

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Janaína Condessa

**A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA CONTINUAR
SEUS ESTUDOS EM MÚSICA**

Porto Alegre

2011

JANAÍNA CONDESSA

**A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA CONTINUAR
SEUS ESTUDOS EM MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke.

Porto Alegre

2011

Dedico este trabalho aos professores que não querem apenas somar na vida dos alunos, mas que pretendem fazer a diferença.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Rosa e Sérgio, por me oferecerem a vida e as capacidades de progredir nela. Com muito amor, agradeço a você, mãe, pelos momentos de acolhida e apoio, e a você, pai, por sempre estar disponível e aberto para conversar.

Ao meu amor, Caco, pelo companheirismo, tolerância e carinho.

À Profa. Liane, pelos ricos ensinamentos, pela autonomia e respeito ao meu trabalho, obrigada por compreender as minhas escolhas e estar ao meu lado, sempre.

À Profa. Jusamara, por abrir um mundo novo e desconhecido para mim, obrigada pelo carinho e pelas oportunidades de aprender a ensinar.

À Profa. Luciana, pelas lições e provações, que só me fizeram crescer.

Ao Prof. Celso, por acreditar nas minhas capacidades profissionais e me encorajar para as mudanças.

À querida Regina, pela amizade e força.

À querida Miriam, pelos conselhos e ensinamentos.

Aos meus colegas do grupo FAPROM, pelas oportunidades de crescimento.

A todos os colegas e funcionários deste Pós-Graduação, que participaram dessa caminhada.

À Capes, pela bolsa concedida.

Aos professores que colaboraram na seleção dos alunos para esta pesquisa.

Aos alunos que participaram desta pesquisa.

À minha grande amiga Carol, por acompanhar passo a passo o meu processo.

A todos os membros da família Avellar, por me acolher, me escutar, me entender e por me aceitar como integrante da família.

Aos amigos “cariocas” Carla e Luís, Michele e Léo, por participarem não tão à distância do meu processo e apoiarem as minhas decisões.

À querida Jú, pelo carinho e pelas palavras: tempo, tempo, tempo....

À minha tia Naninha, pelo orgulho e incentivo.

À minha avó, Jandira, que esteve comigo durante esta caminhada, enviando de sua nova morada forças ao meu espírito.

A todos os amigos e colegas que realmente se sentem parte desse trabalho.

Aos meus queridos alunos, pois é “para eles” e “por eles” que junto forças para me tornar um ser humano cada vez melhor.

A Deus, por me oferecer, a cada dia, forças e saúde para enfrentar as dificuldades; por me ofertar bons frutos colhidos desta etapa; e por me oportunizar este divisor de águas na minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida dentro da temática sobre motivação para aprender música e teve como objetivo geral investigar a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Segundo a literatura, os fatores individuais referem-se às crenças, às percepções e às características pessoais dos alunos, enquanto os fatores ambientais relacionam-se às experiências em determinado local e momento de vida, bem como com as interações estabelecidas com as pessoas desse ambiente. Como objetivos específicos, esta pesquisa verificou o papel do ambiente (pais, família, professores, pares e contexto escolar) e investigou os fatores individuais (metas e autoconceito) que possuem relação com a motivação para continuar os estudos em música fora da escola. O referencial teórico adotado foi o modelo de motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006), pois contempla a interação entre os dois tipos de fatores: individuais e ambientais. O método utilizado foi o estudo de entrevistas, com alunos das séries finais do ensino fundamental que possuíam aula de música na escola desde as séries iniciais e que optaram por estudar música fora da escola após a quinta série. Apoiada na literatura da educação e da educação musical, esta pesquisa justifica-se pela possibilidade de compreender tanto os diferentes fatores envolvidos na interação entre o indivíduo e o ambiente durante a aprendizagem musical quanto a maneira pela qual esses fatores incentivam o aluno a continuar os estudos em música. Os resultados apontaram para uma forte relação entre os fatores individuais e ambientais e para a correspondência entre a motivação para aprender música dentro da escola e a motivação para continuar os estudos em música fora da escola. Esses resultados poderão colaborar para o aprimoramento pedagógico dos professores de música, além de permitir reflexões e oferecer subsídios que possam melhorar a motivação dos alunos para aprender música, dentro e fora da escola.

Palavras-chave: Motivação para aprender música. Motivação para continuar os estudos em música. Modelo de motivação em música. Fatores individuais e ambientais.

ABSTRACT

This research is about motivation to learn music. Its general aim was to investigate the interaction between individual and environmental factors which motivate students to continue their studies in music outside school. According to literature, individual factors refer to students' beliefs, perceptions and personal characteristics, whilst environmental factors are related to life experiences in some places and at some times, as well as the interaction with others. The specific aims to this research was to verify the role of environment (parents, family, teachers, peers and school context), as well as investigate individual factors (goals and self-concept about abilities) in students' choice in continuing to learn music outside school. The theoretical framework adopted was the model of motivation in music (Hallam, 2002, 2005, 2006), because it considers the interactions between individual and environmental factors. The method chosen was the interview study, with middle school students who attended music classes at school since first cycle of fundamental education, and opted to study music outside school after the fifth grade. Based both on the education and the music education literature, the reason of this research is the possibility of understanding not only the different factors involved in the interaction between the individual and the environment during the musical learning, but also the way these factors motivate the student to continue studying music. The results of this research revealed a close link between individual and environmental factors. Moreover, data showed the relation between motivation to learn music inside school and motivation to continue music outside school. These results can both collaborate to improve the pedagogy of music teachers and provide reflections and tools for enhancing the students' motivation to learn music, inside and outside school.

Keywords: Motivation to learn music. Motivation to continue music studies. Model of Motivation in Music. Individual and environmental factors.

Índice de Figuras e Tabelas

Figura 1. Processo motivacional do aluno.....	15
Figura 2. Modelo de motivação em música.....	35
Figura 3. Modelo de prática musical.....	44
Figura 4. Modelo de processo motivacional.....	45
Figura 5. Modelo sobre a ansiedade na <i>performance</i> musical.....	47
Figura 6. Processo motivacional do aluno: interação entre os fatores individuais e ambientais.....	85
Tabela 1. Análise das teorias da motivação.....	21
Tabela 2. Características dos adolescentes entrevistados.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	19
1.1 A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA.....	23
1.1.1 Fatores Individuais	26
1.1.2 Fatores Ambientais	28
1.1.3 Fatores Individuais e Ambientais: Interação	30
1.2 A MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR OS ESTUDOS EM MÚSICA.....	32
2 O MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA	34
2.1 CONSTRUÇÃO DO MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA.....	34
2.2 ESTUDOS RELACIONADOS AO MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA....	43
2.3 AS PESQUISAS E O MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA.....	48
3 METODOLOGIA	51
3.1 MÉTODO E TÉCNICA DE PESQUISA.....	51
3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	53
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	56
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	59
4.1 OS MOTIVOS DOS ALUNOS PARA CONTINUAR SEUS ESTUDOS EM MÚSICA FORA DA ESCOLA.....	62
4.2 O INCENTIVO DAS PESSOAS.....	64
4.2.1 O papel dos pais e da família	64
4.2.2 O auxílio do professor de música	66
4.2.3 A troca com os pares	70
4.3 AS OPORTUNIDADES NA ESCOLA.....	73
4.4 A INTERAÇÃO ENTRE OS FATORES INDIVIDUAIS E AMBIENTAIS.....	77
4.4.1 O autoconceito e as pessoas	78
4.4.2 As metas e o ambiente	81

4.4.3 Processo motivacional do aluno: interação entre os fatores individuais e ambientais.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	108

“[...] não havendo outro remédio senão navegar nas encrespadas águas globais, é indispensável contar com uma bússola e uma âncora. A bússola: a informação, o conhecimento tanto a nível individual, como coletivo, a educação. A âncora – saber quem somos para não nos perdemos” (PEIXOTO, 2001, p. 200-201).

INTRODUÇÃO

Tenho que admitir que, quando iniciei a flauta na quinta série, eu a escolhi porque era leve para carregar. Mas, ao sentir que eu progredia no grupo de flautas, nas aulas de flauta, em geral, e, enfim, no campo musical, eu percebi que tinha tomado uma boa decisão. Neste momento, eu ocupo a quarta cadeira na banda sinfônica do ensino médio e sou uma clarinetista promissora no conjunto de sopros (madeiras). Mas eu não iniciei dessa forma. Quando eu estava no ensino fundamental eu era inferior. Então, eu simplesmente continuei. [...] (THOMAS, 1992, p. 425, tradução minha).

O relato descrito por Thomas (1992) demonstra a trajetória de uma aluna na aprendizagem de um instrumento e sua motivação para continuar seus estudos em música. Sua fala revela que, mesmo com as dificuldades, expressas na sua percepção de sentir-se inferior, ela não desistiu. Na medida em que acreditou e observou seu progresso, a estudante deu continuidade à sua aprendizagem e a seus estudos no instrumento, tornando-se, assim, uma próspera musicista. Segundo a perspectiva do campo da motivação para aprender, é possível que essa aluna chegue a altos níveis de aprendizagem, pois ela demonstra que está motivada com seus estudos (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006, BZUNECK, 2001, MAEHR; PINTRICH; LINNEBRINK, 2002, RENWICK; McPHERSON, 2002). As impressões positivas de seu desempenho musical e suas conquistas obtidas dentro do espaço escolar contribuem para que ela se interesse e goste cada vez mais de aprender música e, conseqüentemente, valorize esse tipo de ensino (VILELA, 2009).

No entanto, esse testemunho provém de uma estudante de ensino médio de uma escola americana, que se posicionava contra a proposta do conselho escolar da sua cidade, o qual visava a eliminar o ensino do instrumento musical a partir da quinta série (THOMAS, 1992). Como essa é a uma realidade bem distante da educação musical brasileira, o estudo da motivação em música também deve considerar as particularidades do contexto nacional, pois as formas de reflexões e as necessidades de pesquisa são distintas, conforme explicitarei a seguir.

Atualmente, o país também vive um quadro educacional bastante complexo e longe de ser satisfatório, principalmente em relação à rede pública de ensino. Como

reflexo dessa situação educacional, temas como violência, evasão, repetência, vulnerabilidade, desinteresse e baixo desempenho estão entre os mais discutidos entre os estudiosos da educação. Uma vez que a motivação é um assunto ligado ao desempenho na aprendizagem (ALMEIDA; GUISANDE, 2010), ao prazer em aprender (CSIKSZENTMIHALYI, 1997) e à formação da confiança em si mesmo (ECCLES, 1982), é possível que a presença de muitos alunos desmotivados nas escolas brasileiras esteja agravando a problemática situação atual.

A melhoria do ensino é uma questão complexa, que exige múltiplas soluções e ultrapassa o âmbito de ação da escola (SOARES, 2007). É também dever do Estado e da família o estabelecimento de condições para que crianças e adolescentes tenham a oportunidade de se desenvolver integralmente, através da contribuição de outras estruturas sociais além da escola (BRASIL, 1988). Ou seja, o processo de educar perpassa por diversas instâncias sociais e culturais, como a família, a escola e o grupo de pessoas com as quais o aluno interage. Por isso, é importante verificar o papel desses grupos na motivação dos alunos para aprender ou para continuar seus estudos também fora da escola.

Iniciei esta dissertação com a fala de uma aluna para ressaltar que, além da simples escolha por continuar tocando um instrumento musical, pode haver outras questões envolvidas nessa decisão. À primeira vista, o fato de continuar pode significar somente dar seguimento àquilo que já iniciou, mas há muitos aspectos envolvidos nessa continuidade, que podem ser fundamentais para o entendimento do complexo fenômeno da motivação para continuar os estudos em música fora da escola.

Em minha experiência como professora de música na escola, percebia que os alunos demonstravam estar motivados, devido a um conjunto de aspectos, tais como o envolvimento e o gosto pela música, a relação com os colegas, as experiências em sala de aula, o incentivo familiar, o valor dado à música, entre outros. Observava também que alunos que demonstravam dificuldades em aprender música não se sentiam, necessariamente, desmotivados em relação à aula. Logo que recebiam apoio das pessoas mais próximas, expressavam maior confiança e melhor desempenho em suas ações. Paralelamente ao trabalho que eu desenvolvia no contexto escolar, as pesquisas que eu estava conhecendo através da participação

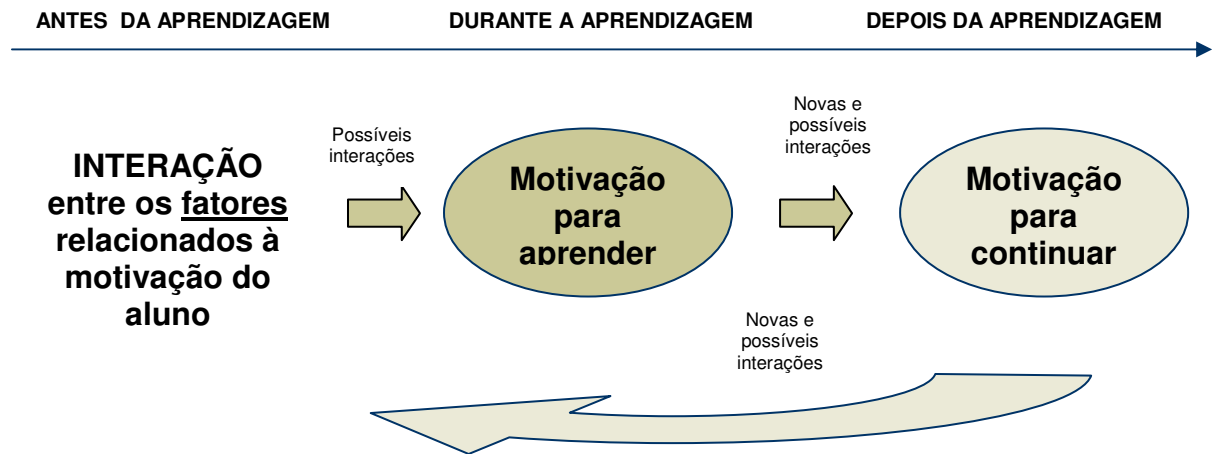
no grupo FAPROM¹ conectavam a realidade da minha prática docente com as reflexões sobre o processo motivacional dos alunos, trazidas pelo contato com as pesquisas dessa área. O estudo aprofundado da motivação foi esclarecendo muitas das situações que vivenciei em sala de aula, no sentido de aguçar minhas percepções como docente e de aprimorar as atividades musicais propostas no currículo.

O estudo da motivação para aprender tem conquistado um espaço valioso entre as pesquisas brasileiras, não só em relação à música, mas referente a várias disciplinas, como a matemática, as línguas (portuguesa e inglesa) e a educação física. Bzuneck (2001) defende a importância do conhecimento da motivação discente, principalmente dentro do contexto escolar, e acredita que o assunto é um problema real da educação no Brasil e que é preciso o desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuam e promovam a motivação dos alunos. À medida que compreendi melhor o que estava envolvido nesse processo, minhas indagações não se restringiram àquilo que motiva o aluno a aprender música em sala de aula, mas buscaram os fatores que levam o aluno a continuar seus estudos em música fora dela.

Para um melhor entendimento desses fatores, explanarei, a seguir, uma maneira de se pensar a motivação do aluno, baseada no modelo do processo motivacional de Austin, Renwick e McPherson (2006) e no modelo de motivação em música, de Hallam (2002). É importante ressaltar que existem muitas formas de se compreender a motivação de um aluno, pois esta reúne interações complexas entre múltiplos fatores, os quais resultam das relações entre indivíduo e ambiente (HALLAM, 2002).

¹ O grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música), coordenado pela Profa. Dra. Liane Hentschke, é formado por estudantes de música da UFRGS: pós-graduandos, graduandos, bolsistas de iniciação científica e voluntários. O objetivo principal do grupo é estudar a motivação para aprender e a motivação para ensinar música.

Figura 1. Processo motivacional do aluno, baseado nas teorias de Hallam (2002, 2005, 2006) e Austin, Renwick e McPherson (2006).



A Figura 1 mostra os momentos da aprendizagem de um aluno e o que ocorre em cada etapa do processo motivacional. As etapas do processo motivacional referem-se à motivação para aprender e à motivação para continuar. Os momentos da aprendizagem referem-se às ocasiões temporais em que a tarefa ou a atividade musical é realizada pelo aluno; por exemplo, na aula de música ou ensaio de uma orquestra. Na parte anterior à aprendizagem, propriamente dita, a interação entre vários fatores favorece o desenvolvimento da motivação para aprender em uma determinada tarefa. Nesse estágio, as experiências prévias, as expectativas, o apoio das pessoas, entre outros, são considerados relevantes e podem contribuir ou não para a motivação para aprender. Durante a aprendizagem, também ocorre a interação entre esses fatores e a motivação do aluno pode modificar, dependendo das experiências que teve nessa tarefa específica. Ao terminar a aprendizagem, o aluno poderá sentir-se motivado ou não para dar continuidade àquela atividade. Para os autores Austin, Renwick e McPherson (2006) e Hallam (2002), esse processo, além de ser dinâmico, pode acontecer em durações de tempo diferenciadas, devido às particularidades da disciplina ou da atividade.

Em relação aos fatores indicados na Figura 1, a literatura afirma que a motivação para aprender não se limita a causas familiares, pessoais ou pertencentes à realidade escolar, mas é uma combinação desses fatores, em um processo de interações multideterminadas, as quais aparecem, em sua maioria, dentro da escola e da própria classe (GUIMARÃES, 2001). Isso significa que os

fatores envolvidos no processo motivacional do aluno perpassam tanto por suas emoções e percepções quanto pela interação com as situações e com as pessoas que convive. O termo 'fatores' refere-se às características individuais do aluno, tais como crenças, valores e autopercepções, e às relações pessoais estabelecidas no ambiente de aprendizagem, seja com pessoas de sua convivência familiar (pais, irmãos, amigos), seja com aquelas fora desse âmbito (professores, colegas de classe). Todos esses elementos, portanto, são considerados flexíveis e passíveis de modificação, além de serem fundamentais para a motivação dos alunos.

Diante dos estudos que investigam esses fatores, deparei-me com diferentes denominações para os dois grupos, um grupo relativo às características pessoais dos alunos e outro referente às características do ambiente. De um lado, estão os fatores ligados às questões pessoais, que abrangem tanto as crenças dos alunos em relação a suas capacidades e desempenho como suas convicções sobre a música e o ensino de música. Esses aspectos aparecem nas pesquisas como: fatores internos (SICHIVITSA, 2007), fatores individuais (HALLAM, 2002), fatores intrínsecos (O'NEILL, 1999) e fatores pessoais (GHAZALI, 2006). De outro lado, estão os fatores que correspondem às relações estabelecidas com as pessoas e com o ambiente de aprendizagem, os quais surgem na literatura como: fatores externos (SICHIVITSA, 2007), fatores ambientais (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002) e fatores extrínsecos (ILARI, 2002).

A motivação não decorre de hábitos ou de conhecimentos adquiridos, pois não é possível ensiná-la ou treiná-la para que se obtenham resultados concretos de aprendizagem (GUIMARÃES, 2003). A motivação é o resultado das interações do indivíduo com o ambiente, o qual integra pessoas, suas relações e suas experiências. Por isso, os estudos da área educacional, como um todo, consideram-na um assunto tão importante na atualidade. Eles alertam sobre as situações variadas em que a motivação pode ser estudada, abordando possíveis estratégias de ensino que possam beneficiar ou prejudicar o estado motivacional de um aluno (GUIMARÃES, 2003).

Nessa perspectiva, os fatores que motivam a escolha do aluno por continuar seus estudos em música é um assunto que me interessei em examinar, principalmente, no que se refere às seguintes questões: quais são os fatores que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola? Quais são as pessoas que contribuem para que os alunos continuem seus estudos em

música fora da escola? Quais são as experiências e as características do ambiente escolar que se relacionam com essa escolha? De que forma esses fatores interagem e auxiliam nessa escolha por continuar?

Esses questionamentos levaram-me ao objetivo geral desta pesquisa: investigar a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Os objetivos específicos são: verificar o papel dos pais, dos professores, dos pares e da família na motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola; verificar as experiências e as características do ambiente escolar que contribuem na escolha dos alunos por continuar seus estudos em música fora da escola; investigar os fatores individuais (as metas e o autoconceito) que possuem relação com essa motivação para continuar.

A compreensão da motivação dos alunos pode ser fundamental para enriquecer a prática dos professores de música, em qualquer nível de atuação profissional. Além disso, pesquisar as interações estabelecidas entre os fatores individuais e ambientais na motivação para aprender pode auxiliar no aprimoramento pedagógico dos professores de música no Brasil, principalmente neste momento, em que o ensino brasileiro está se adaptando para o cumprimento da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que prevê o conteúdo de música de forma obrigatória em toda a educação básica.

Frente a essa realidade educacional, a revisão de literatura que apresento a seguir destaca basicamente quatro pontos sobre o assunto motivação na educação musical: motivação para aprender, fatores motivacionais, motivação do aluno em música e motivação para continuar seus estudos em música. No Capítulo 1, apresento uma revisão bibliográfica de estudos e de possíveis significados da grande temática motivação para aprender, dando enfoque à música como área de conhecimento. Na primeira seção, explico os diferentes tipos de fatores envolvidos no processo motivacional do aluno. Na segunda seção, exponho as pesquisas sobre a motivação e a continuidade dos estudos em música fora da escola, destacando a necessidade de desenvolver estudos sobre esse tema.

No Capítulo 2, explico o percurso estrutural e a fundamentação teórica do modelo de motivação em música (Hallam, 2002, 2005, 2006), referencial escolhido para desenvolver esta dissertação. Na primeira parte, apresento e analiso o modelo, a fim de que se possam compreender os diversos elementos que o compõem. Na

segunda parte, demonstro as características e as contribuições dos estudos relacionados ao modelo de motivação em música. Ao final deste capítulo, destaco as pesquisas que já utilizaram esse modelo como referencial teórico e as diretrizes desta dissertação de mestrado.

No terceiro capítulo, descrevo a metodologia utilizada neste trabalho: a opção pelo método, a trajetória da seleção dos participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados. Nessa parte, explico e justifico as decisões metodológicas, para que haja uma compreensão sobre o caminho metodológico seguido.

Na última parte do trabalho, realizo a análise e a discussão dos dados sobre a motivação do aluno para continuar seus estudos em música fora da escola. Primeiramente, apresento todos os motivos que levaram os participantes desta pesquisa a continuar seus estudos em música fora da escola. Em seguida, estudo esses motivos separadamente, ao dividi-los em tópicos sobre os incentivos oferecidos pelas pessoas e as oportunidades musicais na escola. Na última seção desse capítulo, analiso o objetivo principal desta pesquisa: a forma de interação entre os fatores individuais e ambientais quando o aluno se sente motivado em continuar seus estudos em música fora da escola. Por fim, estabeleço minhas considerações finais sobre esta pesquisa e os caminhos possíveis para estudos futuros na área.

1 A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Desde o início do século XX, a motivação humana é um assunto estudado por diversos campos do conhecimento, principalmente nas áreas de administração, saúde, psicologia e educação. Na perspectiva da psicologia educacional, pesquisas a respeito da motivação como componente essencial na condução das atividades humanas têm sido desenvolvidas com o objetivo de entender ‘como’ e ‘por que’ professores e alunos sentem-se motivados em relação a seu trabalho e a seus estudos. A motivação docente também pode ser chamada de motivação para ensinar, enquanto a que se refere ao aluno, que é o foco deste trabalho, denomina-se motivação para aprender.

Os estudos a respeito da motivação para ensinar são mais recentes e dedicam-se à compreensão da atividade docente relacionada à satisfação profissional e à qualidade do ensino oferecido (JESUS, 2000). Segundo a literatura, o estado motivacional do professor pode interferir no comportamento motivado do aluno, pois, caso não haja motivação por parte do professor, é muito difícil que os alunos sintam entusiasmo ou se interessem pelas tarefas propostas (TAPIA; FITA, 2006). Outras características do comportamento do professor podem conectar-se ao estado motivacional do aluno, tais como suas expressões faciais (de alegria, insegurança, desânimo, surpresa, etc.), suas atitudes e sua relação com os alunos.

As pesquisas sobre a motivação do aluno abordam as autopercepções e os interesses discentes, bem como seus resultados no comportamento do aluno. Na maioria delas, o contexto escolar é considerado objeto principal de estudo, apresentando questões referentes às escolhas, à persistência e ao esforço despendido pelo aluno (WIGFIELD; ECCLES; RODRIGUEZ, 1998). Em qualquer ambiente, a compreensão do processo motivacional é considerada de muita relevância, pois conhecer os fatores que levam os alunos a se motivarem pode contribuir para o alcance de altos níveis de aprendizagem. Isso significa que um aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004) e que um aluno desmotivado apresenta uma “queda de investimento pessoal e de qualidade nas tarefas de aprendizagem” (ZENORINI; SANTOS, 2010, p. 100). No caso da música, a motivação para aprender pode variar de acordo com o tipo de ensino (coletivo ou individual) oferecido. As aulas de música na escola, por exemplo, são direcionadas a uma turma composta,

normalmente, de vinte e cinco até quarenta alunos. Nesse sentido, as propostas tendem a ser mais teóricas, principalmente nos anos finais do ensino fundamental (HIRSCH, 2007). Ao mesmo tempo, o trabalho coletivo de música, muitas vezes, favorece o contato inicial com a música, podendo contribuir para que o aluno escolha estudar um instrumento posteriormente. Por sua vez, o ensino individual pode facilitar a percepção sobre se um aluno está motivado ou não com a aula de música. Assim como, a facilidade de escolher um repertório baseado no interesse de um aluno (ou poucos alunos) pode trazer benefícios ao desenvolvimento e manutenção da motivação (TOURINHO, 1995). Em contrapartida, o *feedback* dado pelo aluno nem sempre aparece mais rápido em uma aula individual, pois em uma aula coletiva o aluno pode compartilhar suas experiências e dificuldades com os colegas (OLIVEIRA, 1998).

Os estudos sobre a motivação para aprender compreendem e explicam esse estado psicológico sob diferentes enfoques. De acordo com Eccles e Wigfield (2002), estudar a motivação significa entender o processo que envolve a ação dos indivíduos, o que destaca a ideia de movimento e de dinamicidade desse fenômeno. Bzuneck (2001, p. 9) também defende a motivação como algo que “move uma pessoa ou a que põe em ação ou faz mudar de curso”. Da mesma forma, alguns pesquisadores consideram a motivação como um processo, e não como um produto da aprendizagem. Por exemplo, ao considerarem que o processo motivacional do aluno não é passível observação direta, Pintrich e Schunk (1996, p. 4, tradução minha) afirmam que “podemos inferi-lo através de comportamentos como a escolha das tarefas, do esforço, da persistência, e das verbalizações [...]”. No mesmo sentido, Hallam (2002) defende que a motivação do aluno é um fenômeno complexo e multifacetado e, para maior esclarecimento, devem ser admitidos os fatores que estão envolvidos e inter-relacionados nesse processo.

