

# Motivação para aprender música na escola

*Motivation to learn music in school*

Miriam Suzana Pizzato

Colégio Metodista Americano  
miriampizzato@terra.com.br

Liane Hentschke

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
liane.hentschke@portoweb.com.br

**Resumo:** Este artigo apresenta resultados da pesquisa que teve por objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola (Pizzato, 2009). Para tal, foi realizado um estudo quantitativo que utilizou dados secundários da pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não escolares”, sob coordenação geral do Prof. Gary McPherson (EUA) e, no Brasil, coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke (Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul). A partir desse survey foi considerada para esta pesquisa a amostra 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio. O referencial teórico utilizado fundamenta-se no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). Os resultados mostram que a maioria dos alunos se percebe com alta competência e baixa dificuldade para aprender música na escola.

**Palavras-chave:** motivação, aprendizagem musical escolar, modelo de expectativa e valor

**Abstract.** This paper presents results of research that aimed to investigate the relation among the levels of interest and levels of competence, difficulty and effort in learning music in school (Pizzato, 2009). It consisted in a quantitative study based on secondary data of the international research named “Meanings of Music for Children and Adolescents in Musical Schools and Non-school Activities” under the general coordination of Professor Gary McPherson (USA) and, in Brazil, the research was coordinated by Professor Liane Hentschke (Graduate Program In Music of UFRGS – Federal University of Rio Grande do Sul). From this survey, it was considered a sample of 631 students from the final series of Fundamental Education and Secondary Education. Eccles et al. (1983) Expectancy-Value Model was used as a theoretical framework of this work. The results showed that the most of students perceive themselves with high competence and low difficulty to learn music in school.

**Keywords:** learning music in school, motivation, interest, expectancy-value model

## Introdução

No cenário internacional as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical têm investigado o porquê e como os indivíduos envolvem-se com o estudo da música. Entre os temas pesquisados estão: a percepção de habilidade musical dos indivíduos, seus objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso, interesse, a influência dos pais, e como esses fatores influem no envolvimento e desempenho em atividades musicais.

Segundo Austin, Renwick e McPherson (2006), crianças que se sentem competentes quanto às suas habilidades musicais têm maior probabilidade de alcançar altos níveis de desempenho. E as crianças que consideram a aprendizagem musical como importante e interessante mostram maior tendência a continuar participando de atividades musicais do que as que atribuem pouco ou nenhum valor à música. Crianças podem demonstrar prazer em cantar ou tocar um instrumento por estarem

desenvolvendo suas habilidades, para mostrar aos pais, professores e colegas o seu desempenho musical, ou podem não gostar de realizar essas atividades para evitar que suas dificuldades sejam percebidas por outros. Estudos em educação musical têm mostrado a relação entre o interesse de alunos em participar de atividades musicais e seu senso de habilidade musical, de esforço e de dificuldade em realizar tais atividades (Austin, 1991; Austin; Vispoel, 1998; Renwick; McPherson, 2002; Yoon, 1997). Outras questões que se tem investigado nas pesquisas sobre motivação são a respeito de gênero e idade. Estudos realizados nos Estados Unidos mostram que, conforme os alunos vão avançando nos níveis de ensino, há um declínio no seu interesse pela aprendizagem (Eccles et al. 1993; Wigfield et al. 1997), e que meninas apresentam maior interesse em aprender música do que meninos (Eccles et al. 1993; Ghazali, 2006; North; Hargreaves; O'Neill, 2000).

No ambiente escolar, a motivação para a aprendizagem é um assunto recorrente. Segundo Bzuneck (2009), a ausência de motivação está diretamente relacionada com o cumprimento dos objetivos educacionais, pois a aprendizagem dos alunos fica comprometida quando esses não se sentem motivados. Tornar a aprendizagem interessante e despertar nos alunos o prazer em realizar as atividades propostas é uma preocupação constante e necessária entre professores de música que pretendam desenvolver um trabalho significativo e valorizado (Machado, 2004). Porém, mesmo planejando-se atividades para que os alunos tenham prazer em se envolver é importante considerar que, em escolas regulares, é comum que as turmas sejam numerosas e que nem sempre todos os alunos demonstrem o mesmo interesse. Além disso, podem-se constatar diferenças na motivação dos alunos em relação a outras matérias, não só quando se analisa o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e expressivas próprias da área (Austin; Renwick; McPherson, 2006), mas também quando se percebe o *status* da música no currículo. Música não está entre as disciplinas<sup>1</sup> mais valorizadas pela escola, podendo ser considerada uma área de aprendizagem sem muitas exigências cognitivas e na qual há maior ênfase na liberdade de expressão (Fucci Amato, 2008). Hentschke et al. (2009), também apontam para a hierarquia que existe entre música e as demais disciplinas escolares quanto à sua importância e utilidade. Para Thomas (1992), a pressão externa para estudar música é menor do que para outras matérias escolares, havendo

