Percepta, 1(1), 55–66
©2013 dos autores

ISSN 2318-891X
http://www.abcogmus.org/journals

Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical*

ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO**

Resumo

O foco deste artigo é um estudo sobre duas teorias de motivação — teoria do fluxo e crenças de autoeficácia — no contexto da prática/ensino da música. O objetivo geral é evidenciar elementos motivacionais presentes na prática e aprendizagem musical, relacionados com os dois referenciais. Por meio de uma revisão bibliográfica e da apresentação de pesquisas realizadas com base nas referidas teorias, algumas considerações são traçadas, nas quais elementos comuns, entre teoria do fluxo e crenças de autoeficácia (no contexto musical) são destacados. Este estudo traz uma abordagem inédita para pesquisas sobre motivação e música no Brasil.

Palavras-chave: teoria do fluxo, crenças de autoeficácia, motivação, música

Abstract

This article focuses on a study of two theories of motivation — flow theory and self-efficacy beliefs — in the context of practice / music teaching. The general objective is to highlight motivational elements present in musical practice and learning, related to the two referentials. Through a literature review and content analysis of researches based on these referentials, some considerations are outlined, in which common elements between flow theory and self-efficacy beliefs (in the musical context) are highlighted. This study presents a new approach to research on motivation and music in Brazil.

Keywords: flow theory, self-efficacy beliefs, motivation, music

* O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

** Universidade Federal do Paraná – UFPR
E-mail: rosanecardoso@ufpr.br

Recebido em 16 de abril de 2013; aceito em 24 de maio de 2013.

Titularidade de direitos autorais atualizada para os autores sob licença CC-BY em 2026;
ano e data de publicação originais mantidos (2013)

O estudo dos comportamentos humanos e das suas causas tem sido foco de muitas pesquisas nas áreas das ciências sociais. Bandura (2008) explica que atualmente existe um crescente interesse no estudo de concepções sobre a natureza humana por meio de diferentes teorias psicológicas. Segundo este autor é por meio do estudo sobre modelos comportamentais que as pesquisas assumem significativas implicações teóricas e sociais. De acordo com Reeve (2006), para tentar explicar o porquê das atitudes humanas, muitas teorias de motivação podem ser empregadas:

> Ao tentarmos explicar o porquê das atitudes humanas, podemos empregar as teorias de motivação para aprendermos sobre tópicos tais como a natureza humana; os esforços para realização de conquistas e para obtenção de poder; os desejos de sexo biológico e intimidade psicológica; as emoções, como o medo e a raiva; o cultivo do talento e a promoção da criatividade; desenvolvimento de interesses e aperfeiçoamento de competências; e o estabelecimento de planos e metas (Reeve, 2006, p. 1).

Para Reeve (2006, p. 24), a motivação se refere "aos processos que dão ao comportamento sua energia e direção". Para este autor existe uma complexidade de espectros nos estudos contemporâneos da motivação, que possibilitam o entendimento do processo motivacional a partir de diferentes perspectivas: cultural (ou social/cognitiva), comportamental, fisiológica/neurológica, cognitiva, evolucionária, humanista, psicanalítica. Reeve (2006) destaca que uma das características dos estudos contemporâneos da motivação é o surgimento das "miniteorias" como forma de observar um fenômeno motivacional específico. Dentre as "miniteorias" sugeridas por Reeve, são citadas: teoria do desenvolvimento de metas, teoria da autoeficácia, teoria motivacional da realização, "expectativa X valor", teoria da dissonância cognitiva, teoria do fluxo, teoria atribucional da motivação, motivação dos efeitos, teoria da reatância, autoesquemas, teoria do desamparo aprendido entre outras. Para este artigo, portanto, o objetivo geral é evidenciar elementos motivacionais presentes na prática e aprendizagem musical relacionados com dois referencias (ou, conforme Reeve, miniteorias): as crenças de autoeficácia (Bandura, 1997) e a teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1999).