Independentemente das definições construídas pelos estudiosos da motivação, a função primordial desses estudos não é gerar um conceito pronto e acabado sobre o significado de motivação. O objetivo maior é demonstrar que a motivação integra um processo maior, o qual pertence à aprendizagem (O'NEILL; McPHERSON, 2002), e que a própria aprendizagem é somente um dos indicadores da motivação do aluno (WEINER, 1990). Dessa forma, as propostas que o aluno dispõe para aprender, a adequação das atividades para a sua faixa etária, a sua relação com os colegas e com o professor, entre outros, são características do

campo da aprendizagem que favorecem ou não a motivação discente. Além disso, a motivação inicial que o aluno apresenta – pois ele já a possui, a partir de outras experiências prévias – também pode implicar em benefícios ou prejuízos a uma nova situação de aprendizagem.

Dentro dessa parceria entre motivação e aprendizagem, explica-se o fato de as pesquisas sobre a motivação do aluno estarem ligadas às teorias da aprendizagem, as quais se dedicam ao estudo aprofundado sobre a maneira de pensar, de se comportar, de agir e de tomar decisões pelos seres humanos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. Segundo os critérios apresentados por Jesus (2000), as teorias da motivação podem ser divididas em cinco grandes grupos: as behavioristas, as psicanalíticas, as humanistas, as cognitivistas e as sociocognitivas. Essas teorias são apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 1. Análise das teorias da motivação.

	TEORIAS MECANICISTAS		TEORIAS COGNITIVISTAS		
<i>Características</i>	Behavioristas	Psicanalíticas	Humanistas	Cognitivistas	Sociocognitivas
<i>Influência</i>	Cultural	Hereditária	Interacional	Interacional	Interacional
<i>Métodos</i>	Experimentais	Clínicos	Clínicos	Ambos	Ambos
<i>Significado dos constructos</i>	Fisiológico	Mentalista	Mentalista	Neutro	Neutro
<i>Linguagem</i>	Comportamental	Fenomenológica	Fenomenológica	Ambas	Ambas
<i>Comportamento</i>	Adaptado ao meio	Adaptado ao meio	Realização pessoal	Realização pessoal	Realização pessoal
<i>Sujeito</i>	Passivo e reativo	Passivo e reativo	Agente	Agente	Agente
<i>Educação</i>	Reforços externos	Reforços externos	Compromisso pessoal	Compromisso pessoal	Compromisso pessoal e social

Com base nessa tabela, percebe-se que as teorias cognitivistas, além de conterem especificidades, complementam as teorias mecanicistas. Por exemplo, o sujeito agente da aprendizagem opõe-se ao sujeito passivo e reativo. No entanto, o fato de a influência recebida do ambiente ser interacional significa que ambas as características, cultural e hereditária, estão presentes. Verifica-se também que, embora a corrente humanista tenha surgido como crítica ao behaviorismo e à psicanálise, ela apresenta pontos semelhantes aos dois grandes grupos. Por

pertencer ao grupo da cognição, seu ponto de partida é o interacionismo e o desenvolvimento pessoal, mas também apresenta o rigor metodológico e científico das teorias mecanicistas (JESUS, 2000).

Segundo as correntes mecanicistas, o sujeito é considerado passivo e reativo, por ser manipulado por agentes externos. Essa perspectiva foi adotada pelas primeiras teorias sobre o comportamento humano, as quais faziam generalizações a respeito das necessidades, dos impulsos e das ações humanas (HALLAM, 2002; WEINER, 1990; DECI; RYAN, 1985), pois, “quanto mais generalizável e aplicável fosse a teoria, melhor ela era considerada” (GHAZALI, 2006, p. 61, tradução minha).

Para as concepções cognitivistas, o indivíduo é considerado o agente da sua aprendizagem, capaz de se realizar com autonomia e responsabilidade. Conforme defende Jesus (2000), nos dias atuais, a corrente cognitivista é considerada a mais adequada para a construção da Psicologia como ciência e para a compreensão dos problemas do cotidiano educacional. O processo cognitivo de interação entre o aluno e o objeto de aprendizagem, mediados pelo ambiente, envolve aspectos que podem contribuir para que o indivíduo agente inicie e envolva-se em uma ação, bem como continue e persista nela. Portanto, as correntes cognitivistas não procuram a generalização do comportamento humano, mas, pelo contrário, buscam compreender a motivação em relação a uma tarefa, a uma disciplina ou a uma atividade específica.

Mesmo que as teorias mecanicistas de aprendizagem tenham sido utilizadas nas primeiras pesquisas sobre a motivação humana para a aprendizagem e que as correntes cognitivistas tenham sido referenciais teóricos de estudos após a década de 50, atualmente essas duas correntes podem ser encontradas ou estarem ligadas às novas teorias da motivação. No caso deste trabalho, o referencial adotado propõe a existência de uma estrutura que envolve as características cognitivas (fatores individuais) e sociocognitivas (fatores ambientais) no âmbito do processo motivacional do aluno.

Entre os estudos mais atuais sobre a motivação do aluno, a teoria mais utilizada é a sociocognitiva. Essa teoria aborda não só os aspectos cognitivos do indivíduo, como também os fatores sociais, pois considera que o pensamento e a ação humana resultam da inter-relação entre influências pessoais, comportamentais e ambientais (PAJARES; OLAZ, 2008). A teoria sociocognitiva, portanto, prevê o

ambiente como elemento transformador da motivação dos alunos, servindo “como influência recíproca na operação do sistema do *self*” (BANDURA, 2008, p. 58).

Nesse sentido, Wigfield, Eccles e Rodriguez (1998) explicam que, nos últimos vinte anos, as pesquisas têm se expandido, trazendo não só as variáveis motivacionais pertencentes ao *self* – auto percepção, autoconceito, autoestima, autodeterminação, autovalorização, etc. –, mas também os elementos sociais que influenciam a motivação para aprender. Isso é o que revela Weiner (1990), em sua revisão histórica da pesquisa sobre motivação, afirmando que, cada vez mais, novos conceitos acerca das emoções e cognições humanas são introduzidos e novas áreas estão sendo incorporadas. Para os autores Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002), as teorias com foco sociocognitivista permitem maior integração entre o ambiente e os aspectos cognitivos, que é crucial para a aprendizagem.

A partir do desenvolvimento e da criação de teorias voltadas ao estudo da motivação para aprender, pesquisadores da área da educação e da psicologia foram desenvolvendo seus estudos, de acordo com os contextos e situações específicas de ensino e aprendizagem. Como o objetivo desta pesquisa está inserido na grande temática sobre a motivação para aprender música, na próxima parte, apresento uma revisão de literatura sobre esse tema, com destaque para as pesquisas que estudam os fatores envolvidos na motivação para aprender música: os fatores individuais (pertencentes ao *self*), os fatores ambientais e a interação estabelecida entre esses dois tipos de fatores. Em seguida, serão apresentadas as pesquisas sobre a motivação para continuar os estudos em música, realizadas no âmbito nacional e internacional.

1.1 A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA

Os estudos sobre a motivação para aprender música têm considerado, em sua maioria, os aspectos relativos às crenças e valores dos indivíduos, e às percepções de suas realizações e desempenho. Nessa perspectiva, podem-se citar

²Para a área da psicologia cognitiva, o *self* significa o “sujeito subjetivo”, considerando seus processos cognitivos, motivacionais e afetivos (ALMEIDA; GUISANDE, 2010). Com o objetivo de serem fiéis ao seu significado, os estudos impressos na língua portuguesa mantêm sua escrita em inglês: *self*.

duas grandes categorias de pesquisas: o estudo da motivação do aluno no ensino do instrumento e o estudo da motivação do aluno no contexto escolar.

No cenário internacional, as pesquisas sobre a motivação na aprendizagem musical estão voltadas, por um lado, a explicar os motivos e a forma como os alunos envolvem-se e/ou persistem no estudo da música, principalmente no instrumento musical (McPHERSON; THOMPSON, 1998; O'NEILL, 1999; McPHERSON; McCORMICK, 2000) e, por outro lado, dedicam-se à análise dos fatores do contexto social do aluno que influenciam sua aprendizagem em música (DAVIDSON et al., 1998; GEMBRIS; DAVIDSON, 2002; SCHIMDT, 2005; McPHERSON, 2009).

As pesquisas internacionais, em sua maioria norte-americana, dedicam-se ao estudo sobre a motivação do aluno em relação ao grau de desempenho musical, buscando compreender, conjuntamente, a motivação e os resultados de aprendizagem. Esse tipo de estudo foi bastante comum nas décadas de 80 e 90 (CHANDLER; CHIARELLA; AURIA, 1986) e atualmente tendem a trazer questões mais variadas sobre a motivação discente, tais como: as influências dos pais e dos professores de música na motivação das crianças (McPHERSON, 2009), a escolha por um instrumento musical (CHEN; HOWARD, 2004), as influências ambientais na aprendizagem e *performance* musical (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002). Por sua vez, os estudos sobre a motivação do aluno no contexto escolar (GHAZALI, 2006; WIGFIELD; ECCLES; RODRIGUEZ, 1998) e sobre a compreensão da inter-relação entre o que ocorre dentro e fora da escola ainda são minoria.

Resumidamente, poder-se-ia afirmar que, no decorrer dos anos de pesquisa, houve o aumento de estudos engajados em investigar não só a motivação em relação ao estudo de um instrumento musical – com foco, conseqüentemente, no aprofundamento dos fatores mais individuais do aluno –, como também a motivação no contexto escolar, possibilitando a associação entre elementos da cognição pessoal e do contexto social.

No Brasil, as pesquisas sobre motivação na área de educação musical ainda estão no início de uma longa trajetória, sendo que, a maioria delas, tem por objetivo a motivação do aluno nos processos de ensino e aprendizagem do instrumento – individual e em grupo – (ARAÚJO et al., 2007; ARAÚJO, 2008; CAVALCANTI, 2009; FUCCI AMATO, 2008; FIGUEIREDO, 2008; TOURINHO, 1995). Assim como no cenário internacional, os estudos brasileiros também trazem questões mais individuais ligadas à motivação do aluno. Contudo, há estudos que buscam

conhecer melhor esse processo motivacional sob uma análise do contexto escolar. A pesquisa de Hentschke (2010) investigou a importância e o significado atribuídos pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. Os adolescentes participantes desse estudo revelaram que aprender música é fácil e que se consideram competentes em realizá-la. A maioria desses estudantes atribuiu alto valor somente às atividades musicais desenvolvidas em ambientes não escolares, e não às desenvolvidas dentro da escola. A motivação para aprender música na escola e em outros contextos também foi temática da pesquisa de Vilela (2009). Seu foco de análise foram as diferenças e semelhanças entre as opiniões de adolescentes sobre o valor que atribuem às suas atividades musicais dentro e fora da escola. O estudo sobre a motivação de alunos em aprender música, especificamente, na escola foi temática da pesquisa de Pizzato (2009). Os resultados desse trabalho revelaram que, em relação às demais matérias³, a música não está entre as que os alunos mais gostam e é a menos interessante, ou seja, encontrando-se em uma posição intermediária. Segundo a autora, “[...] seria importante que futuras pesquisas também abordassem a influência dos professores, de familiares, da comunidade escolar, das características das escolas e de ensino na motivação do aluno em aprender música” (PIZZATO, 2009, p. 107).

Como em qualquer área do conhecimento, a motivação para aprender música envolve as crenças pessoais do aluno e as interações dele com o ambiente (GHAZALI, 2006). As crenças pessoais, ou os fatores individuais, referem-se às percepções e opiniões dos alunos acerca de dois aspectos: sobre suas habilidades na aprendizagem musical e sobre estudar música. As interações com o ambiente – fatores ambientais – podem ser experienciadas dentro de um local ou de uma instituição específica como através do diálogo e da troca de vivências musicais entre amigos, colegas, família, etc.

Como mencionado na introdução deste trabalho, a literatura traz muitas maneiras de representar e denominar os dois fatores: fatores intrínsecos e extrínsecos, internos e externos, individuais e ambientais. No entanto, essa divisão não é feita no sentido de separar essas diferentes características, mas são apresentadas dessa forma, no sentido de pesquisar, de forma cuidadosa, um recorte

³Ciências, Educação Física, Matemática, Português, Artes e História.

daquilo que envolve o processo motivacional. A seguir, destaco as pesquisas na área da educação e da educação musical que compreendem os fatores individuais, os fatores ambientais e a interação estabelecida entre esses dois tipos de fatores.

1.1.1 Fatores Individuais

Os fatores individuais⁴ foram bastante destacados nos primeiros estudos da motivação humana. Entre os anos de 1940 e 1960, as teorias dominantes estavam no eixo behaviorista, o qual argumentava que o comportamento humano é motivado por recompensas ou por impulsos fisiológicos (RYAN; DECI, 2000). A partir da década de 1970, pode-se afirmar que, de uma ênfase na biologia (instintos e necessidades) e no comportamento (recompensas e punições), o foco passou para o reconhecimento da cognição pessoal e do contexto social (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

De acordo com Hallam (2002), as características do indivíduo envolvidas na motivação incluem a personalidade, o autoconceito e as metas. A personalidade é formada a partir das interações e do *feedback*⁵ do ambiente e engloba características como temperamento (humor), gênero, idade e contexto sociocultural (HALLAM, 2005). Alguns autores admitem a personalidade como aspecto mais inflexível de uma pessoa, pois tende a mudar pouco ou lentamente durante a vida.

O autoconceito refere-se às crenças do aluno sobre as suas próprias habilidades, no sentido de perceber as competências que possui para realizar determinada tarefa ou atividade (ECCLES, 1982). Para os estudiosos do autoconceito, há uma relação estreita entre a opinião de si mesmo e a opinião dos outros sobre suas capacidades, o que torna o autoconceito um fator individual flexível e inter-relacionado com o ambiente (MARSH; CRAVEN, 1991). Para Sichivitsa (2007), o autoconceito também aparece como um importante fator que influencia o desempenho dos alunos, a satisfação com o ambiente de aprendizagem e o interesse por um assunto. A característica pessoal de se autoperceber e de se

⁴Não há uma nomenclatura padrão para designar esse tipo de fatores. Além da definição 'fatores individuais', a literatura também traz os adjetivos 'pessoais', 'internos' e 'intrínsecos'.

⁵Utilizado frequentemente pela literatura da motivação, o termo em inglês *feedback* significa toda e qualquer resposta do ambiente acerca do comportamento do indivíduo. A tradução desse termo pode ser considerada como "retorno". Entretanto, neste trabalho, preferi utilizar o termo em inglês *feedback*, no sentido de preservar a complexidade de seu significado.

autoavaliar, abordada como autoconceito por Sichivitsa (2007), assemelha-se ao construto da autoeficácia, defendido por Bandura (2008). Segundo esse autor, as crenças de autoeficácia representam o julgamento de uma pessoa sobre suas próprias capacidades, em um determinado contexto.

Assim como o autoconceito, as metas também possuem estreita relação com os fatores ambientais (HALLAM, 2005). A partir das situações de aprendizagem que vivencia e dos resultados que obtém, o aluno direcionará suas metas com a música para o futuro. Muitos autores defendem a distinção entre dois tipos de metas: meta aprender e meta *performance*. Enquanto a primeira refere-se à busca do conhecimento, independente da opinião e da comparação com os outros, a meta *performance* sugere a realização da atividade por uma pressão ou recompensa externa (ELLIOT; DWECK, 1988, HALLAM, 2002, ZENORINI; SANTOS, 2010). Há outros autores que preferem elencar a antagonizar essas orientações para o futuro. Leung, So e Lee (2008), por exemplo, destacam as possíveis metas dos alunos em música, tais como ser um músico profissional ou ser um professor de música na escola.

A motivação intrínseca também é um construto pertencente às características individuais do aluno. Para Deci e Ryan (1985), o indivíduo intrinsecamente motivado sente-se mais competente e autodeterminado, pois escolhe uma tarefa pela satisfação e prazer em realizá-la, sem necessitar de qualquer tipo de controle do ambiente. Enquanto esses autores se baseiam na característica inata da motivação intrínseca, Massimini, Fave e Csikszentmihalyi (1992) particularizam-na como uma experiência mais subjetiva, em que o indivíduo realiza uma tarefa sem a preocupação de que os desafios estão além de suas capacidades (CSIKSZENTMIHALYI, 1997).

Além disso, a atribuição de importância e valor à aprendizagem de uma determinada tarefa ou disciplina também é considerado relevante pelos pesquisadores, quando se pretende compreender os fatores individuais no processo motivacional dos alunos. Segundo a literatura, os alunos valorizam mais as tarefas em que se sentem mais seguros, por terem melhor desempenho e sucesso. Por essa razão, investem maior esforço para a sua realização e atingem, conseqüentemente, níveis mais altos de aprendizagem (VILELA, 2009, HENTSCHKE et al., 2009, WIGFIELD; ECCLES; RODRIGUEZ, 1998, WIGFIELD et al., 1997).

1.1.2 Fatores Ambientais

Dentro dos fatores ambientais⁶, destacam-se duas grandes categorias que possuem relação com a motivação discente: as pessoas e os contextos. A categoria das pessoas compreende os adultos (professores, pais e família) e os pares (amigos e colegas), enquanto os contextos sociais referem-se a qualquer espaço que haja processo de ensino e aprendizagem musical (escola, igreja, orquestra, etc.). Inseridos na primeira categoria, os adultos que têm maior participação na motivação para aprender entre crianças e adolescentes são os professores e os pais (MARSH; CRAVEN, 1991). Não só na área da música, muitas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de compreender o papel do professor na motivação dos alunos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007, GUIMARÃES, 2003, JESUS, 2008, LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Segundo Bzuneck (2001, p. 23-24), “a compreensão do papel do professor e da escola em relação à motivação dos alunos tem como elemento desencadeante a constatação de que existem problemas, potenciais ou reais”. Para que esses aspectos motivadores se desenvolvam, é preciso que o professor conheça e adote estratégias de ação que possibilitem a motivação do aluno para aprender. Nesse sentido, Martini e Del Prette (2002, p. 149) destacam que “o papel do professor e de suas características tem sido amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influem sobre a qualidade das relações professor-aluno e da aprendizagem dos alunos na escola”. Isso não significa que o professor determine o desempenho e as crenças dos alunos, mas, sim, que possui capacidade de influenciá-los.

Ainda na primeira categoria, com relação ao grupo de adultos, outro fator ambiental que contribui na motivação dos alunos para aprender é o papel dos pais, pois eles são a primeira referência de valores e de formação do indivíduo (McPHERSON, 2009), os quais irão instruir e fortalecer as concepções sobre música. Para Marsh e Craven (1991), os pais representam um referencial na autopercepção de aprendizagem de seus filhos bem mais significativo que o dos professores. Isso acontece porque “os professores podem inferir autopercepções em algumas áreas (por exemplo, em componentes acadêmicos), enquanto os pais podem inferir em outras áreas (por exemplo, nas relações familiares)” (MARSH;

⁶Também não há uma nomenclatura padrão para designar esse tipo de fatores. Além da definição ‘fatores ambientais’, a literatura traz os adjetivos ‘externos’ e, em menor proporção, ‘extrínsecos’.

CRAVEN, 1991, p. 394, tradução minha). Relativamente aos demais membros da família, Howe e Sloboda (1991) defendem-nos como importantes contribuintes para o progresso musical dos jovens instrumentistas.

No que diz respeito às pessoas da mesma faixa etária dos alunos, destacam-se os pares (amigos e colegas). Para aprender, o indivíduo perpassa, obrigatoriamente, por suas relações interpessoais, as quais poderão influenciar na modificação e no reforço do seu comportamento (LISBOA; KOLLER, 2004). A opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Guimarães (2004) destaca que, nos anos escolares iniciais, a figura do professor é fundamental para que as crianças sintam que são aceitas e que pertencem ao grupo. Diferentemente do início da adolescência, em que os alunos compartilham suas experiências com outros vínculos estabelecidos, como seu grupo de amigos e colegas.

Dentro dos ambientes de aprendizagem, a escola é considerada um fator determinante na motivação dos alunos, na medida em que representa o contexto social que integra alunos, professores e colegas. Nesse sentido, a escola representa um dos contextos de interação mais importantes na vida de crianças e adolescentes, “podendo fortalecê-los ou enfraquecê-los perante as dificuldades inerentes a essa etapa de desenvolvimento” (GUIMARÃES, 2004, p. 179).

Além da escola, Gembris e Davidson (2002) apontam os sistemas socioculturais, compostos pela mídia e pela cultura musical disponível, como elementos importantes na motivação dos alunos. Do mesmo modo, Hallam (2002) inclui a cultura nos fatores ambientais, ampliando-os, ainda, para os espaços (instituições) de estudo e as exigências sociais vigentes.

1.1.3 Fatores Individuais e Ambientais: Interação

Como citado anteriormente, as teorias e estudos da motivação que envolvem as características individuais (pertencentes ao *self*) e as suas variadas formas de interação com o ambiente constituem o conjunto de estudos mais atual sobre a motivação para aprender (HALLAM, 2002). Essas pesquisas buscam compreender a capacidade que o ser humano possui de determinar seu próprio comportamento, embora reconheçam a importante função do ambiente, quando este gera as recompensas ou punições sobre determinados comportamentos, e, assim, pode influenciar os pensamentos e as ações subsequentes dos indivíduos.

Na área da música, alguns trabalhos dedicaram-se a conjugar os aspectos individuais e os ambientais como objetos científicos. O estudo realizado por Austin, Renwick e McPherson (2006), por exemplo, defende que a motivação para aprender música pode ser considerada um processo dinâmico que envolve o autossistema (percepções, pensamentos, crenças e emoções do aluno), o sistema social (professores, pais, pares e o ambiente de sala de aula), as ações (comportamentos motivados e regulação da aprendizagem) e os resultados (desempenho, aprendizagem). Nesse caso, os fatores individuais podem constituir componentes do autossistema, e os ambientais podem significar os aspectos do sistema social.

Outra pesquisa que considera esses dois tipos de fatores foi feita por Sichivitsa (2007). Seu objetivo foi investigar os fatores internos – como o autoconceito e o valor dado à música – e externos – como o apoio dos pais e a interação social nas aulas de música –, para justificar a sua influência no interesse e na persistência de alunos de graduação não-músicos em participar de um coro. Para essa investigação, Sichivitsa (2007) adotou, entre seus referenciais, o modelo de motivação em música (Hallam, 2002), que considera, como fatores individuais, a personalidade, o autoconceito e as metas do aluno; e, como os fatores ambientais, a cultura, a sociedade, o tempo, o espaço, as instituições, a família e os pares.

Ghazali (2006) preferiu adotar os termos ‘pessoais’ e ‘ambientais’, ao investigar como esses fatores auxiliam a maneira que as crianças malasianas valorizam o ensino formal de música dentro e fora da escola. De acordo com seu estudo, os fatores pessoais referem-se às crenças dos alunos sobre música e sobre seu desenvolvimento musical; os fatores ambientais relacionam-se à família, ao ambiente de casa, aos pais, à escola e aos professores; e outros fatores sociais

estão ligados à influência da cultura e da religião e a importância dada à educação musical.

Diferentemente desses enfoques, MacKenzie (1991) dividiu os fatores que motivam as crianças em aprender um instrumento musical, dividindo-os nos seguintes determinantes: sociais e pessoais. Os determinantes sociais, que podem ser considerados como fatores ambientais, são representados pelos pares, pela escola – que incluem as condições oferecidas e os professores – e pelo lar, que abrangem os pais e os irmãos. Por sua vez, os determinantes pessoais, que podem ser considerados fatores individuais, incluem apenas o estudo do interesse dos alunos.

Em busca da compreensão dos fatores ambientais, mas com o foco específico na interação entre pais e filhos, McPherson (2009) criou um modelo que explica como os objetivos, estilos e práticas dos pais são mediados pelas características da criança e por outros fatores socioculturais. Esse modelo é o primeiro a traçar as influências que os pais podem ter na motivação para aprender dos seus filhos, juntamente com as características da criança (motivacionais, autoconceituais e autorregulacionais) e com as características do contexto sociocultural, que se restringe àquele em que ocorre a interação entre pais e filhos.

Os estudos mencionados que se referem aos fatores individuais não negligenciam os fatores ambientais, nem estes negligenciam aqueles. Isso significa que o estudo sobre a importância da aula de música na escola, não corresponde apenas às percepções pessoais, mas, também, às características e oportunidades do ambiente de aprendizagem. Isso acontece, principalmente, na adolescência, período em que os alunos, por terem maior consciência em relação aos seus valores, metas e expectativas, adquirem mais maturidade e tornam-se capazes de entender e de colocar em prática as sugestões de pais, professores, pares e outros membros do sistema social (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006). Assim como esses fatores se relacionam com a motivação para aprender, também aparecem na motivação dos alunos para continuar seus estudos em música, conforme apresentarei a seguir, na próxima seção.

1.2 A MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR OS ESTUDOS EM MÚSICA

Embora existam muitos estudos sobre a motivação para aprender música, ainda há poucos que se dedicam à motivação para continuar os estudos em música. Nessas pesquisas, a continuidade é investigada a partir da motivação do aluno em prosseguir seus estudos em um mesmo grupo ou local (CORENBUM; MARSHALL, 1998, KLONOWSKI, 2005) ou em perseverar no estudo de seu instrumento musical (GHAZALI, 2006, HURLEY, 1995). Nesses casos, a motivação para continuar surge da decisão deliberada do aluno de, inicialmente, escolher uma atividade, para, em uma etapa posterior, optar por continuá-la. Para os autores Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002), a escolha ou a preferência por uma tarefa indicam a motivação do aluno. Da mesma forma, a persistência e o investimento a longo prazo nessa atividade podem demonstrar uma estabilidade nessa motivação, o que traz benefícios para a aprendizagem e satisfações duradouras para o aluno.

Dessa forma, apresento os estudos que investigam a motivação dos alunos tanto na escolha inicial por um instrumento musical, que também pode representar a continuidade dos estudos em música, como na decisão por continuar uma atividade musical. Sobre a escolha inicial, os autores afirmam que a opção por aprender um instrumento musical pode estar associada à preferência por um estilo musical (HO, 2003) ou ao gosto pelo timbre do instrumento e influência de pessoas, como professores, pais e amigos (FORTNEY; BOYLE; DECARBO, 1993). Nesse sentido, ao optar por algo, o indivíduo direciona e investe energia para realizar a ação. No processo de aprendizagem musical, portanto, o aluno já emite sinais – verbais, gestuais ou em suas atitudes – sobre sua motivação por determinada tarefa ou atividade. O fato de o aluno escolher inicialmente uma atividade musical específica e optar pela sua continuidade indica que sua motivação se manteve e que muitos fatores podem estar envolvidos nessa escolha.