possibilidade dos alunos passarem de ano sem o mínimo desempenho na disciplina de música, o que é mais difícil acontecer nas disciplinas de matemática ou português.

Considerando as questões levantadas pelos estudos anteriores sobre a motivação na aprendizagem musical e as possibilidades de aprofundamento a partir dos dados da pesquisa geradora, o objetivo geral da pesquisa aqui tratada foi investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos à aprendizagem da música na escola. A relevância desse trabalho está na verificação das tendências a respeito do interesse de alunos do ensino regular em aprender música e na reflexão sobre os fatores que influenciam o interesse na aprendizagem musical.

O referencial teórico utilizado foi o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). Assim como em outras áreas, as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical fundamentam-se nas teorias da motivação que foram desenvolvidas a partir da aprendizagem em geral. Para O'Neill e McPherson (2002), o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983) está entre as teorias e modelos teóricos que mais têm colaborado para se compreender a motivação na aprendizagem musical. Segundo o modelo de expectativa e valor, as expectativas e os valores (interesse, importância, utilidade e custo da tarefa) influenciam diretamente o desempenho e escolhas de tarefas a serem realizadas (Eccles; Wigfield, 2002). Dessa forma, as escolhas do indivíduo de realizar ou não uma atividade e de como será o seu comportamento ao realizá-la são influenciadas pelo valor que ele atribui à atividade, ou seja, o interesse ou prazer em realizá-la, por considerá-la, importante e útil, mesmo que tenha um custo de tempo e emocional, por exemplo. Esse valor, que inclui o interesse, junto às expectativas do indivíduo do quanto ele espera realizar a atividade com sucesso, é influenciado pelos objetivos, memórias, senso de competência e de dificuldade da tarefa, que abrange também a percepção de esforço exigido para realizá-la. Assim, de acordo com o modelo, há relações entre a percepção do indivíduo quanto à sua competência, dificuldade e esforço e seu interesse em realizar uma tarefa (Wigfield; Eccles, 2000). A figura a seguir apresenta uma síntese a respeito do que está sendo exposto sobre o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).

<sup>1</sup> O termo "disciplina" é utilizado neste artigo como sinônimo de componente curricular ou matéria escolar.



Figura 1. Esquema baseado no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).

Segundo Eccles (2005), é importante haver equilíbrio entre o senso de competência do indivíduo e seu senso de dificuldade em relação à atividade para que haja interesse. Pois, conforme o modelo, o conceito de interesse é relativo ao prazer que o indivíduo sente por estar envolvido em uma atividade desafiante, na qual ele se percebe competente para realizá-la. Quando as habilidades de uma pessoa excedem as exigências de uma tarefa, elas podem se sentir desanimadas, ou quando ocorre o contrário, pode haver a sensação de ansiedade. Para Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002), no contexto educacional, oportunizar desafios compatíveis com habilidades torna-se importante para despertar nos alunos crenças sobre suas capacidades, estabelecer objetivos e domínio de tarefas mais complexas.

## Metodologia

Esse estudo baseou-se em dados secundários, que são dados existentes oriundos de outras fontes. Segundo Malhotra (2006), dados secundários apresentam vantagens, como o acesso fácil e o baixo custo, porém devem ser avaliados a partir de determinados critérios, tornando-os válidos, confiáveis e generalizáveis para o estudo em que serão utilizados. A fonte de dados para a execução desse trabalho é a pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”, coordenada pelo Prof. Gary McPherson (EUA). Essa pesquisa engloba oito países<sup>2</sup> e, no Brasil, foi coordenada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Liane Hentschke e conduzida pelo grupo Formação e Atuação do Profissional em Música (Faprom), no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da pesquisa internacional foi investigar qual a importância e o significado atribuídos pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não escolares. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário autoadministrado e teve como fundamentação teórica o modelo de

expectativa e valor (Wigfield; Eccles, 2000). Como aconteceu nos demais países participantes do projeto, o questionário aplicado no Brasil foi traduzido para sua língua oficial.