O estudo das teorias de motivação tem proporcionado a pesquisadores, professores e músicos a oportunidade de conhecer mecanismos psicológicos existentes nos processos de envolvimento do sujeito com a música. Dentre os autores que têm buscado o aprofundamento de investigações sobre música e motivação, no panorama internacional, podem-se nomear O`Neill e McPherson (2002), McPherson e McCormick (2006), Ritchie e Williamon (2011), McPherson

e Renwick (2011), McPherson e Zimmerman (2002), Custodero (2005, 2006), Addessi e Pachet (2005, 2007), Addessi et al. (2006), Griffin (2008), Troum (2008), Miksza (2012), entre outros. No Brasil, estudos recentes sobre essa temática também têm sido publicados sistematicamente, como por exemplo: Araujo e Pickler (2008), Cavalcanti (2009), Pizzato (2009), Cereser e Hentschke (2009), Vilela (2009), Figueiredo (2010); Araujo et al. (2010), Engelmann (2010), Cernev (2011), Araujo e Andrade (2011), Cereser (2011), Silva (2012), Stocchero (2012), Araujo (2012), Gonçalves (2013).

Com este estudo pretende-se fomentar as investigações sobre motivação em música, auxiliando professores, pesquisadores e músicos na compreensão de processos cognitivos, perceptivos e motivacionais presentes nas atividades musicais dos indivíduos. Os resultados, portanto, poderão favorecer a elaboração de estratégias para a orientação do estudo da música, em diferentes níveis e contextos.

1 As crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia são o núcleo central da Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura. Esta teoria traz uma explicação sobre o comportamento humano considerando o homem como sujeito autorreflexivo, autorregulado, proativo, organizado, reativo e orientado por forças ambientais e motivos interiores (Pajares & Orlaz, 2008). A crença de autoeficácia, de acordo com Bzuneck (2001), é uma avaliação ou percepção pessoal que o indivíduo faz a respeito de suas habilidades, sua inteligência, seus conhecimentos, enfim suas capacidades para enfrentar situações específicas. De acordo com Azzi e Polidoro (2006, p. 16) a autoeficácia é uma crença que se refere "às convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas faculdades cognitivas, motivacionais e de comportamento, necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e dado contexto".

Vieira e Coimbra (2006) identificam que o questionamento de um indivíduo frente a uma determinada situação sobre suas capacidades é um indicativo sobre sua crença de autoeficácia:

> Quanto o indivíduo pergunta: "Será que eu vou conseguir fazer?" está a questionar-se acerca de suas crenças de auto-eficácia face a algo. (...) A proposta é de que as crenças de auto-eficácia ajudam a determinar as escolhas do indivíduo relativamente a actividades e meios, assim como o esforço, a persistência, os padrões cognitivos e as reacções emocionais quando os indivíduos são confrontados com obstáculos (Vieira & Coimbra, 2006, p. 30).

Para Bandura (2008), a crença de autoeficácia pode ser considerada como um julgamento da capacidade pessoal do indivíduo para desempenhar uma dada função. Esta crença não pode ser confundida com autoestima (julgamento de amor-próprio). Para o autor, a autoeficácia demonstra um nível de motivação, com base num processo afetivo, no qual o indivíduo baseia sua ação naquilo que acredita poder realizar, mesmo que, objetivamente, não seja capaz de fazê-lo. Ao explicar como as crenças de autoeficácia influenciam as ações humanas, Pajares e Orlaz (2008) explicam:

> Fortes crenças de autoeficácia promovem as realizações humanas e o bem estar de incontáveis maneiras. Os indivíduos confiantes abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas. Eles têm maior interesse e absorção nas atividades, estabelecem objetivos difíceis para si mesmo e mantém um forte compromisso com esses objetivos, aumentando seus esforços frente ao fracasso. Também recuperam a confiança mais rapidamente, após fracassos e retrocessos e atribuem o fracasso a esforços insuficientes ou conhecimentos deficientes, e habilidades que podem ser adquiridas. As crenças de autoeficácia ajudam a determinar quanto esforço as pessoas dedicarão a uma atividade, quanto tempo elas perseverarão quando confrontarem obstáculos e quanto serão resilientes frente a situações adversas. Quanto maior o sentido de eficácia, maior o esforço, a persistência e a resiliência. Como consequência, as crenças de autoeficácia também influenciam as escolhas que as pessoas fazem e os cursos de ação que procuram. Os indivíduos tendem a selecionar tarefas e atividades em que se sintam competentes e confiantes e evitam aquelas que não se sente assim (Pajares & Orlaz, 2008, p. 108).

