 1997, pág. 382), o que constitui uma ideia antagónica em relação ao conceito de *auto-eficácia*, que, recorde-se, inclui a força da crença, mas também a afirmação da ‘capacidade para’. Bandura reforça a diferença entre os dois termos salientando que o construto “*auto-eficácia*” se encontra integrado numa teoria, e que essa teoria especifica os seus determinantes, assim como os processos mediadores, e os seus múltiplos efeitos,

além disso, “os termos usados para caracterizar o agenciamento pessoal, porventura, representam mais do que meras preferências léxicas” (idem, pág. 382).

2.5 Auto-eficácia e outras auto-avaliações

A auto-eficácia não deve ser confundida com outras auto-avaliações. O *auto-conceito* é muitas vezes tratado como similar à auto-eficácia, inclusive, alguns investigadores trataram os termos como sinónimos (Pajares, 1996), no entanto eles diferem, na medida em que o auto-conceito de competência é a avaliação que o sujeito faz da sua capacidade presente para realizar determinada tarefa. No entanto, por definição, este construto não se refere de modo específico nem a peculiaridades da situação, nem a acções a serem implementadas numa tarefa analisada em detalhe (Bzuneck, 2001).

Já a auto-eficácia é uma avaliação de competência num contexto específico para executar uma determinada tarefa, i.e., um julgamento dos indivíduos das suas capacidades para executar determinadas acções (Pajares, 1996). O auto-conceito é avaliado num nível mais largo de especificidade, incluindo a avaliação da competência, e de sentimentos de valorização pessoal, relacionados com o comportamento em questão.

Em suma: o auto-conceito é um processo cognitivo, que integra várias dimensões que os indivíduos atribuem a si próprios, acompanhados normalmente por julgamentos auto-avaliativos de valorização pessoal, como a *auto-estima* (Pajares, 1996). Assim, a auto-eficácia também não é o mesmo que *auto-estima*. Esta última é a consequência de algo e não a causa de qualquer coisa, ainda que alguns autores a definam como uma forma generalizada de auto-eficácia (Pajares, 1996).

2.6 Como se desenvolve a Auto-eficácia?

A informação acerca da eficácia pessoal provém de várias fontes (Bandura, 1977, 1986). Há quatro principais factores que contribuem para o seu desenvolvimento: as experiências de sucesso, as experiências vicariantes, a

persuasão verbal, e estados psicológicos e emocionais, sendo que “*quanto mais dependentes forem as fontes da experiência, maiores são as mudanças na auto-eficácia percebida*” (Bandura, 1977, pág. 191).

Dos quatro processos, as expectativas de sucesso são a principal fonte das expectativas de auto-eficácia (Bandura, 1997) não sendo, no entanto, um processo automático. As experiências de sucesso têm como consequência o aumento da auto-eficácia, ao passo que as experiências de insucesso conduzem a uma diminuição da mesma.

Por outro lado, as experiências vicariantes, i.e., as experiências de observação do comportamento de outros, também influenciam fortemente as crenças de eficácia pessoal, e fá-lo-ão de forma mais incisiva se o outro for alguém com quem o sujeito se identifica. E quanto maior for a identificação, mais impacto terá a experiência vicariante. Assim, a partir do que se vê e sabe acerca das experiências de sucesso e insucesso de outros, pode-se aumentar ou diminuir as crenças na capacidade para executar tarefas semelhantes às observadas.

No campo da aprendizagem musical, e do Canto em particular, pela via empírica pode-se confirmar que a experiência vicariante assume um papel fundamental, uma vez que os alunos observam com frequência os seus colegas e os seus professores a realizar tarefas que também eles têm de realizar. No campo da aprendizagem do Canto é frequente os alunos terem contacto com outras interpretações do mesmo repertório, realizado por colegas ou escutado na internet, ou ainda ouvido em *masterclasses*. Como afirma Bandura (1977), se as pessoas observarem outras a obter sucesso através do esforço, acreditam que elas também têm capacidade de o fazer, da mesma forma que, ao observarem os fracassos dos outros, aumenta a incerteza sobre a capacidade de executar uma tarefa semelhante.

A persuasão verbal contribui igualmente para o desenvolvimento das crenças de eficácia pessoal. Quando as pessoas são levadas a acreditar que possuem capacidades para serem bem sucedidas esforçam-se mais, o que determina a forma como abordam a tarefa. Há vários factores que influenciam este processo, tais como a credibilidade, a confiança e a perícia do persuasor (Bandura, 1986).

Na aprendizagem musical, o papel dos professores é, segundo esta óptica, de especial relevo, como já tivemos oportunidade de destacar ao longo deste estudo, uma vez que é (também) pela persuasão verbal que um professor de Canto consegue, e.g., impor regras de saúde vocal e disciplina no estudo (fundamentais para a aprendizagem vocal), reforçar todas as indicações de ordem técnica, convencer o aluno de que as suas potencialidades aumentarão, se este se comprometer a estudar, transmitir confiança, entre outros aspectos.

Por fim, os estados fisiológicos e emocionais também surgem como factores de influência nas crenças de eficácia. As pessoas interpretam os seus sinais de ansiedade, depressão, fadiga, tensão, dores ou falta de fôlego como se estes fossem sinais de deficiência pessoal, i.e., quanto maior for a sensação de ansiedade ou tensão percebida pelo indivíduo, menores serão as suas crenças de eficácia. No campo da aprendizagem vocal entendemos que este factor detém um papel preponderante, pois, tal como já referimos “*a voz é um instrumento artístico psico-somático*” (Lã, 2009), dado o facto do instrumento estar associado ao corpo do indivíduo, e de, todas as manifestações de ansiedade, tensão ou cansaço surtirem um efeito directo no funcionamento do instrumento, i.e., algo que noutros instrumentistas pode interferir com maior ou menor impacto, no caso dos cantores pode interferir de forma muito mais significativa.

2.7 Quais os efeitos da Auto-eficácia?

Bandura (1986, 1997) considera que os julgamentos de auto-eficácia actuam como mediadores entre as reais capacidades, que são as aptidões, conhecimentos e habilidades, e a própria *performance*, logo, as crenças que um indivíduo possui acerca de uma determinada capacidade vão influenciar directamente o comportamento adoptado, através do esforço, da persistência e da perseverança. Como já foi dito, as crenças de eficácia pessoal regulam o comportamento humano, e fazem-no através dos processos cognitivos, motivacionais, emocionais e de selecção. As crenças de eficácia influenciam directamente as *escolhas* que os sujeitos fazem, assim como os cursos de acção desenvolvidos em conformidade com essas

escolhas. Tal como já foi referido, as pessoas envolvem-se em tarefas nas quais se sentem competentes e confiantes, e evitam aquelas onde não se sentem dessa forma. Por outro lado, as crenças de eficácia ajudam a determinar quanto *esforço* será despendido na actividade a desempenhar, *durante quanto tempo* o indivíduo consegue ser perseverante, e enfrentar os obstáculos, qual a capacidade de *resiliência* face às situações adversas. As pessoas com baixa auto-eficácia tendem a acreditar que as coisas são piores do que realmente são. No entanto, as crenças de eficácia ajudam a criar sentimentos de serenidade para resolver questões complicadas, ou realizar tarefas difíceis (Pajares, 1996).

A auto-eficácia está intimamente relacionada com uma auto-regulação eficiente. Senão, vejamos um exemplo ocorrido numa escola observada por Zimmerman (1989), onde se verifica a aplicação de métodos de auto-regulação: um aluno do 9º ano que tocava trompete na banda da escola, tocava notas erradas com alguma frequência, o que o sujeitava a ser apontado pelos outros membros da banda. Para corrigir a sua falha na leitura musical, ele planeou uma mnemónica para o ajudar a lembra-se da armação de clave, a fim de não errar mais notas. Para conseguir isso, i.e., para *exercer controlo* sobre esta estratégia de auto-instrução, ele predispôs-se a ler as notas melhor, e a ensaiar uma palavra-chave entre as peças, para lhe facilitar a memorização das armações de clave. Usou, portanto, uma estratégia de verbalização, que seria continuada se se verificasse que estava a reduzir o número de notas erradas durante os ensaios. Para Zimmerman (1989), segundo esta análise, a eficácia do estudante em planear e controlar a utilização de estratégias pessoais, comportamentais e ambientais é um dos sinais mais visíveis do seu sentido de auto-regulação.

2.8 As escalas de Auto-eficácia

No âmbito da investigação em auto-eficácia, têm sido elaboradas várias escalas de medição deste construto. Dada a natureza da auto-eficácia, que está relacionada com muitas áreas do conhecimento e comportamento humano, conhecem-se escalas para avaliar muitos tipos de conteúdos, referentes às mais

diversas áreas.⁴ Existem escalas para avaliar a auto-eficácia do professor, para medir hábitos alimentares, para a auto-eficácia colectiva para a leitura e matemática, para a aprendizagem, para lidar com a dor, para múltiplas inteligências, para estatística de auto-eficácia, para o desporto, entre muitas outras.

Em 2003, McCormick & McPherson afirmavam: “escalas completas, a relacionar o uso de habilidades auto-reguladoras e os estudantes de música, ainda estão em falta na área da auto-eficácia” (Pearson, 2003, pág. 2). No entanto, na última década tem surgido cada vez mais investigação relacionando este construto com a música. Na verdade, McCormick & McPherson, 2003, apresentaram um trabalho onde ficou demonstrado que a auto-eficácia foi o melhor indicador da *performance* dos participantes daquele estudo (mais concretamente 332 alunos de música, entre os 9 e os 18 anos que frequentavam o *Trinity College*, em Londres). No quadro desse trabalho, os autores administraram um questionário composto por dezasseis itens, com uma escala (do tipo) de Likert, com 7 pontos. As questões focavam essencialmente o uso de estratégias cognitivas, uso de auto-regulação, e componentes do foro motivacional, como o valor intrínseco, a ansiedade e a auto-eficácia. As questões estavam relacionadas com o estudo do instrumento musical.

Um outro estudo, de Katryn Pearson (2003), *Design And Development Of The Self-Efficacy For Musical Studies Scale*, é centrado na ultimação de uma escala de auto-eficácia para medir a *performance* musical, mais concretamente as actividades auto-reguladoras dos estudantes. Um pouco mais adiante referimo-nos com mais detalhe aos estudos que relacionam este construto com a música.

2.9 A auto-eficácia na aprendizagem

Na actualidade, verifica-se que os investigadores têm abordado três aspectos fundamentais relacionados com a auto-eficácia e a aprendizagem: a auto-eficácia e a opção vocacional, a auto-eficácia do professor e a prática docente, e por fim, a auto-eficácia dos alunos, e a sua motivação e rendimento académico. Mais de duas décadas de investigação revelaram que as crenças de auto-eficácia são

⁴ Cf. <http://www.des.emory.edu/mfp/self-efficacy.html>

determinantes essenciais do sucesso académico (Nogueira, 2002).

Na área académica, as crenças de auto-eficácia são convicções pessoais quanto a dar conta de uma determinada tarefa, e num grau de qualidade definido (Schunk, 1991, citado em Bzuneck, 2001). A investigação educativa tem centrado múltiplos estudos nas crenças de auto-eficácia, especialmente na área da auto-regulação e da motivação académica (Navarro, 2001; Pajares, 1996). Leonor Prieto Navarro, 2001, reforça a ideia de que já falámos, associada ao construto de auto-eficácia, de que, no âmbito educativo, os estudantes com expectativas mais altas de eficácia gozam de maior motivação académica. Esse facto origina melhores resultados, maior capacidade de auto-regulação na aprendizagem, além disso, os alunos demonstram possuir maior motivação intrínseca quando aprendem. A consequência directa é um incremento das expectativas de eficácia, que, por sua vez, vai estimular a motivação, logo, o rendimento nas tarefas propostas na aprendizagem, estando-se assim perante um ciclo de auto-eficácia.

Hollenbeck & Hall (2004) referem-se a este ciclo, e enfatizam que em qualquer momento é possível “entrar”, i.e., pode-se correr um determinado risco para atingir um objectivo, que tem como consequência a obtenção de sucesso, esse sucesso incrementa a auto-eficácia, que por sua vez vai ser determinante no estabelecimento de novas metas a atingir, com expectativas cada vez maiores de sucesso, e com cursos de acção direccionados para as referidas metas. Objectivos mais altos que implicam novos riscos. Está o ciclo concluído e de novo em acção.

2.10 A auto-eficácia na música

Existem diversos estudos que relacionam este construto com elementos da vivência musical, designadamente, com a *performance* musical e aspectos que lhe estão relacionados. Alguns dos estudos que relacionam auto-eficácia e música, desenvolvem-se em contexto académico, i.e., referem-se à aprendizagem musical sob o ponto de vista da *performance* académica. Devem ser referidos os estudos de McCormick & McPherson (2003), Nielsen, (2004), McCormick & McPherson (2006),

StGeorge (2006), Thompson (2007), Silverman (2008), Welch, G. F. et al. (2009) como impulsionadores deste tipo de investigação, conectando a auto-eficácia e a música.

O estudo de McCormick J. & G. McPherson (2003), aborda os processos cognitivos que são mediadores no contexto de uma *performance* musical. A análise de dados efectuada aponta para o facto de, em termos motivacionais, a auto-eficácia ter sido o melhor indicador da *performance*, pelo que, os autores concluem que, independentemente da prática essencial dos instrumentistas, e do estudo do instrumento (que desempenha um papel vital na capacidade do músico), as questões da motivação, e das suas múltiplas variáveis associadas, não deverão ser excluídas do processo de construção da capacidade de um músico para realizar boas *performances*. Esta ideia reforça as conclusões dos estudos de Davidson (2002) e Sloboda (2004), relativamente ao estudo instrumental, já referidas anteriormente.

Nos questionários adaptados a partir daqueles utilizados em 2003, McCormick & McPherson (2006), realizando uma extensão do estudo inicial, incorporam um conceito introduzido por Bandura, de medir as crenças pessoais acerca das capacidades em realizar diferentes níveis de exigência de uma tarefa, dentro do domínio psicológico escolhido para observação, (Ritchie, L. & Williamon, A., 2010). Estes autores, em 2006, ao ampliarem os questionários anteriores em mais cinco questões⁵, acabam por reforçar na área da música uma teoria já demonstrada por Zimmerman, em 1992, no âmbito dos seus trabalhos em torno da aprendizagem académica: a auto-eficácia é o melhor indicador da realização da tarefa (Ritchie, L. e Williamon, A. 2007).

Nielsen (2004) estudou as crenças de auto-eficácia na prática instrumental e vocal, durante o processo de aprendizagem. O estudo, realizado com estudantes de música noruegueses, no primeiro ano do ensino superior, aponta para uma utilização intensa de estratégias cognitivas, metacognitivas e de agenciamento de recursos, nos processos de aprendizagem e de estudo musicais destes alunos. O estudo indica que os alunos com alto nível de eficácia pessoal seriam mais propensos a envolver-se cognitivamente e metacognitivamente na aprendizagem do material, contrariamente aos alunos com baixo nível de auto-eficácia.

Num outro estudo, sobre a confiança na *performance*, Carmel Liertz (2004) chega mesmo a desenvolver um programa de intervenção educativa, com estratégias físicas e mentais, para a promoção da auto-eficácia e redução do stresse em músicos. No que respeita à ansiedade inerente ao acto da *performance* musical, Anne Petrovich (2003) é autora de um artigo interessante, que equaciona estratégias possíveis de serem desenvolvidas por professores a fim de reduzir a ansiedade, e desenvolver a auto-eficácia de estudantes de música.

Na aprendizagem musical (num contexto académico), assim como na *performance*, muitos aspectos dependem de uma crença na possibilidade de sucesso (Pajares, 1996; Davidson, 2002). Um cantor que enfrenta um público tem que *acreditar* nas suas capacidades para realizar com sucesso as diferentes componentes que integram a execução de uma obra musical. Acima de tudo, “*espera-se que o performer anime a música, que vá para além do que está explicitamente fornecido pela notação, (...) que seja expressivo*” (Clarke, 2002, pág. 59). Assim, terá que ter confiança na preparação vocal que fez, tecnicamente, para realizar a respectiva interpretação. Essa confiança deverá ter estado presente em todo o percurso de preparação. A confiança em si próprio começa na formação inicial (Bandura, 1994). É justamente ao longo da sua experiência como aluno que o intérprete vai passar pela primeira vez por muitas das situações que surgirão no futuro.

Ritchie, L. & A. Williamon, em 2007, assim como em 2010, desenvolveram estudos acerca da medição da auto-eficácia na música, assim como acerca dos melhores instrumentos para avaliar diferentes tipos de auto-eficácia musical. Em 2010 realizaram um estudo com uma vasta amostra, $n=250$ músicos, oriundos de conservatórios e universidades britânicas, com a finalidade de comparar a auto-eficácia na aprendizagem musical, com a auto-eficácia na *performance*. Os questionários desenvolvidos foram validados com sucesso, os valores do Alpha de Cronbach⁶ foram aceitáveis: $\alpha = .82$, para a auto-eficácia na aprendizagem musical, e $\alpha = .78$, para a auto-eficácia na *performance* musical.

⁵ Foram colocadas questões que se prendiam com: trabalho técnico, leitura à primeira-vista, peças, habilidade (ou capacidade) auditiva e conhecimento geral de música.

⁶ Método estatístico que confere a consistência interna a um instrumento por validar, sendo que o valor do coeficiente de Cronbach aumenta quando as correlações item-total são elevadas.

Em suma, a relação entre a auto-eficácia e a aprendizagem musical é já uma área de estudo com uma consistência diferente de há 10 anos atrás, uma vez que tem vindo a ser investigada de forma cada vez mais sistemática. Os instrumentos usados têm vindo a refinar-se, havendo porém quem defenda que as questões usadas em questionários deverão tornar-se ainda mais específicas por tarefa, precisando de mais “desenvolvimento e extensão” (Ritchie, L. & A. Williamon, 2010).

3. O papel da motivação na aprendizagem

Não poderíamos focar a importância da auto-eficácia sem nos referirmos à motivação, pois estes dois elementos estão relacionados. Torna-se, pois, necessário focar duas teorias da motivação, aplicadas à aprendizagem genérica, e que são citadas com bastante frequência na literatura de referência sobre motivação. Referimo-nos à *Teoria da Atribuição* e à *Teoria Expectativa-Valor*.

