

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

Dissertação de Mestrado

**MOTIVAÇÃO EM APRENDER MÚSICA NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE O INTERESSE**

por

MIRIAM SUZANA PIZZATO

Porto Alegre

2009

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

Dissertação de Mestrado

**MOTIVAÇÃO EM APRENDER MÚSICA NA ESCOLA:
UM ESTUDO SOBRE O INTERESSE**

por

MIRIAM SUZANA PIZZATO

Dissertação submetida como requisito parcial
para qualificação de Mestrado em Música,
área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Liane Hentschke

Porto Alegre

2009

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para a realização deste trabalho,

à minha orientadora, Prof^a Dr^a Liane Hentschke, por compartilhar seu conhecimento e pelo seu exemplo de incansável empenho em todas as frentes que assume;

aos meus familiares, em especial à minha mãe, pelo constante apoio e por compreender a minha ausência devido ao estudo;

ao meu marido, por seu amor, incentivo e paciência;

à Prof^a Dr^a Luciana Del Ben e Prof^a Dr^a Jusamara Souza por sua seriedade e dedicação, principalmente no início desta jornada acadêmica;

à Dr^a Regina Teixeira, por seus questionamentos e reflexões que tanto enriqueceram meu trabalho;

aos queridos colegas que comigo realizaram mais essa conquista: Cassiana, Andréia, Hirlândia, Kiti e Alexandre;

aos colegas do Faprom, por terem escutado tantas vezes o mesmo repertório...

RESUMO

Esta pesquisa trata da motivação na aprendizagem musical e teve por objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Para tal, foi realizado um estudo quantitativo utilizando-se dados secundários da pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não-escolares” coordenada por Gary McPherson (EUA) e, no Brasil, conduzida no Estado do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Liane Hentschke. Fizeram parte da amostra da presente pesquisa 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio de 11 escolas (públicas e privadas) de Porto Alegre e interior do Estado do Rio Grande do Sul. As idades variaram de 11 até 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas. O referencial teórico fundamenta-se no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983), complementado por outras teorias da motivação que discutem as influências do interesse, autopercepção de competência, dificuldade e esforço na motivação para a aprendizagem. Para a análise de dados foram utilizados procedimentos da estatística descritiva e inferencial, tais como análise descritiva, o teste de correlação de Pearson, o teste qui-quadrado e o teste t. Através da análise descritiva foi identificado que 47,7% dos alunos atribuíram alto interesse em aprender música na escola, 16,2%, médio interesse e 35,8%, baixo interesse. A maioria dos alunos da amostra considerou-se com alta competência (80,3%) e baixa dificuldade (77%) para aprender música na escola. Os resultados também mostraram que houve correlações significativas moderadas e fracas entre os níveis dos fatores investigados. Quanto à questão de gênero, as meninas sentem-se mais competentes e acham menos difícil aprender música na escola do que os meninos. E, em relação ao tipo de escola, pública ou privada, há diferença quanto a sensação de esforço exigido. Os alunos da escola pública percebem uma exigência maior de esforço para aprender música do que os da escola privada. Comparando-se as faixas etárias, as diferenças significativas apresentaram-se relacionadas ao interesse, competência e esforço. O maior interesse, a maior competência e o menor esforço foram atribuídos pelos alunos de 14 a 16 anos. Os resultados referentes ao alto interesse neste trabalho são apoiados pela literatura e por pesquisas feitas sobre motivação na aprendizagem musical realizadas em âmbito internacional. Contudo, os resultados relativos ao baixo interesse são discutidos a partir de questões levantadas sobre o senso de competência, dificuldade e esforço percebidos na aprendizagem da música na escola pelos alunos brasileiros.

Palavras-chave: aprendizagem musical na escola, motivação, interesse, modelo de expectativa e valor.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the relation among the levels of interest and levels of competence, difficulty and in learning music in school. 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 international coordination of Professor Gary McPherson (USA/Australia). In Brazil the research was coordinated by Professor Hentschke in Brazil (Graduate Program In Music of UFRGS – Federal University of Rio Grande do Sul. Out of the total Brazilian sample of 1848 students, this study used a sample of 631 students from the final series of Fundamental Education and Secondary Education, of 11 schools (public and private) from Porto Alegre other nearby cities. There were 300 boys and 331 girls between 11 and 19 years-old. Eccles et al. (1983) Expectancy-Value Model was used as a theoretical framework of this work, complemented by other theories of motivation that discussed the influences of interest, self perception of competence, difficulty and effort in motivation to learn. For data analysis some statistical tests were applied such as, descriptive analysis, Pearson test of correlation, Chi-Square test and T test. Through descriptive analysis it was identified that 47,7% of the students conferred high interest in learning music in school, 16,2%, medium interest and 35,8%, low interest. The majority of students from the sample was considered with high competence (80,3%) and low difficulty (77%) in learning music in school. The results showed also that there were meaningful moderated and weak correlations among the levels of investigated factors. As far as gender is concerned, girls feel more competent than boys and think that it is less difficult to learn music in school. Regarding the kind of school, public and private, there is a difference as to the sensation of the effort demanded. Children from public school perceive more effort required to learn music than those from private school. In comparing age groups, the meaningful differences were related to interest, competence and effort. The greatest interest, the greatest competence and less effort were allocated by students between 14 and 16. The results concerning the high interest to learn music found among students are supported by research on motivation for music learning. However the results about low interest are discussed from the questions raised about the level of competency, difficulty and effort perceived by students in Brazil.

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema baseado no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).	38
Figura 2. Exemplo de questão com escala de Likert de cinco pontos.....	60
Figura 3. Exemplo de questão do questionário.	64
Figura 4. Bloco Interesse.....	67
Figura 5. Bloco Competência.....	67
Figura 6. Bloco Dificuldade.....	68
Figura 4. Bloco Esforço.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Questão 5 – Na escola, o quanto o aluno gosta de aprender as disciplinas.....	72
Gráfico 2. Questão 6 – Na escola, o quão interessante o aluno considera as disciplinas.	72
Gráfico 3. Questão 12 – Como o aluno se percebe competente nas disciplinas.....	73
Gráfico 4. Questão 13 – Como o aluno acha que será seu desempenho no ano letivo.....	73
Gráfico 5. Questão 14 – O quão difícil o aluno percebe as disciplinas.....	74
Gráfico 6. Questão 15 – O quão difícil o aluno percebe as disciplinas em comparação com as outras.	74
Gráfico 7. Questão 16 – Percepção de esforço exigido para o aluno ir bem nas disciplinas. .	75
Gráfico 8. Questão 17 – Percepção de esforço exigido para que o aluno obtenha excelentes notas ou conceitos nas disciplinas.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição de frequências de indivíduos da amostra por variável sociodemográfica.....	63
Tabela 2. Teste alfa de Cronbach em relação aos blocos Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço.	69
Tabela 3. Classificação das disciplinas em relação às médias das respostas das questões selecionadas.	76
Tabela 4. Frequência de respostas relativas ao Bloco Interesse.	78
Tabela 5. Frequência de respostas relativas ao Bloco Competência.	78
Tabela 6. Frequência de respostas relativas aoBloco Dificuldade.	78
Tabela 7. Frequência de respostas relativas ao Bloco Esforço.	79
Tabela 8. Associação entre Interesse e Competência.	81
Tabela 9. Associação entre Interesse e Dificuldade.	83
Tabela 10. Associação entre Interesse e Esforço.	84
Tabela 11. Associação entre Competência e Dificuldade.	85
Tabela 12. Associação entre Competência e Esforço.	87
Tabela 13. Associação entre Dificuldade e Esforço.	88
Tabela 14. Classificação dos valores do fator de correlação (r).	90
Tabela 15. Correlação entre os blocos.	90

Tabela 16. Dados de estatística descritiva (N, média e desvio-padrão) para cada um dos grupos (masculino e feminino), em cada um dos blocos.....	93
Tabela 17. Dados de estatística descritiva (N, média e desvio-padrão) para cada um dos dois grupos (alunos com idades de 11 a 13 anos e alunos com idades de 14 a 16 anos), em cada um dos blocos.	94
Tabela 18. Escore médio por idade.	96
Tabela 19. Dados de estatística descritiva (N, média e desvio-padrão) para cada um dos dois grupos (escola particular e escola pública), em cada um dos blocos.	97
Tabela 20. Escore médio por nível de ensino.	99
Tabela 21. Escore médio por série escolar agrupada.....	99
Tabela 22. Escore médio por série escolar.	100
Tabela 23. Distribuição de alunos com alto e baixo interesse.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O ENSINO DA MÚSICA E A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL	18
1.1 O ensino da música nas escolas de educação básica	18
1.2 A motivação na aprendizagem musical	26
1.2.1 Teorias da motivação em pesquisas de educação musical.....	30
2 O MODELO DE EXPECTATIVA E VALOR E OS FATORES MOTIVACIONAIS.....	35
2.1 O modelo de expectativa e valor	35
2.1.1 Mudanças nos níveis de expectativa e valor.....	39
2.1.2 Diferenças de gênero nas crenças e valores.....	41
2.2 Os fatores motivacionais.....	44
2.2.1 Interesse	44
2.2.2 Competência – crenças sobre habilidade	50
2.2.3 Dificuldade.....	52
2.2.4 Esforço	54
3 METODOLOGIA.....	57
3.1 A pesquisa geradora.....	58
3.2 A presente pesquisa	62

3.2.1 Amostra.....	62
3.2.2 Recorte de dados.....	64
3.2.3 Procedimentos de análise.....	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	71
4.1. Interesse, competência, dificuldade e esforço em Música, Artes, Educação Física, Português, Matemática, Ciências e História.....	71
4.2. Estatística descritiva do interesse, competência, dificuldade e esforço em aprender música na escola.....	78
4.3 Associações entre interesse e competência, dificuldade e esforço em aprender música na escola.....	81
4.3.1. Teste qui-quadrado entre os blocos.....	81
4.3.2. Correlação entre os blocos.....	89
4.4. Diferenças no interesse, competência, dificuldade e esforço.....	92
4.4.1. Gênero.....	92
4.4.2 Faixa etária.....	94
4.4.3 Escola pública e privada.....	96
4.4.4 Nível escolar x blocos.....	98
4.5 Estatística descritiva.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	110
ANEXO 1 – Correlação entre as questões de cada bloco.....	120
ANEXO 2 – Questões selecionadas do questionário da pesquisa geradora.....	122
ANEXO 3 – Consentimento informado.....	126

INTRODUÇÃO

A motivação de alunos para a aprendizagem escolar é um assunto recorrente entre os profissionais da educação. A preocupação quanto à 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 (BZUNECK, 2009a). Atualmente, compreender os processos motivacionais envolvidos nas relações dos alunos com a aquisição do conhecimento parece ser crucial para contribuir com o desenvolvimento da tarefa educacional, valorizando-a e tornando-a significativa.

Como professora de música, a motivação dos alunos sempre foi importante para minha prática profissional. Porém, na aprendizagem musical em escolas regulares, 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 disciplinas¹ mais valorizadas pela escola (FUCCI AMATO, 2008a); além disso, a pressão externa para estudar música é menor (THOMAS, 1992), pois, normalmente, a aula de música não reprova e não é matéria de vestibular (FERNANDES, 2004).

¹ O termo disciplina será utilizado neste estudo como sinônimo de componente curricular ou matéria escolar.

Por ser comum que as exigências para a aprovação dos alunos e a valorização do conhecimento adquirido na aprendizagem musical sejam menores do que em outras matérias escolares, podem ser observadas implicações no envolvimento dos alunos com a disciplina. Pela minha experiência profissional, tenho percebido que a motivação dos alunos para a aprendizagem musical advém, principalmente, do seu interesse pelas propostas de sala de aula, e não tanto pela preocupação em tirar boas notas.

Segundo Machado, D. (2003), tornar a aprendizagem interessante, despertando 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. Mas, mesmo planejando atividades para que os alunos tenham prazer em envolver-se, é importante ressaltar que em escolas regulares as turmas são numerosas e que nem sempre todos os alunos demonstram interesse. Estudos feitos na Inglaterra sobre a qualidade do ensino de música em escolas regulares (MILLS, 1994, 1996) mostraram que, mesmo oferecendo condições adequadas, um dos maiores problemas constatados foi o declínio do interesse dos alunos pelas aulas de música a partir dos 11 anos.

Pesquisas da 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; YOON, 1997). Alunos podem demonstrar prazer em cantar ou tocar um instrumento por estarem desenvolvendo suas habilidades, para mostrarem aos pais, professores e colegas o seu desempenho musical, ou podem não gostar de realizar essas atividades para evitarem que suas dificuldades sejam percebidas por outros.

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.

Além do senso de habilidade e de dificuldade, o esforço também é considerado pela literatura da motivação como um fator associado ao interesse. Porém, pode haver uma oposição entre a sensação e o real esforço despendido por alguém, dependendo do interesse. Um aluno que demonstre alto interesse em uma atividade pode ter a sensação de fazer pouco esforço, mesmo tendo despendido muito esforço para realizá-la (RENNINGER; HIDI, 2002). A literatura também sugere que o esforço está relacionado com possibilidade de se fazer bem uma tarefa (RENNINGER, 2003).

Outros fatores que se têm investigado nas pesquisas de motivação e do interesse são 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).

A partir dos problemas expostos, o objetivo geral desta pesquisa 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. E os objetivos específicos são: a) identificar os níveis atribuídos por alunos (alto, médio, baixo) ao seu interesse, competência, esforço e dificuldade em aprender música na escola; b) identificar correlações e associações entre os níveis atribuídos ao interesse, competência, esforço e dificuldade; e c) comparar os níveis de interesse, competência, esforço e dificuldade em relação aos gêneros, idades e níveis de ensino e tipos de escola (pública e privada).

A realização desta investigação teve por base a permissão obtida para a utilização do banco de dados da pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e

adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”. Essa pesquisa engloba oito países² e, no Brasil, está sendo conduzida pelo grupo de pesquisa Faprom (Formação e Atuação do Profissional em Música), do qual faço parte, sob orientação da Prof^a Dr^a Liane Hentschke, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Na coleta de dados realizada no Brasil para a pesquisa internacional, 1848 alunos entre a 6^a série do ensino fundamental e a 3^a série do ensino médio responderam um questionário com 38 questões sobre a motivação na aprendizagem de sete disciplinas do currículo (Matemática, Português, Ciências, História, Educação Física, Artes e Música). Para participarem da pesquisa, os alunos foram selecionados por realizarem atividades musicais em **uma** das três situações: 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. Para investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos em aprender música na escola, fiz um recorte dos dados coletados, considerando os seguintes critérios: a amostra de 631 alunos que tinham aulas de música apenas no currículo escolar e as questões do questionário sobre interesse, competência, dificuldade e esforço em aprender música na escola.

Para a 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 os níveis dos determinantes ou fatores motivacionais, ou seja, os níveis (alto, médio e baixo) de interesse, de competência, de dificuldade e de esforço. 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 a sua competência.

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

O teste qui-quadrado foi utilizado para identificar em que níveis há correlação, isto é, se as correlações se encontram nos níveis alto, médio ou baixo. Já no teste t foram comparados os níveis de cada fator motivacional quanto ao gênero, idade e nível de ensino (ensino fundamental e ensino médio).

Considero que a relevância deste estudo esteja na verificação das tendências a respeito do interesse de alunos do ensino regular em aprender música. Trazer subsídios sobre essa questão permitirá uma reflexão de maior profundidade e abrangência quanto aos fatores que influenciam o interesse na aprendizagem musical.