No Brasil, 1848 questionários foram respondidos por alunos que cursavam entre a 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental e o 3<sup>o</sup> ano do ensino médio. Esses alunos foram selecionados por realizarem atividades musicais em *uma* das três situações de aprendizagem: 1) na aula de música do currículo escolar; 2) fora da escola (escolas específicas de música, coros, bandas) ou em atividade extracurricular; e 3) tanto na aula de música da escola como fora da escola ou em atividade extracurricular.

A partir do *survey* realizado para a pesquisa internacional foi feito um recorte de dados relativos ao interesse, competência, dificuldade e esforço de alunos em aprender música na escola. Esses dados foram provenientes de questões fechadas respondidas através de escalas de Likert de cinco pontos. Para o presente estudo, fizeram parte da amostra 631 alunos, totalidade dos que tinham educação musical nas escolas como disciplina curricular e não realizavam atividades musicais fora da escola (execução e/ou composição). Esses alunos eram oriundos de 11 escolas (públicas e privadas) de Porto Alegre e interior do estado do Rio Grande do Sul, que tinham em seu currículo a disciplina de música. As idades variaram de 11 a 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas.

Na análise de dados foram utilizados cálculos estatísticos como análise descritiva, o teste de correlação de Pearson, o teste qui-quadrado e o teste t. Através da análise descritiva foram identificados quantos alunos atribuíram alto, médio e baixo interesse, competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. No teste de correlação de Pearson foram verificadas as correlações existentes. Por exemplo, se quando os alunos atribuem um nível alto ao interesse, também atribuem um nível alto à sua competência. O teste qui-quadrado foi utilizado para identificar em que níveis há correlação, isto é, se as correlações se encontram nos níveis altos, médios ou baixos. Já no teste t foram comparados os níveis de cada fator motivacional quanto ao gênero, idades e tipos de escola (pública e privada).

## Resultados e análise dos dados

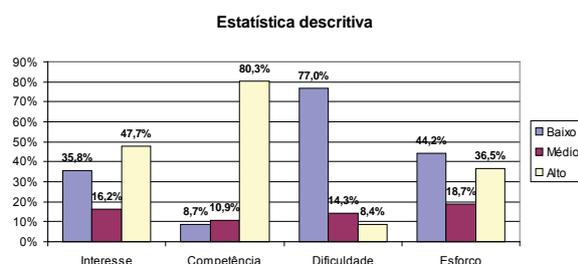
Para investigar as relações entre os níveis de interesse e níveis de competência, dificuldade e esforço atribuídos por alunos em aprender música na escola, os testes estatísticos foram realizados

<sup>2</sup> México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Coreia do Sul, Finlândia e Brasil.

a partir de quatro blocos constituídos de questões (selecionadas a partir das 38 questões do questionário da pesquisa internacional), conforme o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983). O teste de alfa de Cronbach mostra que todos os blocos tiveram uma boa consistência, pois apresentaram coeficiente maior que 0,6, conforme indica a literatura.

<b>Bloco Interesse</b>	Na escola, o quanto você gosta de aprender música? Na escola, o quão interessante você considera música?
<b>Bloco Competência</b>	Como é o seu desempenho em música? Como você acha que será seu desempenho em música este ano?
<b>Bloco Dificuldade</b>	O quão difícil é a disciplina música para você? Em comparação a outras disciplinas que você possui na escola, o quão difícil é música?
<b>Bloco Esforço</b>	Quanto esforço você deve fazer para ir bem em música? Quanto você se esforça para ter excelentes notas ou conceitos em música?

**Figura 2.** Blocos de questões selecionadas do questionário da pesquisa internacional.

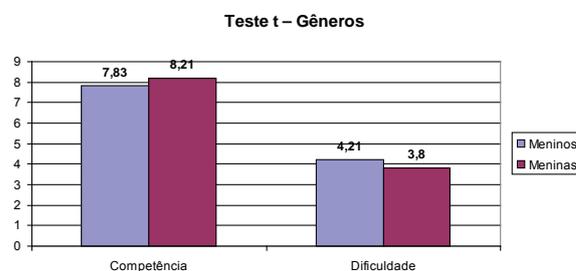


**Gráfico 1.** Estatística descritiva. Distribuição de frequências conforme níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço.