Sobre a primeira poderemos dizer que se trata de uma teoria onde os juízos dos estudantes acerca da causa dos seus sucessos e insucessos académicos determinam as suas expectativas para o desempenho futuro. I.e., a motivação no desempenho aumenta, em virtude do falhanço ser atribuído a falta de apoio, ao passo que as atribuições à falta de habilidade tendem a diminuir a motivação (Zimmerman, 1995). A investigação revela que a auto-eficácia influencia as atribuições causais. Mais concretamente: estudantes com alta eficácia têm tendência a atribuir o falhanço a apoio insuficiente, no entanto, os estudantes com menor auto-eficácia atribuem as suas falhas à sua incapacidade. Segundo Pajares (1996), há investigações recentes que sugerem que, entre as expectativas de desempenho e as atribuições causais de insucesso, existe uma relação recíproca, e que as atribuições influenciam a motivação e o desempenho através do papel mediador da auto-eficácia.

Já a teoria conhecida por *Expectativa-valor* defende que a motivação resulta das crenças dos indivíduos acerca dos resultados esperados das suas acções, e da valorização que é feita desses resultados (Pajares, 1996). No campo da aprendizagem esta teoria tem alguma aplicabilidade, porque, se um resultado académico for encarado como inatingível não despoletará a motivação necessária (Zimmerman, 1995). No caso de uma *performance* de qualidade elevada, só as expectativas de resultados não são suficientes para motivar o comportamento (Bandura, 1991). Desta forma, os estudantes podem acreditar que as recompensas sociais são atingíveis, e podem valorizar essas recompensas, porém podem não escolher prosseguir a actividade académica porque acham que não têm a capacidade para serem bem-sucedidos. Esta ideia está directamente relacionada com a auto-

regulação. O autor afirma: “nem a intenção, nem o desejo sozinhos têm muito efeito se as pessoas não tem a capacidade de exercer influência sobre a sua própria motivação e comportamento” (pág. 249). No âmbito desta teoria, os julgamentos da competência pessoal diferem dos julgamentos das consequências desejadas que o comportamento produzirá. As expectativas de resultados estão relacionadas com as crenças de eficácia, porque essas crenças, em parte, determinam essas expectativas (Pajares, 1996; Zimmerman, 1995; Bandura, 1991).

Relativamente à motivação na aprendizagem musical, já em 1938, Carl Seashore, no seu trabalho pioneiro *Psychology of music*, enunciava “doze regras para uma aprendizagem eficaz na música”. No âmbito dessas regras mencionava a motivação como uma das premissas de aprendizagem. A motivação deveria ser fomentada pelo professor: “a única coisa que um professor pode fazer é dar assistência em criar condições favoráveis através da motivação, do fornecimento de materiais, e orientação geral” (pág. 150). O repto lançado por Seashore pode não ter tido resultados imediatos, no que respeita ao surgimento de um grande volume de trabalhos a determinar o papel da motivação na aprendizagem musical; mas gradualmente foram surgindo alguns trabalhos.

Passados praticamente 60 anos, em 1997, Kemp ainda afirmava que a investigação na “problemática área da motivação humana, particularmente relacionada com a actividade artística, está numa relativa infância” (pág. 41). Em quatorze anos, no entanto, foi possível observar um crescente interesse por parte de pedagogos e investigadores nesta área. Assim, há hoje estudos que apontam para a importância da motivação na aprendizagem musical, na medida em que esta se torna, efectivamente, no mais fiável meio de previsão dos progressos na aprendizagem instrumental.

Em 1997, John Sloboda, em colaboração com O'Neill, estudou em detalhe os factores motivacionais que influenciam a aprendizagem musical (Sloboda, 2004). O estudo consistiu em testar as capacidades de cinquenta crianças antes da sua primeira lição de instrumento, e realizar uma nova avaliação ao fim de um ano. Os alunos foram, então, submetidos a uma série de testes às capacidades musicais e intelectuais, antes do início da sua aprendizagem. Foi previsto ainda um teste que

Sloboda denomina de “*resistência ao insucesso*”. Ao fim de três sessões certas crianças já tinham conseguido renovar os seus esforços e melhorar a sua *performance*, ao passo que outras crianças ainda não tinham conseguido o mesmo empenho, tendo reflexos na sua *performance*. A motivação revelou-se um instrumento muito fiável para prever o progresso obtido na prática instrumental ao fim de um ano. Mais válido ainda do que estudos de ‘aptidão’ realizados na infância. Também Cope (2002), num estudo acerca da aprendizagem informal de instrumentos musicais, onde é equacionada a importância do contexto social, revela que os participantes no estudo consideraram que a motivação (para aprenderem a tocar sozinhos) se tratou de um elemento central para obter sucesso, com muito mais importância do que o ensino formal feito por um professor.

Mas, se parece simples ser detentor de uma forte motivação para iniciar o estudo de um instrumento, mais difícil será manter a motivação. Esta é, sem dúvida, uma tarefa difícil de conseguir. No que respeita ao estudo instrumental, já vários autores demonstraram que um programa de trabalho sério poderá começar quando o aluno se inicia na aprendizagem do instrumento, habitualmente por volta dos seis ou sete anos de idade, até à idade de vinte e um anos (Sloboda, 2004, Davidson, 2002). Durante todo esse tempo, o trabalho não é sempre gratificante, e mesmo os mais capazes têm necessidade de, por vezes, usufruir da ajuda dos pais, que acabam por fazer uma vigilância directa, para que os seus filhos trabalhem regularmente (Sloboda, 2004).

Relativamente a gestão do ensino na sala de aula, este trata-se de um aspecto único na aprendizagem musical (Gordon, 2002) que requer estratégias concretas, designadamente no campo da motivação, e das quais destacamos a constante focalização na tarefa a desempenhar. Assim sendo, “*o sucesso do programa de música e a eficácia das experiências de aprendizagem dependem da gestão eficaz da sala de aula*” (pág. 164). Pajares (1996) observa que os estudantes não poderão desempenhar as tarefas que estão para além das suas capacidades acreditando, simplesmente, que conseguem. Em vez disso, “*as crenças são regras para conduzir a acção*” (pág. 563). No campo da aprendizagem musical esta observação de Pajares (a partir de uma afirmação de Pierce) permite uma outra leitura: ter uma boa voz não é um indicador

de sucesso na aprendizagem do Canto, assim como possuir um Stradivarius não transforma um violinista medíocre em bom violinista (Sloboda, 2004).

Para rematar, uma vez apresentados os dois principais eixos em torno dos quais se situa este estudo (a aprendizagem do Canto e a Auto-eficácia), passa-se de seguida à descrição da metodologia utilizada a fim de se dar a conhecer os passos seguidos com o objectivo de obter resposta às questões de investigação levantadas.

III Capítulo

Método

Neste capítulo descrevem-se os processos metodológicos adoptados. São dadas a conhecer as características dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos efectuados.

1. Entrevistas preliminares

A fim de atingir o objectivo proposto no âmbito deste estudo, foi necessário averiguar objectivamente que tarefas em concreto deveriam ser referidas num instrumento de medida da auto-eficácia na aprendizagem do Canto. Assim, foram entrevistados docentes desta disciplina, mais concretamente, docentes do ensino superior, que, mais claramente poderiam colocar em evidência as tarefas mais relevantes no âmbito da aprendizagem em Canto. Para tal realizaram-se entrevistas, abordagem metodológica corrente sempre que se pretende obter respostas mais completas e detalhadas sobre as opiniões e crenças relativas ao assunto em estudo. Acresce ainda o facto de se poder, desta forma, obter informação acerca de questões laterais ao objectivo da entrevista, algo que poderá revelar-se da maior utilidade dada a complexidade do contexto em que se inscreve o ensino de Canto em Portugal, existente em diferentes tipos de instituições (universidades públicas e privadas, conservatórios, academias, e escolas politécnicas). Por outro lado, um docente de ensino superior estará em melhor posição para descrever com clareza os aspectos que deverão vir preparados em termos vocais, interpretativos e artísticos, quando um aluno termina o curso secundário e acede ao ensino superior.

Foi elaborada uma relação de docentes oriundos de diversas instituições, aos quais proporíamos a colaboração neste estudo. Nessa primeira fase pensámos entrevistar docentes da Universidade de Aveiro, da Escola Superior de Música de Lisboa assim como do Porto, da Universidade de Évora e do Conservatório Superior

de Música de Gaia. Dos dez professores inicialmente previstos, optámos por dirigir propostas a seis, dos quais apenas três, efectivamente, vieram a ser entrevistados. A maior dificuldade na realização das entrevistas prendeu-se com a pouca disponibilidade dos docentes em calendarizar um momento para a entrevista, dado o facto de se encontrarem em períodos de trabalho muito intensos nas suas respectivas instituições, projectos pessoais e concertos.

As três entrevistas bem sucedidas foram dirigidas a três cantoras, que, graças a sua disponibilidade em participar neste estudo, viabilizaram, assim, esta primeira fase de apuramento das principais tarefas a desenvolver no ensino do Canto.

1.1 Procedimentos

Os contactos iniciais estabeleceram-se em Março de 2010, sendo que as entrevistas vieram a ser concretizadas em Maio (duas) e Julho (uma) do mesmo ano, através de dois diferentes formatos: oralmente, (duas entrevistas), e por escrito (uma entrevista), respeitando dessa forma a opção das entrevistadas. As professoras foram seleccionadas de acordo com a distribuição geográfica de instituições de ensino superior em território português. As docentes entrevistadas leccionam na Universidade de Aveiro (F. Lã), Conservatório Superior de Música de Gaia (F. Correia) e Universidade de Évora (L. Bizineche).

A entrevista foi previamente estruturada, e orientada de acordo com três áreas concretas onde pretendíamos obter respostas, a primeira seria o *enquadramento*, composta por cinco questões, a fim de conhecermos a experiência do entrevistado e o seu posicionamento acerca do ensino de Canto em Portugal, a segunda seria acerca da *formação específica*, com quatro questões, onde aprofundávamos o tema das diferentes tarefas a desenvolver pelo aluno (com ênfase nas técnicas diferenciadas), e a última parte, composta por cinco questões, onde tentámos obter respostas relativas à ligação entre *auto-eficácia e o Canto*, de acordo com a experiência, sensibilidade e opinião das entrevistadas. O modelo de entrevista (c.f. anexo) contém as seguintes perguntas:

- Q.1: *É docente do Ensino Superior há quantos anos?*
- Q.2: *Qual a Instituição de Ensino Superior onde lecciona actualmente?*
- Q.3: *Tem ideia de quantos alunos estudaram consigo ao longo deste tempo?*
- Q.4: *Na sua opinião o que considera ter sido o aspecto mais importante para a formação dos seus alunos, i.e., o que é que trabalhou mais intensamente, ou o que considerou prioritário na formação destes alunos?*
- Q.5: *Na sua opinião qual é o maior erro no processo de ensino de Canto, que se verifica/verificava nas instituições de ensino superior portuguesas? Houve evolução ao longo dos anos?*
- Q.6: *Segundo a sua experiência, que competências técnicas e artísticas entende que um aluno de canto de ensino superior deve desenvolver? (Agradecia que respondesse da forma mais detalhada possível, enunciando, se possível, as diversas técnicas ou aspectos que considera fundamentais, ex: vibrato, ressonâncias, dicção, controlo dinâmico, vogais, etc).*
- Q.7: *Considera que existem outros factores (as personalidades ou os comportamentos) que tem impacto na aprendizagem do Canto, no nível superior?*
- Q.8: *Considera que os seus alunos de 1º ano vêm bem preparados dos conservatórios (i.e. do ensino secundário)? O que é mais recorrente?*
- Q.9: *O que mudaria no ensino do Canto ao nível secundário, e o que mudaria ao nível superior?*
- Q.10: *Considera que estes alunos já trazem ideias pré-concebidas acerca do seu comportamento como alunos (relativo à capacidade de estudo, à ansiedade antes de apresentações públicas...)?*
- Q.11: *Como lida com as crenças (de eficácia pessoal) erradas dos alunos?*
- Q.12: *Eles mantêm as suas crenças de eficácia pessoal ao longo do tempo de formação, ou entende que os alunos mudam as suas crenças de auto-eficácia ao longo do curso superior?*
- Q.13: *Na sua opinião o que pode potenciar mais a construção de crenças positivas de auto-eficácia? Boas performances? Boa camaradagem e dinâmica na classe? Bom relacionamento com o professor? Capacidade de estudo e de evolução técnica?*
- Q.14: *Tem consciência se no presente ano lectivo tem alunos cujas crenças de eficácia pessoal tem um forte impacto na aprendizagem?*

1.2 Análise das entrevistas

Realizadas as entrevistas, procedeu-se à sua transcrição e à sua análise comparativa, detectando pontos de convergência e divergência relativamente às questões colocadas. Tornou-se claro, que, apesar da sua singularidade, as três entrevistadas conservaram opiniões aproximadas relativamente a algumas questões centrais que descrevemos em detalhe mais adiante. Foi elaborada uma tabela para o efeito, onde se compara o recurso à utilização dos mesmos termos (ou similares), e

das mesmas ideias através da interpretação fenomenológica. Foi possível detectar afinidades com aspectos já descritos no capítulo anterior, nomeadamente no que respeita à voz, e à utilização que dela é feita. Bizineche corrobora a ideia de que *“O instrumento vocal é muito sensível, muito delicado, porque primeiro faz parte do corpo físico, e o corpo físico está em permanente transformação”* (anexo 5). A voz é facilmente alterada por factores anatómicos (crescimento, alterações hormonais, entre outros). Não só se modifica ao longo dos anos, como também ao longo das horas de um dia. Mas *“além disso há a parte das emoções”* (anexo 5), i.e., há factores psicológicos de grande influência na emissão vocal, e também estes diferem de indivíduo para indivíduo. Verifica-se que estas posições vão de encontro a estudos já referidos no II capítulo (Callaghan et al., 2003; Welch, 1994; Braga, 2009)

Outro aspecto focado foi o processo de ensino/aprendizagem de Canto em Portugal, e o acesso ao ensino superior. As entrevistadas consideraram ter havido melhorias ao nível da preparação vocal no ensino realizado nos conservatórios, denotando-se ainda, contudo, alguma falta de conhecimentos para enfrentar as exigências de um curso superior (anexo 4), principalmente se for tido em conta que muitos alunos frequentaram mais do que os três anos regulamentares, uma vez que muitos iniciaram o estudo do Canto enquanto executantes de outro instrumento (durante o curso básico do conservatório), e repetiram, por isso, alguns dos anos de formação em Canto. Levando todo esse tempo em consideração, poder-se-á argumentar que os alunos poderiam aceder ao ensino superior com melhor preparação (anexo 6)

Das catorze questões colocadas, destacam-se três, e respectivas respostas, a fim de possibilitar uma comparação mais precisa. As questões foram a q.4.: *“Na sua opinião o que considera ter sido o aspecto mais importante para a formação dos seus alunos, i.e., o que é que trabalhou mais intensamente, ou o que considerou prioritário na formação destes alunos?”*, a q.6.: *“Segundo a sua experiência, que competências técnicas e artísticas entende que um aluno de canto de ensino superior deve desenvolver? (Agradecia que respondesse da forma mais detalhada possível, enunciando, se possível, as diversas técnicas ou aspectos que considera fundamentais, ex: vibrato, ressonâncias, dicção, controlo dinâmico,*

vogais, etc)”, e a q.7.: *“Considera que existem outros factores (as personalidades ou os comportamentos) que tem impacto na aprendizagem do Canto, no nível superior?”*.

As entrevistadas foram convergentes na resposta à q.4: L. Bizineche e F. Lã utilizam uma expressão semelhante: *“depende de cada aluno”* e *“depende do background do aluno”*, respectivamente. F. Correia confirma a necessidade dessa adequação do ensino ao indivíduo: *“Trabalhar a descontração corporal, o funcionamento da respiração e procurar, através duma técnica apropriada e individualizada, obter progressos no desenvolvimento da sua voz”*. As três cantoras definem o trabalho técnico em torno do instrumento como o aspecto principal a desenvolver no caso deste apresentar lacunas, e de seguida o repertório, e a interpretação, na eventualidade do aluno apresentar já um domínio do instrumento satisfatório. F. Lã afirma, a este respeito: *“Se se tratar de um aluno que já tem esse trabalho prévio [trabalho técnico] dou mais atenção à interpretação, a questões técnicas que tem a ver com as especificidades de cada repertório (ópera, chanson francese..),(...) importância ao estilo, e ao fraseado musical”*.

Relativamente à segunda questão, foram destacadas diversas técnicas pelas três entrevistadas (o vibrato, a emissão, a respiração, a consciência das zonas de ressonância (cavidade maxilar, cavidade frontal frontal), desenvolvimento do instrumento (exercícios de aumento da extensão, exercícios de flexibilidade vocal), estabilidade da laringe, dicção, entre outras). Uma vez mais foi possível detectar convergência nas respostas. É interessante verificar a importância dada à conexão corpo-voz. E.g., L. Bizineche afirmou: *“construir o instrumento (...) sabendo trabalhar com as possibilidades de cada um, do corpo”*, e por outro lado F. Lã destacou: *“(...) conectar a funcionalidade do instrumento no corpo da pessoa”*, e *“ Se o aluno já trouxer um trabalho base feito, ao nível da homogeneização do instrumento, do equilíbrio em toda a extensão, da incorporação da voz no corpo (...)trabalha-se mais a parte interpretativa.”* F. Correia referiu aspectos que tem directamente a ver com as atitudes e comportamentos dos alunos, como competências desejáveis: *“capacidades de estudo, de observação, de auto crítica”*.

A terceira questão que destacámos (a q.7) dizia respeito, precisamente, a este tipo de competências, estando as três entrevistadas uma vez mais em sintonia,

reforçando a importância da valorização intelectual do estudante de Canto, da forma como este reforça o seu conhecimento musical, enriquecimento que lhe dará ferramentas para ser um melhor intérprete. F. Lã refere: *“um aluno que não ouve música cantada terá mais dificuldade em entender determinados conceitos (...) se não se tiver uma cultura de ouvir música, fazer concertos, ter uns pais que apoiam (...)”* e L. Bizineche corrobora: *“alargar os horizontes, a leitura, assistir concertos, estar perto da natureza (...) a observação, a interpretação da natureza enriquece culturalmente”*. Já F. Correia afirma: *“O intérprete necessita duma boa técnica para se poder exprimir, mas necessita duma profunda cultura”*.