No que tange à escolha por continuar os estudos em música, a pesquisa de Chen e Howard (2004) demonstra que a satisfação em tocar o instrumento foi o principal fator apontado pelos músicos entrevistados. No mesmo sentido, Leung, So e Lee (2008) identificaram, como determinante na motivação dos alunos em prosseguir seus estudos, o interesse próprio, seguido das influências do professor de música da escola e dos membros da família. Da mesma forma, Ilari (2002) encontrou resultados parecidos na análise das opiniões de instrumentistas

profissionais – brasileiros e canadenses –, mas em relação à sua vontade em desistir da profissão. Nesse trabalho, a autora concluiu que os motivos intrínsecos – como o interesse pela música – garantiram a continuidade das carreiras desses profissionais. Por sua vez, o papel dos professores e da família apareceu como os motivos externos que auxiliaram no desenvolvimento dessa motivação intrínseca. Além disso, Ilari (2002) defende que o fato de o aluno escolher pela carreira de instrumentista indica que ele já está motivado.

As reflexões trazidas sobre os dois tipos de fatores – individuais e ambientais –, que motivam os alunos para aprender música e contribuem para a continuidade dos seus estudos, constituem a moldura desta dissertação de mestrado. Nesse caso, o estabelecimento dos objetivos partiu do princípio de que, ao continuar seus estudos em música, o aluno demonstra o comportamento motivado. Na existência da motivação para aprender, o foco desta pesquisa está na interação estabelecida entre os fatores individuais dos alunos e os aspectos ambientais oferecidos em suas experiências com música, os quais podem estar presentes na motivação para continuar seus estudos em música. Como o objetivo fundamental é analisar a interação entre esses fatores, optei por um referencial teórico que tivesse uma perspectiva construtivista do desenvolvimento cognitivo e motivacional do indivíduo e que abrangesse equilibradamente os aspectos mais individuais do aluno e as características do ambiente de aprendizagem. Essa perspectiva assemelha-se muito com o pensamento atual da psicologia educacional, o qual tem encontrado, cada vez mais, modelos multidimensionais para descrever as complexidades da aprendizagem humana (HALLAM, 1997).

O modelo de motivação em música pareceu-me o mais adequado para a análise da interação entre esses fatores, pois ele apresenta muitos aspectos envolvidos na motivação para aprender e para continuar os estudos em música, além de estabelecer possíveis interações durante todo o processo de aprendizagem musical. Esta pesquisa, portanto, tem o objetivo não só de elencar os fatores do indivíduo e do ambiente que contribuem para a motivação do aluno, mas o de investigar a interação entre esses fatores na motivação para continuar os estudos em música fora da escola. No próximo capítulo, apresentarei o modelo de motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006) e a maneira pela qual foi construído, dando destaque à explicação de seus construtos e, por fim, demonstrando as pesquisas que o utilizaram como referencial.

2 O MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA

2.1 CONSTRUÇÃO DO MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA

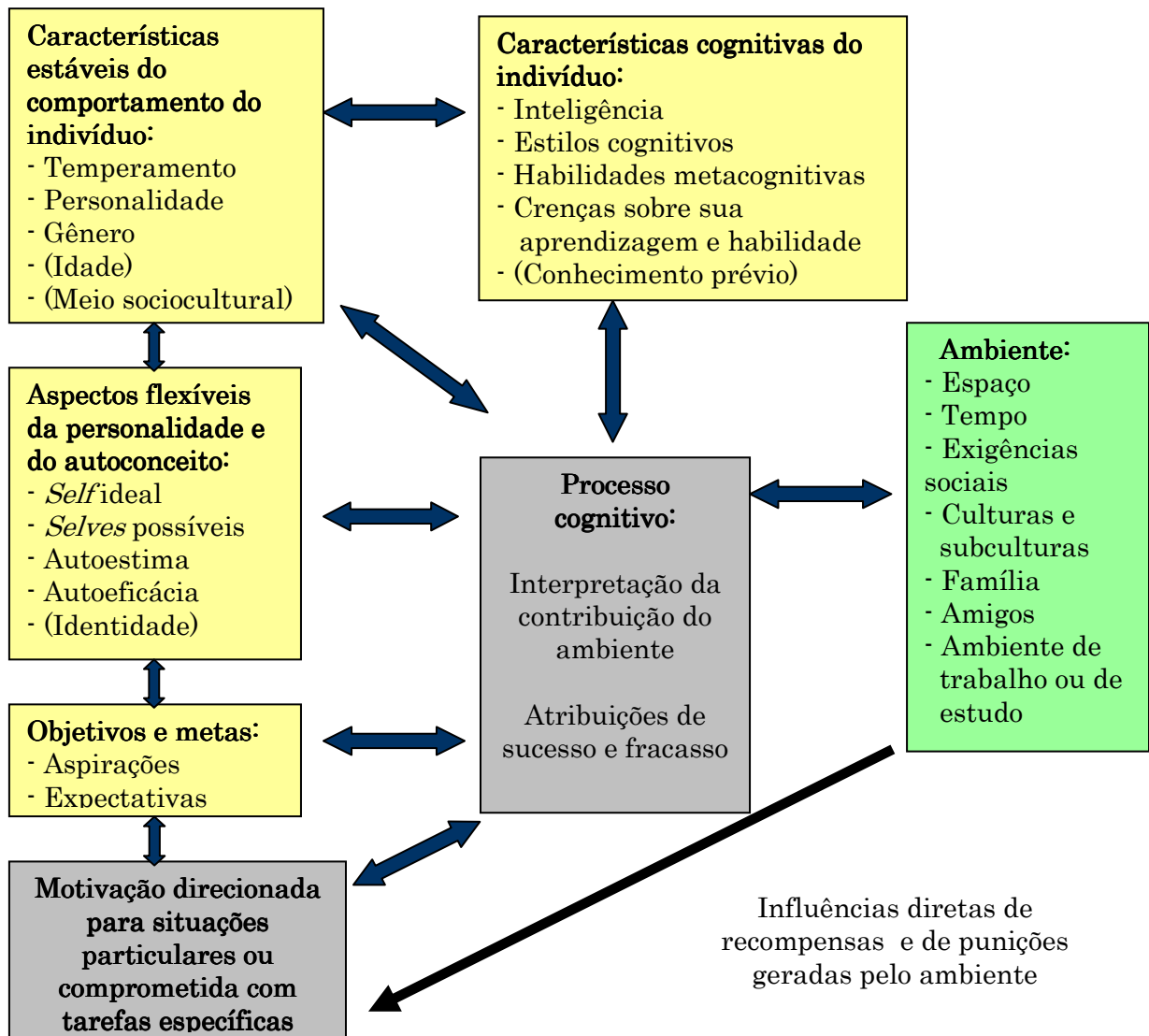
O modelo de motivação em música é recente, comparado a outros referenciais teóricos sobre a motivação para aprender, tais como as teorias de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000), da autodeterminação (RYAN; DECI, 2000), de metas (ELLIOT; DWECK, 1988), da atribuição de sucesso e fracasso (WEINER, 1985) e da autoeficácia (BANDURA, 1995). Criado pela pesquisadora Susan Hallam (2002), esse modelo demonstra as possíveis interações entre as características do indivíduo e do ambiente, as quais podem influenciar a motivação do aluno para aprender música. Conforme descrito pela autora, essas características representam dois tipos de fatores, individuais e ambientais, que podem se inter-relacionar em qualquer nível da estrutura do modelo, em período longo ou curto.

Os fatores individuais equivalem aos traços da personalidade de uma pessoa, às manifestações de suas emoções durante as experiências musicais, aos seus motivos e expectativas de ser músico, às interpretações de sua aprendizagem e, ainda, às percepções sobre suas habilidades musicais. Todas essas particularidades pessoais são dinâmicas e passíveis de modificação, pois, ao interagirem com o ambiente, elas são captadas e internalizadas pelo indivíduo e chegam a intervir no seu comportamento (HALLAM, 2002). Os fatores ambientais correspondem ao tipo de cultura e de sociedade, ao ambiente de ensino ou de trabalho, às referências da figura do professor, às relações estabelecidas com os pais e os pares (amigos e colegas) e ao envolvimento e suporte familiar. Esses fatores também se transformam, dependendo das gerações e dos grupos que compõem uma sociedade, e podem originar, conseqüentemente, diferentes valores ao longo do tempo.

O modelo motivacional construído por Hallam (2002, 2005, 2006) segue o pensamento atual da maioria das pesquisas na área da psicologia. Sob as perspectivas construtivistas e sociocognitivas da aprendizagem humana, essas pesquisas defendem que o conhecimento é construído pela interação entre o indivíduo e suas experiências, dentro de um momento histórico e cultural no qual aquela atividade está inserida (HALLAM, 1997). Nesse sentido, o modelo de

motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006) sintetiza o que tem sido discutido e encontrado como resultado nas pesquisas sobre a motivação do aluno para aprender e para continuar seus estudos em música. Conforme demonstrado na figura a seguir, o modelo sustenta que a motivação depende das interações entre suas características individuais – tais como seu autoconceito, suas metas e suas crenças – e as características do ambiente – incluindo os fatores históricos e culturais, o ambiente educacional e o suporte que o aluno recebe de sua família e de seus pares.

Figura 2. Modelo de motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006, tradução minha)



O modelo de motivação em música explica o processo das interações que ocorrem entre o indivíduo e o ambiente ao qual ele está exposto, mediado pela cognição. Em um determinado contexto musical, as características individuais de um aluno, como a sua personalidade e a sua autoestima, são determinadas, em parte, pelo *feedback* dado pelo ambiente. Segundo Hallam (2002), o indivíduo é motivado pelo desejo de aceitação social, principalmente, daqueles que o admiram e respeitam. Isso não significa que o ambiente tenha total poder sobre as decisões e as ações de um aluno, ou que as influências provenientes das interações determinem o seu comportamento final. Em qualquer etapa, o aluno tem a possibilidade de agir e de transformar o contexto, de buscar novas experiências em outros ambientes, que contribuam mais às suas reais necessidades.

Os modelos divulgados pela autora Susan Hallam em 2002 e 2006 são idênticos, enquanto, em 2005, ela traz alguns aspectos modificados. O modelo de 2002 é apresentado em um artigo, em que a autora faz um levantamento de pesquisas e teorias dentro da área de motivação em música. Esse modelo reaparece na publicação de um livro de Susan Hallam (2006) acerca de assuntos ligados à psicologia da música. Entretanto, em 2005, a autora já havia feito uma revisão deste modelo, ampliando alguns conceitos e reavaliando outros. Portanto, para uma melhor compreensão e visualização do modelo de motivação em música nesta dissertação, optei por apresentar os conceitos adicionados em 2005 entre parênteses.

Dos sete quadros que compõem a Figura 2, cinco deles referem-se aos tipos de fatores: individuais e ambientais. Os outros dois demonstram o resumo dos processos cognitivo e motivacional do aluno. Os fatores individuais estão subdivididos em quatro quadros (na cor amarela): as características estáveis, que se dividem em características do comportamento e da cognição; os aspectos flexíveis, que se referem à personalidade e autoconceito, e aos objetivos e metas do indivíduo. As características estáveis do comportamento referem-se à origem e às particularidades do comportamento do aluno, as quais fazem parte da sua vida e não possuem relação direta com as experiências de aprendizagem. Por outro lado, estão as características cognitivas, que se formam e se desenvolvem a partir do conhecimento e das emoções experienciadas nos momentos de aprendizagem. As outras duas categorias merecem um maior aprofundamento, pois foram escolhidas como parte dos fatores individuais a serem analisados nesta pesquisa.

O autoconceito e a personalidade compreendem os aspectos mais flexíveis do indivíduo, pelo fato de se relacionarem diretamente com as crenças sobre si mesmo e com o que os outros pensam sobre ele. Portanto, são fatores passíveis de modificação, que podem ser desenvolvidos, em parte, pelo *feedback* recebido do ambiente. As metas, ou objetivos, possuem uma forte ligação com essas características flexíveis e também com o ambiente. Dessa forma, com base nas oportunidades e resultados da aprendizagem musical, os alunos redirecionam suas metas.

Os fatores ambientais estão elencados no quadro de cor verde da Figura 2 e podem ser divididos em três grupos: pessoas, contextos e situação histórica. As pessoas que contribuem para o surgimento e a manutenção da motivação do aluno em música são os membros da família, seus professores e pares (amigos e colegas). Os contextos referem-se ao espaço de estudo (por exemplo, a escola) ou de trabalho – no caso de músicos profissionais. O momento histórico é também importante, pois abrange aspectos como a cultura, a subcultura, as exigências sociais, o espaço e o tempo em que se situam as experiências de aprendizagem musical.

De acordo com o modelo em questão, o foco central de todo o processo cognitivo (cor cinza) é a interpretação do indivíduo sobre as situações experienciadas no ambiente de aprendizagem e sobre as atribuições de sucesso e fracasso, decorrentes dos resultados das tarefas musicais que ele realizou. Esses dois aspectos juntos correspondem ao término de um processo reflexivo feito pelo aluno, que inclui as percepções sobre as interações que estabeleceu no contexto e sobre o seu desenvolvimento musical. As conclusões do aluno sobre esse processo cognitivo determinarão o seu comportamento futuro nos estudos em música.

Segundo Hallam (2002, 2006), o caminho traçado pelo aluno, durante o processo cognitivo, perpassa por muitas interações entre as suas características individuais e os fatores ambientais. O ponto de partida pode ser, por exemplo, os elogios dados por uma pessoa que o aluno goste ou por que admire. O fato de ser aprovado socialmente por alguém pode aumentar a autoestima e a autoconfiança desse aluno. De acordo com suas características individuais e seus ideais, o aluno irá traçar seus objetivos e metas dentro do processo. Todas essas múltiplas interações determinarão o comportamento do aluno, o que não significa o fim de

uma etapa, pois, mesmo no momento de sua ação, o ambiente pode influenciar sua motivação (HALLAM, 2006).

Nesse sentido, o modelo em questão está de acordo com a maioria dos estudos sobre a motivação, embora não se limite aos paradigmas teóricos da maioria dessas pesquisas. Esse modelo pertence ao grupo das pesquisas psicológicas, voltadas ao estudo da motivação em música, dentro da perspectiva da psicologia do desenvolvimento cognitivo. Segundo Hallam (2002, p. 232, tradução minha), essas pesquisas “têm considerado, exclusivamente, a motivação para aprender e para continuar tocando um instrumento musical”. Esse foco de estudo revela o interesse recente da psicologia no desenvolvimento nas habilidades musicais e nos fatores que as afetam.

Outra diferença fundamental entre o modelo de motivação em música e outros referenciais é que ele não adota apenas uma perspectiva teórica para a sua construção. O fato do modelo de Hallam (2002) não ter apenas uma teoria da motivação como base fundamental não significa que a autora tenha negado as perspectivas teóricas já validadas no estudo sobre a motivação do aluno. A autora optou por mais de uma teoria motivacional na construção do modelo de motivação em música. Para elaborá-lo, Hallam (2002) utilizou a combinação dos seguintes construtos motivacionais: motivação intrínseca e extrínseca; orientações para as metas de realização; atribuições de sucesso e fracasso; autoconceito e autoeficácia; e valor da tarefa. Esses aspectos derivam de algumas teorias sociocognitivas que foram desenvolvidas por outros autores renomados no campo da motivação para aprender, as quais integram características da personalidade, do *self* e da motivação (HALLAM, 2002).

Os principais pesquisadores sobre a motivação intrínseca e extrínseca foram Deci e Ryan (1985). Com o objetivo de explicar as razões que motivam as pessoas a fazerem determinada atividade, eles criaram a teoria da autodeterminação, que tem como ponto de partida as necessidades psicológicas, que compreendem a competência, autonomia e vínculo (RYAN; DECI, 2000). A teoria da autodeterminação defende que o indivíduo age conforme dois tipos de orientação motivacional: a motivação intrínseca e a extrínseca. A grande diferença entre ambas é que a motivação intrínseca refere-se ao momento de escolha e realização de uma atividade por sua própria causa (GUIMARÃES, 2001), enquanto a motivação extrínseca refere-se ao tipo de motivação externa que tem o objetivo de dar resposta

a algo que está fora da tarefa. Atualmente, a teoria da autodeterminação compreende vários níveis de motivação, resultando não mais pela oposição entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Recentes estudos propõem um caminho motivacional entre esses pólos, que denominaram de *continuum* de autodeterminação: amotivação ou desmotivação, motivação extrínseca (níveis de regulação: externa, introjetada, identificada e integrada) e motivação intrínseca (FIGUEIREDO, 2010).

De acordo com Deci e Ryan (1985), o desenvolvimento da motivação intrínseca é favorável para que uma pessoa chegue ao comportamento autodeterminado, o qual envolve a experiência de sua própria escolha, em outras palavras, a experiência de uma percepção interna do *locus* da causalidade. O fato de estar intrinsecamente motivado, portanto, eleva a sensação de competência e de autodeterminação, pois o indivíduo não necessita de recompensas externas ou de qualquer tipo de controle do ambiente.

Diferentemente de Deci e Ryan (1985), Massimini, Fave e Csikszentmihalyi (1992) explicam que a motivação intrínseca representa o interesse ou uma atração particular por determinada atividade. Nesse caso, o indivíduo percebe-se altamente engajado na tarefa durante a sua realização, experienciando a sensação de *flow* (fluxo). Segundo Csikszentmihalyi (1997), num momento de *flow*, a pessoa sente que está agindo de maneira fácil e natural sem a preocupação de que os desafios estão além das suas capacidades.

Enquanto Deci e Ryan (1985) se baseiam na caracterização inata da motivação intrínseca, Massimini, Fave e Csikszentmihalyi (1992) particularizam-na como uma experiência subjetiva (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Ou seja, enquanto Deci e Ryan (1985) admitem as razões definitivas do comportamento, os outros três autores se concentram nas causas imediatas de estar intrinsecamente motivado. De uma forma ou outra, o importante é considerar que, se uma atividade é favoravelmente desafiadora, ela pode gerar a motivação intrínseca, pois ela oportuniza a expansão de suas capacidades (HALLAM, 2002).

Além da abordagem sobre motivação extrínseca e intrínseca, é possível identificar no modelo de motivação em música as diferentes orientações que os alunos utilizam para as metas de realização de uma tarefa. As metas, ou os objetivos de realização, podem ser divididos em duas categorias: meta aprender e meta *performance*. Quando um aluno realiza uma tarefa em busca de crescimento

intelectual, enfrentando os desafios e valorizando o esforço despendido, a meta aprender predomina nesse processo. Entretanto, quando um aluno realiza uma atividade em que o foco é demonstrar aos outros as suas capacidades, preocupando-se somente com os elogios e a aprovação externa, a meta *performance* é a mais relevante (ZENORINI; SANTOS, 2010).

De acordo com a literatura, os alunos que adotam a meta aprender costumam expandir as suas estratégias de aprendizagem quando enfrentam os obstáculos, ampliando, também, as suas habilidades. Ao contrário, aqueles que têm como objetivo a *performance*, procuram evitar tarefas muito desafiadoras, ou seja, aquelas que julgam estar além das suas capacidades de realizá-las com sucesso (ELLIOTT; DWECK, 1988).

Outras características que afetam a motivação para aprender, e que também foram utilizadas para compor o modelo de motivação em música, são as causas de sucesso ou de fracasso que o aluno atribui às suas experiências musicais. Essas atribuições procuram explicar o desempenho do aluno em relação às atividades que realizou, as quais podem antecipar os próximos acontecimentos. Oriunda da perspectiva cognitiva da motivação de Bernard Weiner (1979, 1985), a teoria da atribuição de causalidade é utilizada por muitas pesquisas sobre a motivação do aluno, pois ela prevê uma relação entre a motivação, o desempenho acadêmico e as emoções discentes (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

Conforme Weiner (1979), as atribuições causais podem ser distribuídas em três dimensões: a localização (*locus*), que pode ser vista sob a perspectiva interna ou externa ao indivíduo; a estabilidade, que define as causas como estáveis (invariáveis) ou instáveis (variáveis); e a controlabilidade, que representa o grau de controle (controlável ou incontrolável) que a pessoa exerce sobre a causa. Isso significa que, ao explicar o sucesso ou o fracasso obtido, uma pessoa atribuirá tal desempenho através da interação dessas três dimensões (HALLAM, 2002).

A explicação que o indivíduo confere às causas de um evento, segundo as dimensões de causalidade, é muito mais importante na determinação de um comportamento posterior do que a causa em si mesma (WEINER, 1979, 1985). Nesse sentido, as causas percebidas por uma pessoa não são passíveis de serem elencadas, pois dependem preponderantemente da interpretação dos fatos (ALMEIDA; GUISANDE, 2010). Segundo Chandler, Chiarella e Auria (1986), ao obter tanto um sucesso como um fracasso, um aluno que assume o acontecimento

devido a fatores internos, acreditando que o resultado está sob seu controle e que é capaz de ser alterado, demonstra estar inteiramente engajado na aprendizagem, o que pode favorecer a sua motivação para aprender.

Além da motivação intrínseca e extrínseca, das diferentes metas de realização e das atribuições de causalidade sobre o sucesso ou o fracasso de certo desempenho, os outros construtos utilizados de outras teorias por Hallam (2002) na concepção do modelo de motivação em música foram a autoeficácia e o valor da tarefa. Entre todos os pensamentos e crenças que influenciam o comportamento motivado, destaca-se a autoeficácia. Representantes principais da teoria social cognitiva, as crenças de autoeficácia são as percepções que os indivíduos possuem sobre sua competência ou capacidade de realizar algo (PAJARES; OLAZ, 2008), as quais proporcionam a base para a motivação, para o bem-estar e para as experiências de sucesso dos indivíduos. Essas percepções podem influenciar as fases básicas de transformação de um comportamento, que são o esforço despendido para alterar alguns hábitos, a mobilização de fatores internos necessária para essas mudanças e a manutenção da conquista dos novos hábitos (BANDURA, 1995). Além disso, o conceito de autoeficácia assemelha-se muito ao de autoconceito, que também representa as crenças do indivíduo sobre suas habilidades (ECCLES, 1982). Mesmo não havendo uma diferenciação explícita pela literatura, o autoconceito parece ser mais analisado comparativamente entre as crenças do aluno e a reflexão sobre a opinião dos outros, o que parece não acontecer com as pesquisas sobre a autoeficácia.

Hallam (2002) trata esse construto de duas maneiras: as crenças sobre a autoeficácia e a autoeficácia propriamente dita. As crenças dependem de como são explicados os sucessos e falhas obtidos nas experiências prévias, enquanto a autoeficácia ocorre quando o indivíduo acredita ou não que terá êxito numa tarefa. Na prática musical, por exemplo, Nielsen (2004) defende que esse alto nível de confiança sobre as habilidades em aprender é um fator fundamental para se ter sucesso, pois, em geral, os alunos que têm um alto nível de autoeficácia envolvem-se mais cognitivamente e metacognitivamente na sua aprendizagem. Do mesmo modo, Bandura (1995) também afirma que uma forte sensação de eficácia pode compreender três aspectos: as experiências de maestria, nas quais se obtém sucesso; as experiências vicárias, provindas da observação e imitação de modelos

sociais; e a persuasão social, que significa o investimento de esforço e sustentação de um objetivo frente aos desafios e às dificuldades.

Sobre o construto do valor, Hallam (2002) adotou os modelos de expectativa e valor que abordam os seguintes aspectos: valor da tarefa, expectativas de sucesso em uma atividade e as emoções envolvidas nessas experiências. Os principais componentes⁷ que formam o valor de realização de uma tarefa são: a importância, o valor intrínseco e a utilidade (WIGFIELD; ECCLES, 2000, ECCLES, 2005). A importância está relacionada ao grau de relevância que uma atividade possui para o aluno, podendo variar de acordo com seus objetivos pessoais e com o que acredita ser benéfico para ele (McPHERSON, 2009). O interesse intrínseco corresponde à satisfação pessoal conquistada na aprendizagem musical. Segundo Eccles e Wigfield (2002), esse componente assemelha-se aos construtos da motivação intrínseca, definido por Deci e Ryan (1985), do estado de fluxo, defendido por Csikszentmihalyi (1992), e do interesse, explicado por Hidi e Renninger (2006). Como terceiro componente que forma o valor da tarefa, a utilidade está relacionada com sua função construtiva, na medida em que se refere àquilo que o aluno deseja fazer agora ou no futuro.

O segundo aspecto adotado por Hallam (2002) foi o construto expectativas de sucesso. Sobre os componentes que formam as expectativas, Hallam (2002) explica que eles se vinculam às crenças dos alunos sobre suas habilidades, sobre seus julgamentos de autoeficácia e controle e sobre sua expectativa de ter êxito em uma tarefa. Isso significa que, possivelmente, um aluno irá envolver-se em atividades que ele confia realizar de maneira satisfatória, ou seja, concernente àquelas que possuem expectativa de sucesso.

Como último aspecto, as emoções envolvidas nas experiências musicais referem-se aos sentimentos e reações de um aluno sobre determinada atividade. A sensação de ansiedade, por exemplo, é um tipo de emoção que, em demasia, pode comprometer a execução (*performance* musical), além de ter um impacto negativo em sua qualidade (PAPAGEORGI; HALLAM; WELCH, 2007). Outro exemplo é o alto nível de sensibilidade em relação às opiniões dos outros, que, também, pode causar

⁷Além desses três componentes, o modelo de expectativa e valor de Eccles e Wigfield prevê um quarto aspecto: o custo, que corresponde ao gasto, à energia ou o esforço despendido em uma tarefa. Entretanto, nesta investigação, ele não foi citado, pois o modelo de motivação em música (Hallam, 2002) não menciona esse componente.

desconforto ao aluno, causando alterações em seu estado psicológico, incluindo seus julgamentos de autoeficácia (PAPAGEORGI; HALLAM; WELCH, 2007).

Como pode ser observado, o modelo de motivação em música agrupa vários construtos de diferentes perspectivas teóricas sobre a motivação para aprender. Isso revela que, ao construir o modelo, Hallam (2002) optou pela “integração teórica”, a qual procura “conjugam os contributos de diversas teorias relevantes, comparáveis e complementares” (JESUS, 2000, p. 140). Muitos dos construtos escolhidos pela autora possuem significados, aparentemente, antagônicos, fazendo-se a distinção entre intrínsecos e extrínsecos. O emprego dos dois tipos de orientação motivacional (motivação intrínseca e extrínseca), o foco nas diferentes metas (meta aprender e meta *performance*), e as formas opostas de atribuir causas ao sucesso e ao fracasso (externa e interna, invariável e variável, incontrolável e controlável) representam as polarizações de um único construto. No entanto, essas representações, que podem parecer unilaterais, prevêm a flexibilidade do comportamento humano, pois todas as pessoas são motivadas por uma complexa combinação de fatores, intrínsecos e extrínsecos. Por isso, Hallam (2002) defende a interação dos fatores individuais e ambientais, sem qualquer pretensão de induzir o comportamento e a motivação do aluno para um polo ou para outro, revelando que “nas situações reais da vida, os humanos estão sendo, constantemente, recompensados tanto de forma intrínseca como extrínseca durante as atividades” (HALLAM, 2002, p. 231, tradução minha).