Além disso, esta pesquisa possibilitará um levantamento sobre os níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço que alunos de séries finais e do ensino médio no Brasil atribuem à aprendizagem da música na escola. A partir dos resultados, professores de música desses níveis de ensino poderão refletir sobre aspectos relacionados à motivação para sua disciplina. Dados como esses ainda são inexistentes na literatura de educação musical brasileira e tornam-se importantes, visto a recente aprovação da lei (BRASIL, 2008) que inclui a música como conteúdo obrigatório na educação básica brasileira.

Esta dissertação está organizada em duas partes. Na primeira parte, são apresentados em três capítulos os princípios teórico-metodológicos. O primeiro capítulo traz um breve panorama sobre o ensino da música na educação básica do Brasil e a revisão de literatura sobre motivação na aprendizagem musical, abrangendo as teorias mais utilizadas e pesquisas de educação musical sobre motivação. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico desta pesquisa, o modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983), e a conceituação e aspectos relacionados aos fatores motivacionais investigados, a saber: interesse, competência, dificuldade e esforço. No terceiro capítulo encontra-se a metodologia do presente trabalho.

Na segunda parte, o quarto capítulo apresenta a análise e discussão dos dados. E, nas considerações finais, são feitas algumas reflexões a respeito do trabalho e dos principais resultados encontrados, bem como sugestões para futuras pesquisas.

1 O ENSINO DA MÚSICA E A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL

1.1 O ensino da música nas escolas de educação básica

A primeira parte deste capítulo tratará sobre o ensino da música realizado especificamente no currículo escolar da educação básica, por ser o contexto abordado pelo presente estudo. Um breve panorama será apresentado a partir de pesquisas e textos que relatam sobre a situação em que o ensino da música nas escolas regulares brasileiras se encontra.

Atualmente o ensino da música nas escolas brasileiras pode seguir a orientação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estabelecidos pela LDBEN/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) –, para o componente curricular denominado “Arte”, no qual está incluída a música. Através dessa lei, a música tornou-se uma das linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na educação básica, pois as escolas podem optar entre teatro, dança, música e/ou artes visuais para fazer parte do currículo. Recentemente, foi aprovada a Lei nº 11.769, de 14 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino da arte nas escolas de educação básica.

Além dessa alteração na LDBEN/96, há muitas outras questões sendo discutidas a respeito dos RCN e PCN que orientam o ensino da música na educação básica (ARROYO,

2004; FERNANDES, 2004; PENNA, 2004a, 2004b). Entre elas está a questão da prática do ensino da música realizada no currículo de escolas regulares. Apesar dos textos dos RCN e PCN sobre música apresentarem conteúdos e objetivos para a aula de música, eles são vagos e imprecisos, não deixando claro como a música deve ser trabalhada, possibilitando, inclusive, que haja uma ênfase no aspecto verbal, ou seja, que na aula de música muito se fale sobre e pouco se pratique, cantando, tocando, apreciando e compondo música (FONTERRADA, 2005).

Sem documentos curriculares para guiar as práticas pedagógico-musicais, cabe aos professores elaborarem por conta própria as propostas de ensino que desenvolvem. Em relação ao trabalho desenvolvido nas aulas de música na maioria das escolas brasileiras, Oliveira (2007, p. 8) aponta que

não existem ainda programas consistentes de atividades musicais educativas nas escolas. [...] A educação formal, nas escolas regulares, não vai, na maioria dos casos, além do canto, da experimentação dos sons vocais e instrumentais ou da apreciação musical.

Além de não constar indicações claras sobre as práticas a serem realizadas na aula de música, para que alguns dos conteúdos estipulados pelos PCN sejam trabalhados seria necessária a presença do ensino de música em vários níveis escolares com professores especialistas (PENNA, 2001). Esse é mais um aspecto questionável, pois não há esse tipo de especificidade nos documentos, ficando a critério das escolas decidirem quais as séries/ciclos/anos devem ter aulas de música que, além disso, podem ser ministradas por um professor que não tenha formação em licenciatura em música.

O fato de o professor de música das escolas regulares no Brasil poder ser formado em arte-educação, licenciatura em educação artística ou em licenciatura em artes também colabora para que não se tenha muito claro “o que” é realizado e “como” é realizado o

trabalho de educação musical. Essa situação também é decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971)–, que se manteve vigente até 1996 e determinava a obrigatoriedade da educação artística nos currículos escolares, tendo como proposta “uma abordagem integrada das linguagens artísticas, [...] prevista nos termos normativos tanto para a formação do professor, quanto para o 1º e 2º graus” (PENNA, 2002, p. 10-11). Os cursos formadores de tal profissional tratavam, nos seus quatro anos de duração (quando não eram dois anos), da música e das outras linguagens artísticas, o que não permitia uma sólida formação dos alunos principalmente em música, pois muitos cursos nem a contemplavam.

Porém, apesar da LDBEN/96 ter alterado inclusive a nomenclatura do componente curricular de educação artística para “Arte” e possibilitar a especificidade do trabalho a ser desenvolvido em uma área artística, muitos dos professores que ainda trabalham no ensino fundamental e médio têm sua formação em educação artística e mantêm a concepção polivalente em sua prática. Segundo Penna (2002), mesmo entre os professores formados em licenciatura com ênfase na música, há os que optam por trabalhar com outras linguagens artísticas, dando como justificativa, por exemplo, “dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas, por ser mais viável diante das condições de trabalho ou por ser mais adequado para controlar a turma” (PENNA, 2002, p. 12-13). Outra questão discutida pela autora é a escassez de professores de música atuantes nas escolas e o fato de que, quando o professor que não tem formação específica aborda música em suas aulas, o trabalho de educação musical pode ser esporádico e superficial.

Essa situação ainda é evidenciada em muitas escolas, como relata Hirsch (2007) em sua pesquisa sobre a presença da música em escolas estaduais de ensino fundamental e médio da região sul do Rio Grande do Sul. Os resultados desse estudo mostraram que as escolas mantêm a disciplina de educação artística e que são poucos os professores formados em

licenciatura em música. As atividades musicais citadas como as mais praticadas em sala de aula pelos professores participantes dessa pesquisa foram a audição de músicas e o canto de repertório folclórico e popular. Segundo esses professores, tanto as práticas como os repertórios abordados em aula são selecionados por serem considerados simples de serem trabalhados por quem não tem formação e também pelos poucos recursos que as escolas oferecem (HIRSCH, 2007).

O despreparo de professores para o trabalho efetivo do ensino da música tem, muitas vezes, levado ao desenvolvimento de uma prática que concebe a música como um meio e não como um fim. Nesse sentido, alguns professores que consideram contemplar a música em suas aulas tendem a utilizá-la como um recurso para relaxar, para auxiliar o desenvolvimento do conteúdo de outras disciplinas, tornar a aula mais prazerosa, trabalhar as emoções e a sensibilidade dos alunos. Dessa forma, o ensino da música torna-se desprovido de sentido por si só, como se não tivesse conteúdos e propósitos próprios (SOUZA et al., 2002).

Essa concepção mais ampla do ensino da música, em que não é tão importante serem desenvolvidos conteúdos musicais propriamente ditos, também pode ser justificada pela formação dos professores e pela falta de materiais adequados. Mas, além disso, pode haver a ideia de que conteúdos específicos de música devam ser trabalhados em aulas extracurriculares de música, em conservatórios ou aulas particulares, visto que a carga horária para a aula de música no currículo é pequena e, quando está inserida na aula de educação artística, seu conteúdo é dividido com os das outras artes.

Por outro lado, nem sempre as aulas extracurriculares preenchem as lacunas da aula de música do currículo. Às vezes, as aulas de banda, coro ou de instrumentos que são oferecidas nas escolas têm como meta realizar apresentações em eventos escolares, dando maior ênfase ao produto musical do que ao processo de desenvolvimento musical dos alunos. Em decorrência dessa finalidade, as aulas que promovem propostas específicas de música podem

deixar em segundo plano o objetivo de levar o aluno a adquirir conhecimentos musicais, para que seja desenvolvido apenas o treinamento mecânico instrumental ou vocal (MACHADO, D., 2003).

Em contrapartida, quando conhecimentos musicais são trabalhados como o foco das aulas de música, Del Ben (2003a) aponta que há dificuldades entre professores de música em avaliar sua aprendizagem. Muitas vezes conhecimentos e práticas musicais fazem parte dos objetivos e conteúdos desenvolvidos nas aulas de música, mas se tornam atrelados a aspectos mais subjetivos como a expressividade, a emoção, a sensibilidade. Diante dessa subjetividade, a aprendizagem musical torna-se pessoal, considerando-se que cada aluno irá se expressar da sua maneira. Ao enfatizar mais critérios emocionais, a avaliação em música pode ser compreendida diferentemente de outras disciplinas do currículo que tratam de conteúdos mais objetivos como a matemática, por exemplo.

Essa concepção subjetiva do ensino da música, de certa forma, é corroborada pelos PCN-Arte. De acordo com Penna e Alves (2001, p. 60), os documentos oficiais que apresentam a proposta pedagógica para área de Arte no ensino fundamental “são permeados por uma visão romântica da arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções”. Para os autores, essa noção romântica da arte “gera contradições que contribuem para a fragilidade da proposta de resgate dos conhecimentos específicos da arte” (PENNA; ALVES, 2001, p. 67). Sem orientação clara e específica nos documentos que legitimam o ensino da música nas escolas quanto aos conteúdos, objetivos e avaliação, recai sobre o professor de música a responsabilidade de decidir e agir a respeito. Nesse sentido, os cursos de formação deveriam colaborar para dar subsídios aos professores para refletirem e embasarem suas concepções sobre a aula de música: o que, por que e como deve ser ensinado e avaliado.

Porém, pesquisas de educação musical também têm mostrado que muitos professores de música de escolas regulares orientam seu trabalho a partir das suas vivências práticas em sala de aula, pois seus cursos de formação inicial, mesmo sendo de licenciatura em música, não trataram de questões importantes que são enfrentadas no seu cotidiano (BEINEKE, 2000; CERESER, 2003; MACHADO, D., 2003). Segundo Oliveira (2007, p. 8),

o treinamento de professores efetuado nos cursos superiores para educação musical, em geral, não fornece competências suficientes para esses professores lidarem com os problemas da realidade sócio-cultural das escolas regulares.

Entre os problemas de formação de professores de música identificados na investigação de Cereser (2003) estavam, por exemplo, a preparação voltada para o ensino de alunos que gostam e querem aprender música, sem abordar a falta de motivação que é comum em alguns contextos como as escolas regulares. Outro apontamento foi em relação à ênfase dada pela faculdade à musicalização infantil e a falta de orientação para o trabalho com adolescentes, até mesmo quanto ao repertório adequado para essa faixa etária. Apesar dessas constatações, os currículos dos cursos formadores de professores de música no Brasil têm sido discutidos e modificados para capacitar profissionais com as competências musicais e pedagógicas necessárias para o ensino da música em escolas da educação básica e em outros espaços também (BEINEKE, 2004; DEL BEN, 2003b; HENTSCHKE, 2003; MATEIRO, 2003; RIBEIRO, S., 2003).

Além dos problemas apontados acima, advindos da legislação para o ensino da música e da formação dos professores, a precariedade das condições de trabalho para o ensino da música nas escolas, muitas vezes, também compromete sua qualidade. Na pesquisa realizada por Machado, D. (2003), professores de música relataram que a falta de recursos disponíveis nas escolas exige muita criatividade e disposição para desenvolverem seu trabalho, a ponto,

por exemplo, de adquirirem materiais didáticos para suas aulas utilizando o próprio salário.

Fernandes (2004, p. 76) também relata dificuldades nas questões práticas do ensino da arte nas escolas, no qual está inserida a música:

[...] a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais. Há, ainda, nessa confusa trama, a desvalorização da área da arte pelos alunos e demais profissionais, já que se desconhece a importância e o papel do ensino da arte na escola.

Segundo Fonterrada (2005, p. 212-213, grifo da autora), a valorização das artes e da música perpassa pelo seu reconhecimento como campo de conhecimento pela comunidade escolar:

É sintomático que em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a passarem seu tempo enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas “importantes”. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar a cotoveladas, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo. [...] E, talvez, um dos maiores ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, é o fato de a arte ser oficialmente considerada campo de conhecimento. Esse é um notável avanço, mas ainda não se chegou sequer a arranhar a outra questão, atrelada ao valor da música e da educação musical: o reconhecimento de uma real capacidade artística potencial presente em crianças, jovens e professores de música, que necessita de trabalho específico e competente para aflorar, sem o qual não se atingirá o âmbito educativo [...].

Como é tratada pela autora, a especificidade do ensino da música requer profissionais que tenham competência para realizar um trabalho significativo. Na visão dos professores de música que participaram da investigação realizada por Machado, D. (2003), as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio englobam: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical interessantes aos alunos; 3) administrar

a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino da música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional.

Apesar de a autora indicar que os professores investigados em sua pesquisa deram maior relevância à prática do que à formação profissional para o desenvolvimento das competências citadas (MACHADO, D., 2003), é importante se considerar que talvez a aquisição dessas competências seja mais acessível a professores formados em cursos de licenciatura em música. Infelizmente, essa questão ainda não pôde ser resolvida nem na prática, pois há poucos professores especialistas, nem na lei. Apesar de a música ser um conteúdo obrigatório nas escolas regulares, conforme a Lei nº 11.769, de 14 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), ainda não é exigido que seja ensinada por um professor especialista.

Conforme o XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), muitas das dificuldades descritas continuam sendo discutidas em trabalhos recentes de educação musical (FIGUEIREDO; ROSA; SILVA, 2008; FUCCI AMATO, 2008a; MARQUES, 2008; QUEIROZ; MARINHO, 2008; SEBEN, 2008), mostrando que o ensino da música ainda enfrenta muitos problemas para ser desenvolvido com qualidade e continuidade no currículo das escolas de educação básica no Brasil. Questões como essas podem ter implicações na motivação dos alunos para aprenderem música na escola. Para Hallam (2002), a motivação para o envolvimento com a música também depende do ambiente de ensino-aprendizagem, o qual inclui o professor como importante influência através de seu conhecimento e didática. Pesquisas a respeito das concepções de professores de música sobre sua atuação demonstram que há uma grande procura por parte desses em realizar práticas pedagógico-musicais que sejam significativas para seus alunos e em tornar a música valorizada na escola (BEINEKE, 2000; DEL BEN, 2001). Intenções e, principalmente,

reflexões e ações nesse sentido colaboram para que se efetive o ensino da música nas escolas e, conseqüentemente, para motivar a aprendizagem musical dos alunos.

Além dos aspectos ambientais nos quais os alunos estão inseridos, sua motivação também é determinada por suas percepções quanto à aprendizagem. Essas questões serão abordadas, a seguir, na revisão de literatura que trata dos estudos sobre motivação na aprendizagem musical.

1.2 A motivação na aprendizagem musical

Os estudos sobre motivação na aprendizagem musical têm discutido sobre questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos, e, para abordar esse tema, torna-se imprescindível entrar no campo da psicologia educacional. A literatura mostra que há mais de 20 anos a pesquisa sobre motivação na aprendizagem vem sendo realizada a partir de perspectivas teóricas distintas (humanista, psicanalítica, behaviorista e cognitivista), podendo-se, atualmente, percorrer vários caminhos para se compreender a motivação.

Segundo Bzuneck (2009a), as abordagens cognitivistas e sociocognitivistas são as que mais têm contribuído para o estudo da motivação na aprendizagem. Nessas concepções, a motivação é determinada por pensamentos, crenças, sentimentos e percepções dos indivíduos que dirigem seu comportamento ao se engajarem em uma atividade (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004). Quando os indivíduos realizam alguma atividade – no caso da aprendizagem, quando alunos fazem tarefas escolares – eles são movidos por razões e sentimentos de, por exemplo, obrigação, de utilidade ou importância, ou de prazer. Também podem acreditar que irão suceder de forma positiva ou negativa dependendo de suas crenças sobre sua competência e de experiências anteriores. Todos esses fatores levam os indivíduos a demonstrarem determinados comportamentos, decidindo se e como realizarão a tarefa.