As três cantoras são bastante incisivas relativamente à questão da saúde vocal. De acordo com L. Bizineche, há que seguir *“princípios de vida, normas de higiene, física e mental (...)”*. Praticamente pelas mesmas palavras, F. Correia afirma: *“A voz precisa de uma higiene alimentar, física e mental”*. F. Lã havia já referido a importância da saúde vocal, quando, questionada acerca dos aspectos mais importantes para a formação dos seus alunos, referiu: *“é prioritário colocar o instrumento homogéneo e funcional do ponto de vista fisiológico, saudável, flexível (...)*. Por fim, as referências aos temperamentos, personalidades, (controlo das) emoções, e comportamentos vêm demonstrar que estes aspectos não são negligenciáveis na aprendizagem: *“não é fácil cantar com depressão (...) eu falo no controlo das emoções, até que ponto podemos controlar as emoções com a ajuda da respiração”* (L. Bizineche); *“(...) alunos com muito bom instrumento mas com baixos níveis de auto-confiança e metacognição que não conseguirão fazer face às necessidades específicas e exigentes de uma carreira internacional”* (F. Lã); *“Um temperamento muito nervoso não facilita a aprendizagem, contudo não é impossível conseguir que esse aluno seja um bom cantor, desde que ele seja inteligente e consiga dominar a respiração (...)Um comportamento boémio, que leva o aluno a perder noites, consumir bebidas alcoólicas, não ajuda a aprendizagem do canto, porque a voz não será nunca saudável (...) Os alunos que possuem uma personalidade forte, são quase sempre bons intérpretes”* (F. Correia).

Estas questões, em articulação com outras, como, e.g., a q.8.: *Considera que os seus alunos de 1º ano vêm bem preparados dos conservatórios (i.e. do ensino secundário)? O que é mais recorrente?*, ou a q.9.: *O que mudaria no ensino do Canto ao nível secundário, e o*

que mudaria ao nível superior?, estabelecem uma orientação para a resposta às dúvidas iniciais, i.e., que tarefas se enquadrariam melhor num questionário acerca da auto-eficácia na aprendizagem do Canto.

Após a análise de todas as respostas dadas entendemos que as tarefas a colocar no questionário de auto-eficácia em Canto, se situariam em quatro áreas da formação do cantor, tais como: 1) a obtenção de um domínio global do instrumento (que implica questões ligadas à respiração, ressonâncias, entre outras), 2) a dicção e domínio das línguas estrangeiras (destacando as principais línguas estrangeiras associadas ao repertório comumente utilizado durante a formação nos conservatórios, 3) a aprendizagem por estímulo directo do professor (através das metáforas e outras fontes de aprendizagem), e por fim, 4) atitudes, sensações e comportamentos do aluno, com forte impacto no seu progresso.

Este questionário foi ultimado para realizar junto de alunos do ensino artístico (não superior), por isso decidimos que os objectivos finais de aprendizagem se deveriam constituir como itens orientadores da própria elaboração das questões que integram o questionário, em articulação com as informações obtidas a partir das entrevistas realizadas, que, de certa forma, sustentaram a escolha por um tipo de questões e não outro. I.e, sabendo os objectivos finais de formação ao nível do Canto, pode-se orientar de forma mais correcta as questões por tarefa a desenvolver, e foi essa a fase seguinte do nosso trabalho: a elaboração do questionário de Auto-eficácia no Canto.

2. Participantes e Amostra

Os participantes neste estudo, num total de 32, distribuem-se por cinco escolas de ensino especializado de música, localizadas na região centro (litoral e interior) de Portugal: Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian (23,33%), Conservatório Regional de Música Dr. José Azeredo Perdigão, em Viseu (16,67%), Conservatório de Música de S. José, na Guarda (6,67%), Academia de Música e Dança do Fundão (13,33%) e, por fim, Conservatório Regional de Castelo Branco (40%). Destes 32 participantes, 2 foram eliminados por não apresentarem os requisitos suficientes em termos de preenchimento correcto dos questionários.

Assim, foi considerada para a amostra um total de $n=30$, dos quais 24 são do sexo feminino (80%), e 6 são do sexo masculino (20%). Relativamente aos anos de formação, verificámos que 14 participantes frequentam o 1º ano de Técnica Vocal (46,67%), outros 14 participantes frequentam o 2º ou 3º ano da mesma disciplina (46,67%), e, por fim, 2 alunos estudam Técnica Vocal há mais de três anos (6,67%). As idades situam-se entre os 14 e os 40, sendo a média de idades 17,93 (d.p.= 5,91).

Os dados que acabámos de referir poder-se-ão visualizar nos quadros que se seguem (Figuras nº 1, 2, 3 e 4), permitindo uma leitura mais imediata.

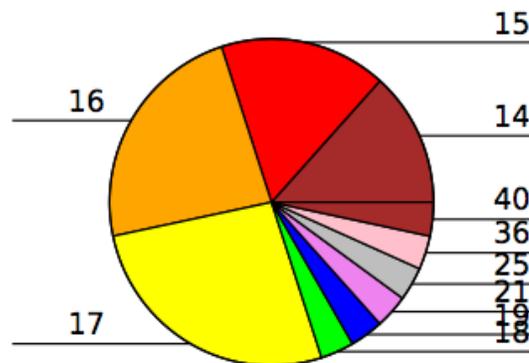


Figura nº 1 – Distribuição dos Participantes por idade (sendo que os valores referidos representam a variedade de idades)

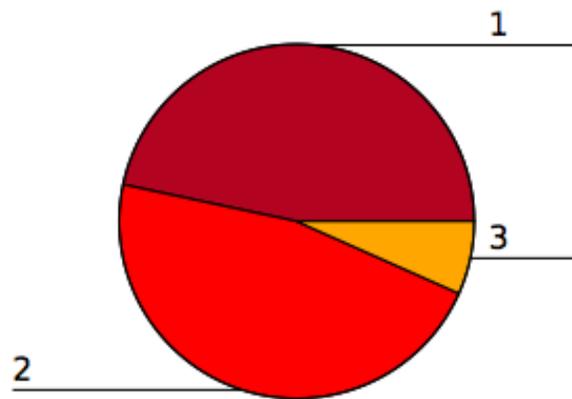


Figura nº2 – Distribuição dos Participantes por ano escolar de frequência de Técnica Vocal (sendo 1 – alunos de 1º ano, 2 – alunos a frequentar o 2º ou 3º ano, 3 – alunos que frequentam Técnica Vocal há mais de 3 anos)

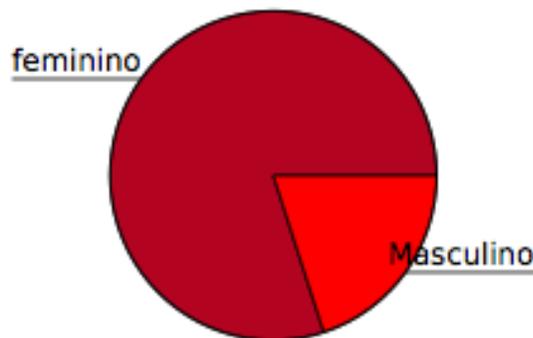


Figura nº 3 – Distribuição dos Participantes por género (masculino e feminino)

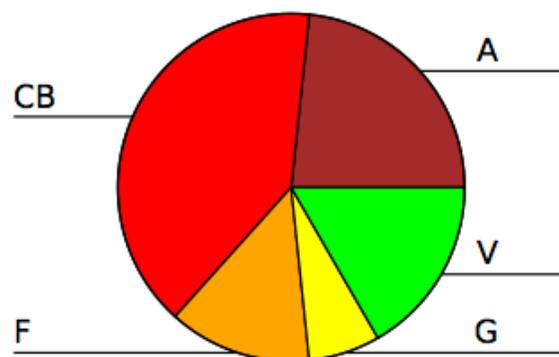


Figura nº 4 – Distribuição dos Participantes por escola de ensino especializado de música (sendo A= Aveiro, V= Viseu, G= Guarda, F= Fundão e CB= Castelo Branco)

3. Instrumentos

Os principais instrumentos deste estudo são dois questionários (duas escalas) que descrevemos de seguida.

3.1 A Escala de Muris (AEGlobal)

A escala de Muris (em anexo) visa apurar a auto-avaliação dos participantes em relação a questões do foro académico, social e emocional (três domínios da auto-eficácia). Este modelo de questionário foi concebido a pensar numa população-alvo juvenil, com o objectivo de estabelecer possíveis relações com perturbações afectivas dos sujeitos (Muris, 2001). Esta escala foi já experimentada em 2001, com uma amostra de 330 participantes oriundos de uma escola secundária, tendo revelado uma consistência interna satisfatória. É constituída por vinte e quatro questões (adiante referidas com a letra *q*), sendo que oito dizem respeito à auto-eficácia académica:

q1 - Os meus professores conseguem ajudar-me quando tenho dificuldades nos trabalhos.

q4 - Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.

q7 - Consigo estudar um capítulo para um teste.

q10 - Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.

q13 - Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.

q16 - Consigo passar a todas as disciplinas.

q19 - Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.

q22 - Consigo passar num teste.

Outras oito dizem respeito à auto-eficácia social:

q2 - Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim.

q5 - Consigo voltar a ficar calmo(a) quando fico muito assustado(a).

q8 - Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.

q11 - Consigo trabalhar em harmonia com os meus colegas.

q14 - Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.

q17 - Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.

q20 - Consigo manter uma amizade com os outros colegas.

q23 - Consigo evitar desavenças com os colegas.

E, por fim, as outras oito à auto-eficácia emocional:

q3 - Consigo voltar a ficar bem-disposto(a) quando acontece alguma coisa desagradável.

q6 - Consigo fazer amizades com os meus colegas.

q9 - Consigo evitar ficar nervoso.

q12 - Consigo controlar os meus sentimentos.

q15 - Consigo ter comigo próprio(a) uma conversa encorajadora quando me sinto em baixo

q18 - Consigo dizer a um(a) amigo(a) que não me sinto bem.

q21 - Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.

q24 - Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.

É importante referir que três das questões são de autoria de Bandura (Muris, 2001). A partir da análise factorial do estudo exploratório realizado, foi possível verificar a existência de três questões que não se conjugavam com as restantes, não tendo, no entanto, implicações na consistência dos factores (Muris, 2001).

3.2 A Escala de Auto-eficácia em Canto (AEC)

A segunda escala utilizada neste estudo é a escala de Auto-eficácia em Canto (AEC), que é constituída por 30 questões que visam apurar a auto-avaliação dos participantes relativamente às tarefas a que tem de dar resposta, em sala de aula. O questionário encontra-se em anexo, neste trabalho. As questões foram elaboradas a partir da análise das respostas obtidas nas entrevistas realizadas a docentes de Canto, como já apresentámos anteriormente. Tal como já referimos, foram detectadas quatro áreas que poderão representar de forma genérica as diferentes tarefas a desenvolver, constituindo-se como quatro escalas de auto-avaliação em canto. Para cada área foram desenhadas diversas questões. Relativamente à primeira, (1) a obtenção de um domínio global do instrumento, redigiram-se as seguintes questões:

q1 - Consigo controlar a afinação.

q2 - Consigo controlar a respiração.

q3 - Consigo realizar um timbre homogéneo em toda a extensão vocal.

q5 - Consigo dominar o apoio muscular necessário.

q6 - Consigo produzir as ressonâncias exigidas pelo repertório.

q13 - Consigo ter a percepção da coluna de ar como elemento fundamental na produção vocal.

q15 - Consigo utilizar diferentes registos vocais.

Relativamente à segunda área de desempenho, (2) a dicção e domínio das línguas estrangeiras, elaborámos as seguintes questões:

q4 - Consigo executar as vogais com precisão

q7 - Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em italiano.

q8 - Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em alemão.

q9 - Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em francês.

q10 - Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em inglês.

q11 - Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em espanhol.

q12 - Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em português.

Em relação à terceira área, (3) a aprendizagem por estímulo directo do professor, foram concebidas as seguintes questões:

q14 - Consigo aperfeiçoar a interpretação dos diferentes estilos musicais com metáforas.

q18 - Consigo aperfeiçoar o meu desempenho depois do meu professor exemplificar.

q19 - Consigo melhorar o desempenho depois de compreender como funciona o meu aparelho vocal.

q22 - Consigo não desanimar face às críticas do(a) professor(a).

q27 - Consigo aperfeiçoar a interpretação musical com metáforas.

As questões elaboradas a pensar na quarta área de desempenho, (4) atitudes, sensações e comportamentos do aluno, com impacto no seu progresso, foram as seguintes:

q16 - Consigo encarar positivamente uma apresentação pública (eg, concerto, recital...).

q17 - Consigo encarar positivamente um momento de avaliação (eg. Exame).

q20 - Consigo encarar positivamente as aulas semanais.

q21 - Consigo preparar repertório num curto espaço de tempo (eg, uma ária numa semana).

q23 - Consigo estudar regularmente (ie, todos os dias).

q24 - Consigo dar o meu melhor sem desanimar em todas as aulas.

q25 - Consigo dar o meu melhor em situação de apresentação pública (eg, em concerto).

q26 - Consigo dar o meu melhor em situação de momentos de avaliação.

q28 - Consigo sentir-me à vontade, e realizar as expressões faciais e corporais implícitas em cada personagem / carácter da peça?

q29 - Consigo adoptar um estilo de vida adequado a uma boa saúde vocal (dormir o necessário, não fumar, não gritar, etc..).

q30 - Consigo pensar positivamente no dia-a-dia, e ter uma boa higiene mental (que proporcione o equilíbrio necessário para poder cantar).

As respostas às 30 questões poderiam ser dadas através da escolha de um número de 1 a 5, sendo que o 1 correspondia a “nunca”, 2 a “por vezes”, 3 a “metade das vezes”, 4 a “frequentemente” e 5 a “sempre”. O design da escala AEC tem traços semelhantes ao da AEGlobal, por isso, por uma questão de coerência metodológica, optou-se por utilizar uma escala de frequência igual à do questionário de Muris. A opção pela escala de 1 a 5 prende-se com a sua funcionalidade objectiva, visto que se trata de uma escala muito familiar aos participantes, afinal, enquanto estudantes convivem durante cinco anos de formação com esta escala, no ensino regular (do 5º ao 9º ano de escolaridade). Essa familiaridade permite que a opção por um

algarismo e não outro seja feita de forma mais consciente. A colocação das questões seguiu o mesmo padrão, i. e., as frases iniciam-se por “Consigo...”, seguidas da tarefa que se pretende verificar. De acordo com Bandura (2001a), para se assegurar a validade de conteúdo, os itens de eficácia devem reflectir com precisão o construto, por isso, procurou-se a melhor forma de fazer a definição das tarefas de forma clara. O autor refere, a este respeito:

“a construção de uma escala de auto-eficácia fiável requer uma análise conceptual informativa dos factores que influem num domínio de funcionamento seleccionado. O conhecimento dos determinantes que influem sobre domínios de actividades, permite especificar que aspectos da eficácia pessoal se devem medir.” (Bandura, 2001a).

Relativamente ao facto da escala ser de nível intervalar, e não começar pelo algarismo 0, deve-se sobretudo ao facto de em psicologia, não ser muito comum a utilização deste algarismo, pois raramente se usam medidas ao nível da razão (segundo Moreira, 2004, o algarismo 0 significa a ausência de dimensão). No seu estudo *Design And Development Of The Self- Efficacy For Musical Studies Scale*, Kathryn Pearson (2003), demonstra que a escala de 1 a 5 ganha as preferências dos alunos de música participantes no estudo, por comparação com a escala de 1 a 100 pontos (muitas vezes referida como de 1 a 10). A autora revela que uma das razões apontadas pelos participantes se prendia com o facto da escala de 10 pontos permitir demasiadas distinções, e conter demasiadas opções numéricas, logo, mais hipóteses de resposta. Pearson reforçou ainda a ideia de que este facto pode culminar numa redução da validade, porque os alunos podem, efectivamente, não ser capazes de fazer distinções subtis que são requeridas (Pearson, 2003).

4. Procedimento

A elaboração da escala de AEC tratou-se de um procedimento, em si, de máxima importância neste estudo. Após a análise efectuada às entrevistas realizadas, que já tivemos oportunidade de apresentar anteriormente, e com base nas respostas obtidas, demos início à formulação das questões que constituíram o questionário de AEC, consultando igualmente a literatura de referência e realizando conversas informais com outros docentes de Canto. A elaboração do questionário passou por duas fases que descrevemos de seguida.

4.1 Elaboração da escala de avaliação da Auto-eficácia em Canto (AEC)

4.1.1 – Primeira fase

Numa primeira fase, o questionário elaborado contava apenas com 27 questões e havia diferenças significativas na formulação de algumas delas. A questão 6 foi inicialmente redigida como *“Consigno dominar as ressonâncias pretendidas para cada caso específico”*, tendo sido alterada posteriormente para *“Consigno produzir as ressonâncias exigidas pelo repertório”*. A questão 13 *“Consigno criar uma imagem mental do ar a circular”* foi novamente redigida uma vez que não estava colocada da melhor forma, tendo ficado depois *“consigo ter a percepção da coluna de ar como elemento fundamental na produção vocal”*. A questão 14 *“Consigno aperfeiçoar a interpretação estilística com imagens mentais”*, foi alterada para *“Consigno aperfeiçoar a interpretação dos diferentes estilos musicais com metáforas”*, dado que o termo *“metáfora”* é mais correcto do ponto de vista da literatura de referência. A questão 11, *“Consigno realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em espanhol”*, não existia, tendo sido acrescentada posteriormente, assim como a questão 15, *“Consigno utilizar diferentes registos vocais”*, a questão 18, *“Consigno aperfeiçoar o meu desempenho depois do meu professor exemplificar”*, e a questão 19, *“Consigno melhorar o desempenho depois de compreender como funciona o meu aparelho vocal”*. A inclusão destas questões foi necessária dada a abrangência das diferentes metodologias de ensino utilizadas na actualidade, e que já tivemos

oportunidade de descrever um pouco mais atrás neste estudo. Por outro lado, detectámos que faltava uma questão acerca do conhecimento e domínio dos registos.

A opção por todas as 30 questões finais, e não outras, prende-se com o facto de tentar abranger uma boa parte das tarefas principais que se colocam ao aluno de Canto no nível que nos propusémos investigar (ensino artístico especializado). Certamente poderiam ser equacionadas outras, que diriam respeito a mais tarefas, porém, entendemos que não seria necessário tornar este instrumento de auto-avaliação em Canto demasiado exaustivo.