Os dados indicam que a grande maioria dos alunos da amostra percebe-se com alta competência (80,3%) e baixa dificuldade (77%) de aprender música na escola. Apesar da maioria dos alunos atribuírem alta competência e baixa dificuldade de aprender música na escola, a frequência relativa ao alto interesse foi mais baixa, 47,7%. Os resultados também mostraram que 16,2% dos alunos atribuíram médio interesse e 35,8%, baixo interesse. Segundo o modelo de expectativa e valor (Wigfield; Eccles, 2000), o interesse de um indivíduo é supos-

tamente influenciado pela sua autopercepção de competência e de dificuldade em uma tarefa, porém, através da análise descritiva, essa influência não é tão evidente, visto as diferentes percentagens.

Através da análise descritiva é possível perceber as frequências de cada bloco, porém não se pode afirmar que há associações e correlações entre os fatores; por exemplo, se quem atribuiu alto interesse, também atribuiu alto esforço. Para isso foi necessário fazer o teste qui-quadrado e o teste de correlação, ambos apresentados após o teste t. A seguir serão apresentados os gráficos com os resultados do teste t que mostram os blocos em que houve diferenças significativas em relação ao gênero, faixas etárias e tipos de escola.



**Gráfico 2.** Teste t.<sup>3</sup> Diferenças significativas entre gêneros.

Os blocos onde houve diferenças significativas, ou seja, onde o valor de p foi menor que 0,05 estão a seguir em negrito: bloco Interesse (p=0,551; p>0,05); **bloco Competência (p=0,009; p<0,05)**; **bloco Dificuldade (p=0,007; p<0,05)**; bloco Esforço (p=0,158; p>0,05). Como mostra o Gráfico 2, pode-se perceber que houve diferenças significativas em relação ao senso de competência e de dificuldade, e pelos escores as meninas atribuíram maior senso de competência e menor senso de dificuldade de aprender música na escola do que os meninos. Apesar das diferenças serem constatadas em relação à competência e dificuldade, não houve diferenças significativas quanto ao interesse, tanto meninos como meninas demonstraram o mesmo interesse para aprender música na escola. Segundo a literatura internacional (Fredricks; Simpkins; Eccles, 2005; Leung, 2008), a diferença entre o interesse de meninos e meninas em aprender música também é considerada uma consequência do estímulo social e familiar, sendo que as meninas tendem a receber

3 Teste t: verifica se existe diferença significativa entre as médias dos escores de cada bloco nos seguintes grupos: faixas etárias, gênero (masculino e feminino), níveis de ensino (séries do ensino fundamental e médio) e tipos de escola (pública e particular). Por exemplo, verificar se as respostas quanto ao interesse foram diferentes entre meninos e meninas, entre alunos de diferentes idades, de diferentes séries e de escola pública e privada.

maior apoio a envolverem-se com atividades musicais do que os meninos, o que pode não acontecer com a amostra brasileira.

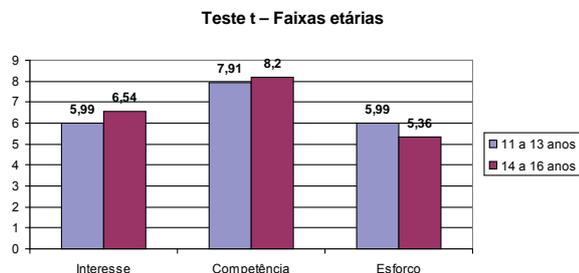


Gráfico 3. Teste t. Diferenças significativas entre faixas etárias.

Quanto às faixas etárias, houve diferenças significativas em relação ao interesse, senso de competência e de esforço (os que estão a seguir em negrito): **bloco Interesse (p=0,005; p<0,05)**; **bloco Competência (p=0,048; p<0,05)**; **bloco Esforço (p=0,002; p<0,05)**; bloco Dificuldade (p=0,085; p>0,05). Conforme o Gráfico 3, os alunos de 14 a 16 anos atribuíram maior interesse, maior senso de competência e menor senso de esforço em música do que alunos de 11 a 13 anos. Esses resultados diferem de pesquisas feitas em âmbito internacional, as quais mostram o declínio do interesse e do senso de competência em música no decorrer dos anos escolares (Eccles et al., 1993; Jacobs et al., 2002; Wigfield et al., 1997). A explicação para que o grupo de alunos mais velhos tenha atribuído maior interesse, maior senso de competência e menor esforço pode estar relacionada ao fato de que essa parte da amostra corresponda a alunos de 8ª série e do ensino médio. Em geral, nas escolas onde foram respondidos os questionários para essa pesquisa, a aula de música faz parte do currículo, mas é optativa entre outras artes para essas séries.