Para Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002), os comportamentos que refletem a motivação dos indivíduos são definidos por padrões de ações referentes à escolha e preferência, à intensidade, à persistência e à qualidade. A escolha e preferência referem-se à realização de alguma atividade em vez de outra. A intensidade relaciona-se com o esforço que será empregado na realização da atividade. A persistência é indicada por quanto tempo se permanece envolvido com a atividade e pela frequência de seu re-engajamento. A qualidade do envolvimento depende das estratégias utilizadas pelo indivíduo e do seu empenho para executar a atividade. Para exemplificar esses comportamentos, pode-se tomar um aluno de piano que decide praticar seu instrumento ao invés de sair com amigos (escolha); que se esforça praticando com concentração durante o tempo necessário para progredir em seu estudo (intensidade); que ensaia com frequência o repertório (persistência); e que busca vencer as dificuldades através de estratégias, por exemplo, trabalhando determinadas passagens de uma música para que fique completamente fluente (qualidade).

A observação desses comportamentos (escolha, intensidade, persistência e qualidade) tem norteado estudos sobre a motivação na aprendizagem escolar que investigam, por exemplo: por que alguns alunos empenham-se mais do que outros? Por que se interessam por determinadas disciplinas e não por outras? Elogios de pais e professores e boas notas interferem no comprometimento do aluno com sua aprendizagem? A que se atribui o sucesso ou fracasso dos alunos na escola? Visto que a falta de motivação pode comprometer a aprendizagem (BZUNECK, 2009a), no contexto escolar, as questões relacionadas ao desempenho dos alunos têm sido o enfoque principal das pesquisas sobre motivação na aprendizagem (DENISSEN; ZARRETT; ECCLES, 2007; ECCLES, 2006; MARTINI, 1999; ROESER; PECK; NASIR, 2006).

No Brasil, a motivação na aprendizagem começa a ser discutida e investigada por pesquisadores da Psicologia da Educação (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009;

GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004). Trabalhos têm sido realizados buscando conhecer a motivação na aprendizagem em geral e também em áreas específicas como matemática (COSTA, 2005), língua estrangeira (RIBEIRO, M., 2006; ZOLNIER, 2007) e educação física (JUCHEM, 2006; SALDANHA, 2008; ZAMBONATO, 2008). Através da revisão de literatura realizada para este trabalho, no Brasil, foram encontradas poucas pesquisas sobre motivação em música que considerem aspectos cognitivos e afetivos como fatores motivacionais: a pesquisa de Tourinho (1995), que investigou a influência da escolha do repertório no desempenho de alunos de violão através de um estudo experimental; a pesquisa de Araújo e Pickler (2008), que trata dos processos motivacionais que conduzem a prática musical de estudantes de graduação em música e favorecem o profundo envolvimento desses com seus estudos; e o trabalho de Fucci Amato (2008b), que analisou os fatores motivacionais em grupos corais.

No cenário internacional as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical tratam sobre o porquê e como os indivíduos envolvem-se com o estudo da música. Questões sobre a percepção de habilidade musical, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais têm sido o foco de pesquisas como as descritas a seguir.

Eccles et al. (1993) realizaram um estudo longitudinal sobre percepções e crenças de crianças, entre 7 e 10 anos de idade, quanto à sua competência e ao valor atribuído à música e outras matérias escolares. Esse estudo mostrou que já nos primeiros anos escolares há diferenças nas crenças de competência das crianças e como eles percebem e valorizam os diferentes domínios. A pesquisa de Yoon (1997) indica que o nível de engajamento e a preferência de crianças por atividades musicais são principalmente influenciados pelos pais e que o tempo de prática musical foi associado ao desejo de tocar instrumentos e desenvolver habilidades.

Em suas pesquisas, McCormick e McPherson demonstraram a importância da autoeficácia, ou seja, a crença na capacidade de realização, para que músicos jovens desempenhassem com sucesso exames de música (McCORMICK; McPHERSON, 2003; McPHERSON; McCORMICK, 2006). Austin e Vispoel pesquisaram sobre as crenças de estudantes americanos a respeito das causas de sucesso e fracasso na aprendizagem musical (AUSTIN, 1991; AUSTIN; VISPOEL, 1992, 1998; VISPOEL; AUSTIN, 1993). Os fatores que motivavam 300 estudantes entre a 7^a e a 12^a série a praticarem e continuarem sua participação em bandas escolares foi investigado por Schmidt (2005) e teve como resultado que os níveis mais altos de motivação estavam associados ao trabalho em grupo ao invés da participação em competições. Além das questões mencionadas, trabalhos têm tratado sobre diferenças de gênero, grupos sociais e étnicos em relação à motivação na aprendizagem musical (FREDRICKS; SIMPKINS; ECCLES, 2005; GHAZALI, 2006).

Para o desenvolvimento dos estudos da motivação na aprendizagem musical e de modo geral tem-se considerado que o processo motivacional integra aspectos relativos às crenças e valores dos indivíduos, aos seus comportamentos e pensamentos sobre si e sobre suas realizações (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006). Como mencionado anteriormente, esses aspectos são tratados pelas abordagens cognitivistas e sociocognitivistas, sendo essas as mais utilizadas em estudos sobre motivação na aprendizagem musical. As cognitivistas são as que “ênfatizam a importância da ação do indivíduo e, também, a forma como sua mente estrutura e organiza as experiências vividas” (MARTINI; BORUCHVITCH, 2004, p. 23) e as sociocognitivistas são as que consideram a influência de fatores externos, como o incentivo ou repreensão do meio social, mas onde a cognição desempenha o papel de mediadora do comportamento, através da capacidade de reflexão e tomadas de decisão do indivíduo (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004).

Através das perspectivas cognitivistas e sociocognitivistas muitas teorias e modelos da motivação têm sido desenvolvidos. A seguir serão tratadas algumas dessas teorias e modelos que são utilizados em pesquisas da educação musical, bem como as que são relevantes para o presente trabalho.

1.2.1 Teorias da motivação em pesquisas de educação musical

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. Segundo O'Neill e McPherson (2002), entre as teorias e modelos teóricos que mais têm colaborado para se compreender a motivação na aprendizagem musical estão o modelo de expectativa e valor, a teoria da atribuição, a teoria da autoeficácia, teoria do fluxo e teoria das metas. O modelo de expectativa e valor considera que a motivação do indivíduo depende de suas expectativas ao realizar uma tarefa e, também, do quanto a valoriza. A teoria da atribuição relaciona a motivação do indivíduo a suas crenças sobre as causas que determinam experiências de sucesso ou fracasso. A teoria da autoeficácia enfatiza a importância das crenças do indivíduo quanto a suas habilidades para realizar uma tarefa. A teoria do fluxo trata da motivação como um desejo de bem-estar e satisfação do indivíduo, devido ao seu envolvimento em atividades desafiantes que desenvolvam suas habilidades. E a teoria das metas mostra que a motivação é influenciada pelas metas ou objetivos que um indivíduo busca atingir (O'NEILL, McPHERSON, 2002).

Como mencionado anteriormente, cada teoria da motivação trata de diferentes fatores que retratam a complexidade que caracteriza a motivação para aprender. Além de estudar a motivação a partir de determinados fatores, as teorias da motivação consideram importante compreender os tipos de motivação, denominadas orientações motivacionais dos indivíduos (GUIMARÃES, 2001; MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004), ou seja, se a motivação é

interna ou externa. Esses dois tipos de orientação motivacional são constatados pelas teorias da motivação e chamam-se motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é definida como a intenção de engajamento em uma específica atividade de aprendizagem pela atividade em si, por ser interessante e prazerosa. No caso da motivação extrínseca, a razão para a aprendizagem não reside na atividade, mas refere-se a eventos externos à atividade, como recompensas, elogios de outros, autoavaliação positiva, levando a resultados positivos ou evitando resultados negativos (RYAN; DECY, 2000).

O envolvimento com atividades musicais também pode ser gerado tanto pela motivação intrínseca como pela extrínseca. Segundo O'Neill e McPherson (2002), na motivação intrínseca o envolvimento se dá por razões como a valorização da música para as vidas dos alunos, pela satisfação de realizar algo que consideram importante, ou pelo prazer que a própria tarefa proporciona. Enquanto que na motivação extrínseca, por exemplo, a valorização está na opinião de outras pessoas ou na sensação de ser melhor do que os outros na realização de atividades musicais.

Segundo Guimarães (2009), características do ambiente escolar estão entre fatores extrínsecos que exercem impacto na motivação. Instituições de ensino que proporcionem ao aluno maior autonomia, propostas desafiantes que sejam coerentes com as suas habilidades e capacidades podem gerar maior motivação intrínseca e resultados de aprendizagem mais positivos do que outras, mais rígidas e controladoras. A autora também ressalta que as causas da motivação do aluno não se limitam a questões próprias, ou externas a ele, mas de uma combinação de fatores que interagem (GUIMARÃES, 2009, p. 78).

Para Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002), a teoria da autodeterminação, a teoria do fluxo e os estudos sobre o interesse tratam da motivação intrínseca e consideram a importância de aspectos afetivos da motivação. A teoria da autodeterminação desenvolvida por Ryan e Decy (2004) compreende que a motivação intrínseca é gerada quando os

indivíduos satisfazem três necessidades psicológicas: a) a necessidade de competência – o domínio de habilidades para interagir com o ambiente; b) a necessidade de pertencimento – criar vínculos afetivos com outros; e c) a necessidade de autonomia ou autodeterminação – realizar uma atividade por vontade própria e não por exigências de outros.

Considerar essas necessidades traz resultados positivos para a motivação na aprendizagem musical. É o que mostra o trabalho realizado na Holanda, em que alunos entre 12 e 15 anos estudam música através do método Souncheck, que enfatiza o desenvolvimento da autonomia, competência e o trabalho em grupo. Dessa forma, a motivação intrínseca é promovida para que se efetive a aprendizagem musical (EVELEIN, 2006). Já quando o ambiente estimula a motivação extrínseca, por exemplo, quando o engajamento em atividades musicais se dá por razões como participar de competições, pode-se perceber uma atitude menos autônoma dos estudantes, o que pode interferir na qualidade de sua aprendizagem (AUSTIN, 1991).

A teoria do fluxo aborda a motivação intrínseca proveniente da sensação de “fluir” ao se realizar alguma atividade que promova o crescimento pessoal. Para isso é necessário que a atividade proporcione desafios equivalentes às capacidades dos indivíduos, fazendo com que o equilíbrio entre dificuldade e habilidade crie a sensação de perda de consciência de tempo e de espaço, chamada de “fluxo” (CSIKSZENTMIHALYI; ABUHAMEDH; NAKAMURA, 2005). A experiência do fluxo foi investigada por O’Neill (1999) entre estudantes de música com idades entre 12 e 16 anos e os resultados da pesquisa mostraram que os estudantes demonstravam maior sensação de fluxo quando engajados em atividades musicais em comparação a outras atividades. Outra questão apontada por essa pesquisa foi que alunos de escolas especialistas de música que não demonstravam alto desempenho sentiam-se menos intrinsecamente motivados do que alunos que tinham aulas de música em escolas não especialistas, ou com reduzidas experiências de fluxo, pelo nível de exigência que percebiam.

A teoria da autodeterminação e a teoria do fluxo complementam os estudos sobre o interesse em pesquisas da motivação. Os estudos do interesse buscam explicar por que e como os indivíduos tornam-se interessados por determinados assuntos ou atividades (HIDI, 2006; HIDI; RENNINGER, 2006; HIDI; RENNINGER; KRAAP, 2004). A autonomia, referente à teoria da autodeterminação, e a sensação do prazer, tratada pela teoria do fluxo, são apontadas como fatores importantes que contribuem para despertar e manter o interesse dos indivíduos (RENNINGER; HIDI, 2002). Renwick e McPherson (2002), por exemplo, investigaram as diferenças na motivação de uma aluna de clarinete, a sua concentração, perseverança, prazer e usos de estratégias na aprendizagem, quando ela estudava um repertório de seu interesse e quando estudava o repertório indicado pelo seu professor.

A relação do interesse com outros fatores motivacionais como a percepção de competência, de dificuldade e do esforço exigido para realizar uma atividade tem sido investigada em trabalhos recentes (ECCLES, 2005; LI; LEE; SOLMON, 2007; LIPSTEIN; RENNINGER, 2006). O modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983) considera esses fatores de uma forma abrangente, enfatizando sua importância para se compreender a motivação na aprendizagem em várias áreas, entre elas a música. Além disso, esse modelo trata também da motivação na aprendizagem em vários contextos, principalmente no escolar, contemplando diferentes níveis de ensino, abordando crianças e adolescentes, diferenças étnicas e de gênero. Visto como uma das perspectivas teóricas mais importantes dos estudos motivacionais (O'NEILL; McPHERSON, 2002), o modelo de expectativa e valor tem sido utilizado em pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical (GHAZALI, 2006; SICHIVITSA, 2007).

A partir da revisão de literatura apresentada, a fundamentação teórica que se mostra mais adequada para a presente pesquisa é o modelo de expectativa e valor. Esse referencial foi escolhido, também, por ser o que mais se adapta para analisar os dados deste trabalho, que

tem como objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos em aprender música na escola. O próximo capítulo iniciará com uma explanação sobre o modelo de expectativa e valor, incluindo estudos relativos a gênero e idade. Após, serão abordados cada um dos fatores motivacionais investigados: interesse, competência, dificuldade e esforço.

2 O MODELO DE EXPECTATIVA E VALOR E OS FATORES MOTIVACIONAIS

2.1 O modelo de expectativa e valor

O modelo de expectativa e valor de realização começou a ser desenvolvido e testado por Eccles et al. (1983) baseando-se em modelos de expectativa e valor já existentes (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Inicialmente, o modelo foi usado para ajudar a explicar diferenças de gênero no desempenho, no domínio da matemática, bem como nas escolhas de cursos de matemática. Através de pesquisas foi comprovado que as expectativas de sucesso e valores de indivíduos em relação à matemática predizem seu desempenho nessa disciplina e sua escolha em continuar estudando essa área. No decorrer dos anos, Eccles e seus colegas estenderam o modelo para outras áreas de conhecimento, sendo também encontradas diferenças de gênero nas crenças e valores individuais em várias atividades (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Além das questões de gênero, três construtos do modelo são investigados com maior ênfase pelos seus autores: expectativas de sucesso, crenças sobre habilidade ou competência e valores subjetivos da tarefa. As expectativas de sucesso são definidas como as crenças dos indivíduos de quão bem realizarão uma tarefa (por exemplo, em questionamentos como: quão bom você acha que será seu desempenho em matemática este ano?). As crenças de habilidade referem-se às avaliações de sua habilidade ou competência, tanto em termos do quanto se

acham competentes como quando comparados com outros (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Os valores subjetivos da tarefa são relativos a quatro componentes: o valor de consecução ou importância de se sair bem em uma tarefa, o valor intrínseco ou interesse, a utilidade e o custo. A importância está relacionada com a identidade, a autoimagem dos indivíduos. Nesse sentido, a realização de tarefas com sucesso permite aos indivíduos expressarem ou confirmarem aspectos importantes do seu eu (ECCLES, 2005, 2006). Por exemplo, para um estudante de música, é importante realizar um recital com bom desempenho, pois isso fortalece sua capacidade de ser músico.