Aquando da elaboração da primeira versão do questionário, ainda com 27 questões, foi levado a cabo um teste-piloto, a fim de verificar a sua aplicabilidade e fragilidades, quer do ponto de vista da clareza das questões, quer do ponto de vista da natureza das tarefas. É Bandura que recomenda a realização de um *pré-teste*, no documento de sua autoria *Guia de Construção de Escalas de Auto-Eficácia* (Bandura, 2001a). Assim, testámos a apresentação dessa primeira versão junto de um universo de cinco alunos de Técnica Vocal de uma das escolas que integraram este estudo. Cada um dos alunos foi convidado a ler as indicações de preenchimento que constavam no cabeçalho do questionário, e que foram elaboradas de acordo com orientações de Bandura, 2001a. Este cabeçalho constava de um pequeno texto onde se explicava a natureza do questionário, o compromisso de confidencialidade e o apelo à honestidade dos participantes no preenchimento das respostas (referia-se, a propósito deste último aspecto: “*não há respostas certas ou erradas, apenas a opinião sincera*”).

4.1.2 Segunda fase

O teste-piloto realizado determinou que a formulação das questões não apresentava problemas. As dúvidas dos participantes prenderam-se apenas com a forma usada para assinalar as respostas (com um círculo à volta do algarismo seleccionado, ou com uma cruz).

Este questionário ficou concluído definitivamente após algumas conversas informais com dois docentes de Canto do ensino superior. As informações obtidas permitiram lapidar certas questões. As alterações a que procedemos, e que descrevemos no ponto anterior, prenderam-se sobretudo com uma necessidade de tornar mais rigorosa a terminologia utilizada, do ponto de vista científico, (e sem, no entanto, tornar a questão incompreensível para os participantes). As alterações foram ainda necessárias uma vez que verificámos que algumas tarefas importantes do ensino do Canto não tinham sido englobadas na primeira versão.

Assim, já com uma nova escala, desta feita, com 30 questões, procedemos à passagem dos questionários nas escolas que integraram o estudo.

4.2 Recolha de dados

Foram endereçados pedidos de colaboração a vários docentes, através de uma pequena carta, seguidos de um contacto telefónico, a fim de aferir a disponibilidade para colaborar neste estudo, e de calendarizar a passagem dos questionários. Esta veio a acontecer no decorrer do ano lectivo de 2010/2011, sobretudo já no terceiro período, i.e., nos meses de Maio e Junho. Entendemos que não deveríamos passar os questionários no início do ano, porque os alunos de 1º ano poderiam ainda não estar familiarizados com determinadas questões que fazem parte da dinâmica da aprendizagem de Canto. Os professores que colaboraram neste estudo receberam indicações acerca da forma como passar os questionários, e exercer maior controlo sobre o seu preenchimento, por forma a que todas as respostas fossem devidamente preenchidas, e se evitassem os questionários inválidos. As respostas foram recolhidas nas aulas individuais dos alunos de cada professor, e tentou-se obter o maior número de participantes possível. Uma das escolas contactadas não chegou a colaborar no estudo (Conservatório de Coimbra), porém as outras cinco escolas (já referidas) permitiram a sua viabilização.

Ao fim de duas semanas os professores foram contactados e todos os questionários recolhidos, excepto numa das escolas onde ainda não tinham sido contactados todos os alunos, e se tornou necessário esperar mais uma semana

(Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian). Apesar da espera ter sido prolongada por mais uma semana, uma das docentes não chegou a colaborar no estudo (não tendo, portanto, entregue nenhum questionário preenchido). Uma das escolas contactadas não chegou a efectivar a passagem dos questionários, e, apesar da simpatia da Direcção, não foi possível recolher os dados atempadamente (Conservatório de Música de Coimbra).

Os professores que colaboraram não assinalaram qualquer problema na obtenção das respostas dos alunos. Em nenhum momento foi dito aos participantes que aqueles questionários pretendiam averiguar a sua auto-eficácia, quer naquela disciplina, quer nos planos académico, emocional e social. Essa omissão pretendia salvaguardar situações de falsas respostas, por parte de participantes menos confiantes. Foi assegurada a confidencialidade de todas as respostas dadas.

O último procedimento consistiu em realizar uma matriz de respostas e processá-la no programa de estatística PSPP, versão 0.7.7. É precisamente sobre a análise dos dados recolhidos que irá incidir o capítulo que se segue.

IV Capítulo

Análise dos dados

Para a análise dos dados foram utilizadas diversas técnicas estatísticas, disponibilizadas pelo programa PSPP, versão 0.7.7. Foram apuradas as estatísticas descritivas, as correlações, o coeficiente de consistência interna, e realizados testes t, análises da variância e análises factoriais. A validade foi verificada pela comparação estabelecida com outro instrumento de medida similar (o questionário de auto-eficácia de Muris). Relativamente à precisão, foi verificada a consistência interna através do método estatístico de cálculo do alfa de Cronbach.

1. Estatísticas descritivas

De seguida apresentamos as medidas de tendência central (média, mediana e moda) assim como as medidas de dispersão (desvio-padrão, mínimo e máximo), apuradas a partir dos resultados obtidos nos questionários de AEC, e nos questionários de AEGlobal. Poder-se-à observar igualmente os resultados nas quatro áreas diferenciadas do ensino do Canto, que se constituem como quatro escalas, (que designaremos por *aec1*, *aec2*, *aec3* e *aec4*, respectivamente), assim como nas três áreas que constituem o questionário de AEGlobal (já referidas).

Tabela nº 1 – Estatísticas Descritivas (AEC)

N=30

	Média	Moda	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Q1	3,70	4(a)	4	,79	2	5
Q2	3,17	3	3	,70	2	4
Q3	3,07	3	3	,98	2	5
Q4	2,97	3	3	,81	2	5
Q5	3,00	2	3	,95	2	5
Q6	3,17	3	3	,87	2	5
Q7	3,63	4	4	1,00	2	5
Q8	2,80	2	3	1,00	1	5
Q9	3,23	4	3	1,07	1	5
Q10	3,97	5	4	1,00	2	5
Q11	3,5	4	4	1,11	1	5
Q12	4,3	5	5	,84	3	5
Q13	3,37	4(a)	3	,96	1	5
Q14	3,37	3	3	,96	2	5
Q15	3,3	3	3	,99	1	5
Q16	3,2	4(a)	3	1,21	1	5
Q17	3,17	3	3	,87	1	5
Q18	3,93	5(a)	4	,94	2	5
Q19	3,93	4	4	,94	1	5
Q20	4,5	5	5	,78	2	5
Q21	3,23	3	3	1,28	1	5
Q22	4,1	4	4	,84	2	5
Q23	3,1	4	3	1,21	1	5
Q24	3,9	4	4	,99	1	5
Q25	3,67	3	4	,88	2	5
Q26	3,63	3	4	,85	2	5
Q27	3,57	3	4	1,04	2	5
Q28	3,33	4	4	1,15	1	5
Q29	3,93	4	4	,98	2	5
Q30	4,33	4	4	,71	2	5

a) Existem várias modas. É indicado o valor mais elevado.

Tabela nº 2 – Estatísticas Descritivas (AEC – Escalas Diferenciadas)

N=30

	Média	Moda	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Aec 1	97,57	95	95	7,02	90	101
Aec 2	104,14	129 a)	105	16,73	81	129
Aec 3	113,40	118	118	9,07	101	123
Aec 4	109,09	135 a)	109	14,52	93	135

a) Existem várias modas. É indicado o valor mais elevado.

Tabela nº 3 – Estatísticas Descritivas (AEGlobal)

N=30

	Média	Moda	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
QAA1	4,73	5	5	,45	4	5
QAA2	4,27	4	4	,64	3	5
QAA3	4	5	4	,95	2	5
QAA4	4,1	4	4	,76	3	5
QAA5	3,87	4	4	,82	2	5
QAA6	4,67	5	5	,55	3	5
QAA7	4,5	5	5	,57	3	5
QAA8	4,5	5	5	,73	3	5
QAA9	3,23	4	4	1,10	1	5
QAA10	3,6	4	4	1,07	2	5
QAA11	4,57	5	5	,50	4	5
QAA12	3,77	4	4	1,01	1	5
QAA13	3,63	4	4	,81	2	5
QAA14	4,07	4	4	,69	2	5
QAA15	3,77	4	4	,90	2	5
QAA16	4,8	5	5	,61	2	5
QAA17	4,5	5	5	,57	3	5
QAA18	4,13	5	5	1,04	2	5
QAA19	4,2	5	5	1,06	1	5
QAA20	4,8	5	5	,41	4	5
QAA21	3,83	4	4	,91	2	5
QAA22	4,63	5	5	,61	3	5
QAA23	4,57	5	5	,57	3	5
QAA24	3,43	3	3	1,17	1	5

Tabela nº 4 – Estatísticas Descritivas (AEGlobal – Escalas Diferenciadas)

N=30

	Média	Moda	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Ae Académica	124,13	142 a)	125	13,76	108	142
Ae Social	99,75	95	95	15,62	84	135
Ae Emocional	105,50	97	98	13,73	92	129

a) Existem várias modas. É indicado o valor mais elevado.

Relativamente ao primeiro questionário, de avaliação da Auto-eficácia no Canto, os dados obtidos e atrás descritos permitem-nos verificar que a questão nº8, “*Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em alemão*”, foi a que obteve a média de respostas mais baixa (média=2,80 com d.p.=1,00), logo seguida pela questão nº4, “*Consigo executar as vogais com precisão*”, com média= 2,97 (d.p.= ,81), e pela questão nº5, “*Consigo dominar o apoio muscular necessário*”, cuja média obtida foi 3,00 (com d.p.= ,95). As duas primeiras fazem parte do grupo de questões que dizem respeito à área de desempenho que referimos como aec2: “dicção e domínio das línguas estrangeiras”. Já a questão nº5 engloba-se na aec1: “obtenção de um domínio global do instrumento”.

A média mais elevada foi a da questão nº20, “*Consigo encarar positivamente as aulas semanais*”: média=4,5 e d.p.= ,78., seguida da questão nº30, “*Consigo pensar positivamente no dia-a-dia, e ter uma boa higiene mental (que proporcione o equilíbrio necessário para poder cantar*”, com média=4,33, e d.p.=,71, e da questão nº12, “*Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em português*”, com média de 4,3 e d.p.= ,84. As questões referidas (nº20, e nº30) enquadravam-se na aec4: “atitudes, sensações e comportamentos do aluno, com impacto no seu progresso”. Já a terceira questão com média mais elevada fazia parte do grupo aec1. É de salientar que é esta mesma questão que apresenta os valores mínimo e máximo mais próximos

(mínimo=3 e máximo=5). O desvio-padrão apresenta um valor mínimo de ,70 (na questão nº2) e máximo de 1,28 (na questão nº 21).

No que respeita às médias apuradas para as quatro áreas diferenciadas, verifica-se que a média de aec1 (obtenção de um domínio global do instrumento) é a que se apresenta mais baixa (média= 97,57, com d.p.= 7,02). As médias de aec2 e aec4 aproximam-se ligeiramente dos valores mínimos de cada área, e aec1 e aec3 estão ligeiramente mais próximas dos valores máximos. A melhor média é da aec3: 113,40, com d.p.= 9,07.

Os resultados obtidos no questionário de Auto-Eficácia Global revelaram que a questão nº9, *“Consigo evitar ficar nervoso”*, foi a que apresentou a média mais baixa: 3,23, com d.p.=1,10, logo seguida pela questão nº24, *“Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer”*, média= 3,43 e d.p.=1,17; ambas as questões estão relacionadas com a área da auto-eficácia emocional. As médias mais elevadas foram obtidas nas questões nº16 e nº20, ambas exactamente com 4,8 de média, e com ,61 e ,41 de d.p., respectivamente. As questões são *“Consigo passar a todas as disciplinas”* e *“Consigo manter uma amizade com os outros colegas”*. A primeira questão do questionário, *“Os meus professores conseguem ajudar-me quando tenho dificuldades nos trabalhos”* é, de seguida, a questão com média mais alta, com 4,73, e um d.p.= ,45. A área diferenciada que obteve uma média de respostas mais elevada foi a área da auto-eficácia académica, com 124,13 (e d.p.=13,76), e a que obteve a média mais baixa foi a auto-eficácia social, com média=99,75 (e d.p.= 15,62). É precisamente a auto-eficácia social que apresenta o valor mínimo mais reduzido (mínimo=84).

Relativamente às outras medidas de tendência central, verificámos que a moda e a mediana oscilam entre os valores 3 e 4 no questionário de AEC, e entre os valores 4 e 5 no questionário de AEGlobal. É de salientar que a oscilação do desvio-padrão está entre ,70 (valor mais baixo) e 1,28 (valor mais alto), no questionário de AEC; e entre ,41 (valor mais baixo), e 1,17 (valor mais alto) no questionário de AEGlobal.

2. Estudo de garantia do instrumento

A fim de verificarmos a consistência interna, calculámos o Alfa de Cronbach, tendo em conta que o valor do coeficiente de Cronbach aumenta quando as correlações item-total são altas. As melhores correlações dão maior fiabilidade ao instrumento. De seguida apresentamos os valores correspondentes às escalas de AEC, e de AEGlobal.

Pode-se observar que a consistência interna para os 30 itens da escala de AEC é $\alpha = ,93$, sendo, por isso, bastante boa.

Tabela nº 5 – Estudo de Garantia na AEC – Alfa de Cronbach

	Nº de Itens	Alfa de Cronbach
Aec 1	7	,82
Aec 2	7	,86
Aec 3	5	,78
Aec 4	11	,87
Total	30	,93

Para além da evidente consistência interna obtida para os 30 itens da escala, pode-se ainda verificar que a escala aec3, a “aprendizagem por estímulo directo do professor” é a que apresenta um valor do Alfa de Cronbach mais baixo ($\alpha = ,78$).

3. Estudo de Validade

3.1 Correlações

Foram calculados os coeficientes de correlação de Pearson uma vez que tanto a escala de AEC como a escala de AEGlobal utilizaram escalas de avaliação (*rating scales*) para as respostas.

Apresentamos agora os dados correspondentes às correlações entre escalas da AEC (quadro 10), entre escalas da AEGlobal (quadro 11), entre itens das duas escalas (quadro 12), e entre a escala AEC e AEGlobal (quadro 13).

Tabela nº 6 – Correlações AEC

N=30

		Aec 1	Aec2	Aec 3	Aec 4
Aec 1	Correlação de Pearson	1,00	-,07	-,86	-,19
	Sig. (Bilateral)		,88	,06	,69
	N	7	7	5	7
Aec 2	Correlação de Pearson	-,07	1,00	-,09	-,34
	Sig. (Bilateral)	,88		,89	,46
	N	7	7	5	7
Aec 3	Correlação de Pearson	-,86	-,09	1,00	,31
	Sig. (Bilateral)	,06	,89		,61
	N	5	5	5	5
Aec 4	Correlação de Pearson	-,19	-,34	,31	1,00
	Sig. (Bilateral)	,69	,46	,61	
	N	7	7	5	11

Tabela nº 7 – Correlações AEGlobal

N=30

		Ae Académica	Ae Social	Ae Emocional
Ae Académica	Correlação de Pearson	1,00	-,31	-,15
	Sig. (Bilateral)	.	,46	,73
	N	8	8	8
Ae Social	Correlação de Pearson	-,31	1,00	-,01
	Sig. (Bilateral)	,46	.	,97
	N	8	8	8
Ae Emocional	Correlação de Pearson	-,15	-,01	1,00
	Sig. (Bilateral)	,73	,97	.
	N	8	8	8

Tabela nº 8 – Correlações entre escalas AEC / AEGlobal

N=30

		Ae Académica	Ae Social	Ae Emocional
Aec 1	Correlação de Pearson	,67	,06	-,40
	Sig. (Bilateral)	,10	,90	,37
	N	7	7	7
Aec 2	Correlação de Pearson	-,39	,75	-,10
	Sig. (Bilateral)	,39	,05	,83
	N	7	7	7
Aec 3	Correlação de Pearson	-,43	-,05	,63
	Sig. (Bilateral)	,48	,93	,25
	N	5	5	5
Aec 4	Correlação de Pearson	,52	-,19	,01
	Sig. (Bilateral)	,19	,65	,98
	N	8	8	8

Tabela nº 9 – Correlações AEC / AEGlobal

N=30

		AEC	AEGlobal
AEC	Correlação de Pearson	1,00	-,24
	Sig. (Bilateral)		,25
	N	30	24
AEGlobal	Correlação de Pearson	-,24	1,00
	Sig. (Bilateral)	,25	
	N	24	30

Podemos observar que todas as escalas se relacionam entre si, quer positivamente quer negativamente, na escala de AEC. A melhor relação observada é entre a aec1 e a aec3, com o valor de -0,86 (estando inversamente correlacionadas); existe uma correlação moderada entre a aec2 e a aec4, que apresentam um valor de -0,34 (uma vez mais, inversamente correlacionadas); a aec3 e a aec4 estão positivamente relacionadas, estabelecendo uma correlação moderada com o valor de 0,31. Existe uma fraca correlação entre a aec1 e a aec2 (com uma correlação ínfima negativa de -0,07); entre aec1 e aec4, com um valor de -0,19; e entre aec2 e aec3, uma vez mais com uma correlação ínfima negativa no valor de -0,09. A escala de aec2 apresenta uma fraca relação com a aec1 e a aec3 talvez por se tratar de uma área que implica diferentes tipos de inteligência (conhecimento de línguas, dicção, fonética, domínios que não são estritamente do foro musical).

Na escala de AEGlobal a melhor correlação verificada é entre a auto-eficácia social e a auto-eficácia académica. A melhor correlação verificada entre as escalas dos dois instrumentos é entre a aec2 (“dicção e domínio das línguas estrangeiras”) e a auto-eficácia social, com o valor de ,75, (uma boa correlação positiva, portanto). Outras duas boas correlações que se podem observar são entre aec1 (“obtenção de um domínio global do instrumento”) e a auto-eficácia académica (no valor de ,67), e a aec3 (“aprendizagem por estímulo directo do professor”) e a auto-eficácia

emocional (no valor de ,63). Por último, verifica-se que as escalas de AEC e de AEGlobal estão correlacionadas (-,24).