Além de compactuar com ideias de diferentes perspectivas, outros estudos da pesquisadora Susan Hallam contribuíram para a confecção final do modelo de motivação em música. A seguir, apresento esses estudos e outras pesquisas que se assemelham com o modelo em questão.

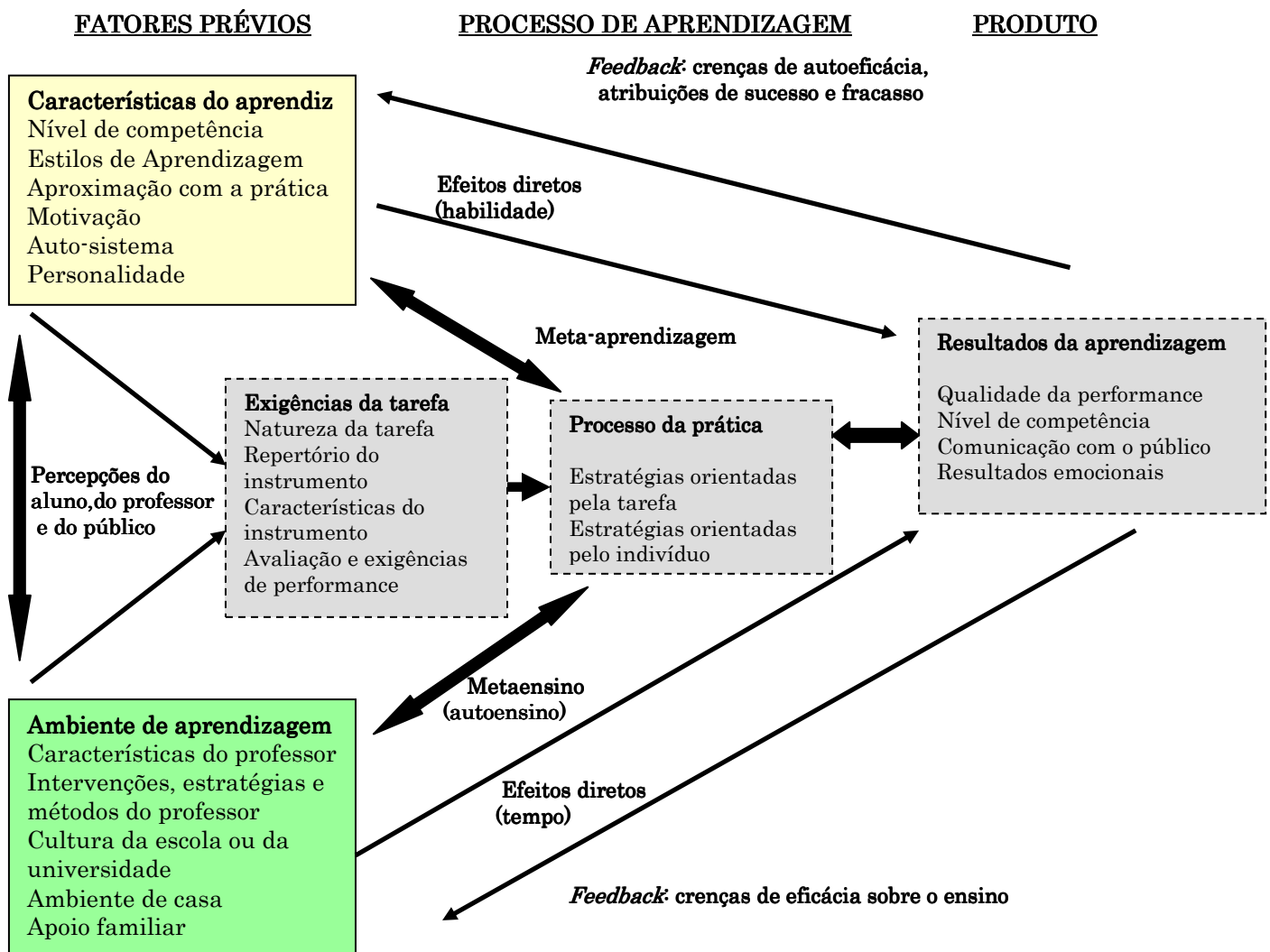
2.2 ESTUDOS RELACIONADOS AO MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA

Antes de chegar à construção do modelo de motivação em música, a pesquisadora Susan Hallam desenvolveu, em 1997, um modelo relacionado à prática instrumental que já continha as características do indivíduo e do ambiente como aspectos relacionados à motivação para aprender. Entre os modelos multidimensionais que foram desenvolvidos para descrever as complexidades da

aprendizagem humana, Hallam (1997) criou o modelo de prática, como uma forma de ampliar o modelo de aprendizagem proposto por Biggs e Moore (1993) para a área da música. Em sua macroestrutura, o modelo de prática musical abrange os seguintes aspectos: o que ao aluno traz para a situação prática, as características do ambiente de aprendizagem, as exigências de uma tarefa, os processos envolvidos na prática instrumental, os resultados da aprendizagem e as interações entre todos esses aspectos (HALLAM, 1997).

Esses elementos estão distribuídos nas três partes que dividem o modelo. A primeira parte é constituída pelos fatores prévios, os quais incluem as características do aprendiz e do ambiente de aprendizagem musical. Na segunda parte, ocorre o processo de aprendizagem, que significa a situação imediata de aprendizagem. Na terceira parte, chega-se ao produto, que agrupa os resultados do que é aprendido. A seguir, a figura mostra todos os fatores que constituem o modelo de prática musical.

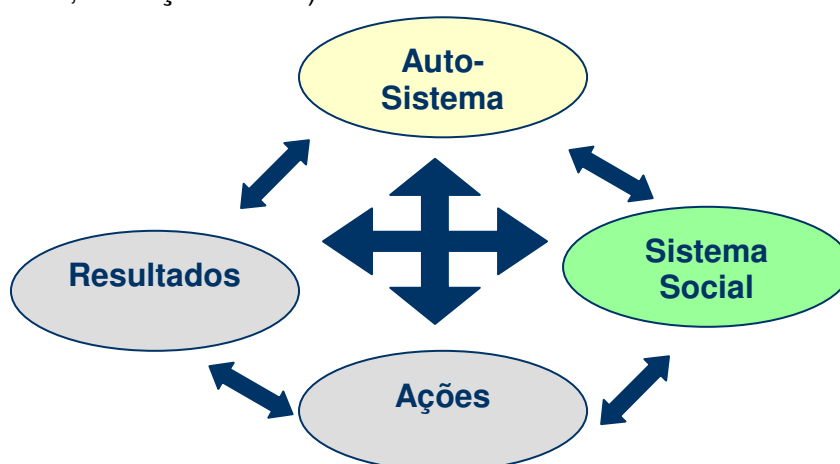
Figura 3. Modelo de prática musical (HALLAM, 1997, p. 183, tradução minha).



Comparando essa figura ao modelo de motivação em música (HALLAM, 2002), pode-se perceber que os fatores que precedem a aprendizagem correspondem, de certa forma, aos mesmos fatores individuais e ambientais do modelo apresentado por Hallam (2002). Isso significa que, considerando todo o processo de aprendizagem e os acontecimentos prévios e posteriores, as características do indivíduo e as influências recebidas do ambiente pertencem a uma pequena parte do processo global da prática musical. Outro fato que sustenta essa questão é que a palavra ‘motivação’ aparece dentro do modelo de prática como um elemento pertencente às características do aprendiz, pois, segundo Hallam (1997), a motivação é, entre muitos outros, um dos aspectos que determina a qualidade da prática musical.

O modelo criado por Austin, Renwick e McPherson (2006) também sustenta essa distribuição dos fatores durante as fases da aprendizagem. Esse modelo demonstra que a motivação para aprender música pode ser considerada um processo dinâmico que envolve o autossistema (percepções, pensamentos, crenças e emoções do aluno), o sistema social (professores, pais, pares e ambiente de sala de aula), as ações (comportamentos motivados juntamente com o investimento e a regulação da aprendizagem), e os resultados (aprendizagem, desempenho).

Figura 4. Modelo de processo motivacional (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006, p. 213, tradução minha).



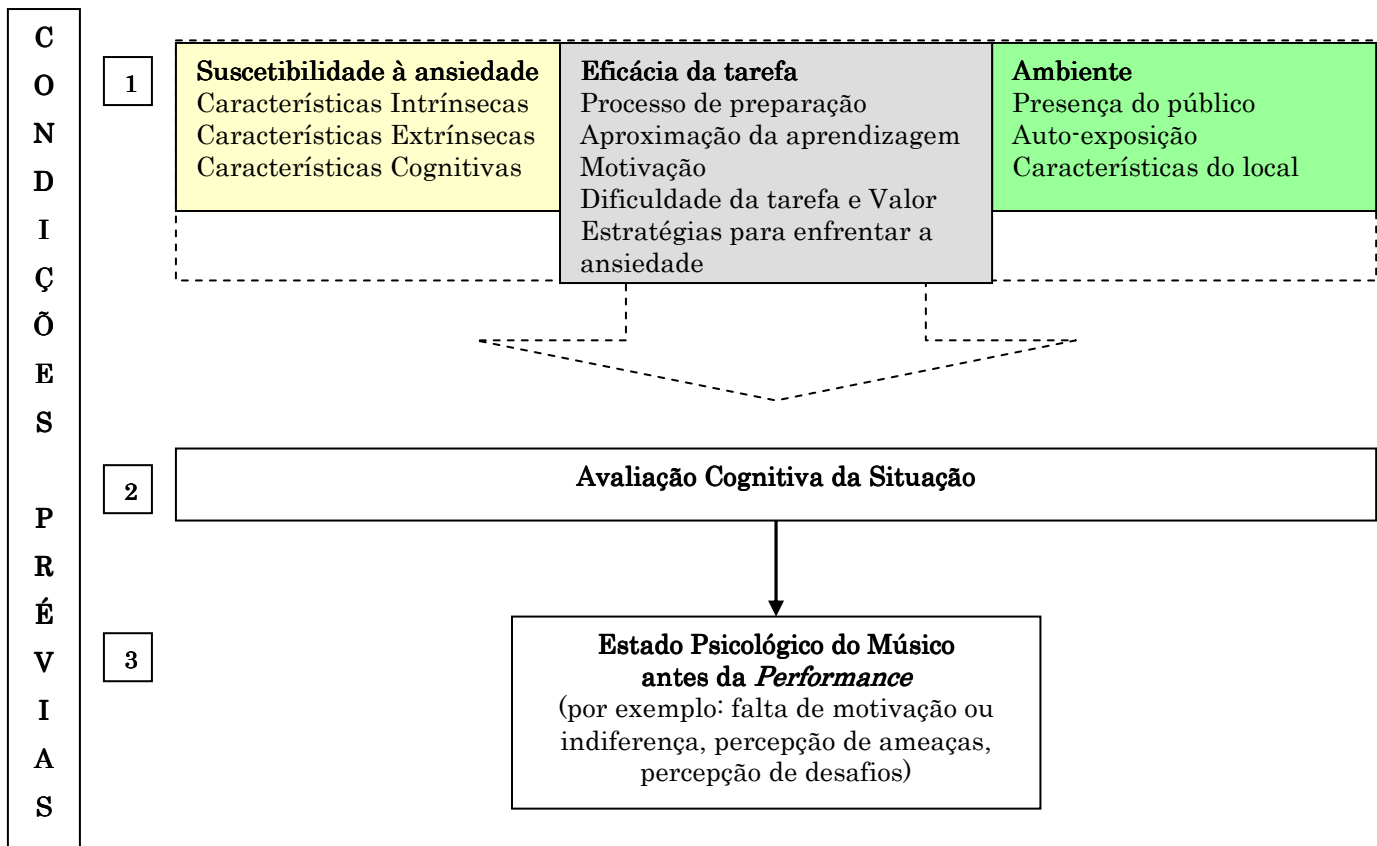
Por ser um modelo multidimensional, os aspectos desse modelo podem ser redistribuídos, no sentido de relacioná-los com as etapas da aprendizagem. No momento em que o aluno encontra as oportunidades para aprender, o autossistema

e o sistema social, que acontecem antes da aprendizagem, interagem, influenciando as ações e os resultados. Adiante, as ações e os resultados influenciam o auto-sistema e o sistema social, dando início ao processo novamente (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

Papageorgi, Hallam e Welch (2007) também construíram um modelo posterior ao de motivação em música. O modelo sobre a ansiedade na *performance* musical foi resultado de um amplo estudo a respeito dos fatores que influenciam a motivação de músicos instrumentistas profissionais. Os autores centraram-se no sentimento de ansiedade, emoção também apontada por Hallam (2002), que pode comprometer, desde a preparação até a apresentação de um músico profissional. O modelo teórico proposto por Papageorgi, Hallam e Welch (2007) demonstra o processo em que a ansiedade pode estar presente, organizado em uma dimensão temporal – momento prévio, durante e posterior à apresentação musical (*pre-, during- and post-performance*).

Para compor o modelo que explica a ansiedade na *performance* musical, os autores elencaram três tipos de fatores que influenciam a ansiedade: a suscetibilidade do músico em experienciar a ansiedade, a eficácia da tarefa e o ambiente. Assim como ocorre no modelo de prática (HALLAM, 1997), os autores contemplam as características do indivíduo, da tarefa e do ambiente para relacioná-las com os níveis de ansiedade que ocorrem antes, durante e depois de um momento de exposição pública. No fator suscetibilidade, o modelo assemelha-se ao criado por Hallam (2002), pois nele estão incluídas as características intrínsecas, extrínsecas e cognitivas do indivíduo. A seguir, a figura mostra a primeira etapa da estrutura do modelo sobre a ansiedade, denominada pelos autores de *Condições Anteriores à Performance (Pre-Performance Conditions)*. Há mais duas etapas subsequentes (*During-, Post-*), entretanto, elas não são apresentadas na figura, pois a ilustração dessa primeira parte do modelo foi escolhida pelo fato de demonstrar somente os fatores semelhantes aos que aparecem no modelo de prática musical (HALLAM, 1997) e, principalmente, no modelo de motivação em música (HALLAM, 2002).

Figura 5. Modelo sobre a ansiedade na *performance* musical (PAPAGEORGI; HALLAM; WELCH, 2007, p. 94, tradução minha)



Após a análise de cada um desses modelos, pude constatar semelhanças e diferenças entre eles. Por exemplo, os modelos propostos por Hallam (1997) e Papageorgi, Hallam e Welch (2007) agregam fatores ligados, especificamente, à prática musical (*performance*). A diferença entre eles é que Hallam (1997) considera a prática desenvolvida tanto por jovens músicos como por instrumentistas profissionais, enquanto Papageorgi, Hallam e Welch (2007) propõem uma moldura teórica apenas para músicos instrumentistas profissionais. As perspectivas de Hallam (2002, 2005, 2006) e Austin, Renwick e McPherson (2006) são semelhantes, pois eles abordam a motivação para aprender música em diversos contextos.

2.3 AS PESQUISAS E O MODELO DE MOTIVAÇÃO EM MÚSICA

Como mencionado no início deste capítulo, o modelo de motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006) é recente e, talvez por isso, eu tenha encontrado poucos estudos que utilizam essa perspectiva, na construção de seus objetos de pesquisa. Contudo, essas poucas pesquisas não adotaram o modelo de motivação em música na íntegra para analisar seus dados. Os autores basearam-se em alguns conceitos trazidos pelo modelo, conforme explicitarei a seguir.

Chen e Howard (2004) dedicaram-se à análise da história performática de músicos, examinando os fatores que motivaram músicos experientes em escolher seu instrumento principal. Os autores não utilizaram todo o modelo de Hallam (2002), mas consideraram alguns elementos pertencentes a ele, como a importância do apoio dos pais e do estímulo ambiental na motivação dos músicos em continuar seus estudos no instrumento. Além disso, reuniram dados sobre os instrumentos que esses músicos tocaram no decorrer de sua vida artística, sobre quais eles desistiram e sobre quais foram eleitos como principal, entre outros aspectos. Os resultados revelaram as razões fundamentais para iniciar e para continuar um determinado instrumento. A satisfação em tocar o instrumento escolhido foi a principal razão para continuar. Para iniciar, a satisfação também apareceu como primeiro motivo, mas em menor proporção, seguido de outras causas, como o encorajamento e a escolha dos pais, a disponibilidade do instrumento em casa e, também, a necessidade de o instrumento ser tocado na banda da escola.

A pesquisa de Leung, So e Lee (2008) teve como foco investigativo os principais fatores que motivam os estudantes em prosseguir seus estudos em música em Hong Kong. Ao subdividir esses fatores em três grandes categorias – interesse pessoal em música, orientação de metas e influências sociais –, os autores comprovam a abordagem já prevista no modelo de Hallam (2002). Os dados mostraram que o interesse próprio é o elemento mais importante na motivação para continuar os estudos em música. Em segundo lugar, apareceu o objetivo de estudar música no futuro, que não tinha a finalidade de construir uma carreira profissional, mas de saber música em geral. Por último, foram citados os fatores sociais, destacados na seguinte ordem: influência do professor de música da escola e dos membros da família; influência do professor de instrumento; influência do ambiente musical da escola; influência dos pares.

Ambos os estudos anteriores investigaram os fatores que motivam a livre escolha dos alunos, em iniciar ou em continuar estudando música. Entretanto, esse estudo está relacionado com a prática ou a aprendizagem de um instrumento musical específico. É importante destacar também que, ao examinar os dois tipos de fatores, tanto relacionados à satisfação pessoal quanto às influências do ambiente, Chen e Howard (2004) e Leung e Lee (2008) não analisam a interação estabelecida entre eles, conforme defende Hallam (2002, 2005, 2006) em seu modelo.

Com um objeto diferenciado de pesquisa, Nielsen (2004) investigou a relação entre as estratégias empreendidas no estudo do instrumento musical e as crenças de autoeficácia sobre essas estratégias em alunos avançados. Semelhante à perspectiva de Hallam (2002), os resultados indicaram que os alunos com alto nível de crenças de autoeficácia são aqueles que possuem confiança em suas habilidades e que, possivelmente, estarão mais envolvidos cognitivamente e metacognitivamente na sua aprendizagem. Os dados apontam, ainda, que os alunos que se sentem eficazes também se esforçam mais e persistem nas tarefas consideradas difíceis.

É possível estabelecer algumas correlações entre esses três estudos. Em primeiro lugar, todos eles possuem foco investigativo na prática de um instrumento musical. Isso demonstra que, segundo Hallam (1997, 2002), a literatura tem se interessado bastante por esse tipo de temática, pois a compreensão dos fatores motivacionais ligados à prática musical é considerada como um determinante importante do nível de habilidades conquistado. Em segundo lugar, à exceção do trabalho de Nielsen (2004), que analisa a relação do construto autoeficácia com as estratégias de aprendizagem, as outras pesquisas procuram conhecer diversos fatores envolvidos na motivação para iniciar (CHEN; HOWARD, 2004) e para continuar (CHEN; HOWARD, 2004, LEUNG; SO; LEE, 2008). Além disso, esses autores identificaram como causas comuns de se continuar a música o interesse e a satisfação pessoal.

É importante considerar, também, que os dados e os resultados dessas pesquisas pertencem a contextos educacionais muito diferentes do Brasil. De acordo com as descrições das metodologias, os participantes que fizeram parte dessas amostras possuíam algum tipo de ensino formal de instrumento musical antes da escolha por continuar seus estudos em música, ou através do currículo escolar ou do apoio dos pais. Essa realidade não é semelhante a do Brasil, visto que o ensino

formal de música tem presença reduzida na educação básica (PENNA, 2002), o que acaba privando muitos alunos de um contato maior com a música. Nesse sentido, Ilari (2002) defende que, caso a maioria dos alunos brasileiros tivesse contato efetivo com o ensino de música no contexto escolar, a música poderia ser considerada uma escolha profissional para muitos deles no futuro.

Considerando as diferenças de contextos educacionais entre os países que estudam a motivação para aprender e continuar os estudos em música, este trabalho aborda essa temática dentro das necessidades de pesquisas dentro do Brasil. Com o objetivo de investigar a interação existente entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos em continuar seus estudos em música fora da escola, a seleção da amostra também teve como pré-requisito o ensino formal de música oferecido no currículo escolar, mas não, necessariamente, o ensino do instrumento. Outra característica trazida por este estudo é a realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos das séries finais do ensino fundamental, diferenciando-se dos estudos anteriores, que pesquisaram jovens e adultos.

Como o objeto desta pesquisa é investigar a interação dos dois tipos de fatores, individuais e ambientais, optei pela utilização do modelo de motivação em música devido à coerência com meu objetivo geral e à correlação que esse modelo prevê entre os fatores citados. A análise das falas dos alunos, sob a ótica da sua motivação para aprender e continuar seus estudos em música, foi feita a partir desse modelo de interação, com o objetivo de investigar essas relações de forma aprofundada. É possível, por exemplo, que o interesse de um aluno de treze anos em fazer aulas de bateria tenha surgido pelo exemplo do seu professor de música da escola? Qual é a interação estabelecida entre as habilidades de uma aluna de onze anos em tocar flauta na aula de música da escola e o incentivo de seus pais para que ela estude piano fora da escola? Para Hallam (2002), a aprendizagem de um instrumento tem se tornado uma atividade voluntária e livre, o que permite a liberdade de escolha em iniciar e continuar tocando. Nesse sentido, conhecer as percepções e opiniões dos alunos através de entrevistas parece ser fundamental para entender como ocorrem essas interações.

3 METODOLOGIA

3.1 MÉTODO E TÉCNICA DE PESQUISA

Para investigar a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola, escolhi como método de pesquisa o estudo de entrevistas. A presença dos motivos da escolha por continuar e o conhecimento de uma experiência em particular ou uma série de experiências desses alunos é o que caracteriza este trabalho como um estudo de entrevistas (DEMARRAIS, 2004). Nesse sentido, a entrevista representou o principal procedimento de produção de dados, o qual evidencia a importância do entrevistador – responsável pela análise subjetiva e visão parcial dos dados –, do entrevistado – sujeito desencadeador dos dados emergentes – e do seu meio, físico ou social (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010).

Segundo Severino (2007, p. 124), em uma entrevista, “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”. Para a realização desta pesquisa, julguei a entrevista semi-estruturada como a melhor técnica de dados, em função da liberdade que ela pode proporcionar ao entrevistador e ao entrevistado, assemelhando-se a um diálogo mais informal. Em uma entrevista semi-estruturada, as perguntas são abertas e podem ocorrer de forma aleatória, com a possibilidade de o entrevistador acrescentar algumas perguntas de esclarecimento (LAVILLE; DIONNE, 1999). Com a utilização desse tipo de entrevista, portanto, os adolescentes entrevistados puderam relatar experiências, detalhar suas motivações e explicar as contribuições do ambiente em sua escolha por continuar seus estudos em música fora da escola.

Além de contribuir com o relato de seus motivos em relação à motivação para continuar, os alunos entrevistados também desempenharam o papel de pessoas-fonte de informação (CHIZZOTTI, 2006), ao discorrerem sobre algumas características de seus professores de música e sobre as atividades que esses docentes têm proposto nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Portanto, os adolescentes participantes tornaram-se os atores principais desta pesquisa, através da divulgação de informações preciosas sobre seus professores e suas aulas de música da escola, o que tornou fluente a análise de dados, construída com

base em opiniões e percepções dos fenômenos reais vivenciados pelos alunos. Para Cohen, Manion e Morrison (2005), a interpretação dos dados coletados deve refletir as representações sociais feitas por cada indivíduo e, também, as categorias maiores, emergentes da soma dessas partes individuais. Essas características, por conseguinte, tornam essa pesquisa de cunho qualitativo, em que o mais importante é dar ênfase ao processo e não aos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que o investigador possui para realizar a coleta de dados, pois valoriza o papel do investigador, ao mesmo tempo em que oportuniza a espontaneidade e a autonomia necessárias ao informante (TRIVIÑOS, 1987).

O roteiro de entrevista semi-estruturada (Apêndice A) foi desenvolvido a partir do referencial teórico e da literatura revisada, buscando não só contemplar o conhecimento sobre os tipos de fatores individuais e ambientais envolvidos na escolha dos alunos por continuar seus estudos em música fora da escola, mas também no sentido de conjugá-los. O questionário proposto pela pesquisa de Sichivitsa (2007), que teve como objetivo investigar as influências de fatores externos e internos na escolha de alunos não músicos em participar de um coral, auxiliou para a construção do roteiro desta pesquisa. As questões desse questionário que ofereceram maior suporte foram aquelas relativas ao apoio dos pais, ao autoconceito, à integração social e às intenções para o futuro⁸. Outro estudo que me baseei para construir o roteiro de entrevista semi-estruturada foi o dos autores Leung, So e Lee (2008), que examinaram os principais fatores pessoais e ambientais que motivam os alunos do ensino médio em continuar estudando música e em se preparar para o HKCEE (Hong Kong Certificate of Education Examination)⁹.

Os fatores individuais e ambientais relacionam-se de diversas maneiras, conforme previsto no processo de interação apresentado no modelo de motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006). Entretanto, para esta dissertação, selecionei alguns desses fatores, e não todos, devido à complexidade do modelo referenciado e do tempo previsto para a realização desta pesquisa. Os aspectos

⁸No artigo escrito por Sichivitsa (2007), não há o modelo do questionário utilizado na pesquisa. Por isso, entrei em contato com a autora por email, e ela me enviou o roteiro do questionário.

⁹O HKCEE é uma avaliação pública que certifica a aptidão musical do estudante (e em outras áreas também), quando ele passa do ensino fundamental para o ensino médio. Os pesquisadores Leung, So e Lee (2008) apontam uma redução de alunos que fazem essa prova por ano. Eles alegam que os testes públicos relativos à prática instrumental têm aumentado, mas poucos se comprometem em estudar seriamente e fazer o HKCEE em música, o que pode ser, segundo os autores, o reflexo problemático do ensino curricular de música nas escolas de Hong Kong.

individuais escolhidos foram a formação do autoconceito e as metas dos alunos, por representarem características mais flexíveis dentro do modelo (HALLAM, 2005), comparadas às características do comportamento e às características cognitivas. Os fatores ambientais escolhidos foram, de um lado, as pessoas – pais, família, professores, pares – e, de outro, o contexto escolar como espaço de estudo.

As questões do roteiro foram organizadas em três partes: motivação para continuar, papel do ambiente na motivação para continuar e interação entre fatores individuais e ambientais. A primeira delas consistiu em um panorama geral sobre os motivos que levaram os alunos entrevistados a continuarem seus estudos em música fora da escola. A segunda parte questionou o aluno sobre as contribuições do ambiente (pessoas e contexto escolar) nesse processo. A terceira caracterizou-se por conjugar os dois tipos de fatores, apresentados com suas possíveis interações: metas e ambiente, autoconceito e ambiente.