O valor intrínseco ou interesse intrínseco é o prazer que alguém obtém ao realizar uma tarefa, ou seja, o quanto alguém gosta, por exemplo, de realizar atividades musicais como cantar, tocar instrumentos ou ouvir música. Segundo Eccles e Wigfield (2002), esse componente é similar em certos aspectos às noções de motivação intrínseca, interesse e fluxo que são tratadas por outros teóricos (CSIKSZENTMIHALYI; ABUHAMEDH; NAKAMURA, 2005; HIDI; RENNINGER, 2006; RYAN; DECY, 2000). Quando indivíduos valorizam intrinsecamente uma atividade, frequentemente tornam-se profundamente engajados, demonstrando persistência e empenho (ECCLES, 2006; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

O valor de utilidade, ou simplesmente utilidade, refere-se ao quanto uma atividade está de acordo com os planos futuros dos indivíduos (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Por exemplo, aulas de teoria musical serão úteis para alguém que quer fazer um curso de música erudita. De certa forma, o valor de utilidade assemelha-se à motivação extrínseca, pois a motivação não está ligada à tarefa em si, mas aos benefícios futuros que sua realização proporcionará. Porém, a atividade pode também estar relacionada a objetivos pessoais importantes. Nesse sentido, a utilidade está associada ao que é importante para a pessoa, por exemplo, quando ela realiza

uma atividade para se tornar um melhor profissional (ECCLES, 2006; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004). Assim, é diferente o valor que alguém dá à música quando realiza atividades musicais porque gosta e quando pretende seguir a carreira de músico.

O custo diz respeito aos aspectos negativos que o envolvimento com uma atividade acarreta, como ansiedade e medo em relação ao desempenho (ECCLES; WIGFIELD, 2002). O custo refere-se também ao que alguém tem que deixar de fazer e o quanto de esforço é previsto para realizar uma tarefa (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Como quando um aluno opta por fazer um dever escolar, ele não poderá jogar futebol com amigos e, provavelmente, lhe será exigido um certo empenho e tempo para fazer esse dever. O custo é considerado de grande importância para as escolhas, pois essas são influenciadas tanto pelas características positivas como negativas da tarefa (ECCLES, 2005). Um aluno pode optar por não estudar um instrumento musical, por exemplo, por ter que praticar todos os dias, não sobrando tempo para outras atividades que goste de fazer. Dessa forma, pode-se dizer que todas as escolhas têm um custo associado, pois, frequentemente, uma escolha elimina outras opções (ECCLES, 2006). Apesar da importância teórica do custo para as escolhas, esse tem sido o menos estudado dos componentes de valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000; WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Segundo o modelo, as expectativas (o quanto alguém espera realizar bem uma atividade) e os valores (interesse, importância, utilidade e custo da tarefa) influenciam diretamente o desempenho e escolhas de tarefas a serem realizadas (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Para Austin, Renwick e McPherson (2006), alunos tendem a se engajar e persistir por mais tempo em atividades musicais quando se percebem competentes e as valorizam. O modelo também mostra que as expectativas e os valores são influenciados por crenças a respeito da tarefa, tais como as percepções de competência para realizá-la e da dificuldade da tarefa e, também, dos objetivos dos indivíduos (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Assim, quando

um aluno está decidindo que curso irá fazer, provavelmente fará sua escolha baseando-se no quanto ele espera ir bem e no quanto ele valoriza o curso. As expectativas do aluno de realizar o curso com sucesso e o valor que ele dá ao curso são influenciados pelo quanto ele acredita ser competente para realizá-lo, o quanto o curso exigirá e, também, pelos objetivos a curto e longo prazo do aluno. 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).

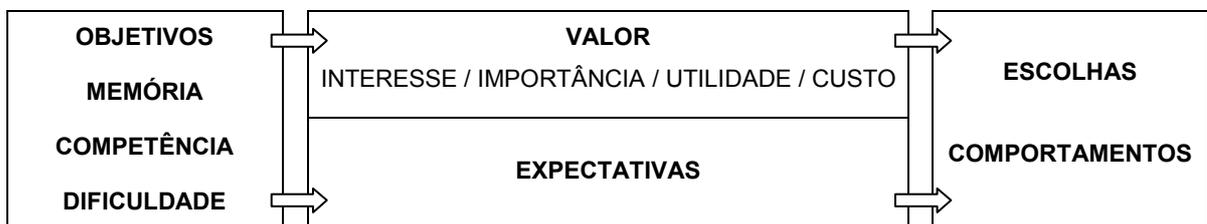


Figura 1. Esquema baseado no modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983).

Influências de experiências prévias dos indivíduos, de como foi o seu desempenho em determinada tarefa e de seus resultados, produzem uma memória afetiva que também é considerada pelo modelo (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Se alguém teve êxito ao realizar uma atividade, provavelmente terá uma memória positiva em relação a essa atividade. Atitudes e expectativas de outras pessoas em relação aos indivíduos, juntamente com suas próprias interpretações contribuirão para formar suas expectativas e valores quanto à realização de tarefas. Assim, as percepções e interpretações dos indivíduos, no caso de alunos, são influenciadas por fatores sociais e culturais que incluem opiniões de pais e professores, bem como características de sala de aula. Além disso, é importante apontar que as crenças e valores dos indivíduos podem mudar de acordo com a idade, como será tratado a seguir.

2.1.1 Mudanças nos níveis de expectativa e valor

As crenças de expectativas e valores têm sido estudadas em relação às idades dos indivíduos, sendo mostrado que há diferenças entre as concepções de crianças e de adolescentes. Crianças, mesmo nos anos iniciais da escola, já demonstram diferenças de crenças de competências entre vários domínios. Estudos feitos nos Estados Unidos mostram que as crenças de competência e expectativas de sucesso para diferentes atividades decaem no decorrer dos anos escolares. Também é evidente o declínio dos valores de crianças em certas atividades escolares quando elas vão ficando mais velhas (ECCLES et al., 1993; FREDRICKS; ECCLES, 2002; JACOBS et al., 2002; WIGFIELD et al., 1997).

Em música também é constatado o declínio das crenças de competência e valores de estudantes durante os anos escolares (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006). Essas mudanças são explicadas pelas diferentes formas com que as crianças, durante seu desenvolvimento, compreendem e interpretam os resultados de sua aprendizagem a partir do *feedback* que recebem. Outro aspecto considerado é que, normalmente, elas começam a comparar-se com colegas quando entram na escola, percebendo suas capacidades em relação às capacidades dos outros. Isso faz com que se tornem mais realistas na sua autoavaliação quanto às suas habilidades. Dessa forma, há uma tendência de relativa negatividade quanto ao seu senso de competência e valorização de tarefas escolares. Também, a partir dessa tomada de consciência, há uma identificação das atividades em que os estudantes sentem-se mais competentes e mais valorizam (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

O ambiente escolar também é um fator que contribui para formar a percepção dos alunos. Nos Estados Unidos, como a avaliação dos alunos vai tornando-se mais rígida através dos anos escolares, é provável que haja maior competição entre os alunos. O enfoque escolar na avaliação, a exigência de alto desempenho e a competência colaboram para o declínio das expectativas e valores conforme as crianças vão avançando nos anos escolares. É importante

salientar que em outras culturas, diferentes da americana, tais mudanças na escola podem ou não ocorrer, acarretando outras implicações nas expectativas e valores de alunos (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Em estudo realizado durante três anos em Portugal (MOTA, 1999) com estudantes de duas escolas públicas e uma especializada em música, constatou-se também um declínio da percepção de competência musical e motivação dos alunos, que na escola de música esse declínio foi maior do que nas outras. Esse resultado mostrou-se relacionado ao ensino tradicional da música na escola especialista, onde houve ênfase na notação e teoria musical. Assim, manter a motivação dos alunos juntamente com o desenvolvimento de suas habilidades é visto como um grande desafio para educadores musicais (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

Outro tipo de mudança que ocorre nas crenças e valores de crianças é relativo ao significado desses construtos durante seu desenvolvimento. Crianças de diferentes idades parecem ter diferentes concepções sobre o que é habilidade, o que traz consequências para sua motivação. Segundo Dweck (2002), crianças diferenciam menos a habilidade de esforço do que adolescentes. Acreditam que o desempenho é consequência do esforço, ou seja, quanto mais se esforçam, mais se tornam capazes. As crianças começam a diferenciar habilidade e esforço pelos 9 anos, sendo que, entre 10 e 13 anos, já os compreendem como fatores distintos. Nessa concepção, o emprego de muito esforço pode ser percebido como falta de habilidade. Essa questão também pode envolver a compreensão da habilidade como imutável e independente do esforço para ser desenvolvida. Porém, se há a crença de se melhorar a habilidade através do esforço, é mais provável que haja persistência e valorização de atividades desafiantes.

As mudanças das concepções entre os componentes de valor de uma tarefa, interesse, importância, utilidade e custo, dependendo das idades dos indivíduos, parecem ser mais

evidentes quanto à utilidade e interesse. Normalmente, crianças não têm muito claro o senso de utilidade sobre as várias matérias escolares para seu futuro. Isso é provável que aconteça mais tarde, quando elas necessitam decidir sobre que profissão ou trabalho seguir ou quando começam a pensar sobre outros aspectos de suas vidas. Dessa forma, o envolvimento de crianças em diversas atividades pode estar baseado mais no seu interesse do que no quão útil percebem tais atividades. Já para adolescentes, a utilidade parece ser um fator de grande influência no seu envolvimento (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004).

Assim, mudanças na orientação motivacional podem ser percebidas nos indivíduos com o passar dos anos, crianças mais intrinsecamente motivadas e adolescentes mais extrinsecamente motivados. Porém, Austin, Renwick e McPherson (2006) apontam para estudos que mostram que estudantes de música que permanecem envolvidos com atividades musicais, depois dos 12 anos, tendem a se tornar mais intrinsecamente motivados. Além das diferenças na motivação constatadas entre crianças e adolescentes, o gênero também é um fator investigado pelas pesquisas da motivação e apresenta importantes influências a serem consideradas.

2.1.2 Diferenças de gênero nas crenças e valores

Em diversas culturas homens e mulheres engajam-se em diferentes atividades tanto na infância como na idade adulta. É provável que isso seja reflexo das opções de escolhas que são oferecidas tanto a um gênero quanto a outro, bem como do impacto de processos socioculturais no desenvolvimento de suas percepções de habilidade e valores (ECCLES, 2005). Por exemplo, em Hong Kong, que tradicionalmente apresenta diferenças de gênero em sua cultura, a aprendizagem musical não é considerada interessante para meninos, pois terão no futuro que sustentar uma família e música não está entre as profissões mais rentáveis (LEUNG, 2008). Fredricks et al. (2005) confirmam a tendência de pais apoiarem mais suas

filhas a estudarem música do que seus filhos, mesmo na infância, e com isso é percebido maior interesse de meninas do que de meninos de engajarem-se em atividades musicais.

Quanto às crenças de competência, diferenças de gênero são frequentemente relatadas em diversos domínios, podendo ser constatadas já nos primeiros anos escolares. Meninos acreditam ser mais competentes do que as meninas em matemática e esportes. Meninas demonstram maior crença na sua competência em leitura e atividades sociais. O reconhecimento dessas diferenças é importante para a compreensão de resultados de desempenho, pois a crença de competência, segundo o modelo de expectativa e valor, tem forte influência sobre o desempenho e as escolhas dos indivíduos (WIGFIELD; ECCLES, 2002).

Estudos americanos mostram também que entre crianças e adolescentes há diferenças quanto ao gênero em relação aos valores em várias áreas. Meninos valorizam mais os esportes do que as meninas, e essas valorizam mais a leitura, inglês e música do que os meninos (ECCLES et al., 1993). As escolhas por determinadas atividades musicais e tipo de instrumento a ser aprendido também diferem entre os gêneros. A tendência de que meninas são mais motivadas para realizar atividades musicais como cantar, ouvir música e tocar instrumentos e compor é indicada por estudos realizados em Hong Kong (CHEUNG, 2004; LEUNG, 2008). Na Inglaterra, as meninas preferem tocar harpa e flauta, e meninos, guitarra e baixo elétrico (HALLAM; ROGERS; CREECH, 2008). Além disso, o gênero também se apresenta como fator que influencia a orientação motivacional de crianças e adolescentes. Ritcher (2001) investigou a motivação para participar da banda escolar entre estudantes japoneses e os resultados de sua pesquisa mostram que os meninos são mais extrinsecamente motivados do que as meninas.

Fatores que afetam a motivação, como a percepção de competência e valores em diferentes domínios, podem ser diferentes conforme o gênero e idade e variar durante a

trajetória escolar dos alunos. Em estudo longitudinal (JACOBS et al., 2002) realizado nos Estados Unidos com alunos que frequentaram a mesma escola da 1^a até a 12^a série, foram constatadas diferenças entre meninos e meninas em diferentes etapas quanto à percepção de competência e valores em matemática, esportes e linguagens artísticas, entre as quais a música está incluída. Nessa pesquisa os resultados mantiveram-se semelhantes a investigações anteriores, como relatados a seguir:

- O declínio da percepção de competência foi uma forte tendência nas três áreas. Em média, a percepção de competência nas linguagens artísticas decresceu mais rapidamente nos primeiros anos, alterando-se pouco a partir da 7^a e 8^a séries. As diferenças de gênero foram significativas na 6^a série nas três áreas, sendo que meninos sentem-se mais competentes nos esportes e em matemática, e as meninas, nas linguagens artísticas.
- Embora meninos e meninas tenham percepções semelhantes em relação à sua competência na 1^a série nas linguagens artísticas, as diferenças vão aumentando até a 6^a série, tornam-se mais estáveis até a 10^a série, quando começam a diminuir. A percepção de competência dos meninos decresceu mais rapidamente do que a das meninas, apresentando seu menor nível na 10^a série, quando há um tênue aumento até a 12^a série. A percepção de competência das meninas manteve-se maior do que a dos meninos em todas as séries, mas foi decrescendo de forma regular e estabilizando-se nas três últimas séries.
- Em relação aos valores (interesse, importância e utilidade), os níveis foram mais altos nas primeiras séries nas três áreas, tanto para meninos como para meninas.

Nas linguagens artísticas houve diferenças significativas quanto ao gênero. Em média, as meninas mantêm índices mais altos de valores do que os meninos. Como o declínio

nos níveis dos valores foi mais acentuado para as meninas, as diferenças de gênero diminuíram até a 6^a e 7^a séries, aumentando novamente nas últimas séries, quando os níveis dos valores crescem para as meninas e estabilizam-se para os meninos.

- Mostrou-se maior a tendência em valorizar esportes, linguagens artísticas e matemática quando os alunos sentiam-se competentes nesses domínios. Nas linguagens artísticas, houve forte associação entre a percepção de competência e valores. Esse resultado é reforçado pelas diferenças de gênero. Assim, a maior valorização das linguagens artísticas pelas meninas pode ter sido em decorrência do seu alto senso de competência nesse domínio. (JACOBS et al., 2002).

2.2 Os fatores motivacionais

O objetivo desta pesquisa é investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos em aprender música na escola. Assim, serão apresentados, a seguir, os conceitos e alguns estudos sobre os fatores motivacionais investigados: interesse, competência, dificuldade e esforço.

2.2.1 Interesse

Na pesquisa motivacional, o interesse é considerado um dos determinantes da motivação e vem sendo estudado há mais de 15 anos. Para pesquisadores, o interesse provoca resultados positivos em crianças, melhorando sua memória e aprendizagem. Está relacionado à persistência e investimento de esforço, à percepção de habilidade e motivação para aprender. Também é considerado como um fator de apoio para se enfrentar dificuldades e tolerar frustrações na aprendizagem (KATZ et al., 2006).