3.2 Diferenças

Após análise do teste t, de Student, verificou-se que não existiam diferenças a assinalar nem entre géneros nem entre escolas, quer na escala AEC, quer na escala de AEGlobal, havendo, inclusivé, algumas questões que resultaram na mesma média para os dois géneros, tais como a questão nº11, a questão nº20, a questão nº28 e a questão nº30, na escala AEC, quando comparadas as diferenças entre géneros (como se pode observar no quadro nº14).

Tabela nº 10 – Diferenças entre géneros AEC

N=30

Questão	Género	Média	Desv. Padrão
Q1	0	3,83	,82
	1	3,17	,41
Q2	0	3,21	,72
	1	3,00	,63
Q3	0	3,13	1,03
	1	2,83	,75
Q4	0	3,04	,86
	1	2,67	,52
Q5	0	3,08	,97
	1	2,67	,82
Q6	0	3,29	,91
	1	2,67	,52
Q7	0	3,67	1,01
	1	3,50	1,05
Q8	0	2,83	1,05
	1	2,67	,82
Q9	0	3,29	1,04
	1	3,00	1,26
Q10	0	4,04	1,00
	1	3,67	1,03
Q11	0	3,50	1,14
	1	3,50	1,05
Q12	0	4,25	,85
	1	4,50	,84
Q13	0	3,46	,98
	1	3,00	,89
Q14	0	3,54	,98
	1	2,67	,52
Q15	0	3,38	,97
	1	3,00	1,10

Questão	Género	Média	Desv. Padrão
Q16	0	3,17	1,27
	1	3,33	1,03
Q17	0	3,13	,95
	1	3,33	,52
Q18	0	4,04	,86
	1	3,50	1,22
Q19	0	4,00	,93
	1	3,67	1,03
Q20	0	4,50	,78
	1	4,50	,84
Q21	0	3,38	1,31
	1	2,67	1,03
Q22	0	4,17	,92
	1	3,83	,41
Q23	0	3,29	1,16
	1	2,33	1,21
Q24	0	3,96	1,08
	1	3,67	,52
Q25	0	3,63	,88
	1	3,83	,98
Q26	0	3,63	,88
	1	3,67	,82
Q27	0	3,79	,98
	1	2,67	,82
Q28	0	3,33	1,24
	1	3,33	,82
Q29	0	4,00	1,02
	1	3,67	,82
Q30	0	4,33	,76
	1	4,33	,52

*0 = Género Feminino; 1 = Género Masculino

Tabela nº 11 – Diferenças entre géneros AEGlobal

N=30

Questão	Género	Média	Desv. Padrão
QAA1	0	4,75	,44
	1	4,67	,52
QAA2	0	4,33	,7
	1	4	0
QAA3	0	4	,98
	1	4	,89
QAA4	0	4,25	,74
	1	3,5	,55
QAA5	0	3,88	,85
	1	3,83	,75
QAA6	0	4,63	,58
	1	4,83	,41
QAA7	0	4,46	,59
	1	4,67	,52
QAA8	0	4,54	,72
	1	4,33	,82
QAA9	0	3,25	1,19
	1	3,17	,75
QAA10	0	3,83	1,01
	1	2,67	,82
QAA11	0	4,58	,5
	1	4,5	,55
QAA12	0	3,67	1,05
	1	4,17	,75

Questão	Género	Média	Desv. Padrão
QAA13	0	3,67	,7
	1	3,5	1,22
QAA14	0	4,13	,74
	1	3,83	,41
QAA15	0	3,79	,93
	1	3,67	,82
QAA16	0	4,79	,66
	1	4,83	,41
QAA17	0	4,54	,51
	1	4,33	,82
QAA18	0	4,17	1,13
	1	4	,63
QAA19	0	4,29	,91
	1	3,83	1,6
QAA20	0	4,75	,44
	1	5	0
QAA21	0	3,83	,92
	1	3,83	,98
QAA22	0	4,71	,55
	1	4,33	,82
QAA23	0	4,58	,58
	1	4,5	,55
QAA24	0	3,42	1,25
	1	3,5	,84

*0 = Género Feminino; 1 = Género Masculino

3.3 Análise Factorial

A análise factorial é um método estatístico multivariado, que permite transformar um conjunto de variáveis iniciais, correlacionadas entre si, num outro conjunto de menor número de variáveis não correlacionadas (ortogonais), designadas por componentes principais.

A análise factorial realizada neste estudo destacou sete componentes, sendo que a primeira representava um valor de 36,41% de variância total, a segunda 12,02, a terceira 8,62, a quarta 8,26, a quinta 5,75, a sexta 4,74, e por fim, a sétima, 3,81 (perfazendo um total de 77,62% de variância total). Entendemos, no entanto, que a amostra considerada neste estudo (N=30) não configura uma amostra-tipo para a observação deste tipo de análise, dada a sua baixa dimensão relativamente ao que a literatura recomenda: *“O grau de precisão dos fatores que emergem de uma análise factorial depende da dimensão da amostra. Sobre este aspeto não há propriamente um consenso acerca de qual deverá ser a dimensão ideal da amostra. Gorsuch (1983, citado por Bryman e Cramer, 1993) defende um número absoluto de cinco sujeitos por variável e nunca menos de 100 sujeitos por análise. É neste último aspeto que parece existir mais concordância.”* (Infopédia, 2003-2011).

V Capítulo

Conclusões do estudo

1. Discussão e conclusões

O propósito deste estudo consistia em formular e validar um instrumento de avaliação da auto-eficácia dos alunos de Canto, na sua aprendizagem no ensino artístico especializado (no nível pré-superior, i.e., aquando da frequência do conservatório). Consideramos que esse propósito foi atingido, e que a escala de AEC foi validada face a outras provas, designadamente face à escala de Auto-eficácia Global. As escalas que compõem este instrumento apresentam uma consistência interna acima de ,70, mais concretamente, a aec1 atinge o valor de ,82, a aec2 apresenta ,86, a aec3 apresenta ,78 e, por fim, a aec4 apresenta ,87. O alfa de Cronbach total é de ,93, valor que confere uma muito boa consistência interna ao instrumento.

A amostra constituída por 30 participantes poderia inicialmente parecer demasiado pequena a fim de que se pudesse generalizar à população, mas se se tiver em consideração o facto desta amostra ter sido extraída de um total de cinco escolas, uma pública e quatro privadas, todas com paralelismo pedagógico, i.e., tuteladas pelo Ministério da Educação, e de, no caso de quatro escolas, terem sido envolvidos a totalidade dos alunos de Canto, crê-se que a representatividade da amostra poderá ser satisfatória, ainda que não tenha sido possível, no âmbito deste estudo, averiguar qual a totalidade de alunos de Canto das escolas de ensino especializado do país.

Devemos ainda levar em consideração o facto de na actualidade existirem, *grosso modo*, cerca de 100 escolas de ensino artístico especializado. Assim, esta amostra, ao ser retirada de cinco escolas, estará a representar 5% das escolas do ensino especializado de música, em Portugal. A validade externa parece, portanto, não ser ameaçada pela representatividade da amostra. Por outro lado, também a validade interna parece estar assegurada, pois a maturação e testagem dos

instrumentos permitiu retirar toda a informação relativa ao nosso estudo, desde a sua fase inicial até à leitura dos resultados no capítulo anterior deste estudo. Com efeito, a escala de AEC conseguiu apurar a auto-eficácia dos participantes, e revelou-se um instrumento válido e preciso.

Salientamos o facto de as quatro áreas em que se dividiram as questões, i.e., as quatro escalas, se revelarem adequadas, uma vez que englobam um conjunto de tarefas que se desenvolvem habitualmente na aprendizagem do Canto. A aec1 e a aec3, mais concretamente as questões que se debruçam sobre a “obtenção de um domínio global do instrumento” (aec1), e a “aprendizagem por estímulo directo do professor” (aec3), obtiveram o valor mais elevado aquando da verificação das correlações. Assim, poderíamos arriscar afirmar que estas correlações são reveladoras de uma dependência de factores, i.e., a partir da intervenção do professor é gerado um estímulo na aprendizagem que tem impacto sobre a obtenção de um domínio global do instrumento.

Por outro lado, as correlações estabelecidas entre escalas de AEC e AEGlobal permitem-nos detectar a relação entre a aprendizagem do Canto e o reforço da auto-eficácia académica, social e emocional, e vice-versa. A correlação entre a aec2, a “dicção e domínio das línguas estrangeiras”, e a auto-eficácia social, com o valor de ,75, parece demonstrar a importância do desenvolvimento das crenças de eficácia pessoal na área social, como factor de influência sobre o domínio de línguas estrangeiras e dicção, na aprendizagem do Canto.

Uma das ameaças à validade de um estudo como este, é o facto dos alunos não serem honestos consigo próprios, e revelarem crenças que não possuem acerca do seu desempenho. Contudo, este tipo de erro, é uma ameaça transversal a todos os testes psicológicos, que, evidentemente, têm de prever uma forma de despistar esse tipo de respostas. Neste estudo o despiste é feito pela presença da escala de AEGlobal.

Em suma, pode-se avaliar o sentimento de auto-eficácia, ao nível das tarefas desempenhadas na aprendizagem do Canto, através de uma escala de medida similar a outras utilizadas noutras áreas, ou seja, as nossas questões de investigação foram respondidas afirmativamente, uma vez que, efectivamente, foi possível

ultimar um instrumento de medição da auto-eficácia ao nível da aprendizagem do Canto, com um desenho semelhante ao de outros instrumentos de medida de auto-eficácia.

1.1 Limitações e recomendações para investigação futura

Um estudo deste género, na realidade, poderá apresentar algumas limitações. Com a manipulação de uma amostra maior talvez se atingissem resultados ainda mais acertivos. Não é certo, porém, que houvesse discrepância relativamente aos resultados acima descritos, e às conclusões daí retiradas.

Um estudo longitudinal, ao longo de três anos de formação do Curso Complementar dos conservatórios, poderia, no entanto, fornecer mais informações acerca da forma como os alunos constroem as suas crenças de auto-eficácia. Seria interessante acompanhar a evolução de um grupo de alunos de Canto, oriundos de diversas escolas, e medir os seus níveis de auto-eficácia no fim de cada etapa de aprendizagem, e paralelamente, nos momentos de avaliação, à semelhança de estudos que foram já desenvolvidos noutros instrumentos.

Na verdade, qualquer estudo poderá deparar-se com a dificuldade que acompanha todos os estudos que se realizam na área da Psicologia, uma vez que sempre que se recorre a questionários, o investigador confronta-se com a possibilidade de existirem diversas interferências às respostas dos participantes, desde uma clara falta de percepção das suas verdadeiras crenças, até à mentira deliberada para não admissão de falta de competências percebidas. Nesse sentido, o voluntarismo, o estado de espírito, a atitude e a personalidade dos indivíduos são factores que podem influenciar fortemente as respostas. Esta ameaça poderá pairar também sobre este estudo. Pressupõe-se, no entanto, que os resultados obtidos permitem retirar, com alguma segurança, as conclusões já referidas.

Deixamos ainda um último apontamento para proposta de investigação futura: ir ao encontro de alunos de Canto no nível secundário e acompanhar a sua evolução na transição para o ensino superior, aferindo as modificações que ocorrem e a mudança que se processa – se se processa alguma – ao nível das crenças de

eficácia pessoal. Por outro lado, novas aplicações deste instrumento de avaliação em futuros estudos acerca da aprendizagem do Canto poderão fortalecer os resultados obtidos, e apontar novas pistas de investigação.

Referências Bibliográficas e Bibliografia geral

- Aggett, C. (2009). Strategies for achieving performing excellence of twentieth and twenty-first century art song. International Symposium on Performance Science. UK.
- Aguiar, M. C. P. (2007). O Ensino do Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, L. S. & T. Freire (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, nº2, 191-215.
- Bandura, A. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 41, Nº 3, 586-598.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development, vol. 6, Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2001a). Guide for constructing self-efficacy scales. (Trad.: F. Olaz, M. Silva & E.Pérez) [On-line]. Acedido em 24/04/2010, e disponível em: <http://www.emory.edu/mfp/effpage.html>.

- Bandura, A. (2001b). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology, vol. 52*, 1-26. Palo Alto: Annual Reviews.
- Braga, A. (2009). Aluno e professor no contexto de aulas de Canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Burt R. & Mills J. (2006). *Learning to Perform: two years of a longitudinal study*. 27th World Conference of the International Society for Music Education 16-21 July, Kuala Lumpur, Malaysia.
- Burland, K. & J. Davidson (2002). Training the talented. *Music Education Research, vol. 4, n° 1*, 121-140.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (116-133). Petrópolis: Ed. Vozes.
- Callaghan, J., Thorpe, W., Van Doorn & J. Wilson, P. (2003). Sing and See. Presented at The 4th Asia-Pacific Symposium on Music Education Research, Hong Kong.
- Callaghan, J. (1998). Singing Teachers and Voice Science – An evolution of Voice Teaching in Australian Tertiary Institutions. *Research Studies in Music Education*.
- Clarke, E. (2002). Understanding the psychology of performance. In J. Rink (Ed.) *Musical Performance* (pp. 59-72). Cambridge University Press.
- Clegg, F. (1990). *Estatística para todos*. (Trad. C. Horta). Lisboa: Gradiva.
- Cope, P. (2002). Informal learning of musical instruments: the importance of social context. *Music Education Research, vol. 4, n°1*, 93-104.
- Davidson, J., M. J. A. Howe & J. A. Sloboda (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In D. J. Hargreaves, & A. C. North (Eds.) *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press.
- Davidson, J. (2002). Developing the ability to perform. In J. Rink (Ed.) *Musical Performance* (pp. 89-101). Cambridge University Press.

- Davidson, J. (2008). *Singing for self-healing, health and wellbeing*. Newcastle: ArtsHealth Conference. UK.
- Encontros no Secundário – Documento de apoio ao debate – ensino especializado da música (1997). S/autor. M. E.: Dep.º Ensino Secundário.
- Farnsworth, P. R. (1969). *The social psychology of music* (2ª Ed.). Iowa: The Iowa State University Press.
- Gaunt, H. (2009). One-to-one Tuition in a Conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*. Society for Education, Music and Psychology Research. 1–31.
- Gordon, D. G. (2002). Discipline in the music classroom: one component contributing to teacher stress. *Music Education Research*, vol. 4, 1, 157-165.
- Hallam, S. (2004). How important is practicing as a predictor of learning outcomes in instrumental music? *Proceedings of ICMPC8*. Society for Music Perception & Cognition, S.D. Lipscomb, R. Ashley, R.O. Gjerdingen, & P. Webster (Eds). Adelaide, Australia: Causal Productions.
- Hargreaves, D. J. & A. C. North (Eds.) (1997). *The social psychology of music*. Oxford University Press.
- Hollenbeck, G. P. & D. T. Hall (2004). Self-confidence and leader performance. *Organizational Dynamics*, vol. 33, 3, 254-269.
- Hollenbeck, G. P. (1997). Conducting the self-confidence interview. In *Self Confidence and Executive Performance*. (s/ed.)
- Infopédia (2003-2011). Porto: Porto Editora. [Online]. Acedido em 2011-09-05, e disponível em: <http://www.infopedia.pt/analise-fatorial>.
- Lamarche, A. M.-J. (2009). *Putting the Singing Voice on the Map towards Improving the Quantitative Evaluation of Voice Status in Professional Female Singers*. Tese de Doutoramento. Stockholm: KTH, Sweden.
- Legislação (1983). Regulamentação do ensino da música, teatro e dança. D.L. 310/83, de 1 de Julho. Diário da República.

- Liertz, C. (2004). Confidence in music performance: an exploration and evaluation of the effectiveness of a multimodal training programme on self-efficacy in music performance. [on-line] Acedido e impresso em 29/03/2005, e disponível em <http://www.educationarena.com/educationarena>.
- Lopes-Graça, F. (1973). *A Música portuguesa e os seus problemas*. Lisboa: Edições Cosmo.
- Kenny, D.T. & G. Faunce (2004). The impact of group singing on mood, coping and perceived pain in chronic pain patients attending a multidisciplinary pain clinic. *Journal of Music Therapy*, XLI (3): 241-258.
- Matos, A. M. C. (2006). Validação de um instrumento de medida da auto-eficácia do professor. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- McCormick J. & G. McPherson (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, vol. 31, 1, 37-51.
- McPherson G. E. & W. F. Thompson (1998). Assessing Music Performance: Issues and Influences. *Research Studies in Music Education*. Número 10.
- McPherson G. E. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of music*, vol. 33, 5-35.
- Moreira, J. M. (2004). Questionários: Teoria e Prática. Coimbra: Almedina.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, Vol. 23, 3, 145-149.
- Navarro, L. P. (2001). La autoeficacia en el contexto académico [On-line]. Acedido e impresso em 25/01/2007, e disponível em: www.des.emory.edu/mfp/prieto.
- Neves, H. (2007). A auto-eficácia na Formação Musical no ensino especializado de música. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, vol. 32, 4, 418-431.

- Nogueira, J. M. N. S. (2002). "Formar Professores Competentes e Confiantes". Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, vol. 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. [On-line]. Disponível em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> e acedido e impresso em 24/11/2004.
- Pearson, K. R. (2003). Design and development of the self-efficacy for musical studies scale. Tese de Mestrado. Department of Instructional Psychology and Technology. Brigham Young University.
- Petrovich, A. (2003). How teachers can help – performance anxiety. [On-line]. Acedido e impresso em 29/03/2005 e disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mi_m2493/is_3_53/ai_111507037.
- Reynolds, J.W. (1995). Music education and student self-concept: a review of the literature. *Research Perspectives in Music Education*. [On-line]. Acedido e impresso em 20/04/2006, e disponível em: <http://artsusf.edu/music/rpme/rpmereyn.html>.
- Ritchie L. & A. Williamon. (2007). Measuring self-efficacy in music. *International Symposium on Performance Science*. UK.
- Ritchie L. & A. Williamon. (2010). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, 2011 39: 328.
- Salgado, A. (2007). A Expressividade na Face e na Voz. *Performance OnLine*, 2(1). Universidade de Aveiro.
- Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music* (Reed. 1967). New York: Dover Publications.
- Sloboda, J. A. (2004). Dons musicaux et innéisme. In J.-J. Nattiez (Dir.) *Musiques, une encyclopédie pour le XXIe siècle*, vol. II: les savoirs musicaux (pp. 540-560). Paris: Actes Suds / Cité de la Musique.
- Sundberg, J. (1972). An articulatory interpretation of the 'singing formant'. *STL-QPSR*, volume 13º, nº1 (pp. 45-53).