3.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

Primeiramente, fiz contato por email com professores de música conhecidos no meio profissional em que atuo, com o objetivo de encontrar aqueles que lecionavam música no currículo escolar. A partir das respostas que eu obtive por email, selecionei somente os professores atuantes em escolas da rede pública municipal e privada de Porto Alegre, as quais possuíam ensino de música como parte da grade curricular do ensino fundamental (1^a a 8^a série)¹⁰. Além disso, também procurei professores que lecionavam em projetos sociais e em escolas específicas ou que ofereciam aulas particulares de música, já que são atividades que também se situam fora do currículo escolar. A escolha e o contato com todos esses professores foram feitos no sentido de facilitar a busca dos alunos que estavam no perfil desta pesquisa.

¹⁰No dia 06 de fevereiro de 2006, o Presidente da República do Brasil sancionou a Lei nº 11.274/2006, que altera a redação do artigo 32 da Lei nº 9394/1996 e estabelece “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” (BRASIL, 2006). Com essa mudança, as séries iniciais e finais do ensino fundamental passaram a ser chamadas de anos iniciais e anos finais do ensino fundamental. Entretanto, utilizei a nomenclatura antiga, séries, pois as escolas em que os alunos entrevistados estudavam ainda estavam em processo de adaptação às novas denominações. Afinal, segundo o art. 5º dessa lei, “os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º [...]” (BRASIL, 2006).

Com base no auxílio desses professores, iniciei a busca de alunos das séries finais do ensino fundamental que possuíam aulas de música na escola desde as séries iniciais e que faziam alguma atividade musical fora da escola (banda, coral, aulas de instrumento, etc.). Busquei, além desses critérios, alunos que:

- Cursavam uma das séries finais do ensino fundamental;
- Frequentavam aulas curriculares de música nas séries finais do ensino fundamental;
- Frequentaram aulas curriculares de música, em pelo menos uma das séries iniciais do ensino fundamental;
- Optaram por estudar música fora da escola ao concluir a 5ª série;
- Concordaram em participar da pesquisa.

Não selecionei os alunos das escolas da rede pública estadual pelo fato de a música aparecer, na maioria deles, em atividades extracurriculares, tais como apresentações musicais ou hora cívica (DEL BEN, 2005). Mesmo assim, os dados coletados com alunos das escolas municipais tiveram função semelhante à que teriam as escolas estaduais, por também serem representantes da rede pública. Portanto, através das entrevistas com estudantes da rede privada e da rede pública de ensino de Porto Alegre, pude obter dados de ambientes de aprendizagem e contextos sociais bastante diferenciados.

Optei por fazer as entrevistas com alunos das séries finais do ensino fundamental pelo fato de as pesquisas sobre a motivação do aluno em música observarem a tendência para o declínio de interesse nessa etapa escolar (ECCLES et al., 1993, PIZZATO, 2009, WIGFIELD et al., 1997). O critério de o aluno possuir música no currículo escolar desde as séries iniciais foi essencial para o entendimento das diferenças entre os perfis de professores e entre as atividades de música que pertencem à etapa inicial (séries iniciais) e à final (séries finais) do ensino fundamental. Além disso, escolhi os participantes que decidiram fazer música fora da escola somente após a 5ª série, pois, nesse caso, eles já conseguiriam fazer uma relação entre essas duas etapas.

Inicialmente, não foi estabelecida a quantidade exata dos participantes, pois o número de entrevistados depende, segundo Demarrais (2004, p. 60, tradução minha), “da riqueza das entrevistas e da dimensão sobre o que os participantes irão

responder o que propõem as questões”. Desde o início da realização das entrevistas, a pré-análise das respostas foi o principal critério para se obter o número razoável de participantes, pois foram necessários dados suficientes para entender esses fenômenos particulares (DEMARRAIS, 2004).

Neste trabalho, os estudos em música fora da escola correspondem às mais variadas formas de aprendizagem, seja através da orientação de um professor (aula particular), seja através da prática musical individual (aprendizagem autodidata) ou coletiva (participação em banda, coro, etc.). Ou seja, essas atividades musicais fora da escola que os alunos escolheram realizar tanto poderiam ser formais, as quais acontecem em ambientes que envolvem ensino e aprendizagem regulamentados (por exemplo, em escolas específicas de música ou em aulas particulares), como poderiam ser atividades informais, ou mesmo não-formais, em que o ensino ocorre de forma menos tradicional, como nas situações cotidianas e nas culturas populares (ARROYO, 2000). Para esta pesquisa, as atividades extracurriculares não fizeram parte dessa categoria ‘fora da escola’, pois, mesmo não pertencendo ao currículo, elas ocorrem dentro do espaço escolar, o que pode ser problemático para uma análise de dados, pois a referência central pode incidir sobre o que está dentro da escola e não fora dela.

As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram durações entre quinze e trinta minutos. Os adolescentes pareciam bastante à vontade com a condução da entrevista, o que facilitou o aprofundamento das respostas. Durante as entrevistas, fui modificando a ordem e a maneira de fazer as perguntas, no sentido de me aproximar da fala dos participantes.

Das nove entrevistas realizadas, quatro foram feitas com alunos de duas escolas municipais e cinco foram realizadas com alunos de duas escolas da rede privada, todas situadas em Porto Alegre, RS. Vale ressaltar também que foi obtido um número semelhante de meninos (cinco) e meninas (quatro), mesmo que esse não fosse um critério indispensável para a realização desta pesquisa.

Os nove adolescentes entrevistados possuíam entre doze e quatorze anos de idade e cursavam entre a sexta e a oitava série do ensino fundamental. Todos eles continuaram seus estudos em música fora da escola através da aprendizagem de um instrumento musical. Os quatro alunos da rede municipal tocavam seu instrumento em bandas e orquestras, enquanto os cinco alunos da rede privada

faziam aulas particulares (individual ou em dupla) de seu instrumento. A figura a seguir mostra essas características dos participantes, organizadas por pseudônimo:

Tabela 2. Características dos adolescentes entrevistados.

	Alunos da Rede Pública Municipal				Alunos da Rede Privada				
Pseudônimo	Alex	Heloísa	Renata	Edward	João	Larissa	Miranda	Bruno	Thomas
Idade	13 anos	13 anos	14 anos	13 anos	13 anos	12 anos	13 anos	12 anos	14 anos
Série	7ª série	7ª série	8ª série	7ª série	8ª série	7ª série	8ª série	6ª série	8ª série
Instrumento(s)	Baixo e Violão	Piano	Violoncelo	Flauta e Violino	Teclado	Piano	Piano	Guitarra	Violão
Atividade musical fora da escola	Banda de igreja	Orquestra de Câmara	Orquestra de Câmara	Orquestra de Flautas	Aula individual	Aula individual	Aula individual	Aula em dupla	Aula individual

A opção por entrevistar alunos que já tiveram e têm música na escola foi feita no sentido de possibilitar, nas falas dos entrevistados, a presença do ambiente escolar e do professor de música como possíveis fatores que o motivaram para continuar seus estudos em música fora da escola.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, as entrevistas foram transcritas de maneira literal e agrupadas em um primeiro caderno, denominado *Caderno de Transcrições I*. Nesse caderno, procurei manter as falas da forma mais fidedigna possível, indicando algumas expressões de emoção (risos, por exemplo) e momentos de reflexão (pausas breves ou longas na fala). Para compor o *Caderno de Transcrições II*, as transcrições passaram por um primeiro recorte dos dados, no qual as falas foram organizadas de acordo com as questões do roteiro. Ainda neste caderno, mantive as falas transcritas como no *Caderno I*, organizadas individualmente, entrevistado por entrevistado, e codificadas de acordo com a sua localização no *Caderno I* e com a primeira letra do pseudônimo do participante¹¹.

No *Caderno de Transcrições III*, as respostas dos alunos passaram por uma limpeza (GATTAZ, 1996), em que foram excluídas as palavras repetidas de uma

¹¹Por exemplo, para a sigla (ou código) CI-A11, sabe-se que o trecho foi retirado do Caderno de Transcrições I, que o entrevistado é o Alex (pseudônimo) e que a localização dessa fala está na página 11 desse mesmo caderno. Os outros pseudônimos estão referenciados pelas letras B (Bruno), E (Edward), H (Heloísa), Jo (João), L (Larissa), M (Miranda), R (Renata) e T (Thomas).

mesma frase e as palavras e expressões utilizadas incorretamente, deixando somente aquelas recorrentes ou especialmente significativas. Esse tipo de reformulação foi necessário para que houvesse, cada vez mais, um distanciamento entre a linguagem falada e a linguagem escrita, tornando a textualização final mais compreensível e fluente ao leitor. Ainda no *Caderno de Transcrições III*, as falas dos entrevistados foram organizadas dentro de um roteiro único para cada aluno e não mais individualizado.

Durante a confecção dos *Cadernos II e III*, fui compondo um índice com categorias emergentes do processo de recorte e limpeza das falas. A partir dessa primeira categorização dos dados, preenchi uma tabela, contendo palavras e expressões-chave que pudessem resumir as respostas de cada entrevistado. Essa classificação é o resultado de uma etapa, em que, para Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 75), “as leituras e releituras do texto completo das entrevistas [...] permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights* e a visualização de falas dos participantes [...]”.

Como uma análise inicial, as falas dos alunos entrevistados passaram três processos: transcrição, limpeza e categorização. Esses três procedimentos são apresentados pelos autores Gattaz (1996) e Szymanski, Almeida e Prandini (2010), que consideram também um quarto tipo de sistematização, o qual pode perpassar pelos três primeiros. Nesse quarto tipo de análise, é possível reviver e refletir a cena da entrevista, através da intensa atividade sobre o texto e a gravação, também denominada por Gattaz (1996, p. 136) de “transcrição”.

A análise da interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola foi feita a partir do modelo de motivação em música, desenvolvido por Hallam (2002). Inicialmente, os dois tipos de fatores foram identificados e analisados de forma aprofundada. Depois disso, pude detalhar a interação estabelecida entre eles, ressaltando a maneira como o contexto escolar, os pais, a família, os professores de música e os pares se relacionam com as metas e o autoconceito dos alunos, quando estes decidem continuar seus estudos em música fora da escola. Dessa forma, a análise qualitativa dos dados valorizou os aspectos singulares das experiências musicais dos entrevistados e evidenciou suas interpretações sobre sua aprendizagem e motivação em música. Optei por uma análise desse tipo pelo fato de não descaracterizar a fase de vida pela qual esses adolescentes estão passando, que é

a do fortalecimento das relações sociais e da formação de suas múltiplas identidades (LISBOA; KOLLER, 2004).

Após a transcrição e análise inicial dos dados, realizei uma análise mais profunda dos dados, com base em dois procedimentos citados por Masini (2008): descrição e interpretação. Inicialmente, procurei compreender as experiências dos alunos, suas percepções e opiniões, analisando não somente o que estava em evidência, mas a essência do que estava sendo dito. Dessa forma, pude relatar os modos de ser, de pensar e de se posicionar dos adolescentes frente à decisão por continuar seus estudos em música fora da escola. Segundo Martins (2008), esse tipo de relato é bastante característico nas descrições de cunho qualitativo. No segundo procedimento, interpretei os dados com o objetivo de compreender, com maior precisão e sistematização, o que estava por trás do não dito (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2010). A partir disso, tive a oportunidade de decifrar e desdobrar os significados do que foi dito pelos alunos, o que me permitiu entender a pluralidade de interpretações sobre sua motivação para continuar seus estudos em música fora da escola.

No decorrer do texto desta dissertação, os processos de descrição e interpretação dos dados foram entremeados, sem haver subseções específicas para cada um deles. Optei por fazer dessa forma, para causar maior fluência ao texto referente ao capítulo de análise e discussão dos dados. Por esta ser uma pesquisa qualitativa, os resultados constituíram-se como uma forma de entender a motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Essa, no entanto, não é a única maneira de compreensão dos dados, pois pode haver outras possibilidades de interpretação dessa realidade. É importante ressaltar também que, na análise de dados, não tive o objetivo de avaliar os fatores individuais e ambientais como variáveis, pois não pretendo validar ou comprovar o modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005, 2006). Para tanto, os dados foram interpretados à luz do modelo em questão, no sentido de estabelecer, fundamentalmente, as relações existentes entre os fatores individuais e ambientais propostos pelo referencial.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Atualmente, a maioria das pesquisas considera que a motivação para aprender música é um processo amplo e que engloba tanto os fatores internos do indivíduo como os externos (ARAÚJO; PICKLER, 2008, CHEN; HOWARD, 2004, GHAZALI, 2006, GUIMARÃES, 2001, LEUNG; SO; LEE, 2008, SICHIVITSA, 2007). Assim como acontece em outras disciplinas, o estudo sobre a motivação do aluno em música caracteriza-se pela interação desses fatores, que podem contribuir ou não para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos (THOMAS, 1992).

A motivação para continuar os estudos em música, considerada uma etapa posterior à da motivação para aprender, representa um momento de união das reflexões feitas pelo aluno sobre seu processo de aprendizagem, sobre suas sensações (emoções) nas experiências e sobre as causas da sua escolha. É importante ressaltar que esses dois tipos de motivação – para aprender e para continuar – resultam da vivência específica frente à realização de uma tarefa/atividade. Outra questão importante a ser considerada é que a motivação, seja qual for o tipo, é passível de modificação tanto pelo indivíduo como pelo ambiente no qual está inserido (HALLAM, 2005).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a maioria das pesquisas sobre a motivação do aluno tem se dedicado ao estudo dos fatores envolvidos na aprendizagem de um instrumento musical. No caso do presente trabalho, a pesquisa não foi feita com esse foco, mas foi preciso considerar alguns desses elementos, pelo fato de os adolescentes participantes terem escolhido um instrumento musical para continuar seus estudos em música fora da escola.

Para O'Neill e McPherson (2002), ainda há dúvidas na área da educação musical sobre a ligação entre a motivação para continuar os estudos em música através do instrumento musical e o ambiente social e cultural dos alunos. Segundos esses mesmos autores, a compreensão sobre como os alunos se sentem na realização das tarefas e a percepção destes sobre a própria aprendizagem podem oferecer importantes subsídios para que os professores consigam estimular, manter e sustentar a motivação dos alunos para aprender música.

Os alunos que já tiveram música no currículo escolar continuam seus estudos em música tanto para prosseguir um instrumento já iniciado na escola quanto para

começar o estudo de um instrumento. Segundo Araújo e Pickler (2008), há uma relação clara entre a persistência no estudo de um instrumento musical e a satisfação da experiência vivenciada. Para essas autoras, a prática musical pode ser motivada por fatores intrínsecos e extrínsecos, tais como o apoio familiar, o interesse pelas apresentações, o prazer e a alegria na *performance*. No caso da presente pesquisa, portanto, o foco principal não está no processo motivacional em relação ao ensino do instrumento musical, mas na inter-relação dos motivos que levaram o aluno a optar por ele, bem como os fatores contribuintes nessa escolha.

Os enfoques sobre a motivação para aprender e sobre a relação da prática de um instrumento musical com a motivação tornaram-se importantes para a análise de dados desta pesquisa, já que todos os adolescentes entrevistados continuaram os estudos em música através da prática instrumental. Por isso, o mais importante a considerar para esta pesquisa é o modo como a motivação para tocar um instrumento pode ser influenciada tanto por fatores externos – como família, professores, amigos, aspectos culturais (HOWE; SLOBODA, 1991a, 1991b) – quanto por fatores internos – como as metas do indivíduo e seu autoconceito (HALLAM, 2002, SICHIVITSA, 2007).

Segundo a literatura, ambos os fatores possuem um importante papel na motivação do aluno para continuar seus estudos em música fora da escola, pois, ao escolher continuar a música fora da escola, o aluno já está motivado (ILARI, 2002). Ao dar prosseguimento a essa aprendizagem fora da escola recebe contribuições oriundas das interações com o ambiente que lhe proporcionou essa oportunidade (GEMBRIS; DAVIDSON, 2002).

Nesta pesquisa, além desses motivos individuais e ambientais, foi possível analisar a interação estabelecida entre eles, no sentido de demonstrar a relação dinâmica e simbiótica que se estabelece durante a continuidade dos estudos em música. Isso ocorre porque os alunos já optaram por seguir a música e já não dependem tanto do *feedback* do ambiente escolar para se sentirem motivados com a música. Nesse caso, o mais importante é a realização da atividade, a qual representa, por si só, a recompensa motivadora (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Entretanto, não foram só os motivos intrínsecos que os fizeram continuar. Conforme os dados explicitados nas seções subsequentes, os alunos necessitam do apoio de muitas pessoas envolvidas nesse processo, através de elogios, estímulo

verbal, exigência nos estudos, diálogo sobre as escolhas musicais, entre outros tipos de participação.

Com o objetivo de investigar a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola, a análise dos dados coletados nas entrevistas individuais com os nove adolescentes participantes desta pesquisa foi organizada em quatro seções. A primeira delas, intitulada “Os motivos dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola”, compreende um panorama geral dos fatores que contribuíram em sua motivação para continuar, englobando as causas de sua escolha e o papel do ambiente nessa decisão. A seguir, encontra-se a seção sobre o incentivo das pessoas que fazem parte das relações mais próximas do cotidiano dos adolescentes: pais, família, professores de música e pares. A próxima categoria de análise, “As oportunidades na escola”, enfatiza o papel do contexto escolar na motivação dos alunos para continuar os estudos em música fora da escola. Nessa parte, o foco principal de análise está nos acontecimentos experienciados pelos alunos em sala de aula. Na última seção, destaca-se a principal categoria de análise dos dados desta pesquisa: a interação entre os fatores individuais e ambientais. Resolvi não separar os fatores individuais – autoconceito e metas – em uma única subseção, pois meu objetivo de investigação foi analisá-los a partir da relação que possuem com os fatores ambientais. Portanto, o autoconceito e as metas pertencem à última seção deste capítulo, analisado sob a perspectiva da interação com o ambiente.

4.1 OS MOTIVOS DOS ALUNOS PARA CONTINUAR SEUS ESTUDOS EM MÚSICA FORA DA ESCOLA

[...] Eu sempre toquei e é o que eu mais gosto de fazer, porque, quando eu estou tocando, eu sinto algo inexplicável e é muito bom, porque eu não vivo sem a música [...] (CI-H19) ¹².

Esse trecho da entrevista de Heloísa exemplifica o motivo fundamental pelo qual os alunos entrevistados nesta pesquisa escolheram continuar seus estudos em música fora da escola: a relação com a própria música. A sensação agradável que a música lhes proporciona, as inspirações e emoções sentidas pelos adolescentes representam características intrínsecas envolvidas nessa decisão. A relação única e individual vivenciada com a música faz com que os alunos sintam prazer em tocar seu instrumento, que, por sua vez, os motiva, contribuindo para a continuidade dos seus estudos em música fora da escola. Nesse sentido, Araújo e Pickler (2008) afirmam que o prazer momentâneo da prática musical pode levar o indivíduo ao desligamento das situações externas, ao interesse de praticar cada vez mais e à vontade de superar os desafios futuros.

Os dados também mostraram que essa motivação para continuar também pode ter surgido da contribuição oferecida pelo ambiente, conforme exemplifica Thomas, “Eu sempre gostei de música, e ainda gosto muito de escutar, e isso é motivo de vários fatores, como família, escola [...]” (CI-T72). As falas revelam que os alunos podem estar recebendo contribuições valiosas do ambiente e que, dessa forma, passam a motivá-lo por um longo período. A apreciação musical em família durante a infância de Thomas, por exemplo, colaborou para seu interesse pela música e, conseqüentemente, para seus estudos posteriores.

Os dados não demonstraram apenas o importante papel das interações com o ambiente antes do indivíduo adquirir o gosto de fazer música. Ao continuar os estudos musicais por motivos mais intrínsecos e individuais – gosto, prazer, interesse – o aluno também precisa de elementos que o auxiliem a sustentar essa motivação. E é nesse momento que, novamente, os fatores ambientais (ou extrínsecos) podem representar um papel fundamental na motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. O discurso de Larissa

¹²Para esta abreviatura, CI-H19, sabe-se que o trecho foi retirado do Caderno de Transcrições I, que a entrevistada é a Heloísa (pseudônimo) e que a localização dessa fala está na página 19 desse mesmo caderno.

demonstra o valor dessa contribuição: “[...] eu acho que se ninguém me incentivasse, nem, nada, eu não ia conseguir tocar. Eu não ia me sentir bem tocando assim...” (CI-L49).

Outro motivo que revelou a importância do ambiente na motivação para continuar os estudos em música dos alunos participantes desta pesquisa foi a atividade musical a que resolverem se dedicar. Todos eles optaram por estudar e se dedicar a um instrumento musical, sendo que a maioria relatou fazer parte de conjuntos musicais, como orquestras e bandas. Os alunos explicaram a sua escolha pelo instrumento, devido às experiências que adquiriram nas aulas de música da escola e com a família, além da influência recebida dos amigos e colegas que já tocavam. Além disso, as oportunidades que apareceram em suas escolas e os exemplos musicais da mídia também estiveram entre os fatores ambientais que colaboraram para a decisão de qual instrumento tocar. Sobre isso, Ilari (2002) destaca a influência de um músico ou de uma *performance* em particular, como pode ser percebida na fala de Renata: “[Escolhi o violoncelo] porque eu tinha visto um clipe da Ivete Sangalo e tinha uma guria que tocava violoncelo, daí eu gostei...me apaixonei...” (CI-R26).

A vontade de saber mais sobre música e de aprender além do que é ensinado na escola também surgiram nas entrevistas, principalmente com os estudantes da rede privada de Porto Alegre, RS. Para o entrevistado Thomas, o fato de aprender o que se gosta, faz com que o aluno aprenda mais e, conseqüentemente, queira aprender cada vez mais. Da mesma forma, Bruno também continuou seus estudos em música com o objetivo de aprender mais e defendeu que sua escolha por fazer aulas particulares de guitarra fora da escola foi feita justamente para aprimorar sua aprendizagem no instrumento. Esses resultados são similares aos do estudo de Leung, So e Lee (2008), que concluíram que os participantes de sua pesquisa não estão muito preocupados em suas carreiras em música no futuro, mas buscam, apenas, aprender e estudar mais os assuntos referentes à área da música.

Diferentemente, para os alunos de escolas da rede municipal de Porto Alegre, a escolha por continuar os estudos em música fora da escola é resultado de um sonho de vida, de seguir o futuro com a música. Sobre isso, Heloísa revelou que a oportunidade de tocar em uma orquestra fora da escola irá ajudá-la a conquistar seu sonho com a música. Por sua vez, Edward ressalta a importância da música no seu futuro: “O meu futuro é a música. O que eu escolhi foi a música [...] e é por isso que

eu escolhi continuar a música fora da escola” (CI-E33). Seja para seguir uma carreira musical ou mesmo por *hobby*, o fato de se interessar por algo e se especializar em uma atividade durante essa fase da vida, provavelmente será sustentado por toda a existência do indivíduo (HALLAM, 2005).

4.2 O INCENTIVO DAS PESSOAS

4.2.1 O papel dos pais e da família

Para a maioria das pesquisas sobre motivação em música, o papel dos pais é destacado como o principal agente na motivação do indivíduo, sendo que a família ocupa o segundo lugar (McPHERSON, 2009, MARSH; CRAVEN, 1991). Ao contrário dessas pesquisas, o presente estudo mostra que tanto os pais como os outros membros da família exerceram, todos, um papel fundamental na motivação dos entrevistados para continuar seus estudos em música fora da escola. Este papel foi representado na família de Heloísa com a atuação musical, conforme a entrevistada afirma,

Na minha família quase todos são músicos. O meu pai sempre tocou desde pequeno. Ele começou a tocar violão com seis anos, daí foi pra bateria, aprendeu praticamente todos os instrumentos. E a minha mãe canta, então...o meu irmão toca também...meu avô canta, toda a minha família toca (CI-H20).

No caso de Thomas, seus pais e os outros membros da família cumprem esse importante papel como participantes de sua vida musical, mesmo sem saber tocar algum instrumento musical:

Meus pais, eles não tocam, mas eles gostam muito de música, então, sempre tocava música lá em casa, né. [...] Tem uns amigos dos meus pais que tocam e que são bem presentes na família, por exemplo, é um padrinho que toca e ele influencia um monte (CI-T73).

A constatação de que não somente os pais (mãe e pai) auxiliam na motivação dos alunos, mas também outros membros da família, pode estar relacionada a uma atual configuração familiar, também estudada por GOMES (2009), em que os membros de uma família não se limitam às figuras do pai e da mãe, mas consideram

outras pessoas de parentesco. No Brasil, a nova formação e referências familiares têm surgido principalmente nas classes mais pobres, devido à sua situação de vulnerabilidade social e, conseqüentemente, dificuldade no fortalecimento dos laços familiares (GOMES; PEREIRA, 2005).

Para alguns autores, o envolvimento e o apoio dos pais e da família contribuem muito para a continuidade dos estudos em música dos estudantes, principalmente no que diz respeito ao início de uma carreira instrumental (DAVIDSON; SLOBODA; HOWE, 1995, DAVIDSON et. al, 1996, MACKENZIE, 1991). A combinação das expectativas da família, da história de vida familiar, do comprometimento dos pais, do encorajamento e da interação presente na vida musical dos alunos pode ser de grande valia para uma continuidade bem sucedida.

De acordo com a análise das falas dos participantes, constatei que são vários os tipos de apoio que os alunos receberam dos seus pais e da sua família. Um deles é o incentivo verbal, o qual demonstra a atenção que os pais possuem em relação à vida musical de seus filhos. Sobre isso, Alex revelou que quando se sente desanimado e com preguiça para estudar, seus pais o motivam com palavras de força e incentivo: [...] eles vão lá, conversam comigo e falam: 'Não desiste, vai lá, vai em frente que tu pode fazer bastante coisa ainda...' (C1-A07) . Os pais de Edward também prestam apoio ao filho, encorajando-o a se preparar para o futuro, conforme seu relato, "Eles tão sempre falando: 'Ah, vai lá, faz isso. Não, vamos lá, vamos que eu te ajudo....vamos que tu vai ser alguém'. Me incentivam muito (CI-E34).

As exigências e os elogios que os pais fazem a seus filhos também representam um estímulo importante para estes seguirem seus estudos em música. Por um lado, as cobranças e as exigências em relação à dedicação nos estudos refletem a valorização que os pais dão à música. Por outro lado, os elogios também são muito significativos para que os alunos percebam que o seu fazer musical é agradável ao público familiar que os aprecia. Na família de Heloísa, por exemplo, esses dois aspectos – exigências e elogios – fortalecem a sua autoconfiança e sua motivação para continuar. Ela e o irmão fazem música dentro e fora da escola e ela relata que seus pais "estão sempre em cima, perguntando se a gente já estudou, alguma coisa assim. [...] Ah, eles cuidam dos nossos estudos também, pra não faltar as aulas e se dedicar bastante" (CI-H20). Além disso, seus pais acreditam muito em seu potencial para a música e falam que Heloísa possui muito talento e que ela não deve desperdiçar nenhuma oportunidade de crescer na música.