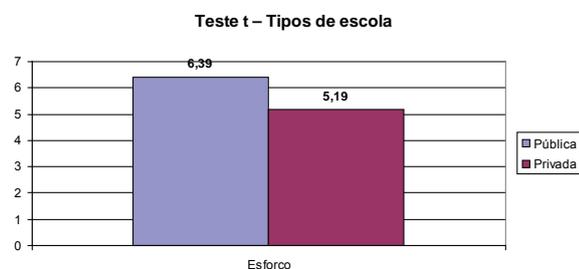


Gráfico 4. Teste t. Diferenças significativas entre tipos de escola.

Em relação ao tipo de escola, a única diferença significativa foi o resultado relativo ao esforço

(a seguir em negrito): bloco Interesse (p=0,889; p>0,05); bloco Competência (p=0,102; p>0,05); bloco Dificuldade (p=0,113; p>0,05); **bloco Esforço (p=0,000; p<0,05)**. Como indica o Gráfico 4, o aluno da escola pública percebe maior exigência de esforço na aula de música do que o da escola privada. Esse dado pode estar mostrando, talvez, que a avaliação da aula de música na escola pública seja mais exigente, visto que o esforço investigado se refere ao quanto o aluno se esforça para se sair bem e tirar boas notas. O fato do aluno da escola pública atribuir maior esforço também pode estar associado à importância que esse aluno dá à oportunidade de aprender música na escola. Segundo O'Neill e McPherson (2002), há maior emprego de esforço em atividades musicais pelos alunos quando eles as valorizam.

Tabela 1. Teste de correlação.<sup>4</sup> Correlação entre interesse e competência, dificuldade e esforço.

	Interesse	correlação
Competência	0,323*	Positiva Moderada
Dificuldade	-0,150*	Negativa Fraca
Esforço	0,107*	Positiva Fraca

\* Coeficiente de correlação

Tabela 2. Classificação dos valores do fator de correlação.

Correlação	nula	fraca	moderada	forte	muito forte	plena
Coefficiente de correlação	0	0-0,3	0,3-0,6	0,6-0,9	0,9-1	1

Através da Tabela 1, é possível constatar que há relação entre os fatores investigados, sendo que, em geral, alunos que atribuíram baixo interesse também atribuíram baixo senso de competência, os que atribuíram médio para um, atribuíram médio para o

4 Teste de correlação linear de Pearson: apropriado para descrever a correlação linear entre as variáveis. Esse teste mede a intensidade de associação existente entre duas variáveis, porém não mede a relação de causa e efeito entre elas. Assim, pode ser constatado, por exemplo, que quanto maior for o senso de competência dos alunos, maior é o seu interesse.

outro e quem atribuiu baixo interesse, atribuiu baixo senso de competência. Por isso a correlação entre interesse e senso de competência é considerada positiva e, pelo coeficiente de correlação, mostrado na Tabela 2, é considerada moderada.

**Tabela 3.** Teste qui-quadrado.<sup>5</sup> Associação entre interesse e competência.

Interesse e Competência				
	Baixa compet.	Média compet.	Alta compet.	Total de alunos
Baixo interesse	45	31	150	226
Médio interesse	3	23	76	102
Alto Interesse	7	15	279	301
Total de alunos	55	69	505	629

**Tabela 4.** Teste qui-quadrado. Associação entre interesse e dificuldade.

Interesse e Dificuldade				
	Baixa dificult.	Média dificult.	Alta dificult.	Total de alunos
Baixo interesse	158	38	29	225
Médio interesse	74	21	6	101
Alto interesse	252	31	18	301
Total de alunos	484	90	53	627

**Tabela 5.** Teste qui-quadrado. Associação entre interesse e esforço.

Interesse e Esforço				
	Baixo esforço	Médio esforço	Alto esforço	Total de alunos
Baixo interesse	110	48	66	224
Médio interesse	43	26	32	101
Alto interesse	126	44	130	300
Total de alunos	279	118	228	625