- Sundberg, J. (1987), "The Science of the singing voice", DeKalb Ill.: Northern Illinois University Press.
- Vasconcelos, A. A. (2002). *O Conservatório de Música – Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, M.E.
- Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O Currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Welch, G. F. (1994). The Assessment of Singing. *Psychology of Music*. 1994. 22: 3
- Welch, G.F., et al. (2008). Researching the first year of the *National Singing Programme* in England: an initial impact evaluation. Londres: Institute of Education, University of London, UK.
- Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, vol. 81 (3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1 – Modelo de Entrevista

Anexo 2 – Questionário AEC

Anexo 3 – Questionário de AEGlobal

Anexo 4 – Entrevista a Fernanda Correia

Anexo 5 – Entrevista a Liliana Bizineche

Anexo 6 – Entrevista a Filipa Lã

Anexo 1 – Modelo de Entrevista (1 página)

Entrevista a cantores / docentes do Ensino Superior

Nome:

Data:

I - Enquadramento

1. É docente do Ensino Superior há quantos anos?
2. Qual a Instituição de Ensino Superior onde lecciona actualmente?
3. Tem ideia de quantos alunos estudaram consigo ao longo deste tempo?
4. Na sua opinião o que considera ter sido o aspecto mais importante para a formação dos seus alunos, i.e., o que é que trabalhou mais intensamente, ou o que considerou prioritário na formação destes alunos?
5. Na sua opinião qual é o maior erro no processo de ensino de Canto, que se verifica/verificava nas instituições de ensino superior portuguesas? Houve evolução ao longo dos anos?

II – Formação específica

6. Segundo a sua experiência, que competências técnicas e artísticas entende que um aluno de canto de ensino superior deve desenvolver? (Agradecia que respondesse da forma mais detalhada possível, enunciando, se possível, as diversas técnicas ou aspectos que considera fundamentais, ex: vibrato, ressonâncias, dicção, controlo dinâmico, vogais, etc).
7. Considera que existem outros factores (as personalidades ou os comportamentos) que tem impacto na aprendizagem do Canto, no nível superior?
8. Considera que os seus alunos de 1º ano vêm bem preparados dos conservatórios (i.e. do ensino secundário)? O que é mais recorrente?
9. O que mudaria no ensino do Canto ao nível secundário, e o que mudaria ao nível superior?

III- Auto-eficácia e o Canto

10. Considera que estes alunos já trazem ideias pré-concebidas acerca do seu comportamento como alunos (relativo à capacidade de estudo, à ansiedade antes de apresentações públicas...)?
11. Como lida com as crenças (de eficácia pessoal) erradas dos alunos?
12. Eles mantêm as suas crenças de eficácia pessoal ao longo do tempo de formação, ou entende que os alunos mudam as suas crenças de auto-eficácia ao longo do curso superior?
13. Na sua opinião o que pode potenciar mais a construção de crenças positivas de auto-eficácia? Boas performances? Boa camaradagem e dinâmica na classe? Bom relacionamento com o professor? Capacidade de estudo e de evolução técnica?
14. Tem consciência se no presente ano lectivo tem alunos cujas crenças de eficácia pessoal tem um forte impacto na aprendizagem?

Muito Obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2 – Questionário de AEC (2 páginas)

Questionário de Auto-Avaliação em Canto

Há quantos anos estuda Canto / Técnica Vocal?

_____ é o 1º ano _____ entre dois e três anos _____ mais de três anos (coloque um x na resposta)

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos de Canto reagem a certas tarefas e técnicas. As respostas são confidenciais. Para cada uma das afirmações assinale com um círculo a resposta que melhor corresponde à sua opinião sincera. Não há respostas certas ou erradas, apenas a opinião sincera.

Ex.: “Consigo controlar a afinação”

Nunca					Sempre
1	2	3	4	5	

Se no seu caso isto nunca acontece assinale 1. Se por vezes acontece deve assinalar um 2. Se acontece metade das vezes assinale um 3. No caso de acontecer frequentemente deve assinalar um 4. Se no seu caso isto acontece sempre assinale o 5.

Se se enganar em alguma resposta faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta. Responda com base naquilo que acontece no seu caso e não com base no que acha que devia acontecer. Responda sem preocupação com o que respondeu nas questões anteriores ou com o que os seus professores gostariam que respondesse.

1.	Consigo controlar a afinação.	1	2	3	4	5
2.	Consigo controlar a respiração.	1	2	3	4	5
3.	Consigo realizar um timbre homogéneo em toda a extensão vocal.	1	2	3	4	5
4.	Consigo executar as vogais com precisão.	1	2	3	4	5
5.	Consigo dominar o apoio muscular necessário.	1	2	3	4	5
6.	Consigo produzir as ressonâncias exigidas pelo repertório.	1	2	3	4	5
7.	Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em italiano.	1	2	3	4	5
8.	Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em alemão.	1	2	3	4	5
9.	Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em francês.	1	2	3	4	5
10.	Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em inglês.	1	2	3	4	5
11.	Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em espanhol.	1	2	3	4	5
12.	Consigo realizar uma boa dicção quando o texto de uma peça é em português.	1	2	3	4	5
13.	Consigo ter a percepção da coluna de ar como elemento fundamental na produção vocal.	1	2	3	4	5
14.	Consigo aperfeiçoar a interpretação dos diferentes estilos musicais com metáforas.	1	2	3	4	5
15.	Consigo utilizar diferentes registos vocais.	1	2	3	4	5
16.	Consigo encarar positivamente uma apresentação pública (eg, concerto, recital...).	1	2	3	4	5
17.	Consigo encarar positivamente um momento de avaliação (eg. Exame).	1	2	3	4	5
18.	Consigo aperfeiçoar o meu desempenho depois do meu professor exemplificar.	1	2	3	4	5

19.	Consigo melhorar o desempenho depois de compreender como funciona o meu aparelho vocal.	1	2	3	4	5
20.	Consigo encarar positivamente as aulas semanais.	1	2	3	4	5
21.	Consigo preparar repertório num curto espaço de tempo (eg, uma ária numa semana)	1	2	3	4	5
22.	Consigo não desanimar face às críticas do(a) professor(a).	1	2	3	4	5
23.	Consigo estudar regularmente (ie, todos os dias)	1	2	3	4	5
24.	Consigo dar o meu melhor sem desanimar em todas as aulas.	1	2	3	4	5
25.	Consigo dar o meu melhor em situação de apresentação pública (eg, em concerto).	1	2	3	4	5
26.	Consigo dar o meu melhor em situação de momentos de avaliação.	1	2	3	4	5
27.	Consigo aperfeiçoar a interpretação musical com metáforas.	1	2	3	4	5
28.	Consigo sentir-me à vontade, e realizar as expressões faciais e corporais implícitas em cada personagem / carácter da peça?	1	2	3	4	5
29.	Consigo adoptar um estilo de vida adequado a uma boa saúde vocal (dormir o necessário, não fumar, não gritar, etc..).	1	2	3	4	5
30.	Consigo pensar positivamente no dia-a-dia, e ter uma boa higiene mental (que proporcione o equilíbrio necessário para poder cantar).	1	2	3	4	5

Verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado pela colaboração. Dados confidenciais:

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____

Anexo 3 – Questionário de AEGlobal (1 página)

Questionário de auto-avaliação

_____º ano Canto / Tec.Vocal

Este questionário pretende recolher informação sobre o modo como os alunos reagem em certas situações. As respostas são confidenciais. Para cada uma das afirmações assinale com um círculo a resposta que melhor corresponde à sua opinião sincera.

Ex.: "Consigo fazer amizades com os meus colegas"

Nunca
1 2 3 4 5
Sempre

Se no seu caso isto nunca acontece assinale 1. Se por vezes acontece deve assinalar um 2. Se acontece metade das vezes assinale um 3. No caso de acontecer frequentemente deve assinalar um 4. Se acontece sempre assinale o 5. Se se enganar em alguma resposta faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta. Responda com base naquilo que acontece no seu caso e não com base no que acha que devia acontecer. Responda sem preocupação com o que respondeu nas questões anteriores ou com o que os seus professores gostariam que respondesse.

Não há respostas certas ou erradas. Apenas a opinião sincera.

1.	Os meus professores conseguem ajudar-me quando tenho dificuldades nos trabalhos.	1	2	3	4	5
2.	Consigo expressar as minhas opiniões quando outros colegas discordam de mim.	1	2	3	4	5
3.	Consigo voltar a ficar bem-disposto(a) quando acontece alguma coisa desagradável.	1	2	3	4	5
4.	Consigo estudar quando há outras coisas interessantes para fazer.	1	2	3	4	5
5.	Consigo voltar a ficar calmo(a) quando fico muito assustado(a).	1	2	3	4	5
6.	Consigo fazer amizades com os meus colegas.	1	2	3	4	5
7.	Consigo estudar um capítulo para um teste.	1	2	3	4	5
8.	Consigo ter uma conversa com uma pessoa que não conheço.	1	2	3	4	5
9.	Consigo evitar ficar nervoso.	1	2	3	4	5
10.	Consigo fazer todos os trabalhos de casa diariamente.	1	2	3	4	5
11.	Consigo trabalhar em harmonia com os meus colegas.	1	2	3	4	5
12.	Consigo controlar os meus sentimentos.	1	2	3	4	5
13.	Consigo estar sempre com atenção durante todas as aulas.	1	2	3	4	5
14.	Consigo dizer aos meus colegas que estão a fazer uma coisa de que não gosto.	1	2	3	4	5
15.	Consigo ter comigo próprio(a) uma conversa encorajadora quando me sinto em baixo.	1	2	3	4	5
16.	Consigo passar a todas as disciplinas.	1	2	3	4	5
17.	Consigo contar um acontecimento engraçado a um grupo de colegas.	1	2	3	4	5
18.	Consigo dizer a um(a) amigo(a) que não me sinto bem.	1	2	3	4	5
19.	Consigo satisfazer os meus pais com o meu trabalho escolar.	1	2	3	4	5
20.	Consigo manter uma amizade com os outros colegas.	1	2	3	4	5
21.	Consigo deixar de ter pensamentos desagradáveis.	1	2	3	4	5
22.	Consigo passar num teste.	1	2	3	4	5
23.	Consigo evitar desavenças com os colegas.	1	2	3	4	5
24.	Consigo evitar preocupar-me com coisas que poderão acontecer.	1	2	3	4	5

Verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado pela colaboração. Dados confidenciais:

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____

Anexo 4 – Entrevista a Fernanda Correia (3 páginas)

Entrevista a cantores/ docentes do Ensino Superior

Nome: Fernanda Correia

Data: 15 de Maio de 2010

I – Enquadramento

1. É docente do Ensino Superior há quantos anos?

--Sou docente do Curso Superior desde que comecei a leccionar. Depois dum estágio em Itália no Conservatorio Bernadetto Marcello e em Áustria na Universidade (Mozarteum) Salzburgo, onde realizei cursos de “pós – graduação”, integrei o corpo docente do Conservatório de Aveiro e depois do Conservatório de Música do Porto, leccionando o Curso Superior da reforma Decreto-lei/18.880/1930. Quando se formaram os novos Cursos Superiores em 1984, passei a leccionar as novas licenciaturas na ESMAE - Porto e no Conservatório Superior de Gaia. Portanto sou docente do Curso Superior há cinquenta anos.

2. Qual a Instituição de Ensino Superior onde lecciona actualmente?

--Actualmente lecciono no Conservatório Superior de Gaia.

3. Tem ideia de quantos alunos estudaram consigo ao longo deste tempo?

--Algumas cinco centenas.

4. Na sua opinião o que considera ter sido o aspecto mais importante para a formação dos seus alunos, i. e., o que é que trabalhou mais intensamente, ou o que considerou prioritário na formação destes alunos?

--Depois de procurar conhecer a voz do aluno, tanto em extensão como em timbre, trabalhei a descontractação corporal, o funcionamento da respiração e procurei, através duma técnica apropriada e individualizada, obter progressos no desenvolvimento da sua voz.

--Além disso, procurei dar - lhes um conhecimento de interpretação do texto, através duma análise tanto musical como literária. Trabalhei as várias épocas, e o estilo de cada uma delas, exigindo uma dicção ajustada.

5. Na sua opinião qual é o maior erro no processo de ensino de Canto, que se verifica/ verificava nas instituições de ensino superior portuguesas? Houve evolução ao longo dos anos?

--Penso que um dos grandes erros é querer desenvolver repentinamente a voz do aluno, sem que este tenha ainda absorvido a técnica competente para o puder fazer e dar peças não adequadas ao timbre e à extensão da voz. Este erro porém, não se verifica somente em Portugal, mas sim em todo o mundo, desde que os professores não sejam prudentes e suficientemente conscienciosos. Entretanto o ensino de canto sofreu uma grande evolução, como sofreu o ensino de piano ou o ensino de qualquer outro instrumento.

II- Formação específica

6. Segundo a sua experiência, que competências técnicas e artísticas entende que um aluno de Canto de Ensino Superior deve desenvolver? (Agradecia que respondesse da forma mais detalhada possível, enunciando, se possível, as diversas técnicas ou aspectos que considera fundamentais, ex: vibrato, ressonâncias, dicção, controlo dinâmico, vogais, etc.)

--a) Todo o aluno de Canto do Curso Superior deve desenvolver as suas capacidades de estudo, de observação, de auto crítica.

--b) Deve ser capaz de descobrir as sensações físicas que se obtêm quando se coloca bem a voz na máscara.

b) Obter a sensação agradável da passagem da voz à região da cabeça.

c) Observar o trabalho da respiração, afim de que a voz se mantenha sempre dúctil, e se obtenha um bom “legato”.

d) Encontrar a estabilidade necessária da laringe afim de que o som seja livre

e) Ter a sensação fantástica, duma perfeita dicção.

Estes são os conceitos necessários para que o aluno faça progressos: estudo, observação, pesquisa, auto-crítica. A técnica é importante, é a base para se ser um bom cantor; mas não é o suficiente. A técnica serve um fim: a interpretação. O intérprete necessita duma boa técnica para se poder exprimir, mas necessita duma profunda cultura, dum bom conhecimento das línguas que são mais usadas no canto, duma óptima pronúncia e de um bom conhecimento de teatro, a fim de ser capaz de criar as várias personagens que lhe são confiadas.

7. Considera que existem outros factores (as personalidades ou os comportamentos) que tem impacto na aprendizagem do Canto, no nível Superior?

--Naturalmente que os comportamentos interferem imenso na aprendizagem do Canto. Um temperamento muito nervoso não facilita a aprendizagem. Contudo não é impossível conseguir que esse aluno seja um bom cantor, desde que ele seja inteligente e consiga dominar a respiração. O domínio da respiração é sem dúvida o primeiro passo para o aluno se acalmar e conseguir uma emissão interessante no Canto. Um comportamento boémio, que leva o aluno a perder noites, consumir bebidas alcoólicas, não ajuda a aprendizagem do canto, porque a voz não será nunca saudável.

--A voz precisa de uma higiene alimentar, física e "mental". O cantor tem que ter um comportamento dum atleta.

--Quanto á personalidade, considero que também é importantíssima para a interpretação do texto e da música. Os alunos que possuem uma personalidade forte, são quase sempre bons intérpretes.

8. Considera que os seus alunos do 1º ano vêm bem preparados dos conservatórios (i.e. do ensino secundário)? O que é mais recorrente?

--O mais recorrente é os alunos aparecerem mal preparados ou seja com poucos conhecimentos para enfrentar as exigências do Curso Superior. Na realidade o Curso dos conservatórios neste momento é resumido a três anos de canto e que são leccionados em idades muito jovens, 15, 16, 17 anos, o que corresponde aos alunos que se encontram a frequentar o curso secundário dos liceus. Por isso não admira que estes alunos não estejam solidamente preparados para realizarem um bom Curso Superior. Porém não é regra geral, pois alguns alunos chegam ao Curso Superior suficientemente preparados para poderem compreender novas técnicas a fim de realizar um Curso Superior Interessante.

9. O que mudaria no ensino de Canto ao nível secundário, e o que mudaria ao nível superior?

--No nível secundário começaria por aumentar o número de anos de aprendizagem, pelo menos para quatro anos.

--No nível Superior exigiria que todos os alunos cantassem pelo menos uma oratória com orquestra e como solistas. Interpretassem e representassem uma ópera de câmara ou enxertos duma grande ópera, mesmo que fossem só acompanhados ao piano. E se apresentassem mais vezes como solistas em recitais de lied.

III — Auto – eficácia e o canto

10. Considera que estes alunos já trazem ideias pré-concebidas acerca do seu comportamento como alunos (relativo à capacidade de estudo, à ansiedade antes de apresentações públicas...)?

--Todos os alunos no início dum Curso Superior têm novas expectativas, o que os torna ansiosos e isso por vezes não deixa que ultrapassem repentinamente as suas dificuldades.

--Um Curso Superior necessita de muito mais tempo de estudo e por isso o aluno precisa de se organizar, de saber estudar, procurando ouvir os grandes intérpretes, para terem o conhecimento das obras.

-- Quanto a ansiedade antes das actuações em público, só o tempo e o hábito dará ao aluno a auto-confiança que lhe falta.

11-Como lida com as crenças (de eficácia pessoal) erradas dos alunos?

--Mostrando-lhes calmamente que o canto não é tão fácil. Normalmente levo-os a fazer uma auto-crítica. Aconselho-os a realizar várias gravações, das aulas, do estudo, e das actuações em público. Ensino-os a ouvir com um bom sentido crítico, tanto os outros como a eles próprios.

12-Eles mantêm as suas crenças de eficácia pessoal ao longo do tempo de formação, ou entende que os alunos mudam as suas crenças de auto-eficácia ao longo do curso superior?

--Eu não diria que o aluno perde as suas crenças de auto-eficácia ao longo do Curso Superior, mas sim, se o aluno é inteligente, torna-se mais cauteloso por se aperceber que cantar bem é uma tarefa difícil.

--Nunca se deve destruir a auto-confiança dum aluno, deve-se sim entusiasamá-lo a reflectir, e a estudar, a fim de fazer progressos e conseguir uma boa formação. O aluno deve sentir sempre alegria no estudo, sentir felicidade em actuar em público, mas não deve tornar-se vaidoso com os seus êxitos, nem invejoso do êxito dos colegas.