Além de oferecer incentivos verbais, exigir a dedicação nos estudos e enaltecer as conquistas musicais dos adolescentes, os pais e a família também podem oferecer apoio de outras maneiras. Ir a apresentações foi uma das formas relatadas pelos adolescentes em que se sentem prestigiados por esse grupo de adultos: “[...] quando tem apresentação do TIM¹³, e é mais próximo do que eles podem ir, eles estão sempre indo, assistindo o projeto, vendo a música” (CI-E34). Outro fato que pôde ser depreendido acerca do apoio dos pais e da família é pedir que o(a) filho(a) toque em casa, conforme relata Miranda, “às vezes, a minha mãe escuta e diz que a música está bonita e pede para eu tocar alguma outra que ela conhece” (CI-M65). Outras maneiras, tais como dialogar sobre música, adquirir os materiais necessários para a realização das atividades musicais e conversar sobre as escolhas musicais dos adolescentes podem contribuir para o surgimento e/ou manutenção da motivação dos alunos para aprender e para continuar os estudos em música fora da escola.

4.2.2 O auxílio do professor de música

Ao lado dos pais e da família, a figura do professor de música destacou-se bastante nas entrevistas. De acordo com as percepções e opiniões dos estudantes, quatro aspectos, basicamente, foram analisados em relação ao papel do professor: ser um bom professor, gostar de ensinar, dar apoio e relacionar-se com os alunos. De acordo com as falas, os primeiros dois aspectos obtiveram uma inter-relação positiva, em que os considerados bons professores de música demonstram o gosto por lecionar. Ou seja, ficou claro que os alunos que qualificaram seus professores como “bons”, também afirmaram que demonstram satisfação e alegria como docentes.

Muitos alunos também descreveram seus “bons” professores de música, pelo fato de serem acessíveis, dedicados, pacientes e afetivos. Já o entrevistado Bruno, por exemplo, defende que ser um bom professor equivale a também ser competente em música e relata que sua professora de música das séries iniciais do ensino

¹³ O Projeto TIM Música nas Escolas é um dos projetos sociais inseridos nas propostas pedagógicas das escolas da rede municipal de Porto Alegre, RS. Além das disciplinas curriculares, a Secretaria Municipal de Educação (SMED-POA/RS) inclui a realização de diversos programas e projetos nessas escolas, tais como Projeto Cidade Escola, Escola Faz e Escola Aberta (WOLFFENBÜTTEL, 2010).

fundamental “é tri boa. [...] porque ela é competente e toca um monte de instrumentos” (CI-B58). Nessa perspectiva, os autores Davidson et. al (1998) explicam a hipótese de que nos estágios iniciais de aprendizagem de um instrumento, as características pessoais dos professores são muito importantes para promoverem o desenvolvimento musical dos alunos; e nos estágios subsequentes, o que se torna mais relevante é a demonstração de uma boa *performance* musical. Nesse sentido, Csikszentmihalyi e McCormack (1986) revelam que os professores que manifestam suas habilidades musicais em aula e que, paralelamente, propõe desafios nas atividades são bastante prestigiados pelos alunos. No caso dos desafios, o professor deve avaliar a real possibilidade dos alunos, pois, se os desafios ficarem além de suas capacidades, acabarão causando preocupação, ansiedade e frustração; assim como, se os desafios estiverem abaixo de suas habilidades, poderão causar o desinteresse e o tédio (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2010).

Através das entrevistas, os adolescentes demonstraram sua percepção sobre o gosto que seus professores de música têm por lecionar. Renata conta sobre o carinho que a sua professora designa ao que faz: “[...] Ela apóia, ela vai às apresentações, ela tira foto, ela convida todo o pessoal da escola, quem quiser ir vai...ela é muito boa!” (CI-R28). Outros alunos declararam que seus professores são muito engraçados e os fazem rir muito, por meio da revelação de algumas experiências musicais e da brincadeira com seu instrumento. Muitos deles também expuseram a afeição de seus professores pelo trabalho através da alegria de estar ali: “sempre deu aula com um sorriso no rosto e...eu acho que ela gosta” (CI-Jo43). Esse tipo de resposta afetiva parece contribuir positivamente para a aprendizagem musical dos alunos, resultando na interação entre cognição e emoção (GALVÃO, 2006).

O envolvimento afetivo com os alunos é caracterizado também por sua manifestação de apoio quando os alunos possuem alguma dificuldade, em momentos de apresentação pública. Por isso, as palavras incentivadoras e as características do professor de música podem colaborar tanto para a motivação dos alunos para aprender música dentro da escola como para a motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora dela, pois seu papel é amplamente reconhecido como determinante na qualidade de aprendizagem dos alunos (GUIMARÃES, 2003, MARTINI; DEL PRETTE, 2002). Além disso, outras pesquisas

evidenciam o apoio oferecido pelo professor como influenciador do envolvimento dos alunos com a escola e com as atividades relacionadas a ela (OSTERMAN, 2000). Esse mesmo autor ainda afirma que, no início da adolescência, a busca por outras interações sociais que não pertençam a sua família é bastante comum e, por isso, a relação saudável com outros adultos é muito importante para sua formação.

Sobre essa relação com seus professores de música, os adolescentes a descreveram-na como “normal”, justificando a qualificação pelo fato de haverem muitos alunos na turma durante as aulas de música da escola. Hargreaves et. al (2001) confirmam que, a partir da primeira etapa escolar, as disciplinas passam a ser ministradas por diferentes professores, o que pode acarretar maiores dificuldades para a interação professor-aluno, tornando-a mais distante e não tão adequada. Entretanto, os dados da presente pesquisa não demonstraram que os alunos se sentem desmotivados por não poderem estabelecer uma relação tão próxima com seus professores de música da escola. Para eles, as contribuições mais significativas de seus professores de música foram o preparo musical para estudar fora da escola, os incentivos oferecidos para essa decisão e, principalmente, o apoio recebido por eles antes e depois dessa escolha. Para Edward a maior contribuição de sua professora de música foi ter-lhe oferecido a própria oportunidade de continuar seus estudos em música fora da escola, pois foi ela quem lhe avisou da abertura das inscrições para o Projeto TIM Música nas Escolas. Para poucos entrevistados, não houve uma contribuição direta de seu professor de música na sua escolha por continuar, pois acreditam que o fato de seguir os estudos em música depende somente de o aluno querer. Nesse caso, João afirma que suas professoras de música contribuíram “mais naquela parte de ensinar música e ver se o aluno se interessa ou não. [Isso] depende de cada pessoa. Se a pessoa se interessa mais por música, buscam fazer, aprender música, fazer música fora do colégio” (CI-Jo46).

Para concluir esta análise do papel do professor na motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola, apresentarei, ainda, dois aspectos que surgiram nas falas dos alunos: perfis dos seus professores de música (das séries iniciais e finais do ensino fundamental) e atividades propostas em suas aulas de música da escola (nas séries finais). Conforme explicitarei no capítulo da metodologia, os participantes também desempenharam o papel de pessoas-fonte de informações, ao discorrerem sobre dados adicionais e enriquecedores para a compreensão da motivação para continuar. À medida que os alunos puderam relatar

as características dos seus professores de música e das atividades propostas por ele em sala de aula, esses dados também se tornaram relevantes para sua escolha por continuar seus estudos em música fora da escola.

Nessa perspectiva, houve uma pequena diferenciação entre as falas dos alunos que estudavam em escolas da rede privada e os que estudavam na rede municipal de ensino de Porto Alegre, RS. Ao discorrerem sobre o perfil de seu professor de música, os adolescentes das escolas da rede privada mencionaram a diferença de comportamento entre o professor que tiveram nas séries iniciais do ensino fundamental e aquele que lecionava nas séries finais. Segundo os relatos, o professor de música das primeiras séries escolares demonstrava mais afetividade e calma, mas o professor da segunda etapa do ensino fundamental parecia mais sério na hora de ensinar. O entrevistado João, estudante da rede privada, caracteriza esses diferentes perfis de suas professoras de música:

[...] Uma é mais séria, uma é mais naquela parte da 8ª e 7ª que tem que ser mais dura, que tem que ser mais séria. E outra que é mais na parte da infância, que faz aquelas brincadeiras, ensina aquelas musiquinhas, esse tipo de coisa (CI-Jo44).

Para os entrevistados das escolas municipais, a diferença entre as séries iniciais e finais do ensino fundamental esteve relacionada à exigência de suas professoras, o que não quer dizer a perda da paciência ou da afeição pelo aluno:

[...] Às vezes ela me xinga bastante, porque, como eu falto em algumas aulas e alguns ensaios também para as apresentações...mas é sempre pegando no pé, mas isso é bom porque faz com que eu aprenda [...] Ela tem muita paciência, às vezes, né, porque....não é fácil... (CI-H22).

As opiniões sobre as atividades propostas pelos professores nas aulas de música foram diferentes. No ensino público municipal, as aulas das séries finais parecem ser mais diversificadas, mesmo com a utilização da flauta doce como instrumento principal, tais como a organização de saraus e apresentações públicas. Renata (CI-R30), por exemplo, afirma que nas aulas de música das séries finais “a gente toca flauta, a gente canta um pouco, treina alguma coisa que a gente vai ensaiar...” e considera que cada aula é sempre uma novidade. No caso das aulas de música dos professores da rede privada, alguns alunos relataram o uso do livro didático, que abordava assuntos de teoria e história da música. Sobre esse fato,

Miranda caracteriza sua aula de música da 6ª série como “chata” e explica: “Porque tu tens que decorar. Tipo, eu estou estudando bossa-nova, daí eu tenho que decorar as características da bossa-nova e tudo mais....e eu não gosto muito” (CI-M69). Portanto, as propostas que o professor de música traz para suas aulas demarcam fortemente as características do ensino de música proposto pela escola. Esses resultados acordam com os dados de Hirsch (2007) e Del Ben (2005), os quais demonstram que as atividades musicais desenvolvidas nas escolas dependem, muitas vezes, das iniciativas individuais dos professores.

Além desses aspectos, alguns alunos delataram a ausência de eventos musicais na escola, sendo que as experiências musicais se restringem ao ambiente de sala de aula. Essas características das aulas de música serão aprofundadas, posteriormente, na seção sobre as oportunidades na escola.

4.2.3 A troca com os pares

Nos primeiros anos da escola, o papel do professor é considerado como uma importante fonte para a motivação dos alunos. No início da adolescência, quando, normalmente, o aluno está cursando as séries finais da escola, ele compartilha suas experiências com outros vínculos estabelecidos (GUIMARÃES, 2004). Isso significa que o aluno passa a se perceber e se desenvolver, a partir da convivência com os pares, que é o grupo de seus amigos e colegas da mesma faixa etária.

A adolescência configura-se pelo começo de um raciocínio social, em que os processos identitários individuais e coletivos são bastante relevantes na compreensão do *self*, das relações interpessoais, das instituições e dos costumes sociais (LEÓN, 2005). Conseqüentemente, o processo de aprendizagem na escola, e também a motivação para aprender, refletem o conjunto dessas novas relações, que já não focam tanto o professor e não se restringem mais à sua família (OSTERMAN, 2000).

Entretanto, nesta pesquisa, a figura dos pares na motivação para continuar os estudos em música não parece ter o mesmo nível de contribuição do que os dois primeiros fatores ambientais analisados: pais, família e professores de música. Sua maior contribuição apareceu no período posterior ao da continuidade, no desenvolvimento das metas dos alunos com a música – questão que será analisada

na próxima seção deste capítulo. Em seus relatos, os adolescentes entrevistados expuseram que seus amigos e colegas colaboraram em sua escolha por continuar em dois aspectos: a troca com os colegas e o incentivo verbal. Thomas relata a sua boa relação com os colegas e explica que

É bom de fazer os trabalhos em grupo, assim, que a gente junta, faz ou cria músicas...é bom....cada um traz as suas influências e o que gosta [...] Os gostos são parecidos, alguns, outros não...(CI-T76).

Assim como as outras pessoas que participam da vida musical desses alunos, o incentivo dado pelos pares também contribuíram positivamente para a motivação para continuar. Palavras de apoio para seguir no futuro e elogios sobre sua *performance* musical apareceram nos discursos como incentivo verbal, conforme demonstra Heloísa (CI-H23): “com as palavras deles, com os incentivos deles, falando que eu tenho futuro na música, que um dia eles querem me ver tocando [...]”.

As experiências vivenciadas com música e a possibilidade de conversar e trocá-las com os colegas também surgiram como fonte ambiental de motivação. Segundo Edward, seus amigos contribuíram de várias maneiras, mas a maior delas foi tocar em grupo com eles:

Sempre quando uns saíam pra fazer música, sempre me convidavam: “bah, vamos fazer música também, vamos fazer...”, daí eu dizia: “tá, vamos, que dia, que hora”, daí eu dizia: “tá, vamos, que dia, que hora”, daí eles falavam “esse horário... vamos lá que tu vai conseguir também, eu te ensino um pouco das coisas”... (CI-E37).

Mesmo com os incentivos e troca de saberes musicais, é possível depreender dos dados que o papel dos pares não teve a mesma relevância que a figura dos pais ou dos professores de música. Isso porque, ao serem questionados sobre a relação que os pares possuem em sua motivação para continuar os estudos em música fora da escola, os participantes desta pesquisa mencionaram eventos que aconteceram após a sua escolha por continuar e não antes ou durante a tomada de decisão. Ou seja, enquanto os pais e os professores de música possuem um papel fundamental na opção pela continuidade dos estudos em música, os colegas e os amigos parecem, somente, dividir os momentos dessa continuidade, incentivando-os a seguir os estudos em música ou tocando juntos. E, talvez, essa seja a maior

contribuição dos pares: possibilidade de fazer música juntos. Mas não que o adolescente tenha dependido desse fator para continuar, isso representa, a meu ver, uma consequência dos fatos. Araújo, Torres e Ilescas (2007) fortalecem essa ideia, quando afirmam que um dos fatores externos colaboradores na motivação para aprender um instrumento musical é tocar em conjunto.

Outro aspecto analisado acerca do papel dos pares foi a percepção dos entrevistados sobre ser comum fazer música fora da escola, entre seus colegas de turma na escola e como eles se sentem em relação a isso. No geral, os participantes relataram não ser comum a continuidade dos estudos em música fora da escola entre seus pares, ou porque não tiveram oportunidades, ou por não haver interesse individual. João, estudante da rede privada de Porto Alegre, afirma que na sua turma são “poucos que fazem música fora do colégio. Eu acho que muito poucos se interessam por música e querem continuar a estudar” (CI-Jo45). Renata e Edward, que estudam em escolas distintas da rede municipal de Porto Alegre, alegam que nem todos têm a oportunidade de fazer música fora da escola, normalmente proporcionada por projetos sociais. Eles explicam que o fato de haver seleção para poder participar dos projetos faz com que muitos alunos sejam direcionados não só para a área da música, mas para outros âmbitos, como os esportes. Além disso, como sua escola, normalmente, está situada na periferia da cidade, grande parte dos alunos mora longe e não consegue se deslocar facilmente para assistir às aulas fora da escola. Portanto, a situação de poucos amigos e colegas estudarem música fora da escola pode ser um indicativo da menor importância que os entrevistados deram às opiniões e contribuições dos pares na sua motivação para continuar os estudos em música fora da escola.

A partir da constatação de que não é comum a continuidade dos estudos em música fora de suas escolas, os alunos descreveram diferentes sensações sobre esse fato. Alex, por exemplo, sente-se bem em poder ajudar muitos dos colegas que não fazem música fora da escola e menciona que aquilo que aprende dentro da escola, pode ensinar para a turma da banda da igreja, e aquilo que aprende na banda, pode ensinar aos amigos da escola, já que são contextos de aprendizagem bastante diferenciados. Por sua vez, a troca de ideias sobre música e a conversa sobre o piano demonstram como Larissa se sente bem, entre suas colegas, em estudar música fora da escola:

Nas aulas de música na escola, a professora, ela deixa sentar em dupla, de vez em quando, né. Aí eu tenho as minhas duas amigas, a gente fala bastante, elas gostam de tocar piano também, só que elas não fazem aula. Ela só ouvem...elas falam comigo, conversam comigo sobre isso (CI-L52).

A experiência de Heloísa já é bem diferente, pois percebe que os colegas, muitas vezes, se sentem enciumados com o fato de ela fazer música fora da escola: “[...] alguns têm um pouco de ciúmes porque a professora pede um pouco mais pra mim as coisas, e para eles não [...]” (CI-H22). Outros alunos sentem-se beneficiados por terem continuado a música fora da escola. O adolescente João sente-se diferente e afirma: “[...] eu gosto de ser diferente. Eu gosto de não ser igual a todas as pessoas que eu conheço. E fico feliz por não ser o único também né...” (CI-Jo46). Bruno acredita que é privilegiado pelo fato de estudar música fora da escola e, por isso, sente-se com certa vantagem em relação aos seus colegas e amigos. Outros entrevistados relataram que não conversam sobre esse assunto com seus colegas.

4.3 AS OPORTUNIDADES NA ESCOLA

A escola é uma importante referência de valores e de interações na formação das pessoas, por ser um dos contextos de interação social mais importante na vida delas. É na escola que os estudantes passam grande parte de seu tempo, dividindo suas ideias, conhecendo novas perspectivas e relacionando-se com outras formas de pensar. Nos primeiros anos escolares, as crianças buscam pertencer a um grupo de amigos e desejam ser aceitos, principalmente pelo professores. No início da adolescência, elas passam a compartilhar mais as suas experiências com colegas e amigos, ampliando seus vínculos sociais (GUIMARÃES, 2004).

Em relação à motivação para aprender, os resultados da pesquisa de Mills (1994, 1996) apontam para o declínio de interesse dos alunos pela aula de música quanto mais se aproximam da adolescência. Os pesquisadores Eccles et al. (1993) e Wigfield et al. (1997) também comprovam o desinteresse dos adolescentes pela escola e afirmam que essa realidade não se limita às aulas de música, mas acontece na maioria das disciplinas escolares. Paralelo ao declínio do interesse, muitos estudos também mostram que o ensino de música não possui o mesmo valor e que os alunos não se percebem mais tão competentes como nos anos escolares

iniciais (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006). Diferentemente desses últimos dados, os resultados brasileiros da pesquisa de Hentschke (2010) mostram que a maioria dos alunos se percebem competentes nas aulas de música do currículo escolar.

Esses dados demonstram que os estudantes, em seu percurso pelos anos escolares, parecem ficar desmotivados com as aulas de música e isso pode ser uma combinação de muitos fatores, internos e externos ao indivíduo (ARAÚJO; PICKLER, 2008). A escola, portanto, integra grande parte das interações multideterminadas pertencentes ao processo motivacional (GUIMARÃES, 2001), que poderão determinar o grau de motivação dos alunos para aprender música dentro da escola e para continuar seus estudos fora dela.

De acordo com as falas dos alunos participantes desta pesquisa, a escola possui um papel essencial em sua escolha por continuar os estudos em música, atuando, principalmente, como provedora de oportunidades de aprender e fazer música. Seja durante as aulas de música, seja em outros eventos proporcionados pela escola, o mais importante é que a música esteja presente no cotidiano escolar. Alex declara que sua motivação em música tem muita relação com o que a escola lhe oferece: “Às vezes, é o recreio todo, fica tocando músicas. É isso que faz com que fora de sala de aula isso motive bastante” (CI-A13). Além disso, o aluno menciona que as apresentações musicais e os saraus organizados pela escola, proporcionaram-lhe confiança em si mesmo e o crescente gosto pela música. Isso significa que a escola pode funcionar como importante fonte de oportunidades musicais aos estudantes, criando possibilidades de interações com pessoas fora de seu círculo familiar, as quais, por sua vez, são essenciais para a motivação e o desempenho dos alunos (GUIMARÃES, 2004, OSTERMAN, 2000).

Para muitas pesquisas sobre o desenvolvimento da motivação dos alunos no contexto escolar, os acontecimentos na sala de aula podem ser considerados determinantes para sustentar o nível de engajamento dos alunos nas atividades propostas. Sobre isso, Guimarães (2003, p. 20) aponta a responsabilidade que o professor tem em sala de aula,

No ambiente social em que se configura a sala de aula, as ações do professor são elementos informativos que definem o comportamento, o envolvimento, as estratégias de pensamento, o grau de esforço esperado dos alunos, suprimindo ou negligenciando suas necessidades psicológicas básicas.

De acordo com os dados, em algumas escolas da rede privada e da rede municipal de Porto Alegre, as experiências nas aulas de música nas séries iniciais caracterizaram-se pelo aprendizado da flauta doce. Para alguns alunos, a flauta representou uma boa iniciação musical, principalmente pelo fato de haver a possibilidade da compreensão da partitura musical. Entretanto, para outros entrevistados, como Larissa, aprender a flauta doce a incentivou a procurar outro instrumento para tocar fora do colégio: “[...] tu gosta, tu começa a gostar da música. Tu só enjoa da flauta, depois de um tempo. Mas, depois, tu te sente bem em tocar outro instrumento” (CI-L52). Ainda nas séries iniciais, os alunos se sentiram mais livres nas aulas de música e perceberam mais atividades de exploração nessa fase, conforme descreve Alex,

Ela [professora de música das séries iniciais] vinha com aqueles instrumentos de percussão, botava tudo em volta e a gente ia para uma sala que era de teatro [...], eu ficava doido ali. Eu via aquele prato, o tambor e...bah, o que é isso, parece que eu estou vendo uma bateria na minha frente (CI-A12).

Os relatos trouxeram informações pertinentes sobre as diferenças entre o ensino de música oferecido nas séries iniciais e o nas séries finais do ensino fundamental, manifestando a disparidade em relação ao planejamento de atividades e também do comportamento de seus professores de música com a turma. Sobre as atividades, Miranda descreveu suas aulas antes da 5ª série e como são atualmente: “a gente fazia bastante trabalho em grupo antes, mas agora é tipo matéria mesmo, no livro.” (CI-M68). Outros entrevistados também mencionaram que atualmente só estudam teoria e história da música. Para Hargreaves et al. (2001), nesta etapa, a maioria das escolas priorizam o domínio de conteúdos específicos e os resultados de desempenho do aluno; e, em segundo lugar, enfatizam as necessidades socioemocionais dos alunos com o ambiente. Talvez seja por isso também que a relação entre o professor e seus alunos demarque uma nova fase nas séries finais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, os adolescentes que relataram uma grande mudança nas aulas de música das séries iniciais e das séries finais e na relação com seu professor não destacaram o papel da escola como determinante em sua escolha por continuar os estudos em música fora da escola. Entretanto, alguns entrevistados não demonstraram que as aulas de música e a relação com seus professores de música

tenham afetado de maneira negativa a sua opção por continuar estudando música fora da escola. Esses resultados assemelham-se ao que Barnes (1976) assegura, de que a qualidade da relação entre o aluno e o professor é diluída em uma situação em grupo.

É certo que a sala de aula tem capacidade de estabelecer fortes ligações afetivas e, com o objetivo de motivar os alunos, o clima dentro dela deve favorecer a autoexpressão e encorajar as iniciativas dos alunos (RYAN; STILLER, 1991). Contudo, os dados desta pesquisa também mostram que, na falta de um ambiente que proporcione tudo isso, os alunos acabam buscando as experiências musicais fora da escola também por essa carência. Nesse caso, é preciso um maior número de pesquisas na área da motivação para reavaliar o ensino de música nas escolas regulares e as oportunidades de se fazer música dentro desse contexto. Lembrando que um ensino não exclui o outro, pois, de acordo com os relatos, a escolha de dar continuidade aos estudos em música fora da escola pode significar a falta de um ensino melhor, mas, ao contrário, pode representar um bom exemplo adquirido dentro da própria escola.

Esses dados reforçam os resultados obtidos anteriormente sobre o perfil do professor de música da escola e as atividades que ele propõe aos alunos em sala de aula. A utilização enrijecida de materiais didáticos, no sentido de somente teorizar a música, pode não ser uma experiência motivadora para o aluno, causando um choque entre seu cotidiano prático-musical e o enquadramento escolar. Por sua vez, a utilização do próprio cotidiano do aluno como ponto de partida, por exemplo, pode oferecer uma nova perspectiva para a aula de música, “deixando em sua estrutura um campo aberto de ação para professores e alunos” (SOUZA, 2000, p. 165). E, também, uma postura regrada da escola pode demonstrar ao aluno a prioridade de uma vida intelectualizada, tornando-a um ambiente isolado do seu mundo, no qual a emoção e o sentimento não fazem parte da aprendizagem (GASPARIN, 2001).

Dentro dessa perspectiva, considero que o mais importante é que esteja no contexto escolar uma série de oportunidades para que alunos possam se desenvolver musicalmente. Certamente, a escola não conseguirá atender a todas as necessidades e interesses dos alunos, mas é preferível que o aluno escolha continuar seus estudos em música fora dela para aprimorar seus estudos, para ampliar seu conhecimento ou para seguir uma carreira musical, e não para suprir a falta da música em sua escola. Penso que se a escola oferecer esse tipo de

oportunidade, todos os alunos terão chances iguais para optar se querem ou não continuar seus estudos em música fora da escola.

4.4 A INTERAÇÃO ENTRE OS FATORES INDIVIDUAIS E AMBIENTAIS

Os fatores individuais propostos pelo modelo de motivação em música estão divididos em duas grandes categorias: elementos flexíveis (autoconceito e metas) e elementos estáveis (temperamento, personalidade, etc.) do comportamento individual do aluno (HALLAM, 2002, 2005, 2006). Para a coleta e análise de dados desta pesquisa, selecionei apenas o autoconceito e as metas porque são aqueles que mais se inter-relacionam com o ambiente e, também, porque são os construtos mais abordados pelos estudos sobre a continuidade dos estudos em música. Também foram considerados alguns dos fatores ambientais presentes no modelo de motivação em música, tais como a família, os amigos e o espaço de estudo – neste caso, o contexto escolar. Outras questões relativas ao ambiente, como o tempo, exigências sociais, culturas e subculturas, não foram aprofundadas neste trabalho, mas, certamente, representam temas importantes a serem abordados em futuras pesquisas na área, voltadas à análise de maiores dimensões sobre a contribuição dos fatores ambientais na motivação humana.

Os dados desta pesquisa revelam uma forte relação entre os fatores individuais e ambientais, os quais motivaram os alunos para a continuidade dos estudos em música fora da escola. A interação esteve presente no relato dos alunos, no sentido de tornar ambos os fatores interdependentes, como proposto pelo modelo de motivação em música. Através da análise que realizei, pude perceber que o ambiente pode ser um assunto estudado à parte e sua contribuição pode levar um aluno a estágios elevados de motivação para aprender e para continuar os estudos em música. Entretanto, ao falarem somente sobre seu autoconceito e suas metas para o futuro, os adolescentes entrevistados não deixaram de citar alguém ou algum aspecto de seu ambiente, o que torna a interação entre os fatores individuais e ambientais uma relação real e dinâmica.