O teste qui-quadrado, apresentado nas tabelas 3, 4 e 5, mostra especificamente entre que níveis houve associações significativas (em negrito) e o número de alunos que atribuiu tanto um fator como outro. Segundo o referencial teórico adotado, o modelo de expectativa e valor desenvolvido por Eccles et al. (1983), o interesse é supostamente influenciado pelo senso de competência, de dificuldade e do esforço exigido para aprender, o que foi mostrado nessa pesquisa que trata da aprendizagem musical na escola. Porém, quando se analisam os resultados de frequência relacionados ao alto interesse e baixo interesse, o que chama atenção são os referentes ao baixo interesse, que, aliás, são os resultados que necessitam maior reflexão, visto que são os alunos com baixo interesse que preocupam principalmente os professores.

**Tabela 6.** Distribuição de alunos com alto e baixo interesse.

	Competência	Dificuldade	Esforço
<b>Alto interesse</b> <b>301</b> <b>alunos</b> <b>47%</b>	<b>Alta – 92%</b> 279 alunos;	Alta – 5% 18 alunos	<b>Alto – 43%</b> 130 alunos
	Baixa – 2% 7 alunos	<b>Baixa – 83%</b> 252 alunos	<b>Baixo – 41%</b> 126 alunos
<b>Baixo interesse</b> <b>226</b> <b>alunos</b> <b>35%</b>	<b>Alta – 66%</b> 150 alunos	Alta – 12% 29 alunos	Alto – 29% 66 alunos
	Baixa – 19% 45 alunos	<b>Baixa – 69%</b> 158 alunos	<b>Baixo – 48%</b> 110 alunos

Como é possível observar na Tabela 6, dos 301 alunos que atribuíram alto interesse, a maioria atribuiu alta competência e baixa dificuldade. Dessa forma, os resultados referentes ao baixo interesse mostram-se semelhantes aos do alto interesse, onde também há maior percentual de alunos que atribuíram alta competência e baixa dificuldade. O percentual relativo ao baixo esforço e baixo interes-

5 Teste qui-quadrado: para verificar a existência de associações significativas entre as variáveis investigadas (interesse, esforço, competência e dificuldade). Segundo Barbeta (2006, p. 227), "há associação entre duas variáveis se o conhecimento de uma altera a probabilidade da outra", mas o teste não mede a relação de causa e efeito.

se é o que difere do alto interesse. Pode-se concluir que o baixo interesse também está relacionado ao senso de alta competência, de baixa dificuldade e de baixo esforço, sendo que a pouca exigência de esforço pode estar acarretando o baixo interesse daqueles alunos que gostam de desafios e de maior exigência de esforço. Segundo o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983), atividades nas quais os indivíduos sentem-se muito competentes e são pouco exigidos podem levar à sensação de tédio e, conseqüentemente, ao baixo interesse.

### **Considerações finais**

Esse estudo se focou nas percepções do aluno para se compreender melhor sua motivação e, especificamente, seu interesse na aprendizagem musical escolar, apesar da motivação na aprendizagem musical ser considerada um processo dinâmico que envolve o autossistema, sistema social, ações e resultados (Austin; Renwick; McPherson, 2006). Assim, é importante salientar que há também outros fatores que podem estar relacionados com o interesse dos alunos participantes dessa pesquisa em aprender música na escola como os recursos materiais disponíveis, a avaliação quanto à competência musical dos alunos e sua autonomia nas aulas de música, a formação e a motivação do professor que atua nas aulas de música.

A esse respeito pode ser mencionado que muitas escolas não possuem recursos materiais adequados para o ensino de música, tais como instrumentos musicais, sala de aula apropriada e recursos didáticos; que muitas vezes o aluno é avaliado mais por participar ou não das atividades do que pela qualidade musical do seu desempenho; que, se em sala de aula o trabalho é sempre dirigido pelo professor, o envolvimento do aluno pode ser prejudicado, pois é importante que o aluno também possa escolher quais e como serão desenvolvidas as tarefas. Quanto à formação do professor, muitos docentes podem não se sentir preparados ou seguros quanto ao seu conhecimento musical e pedagógico em decorrência de uma formação, por exemplo, com abordagem polivalente das artes, ou que tenha enfatizado exclusivamente um tipo de

música, somente a erudita, ou somente a popular. E, por fim, a motivação do professor perpassa também por questões salariais e pela valorização da aula de música pelo aluno, por sua família e pela comunidade escolar.