A importância do interesse já era reconhecida desde o final do século XIX pela sua influência na atenção e memória das pessoas. No início do século XX, os estudos sobre o interesse foram direcionados para a sua relação com a aprendizagem, tendo momentos de ascensão e declínio. O interesse era considerado um facilitador da compreensão e aprendizagem, além de ser um estímulo ao esforço e envolvimento pessoal (HIDI, 2006). Segundo Schraw, Flowerday e Lehman (2001), John Dewey, que foi o primeiro a apontar a importância do interesse para a aprendizagem, já enfatizava que o interesse deveria estar presente na sala de aula através de materiais variados e oportunidades educacionais que promovessem desafios e autonomia dos estudantes. Assim, as necessidades pessoais e intelectuais dos alunos seriam atendidas (SCHRAW; FLOWERDAY; LEHMAN, 2001).

Nos anos 1950, o behaviorismo desconsiderou construtos psicológicos não observáveis, como o interesse, fazendo com que pesquisas sobre esse tema enfraquecessem. Com o advento da psicologia cognitiva dos anos 1960, pesquisas e teorizações sobre interesse cresceram constantemente até alcançar alto nível nos anos 1990, quando, em 1992, foi publicado *The role of interest in learning and development*, por Renninger et al.

Esse livro forneceu uma estrutura teórica integrada baseada na distinção entre interesse situacional e interesse individual e também uma abordagem interdisciplinar variada para a compreensão do interesse. (SCHRAW; FLOWERDAY; LEHMAN, 2001, p. 213, tradução minha).

Desde então, muitas pesquisas têm se voltado para esses dois tipos de interesse, podendo ser encontrados trabalhos que enfatizam tanto o interesse situacional como o individual e, também, os que tratam de ambos. O interesse situacional refere-se ao interesse gerado por estímulos do ambiente e representa uma reação afetiva mais imediata que pode ou não durar. O interesse individual é caracterizado por uma predisposição do indivíduo a envolver-se em alguma atividade ou com algum assunto por mais tempo e de forma mais

intensa (HIDI; HARACKIEWICZ, 2000). Segundo Hidi e Renninger (2006), o interesse situacional pode se tornar um interesse individual. Para que esse desenvolvimento ocorra, depende de condições oportunizadas pelo ambiente e se o indivíduo for adquirindo, cada vez mais, sentimentos positivos, valores e conhecimento quanto ao seu objeto de interesse.

Fomentando a pesquisa existente sobre interesse, Hidi e Renninger propuseram em 2006 o modelo das quatro fases de desenvolvimento do interesse. De acordo com esse modelo, na primeira fase, o interesse situacional por um conteúdo específico é desencadeado e, se for sustentado, evolui para a segunda fase, que se refere ao interesse situacional mantido. A mudança do interesse situacional mantido para a terceira fase, chamada interesse individual emergente, é incentivada pela curiosidade da pessoa de saber mais sobre o determinado assunto e é acompanhada por esforços de autorregulação. A intensificação da terceira fase pode levar à fase final, ou quarta fase de desenvolvimento, denominada interesse individual bem desenvolvido. Cada fase de interesse é caracterizada por quantidades variadas de afeto, conhecimento e valor, sendo que nas fases iniciais aspectos mais afetivos são mais proeminentes. A extensão e caráter de cada fase são provavelmente influenciados por experiências individuais, temperamento e predisposição genética (HIDI; RENNINGER, 2006).

As quatro fases são consideradas sequenciais e distintas e representam uma forma de desenvolvimento cumulativo e progressivo em casos onde o interesse é apoiado e sustentado através de esforços de outros e por causa dos desafios e oportunidades que uma pessoa busca numa tarefa. Contudo, sem o apoio de outros, como pais e professores no caso de estudantes, qualquer fase do interesse pode tornar-se latente, regredir para uma fase prévia ou desaparecer completamente. Diferentes níveis de esforço, autoeficácia, conjunto de metas e habilidade para o comportamento de autorregulação caracterizam cada fase do interesse, e mudanças

nessas variáveis ocorrem quando o interesse se desenvolve ou retrocede (HIDI; RENNINGER, 2006).

Além de uma descrição de como o interesse se desenvolve, o modelo das quatro fases de desenvolvimento do interesse enfatiza a necessidade de pesquisadores identificarem o tipo de interesse que estão investigando e sugere modos pelos quais educadores e pais poderiam contribuir para o desenvolvimento do interesse dos estudantes (HIDI, 2006). Segundo as autoras, é importante que também no âmbito escolar sejam reconhecidos os tipos de interesse e suas implicações na aprendizagem dos estudantes, que se tenha a consciência da possibilidade de se desenvolver o interesse e que, mesmo que o estudante tenha interesse bem desenvolvido por algum conteúdo, precisa ser apoiado para mantê-lo.

Esse apoio é importante porque nem sempre os estudantes têm consciência do quanto seus interesses são desenvolvidos. Apesar de demonstrarem competência e confiança ao realizarem uma tarefa, por exemplo, os estudantes precisam de um retorno positivo sobre seu desempenho para manterem o interesse individual. A relação com o fazer de alguma atividade pela qual há o interesse individual bem desenvolvido muitas vezes não implica a compreensão de sua importância, utilidade ou esforço despendido, apenas há o senso de realização como algo que fluiu, independentemente de recompensas ou motivação externa. O prazer de envolver-se com a atividade por ela mesma e de lidar com os desafios apresentados geralmente está ligado ao interesse individual, e traz uma maior probabilidade de se atingir objetivos (RENNINGER; HIDI 2002).

No estudo de caso com uma estudante de clarinete (RENNICK; McPHERSON, 2002) é mostrado como o interesse situacional é desencadeado e desenvolvido até que se torne um interesse individual. Através da execução de uma música de sua escolha, a aluna desenvolveu estratégias de aprendizagem avançadas, despendeu mais tempo que o habitual e perseverou

diante de dificuldades. Esse estudo também aponta a importância do estímulo e envolvimento do professor para que o processo de desenvolvimento do interesse ocorra.

Além de serem considerados dois ou quatro tipos distintos de interesse, há também várias formas de conceituá-lo. Na literatura, podem-se encontrar tanto uma concepção que englobe aspectos afetivos e cognitivos como a que considere somente os afetivos. Isso tem resultado em diferentes métodos para se avaliar o interesse de estudantes (KATZ et al., 2006). Por exemplo, para Wigfield e Eccles (2000), o interesse é definido como o prazer que uma pessoa experimenta quando está fazendo uma tarefa, ou como sendo o interesse subjetivo pelo conteúdo da tarefa, sendo chamado de interesse intrínseco. Já para Kraap (2007) e Schiefele (1999), que desenvolveram a teoria do interesse, esse está relacionado a sentimentos e valores como a importância e a significância da tarefa. E, como já descrito, para o modelo das quatro fases de desenvolvimento do interesse, há três componentes que influenciam o desenvolvimento do interesse: sentimentos positivos, valores e conhecimento (HIDI; RENNINGER, 2006).

Apesar de ser relacionado à ideia de interesse dos autores mencionados acima (ECCLES, 2005), o fenômeno do interesse intrínseco parece representar uma forma menos desenvolvida de interesse. Como visto, ele não é necessariamente acompanhado por uma grande porção de conhecimento, valor e engajamento em uma tarefa, como sugerido pelos pesquisadores da área do interesse (KATZ et al., 2006). Essa forma de interesse é considerada pelo modelo de expectativa e valor, desenvolvido por Eccles e Wigfield, como um dos fatores que influencia as escolhas de realização dos indivíduos, bem como o seu desempenho, esforço e persistência (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Eccles e seus colegas usam o termo “valor intrínseco” ou “interesse intrínseco” para designar o prazer que alguém sente ao realizar uma tarefa ou o prazer que alguém espera experimentar enquanto faz uma tarefa. Dessa forma, os conceitos de interesse intrínseco e

fluxo (*flow*) apresentam sentidos semelhantes, pois esse último, discutido por Csikszentmihalyi, Abuhamedh e Nakamura (2005), é considerado um comportamento intrinsecamente motivado, como a experiência de satisfação subjetiva que ocorre quando pessoas estão engajadas em uma atividade (ECCLES, 2005). O fluxo somente é possível quando as pessoas, ao terem oportunidade para realizar algo, sentem que suas habilidades correspondem aos desafios. Quando as habilidades de uma pessoa excedem às exigências de uma tarefa, elas podem se sentir desanimadas, ou, quando ocorre o contrário, pode haver a sensação de ansiedade. 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 (MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002).

Como já foi mencionado, para o modelo da expectativa e valor de Eccles e Wigfield, o interesse intrínseco é um dos componentes de valor que juntamente com a utilidade, importância e custo são fortes indicadores da decisão dos indivíduos de realizarem uma tarefa e nela persistirem engajados. A utilidade da realização para o futuro do indivíduo, o quanto lhe é significativa (importância) e prazerosa (interesse intrínseco) e o quanto custa em termos de ansiedade, medo, esforço e tempo despendido correspondem ao valor da tarefa. Esses componentes podem ser analisados independentemente (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). Alunos podem demonstrar alto interesse em música, mas não considerá-la importante ou útil para suas vidas, e outros podem reconhecer sua importância e utilidade, mas não terem interesse na sua aprendizagem (McPHERSON, 2000/2001).

O estudo sobre motivação em música de Sichivitsa (2007) examinou a influência de diversos fatores na participação de estudantes no coro de uma universidade americana. Baseando-se no modelo de expectativa e valor, essa investigação abordou a influência dos pais, colegas, professores, o senso de competência e experiências prévias em música e

também os valores dos estudantes em relação à atividade musical. Os resultados mostraram que o principal fator motivacional para participação no coro foi o interesse, e que a utilidade foi pouco considerada. Além disso, estudantes que amavam cantar, que tinham grande prazer em participar do coro e reconheciam a importância da música para seu crescimento intelectual e espiritual sentiam-se mais motivados a buscar outras experiências musicais.

Em outros estudos, têm-se investigado a relação do interesse em atividades musicais e ambientes de aprendizagem, influência do apoio dos pais, metas de realização e senso de competência (AUSTIN, 1991; FREDRICKS et al., 2005; MARJORIBANKS; MBOYA, 2004). Como o modelo de expectativa e valor enfatiza, o interesse está incluído entre os fatores que devem ser analisados para se compreender o processo complexo da motivação. Segundo o modelo, o senso de competência dos indivíduos, a dificuldade para realizar uma tarefa, assim como o esforço exigido são fatores que têm influência sobre os valores, entre eles o interesse, que os indivíduos atribuem a tarefas.

2.2.2 Competência – crenças sobre habilidade

O senso de competência, ou a autopercepção de habilidade, é compreendido pelo quanto alguém acredita ser competente para realizar uma tarefa. Várias teorias da motivação tratam da percepção de competência, que pode ser denominada de autoconceito, autoeficácia ou autopercepção de habilidade dependendo da perspectiva teórica em que é utilizada (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Considera-se a autopercepção de habilidade ou autoconceito como um fator interno importante que influencia estudantes a realizarem tarefas e a se interessarem por matérias escolares. Por exemplo, é mais provável que haja engajamento em atividades musicais entre os que acreditam que são musicalmente competentes. O autoconceito também tem impacto sobre as escolhas de realização dos indivíduos. Pesquisas têm mostrado que crianças fazem

melhor e são mais motivadas a buscar atividades desafiantes quando se sentem capazes de realizá-las (DENISSEN; ZARRETT; ECCLES, 2007).

Segundo estudo realizado por Sichivitsa (2007), as experiências musicais e o apoio dos pais de estudantes na participação de atividades musicais tiveram influências positivas no seu autoconceito em música. As crianças normalmente têm uma autopercepção positiva quanto à sua competência, porém quando crescem e começam as comparações com os outros há uma tendência a se tornarem mais realistas. Com a probabilidade de exposição pública na aprendizagem musical, o processo avaliativo de outros pode ser frequente, tornando mais difícil para os estudantes de música manter seu autoconceito positivo (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

Autoconceito e valor também são relacionados, sendo que quando um indivíduo acredita que é bom em uma área, provavelmente a valorizará. Essa relação pode ser explicada pela necessidade de preservação da autoestima, pois quando não há percepção de habilidade em uma atividade, há uma tendência de pouca valorização da mesma (JACOBS et al., 2002).

Também se tem discutido sobre a influência dos indivíduos acreditarem se a habilidade é imutável ou não (DWECK, 2002). Se há a crença da habilidade ser desenvolvida, isso implica o investimento de esforço. Para o modelo de expectativa e valor esse é um ponto importante, pois acreditando que o esforço não pode melhorar a habilidade, torna-se menos provável que indivíduos escolham realizar atividades em que não se achem hábeis, associando-as ao fracasso. Já indivíduos que acreditam que podem melhorar sua habilidade através do esforço têm maior probabilidade de escolher atividades desafiantes como modo de desenvolver sua habilidade na área. Em educação musical, a crença sobre o talento inato tem sido muito discutida (FREEDMAN-DOAN et al., 2000; HALLAM; PRINCE, 2003) e considerada ter consequências no emprego de esforço para o desenvolvimento de habilidades musicais. Crianças que percebem a habilidade musical como fixa e que não acreditam em seu

potencial para música podem não querer participar de atividades musicais, e assim não se desenvolvem musicalmente. A crença no desenvolvimento da competência musical leva à motivação para aprender música, pois acarreta a busca por oportunidades de aprimorá-la (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

A percepção da falta de habilidade para a realização de uma tarefa, também tem implicações quanto ao esforço empregado. Há maior probabilidade de esforço empregado em atividades em que se acredite ter habilidade do que o inverso. A pesquisa de Li, Lee e Solmon (2007) indica que altos níveis de autopercepção de habilidade estão associados à maior persistência e esforço despendido. Como já mencionado, a atribuição de causas de sucesso e fracasso na realização de tarefas também é considerada uma influência no autoconceito e, por decorrência, no esforço. Parece que a falta de esforço torna-se uma desculpa para que não seja reconhecida a falta de habilidade. Assim o indivíduo evita despende esforço em atividades em que não se considera bom, preservando assim sua autoimagem. (REYNOLDS; SCHOOLS, 1995).

Para Eccles, O'Neill e Wigfield (2005), as crenças de autoconceito e de dificuldade interagem predizendo as expectativas de sucesso em determinada matéria escolar. O autoconceito de habilidade em um domínio específico é relacionado positivamente às expectativas, enquanto a percepção de dificuldade estaria relacionada negativamente às expectativas. Esses autores também demonstraram que expectativas de sucesso e autoconceito de habilidade carregariam o mesmo fator e, portanto, podem ser tratados empiricamente como o mesmo construto.

2.2.3 Dificuldade

A percepção de dificuldade de uma tarefa é definida como a percepção do indivíduo em relação à dificuldade ou complexidade de realizar uma tarefa (LI; LEE; SOLMON, 2007).

Também se refere à crença de alguém quanto ao esforço necessário para ter sucesso em uma tarefa e na viabilidade de realizá-la. (HORVATH; HERLEMAN; McKIE, 2006). De acordo com Wigfield e Eccles (2000), as percepções de dificuldade e habilidade em realizar uma tarefa são consideradas como crenças que influenciam os valores subjetivos (importância, utilidade, interesse e custo) e as expectativas de realização da tarefa. Dessa forma, as percepções de dificuldade de uma tarefa e o senso de competência também podem ter implicações no desempenho dos indivíduos.

Segundo Li, Lee e Solmon (2007), as percepções de dificuldade da tarefa apresentam uma relação negativa com a autopercepção de habilidade e motivação para a realização. A percepção de dificuldade pode afetar a autopercepção de habilidade, sendo considerada como um antecedente da autopercepção de habilidade, fazendo com que indivíduos que percebam uma tarefa como mais difícil desenvolvam níveis mais baixos de autopercepção de habilidade com o tempo. O modelo de expectativa e valor (ECCLES et al., 1983) propõe que reações afetivas e memórias dos indivíduos, bem como suas interpretações de experiências e desempenhos anteriores, influenciam sua percepção de dificuldade de uma tarefa.