Na próxima subseção, apresento os resultados desta pesquisa acerca da interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Em seguida, explico o processo

motivacional do aluno, sob a perspectiva da interação entre esses fatores, destacando a motivação para aprender música dentro da escola e a motivação para continuar os estudos em música fora da escola.

4.4.1 O autoconceito e as pessoas

Conforme mencionado anteriormente, a formação do autoconceito sobre as habilidades musicais é construída por dois elementos: crenças sobre si mesmo e opiniões dos outros sobre si próprio (ECCLES, 1982; SICHIVITSA, 2007). A partir das percepções sobre a sua aprendizagem, dos resultados obtidos e do *feedback* do ambiente, o aluno concebe suas percepções sobre aquilo que é capaz ou não de realizar em uma determinada área.

Nesta pesquisa, ao serem questionados sobre suas habilidades e o fato de continuarem seus estudos em música, os entrevistados tiveram dificuldades para discorrer sobre suas competências. Para praticamente todos os alunos, falar sobre seu autoconceito em música era o mesmo que descrever seu prazer e gosto por ela. Muitos estudiosos defendem que essa relação é bastante comum, já que estar satisfeito na realização de uma tarefa pode significar fazê-la bem feita; e, fazendo-a com determinação e concentração, os resultados podem ser muito positivos em sua aprendizagem.

A dificuldade sobre falar de seu autoconceito pode estar relacionado também a uma possível ausência de autoavaliação ou autorreflexão sobre seu processo de aprendizagem musical. Muitas questões podem estar envolvidas nisso, bem como a falta de espaço para que aluno reflita e fale sobre suas competências nas aulas de música da escola; o tipo de ensino proposto pelo professor ou pela escola; e, ainda, a timidez e introspecção dos alunos em falar sobre si mesmo, que são bastante comuns na adolescência.

A interação entre o autoconceito e o ambiente ficou evidente enquanto os alunos falavam sobre sua escolha por continuar os estudos em música fora da escola. Essa relação foi estabelecida entre as suas crenças e as opiniões das pessoas participantes de seu processo de aprendizagem musical, dentro ou fora do ambiente escolar. Os pais, os membros da família e os professores de música foram identificados como as pessoas mais importantes nessa interação. Se um adolescente demonstra dificuldades numa tarefa, enfrentando-as com esforço e

dedicação, ao ouvir elogios de sua professora de música, por exemplo, sua autoconfiança e autoestima aumentam e, por consequência, pode motivá-lo para continuar. Da mesma forma, o aluno que chega à sua casa e seus pais solicitam que toque seu instrumento musical, faz com que esse aluno sinta alegria em se apresentar e ter sua música aceita por seus pais.

Isso significa que os pais, a família e os professores de música são fortes contribuintes no desenvolvimento e na manutenção da motivação para aprender música e para continuar os estudos em música. Nesse sentido, as atitudes dos pais e da família são cruciais para a motivação e a efetiva aprendizagem do aluno (McPHERSON, 2009). Ações como pedir que façam uma apresentação domiciliar, dar elogios e valorizar seu esforço foram citados pelos alunos como atitudes que podem fazê-los reconhecer e também mudar suas crenças sobre suas próprias capacidades em música. Da mesma forma, a solicitação para que se apresentem publicamente na escola, o equilíbrio entre oferecer apoio e estabelecer desafios em sala de aula e as avaliações das aulas de música – todas promovidas por seu professor de música – são maneiras que os adolescentes também percebem suas capacidades.

Diferentemente do papel dos pais, da família e dos professores de música, os pares tiveram poucas contribuições na formação do autoconceito dos entrevistados. Embora tenham relatado da troca de experiências musicais com os colegas, ou mesmo das manifestações de ciúme por fazerem música fora da escola, os participantes alegam que não possuem *feedback* de seus amigos e colegas sobre suas competências em música. João explica que conversa pouco com seus amigos sobre esse assunto: “[...] a gente nem fala muito sobre isso. A gente quase não fala sobre música, fala sobre outros assuntos” (CI-Jo46). Outros afirmaram que os colegas não expressam elogios ou críticas: “Eu não falo muito com eles, sabe, eu fico na minha [...] É que eles nunca me viram tocando aqui [...]” (CI-R29).

Além da interação entre o autoconceito e as pessoas citadas, também surgiu a relação entre o autoconceito e as metas dos alunos. Alex exemplifica essa relação: “Eu quero fazer música primeiro assim pra, a meu ver, me tornar bom, excelente em música. Isso me motivaria a fazer mais música no futuro” (CI-A17). De maneira oposta, Thomas também disserta sobre suas metas, mas explicando que, se realmente quisesse ser um músico profissional, estudaria e investiria mais em suas capacidades musicais. Além disso, o esforço também apareceu interligado ao

autoconceito, no que se refere à melhoria das habilidades musicais. Renata, por exemplo, considerou o esforço em seu juízo acerca de suas capacidades em música, afirmando que se sente competente em música “desde que eu estude, sim (risos). Senão, não adianta nada” (CI-R27).

Os dados demonstraram que muitos adolescentes dependem mais do ambiente, neste caso da opinião das pessoas, do que de seus próprios julgamentos sobre suas habilidades para dar continuidade a seus estudos em música fora da escola. Isso revela que no início da escolha por continuar, conforme já defendido anteriormente, o interesse próprio e a satisfação em fazer música (fatores individuais) estão mais presentes. Todavia, a manutenção dessa motivação possui forte contribuição das crenças de algumas pessoas sobre as capacidades dos alunos. Esses resultados diferenciam-se do que Guimarães (2004) defende sobre o período da adolescência, constatando que o aluno não depende tanto mais das percepções de seu professor, por exemplo, como nos primeiros anos escolares, pois ele compartilha experiências com outros vínculos sociais. Portanto, penso que para que os alunos mantenham suas crenças pessoais positivas, é muito importante que sejam oferecidos, mesmo nessa faixa etária, *feedbacks* que dêem suporte ao aumento de confianças pessoal e fortaleçam o senso de credibilidade nas suas capacidades musicais (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009).

A partir da análise feita sobre o autoconceito e vários construtos da motivação, concluo que as interações podem ocorrer em vários períodos, inclusive após o momento da escolha por continuar os estudos em música fora da escola. Isso porque a formação do autoconceito passa pela busca de aceitação e afirmação social, conforme previsto pela literatura, e, devido às mudanças e às novas escolhas, o indivíduo tem a possibilidade de retomar as suas crenças, resgatando, novamente, a opinião dos outros para seguir adiante. Portanto, o autoconceito foi identificado nesta pesquisa como um fator bastante flexível e interdependente do ambiente, conforme previsto pelo modelo de motivação em música, não só na motivação para aprender e para continuar os estudos em música fora da escola, mas na manutenção desses dois tipos de motivação. Além disso, a construção de um bom autoconceito significa a demonstração da confiança em suas próprias capacidades, o que representa um elemento-chave, segundo Cavalcanti (2009), em relação à qualidade de desempenho e à continuidade dos estudos em música.

4.4.2 As metas e o ambiente

Os pesquisadores que se dedicam ao estudo das metas na motivação para aprender e para continuar os estudos em música investigam, normalmente, os fatores ligados à *performance* ou à escolha por uma tarefa, a fim de que se encontrem meios para melhorar a motivação dos alunos nas escolas (WIGFIELD; ECCLES; RODRIGUEZ, 1998). Em sua maioria, os estudiosos defendem dois tipos de motivação: meta *performance* e meta aprender (ELLIOT; DWECK, 1988). Dependendo do tipo de trabalho, da área ou do pesquisador, essas metas intitulam-se de várias maneiras: meta *performance* e meta domínio (McGREGOR; ELLIOT, 2002), meta com envolvimento no ego e meta com envolvimento na tarefa (NICHOLLS, 1979), meta tarefa e meta capacidade (MIDDLETON; MIDGLEY, 1997), entre outras. Nesta pesquisa, utilizo a mesma conceituação adotada por Hallam (2002) na descrição de seu modelo, que é a meta *performance* e a meta aprender.

Os resultados obtidos a partir das entrevistas demonstraram que os alunos possuíram a meta aprender em relação à continuidade de seus estudos em música fora da escola. A meta aprender ficou evidenciada na fala dos alunos, pois, ao discorrerem sobre suas metas, a competição musical com os pares, a importância demasiada com a opinião dos outros e a preocupação com o desempenho somente para ser prestigiado não foram assuntos abordados pelos alunos. Muitas pesquisas alertam sobre o impacto psicológico e social negativo desses aspectos na motivação do aluno. Nesse sentido, Hurley (1996) sugere que ambientes cooperativos podem promover a aprendizagem efetiva, além de causar uma duração mais prolongada da motivação em música. Os entrevistados, portanto, almejam a presença da música em seu futuro no sentido de se profissionalizar, de aprender e aprimorar seus conhecimentos musicais. Além disso, a meta aprender apareceu na relação das metas com o *self*, sem a necessidade de comparação ou de aprovação dos outros.

Os entrevistados destacaram muitas maneiras de dar seguimento à música em seu futuro: cursar uma faculdade de música, tornar-se um músico profissional ou um professor de música, formar uma banda, fazer música por *hobby* ou continuar para aprender mais e para aprimorar seus estudos em música. Essas múltiplas maneiras de continuar os estudos em música podem estar relacionadas a variadas formas de interação que os alunos tiveram com o ambiente durante o desenvolvimento de sua motivação para aprender dentro da escola. Independente

do tipo de metas, percebi que todos os entrevistados possuem objetivos claros em relação a seu futuro com a música. Esse fato pode estar relacionado também com o autoconceito que os alunos desenvolveram sobre suas próprias capacidades, dando surgimento a outro tipo de interação no processo motivacional: autoconceito e metas. Sobre isso, os autores Schunk e Zimmerman (2003) defendem que alunos que julgam progredir em suas metas e que antecipam um sucesso ou uma satisfação sentem-se eficazes para continuar e melhorar numa tarefa.

Assim como a relação entre escola e motivação para continuar apareceu diferenciadamente nos discursos dos alunos da rede pública municipal e da rede privada de Porto Alegre, RS, os tipos de metas também apareceram de maneira diversa nas opiniões desses alunos. Os estudantes da rede municipal objetivam fazer música profissionalmente no futuro e já estão se preparando para isso. Para atingir essas metas, o papel dos pais e da família parecem ser fundamentais, principalmente quando oferecem apoio, encorajamento e exemplo a eles. Para aqueles alunos que optaram por fazer faculdade de música – para se tornarem músicos profissionais ou professores de música –, a figura do professor de música é essencial, pois, segundo os entrevistados, o professor ensinou-lhes e preparou-os muito bem para seguir a carreira musical profissional, além de continuar auxiliando-os em suas dificuldades musicais e instrumentais. Para outros alunos que encontram seu futuro na música através da formação de uma banda, a interação com os pares é primordial para atingir esse objetivo. Nesse caso, os adolescentes encontram uma forma de comunicação e expressão através da música, já que, nessa fase da vida, a música pressupõe a reunião com os amigos (WILLE, 2003).

Em contrapartida, os estudantes da rede privada de Porto Alegre, RS, manifestaram outras opiniões sobre seu futuro com a música. Muitos deles escolheram continuar seus estudos em música não para serem musicistas profissionais, mas porque gostam de tocar, querem aprender mais ou querem seguir a música por *hobby*. Mesmo com objetivos tão diferentes em relação aos alunos das escolas municipais, esses adolescentes também citaram seus pais e sua família como pessoas que interagem com suas metas, oferecendo apoio, incentivando-os e conversando sobre música. Nessa perspectiva, Klonowski (2005) afirma que um ambiente de casa que encoraje o aluno a fazer o tipo de música que ele faz e aceite ouvir essa música pode ser um importante fator para o aluno sentir-se encorajado e confortável para continuar seus estudos em música.

Ainda para esses alunos da rede privada, o professor de música foi citado como um grande incentivador no momento da escolha por continuar e não no desenvolvimento de metas para o futuro. Da mesma forma, os pares também não interagem com essas metas e, muitas vezes, apresentam até divergências de opinião quanto ao gosto musical ou assuntos musicais em geral.

Mesmo com metas tão diferenciadas para o futuro, a meta aprender é evidente nas escolhas individuais desses adolescentes para seu futuro e nas interações, quando existentes, estabelecidas com o ambiente. A escola foi citada como um elemento desencadeador, muitas vezes, na motivação do aluno para aprender música dentro da escola, mas ela parece perder bastante importância na motivação para continuar os estudos em música fora dela. A diminuição dessa força escolar também pode ser constatada em relação à motivação para aprender música nas séries iniciais em relação às séries finais do ensino fundamental, conforme já argumentei anteriormente. Como exemplo disso, destaco, a seguir, a fala do entrevistado João, aluno da rede privada, sobre a interação de suas metas e os fatores ambientais:

Eu acho que a escola pode funcionar um pouco, mas 80%, não eu acho que mais, acho que uns 90% da capacidade de continuar essa música fora do colégio é da própria pessoa. É ela que escolhe. Mas esses 10%, basicamente nos amigos, no colégio e nos familiares. (CI-Jo47).

Nesse trecho da entrevista, o adolescente enfatiza o valor do próprio indivíduo na tomada de suas decisões. João ressalta a contribuição do ambiente, mas defende o interesse individual como fator principal na motivação para continuar os estudos em música fora da escola. No entanto, a entrevistada Larissa, também aluna de uma escola da rede privada, destaca a importância de sua escola e de suas professoras de música:

[...] se eu não tivesse música assim no colégio e umas professoras boas e tudo mais, eu acho que eu não ia conseguir, sabe, tentar tocar outro instrumento e....continuar tocando assim... (CI-L52).

Mesmo assim, a aluna também revela a importância do ambiente no momento da escolha por continuar, mas não no desenvolvimento das metas para o futuro. Essa constatação pode estar ligada à também queda do nível de interesse pela

música na escola, conforme também concluíram os autores Eccles (1993), Hentschke et al. (2009), Mills (1994, 1996), Pizzato (2009) e Wigfield et al. (1997).

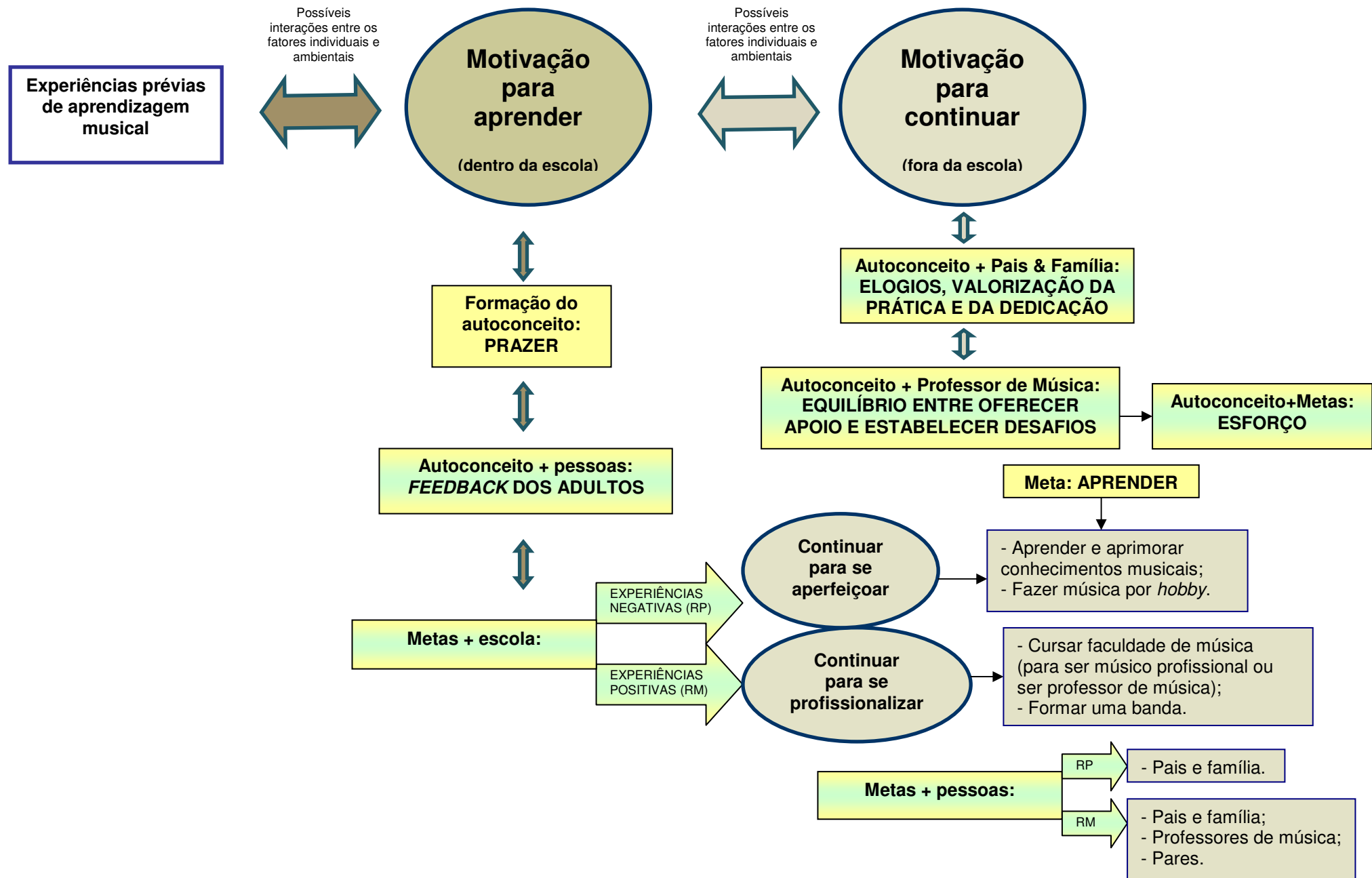
Nesse sentido, esta pesquisa constatou a importante função dos fatores ambientais em desenvolver e modificar o autoconceito e as metas dos alunos na motivação para continuar seus estudos em música fora da escola. No entanto, alguns fatores ainda podem se tornar mais presentes nesse processo, principalmente o contexto escolar, no sentido de proporcionar o desenvolvimento da motivação para continuar a um número maior de estudantes, tornando realmente a música como um fato social (SOUZA, 2004) nas escolas brasileiras.

A seguir, faço uma distribuição dos dados anteriormente analisados durante o processo de motivação para aprender música dentro da escola e o processo de motivação para continuar os estudos em música fora dela, por meio da interação entre os fatores individuais e ambientais envolvidos na motivação do aluno.

4.4.3 Processo motivacional do aluno: interação entre os fatores individuais e ambientais

Como forma de síntese e organização dos resultados desta pesquisa, construí uma figura acerca do processo motivacional do aluno, baseada nas teorias de Hallam (2002, 2005, 2006) e de Austin, Renwick e McPherson (2006). Primeiramente, os dados desta pesquisa revelaram que ao continuar os estudos em música, o aluno demonstra estar motivado e expressa prazer em sua relação intrínseca com a música. No estágio anterior à escolha pela continuidade, sua motivação também pode ser sustentada pela interação com o ambiente, conforme propõe o modelo de motivação em música. Após a decisão de seguir a música, o sujeito necessita, da mesma forma, da interação positiva com as pessoas do seu meio. Para esclarecer melhor essas questões, na próxima página retomo alguns elementos da figura que apresentei na introdução desta dissertação, com alguns avanços sobre a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola:

Figura 6. Processo motivacional do aluno: interação entre os fatores individuais e ambientais, baseado nas teorias de Hallam (2002, 2005, 2006) e Austin, Renwick e McPherson (2006), e nos dados desta pesquisa.



A Figura 6 representa as múltiplas interações que ocorrem durante as duas etapas da motivação do aluno: a motivação para aprender música dentro da escola e a motivação para continuar os estudos em música fora da escola. Primeiramente, os fatores individuais e ambientais interagem, proporcionando ao aluno certo grau de motivação para aprender uma tarefa ou atividade musical. Nessa etapa inicial, o aluno é movido por suas lembranças acerca de suas experiências prévias de aprendizagem. Se o aluno obteve uma experiência prévia positiva, em que obteve sucesso, o aluno estará altamente motivado para aprender. No entanto, se, em uma tarefa musical anterior, ele não foi tão bem, acreditando ter fracassado, ele poderá resistir a uma nova tarefa. Ao se envolver em uma atividade musical dentro da escola, o aluno pode modificar sua motivação para aprender, tanto no sentido de melhorá-la, como de diminuí-la. O autoconceito sobre suas capacidades musicais, que é representado pelo prazer que sente em realizar a tarefa, pode se transformar, dependendo do *feedback* dado pelos adultos desse ambiente. Conforme os dados desta pesquisa, os adultos – pais, família e professores de música – são pessoas importantes na formação do autoconceito dos adolescentes, principalmente quando expressam suas opiniões e avaliações sobre as habilidades musicais dos estudantes. No caso das metas, que também representam um fator individual, a interação é estabelecida fortemente com a escola. Muitos alunos da rede privada (RP) tiveram experiências negativas na escola, e a continuidade de seus estudos em música foi empreendida exatamente para suprir essas experiências, a fim de ampliar e melhorar seus conhecimentos musicais. Por sua vez, os estudantes da rede municipal (RM) relataram muitas experiências positivas em suas escolas, aumentando seu desejo de se profissionalizar e seguir estudando música no futuro.

As interações entre os fatores individuais (autoconceito e metas) e o ambiente podem prosseguir fora da escola, quando a motivação do aluno pode ser definida como motivação para continuar. No caso do autoconceito, a interação ocorre, primeiramente, entre os pais e a família. O aluno fortalece sua autoestima e autoconfiança, melhorando seu autoconceito, com os elogios recebidos de seus pais e de sua família. Esse fortalecimento também ocorre quando o aluno percebe a valorização de sua prática musical e de sua dedicação e esforço nos estudos. Em segundo lugar, o autoconceito interage com o papel dos professores de música, quando o apoio oferecido por estes se equilibra com os desafios propostos em suas aulas de música. Nessa etapa, o adolescente necessita ainda do incentivo do seu

professor de música, assim como do de seus pais e de sua família. Entretanto, também precisa ser desafiado, para que sejam possibilitados momentos de investimento e esforço. Nesse caso, pode haver a interação entre os dois fatores individuais estudados nesta pesquisa: autoconceito e metas.

Na motivação para continuar os estudos em música fora da escola também ocorre a interação entre as metas do indivíduo e o ambiente (pessoas e contexto escolar). Em relação à escola, aqueles alunos que vivenciaram pouco a música na escola ou que não concordaram com a maneira como ela foi trabalhada pretendem aprender e aprimorar seus conhecimentos musicais fora da escola e continuar a música por hobby, sem o compromisso de serem profissionais da música no futuro. Por sua vez, aqueles estudantes que destacaram o contexto escolar como um ambiente musical produtivo e motivador almejam a carreira profissional. Mesmo com diferentes objetivos com música para o futuro, todos os alunos entrevistados possuem a meta aprender, conforme detalhado anteriormente. Na interação entre as metas e as pessoas, a relação também é feita diferente para os alunos da rede privada e da rede municipal. Para os primeiros, somente os pais e a família interagiram com suas metas. No caso dos outros, além dos pais e da família, os professores de música e os pares possuíram um papel essencial no desenvolvimento de suas metas.

A partir da análise da Figura 6, pode-se entender que o que poderá definir como o aluno continuará seus estudos em música fora da escola depende do processo de sua aprendizagem musical dentro da escola. Os dados revelaram que um ambiente que possibilite apresentações públicas, aulas diversificadas e professores que oferecem apoio podem favorecer tanto a motivação do aluno para aprender como para continuar seus estudos em música. Por sua vez, um ensino mais teórico e distante do cotidiano musical dos alunos pode acarretar a desvalorização da aula e do professor de música no contexto escolar. Além disso, essas experiências negativas podem incentivar a busca de um ensino que atenda às necessidades desses alunos. Essa continuidade dos estudos em música fora da escola para suprir deficiências do ensino de música dentro da escola só é possível para alunos que têm condições financeiras e acesso a aulas particulares ou escolas de música.

Dos dados obtidos através desta pesquisa, pode-se depreender que existe a interação entre os fatores individuais e ambientais, conforme previsto pelo modelo

de motivação em música (HALLAM, 2002, 2005, 2006). De acordo com o processo motivacional do aluno, a motivação para continuar os estudos em música fora da escola depende, principalmente, das oportunidades oferecidas e mantidas pelo espaço escolar e do incentivo das pessoas mais próximas, como pais, família, professores de música e pares. Portanto, não há como afirmar qual tipo de fator é preponderante em uma escolha desse tipo, pois pode verificar que um conjunto de fatores individuais e ambientais inicia esse processo, interage no momento da decisão e segue interagindo após a escolha por continuar os estudos em música fora da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado foi construída a partir da investigação sobre a interação entre os fatores individuais e ambientais que motivam os alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. O conceito de motivação foi referenciado sob o enfoque da psicologia educacional e da educação musical, que consideram a motivação do aluno como um processo complexo, multifacetado e passível de modificação. Por sua vez, o conceito de interação teve como base a literatura sobre a motivação para aprender e para continuar os estudos em música, principalmente sob a perspectiva teórica do modelo de motivação em música de Hallam (2002, 2005, 2006). A revisão de estudos nesta área também propiciou a análise específica do papel do ambiente na motivação dos alunos para continuar os estudos em música fora da escola, assim como a análise da interação dessa decisão com as metas dos entrevistados para o futuro e com seu autoconceito em música.

Com base em uma revisão bibliográfica de estudos nacionais e internacionais, esta pesquisa trouxe a temática sobre motivação para continuar os estudos em música fora da escola como uma etapa posterior ao da motivação para aprender música dentro da escola. Isso significa que após sua escolha deliberada e autônoma por continuar, o aluno é considerado motivado e recebe contribuições oriundas das interações com o ambiente para manter a sua motivação em música. No entanto, os dados demonstram que esse processo não se limita à organização temporal linear proposta inicialmente pela Figura 1 (p. 15); pelo contrário, esse fenômeno acontece de forma retroalimentar, na medida em que os fatores interagem na motivação para aprender e para continuar, reiniciando a interação quando ele volta à escola – conforme demonstra a Figura 6 (p. 85). Essa análise só foi possível de ser realizada, devido aos participantes desta pesquisa terem música dentro e fora da escola.

A Figura 6 representa o processo motivacional do aluno, a partir das interações entre os fatores individuais e ambientais que os motivam para continuar os estudos em música fora da escola. Fiz esse esquema com o objetivo de organizar os resultados desta pesquisa, com base no desenvolvimento da aprendizagem musical proposto por Austin, Renwick e McPherson (2006) e na concepção teórica de Hallam (2002, 2005, 2006) acerca dos fatores individuais e ambientais inter-

relacionados. Portanto, construí a figura explicativa sobre o processo motivacional do aluno, com foco na interação entre os fatores individuais e ambientais, a fim de sintetizar os resultados através de um fluxograma.