13-Na sua opinião o que pode potenciar mais a construção de crenças positivas de auto-eficácia? Boas performances? Boa camaradagem e dinâmica na classe? Bom relacionamento com o professor? Capacidade de estudo e de evolução técnica?

--Penso que uma boa capacidade de estudo produz uma boa evolução técnica, que por sua vez leva a uma auto-confiança, que certamente produzirá boas "performances". O bom relacionamento com o professor é absolutamente necessário e a boa camaradagem com os colegas também é imprescindível, para que uma perspectiva positiva de uma futura carreira se construa.

14-Tem consciência se no presente ano lectivo tem alunos cujas crenças de eficácia pessoal tem um forte impacto na aprendizagem?

--Na realidade este ano lectivo tenho alguns alunos na minha classe que possuem "personalidades fortes" e que são bastante eficazes no seu estudo, o que os leva a conseguir progressos na aprendizagem mais rapidamente.

Anexo 5 – Entrevista a Liliana Bizineche (5 páginas)

Entrevista a cantores/ docentes do Ensino Superior

Nome: Liliana Bizineche

Data: 18 de Maio de 2010

Helena Neves - É docente do ensino superior há quantos anos?

Liliana Bizineche - Há 10.

HN - Há 10. Desde 2001, 2000...

LB - Não... 99.

HN - Qual é a instituição de ensino superior onde lecciona actualmente?

LB - Universidade de Évora, departamento de música.

HN - Tem ideia de quantos alunos já estudaram consigo ao longo deste tempo?

LB - Uns trinta. Deve ser. Não fiz a conta. Cerca de uns trinta, ou se calhar trinta e tal.

HN - Na sua opinião o que considera ter sido o aspecto ou os aspectos mais importantes para a formação dos seus alunos, isto é, o que é que trabalhou mais intensamente, o que é que considerou prioritário na formação destes alunos?

LB - Cada caso é um caso, e depende muito de qual é a bagagem que cada um tem no ensino superior. Então.. está a entrar no ensino superior com uma formação musical, uma técnica já adiantada ou não... está dependente de cada um. Eu estava sempre a trabalhar a devida interpretação no mesmo patamar. Claro, dependendo do caso... onde os problemas técnicos poderão ainda mais... por resolver...então, aqueles que tinham mais importância no fim do ano... ou o que diz respeito ao tempo de uma aula, não é, ... uma pessoa que já estava mais preparada, que tinha um instrumento mais desenvolvido não precisava de tanto aconselhamento, tanta... tanto trabalho técnico, fazia então... fazia menos técnica e mais interpretação, e sempre um repertório conforme a possibilidade de cada um dos alunos, nunca dei, nunca vou imaginar dar um repertório que ultrapasse as possibilidades de alguém só para eu mostrar "o meu aluno é tal".. não faço isto. Nunca fiz isto.

HN - Claro...

LB - Para o meu aluno é mais importante... Respeito muito o trabalho dele. É uma pessoa que está à minha frente. Considero uma grande responsabilidade ser professor e, de facto, sempre pensei assim... Os professores não podem esquecer... bem... as novas gerações ficam recebendo o feedback "você... podemos continuar a trabalhar em conjunto", mas só dar sem receber é um permanente... ahm...

HN - É uma dinâmica permanente..

LB - É.

HN - Claro. Na sua opinião qual pode ser o pior erro no processo de ensino do Canto, que se verifique, ou que se verifica (pode já não se verificar) nas instituições de ensino superior portuguesas, e se houve evolução, se sentiu evolução ao longo destes tempos.

LB - Sabe, Helena, o problema é que de facto o país é um país pequenino, com poucos... quer dizer... (...) são poucas as escolas de ensino superior, mas não há qualquer interligação, intercâmbio entre as instituições. Eu não faço a mínima ideia do que se passa no Porto, Aveiro ou em Lisboa.

HN - Pois...

LB - Assim, eu posso falar só de Évora. Não posso nunca falar de outro, porque não sei. Eu não vou fazer agora...

HN - Sim, eu percebo..

LB - Entende? Não sei, de facto, haverá isto que já pensei há muitos anos atrás... Começar a fazer um colóquio permanente, um colóquio a cada ano, (um pouquinho) um congresso de professores para a gente se reunir e discutir, e falar sobre os problemas que há para resolver, os casos, o que se deve fazer, o que se deve melhorar... mas isso nunca aconteceu porque, olha, não sei. (...) se calhar era o momento certo de começar a concretizar esta ideia...

HN - Exacto.

LB - Estamos cada um com o nosso trabalho, na nossa "ponta" do país...

HN - Entendo, entendo....

LB – Agora... o erro vem de há muitos anos... Eu já estou na escola há muitos anos, no ensino há quase 20 anos, em várias instituições, desde a academia metropolitana onde fizeram licenciatura quatro anos, a escola da Fundação dos Amigos da Criança, eu passei pela Linda-a-velha, pela Nossa Senhora do Carmo, ensinando por essas várias escolas e ouvindo.. (parte inaudível).

HN – (...) Agora não percebi. (...)

LB – Então, o repertório que antes, eu não digo agora porque não sei, não é?, mas antes o repertório era algo às vezes, muitas vezes era demasiado difícil para o nível do aluno.

HN – Sim.

LB – Então, por exemplo, para um aluno com 17, 18 anos, já... mesmo se a voz era boa, ou se era fácil (...) mesmo se o nível era elevado na inteligência musical... davam-se obras muito difíceis para aquele momento de estudo. Porque para mim sempre o estudo deve começar (depende dos casos) mas deve começar gradualmente. Não podemos começar com o quinto nível quando a pessoa precisa do nível primeiro, não é?

HN – Claro.

LB – Não é menosprezar as possibilidades do aluno.. Não, não. Só que, há sempre que construir pela base. Não vamos começar pelo topo da pirâmide. Vamos começar pela base da casa para a casa se aguentar... Agora depende. Se há aquele ensino livre, no conservatório, as pessoas vem lá para passar o tempo...mas cantar “tira, tira, ta, ra, ra” ... Isso é outra coisa.

HN – Claro.

LB – Mas para alguém que quer fazer um *metier*, isto é, uma profissão, aí tem que ser muito bem pensado, muito respeitado, e com muita responsabilidade.

HN – Então isso pode ser considerado um pequeno erro que se faz... não sei... que é dar repertório acima das possibilidades ou demasiado exigente mesmo quando o aluno tem capacidades para isso? Há que fazer todo o trabalho da base, e depois então passar para repertório que efectivamente põe em relevo todas as potencialidades do aluno?

LB – Mas, Helena, isto não é pequeno erro, isto é um erro monumental.... Imagina que te aparece uma pessoa com uma voz belíssima, que tem 18, ou 17, ou 16, e tu vais dizer “uau, que maravilha, então pode pegar a ária da Violeta, da Traviata, do I acto”. Ela sabe muito bem, coloratura, vai e ela desenrasca, desenrasca, este verbo “desenrasca” ... então canta com juventude, canta com... prazer, com alma, ... ratata... e então vamos lá. E consegue! E depois de apresentar dou repertório mais pesado, e chegasse onde chegar... não digo que uma, uma... verdade absoluta, pode chegar com 22, 23 anos já não tem voz.

HN – Pois. Entendo.

LB – Cada aluno é um aluno. Não podemos generalizar. Mas eu acho que um estudo quando se faz se deve fazer bem. Pela base, e respeitando. Agora, há fenómenos, podemos contar que aparece algum com 16 anos que é fantástico, é maravilhoso, então... vai, vai, vai, vai por aí fora, é fantástico.

HN – Claro.

LB – Isto existe, não é?

HN – Claro.

LB – Mas também o professor vai sentir, vai ver, vai ter consciência e vai ter humildade, não é?

HN – Sim.

LB – Para entender isto.

HN – Segundo a sua experiência que competências técnicas e artísticas entende que um aluno de canto de ensino superior deve desenvolver? Esta é uma pergunta... um pouco de detalhe, para responder da forma mais detalhada possível. Aspectos que considere fundamentais, o vibrato, as ressonâncias, a dicção, o controlo dinâmico, as vogais, o que é que...

LB – Bom, Helena, agora o que considero importante... Tudo é importante na técnica. Porque a técnica é a base do instrumento.

HN – Claro.

LB - Primeiro há que construir o instrumento. E construir o instrumento é sabendo trabalhar com as possibilidades de cada um, do corpo, não é? Do corpo... da energia, da musculatura, do vibrato, das ressonâncias, do som em si, não é? Da emissão... Então, cada uma destas vertentes são muito importantes para a construção, para estabelecer o equilíbrio do instrumento. O instrumento vocal é muito sensível, muito delicado, porque primeiro faz parte do corpo físico, e o corpo físico é (está?) em permanente transformação.

HN – Sim.

LB – Sabemos. Hormonal, digestiva, a todos os níveis há transformações. Então além disso há a parte das emoções. Dentro da vivência emocional de cada um. Da vivência... interior, espiritual.

HN – Claro.

LB – Então agora... Automaticamente vai trabalhar com um conjunto de factores que pouco a pouco vão ser moldados... Respeitando as capacidades de cada um.

HN – E as especificidades de cada um, certo?

LB – De cada pessoa.

HN – E portanto considera todos estes aspectos igualmente importantes. Há algum, que se lembre, que eu não tenha dito e que seja importante, e que eu não tenha...

LB – Digamos assim, a técnica são os exercícios de respiração.

HN – De respiração...

LB – Exercícios de inspiração e expiração consciente com ajuda do diafragma para propulsar o ar nos ressonatórios, fazer uso dos ressonatórios, das caixas de ressonância, que é a caixa torácica, é a primeira, depois a caixa... a cavidade...

HN – Craneana?

LB – Sim, não, a cavidade maxilar e depois a cavidade frontal, porque são várias zonas onde os registos da voz se colocam, não é? Porque a voz de peito coloca-se no peito, a voz de [inaudível], e a voz de agudo coloca-se na cabeça, então tem de ser consciente destas zonas para depois poder utiliza-las em benefício, sem forçar, acho que é muito importante, então encontrar o caminho certo, fazê-lo evoluir (...) que dá uma evolução natural ao mesmo tempo.

HN – A tomar a consciência...

LB – Mas uma coisa puxada porque o professor quer que o aluno tenha aquele mi bemol, mas porque esse mi bemol não está na voz, ainda, tem que aceitar as limitações do momento.

HN – De certa forma já respondeu à pergunta seguinte, se considera que existem outros factores, as personalidades, ou os comportamentos, que tem impacto na aprendizagem do Canto no nível superior? Quando falou das emoções...

LB – A tudo isto que eu falei até agora acrescenta-se a parte intelectual, porque um cantor deve ter ao lado, dizemos um alter-ego, uma pessoa com princípios de vida, com normas de higiene, não é só física, mas psíquica também.

HN – Sim.

LB – Há que fazer muita atenção... muita gente diz: “Ah, mas é um sacrifício ser cantor, porque não podemos comer gelado, porque não podemos nos deitar às duas da manhã...” Há também escolhas a fazer.

HN – Claro.

LB – Se queres fazer uma profissão tens de respeitar aqueles coisas que são importantes, não é? Cada pessoa é diferente... O que funciona comigo pode não funcionar consigo. Eu como gelado posso ficar rouca, você come gelado e canta fantasticamente.

HN – Sim, sim..

LB – Sei lá. Isto não há regras. Mas há, claro, umas normas universais,

HN – Um conjunto de..

LB – Um conjunto de normas que se calhar vão desaparecendo, as novas gerações já não fazem ouvido, já não ligam à minha geração há 20 ou 30 anos atrás, é, porque a vida evolui, as pessoas são diferentes. Agora, há que evoluir permanentemente no sentido de, quando digo espiritual significa, há que alargar o horizonte, não só de sensações mas de aprendizagem, a leitura, ouvir, assistir a concertos, ouvir música, estar perto da natureza, observar as plantas, observar os animais, observar o céu, as estrelas, a lua, tudo isto. Porque nós fazemos parte de tudo, não vivemos separados. Fazemos parte da natureza. E quanto mais regressamos à natureza, mais interpretamos... a natureza... ficamos mais ricos, absorvemos uma energia boa, e inspiração também. A longo prazo cada pessoa se dá conta.

HN – Claro.

LB – O corpo físico reage de uma maneira diferente que tem influência sobre a voz.

HN – Claro.

LB – Porque a voz é o nosso instrumento, faz parte de nós. Agora, estar bem equilibrado, em harmonia com a natureza, e com o nosso eu, e com os nossos princípios de vida é que nos dá o equilíbrio da voz também. Agora quando uma pessoa passa por uma tristeza, por uma depressão,

não se pode cantar. Muito bem diz o português “quem canta seus males espanta”. É verdade. Mas não é fácil quando a gente tem uma coisa, pedra no coração... Se calhar podes cantar um fado...

HN – (Risos)

LB – Mas não é fácil, não é? Muitas vezes eu falo no controlo das emoções, até que ponto podemos controlar as emoções com a ajuda da respiração. Mas uma respiração consciente, observada... Tornarmo-nos observadores da nossa respiração, e criamos assim um distanciamento das emoções.

HN – Sim.

LB – Ficamos com as emoções fora de nós, ou olhamos para elas “mas isto... eu posso não ligar a estas emoções agora, porque agora estou a fazer o meu trabalho que é mais importante” ... Mas isto é trabalho de vida inteira. Não se pode aprender na faculdade.

HN – Esta pergunta a seguir tem a ver com a formação dos alunos no ensino anterior ao superior, nos conservatórios. Considera que os seus alunos de primeiro ano vêm bem preparados dos conservatórios?

LB – O trabalho dos conservatórios acho que melhorou imenso, porque há muito mais preparação, boa preparação... ao nível de formação musical, mesmo a nível técnico, mesmo ao nível da voz.

HN – E o que é que mudaria no ensino do Canto ao nível secundário, e o que é que mudaria ao nível superior se tivesse essa hipótese?

LB – Helena, eu não sei muito o que há quando trabalho no nível secundário. Falamos secundário, e é o conservatório?

HN – Sim, sim.

LB – Aqueles jovens que entraram em Évora há dois anos, com 18 anos ou 17 anos..

HN – Sim...

LB – Foram muito mais preparados. Eles vieram de Coimbra, de Braga, do Porto, não sei dizer de Lisboa porque não vi, mas acho que em geral o nível começou a crescer. Agora o nível do... se falamos do ensino superior, posso dizer aquilo que acho importante, e que acho essencial. Por exemplo, na Universidade de Évora o nosso currículo da disciplina falta o estudo das línguas. Claro que os alunos podem ir à faculdade de línguas e fazer, mas é preferível os alunos terem dentro do departamento alguém que faça isto. O italiano, o francês, o alemão, o inglês... Depois, o movimento do palco é também muito importante porque faz parte da criação de um cantor. E mesmo a cantar do palco com um piano precisas ter aquela desenvoltura, não é?

HN – Claro.

LB – Estar bem. Não ficar assim com as mãos, não saber que fazer com as mãos, com os braços... Saber o que fazer com o corpo em vários momentos de [inaudível], como representar uma partitura mesmo se não é... fazer uma diferença entre quando se canta lied ou quando se canta o canto sinfónico.

HN – Claro.

LB – Ou quando se canta uma cena de ópera, por comparação com um lied. Há que trabalhar também dicção, declamação, porque tudo isto faz parte da formação do cantor.

HN – Este grupo de perguntas agora tem a ver mais com a auto-eficácia e o Canto. Considera que estes alunos que entram para o ensino superior, eles já trazem ideias pré-concebidas acerca do seu comportamento como alunos (relativo à capacidade de estudo, à ansiedade antes de apresentações públicas...), eles demonstram que perante certas tarefas eles já sabem como se comportam, eles já se auto-conhecem?

LB – Sim, agora depende de cada um. Porque há também casos... Os alunos que entram com 25, 26 anos, e outros com 18. É diferente.

HN – Ok.

LB – É diferente para cada um, depende da experiência de vida de cada um... Mas em geral estão bem preparados a este nível. Não há novidade...

HN – Como é que lida com estas crenças de eficácia pessoal, às vezes erradas dos alunos?

LB – Bem, em geral eu dou muita força eu faço questão de empolar o optimismo nas pessoas, entusiasmo, entusiasmo no estudo e no poder criativo de cada um. O nosso trabalho de professor é incentivar e dar imensa força àquele que não tem tanta, não é?

HN – Sim.

LB – É fácil de entender isto, não é? Agora quem tem um ego desacerbado que são aqueles que acham que já sabem cantar muito bem... isto... não sei até que ponto... [inaudível]. Pronto. Há casos em todas as profissões, não é?

HN – Claro.

LB – Julgam que estão a ser... É assim... às vezes quando se é mais jovem ainda se pode melhorar, de certa forma, mas quando mais... com uma idade mais avançada isto já faz parte do carácter.

HN – Claro. Acha que os alunos mantêm as suas crenças de eficácia pessoal ao longo do tempo de formação ou entende que os alunos mudam as suas crenças de auto-eficácia ao longo do curso superior?

LB – Depende do professor saber lidar com esta... quer dizer, descobrir esta situação com pessoa que está à fente. Que é determinar o ar, ter muita auto-confiança, muita força, e pensar que é capaz...

HN – Portanto eles...

LB – Outra vez vem aqui o controlo das emoções, em tudo isto, não é? Porque estar de bem como professor de Canto é mais e também um psiquiatra, sim, mais um pedagogo, a pedagogia do Canto, mais que psicólogo, psiquiatra, mãe, pai, avó, sim. Porque há uma ligação depois que se instala entre aluno e professor.

HN – Pois. De certa forma já está a responder à outra pergunta. Se na sua opinião o que é que pode potenciar mais a construção de crenças positivas de auto-eficácia... Quando fala na relação entre professor e aluno, uma boa relação, isso já é de certa forma... E o que é que acha que ainda tem mais, também, impacto nisso? As boas performances? A boa camaradagem? A dinâmica na classe? O bom relacionamento com o professor? A capacidade de estudo? A evolução técnica? O que é que pode ser mais forte nisto tudo?

LB – Sabe agora aquilo que enunciou é muito importante.

HN – Sim.

LB – Agora... Primeiro tem que se trabalhar interiormente. Criar uma confiança e uma força interior, que ajude a continuar e a poder evoluir. Agora depende muito de outra coisa, Helena. Depende de eu... gostar. Se uma pessoa gosta verdadeiramente daquilo que faz, de cantar, é fantástico, então vai em frente. Então não há problema... Então todas as dificuldades vão ser ultrapassadas. E depois tudo o que se cria como ajuda é só para melhorar, só para evoluir.