Um aspecto que acompanha o fortalecimento das crenças de autoeficácia no indivíduo é o processo de autorregulação. Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação é uma capacidade de organização para aprendizagem que requer estratégias cognitivas e motivação. Os sujeitos autorregulados são ativos no seu processo de aprendizagem, com atitudes independentes, gerenciadas pela motivação intrínseca. Neste sentido, Polidoro e Azzi (2008) explicam que a autorregulação favorece a afirmação das crenças de autoeficácia, pois pode ser encarada como um mecanismo pelo qual as pessoas exercem controle sobre seu processo motivacional, sua vida emocional, seus pensamentos, seu comportamento. Os autores enfatizam: "Desenvolver estratégias de automonitoramento, avaliação e gerenciamento das condições que nos afetam são tarefas necessárias para que

as mudanças comportamentais (aquisição ou transformação) sejam mantidas (...)" (Polidoro e Azzi, p. 149).

Várias pesquisas em música sobre crenças de autoeficácia foram desenvolvidas recentemente no Brasil, como, por exemplo, os estudos de Cavalcanti (2009), Cereser (2011), Silva (2012), Gonçalves (2013). Neste texto destacamos os estudos de Cavalcanti (2009) e Cereser (2011).

Cavalcanti (2009) estudou as crenças de autoeficácia e a autorregulação na prática instrumental de alunos de um Curso Superior de Instrumento (Bacharelado em Música) de uma instituição pública de ensino superior (em Curitiba). Um questionário denominado de "inventário de avaliação" foi elaborado para identificar a força das crenças de autoeficácia nas capacidades pessoais e a capacidade de autorregulação dos instrumentistas participantes da pesquisa. Os questionários (ou inventários de avaliação) foram aplicados numa amostra de 36 alunos dos quatro anos de formação de um Curso de Bacharelado em Música. Os dados obtidos por Cavalcanti (2009) revelaram que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentaram crenças diferenciadas de autoeficácia. Neste sentido ela pôde concluir que os alunos do 1º ano de curso apresentavam crenças de autoeficácia menores que aqueles do 2º, 3º e 4º anos. Os alunos do 4º ano foram aqueles que demonstraram maiores crenças em suas capacidades de superar desafios e de manterem elevados graus de motivação além de demonstrar maior confiança em sua capacidade de automonitorar a prática instrumental, ou seja, de autorregular sua aprendizagem. Ao analisar os dados de sua investigação, a autora concluiu que o músico que consegue compreender o processo de autorregulação de sua aprendizagem e aplicar tal processo em sua prática, desenvolve maiores crenças de autoeficácia e pode otimizar significativamente sua performance.

Cereser (2011), com interesse em estudar a motivação de professores de música que atuam no contexto escolar, elaborou de uma escala (questionário) para verificação das crenças de autoeficácia dos professores de música. Por meio da construção de uma escala denominada "Escala de autoeficácia do professor de música" a autora pode avaliar crenças de autoeficácia de 148 professores e estagiários que atuavam na educação básica com o ensino de música, considerando variáveis demográficas e de contexto. A escala foi construída num formato *Likert* de 5 pontos e os aspectos para avaliação das crenças de autoeficácia do professor de música foram: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar alunos; d) considerar a diversidade do aluno e; e) lidar com mudanças e desafios. Os resultados indicaram médios e altos índices em todas as di-

mensões da escala de autoeficácia. Os menores índices foram observados nas questões sobre o gerenciamento do comportamento dos alunos e sobre a capacidade de motivar. De acordo com a autora, este resultado pode sugerir que os professores de música participantes da pesquisa (especialmente aqueles com menos tempo de experiência profissional), possuíam maiores dificuldades em relação às questões de relacionamento interpessoal (na dimensão professor-aluno).

Nestes dois exemplos de pesquisa, de Cavalcanti (2009) e Cereser (2011), alguns elementos sobre as crenças de autoeficácia foram discutidos pelas pesquisadoras e são relevantes para a compreensão de processos motivacionais presentes no ensino, aprendizagem e prática musical, como por exemplo: a) o valor dos processos de autorregulação para o monitoramento e gerenciamento do estudo da música, como forma de fortalecer crenças de autoeficácia; b) a evidência da relação entre o aumento de índices das crenças de autoeficácia e a experiência adquirida pelo músico, bem como pelo professor, na sua prática de estudo e/ou ensino cotidiana; c) a relevância da afirmação e fortalecimento das crenças da autoeficácia do professor para motivar seus alunos e do músico instrumentista para se automotivar.