Analisadas sob o enfoque das vivências especificamente musicais, nesta pesquisa, as falas dos entrevistados representam a interpretação dos alunos sobre sua aprendizagem musical, as emoções envolvidas nas experiências com música na escola e os motivos que o levaram a escolher a continuidade de seus estudos em música fora da escola. Inicialmente, os dados apresentaram que os adolescentes escolheram fazer música fora da escola pela sensação agradável e prazerosa que a música lhes proporcionava. No decorrer da análise das falas, o ambiente também apareceu como um incentivador nesta decisão e, principalmente, como um importante meio para manter a motivação dos alunos para continuar os estudos em música fora da escola.

Os pais possuem importância similar ao da família na motivação dos alunos, pois participam ativamente do processo de continuidade dos estudos em música, por meio de incentivos verbais, exigências, elogios, comparecimento às apresentações públicas, solicitações de que os adolescentes toquem seu instrumento em encontros familiares, fornecimento de materiais necessários a seus estudos em música e conversas sobre suas escolhas futuras. Ao lado dos pais e da família, os professores de música representam fonte positiva de motivação para os alunos, quando demonstram alegria, satisfação, paciência e competência ao ensinar; quando oferecem auxílio nas dificuldades dos alunos; e quando estabelecem desafios para a aprendizagem deles. Os pares representam o grupo das pessoas que menos influencia a escolha dos alunos por continuar os estudos em música fora da escola. Conforme os dados desta pesquisa, o importante papel dos pares está na troca de experiências musicais e na formação de conjuntos musicais.

Como último fator ambiental analisado, o contexto escolar caracteriza-se como um espaço significativo na promoção de oportunidades para o aluno aprender e se relacionar com a música. Os resultados expressam que as experiências e as características do ambiente escolar podem favorecer ou não a motivação dos alunos para continuar os estudos em música fora da escola. No caso dos entrevistados desta pesquisa, a escola incentivou-os a estudar música fora desse ambiente de uma dupla maneira. Por um lado, como as aulas na escola eram diversificadas e as oportunidades motivadoras, os alunos buscaram repetir e expandir essas atividades

fora da escola; por outro lado, como algumas aulas eram excessivamente teóricas e como faltava espaço para eles se apresentarem publicamente, os alunos buscaram música fora da escola para obter o que a escola não lhes proporcionava

No caso dos motivos individuais que contribuíram na motivação dos alunos para continuar os estudos em música fora da escola, a sensação agradável e prazerosa de se fazer música apareceu interligada com a formação do autoconceito dos alunos. Nesse sentido, o fato de o aluno estar satisfeito em fazer música pode fazê-lo atingir a resultados bastante positivos em sua aprendizagem. Com esses resultados positivos, seu autoconceito, que é representado pelas crenças sobre si mesmo e pelas opiniões dos outros, pode se elevar, melhorando, conseqüentemente, sua autoestima e autoconfiança em fazer música. As metas dos alunos para aprender, que foi o segundo fator individual estudado nesta pesquisa, foram divididas em objetivos profissionais, em que os alunos almejam ser músicos profissionais ou professores de música, e em objetivos de aperfeiçoamento, em que a continuidade dos estudos em música tem a finalidade de aprofundar seus conhecimentos musicais.

Nesse sentido, foi possível perceber que tanto os motivos intrínsecos e individuais como aqueles extrínsecos e ambientais interagem e integram um processo de reflexão do aluno sobre sua aprendizagem, sobre suas sensações nas experiências com música e sobre as causas de sua escolha por continuar. Portanto, não há como afirmar qual tipo de fator é preponderante na motivação para continuar os estudos em música fora da escola, pois a relação entre os fatores individuais e ambientais é dinâmica e simbiótica, podendo um tipo, inclusive, modificar o outro. Assim como O'Neill e McPherson (2002), também questiono se os fatores que levam um aluno a continuar se dedicando à música estão ligados somente ao ambiente, pois também penso que a escolha do aluno por continuar esteja também ligada à formação de seu autoconceito e às suas metas.

Nessa perspectiva, defendo também que os resultados apontaram para uma forte interação entre os fatores individuais e ambientais na motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. Em relação ao autoconceito (fator individual) e às pessoas do convívio frequente dos alunos (fator ambiental), o *feedback* positivo (elogios), o apoio, o estabelecimento de desafios e a valorização da prática e da dedicação à música mostraram-se fundamentais para que o adolescente decidisse dar continuidade a seus estudos em música. Da mesma

forma, as metas para seu futuro, interligadas às suas experiências musicais na escola, constituem também uma interação essencial verificada na motivação dos alunos para continuar seus estudos em música fora da escola. No caso dos alunos da rede pública municipal de ensino de Porto Alegre, os resultados apontaram para experiências diversificadas, positivas e motivadoras no contexto escolar, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de seus objetivos de se profissionalizarem musicalmente no futuro. Já no caso dos alunos da rede privada, muitos percebem que o ensino de música é mais teórico nas séries finais do ensino fundamental e que não têm muitas oportunidades de se apresentarem em público ou de se encontrarem para fazer música fora de sala de aula, o que poderia os levar a desenvolver objetivos de aperfeiçoamento musical.

Através da exposição dos resultados sobre a interação do ambiente com o autoconceito e com as metas dos alunos, defendo que a decisão de continuar os estudos em música fora da escola depende dos dois tipos de interação, tanto da relação entre o autoconceito e as pessoas como da interação entre as metas e experiências musicais do aluno no contexto escolar.

Os adolescentes entrevistados lembraram sua relação de prazer com a prática musical, a participação de muitas pessoas em sua trajetória musical e o papel da escola na sua motivação para continuar. Com base na tomada de decisão dos alunos de continuar seus estudos em música fora da escola, também pude compreender melhor os fatores envolvidos na motivação dos alunos dentro da escola. Isso sugere a forte correspondência entre a motivação para aprender música e a motivação para continuar música. Portanto, não só a motivação para continuar a música fora da escola, mas também a interação entre os fatores individuais e ambientais também ocorre durante o processo da motivação para aprender música dentro da escola.

Na motivação para aprender, as metas interagem com a escola, dependendo das experiências musicais vivenciadas neste ambiente, conforme explicitadas anteriormente. Ainda na motivação para aprender, o autoconceito foi considerado pelos alunos como o prazer em fazer música. Quando relacionado com o ambiente, constatei que esse autoconceito interage com o grupo de adultos (pais, família e professores) e com o *feedback* dado por estes. Os pares não fazem parte do processo interativo na motivação aprender, embora tenham surgido nos discursos dos adolescentes como parte do processo na escolha por continuar, motivando-os

em suas metas, por meio da troca de experiências musicais e da possível formação de grupos para tocarem juntos.

Na motivação para continuar, o autoconceito aparece mais relacionado aos pais e à família, quando estes elogiam e valorizam a prática e a dedicação dos alunos aos estudos em música. Nessa etapa, o autoconceito também interage com o auxílio e com os desafios oferecidos pelos professores de música. As metas, por sua vez, subdividem-se em dois grupos, de acordo com as experiências musicais que o aluno teve dentro da escola. No caso de experiências positivas na escola, o aluno pode continuar seus estudos com o objetivo de se profissionalizar, através do curso de uma faculdade de música ou da formação de uma banda. No caso de experiências negativas na escola, o aluno pode desenvolver suas metas no sentido de se aperfeiçoar em seus estudos e de fazer a música por *hobby*. As metas dos alunos também podem interagir com as pessoas que contribuem para esse processo motivacional. Os resultados apontaram que os alunos da rede municipal consideram todas essas pessoas como parte importante no desenvolvimento de suas metas, enquanto os estudantes da rede privada destacam somente seus pais e sua família.

Espero que esta pesquisa possa contribuir com reflexões para a área de educação musical, no sentido de encontrar subsídios para novas ações e para a melhoria do ensino de música dentro e fora da escola. Na medida em que se obtenha um entendimento mais aprofundado sobre as razões que levam um aluno a optar autonomamente por continuar seus estudos em música fora da escola, será possível que se encontrem esclarecimentos sobre sua motivação em música e, conseqüentemente, sobre novas formas de se pensar a educação musical. Nessa perspectiva, a pesquisa revela a necessidade de se realizarem mais estudos brasileiros na área da motivação para aprender música, assim como de se intensificar o desenvolvimento de pesquisas na área da motivação para continuar os estudos em música. Os avanços dos trabalhos em ambas as áreas poderão contribuir, de forma significativa, para o aperfeiçoamento dos profissionais que lecionam música, para a melhoria da motivação dos alunos e para o desenvolvimento de estratégias motivacionais na prática pedagógico-musical, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, Maria Adelina. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Orgs.). **Motivação para Aprender**: aplicações no contexto educativo. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. p. 145-166.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, set. 2010.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Revista Educação Temática Digital**, v. 10, n. esp., p. 249-272, out. 2009.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; TORRES, Grace F.; ILESCAS, Agnes L. Prática instrumental e motivação: uma reflexão sobre a possibilidade da experiência de fluxo. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 3, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: EDUFBA, 2007, v. 1, p. 504-510.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Letícia. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4, 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, maio 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2010.

ARROYO, Margarete. Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: Simpósio Paranaense de Educação Musical, 7, 2000, Londrina. **Anais...** Curitiba, 2000, p. 77-90.

AUSTIN, James; RENWICK, James; McPHERSON, Gary E. Developing motivation. In: McPHERSON, Gary E. (Ed.). **The child as musician**: a handbook of musical development. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.

BANDURA, Albert (Ed.). **Self-Efficacy in Changing Societies**. United Kingdom: Cambridge University, 1995.

BANDURA, Albert. O sistema do *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely A. Jorge (Orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 43-67.

BARNES, D. **From communication to curriculum**. Aylesbury, England: Penguin, 1976.

BIGGS, John B.; MOORE, Phillip J. **The process of learning**. 3. ed. New York: Prentice Hall, 1993.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm >. Acesso em: 2 out. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 14 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm >. Acesso em: 1 mar. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Título VIII Da Ordem Social. Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I Da Educação. Art. 205. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/ anotada/2422282/art-205-da-constituicao-federal-de-88> >. Acesso em: 14 nov. 2010.

BZUNECK, José Aloyseo. A Motivação do Aluno: Aspectos Introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-36.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de Professores na Promoção da Motivação Intrínseca: Reformulação e Validação de Instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 415-422, out./dez. 2007.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de auto-eficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 93-102, mar. 2009.

CHANDLER, Theodore A.; CHIARELLA, David; AURIA, Carl. Performance Expectancy, Success, Satisfaction and Attributions Variables in Band Challenges. In: American Educational Research Association Annual Meeting, 70, San Francisco, CA, 1986. **Papers**. Ohio: Kent State University, 1986. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/2f/3d/d7.pdf>. Acesso em 02 fev. 2010.

CHEN, Simy Meng-Yu; HOWARD, Robert W. Musical instrument choice and playing history in post-secondary level music students: some descriptive data, some causes and some background factors. **Music Education Research**, v. 6, n. 2, p. 217-230, July 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 5. ed. London and New York: Routledge Falmer, 2005.

CORENBUM, B.; MARSHALL, E. The band played on: predicting students' intentions to continue studying music. **Journal of Research in Music Education**, v. 46, p. 128-140, 1998.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The flow experience and its significance for human psychology. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega (Eds.). **Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness**. 1. ed. United Kingdom: Cambridge University, 1992. p. 15-35.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Finding Flow: the psychology of engagement with everyday life**. 1. ed. New York: BasicBooks, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; McCORMACK, Jane. The influence of teachers. **Phi Delta Kappan**, v. 67, n. 6, p. 415-419, Feb/1986.

DAVIDSON, Jane W.; MOORE, Derek G.; SLOBODA, John A.; HOWE, Michael J. A. Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. **Journal of Research in Music Education**, v. 46, n. 1, p. 141-160, Spring 1998.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior**. 1. ed. New York: Plenum, 1985.

DEL BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: learning through experience. In: DEMARRAIS, Kathleen; LAPAN, Stephen D. (Eds.). **Foundations for Research: methods of inquiry in Education and the Social Sciences**. 1. ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 51-68.

ECCLES, Jacquelynne S. Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In: ELLIOT, Andrew. J.; DWECK, Carol S. (Eds.). **Handbook of competence and motivation**. 1. ed. New York: Guilford, 2005. p. 105-121.

ECCLES, Jacquelynne S.; WIGFIELD, Allan. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002.

ECCLES, Jaequelynne S. **Children's Motivation to Study Music**. Paper presented at National Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music. Session III: Motivaion and Creativity, Ann Arbor, 1982.

ECCLES, Jaequelynne S.; WIGFIELD, Allan; HAROLD, Rena D.; BLUMENFELD, Phyllis. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. **Child Development**, v. 64, p. 830-847, 1993.

ELLIOTT, Elaine S.; DWECK, Carol S. Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 54, n. 1, p. 5-12, 1988.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de Freitas. **A Motivação dos Bacharelados em Violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Humanas, Letras e Artes, Departamento de Música e Artes Visuais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de Freitas. A motivação do aluno no contexto violonístico através do continuum de autodeterminação – um projeto para pesquisa. In: Simpósio de Violão da Embap, 2, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EMBAP, 2008. Disponível em < http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2008/pdf/02-edso_figueiredo.pdf >. Acesso em: 26 fev. 2010.

FORTNEY, Patrick M.; BOYLE, J. David; DECARBO, Nicholas J. A Study of Middle School Band Students' Instrument Choices. **Research Studies in Music Education**, v. 41, n. 1, p. 28-39, 1993.

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. O desenvolvimento da motivação na gestão de recursos humanos em corais: conceitos e práticas. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2008. p. 01-08.

GALVÃO, Afonso. Cognição, Emoção e *Expertise* Musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, mai-ago 2006.

GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar.2001.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. IN: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re) Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.

GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Eds.). **The science and psychology of musical performance: creatives strategies for teaching and learning**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.

GHAZALI, Ghaziah M. **Factors influencing malaysian children's motivation to learning music**. 2006. Thesis (Doctor of Philosophy)–School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.

GOMES, Celson Henrique Sousa. **Educação musical na família: as lógicas do invisível**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GOMES, Mônica Araújo; PEREIRA, Maria Lúcia Duarte. Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p. 357-363, abr./jun. 2005.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 78-95.

_____. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 177-199.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Brasília, v. 17, n.2, p. 143-150, 2004.

HALLAM, Susan. What do we know about practising? Towards a model synthesising the research literature. In: JORGENSEN, H.; & LEHMAN, A. C. (Eds.). **Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice**. Oslo: Norges musikkhøgskole, 1997. p. 179-231.

_____. Musical Motivation: towards a model synthesising the research. **Music Education Research**, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002.

_____. **Enhancing motivation and learning throughout the lifespan**. London: Institute of Education, University of London, 2005.

_____. **Music Psychology in Education**. 1. ed. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HARGREAVES, Andy et al. **Educação para a mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HENTSCHKE, Liane. Students' motivation to study music: The Brazilian context. **Research Studies in Music Education**, vol. 32, no. 2, p. 139-154. 2010.

HENTSCHKE, Liane; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; PIZZATO, Miriam; VILELA, Cassiana Zamith; CERESER, Cristina. Motivação para aprender música em espaços escolares e não escolares. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.esp., p. 85-104, out. 2009.

HIDI, Suzanne; RENNINGER, K. Ann. The four phase model of interest development. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 2, p. 111-127, 2006.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio**: um *survey* com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do rio grande do sul. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HO, Wai-chung. Gender Differences in Instrumental Learning, Preferences for Musical Activities and Musical Genres: a comparative study on Hong Kong, Shanghai and Taipei. **Research Studies in Music Education**, v. 20, n. 1, p. 60-76, 2003.

HOWE, Michael J. A.; SLOBODA, John A. Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives. 1. The Family and the Musical Background. **British Journal of Music Education**, n. 8, p. 39-52, 1991a.

_____. Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives. 2. Teachers, practicing and performing. **British Journal of Music Education**, n. 8, p. 53-63, 1991b.

HURLEY, C.G. Student motivations for beginning and continuing /discontinuing string music tuition. **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**, v. 6, p. 44–55, 1995.

HURLEY, C.G. Musical Chairs: the psychological and social impact of competition. **Dialog in Instrumental Music Education**, v. 20, n. 2, p. 74-87, 1996.

ILARI, Beatriz Senoi. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, p. 71-88, dez. 2002.

JESUS, Saul Neves de. **Motivação e formação de professores**. 1. ed. Portugal: Quarteto Editora, 2000.

_____. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, ano XXXI, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

KLONOWSKI, Craig T. **Factors affecting student motivation related enrollment and retention in music and performing ensembles outside of the school environment**. Bachelor of Music Education. The Ohio State University. Ohio, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**. Porto Alegre: PUCRS, ano XXXI, v. 31, n. 1, p. 17-20, jan./abr. 2008.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 9-18.

LEUNG, Chi Cheung; SO, Allison; LEE, Anthony. Cope with change: motivating students to study music in senior secondary programmes. **Journal of Artistic and Creative Education**, v. 2, n. 2, p. 108-126, 2008.

LISBOA, Carolina; KOLLER, Sílvia Helena. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 201-222.

MACKENZIE, Clayton G. Starting to learn to play a musical instrument: a study of boys' and girls' motivational criteria. **British Journal of Music Education**, n. 8, p. 15-20, 1991.

MAEHR, Martin L.; PINTRICH, Paul R.; LINNENBRINK, Elizabeth A. Motivation and achievement. In: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol P. (Eds.). **The new handbook of research on music teaching and learning**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2002. p. 348-372.

MARSH, Herbert W.; CRAVEN, Rhonda G. Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: inferences by teachers, mothers and fathers. **Journal of Educational Psychology**, v. 83, n. 3, p. 393-404, Sept. 1991.

MARTINI, Mirella Lopez; BORUCHOVITCH, Evely. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MARTINI, Mirella Lopez; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 47-58.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-68.

MASSIMINI, Fausto; FAVE, Antonella Delle; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow and biocultural evolution. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega (Eds.). **Optimal experience**: psychological studies of flow in consciousness. 1. ed. United Kingdom: Cambridge University, 1992. p. 60-84.

McGREGOR, Holly A.; ELLIOT, Andrew J. Achievement goals as predictors of achievement-related processes prior to task engagement. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 2, p. 381-395, 2002.

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

McPHERSON, Gary E.; McCORMICK, John. The Contribution of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination. **Research Studies in Music Education**, v. 15, n. 1, p. 31-39, 2000.

McPHERSON, Gary E.; THOMPSON, William F. Assessing Music Performance: issues and influences. **Research Studies in Music Education**, v. 10, n. 1, p. 12-24, 1998.

MIDDLETON, Michael J.; MIDGLEY, Carol. Avoiding the demonstration of lack of ability: an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 4, p. 710-718, 1997.

MILLS, Janet. Music in the national curriculum: the first year. **British Journal of Music Education**. v. 11, p. 191-196, 1994.

_____. Starting at secondary school. **British Journal of Music Education**. v. 13, p. 05-14, 1996.

NICHOLLS, John G. Quality and equality in intellectual development: the role of motivation in education. *American Psychologist*, v. 34, n. 11, p. 1071-1084, nov. 1979.

NIELSEN, Siw G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. **Psychology of Music**, n. 32, p. 418-431, 2004.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

O'NEILL, Susan. Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e *Flow Theory*. **Revista do CIPEM**, n. 1, 1999. Disponível em: <<http://cipem.wordpress.com/revista/revista-1999-nº-1/>>. Acesso em 1 out. 2009.

O'NEILL, Susan A.; McPHERSON, Gary E. Motivation. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Eds.). **The science and psychology of musical performance: creatives strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p. 31-46.

OSTERMAN, Karen F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, v. 70, n. 3, 2000, p. 323-367.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely A. Jorge (Orgs.). 1. ed. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PAPAGEORGI, Ioulia; HALLAM, Susan; WELCH, Graham F. A conceptual framework for understanding musical performance anxiety. **Research Studies in Music Education**, n. 28, p. 83-107, 2007.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In: SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 189-204. 2001.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PINTRICH, Paul R.; SCHUNK, Dale H. **Motivation in Education: theory, research, and applications**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PIZZATO, Miriam. **Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse**, 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RENWICK, James M.; McPHERSON, Gary E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practicing behavior. **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 54-67, 2000.

RYAN, Richard M.; STILLER, J. The social contexts of internalization: parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Advances in Motivation and Achievement**, Connecticut, USA: Jai Press Inc., v. 7, p. 115-149, 1991.

SCHMIDT, Charles P. Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. **Journal of Research in Music Education**, v. 53, n. 2, p. 134-147, 2005.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-Regulation and Learning. In: WEINER, Irving B.; REYNOLDS, William M.; MILLER, Gloria E. (Eds.). **Handbook of Psychology: Educational of Psychology**. v. 7. New Jersey, USA: John Wiley & Sons, Inc. 2003. p. 59-78.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SICHIVITSA, Veronica O. The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. **Research Studies in Music Education**, v. 29, p. 55-67, 2007.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004. p. 63-86.

SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação**. Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 163-171.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Cártula. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

THOMAS, Nancy G. Motivation. In: COWELL, Richard. **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p. 425-436.

TOURINHO, Ana Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno**. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em outros contextos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEINER, Bernard. A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

_____. An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. **Psychological Review**, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

_____. History of Motivational Research in Education. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 616-622, 1990.

WIGFIELD, Allan et. al. Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a 3-year study. **Journal of Educational Psychology**, v. 89, n. 3, p. 451-469, 1997.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S.; RODRIGUEZ, Daniel. The development of children's motivation in school contexts. **Review of Research in Education**, v. 23, n. 1, p. 73-118, 1998.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 68-81, 2000.

WILLE, Regiana Blank. **As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes**: três estudos de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Orgs.). **Motivação para Aprender**: aplicações no contexto educativo. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 99-125.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada

DADOS DO(A) ALUNO(A)

NOME: _____

PSEUDÔNIMO ESCOLHIDO POR ELE(A): _____

IDADE: _____

SÉRIE: _____

NOME DA ESCOLA: _____

SÉRIES/ANOS QUE TEVE MÚSICA NA ESCOLA: _____

ATIVIDADE MUSICAL FORA DA ESCOLA (NÃO COMPULSÓRIA): _____

FAZ MÚSICA FORA DA ESCOLA DESDE A SÉRIE/ANO: _____

PARTE 1: MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR

1.1 Por que tu escolheste continuar seus estudos em música fora da escola?

1.2 Por que tu escolheste (ex.: a banda, o piano, a flauta, o coral) como atividade musical para dar continuidade a seus estudos em música?

1.3 Quais foram as experiências e as características do ambiente escolar que contribuíram para a tua escolha em estudar música fora da escola?

1.4 Quais foram as pessoas (pais, família, professores, colegas, amigos) que contribuíram para a tua escolha em continuar estudando música fora da escola?

PARTE 2: O PAPEL DO AMBIENTE NA MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR OS ESTUDOS EM MÚSICA

PESSOAS

2.1 Sobre os teus pais e a tua família:

2.1.2 Há alguém envolvido com música?

2.1.3 Eles gostam de música?

2.1.4 Eles gostam que tu faças música?

2.1.5 Eles te apóiam (dão suporte) para fazer música?

2.1.6 Eles acreditam que tu és capaz em música? (*ser bom/boa, realizar bem, fazer bem*)

2.1.7 Tu achas que teus pais e tua família têm relação na tua motivação para continuar estudando música fora da escola? (*se a resposta for positiva*) De que maneira tu achas que eles contribuíram para isso?

2.2 Sobre o(s) teu(s) professor(es) de música da escola:

2.2.1 Tu tiveste o(a) mesmo(a) professor(a) de música nas séries iniciais e nas séries finais? Conte-me um pouco sobre isso. (*se houver mais de um(a) professor(a), fazer as questões 2.2.2 até 2.2.6 sobre cada um deles*)

2.2.2 Tu achas que ele(a) é um(a) bom(a) professor(a)? Por quê?

2.2.3 Tu achas que ele(a) gosta de ensinar? Por quê?

2.2.4 Ele(a) te dá/dava apoio (suporte)?

2.2.5 Ele(a) acredita/acreditava que tu és/eras capaz em música? (*ser bom/boa, realizar bem, fazer bem*)

2.2.6 Como é/era a relação entre vocês? (*fácil diálogo, incentivo, etc.*)

2.2.7 Tu achas que teu(s) professor(es) de música têm relação na tua motivação para continuar os estudos em música fora da escola? (*se a resposta for positiva*) De que maneira tu achas que ele(s) contribuiu(iram) para isso?

2.3 Sobre os teus amigos e teus colegas:

2.3.1 Como é a relação entre ti, teus amigos e teus colegas nas aulas de música da escola?

2.3.2 Entre os teus colegas, é comum fazer música fora da escola? Explique.

2.3.3 Entre os teus amigos e colegas, como é que tu te sentes fazendo música fora da escola?

2.3.4 Tu sentes que teus colegas e amigos te acham competente em música? (*ser bom/boa, realizar bem, fazer bem*)

2.3.5 Tu achas que teus amigos e colegas têm relação na tua motivação para continuar os estudos em música fora da escola? (*se a resposta for positiva*) De que maneira tu achas que eles contribuíram para isso?

CONTEXTO ESCOLAR

2.4 Sobre as tuas experiências musicais na escola:

2.4.1 Conte-me um pouco da aula de música que tu tiveste nas séries iniciais (Como era? O que tua achavas? Tu gostavas? Por quê)

2.4.2 Agora, conte-me um pouco da aula de música que tu tens atualmente (Como é? O que tu achas? Tu gostas? Por quê)

2.5 Sobre as características do ambiente escolar:

2.5.1 Tu tens outras oportunidades de vivenciar a música na escola, além de sala de aula? Explique.

2.5.2 Tu achas que a escola incentiva a música, dá oportunidades para a música acontecer não só no espaço de sala de aula? Explique.

2.5.3 Tu achas que essas experiências musicais e as características desse ambiente escolar têm relação na tua motivação para continuar os estudos em música fora da escola? (*se a resposta for positiva*) De que maneira tu achas que elas contribuíram para isso?

PARTE 3: FATORES INDIVIDUAIS + FATORES AMBIENTAIS

METAS+AMBIENTE

3.1 Quais são as suas metas (objetivos) com a continuidade do estudo da música?? (*musicista profissional, professor de música, aprender mais, ser melhor em música, acha a música importante*)

3.1.1 De que forma tu achas que teus pais e tua família se relacionam com isso?

3.1.2 De que forma tu achas que o papel do teu(s) professor(es) de música possui relação com esse objetivo?

3.1.3 De que forma tu achas que teus amigos e colegas podem ter te motivado a isso?

3.1.4 De que forma tu achas que a escola contribuiu para esse teu objetivo?

AUTOCONCEITO+AMBIENTE

3.2 Tu te sentes competente (capaz ou confiante em realizar) música? Fale um pouco sobre essas tuas habilidades e o fato de tu continuares estudando música.