HN – Claro. Tem consciência se no presente ano lectivo tem alunos cujas crenças de eficácia pessoal tem um forte impacto na aprendizagem?

LB – Não sei... se é influenciado... Não sei. Importante é que há evolução. A evolução é clara, e que as pessoas vão para a frente, e cantam, pronto.

HN – Ok. Está bom. Obrigada pelo seu contributo, e pelo seu tempo.

LB – De nada, Helena.

Anexo 6 – Entrevista a Filipa Lã

Entrevista a cantores/ docentes do Ensino Superior

Nome: Filipa Lã

Data: 12 de Julho de 2010

HN – Em primeiro lugar obrigada por ter correspondido com o pedido que lhe fiz, de entrevista. Gostaria de saber há quanto tempo é docente do ensino superior.

FL – No ensino superior este é o meu quarto ano.

HN – Qual é a instituição de ensino superior onde lecciona actualmente?

FL – Presentemente lecciono na Universidade de Aveiro.

HN – Tem ideia de quantos alunos estudaram consigo ao longo deste tempo?

FL – Muitos, muitos. Mas só a nível do ensino superior?

HN – A nível do ensino superior, mais detalhadamente na área do Canto, mas também noutras áreas que estão relacionadas.

FL – Na área específica do Canto, digamos que nestes quatro anos passaram-me pelas mãos por volta de... sei lá, mais de trinta alunos. Não querendo ser muito específica com o número de alunos.

HN – Sim... *Grosso modo* trinta alunos...

FL – Mais. Porque tinha turmas muito grandes que tinham técnica vocal, e que passavam comigo todas as semanas... E alguns deles de 15 em 15 dias. Portanto, todas as semanas são os alunos de Canto, de 15 em 15 dias são os alunos de outros instrumentos mas que fazem o Canto como segundo instrumento... E portanto é... mais ou menos por aí, nestes quatro anos.

HN – Na sua opinião o que é que considera ter sido o aspecto mais importante para a formação dos seus alunos, i.e., o que é que trabalhou mais intensamente, ou o que considerou prioritário na formação destes alunos?

FL – Ora bem... Esta pergunta é muito difícil de responder no sentido de que depende muito dos anos a que nós estamos a leccionar. Se pensarmos um bocadinho nos anos iniciais de Canto ou até num aluno que não esteja num ano inicial mas que traga uma bagagem de técnica vocal, quando digo técnica vocal refiro-me à técnica de domínio do instrumento que no nosso caso é a voz, não é?, que tem algum background, mas que é um background que tem usado uma técnica da qual eu não sou apologista, ou acho que não é mais saudável, porque no fundo que eu acho importante na técnica vocal é que haja esse domínio do instrumento, portanto, e que se consiga fazer com ele música, e para se fazer música tem que se dominar, fazer os pianos, os fortes, os crescendos, os decrescendos, articulação, extensão, etc... O próprio estilo musical que se usa, ou a técnica que se usa adequada a determinado estilo musical... Mas também de uma forma saudável, sem comprometer o instrumento. E portanto, se estou a falar de idades jovens que começam a cantar, ou de idades mais avançadas mas que tem um background no qual há lacunas, portanto, o que eu daria mais importância no ensino do Canto é precisamente colocar o instrumento homogéneo e funcional do ponto de vista fisiológico saudável, flexível, ao longo de toda a extensão, a homogeneidade de registos, também seria importante o apoio vocal porque o apoio vai permitir ao aluno ganhar essa homogeneidade ao longo de todo o registo vocal, quer grave, quer agudo, quer médio, e depois essa homogeneidade vai de encontro à criação de um timbre uniforme em toda a extensão vocal. Portanto, além da homogeneidade que se consegue com o apoio e com a colocação da voz, um outro aspecto que tenho muito em conta é precisamente... resolver problemas de passagem de registo que às vezes ainda não estão sólidas, solidificadas, e também a própria extensão do instrumento, o desenvolvimento do instrumento, de exercícios de aumento da extensão, de exercícios de flexibilidade vocal... E outra coisa que também tenho em atenção é tentar conectar essa funcionalidade do instrumento no corpo da pessoa.

HN – Exacto.

FL – Pronto. Agora a níveis mais avançados que têm essa base feita, em termos do instrumento desenvolvido, em termos de extensão, de apoio, e dessa incorporação da voz no corpo, tenho mais atenção em limar arestas, ou seja, ter em atenção que ele não canta tudo igual, canta lied de forma específica, e, por exemplo, ópera de outra maneira, que se pode por exemplo, criar mais espaços em

determinadas notas porque estamos a tratar de ópera, ou criar mais ponta se estamos num registo de *chanson française*, se ligo mais ao estilo, e depois há limar aqui e acolá, esta nota podia ser mais assim, ou mais assado, e aí, o fraseado musical, isso dou muita importância nesta fase do campeonato porque acho que se tem de ter uma maturidade vocal e musical que não se tem nos primeiros anos de Canto, para perceber o que é o fraseado musical, para onde é que a frase caminha, sempre baseado no instrumento, que o próprio acompanhamento tem, porque muitas vezes os compositores dão-nos essas ideias na parte de piano que escrevem, e o próprio texto, onde é que estão as sílabas tónicas, e isso ajuda a perceber para onde é que a frase caminha.

HN - E durante esse processo de ensino, verificou qual é o maior erro no processo de ensino de Canto, que se verifica/verificava nas instituições de ensino superior portuguesas? Houve evolução ao longo dos anos?

FL - Sim. O que eu posso dizer da minha experiência é que tive sorte porque estudei também na Universidade de Aveiro, enquanto estudante de Canto, e o que eu sinto é uma tendência a cada vez se desmistificar o domínio técnico do instrumento que antigamente se mistificava muito, porque como são músculos e funcionalidades do corpo que nós não conseguimos ver, ao contrário de quando tocamos um violino, sabemos que o pulso tem de tocar, que aquele dedo tem de estar afastado ou mais próximo para produzir um tom ou meio tom, com as pregas vocais, com o sistema respiratório, articulatório, com o sistema articulador... não se vê. O que eu tenho vindo a observar nestes anos em Portugal é a tentativa de desmistificação desse ensino. O que é que é importante, de facto, usarem-se os dois tipos de ensino: para alunos que funcionam melhor com imagens mentais ou com imitação, [inaudível] se bem que eu, nesses casos, não sou muito apologista da imitação porque o professor pode ser um excelente professor na passagem de conceitos, e de como é que o som deve ser produzido, mas pode ser um mau... pode não ser um tão bom performer e um tão bom cantor, e ao dar um exemplo do que para ele funciona, e pode não funcionar para o outro. E muitas vezes, antigamente, funcionava-se na base da imitação do som do professor, e isso eu acho que também já está um bocadinho ultrapassado. E depois a outra componente. Tenho alunos que realmente procuram essa desmistificação e vão muito por propriocepção, por saber onde é que estão as ressonâncias, por imaginar o que acontece no interior da boca, sabemos que para dar uma nota aguda tem de haver uma elevação do palato, e do espaço faríngeo, porque tem que se criar uma compensação, o que os ingleses chamam *formant tuning*, senão soa a desafinado. E, de facto, haver professores que já vão nesta perspectiva de que usam a base científica que se tem vindo a desenvolver nos últimos 30 anos (...) para apoiar a sua forma de ensinar. E isso é uma coisa que se está a ver cada vez mais, ainda um pouco... se formos comparar o caso de Portugal com o caso de outras universidades estrangeiras ainda estamos a anos-luz, mas... vê-se um bocadinho disso.

HN - Essa tomada de consciência faz com que o ensino tenha mudado, também, beneficiado dessa evolução na busca científica?

FL - Sim, sim.

HN - De alguma forma as coisas que me foi dizendo já foram respondendo à minha próxima pergunta: segundo a sua experiência, que competências técnicas e artísticas entende que um aluno de canto de ensino superior deve desenvolver? Já citou algumas. Já perguntar-lhe se ainda haverá algumas que não tenha referido, as possíveis técnicas ou aspectos que considera fundamentais, ex: vibrato, ressonâncias, dicção... Há um patamar para as colocar, ou...

FL- Ora bem, o cenário ideal eu acho que seria assim: um aluno que vem de um conservatório, que tenha feito Canto no conservatório e que depois faz as provas de entrada para o ensino superior, devia ter o seu instrumento formado, no sentido de que devia estar desenvolvido do ponto de vista de extensão e de estabilidade tímbrica. Pronto. E até mesmo na passagem de registos.. E quem chegasse à Universidade, e tivesse essa situação, fosse desenvolver no que já está criado, desenvolver mais para a parte da interpretação, desse trabalho de dicção, desse trabalho de emoções, desse trabalho à frente de um espelho, no sentido de saber usar as expressões faciais, corporais, para expressar emoções, porque é muito difícil... Uma pessoa tem um papel de uma ópera para fazer e sabe que é muito difícil colocar a emoção no todo do instrumento porque muitas vezes perturba o funcionamento do instrumento. E acho que a nível superior devia haver um cuidado mais dessa conjugação das duas coisas, de "como é que eu agora que tenho este instrumento assim e assim, o posso usar de uma forma expressiva e expressar as minhas emoções porque tenho de ser um performer". Um cantor é um actor, não é? Mas é um actor com melodia além do ritmo por cima disso. E depois, de facto, ter em atenção as diferentes épocas, a

interpretação estilística. Nós não podemos ser especialistas em todas as áreas. Há vozes que se adequam mais a Lied outras mais a ópera, outras mais a oratória. Ok. Haver essa tendência de perceber “eu sou... eu tenho um instrumento que pode mais beneficiar desse estilo musical ou do outro estilo musical?” Nem todos nós devemos fazer ópera, ou óperas da mesma época. Nem todos nós podemos cantar Puccini, nem Monteverdi, nem todos nós podemos cantar Mozart. Portanto, haver essa tendência a afunilar a especialidade do cantor num estilo no qual a sua voz e a sua personalidade, e a sua performance se identificam mais.

HN - Considera que existem outros factores (as personalidades ou os comportamentos) que tem impacto na aprendizagem do Canto, no nível superior?

FL - Ai sim! Sem dúvida! Logo à partida um aluno que não ouve muita música cantada é um aluno que terá mais dificuldade em entender certos conceitos, nomeadamente a interpretação estilística, nomeadamente o fraseado... portanto, se não se tem um background, uma cultura em que se teve experiências de fazer concertos, de ouvir muita música, de ter uns pais, uma família que o apoiam, isso é tudo muito importante para se vir a desenvolver num cantor, e há outros factores sem dúvida, e a própria personalidade, porque... eu já tive nas mãos, ou, já conheci cantores com um instrumento fabuloso, muito bom mesmo, e que por terem esses baixos níveis de auto-confiança são cantores que nunca irão fazer uma carreira internacional, porque são cantores que não têm os elevados níveis de auto-confiança, de metacognição, que são necessários para se responder às necessidades tão específicas e exigentes de uma carreira profissional...

HN - Voltando um pouco atrás, considera que os alunos que vêm para o primeiro ano, vêm bem preparados dos conservatórios? Actualmente essa preparação já existe? O que é que é mais recorrente?

FL - Ora bem, o que eu acho.. assim... Nem bem nem mal. Vêm medianos. Podiam vir melhor, podiam vir melhor... Principalmente se considerarmos que muitos deles fizeram também outro instrumento com o Canto, e que muitos deles repetiram os três anos, e fizeram em seis, se considerarmos esse aspecto, penso que deveriam chegar ao ensino superior um bocadinho mais bem preparados.

HN - Certo. E isto leva precisamente à próxima pergunta que quero colocar-lhe: o que é que mudaria no ensino do Canto ao nível secundário e ao nível superior.

FL - Ao nível secundário não posso falar muito porque não tenho muita experiência, mas ao nível superior posso lhe dizer que o que mudaria era: nº 1: que os alunos não teriam apenas uma aula de Canto por semana, teriam uma aula de Canto com o Professor de Canto, teriam corrupção com um corruptidor, e teriam *coching*, que no fundo é um trabalho com um corruptidor mas para áreas específicas, portanto, um *coching* para a canção francesa, outro para a canção inglesa, outro para a canção alemã, outro para oratória, ou o mesmo para duas coisas, porque tem formação nas duas coisas, mas portanto não ter apenas uma hora de Canto por semana...

HN - É insuficiente...

FL - É insuficiente! Ponto nº 1. Um professor vê-se frustrado porque para além do trabalho técnico que tem que ter, e musical, tem de haver um trabalho de junção com o pianista, e isso actualmente, na forma como o ensino se encontra estruturado, o ensino superior não resulta. Outra coisa que eu faria, para além de ter esse *coching* para além da aula de Canto, haveria sempre uma aula aberta por semana, portanto, em que os alunos de vários professores se juntam, os alunos cantam uns para os outros, os professores estão presentes e há discussão. Penso que às vezes também... eu acho que a discussão é a única solução para haver progresso em alguma área. Quando a pessoa se fecha no seu mundo, e pensa que é o único que faz bem, é quando há problemas. E outra coisa que se deveria mudar em Portugal é: se um aluno não demonstra evolução, o professor devia ser chamado à atenção, “porque é que o teu aluno não demonstra evolução? É porque ele não é capaz, ou estarás tu a usar alguma metodologia que não é a mais indicada para aquele aluno?”

HN - Exacto. Focando um bocadinho no aluno, nos alunos em concreto e nas suas características, também para aferir um pouco as condições em que eles desenvolvem as suas crenças de eficácia pessoal, considera que estes alunos já trazem ideias pré-concebidas, acerca do seu comportamento como alunos, das suas capacidades de estudo, na ansiedade antes das apresentações públicas?

FL - Está-me a perguntar sobre alunos que ingressam no ensino superior, não é? Que vem dos conservatórios e estão a ingressar no ensino superior, não é?

HN - Sim, sim.

FL – Não. Para já não sabem lidar de uma forma geral com a ansiedade na performance, e isso também vai... eu estou a falar de alunos com idades, que fizeram tudo certinho, não repetiram nada e entraram.

HN – Certo.

FL – Não estou a falar de alunos que, por exemplo, já tem uma licenciatura, e que querem ingressar noutra licenciatura porque fizeram o conservatório ao mesmo tempo que fizeram outra licenciatura. Porque a própria maturidade intelectual de uma pessoa ajuda muito no desenvolvimento certo, vocal, dessa pessoa. O que eu acho é que eles vêm um bocadinho..., e cada vez mais se vê isso, cada vez vêm menos... vêm mais verdes, mais imaturos, nesse sentido, que não sabem estudar, que ainda não tem a certeza de qual é o som que querem produzir, e porquê, e portanto... isso estou a falar de alunos de primeiro ano de ensino superior. Porque depois ao longo do percurso noto evolução.

HN – Claro. Mal de nós...

FL – Mal de nós se não houvesse evolução.

HN – E como é que lida com crenças erradas acerca daquilo que eles pensam acerca de si próprios?

FL – Tento usar técnicas de bio-feedback. Por exemplo, se são percepções erradas na postura ou no corpo que tem, usar um espelho, ou na articulação que fazem, ou no uso do sistema articulador que fazem, uso sempre feedback visual.

HN – Certo.

FL – Quando é relativamente ao som que produzem e à qualidade de som que devem procurar também os incentivo a gravarem-se para terem um feedback do som, e a gravarem as aulas para poderem ir para casa e ouvirem novamente o que fizeram, ouvir novamente os exemplos do professor, o que é que o professor disse, em que é que eles tem de ter mais atenção, portanto.. Tento lidar assim. E também tento que os alunos menos independentes, de aula para aula, dar-lhes tarefas: “ok, até à próxima aula tens de fazer isto, isto, isto e isto...”

HN – A próxima questão também já foi, de certa forma, respondida, se eles [os alunos] mantêm as suas crenças de eficácia ao longo do tempo de formação, ou entende que eles mudam...

FL – Vão alterando...

HN – Vão alterando. De certa forma já respondeu.. E na sua opinião o que é que pode potenciar mais crenças positivas de auto-eficácia, ter boas performances, uma boa camaradagem, boa dinâmica na classe, um bom relacionamento com o professor, a capacidade de estudo, de evolução técnica, tudo isto conjugado, ou um mais que outro destes factores...

FL – Eu penso que não há um mais que outro, penso que é uma conjugação de factores, é um sistema dinâmico. Se não houver boa interacção entre professor e aluno, o aluno se calhar sente-se menos motivado, ou melhor, se houver boa interacção o aluno sentir-se-á mais motivado, digo eu, porque o professor também puxa por isso, por essa motivação, por outro lado se não se tiverem experiências positivas de performance, o que acontece é que o aluno ganha medo a essas performances, e começa a acreditar que não é capaz, que talvez não seja capaz.... Se não houver apoio dos colegas, pequenas discussões e... competitividade não positiva também se torna mais difícil que o aluno se sinta motivado, portanto... acho que é uma conjugação de factores. Tem que haver um bocadinho de tudo.

HN – Tem consciência se durante o corrente ano lectivo tem alunos cujas crenças de eficácia pessoal tenham impacto na aprendizagem vocal, ou tem encontrado alunos que já estão em diferentes níveis... também... de mestrado, doutoramento...

FL – Posso dizer casos assim pontuais, que uma aluna deixou de progredir tanto porque deixou de acreditar nela, porque teve uma má experiência numa masterclasse, com um professor com o qual não se identificou, e a partir daí a evolução foi mito pouca, não porque a aluna não seja inteligente e não seja capaz, mas porque começou a desacreditar nas capacidades dela. Depois, um outro caso pontual é o de um aluno que não progride tanto na aula porque é demasiado confiante na sua própria concepção do que está certo e do que está errado, então em vez de estar na aula e fazer, e esperar o feedback do professor, está na aula e interrompe e diz, “não é assim, é assim, é assim...” e não ouve o que.....

HN –O que lhe poderá ser útil para melhorar.

FL – Exacto. Isso é útil para uma situação que se deve ter quando se estuda sozinho, mas quando se está numa aula esse tipo de “ok... é assim, é assim...”, Talvez a aprendizagem na aula seja mais

lenta por estar constantemente a ser interrompida por esses processos quando se está confiante que não é de uma maneira e é de outra, e não ouvirmos o que nos têm para dizer...

HN – Certo. Agradeço-lhe imenso a colaboração!

FL – De nada. O prazer foi meu.

hmsneves@gmail.com / 2012