Poucas pesquisas têm investigado o papel das percepções de dificuldade da tarefa em relação a outros construtos da motivação. A pesquisa de Li, Lee e Solmon (2007) sugere que a percepção de dificuldade de estudantes em realizar atividades de educação física pode ser uma variável importante que afeta seu interesse quando engajados em atividades de aprendizagem e também apoia a ideia de que os indivíduos sentem-se mais competentes e interessados quando percebem que tarefas não são muito difíceis.

A realização de atividades difíceis ou fáceis também está relacionada às metas dos indivíduos. Aqueles que têm como meta a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades provavelmente terão mais interesse por atividades desafiantes. Já os que se preocupam com seu desempenho e ego podem querer evitar tarefas mais difíceis (BZUNECK, 2001b). Essa

relação entre o interesse e a dificuldade da tarefa é considerada pela teoria do fluxo, como já foi mencionado anteriormente. Segundo Custodero (1999, 2002), experiências de fluxo em atividades musicais foram constatadas em estudantes com alta percepção de habilidade e que realizavam atividades desafiantes, demonstrando grande engajamento. Contudo, mesmo que os estudantes tenham alto interesse em aprender música, sua motivação pode ser comprometida caso as dificuldades sejam excessivas (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006).

2.2.4 Esforço

O esforço é considerado um dos comportamentos que refletem a intensidade do engajamento de um indivíduo em uma atividade (MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002). Assim como com as escolhas e persistência, o esforço também é supostamente influenciado pelas expectativas de realizar determinada tarefa com sucesso e pelos valores subjetivos em relação à tarefa (WIGFIELD; ECCLES, 2000). A crença de alguém quanto ao esforço necessário para realizar uma tarefa está relacionada à dificuldade desta e também ao custo, um dos quatro valores subjetivos do modelo expectativa e valor; porém, nesse caso, é considerado mais como um esforço emocional. Segundo Renninger (2003), é menos provável que indivíduos se interessem em fazer uma tarefa que julguem muito difícil, porque o esforço está associado à possibilidade de fazer bem a tarefa.

Nas escolas, a expectativa de estudantes de realizar tarefas com sucesso é influenciada por experiências prévias, por suas percepções quanto a crenças e práticas dos professores, por seus objetivos e por seu autoconceito. Essa expectativa, somada às suas crenças quanto à relação entre habilidade e dificuldade influenciarão na sua decisão de exercer ou não esforço. Caso o aluno pense que o fato de despender mais esforço em uma atividade significa que lhe falta competência, provavelmente, para preservar sua autoestima, não se esforçará muito,

atribuindo seu mau desempenho à falta de esforço (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2004; REYNOLDS; SCHOOLS, 1995).

O interesse por uma tarefa estimula o esforço e pode ser o mediador entre a dificuldade e o esforço necessários para realizá-la (LI; LEE; SOLMON, 2007). Por exemplo, se um indivíduo percebe que uma tarefa é difícil, mas há alto interesse, é possível que exerça maior esforço para realizá-la. O interesse, ou o prazer em desenvolver habilidades, de sentir-se capaz de realizar alguma atividade pode fazer diminuir a sensação de esforço despendido. Essa ideia remete novamente ao conceito de fluxo, no qual a sensação de equilíbrio entre habilidades e desafios leva à perda da consciência de tempo e espaço e, conseqüentemente, da noção da quantidade de esforço. Por isso pesquisas sobre o interesse sugerem que interesse e esforço sejam, muitas vezes, contraditórios, pois numa situação de alto interesse talvez não se perceba o quanto de esforço foi exigido (RENNINGER; HIDI, 2002).

Escalas que medem o esforço necessário para a realização de uma tarefa, de acordo com o modelo de expectativa e valor, baseiam-se em questões que associam o esforço exigido com a consecução da tarefa com sucesso. Assim, o esforço necessário para aprender determinada matéria escolar será medido através da percepção do estudante quanto ao esforço exigido para se sair bem e tirar boas notas (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005). Essa percepção de esforço, juntamente com as percepções do estudante quanto à sua competência e dificuldade da matéria, terá impacto no seu interesse e outros valores e, também, nas suas expectativas, o que levará à persistência, esforço realizado e desempenho na aprendizagem (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Em síntese, a literatura da motivação mostra a importância dos fatores investigados nesta pesquisa para a motivação na aprendizagem. O interesse, senso de competência, de dificuldade e de esforço têm sido abordados em muitos estudos, bem como suas relações e influências na motivação dos indivíduos.

No próximo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada nesta pesquisa que investiga as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos em aprender música na escola.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na presente pesquisa. Assim como outras dissertações (KNOP, 2008; MACHADO, N., 2004; MATTOS, 2006), esta pesquisa baseia-se somente em dados secundários, que são dados existentes oriundos de outras fontes. Knop (2008), por exemplo, para realizar sua pesquisa de mestrado em sociologia utilizou dados selecionados a partir de questionário respondido por vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse questionário foi realizado pelo órgão dessa universidade responsável pelos processos seletivos e pela organização das informações dos vestibulandos (Coperse). 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 deste trabalho é a pesquisa “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares” que está sendo realizada pelo grupo de pesquisa Faprom.³ Como membro desse grupo, participei de todas as etapas dessa pesquisa: a) revisão da literatura sobre motivação; b) seleção de

³ Formação e Atuação de Profissionais em Música – grupo de pesquisa em educação musical vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

escolas que pudessem participar da pesquisa; c) contato com as escolas para coleta de dados; d) aplicação dos questionários nas escolas; e d) tabulação de dados.

A pesquisa “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”, que será denominada neste trabalho de “pesquisa geradora”, será descrita, a seguir, a fim de se compreender a presente pesquisa quanto: à sua origem, à amostra selecionada e aos procedimentos estatísticos utilizados.

3.1 A pesquisa geradora

A pesquisa geradora faz parte de um projeto internacional que engloba oito países (México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Coreia do Sul, Finlândia e Brasil) e intitula-se “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”⁴. O objetivo dessa pesquisa é “investigar qual a importância e significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares”.

A metodologia adotada pela pesquisa geradora consiste em um *survey* de grande porte. De acordo com Babbie (1999), o *survey*, ou estudo de levantamento, tem a função de descrever, explicar e explorar características de uma certa amostra. O *survey* realizado na pesquisa geradora é do tipo interseccional, pois tem como objetivo descrever uma amostra em um dado momento do tempo e determinar relações entre certas variáveis da mesma (BABBIE, 1999, p. 96).

⁴ O coordenador da pesquisa internacional é o Prof. Gary McPherson (EUA) e, no Brasil, a pesquisa está sendo conduzida no Estado do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Liane Hentschke.

Para formar a amostra da pesquisa geradora usou-se o método não-probabilístico do tipo intencional. Através desse método, segundo Babbie (1999), nem todos os elementos da população têm a chance de participar da investigação, compondo-se a amostra a partir dos objetivos da investigação, do conhecimento da população e de seus elementos.

Seguindo as orientações do projeto internacional, o *survey* deveria ter uma amostra entre 1,5 e 2 mil alunos em cada país. No Brasil, fizeram parte da amostra 1848 alunos que cursavam entre a 6^a série do ensino fundamental e a 3^a série do ensino médio, de 11 cidades do Estado do Rio Grande do Sul. Esses alunos foram selecionados a partir de três situações de aprendizagem musical, formando os seguintes grupos:

- Grupo 1: ter educação musical nas escolas como disciplina curricular e também realizar alguma atividade musical extracurricular ou fora da escola (execução e/ou composição).
- Grupo 2: ter educação musical nas escolas como disciplina curricular e não realizar atividades musicais extracurriculares ou fora da escola (execução e/ou composição).
- Grupo 3: não ter educação musical no currículo escolar, mas realizar alguma atividade musical extracurricular ou fora da escola (bandas, coros, composição e/ou execução instrumental).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário autoadministrado. Após a autorização para a pesquisa, através da assinatura do consentimento informado (anexo 3), os alunos responderam o questionário em períodos de aulas de música e de ensaios. A aplicação dos questionários foi feita pelos membros do grupo Faprom na cidade de Porto Alegre e em outras cidades do interior do Rio Grande do Sul, durante o segundo semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2007.

O questionário formatado para a pesquisa internacional teve como fundamentação teórica o modelo de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000) e para ser utilizado no Brasil foi traduzido para sua língua oficial, assim como aconteceu nos demais países participantes do projeto. O questionário contém 38 questões sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto ao interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança. Todos esses aspectos foram vistos em relação às disciplinas Artes, História, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. O questionário também traz questões sobre atividades que os alunos fazem fora da escola, sobre as percepções dos mesmos quanto à opinião dos pais e sobre outras atividades musicais e instrumentos musicais que eles possuam em casa.

As questões do questionário são de caráter fechado, sendo que as quatro primeiras referem-se à idade, sexo, número de irmãos e série em que os alunos estudam; 21 delas apresentam escolhas de respostas numa escala de um a cinco, chamada de escala de Likert, onde cada número da escala corresponde a um nível de sentimento ou percepção do respondente (CHISNALL, 1980). Por exemplo:

Na escola, o quanto você gosta de aprender música?				
não gosto		gosto muito		
1	2	3	4	5

Figura 2. Exemplo de questão com escala de Likert de cinco pontos.

Além das questões com escala de Likert, sete questões pedem para o respondente colocar as sete disciplinas (Português, Matemática, História, Ciências, Artes, Música e Educação Física) em ordem de preferência, duas questões sobre confiança apresentam

escolhas de respostas em porcentagem (entre 0% e 100%), três são de escolhas entre “sim ou não” e uma questão apresenta escolhas de respostas entre zero e sete (escala de classificação).

Fundamentados no modelo de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2002), seis tipos de concepções, expectativas e valores pessoais foram contemplados nesse questionário, sendo estes:

- Interesse: a satisfação pessoal obtida da participação em atividades musicais, sozinho e com os outros, acrescida do gosto pelo repertório executado.
- Importância: o grau com que a participação musical é vista como relevante para alcançar aquilo que um indivíduo espera fazer e em que deseja aperfeiçoar-se.
- Utilidade: se a participação musical é percebida como construtiva e funcional para aquilo que o indivíduo deseja fazer, tanto no presente como no futuro, e em outras situações, por exemplo, dentro e fora da escola.
- Dificuldade: se a participação cria obstáculos ou é percebida como mais difícil, exigindo maior esforço do que em outras atividades em que o indivíduo está envolvido.
- Senso de competência: pelo qual a participação musical torna-se uma atividade em que o indivíduo deseja sair-se bem.
- Senso de confiança: o aumento de poder sentido pelo desenvolvimento das habilidades necessárias para dominar desafios associados com o aprendizado e execução vocal ou instrumental, e o grau com que a participação está carregada de pressões e ansiedades que diminuem a confiança e senso de autovalorização como músico.

3.2 A presente pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse e os níveis de competência, esforço e dificuldade atribuídos por alunos em aprender música na escola. Para este estudo, foi feito um recorte da pesquisa geradora em relação a três aspectos:

- Amostra: foi considerado apenas o Grupo 2 da amostra (alunos que aprendem música somente na aula de música do currículo escolar).
- Questões do questionário: foram utilizadas somente as oito questões referentes ao interesse, competência, esforço e dificuldade.
- Disciplina: foram analisadas as respostas referentes a Música e não às demais disciplinas.

A seguir, serão descritos a amostra, as questões selecionadas e os procedimentos de análise da presente pesquisa.

3.2.1 Amostra

Como amostra do presente estudo, foram utilizados somente os dados referentes aos alunos que têm educação musical nas escolas como disciplina curricular e que não realizam atividades musicais (execução/composição) extracurricular ou fora da escola. Os dados desse grupo foram coletados em 11 escolas regulares, seis da rede privada e cinco da rede pública, que foram selecionadas por terem aula de música no currículo com professor especialista. Esse grupo é formado por 631 alunos da 6^a série do ensino fundamental até o ensino médio. A

Tabela 1 apresenta a distribuição de frequências dos indivíduos que participaram da investigação por variável sociodemográfica.

Tabela 1. Distribuição de frequências de indivíduos da amostra por variável sociodemográfica.

Variável sociodemográfica	Frequência (estudantes)			
	<i>gênero</i>	<i>idade</i>	<i>Nível de ensino</i>	<i>Tipo de escola</i>
Meninos	300	-	-	-
Meninas	331	-	-	-
Entre 11 e 13 anos	-	382	-	-
Entre 14 e 19 anos	-	249	-	-
Fundamental	-	-	542	-
Médio	-	-	89	-
Escola pública	-	-	-	301
Escola privada	-	-	-	330

Conforme mostrado na Tabela 1, o maior equilíbrio entre os subgrupos das variáveis sociodemográficas utilizados neste estudo encontra-se no gênero e no tipo de escola (pública e privada). Quanto ao gênero, 47,54% são meninos e 52,45% são meninas, e quanto ao tipo de escola, 47,70% são de escola pública e 52,29% são de escola privada. Em relação à faixa etária, 60,53% dos alunos têm entre 11 e 13 anos e 39,46% têm entre 14 e 19 anos. Como é possível verificar, a grande maioria da amostra é composta por alunos do ensino fundamental, 85,89%, e apenas 14,10% são do ensino médio. Pelo desequilíbrio constatado entre o tamanho das amostras referentes ao nível de ensino e faixa etária, houve modificações na análise desses dados, como será explicado na apresentação dos resultados.

3.2.2 Recorte de dados

Esta investigação utilizará como base de dados o questionário da pesquisa internacional, selecionando-se as oito questões que estão relacionadas com o interesse, competência, esforço e dificuldade. As respostas dessas questões referentes às sete disciplinas (Música, Português, Matemática, História, Ciências, Educação Física e Artes) só serão consideradas num primeiro momento, como será mostrado nos procedimentos de análise. Para os objetivos desta pesquisa, os dados relevantes são os que se referem a Música e não às demais disciplinas. Todas as questões selecionadas foram respondidas através de escala de Likert de cinco pontos. A figura a seguir apresenta uma das questões selecionadas e um exemplo⁵ da escala de Likert, através da qual os alunos responderam optando por um dos números de 1 a 5:

Na escola, o quanto você gosta de aprender:					
	não gosto			gosto muito	
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5

Figura 3. Exemplo de questão do questionário.

⁵ As demais questões encontram-se no Anexo 2.

3.2.3 Procedimentos de análise

Como já descrito anteriormente, a partir do banco de dados da pesquisa geradora, foram selecionados os dados referentes à amostra e questões do questionário conforme os objetivos propostos por esta dissertação.

Os dados selecionados foram encaminhados para uma profissional da área de estatística que realizou os seguintes testes:

- Estatística descritiva: para identificar o perfil das respostas, através da representatividade de cada categoria (percentual), médias (a soma dos valores de um conjunto de dados dividida pelo número de elementos) e desvios-padrões (indica a distância média das observações em relação à média do conjunto de dados). Através desse procedimento é constatado, por exemplo, quantos alunos atribuíram alto, médio e baixo níveis de interesse, competência, esforço e dificuldade em aprender música na escola.
- Teste de alfa de Cronbach: para avaliar a fidedignidade dos itens do questionário e para verificar a consistência interna dos blocos utilizados (Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço). Assim pode-se ter confiabilidade nos resultados obtidos em cada questão e em cada bloco. Segundo Malhotra (2006, p. 277), “o coeficiente alpha de Cronbach pode variar de 0 a 1, e um valor de 0,6, ou mais, geralmente indica confiabilidade satisfatória”.
- Teste qui-quadrado: para verificar a existência de associações significativas entre as variáveis investigadas (interesse, esforço, competência e dificuldade). Segundo Barbetta (2006, p. 227), “há associação entre duas variáveis se o conhecimento de uma

altera a probabilidade da outra”, mas não mede a relação de causa e efeito.⁶ Através do teste qui-quadrado poderá ser constatado se há associações significativas entre as variáveis (interesse, competência, dificuldade e esforço) e em que níveis, por exemplo, o baixo interesse pode estar associado ao alto esforço e também ao baixo esforço, podendo não estar, porém, associado ao médio esforço.