2 Teoria do fluxo

De acordo com Csikszentmihalyi (2003, 1999, 1996, 1992, 1990) o "estado de fluxo" é uma circunstância no qual o indivíduo, ao realizar uma atividade de forma concentrada, perde a noção de tempo, sente alegria/satisfação e sensação de bem estar. O autor explica que o "estado de fluxo" é gerado a partir de elementos afetivos da motivação que orientam a realização de uma atividade com emoção e concentração.

Para o autor, a experiência do fluxo pode ocorrer quando uma determinada tarefa é desempenhada pelo sujeito num contexto de equilíbrio entre os desafios enfrentados e suas habilidades. Se os desafios estiverem além das possibilidades do sujeito, este acaba vivenciando ansiedade, preocupação e, consequentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estiverem abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo, este poderá experimentar o relaxamento e por consequência o tédio, a apatia, o desinteresse.

Csikszentmihalyi (1999) destaca alguns componentes que acompanham a experiência do fluxo como as metas, a emoção e as operações mentais (operações cognitivas). O estabelecimento de metas auxilia o indivíduo para seguir a uma etapa de concentração. As metas são os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo e estão relacionadas com a autoestima na dependência das expectativas e do sucesso. As emoções são consideradas como estados interiores de

consciência e são descritas pelo autor como os elementos subjetivos. Para o autor, as emoções positivas (como a felicidade) são estados que ele denomina como de "negaentropia psíquica", ou seja, uma entropia negativa na qual o sujeito não precisa de atenção para refletir sobre si mesmo. Esta condição favorece que a energia psíquica siga livremente para a tarefa que se pretende investir. Por fim, as operações mentais cognitivas, particularmente a concentração, são realizadas por meio do pensamento e, na experiência de fluxo, ordenam a atenção. O autor explica que o sujeito tem a necessidade de concentrar sua atenção, para que haja ordem na consciência (normalmente em estado de caos), porém, focalizar a mente quando o indivíduo está motivado, torna-se fácil, mesmo que este encontre dificuldades objetivas.

O conceito de "experiência de fluxo", desenvolvido por Csikszentmihalyi, já foi utilizado em pesquisas na área da música. Como estudos recentes, que se utilizaram da teoria do fluxo como referencial para suas pesquisas, podem-se destacar Griffin (2008); Custodero (2006), Addessi e Pachet (2005, 2007); Silva (2008); Troum (2008); Addessi et al. (2006), Araújo e Pickler (2008), Araujo e Andrade (2011), Araujo (2012), e Stocchero (2013). Os resultados de tais estudos favorecem o reconhecimento da relação entre os elementos apontados nesta teoria e a aplicação destes na otimização da experiência musical. Dentre estes estudos apontados, são destacadas neste artigo as pesquisas de Troum (2008) e Griffin (2008). Troum discutiu a prática deliberada de músicos instrumentistas, mediadas por meio do estabelecimento de metas e estratégias. A autora apontou para os componentes que conduzem à experiência do fluxo e os componentes vivenciados durante o fluxo, como elementos que se encontram em estreita relação com o processo da prática musical de músicos com alta performance e com o desenvolvimento da expertise (cita especialmente a motivação intrínseca, o uso metas e a concentração). A autora estabeleceu também, algumas orientações para que o professor possa efetivamente auxiliar no progresso do estudo do aluno. Dentre suas recomendações, ela coloca como primeiro passo o reconhecimento das necessidades intrínsecas do estudante e a adequação das condições para sua prática individual. Segundo a autora, a identificação e a orientação de objetivos intrínsecos, são qualitativamente mais significativos que o estabelecimento de objetivos extrínsecos, como os concursos ou recitais.

Griffin (2008), por sua vez, utilizou a ênfase no estabelecimento de metas para aprimorar um método moderno de ensino de teclado. O autor utilizou-se dos estudos de Csikszentmihalyi, Gardener, Goleman e Elliot como alicerce teórico de sua proposta pedagógica e de

sua investigação. A partir de uma *survey*, o autor buscou levantar dados coletados junto a 100 alunos participantes, que comprovassem a aquisição de diferentes habilidades musicais e extramusicais dos envolvidos, bem como que identificassem componentes psicológicos sobre a qualidade do engajamento desses alunos nas atividades realizadas. Dentre os resultados positivos apontados pelo autor, vinculados à teoria do fluxo, foram observados especialmente dados sobre os conteúdos e metas, indicando que a organização do método do ponto de vista da dosagem apropriada das dificuldades (metas e objetivos claros), favoreceu significativamente o progresso técnico/ musical de 89% dos participantes. Como habilidades não musicais desenvolvidas pelos alunos, o autor destaca o aumento da capacidade de concentração, elemento constituinte da experiência do fluxo, observado em 72% dos participantes.