Contudo, o conjunto de dados apresentados também aponta para a importância das propostas de ensino desafiadoras e compatíveis com as capacidades dos alunos. Ou seja, tarefas nem muito fáceis, nem muito difíceis, mas que exijam esforço, investimento do aluno, pois esse é considerado um princípio motivacional fundamental. Em contrapartida, esse aspecto demanda que professores elaborem aulas com nível moderado de dificuldade e que promovam o desenvolvimento das competências dos alunos. Nesse sentido, o desafio se apresenta principalmente para professores, pois em escolas regulares é comum que as turmas sejam heterogêneas quanto aos interesses e nível de competência dos alunos. Em relação ao professor de música, talvez essa tarefa seja mais exigente ainda, visto que, muitas vezes, ele encontra-se como único professor de música da sua escola, sem colegas da área para discutir e lidar com essa situação. No entanto, é preciso ressaltar a necessidade de se primar pela qualidade do ensino de música nas escolas para que haja motivação dos alunos.

Esperamos que esse estudo contribua para expor a importância da pesquisa sobre motivação na aprendizagem musical e o quanto esta contribui para o processo reflexivo dos professores de música sobre suas práticas de ensino e para a discussão sobre currículos e cursos de formação de professores de música. Também, é vista a importância de que futuras pesquisas investiguem a motivação na aprendizagem musical qualitativamente, abordando, por exemplo, a influência de professores, de familiares, da comunidade escolar, das características das escolas e de ensino na motivação do aluno que aprende música. Dados como esses ainda são inexistentes na literatura de educação musical brasileira e tornam-se importantes, tendo em vista a recente aprovação, no Brasil, da lei que inclui a música como conteúdo obrigatório na educação básica.

## Referências

- AUSTIN, J. R. Competitive and non-competitive goals structures: an analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, v. 19, p. 142-158, Oct. 1991.
- AUSTIN, J. R.; RENWICK, J.; McPHERSON, G. E. Developing motivation. In: McPHERSON, G. E. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 213-238.
- AUSTIN, J. R.; VISPOEL, W. P. How american adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, self-concepts and achievement. *Psychology of Music*, v. 26, p. 26-45, 1998.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- ECCLES, J. S. Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Ed.). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105-121.
- ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. In: FISKE, T.; SCHACTER, D. L.; SANH-WAXLER, C. (Ed.). *Annual review of psychology*. Palo Alto: Annual Reviews, 2002. p. 109-132.
- ECCLES, J. S. et al. Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75-121.
- ECCLES, J. et al. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, v. 64, p. 830-847, 1993.
- FREDRICKS, J. A.; SIMPKINS, S.; ECCLES, J. S. Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. In: COOPER, C. R. et al. (Ed.). *Development pathways through middle childhood*. Mahwa: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 41-62.
- FUCCI AMATO, R. de C. A situação da música na educação básica sob a ótica de educadores musicais. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.
- GHAZALI, G. M. *Factors influencing malaysian children's motivation to learning music*. Tese (Doutorado)—School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.
- HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.
- JACOBS, J. E. et al. Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, v. 73, n. 2, p. 509-527, 2002.
- LEUNG, B. W. Factors affecting the motivation of Hong Kong primary school students in composing music. *International Journal of Music Education*, v. 26, p. 47-62, Feb. 2008.
- MACHADO, D. D. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2004.
- MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; LINNENBRINK, E. Motivation and achievement. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 348-372.
- MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Tradução Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- NORTH, A.; HARGREAVES, D. J.; O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *The British Journal of Educational Psychology*, v. 70, n. 2, p. 255-272, June 2000.
- O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). *The science and psychology of musical performance: creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.
- PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- RENWICK, J. M.; McPHERSON, G. E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. *British Journal of Music Education*, v. 19, n. 2, p. 173-188, 2002.
- THOMAS, N. G. Motivation. In: COWELL, R. *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 425-436.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.
- WIGFIELD, A. et al. Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: a three-year study. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, p. 451-469, 1997.
- YOON, K. S. *Exploring children's motivation for instrumental music*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C., 1997.

Recebido em 20/01/2010

Aprovado em 12/03/2010