- 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.⁷ Assim, pode ser constatado, por exemplo, que quanto maior for o senso de competência dos alunos, maior é o seu interesse.
- 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. Se há diferenças significativas, quem atribuiu maior interesse?

Para que as análises estatísticas fossem feitas, foram formados quatro blocos relacionados aos quatro fatores investigados (interesse, competência, dificuldade e esforço). Cada bloco constituiu-se do resultado da soma de duas questões que foram selecionadas a

⁶ Por exemplo, há maior probabilidade de pessoas tomarem sorvete em dias quentes, ou seja, pode-se dizer que há associação entre o clima e a propensão ao consumo de sorvete. Através desse teste é possível identificar onde as associações acontecem. Utilizando-se o exemplo anterior, pode ser que o teste qui-quadrado identifique a associação apenas entre o alto consumo de sorvete e altas temperaturas e não entre médias temperaturas e alto consumo. Assim, essa associação específica (entre alto consumo e altas temperaturas) pode ser estudada separadamente.

⁷ Por exemplo, em geral, há correlação entre peso e altura de pessoas, pois quanto maior a altura, maior será o peso, porém uma pessoa baixa pode ser mais pesada que uma alta. No caso da associação entre o maior peso e a maior altura é considerada uma associação positiva. Por outro lado, se a maior altura estiver associada ao menor peso, ou vice-versa, é uma associação negativa.

partir do modelo de expectativa e valor (ECCLES; O'NEILL; WIGFIELD, 2005) da seguinte forma:

1) Bloco Interesse (somando-se as respostas das questões 5 e 6 do questionário).

Q. 5 – Na escola, o quanto você gosta de aprender música?				
não gosto			gosto muito	
1	2	3	4	5
Q. 6 – Na escola, o quão interessante você considera Música?				
pouco interessante			muito interessante	
1	2	3	4	5

Figura 4. Bloco Interesse.

2) Bloco Competência (somando-se as respostas das questões 12 e 13 do questionário)

Q. 12 – Como é o seu desempenho em Música?				
muito ruim			muito bom	
1	2	3	4	5
Q. 13 – Como você acha que será seu desempenho em Música este ano?				
muito ruim			muito bom	
1	2	3	4	5

Figura 5. Bloco Competência.

3) Bloco Dificuldade⁸ (somando-se as respostas das questões 14 e 15 do questionário)

Q. 14 – O quão difícil é a disciplina Música para você?					
 muito difícil				 muito fácil	
1	2	3	4	5	
Q. 15 – Em comparação a outras disciplinas que você possui na escola, o quão difícil é Música?					
 muito difícil				 muito fácil	
1	2	3	4	5	

Figura 6. Bloco Dificuldade.

4) Bloco Esforço (somando-se as respostas das questões 16 e 17 do questionário)

Q. 16 – Quanto esforço você deve fazer para ir bem em Música?					
 pouco				 muito	
1	2	3	4	5	
Q. 17 – Quanto você se esforça para ter excelentes notas ou conceitos em Música?					
 pouco				 muito	
1	2	3	4	5	

Figura 4. Bloco Esforço.

⁸ As respostas do Bloco Dificuldade foram invertidas, a fim de se manter o padrão dos outros blocos. Dessa forma, as respostas foram consideradas da seguinte maneira: 1 – muito fácil; 5 – muito difícil.

O teste alfa de Cronbach foi realizado para verificar a consistência interna das questões de cada bloco. Como mostra a Tabela 2, pode-se dizer que todos tiveram uma boa consistência, pois apresentaram coeficiente maior que 0,6.

Tabela 2. Teste alfa de Cronbach em relação aos blocos Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço.

Blocos	alfa de Cronbach
1. Q. 5 e Q. 6 (Interesse)	0,854
2. Q. 12 e Q. 13(Competência)	0,807
3. Q. 14 e Q. 15 (Dificuldade)	0,698
4. Q. 16 e Q. 17 (Esforço)	0,741

Para cada bloco foi feita a classificação das respostas em três níveis, 1 e 2, que são os escores baixos; 4 e 5, que são os escores altos; e o escore 3, que é o escore médio e identifica a resposta regular/indiferente. Somando-se os resultados das questões que formam cada bloco tem-se a sua classificação. A classificação da soma dos escores foi disposta da seguinte maneira:

- Soma de 2 a 5 = escore baixo.
- Soma igual a 6 = escore médio.

Dessa forma, por exemplo, um aluno que atribuiu 4 para a Questão 5 e 4 para a Questão 6, que são as questões formam o Bloco Interesse, terá a soma de 8 e será classificado como tendo alto interesse.

A partir dessa classificação foram realizadas as análises descritivas, testes de correlações, associações entre os blocos Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço. Além disso, a partir da análise dos blocos, foram feitos os testes de comparações entre gêneros,

faixas etárias, tipos de escola (pública e privada) e níveis de ensino. Os resultados das análises estatísticas serão apresentados no próximo capítulo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, os resultados e análise de dados desta pesquisa serão apresentados iniciando-se com um breve panorama de respostas sobre as questões que constituíram os blocos Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço em relação à aprendizagem da música e outras disciplinas escolares. Após, as análises descritivas de cada bloco serão mostradas apenas em relação à música, seguindo-se com as associações e correlações entre os blocos e finalizando com as comparações entre gênero, faixa etária, tipo de escola (pública e privada) e níveis de ensino. Esses procedimentos de análise foram explicados no capítulo anterior e serão retomados conforme suas apresentações.

4.1. Interesse, competência, dificuldade e esforço em Música, Artes, Educação Física, Português, Matemática, Ciências e História

Para iniciar a análise de dados, foram calculadas as médias das respostas dos alunos nas questões selecionadas para este trabalho das matérias Português, Matemática, Ciências, História, Educação Física, Artes e Música. Assim, será possível ter um breve panorama sobre a percepção dos alunos quanto ao seu interesse, competência, dificuldade e esforço em aprender as disciplinas escolares. Também, através desse procedimento, poderá ser constatado como Música é considerada em relação às demais disciplinas.

A seguir serão mostrados gráficos que se referem às questões selecionadas. Cada disciplina é representada por uma coluna, acima da qual os números descrevem as médias aritméticas das respostas. Os alunos responderam cada questão através da escala de Likert de cinco pontos. A linha vermelha representa a média geral das disciplinas.

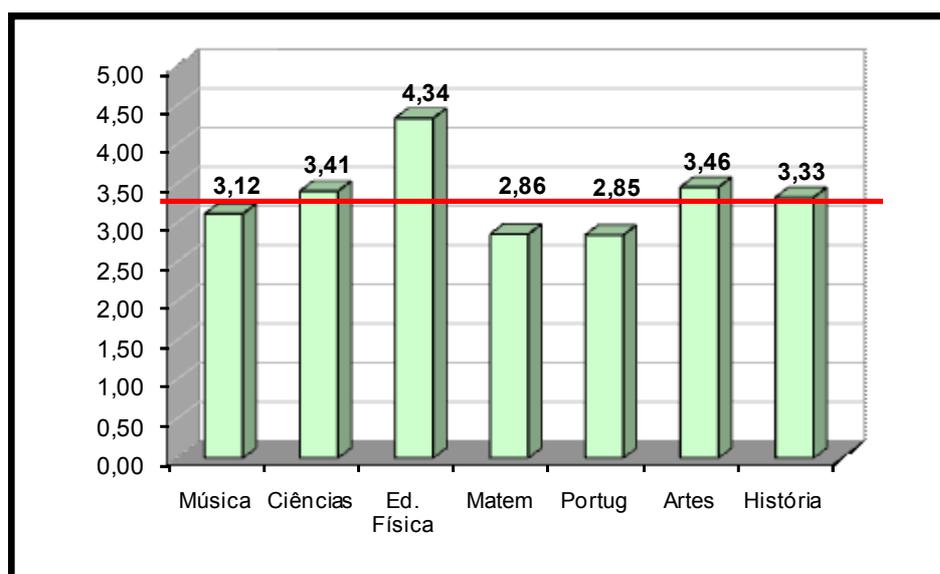


Gráfico 1. Questão 5 – Na escola, o quanto o aluno gosta de aprender as disciplinas (1 – não gosta; 5 – gosta muito).

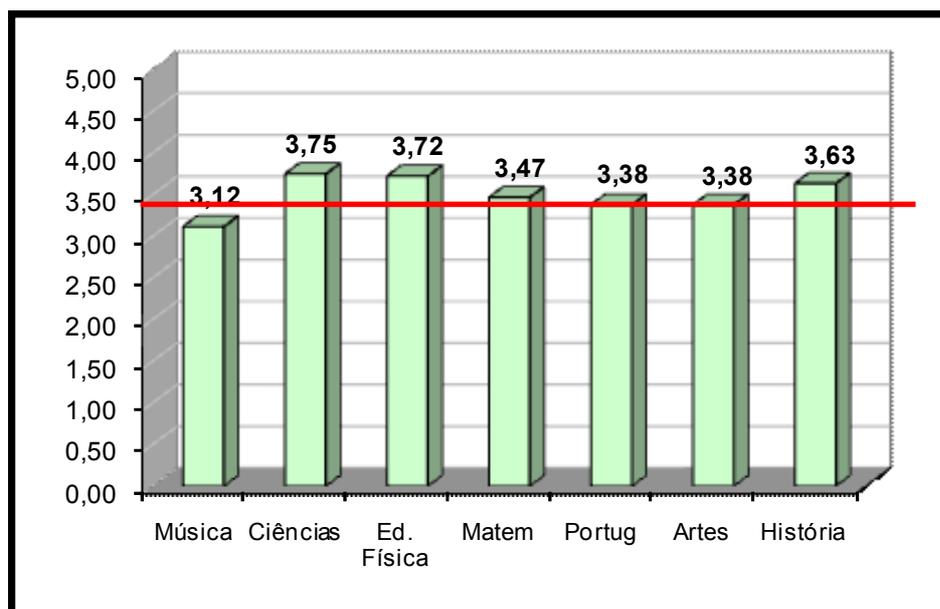


Gráfico 2. Questão 6 – Na escola, o quão interessante o aluno considera as disciplinas (1 – pouco interessante; 5 – muito interessante).

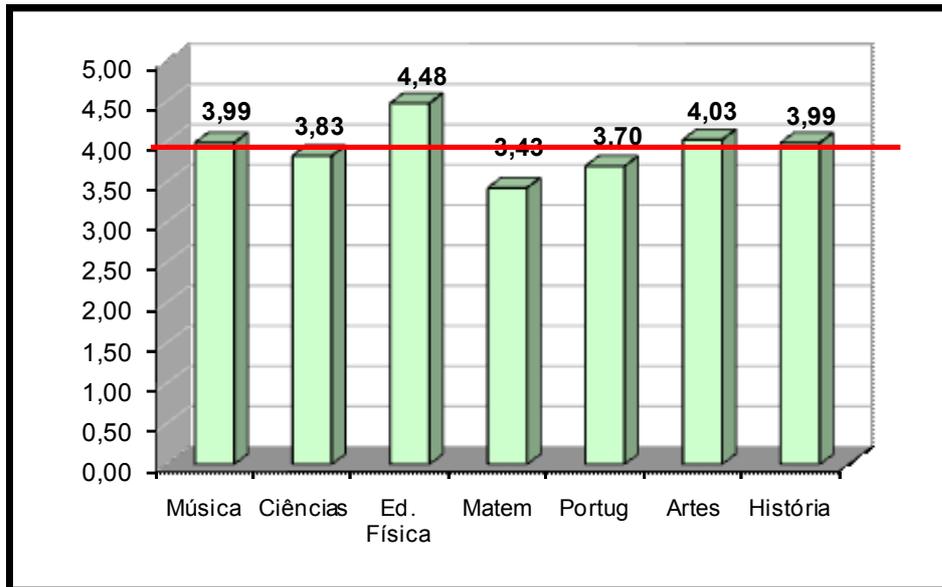


Gráfico 3. Questão12 – Como o aluno se percebe competente nas disciplinas (1 – pouco competente; 5 – muito competente).

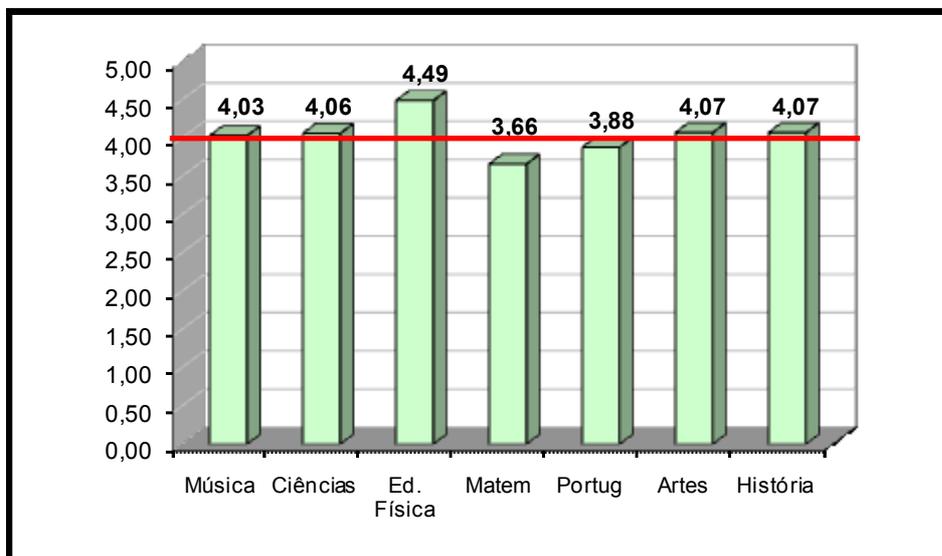


Gráfico 4. Questão 13 – Como o aluno acha que será seu desempenho no ano letivo (1 – muito ruim; 5 – muito bom).

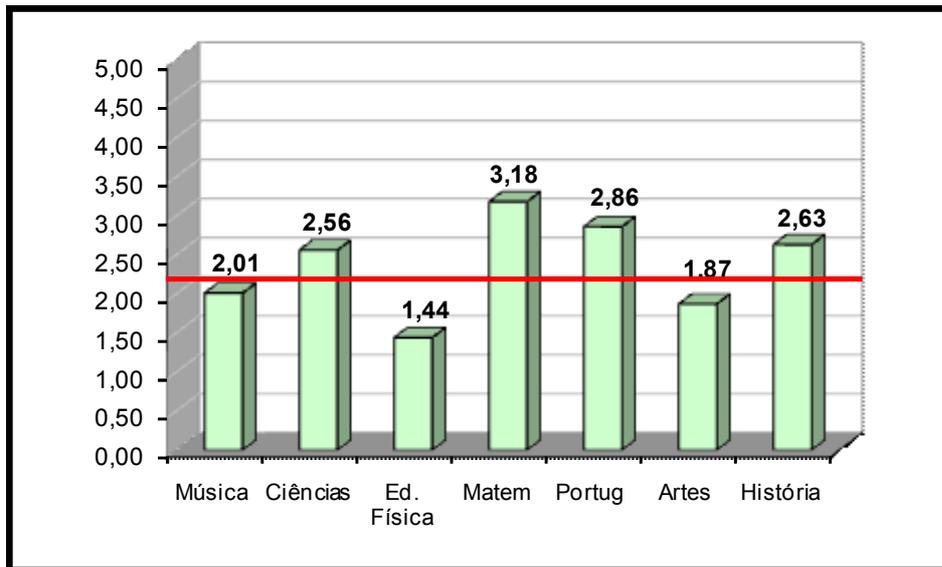


Gráfico 5. Questão 14 – O quão difícil o aluno percebe as disciplinas (1 – muito fácil; 5 – muito difícil).