Considerando os dois estudos relatados, verifica-se que ambos trazem dados que favorecem a orientação da prática musical do ponto de vista da motivação. Dentre os dados observados destaca-se: a) o uso de metas claras que trazem ordem no processo de gerenciamento da aprendizagem, produzindo progresso na prática musical; b) a ênfase no cuidado para com a concentração, que é um fator decisivo para o fluxo, e que favorece a qualidade do engajamento do indivíduo em sua prática musical; c) a adequação das condições para a prática musical dos sujeitos, por meio de desafios compatíveis com suas habilidades, que é uma forma de ativar objetivos intrínsecos e é qualitativamente mais relevante que objetivos extrínsecos.

3 Conclusão: relações entre teoria do fluxo e crenças de autoeficácia na prática musical

Os dois referenciais trazidos neste estudo—Teoria do fluxo e crenças de autoeficácia—embora distintos e suas concepções e fundamentos, trazem elementos comuns que podem ser relacionados com a prática do músico, do professor e do estudante de música. Por meio de uma análise de alguns componentes de cada teoria, podemos destacar pontos de convergência entre os dois referenciais, no processo de envolvimento musical, conforme descrito na tabela abaixo (tabela 1):

Tabela 1: Relações entre teoria do fluxo e crenças de autoeficácia na prática musical

Comportamento e/ou ações e percepções do músico	Relação com a teoria do fluxo	Relação com as crenças de autoeficácia
1.Gerenciamento do estudo e uso de estratégias	O uso de metas claras favorece a concentração e a ordem da consciência	O planejamento do estudo é parte do processo de autorregulação da aprendizagem
2.Reflexão sobre a prática e percepção dos resultados	O *feedback* positivo imediato, gerado por meio da realização de tarefas que apresentam desafios compatíveis com as capacidades do indivíduo, favorece a percepção de competência	A automonitoração/ avaliação dos resultados é um elemento do processo de autorregulação que favorece a percepção de eficácia
3.Aspectos subjetivos envolvidos na realização da atividade musical	As emoções positivas, como alegria e prazer, experimentadas pela realização da tarefa, podem estar associadas à própria experiência do fluxo. Após a conclusão da atividade, tais emoções favorecem a afirmação de uma personalidade autotélica	A sensação de competência promove bem estar e consequentemente o fortalecimento das crenças de autoeficácia
4.Motivação para a prática musical	O processo motivacional para ação pode ser fortalecido por meio da vivência da experiência do fluxo. Quanto mais o sujeito passa por esta experiência, maior será seu desejo de continuar, repetir a ação	O uso de processos autorregulatórios contribui para a afirmação das crenças de autoeficácia, que por sua vez motivam o sujeito para ação. Quanto maior a crença de autoeficácia, maior será a persistência e o esforço na atividade

Os elementos indicados acima, relativos ao comportamento e/ou ações e percepções do músico na sua prática musical, sob as óticas da teoria do fluxo e das crenças de autoeficácia, trazem implicações para as áreas da cognição e educação musical. Neste sentido, são destacados na conclusão deste texto, os seguintes aspectos:

- A relevância dos processos de autorregulação para o estudo e ensino da música (por meio do planejamento e automonitoramento) e do gerenciamento das atividades docentes, discentes e do músico, por meio do estabelecimento de metas claras;
- A necessidade de incentivar a realização de experiências musicais significativas e gratificantes, por meio da atenção com a escolha do repertório adequado (que equilibre desafios e habilidades), como forma de favorecer as condições para a vivência da experiência do fluxo e também para o fortalecimento das crenças de autoeficácia; e, finalmente,
- A importância da existência de processos cognitivos e subjetivos, como atenção/concentração, emoções positivas e percepção de eficácia, associados a elementos objetivos, como planejamento e monitoramento da ação, para instigar a motivação para prática e aprendizagem da música.

Referências

Addessi, A. R., Ferrari, L., Carlotti, S., & Pachet, F. (2006). Young children musical experience with a flow machine. In M. Baroni et al. (Eds.), *Proceedings of the 9th ICMPC* [CD-ROM]. Bologna: Bononia University Press.

Addessi, A. R., & Pachet, F. (2005). Experiments with a musical machine: musical style replication in 3/5 year old children. *British Journal of Music Education, vol. 22*, 21–46.

Addessi, A. R., & Pachet, F. (2007). Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. *Cognição e Artes Musicais, v. 2*, n. 1, 62–72.

Araujo, R. C. (2012). Motivação e prática musical: um exemplo de pesquisa sobre a *Flow Theory*. *Anais do XXII Congresso da ANPPOM* [CD-ROM]. Paraíba: ANPPOM/UFPB, v. 1.

Araujo, R. C., & Andrade, M. A. (2011). Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *Revista DAPesquisa, Volume 8*, 553–563.

Araujo, R. C., & Pickler, L. (2008). Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. *Anais do IV Simpósio de Cognição e artes musicais*. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/ anais_simcam4.htm.

Azzi, R. G., & Polydoro, S. A. J. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. In R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 9–24). Campinas: Editora Alínea.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R., G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva* (pp. 43–67). Porto Alegre: Artmed.

Bzuneck, José A. (2001). *A motivação do aluno: aspectos introdutórios.* In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 09–36). Petrópolis: Vozes.

Cavalcanti, C. R. P. (2009). *Autorregulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de autoeficácia de músicos e instrumentistas* (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR.

Cereser, C. M. I. (2011). *As crenças de autoeficácia de professores de música* (Tese de doutorado). Porto Alegre: UFRGS.

Cereser, C. M. I., & Hentschke, L. (2009). A escala de crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. *Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical,* 127–136. Londrina: ABEM.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1992). *A psicologia da felicidade.* São Paulo: Saraiva.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.

Csikszentmihalyi, M. (1999). *A descoberta do fluxo: Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco.

Csikszentmihalyi, M. (2003) *Good business: Flow, leadership and making of meaning*. New York: Viking.

Custodero, L. A. (2006). Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In B. Ilari (Ed.), *Em busca da mente musical* (pp. 381–399). Curitiba: Editora da UFPR.

Custodero, L. A. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research, 07*, nº 2, 185–209.

Engelmann, E. (2010). *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do norte do Paraná* (Dissertação de Mestrado). Londrina: UEL.

Figueiredo, E. A. F. V. (2010). *Um estudo sobre a teoria da autodeterminação no contexto do ensino do violão* (Dissertação de mestrado). Curitiba: UFPR.

Gonçalves L. S. (2013). *Um estudo sobre crenças de autoeficácia de alunos de percepção musical* (Dissertação de Mestrado). Curitiba, UFPR.

Griffin, M. (2008). Creating emotional intelligence: Opportunities for general music students in the keyboard laboratory. In W. L. Sims (ed.), *Proceedings of the 28th ISME World Conference* (pp. 113-117). Bologna, Italy.

McPherson, G. E., & McCormick, J. (2006). Self-efficacy and performing music. *Psychology of Music, 34*(3), 321–336.

McPherson, G. E., & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning: A social cognitive perspective. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 327–347). New York: Oxford University Press.

McPherson, G. E., & Renwick, J. (2011). Self-regulation and mastery of musical skills. In B. Zimmerman, & D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 234–248). New York: Routledge.

Miksza, P. J. (2012). The development of a measure of self-regulated practice behavior for beginning and intermediate instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, *59*(1), 321–338.

O`Neill S., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt, & G. McPheron (Eds.), *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp.31–46). New York: Oxford University Press.

Pajares, F., & Orlaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva* (pp. 97–114). Porto Alegre: Artmed.

Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2006). Autorregulação: aspectos introdutórios. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva* (pp. 149–164). Porto Alegre: Artmed.

Silva, R. R. (2012). *Consciência de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva para o estudo da motivação de professores de piano* (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR.

Reeve, J. (2006). *Motivação e Emoção*. 4ª. ed. Rio de janeiro: LTC.

Ritchie, L., & Williamon, A. (2011). Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, *39*(1), 328–344.

Stocchero, M. A. (2012). *Experiências de fluxo na educação musical: Um estudo sobre motivação* (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UFPR.

Troum, J. (2008). Self-Regulated deliberate flow: A metacognitive goal-directed práxis toward musical practice. *Proceedings of the 28th ISME World Conference*, 637–638. Bologna, Italy.

Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). A autoeficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi, & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 25–58). Campinas: Editora Alínea.