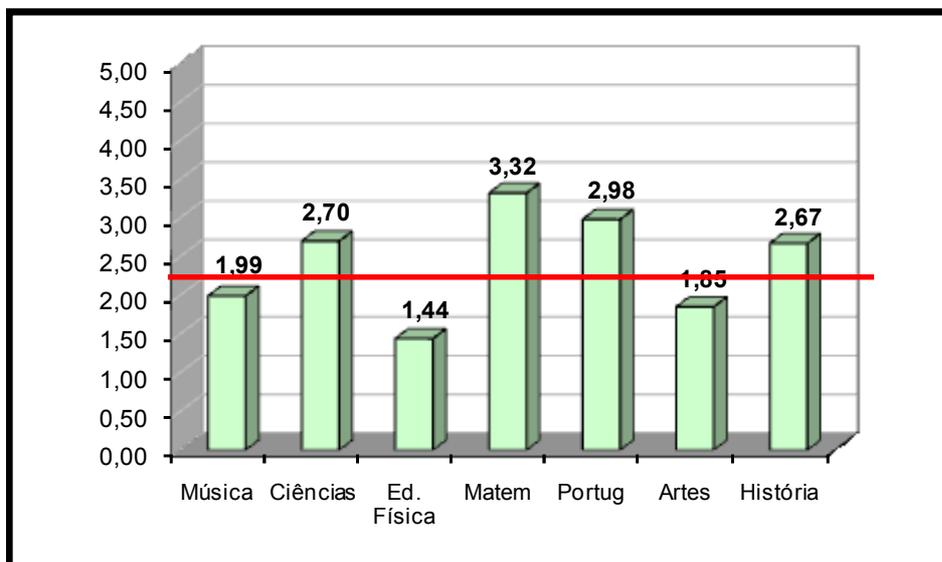


Gráfico 6. Questão 15 – O quão difícil o aluno percebe as disciplinas em comparação com as outras (1 – muito fácil; 5 – muito difícil).

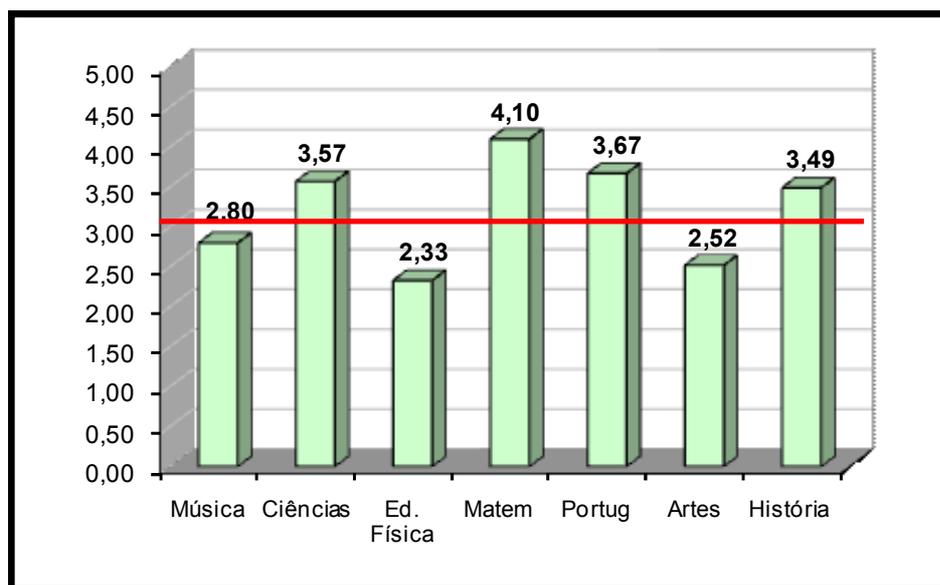


Gráfico 7. Questão 16 – Percepção de esforço exigido para o aluno ir bem nas disciplinas (1 – pouco esforço; 5 – muito esforço).

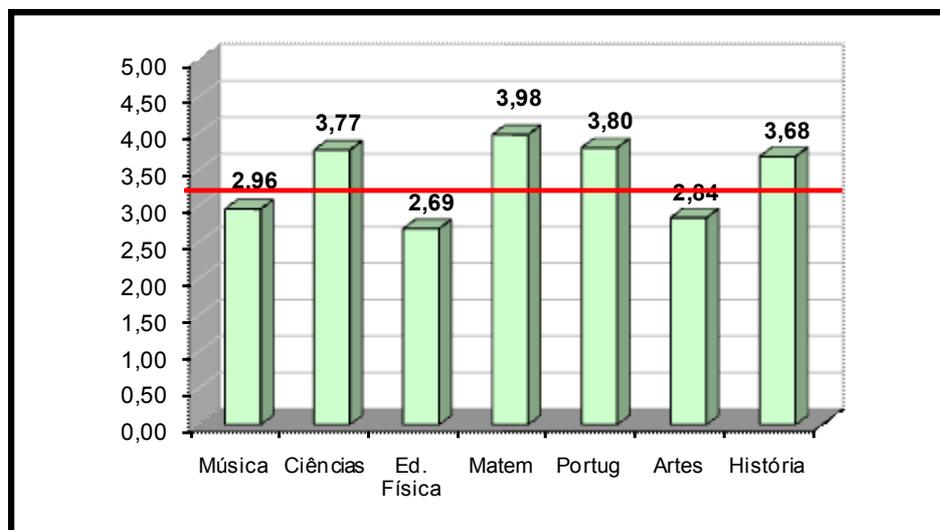


Gráfico 8. Questão 17 – Percepção de esforço exigido para que o aluno obtenha excelentes notas ou conceitos nas disciplinas (1 – pouco esforço; 5 – muito esforço).

A partir dos gráficos mostrados anteriormente foi feita a classificação das médias (1^a – mais alta, 7^a – mais baixa) das matérias escolares nas questões relacionadas ao interesse, competência, dificuldade e esforço. Essa classificação é apresentada a seguir na Tabela 3.

Tabela 3. Classificação das disciplinas em relação às médias das respostas das questões selecionadas.

Questão	Fatores	Música	Ciênc.	Ed. Fís.	Matem.	Portug.	Artes	Hist.
5	Gostar	5 ^a	3 ^a	1 ^a	6 ^a	7 ^a	2 ^a	4 ^a
6	Interessante	6 ^a / 7 ^a	1 ^a	2 ^a	4 ^a	5 ^a	5 ^a	3 ^a
12	Competência	3 ^a	4 ^a	1 ^a	6 ^a / 7 ^a	5 ^a / 6 ^a	2 ^a	3 ^a
13	Desemp. ano	4 ^a / 5 ^a	3 ^a / 4 ^a	1 ^a	6 ^a / 7 ^a	5 ^a / 6 ^a	2 ^a	2 ^a
14	Dificuldade	5 ^a	4 ^a	7 ^a	1 ^a	2 ^a	6 ^a	3 ^a
15	Dif. x Discip.	5 ^a	3 ^a	7 ^a	1 ^a	2 ^a	6 ^a	4 ^a
16	Esforço	5 ^a	3 ^a	7 ^a	1 ^a	2 ^a	6 ^a	4 ^a
17	Esforço nota	5 ^a	3 ^a	7 ^a	1 ^a	2 ^a	6 ^a	4 ^a

Observando-se a Tabela 3, em Educação Física, as médias mais altas foram em relação ao interesse (Questão 5 – 1^a posição e Questão 6 – 2^a posição) e competência (questões 12 e 13 – 1^a posição); em contrapartida, foi a matéria considerada menos difícil (questões 14 e 15 – 7^a posição) e onde é necessário menos esforço (questões 16 e 17 – 7^a posição). Já Matemática e Português apresentaram índices com médias baixas no interesse e competência e nas quais os alunos indicaram ter maior dificuldade e onde maior esforço é exigido. Assim, considerando-se as médias mais altas e mais baixas observadas na Tabela 3, Educação Física e Matemática indicam que há uma tendência de relação entre os fatores investigados.

Em relação às demais matérias, Música não está entre as que os alunos mais gostam (5^a posição) e é a menos interessante (última posição). Música está entre as três mais fáceis (ou menos difíceis) e entre as que exigem menos esforço (5^a posição). Comparando-se com as médias das outras matérias, em Música, o maior contraste se deu entre o quanto os alunos acham interessante aprender (última posição) e o quanto se sentem competentes (3^a posição). E, observando-se as médias de Música nos Gráficos 4 e 6, apresentados anteriormente, a média mais alta (4,03) e mais baixa (1,99) foram, respectivamente, na Questão 13 (como os

alunos acham que será seu desempenho em Música no ano letivo) e na Questão 15 (o quão difícil os alunos consideram Música em relação às outras disciplinas).

Apesar dos contrastes mencionados, quando comparada com as outras disciplinas, pode-se dizer que Música encontra-se numa posição intermediária. De acordo com a Tabela 3, a 5ª posição foi a classificação para a maioria das questões em Música, já Educação Física foi a disciplina que os alunos mais gostam e na qual se consideram mais competentes, e Matemática foi a que os alunos acham mais difícil e na qual se consideram menos competentes. Através dos resultados mostrados na Tabela 3 foi possível comparar de uma forma ampla como os alunos percebem as disciplinas escolares quanto ao seu interesse, senso de competência, dificuldade e esforço. Porém, para se investigar as relações entre os níveis de interesse e níveis de competência, dificuldade e esforço atribuídos por alunos em aprender música na escola é necessário que outras análises sejam realizadas.

As análises estatísticas referentes apenas a Música serão apresentadas a seguir, iniciando-se com a estatística descritiva de cada bloco, Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço. Após as análises descritivas, serão mostradas as correlações, associações entre os fatores, bem como comparações entre grupos quanto ao gênero, níveis de ensino, faixas etárias e tipos de escola (pública e privada). Através dos testes estatísticos poderá se identificar, por exemplo, quantos alunos atribuíram alto interesse em aprender música; se alunos que atribuíram altos níveis ao interesse também atribuíram alto nível de percepção de competência em aprender música ou não; quais dos fatores relacionam-se positivamente ou negativamente ao interesse em aprender música na escola e se há diferenças entre meninos e meninas quanto aos fatores investigados.

4.2. Estatística descritiva do interesse, competência, dificuldade e esforço em aprender música na escola

A estatística descritiva mostra as frequências, ou seja, o número de alunos que responderam em cada um dos níveis classificatórios: alto, médio e baixo nos blocos Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço.

Tabela 4. Frequência de respostas relativas ao Bloco Interesse.

Nível	Frequência	%
Baixo	226	35,8
Médio	102	16,2
Alto	301	47,7
NR	2	0,3
Total	631	100

Tabela 5. Frequência de respostas relativas ao Bloco Competência.

Nível	Frequência	%
Baixo	55	8,7
Médio	69	10,9
Alto	507	80,3
NR	0	0
Total	631	100

Tabela 6. Frequência de respostas relativas ao Bloco Dificuldade.

Nível	Frequência	%
Baixo	486	77
Médio	90	14,3
Alto	53	8,4
NR	2	0,3
Total	631	100

Tabela 7. Frequência de respostas relativas ao Bloco Esforço.

Nível	Frequência	%
Baixo	279	44,2
Médio	118	18,7
Alto	230	36,5
NR	4	0,6
Total	631	100

Nas Tabelas 4, 5, 6 e 7 pode-se observar uma certa similaridade desses resultados sobre Música com alguns resultados apresentados anteriormente sobre as outras disciplinas escolares. Como em educação física, a grande maioria dos alunos da amostra percebe-se com alta competência (80,3%) e baixa dificuldade (77%) em aprender música na escola. Esse resultado pode ser compreendido pelo fato de ser comum a não reprovação em Música. Provavelmente, os alunos são avaliados nas aulas de música, assim como em artes e educação física, mais pela participação e comprometimento na realização das atividades do que pelo desempenho propriamente dito. Muitas vezes, também, os critérios de avaliação em música podem enfatizar mais aspectos subjetivos, como, por exemplo, a expressividade e a criatividade dos alunos, do que seus conhecimentos musicais específicos (DEL BEN, 2003a). Dessa forma, pode ocorrer a aprovação de todos os trabalhos realizados nas aulas de música e isso pode fazer com que os alunos sintam-se muito competentes e com poucos desafios.

Essa questão pode estar relacionada também ao interesse pelas aulas de música. Apesar da maioria dos alunos atribuírem alta competência (80,3%) e baixa dificuldade em aprender música na escola (77%), a frequência relativa ao alto interesse foi mais baixa (47,7%). Segundo o modelo de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000), o interesse de um indivíduo é supostamente influenciado pela sua autopercepção de competência e de

dificuldade em uma tarefa, porém, nesse caso, não é tão evidente essa influência, visto as diferentes percentagens de interesse e competência.

As frequências do Bloco Interesse ficaram mais proporcionais às do Bloco Esforço, porém inversamente, (47,7% – alto interesse / 44,2% – baixo esforço e 35,8% – baixo interesse / 36,5% – alto esforço). Ambos apresentam uma melhor distribuição da amostra entre os níveis baixo, médio e alto, mas, mesmo assim, mais alunos atribuíram alto interesse e baixo esforço. Assim como a percepção de competência e de dificuldade, a percepção de esforço exigido e despendido também tem influência no interesse (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Porém, como as frequências desses fatores mostram, o esforço parece estar mais relacionado ao interesse do que à competência e dificuldade, pois, como foi mencionado anteriormente, é possível que a alta competência e a baixa dificuldade percebidas nas aulas de música levem à sensação de menor exigência de esforço e, conseqüentemente, o alto interesse não seja atribuído pela maioria dos alunos.

Apesar da análise descritiva das frequências em relação ao interesse, competência, dificuldade e esforço atribuídos pelos alunos da amostra apresentar dados importantes, para que as relações entre os fatores motivacionais sejam melhor investigadas, é necessário que sejam analisados dados de outros testes. 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 é necessário fazer o teste qui-quadrado e o teste de correlação, como será apresentado a seguir.

4.3 Associações entre interesse e competência, dificuldade e esforço em aprender música na escola

Apesar de não se poder fazer uma relação de causa e efeito entre os fatores motivacionais investigados, o teste qui-quadrado e as correlações mostraram tendências a respeito. Ao ser verificada a existência de associação entre os fatores, ou seja, se há probabilidade de influência entre eles, os graus das possíveis associações descritas pela amostra podem ser medidos (BARBETTA, 2006).

4.3.1. Teste qui-quadrado entre os blocos

O teste qui-quadrado verifica se existe associação entre cada par de blocos. Quando este teste for **significativo** (ou seja, quando o **valor p** < **0,05** indicando que há 95% de confiabilidade), devem-se analisar os resíduos ajustados para verificar onde se dá a associação significativa.⁹ Os resultados **não significativos** (ou seja, quando o **valor p** > **0,05**) indicam que as associações podem ser atribuídas ao acaso.

Tabela 8. Associação entre Interesse e Competência.

			Bloco Competência			Total
			Baixo	Médio	Alto	
Bloco Interesse	<i>Baixo</i>	Freq.	45	31	150	226
		Resíduo ajustado	7,4	1,7	-6,6	
	<i>Médio</i>	Freq.	3	23	76	102
		Resíduo ajustado	-2,3	4,1	-1,6	
	<i>Alto</i>	Freq.	7	15	279	301
		Resíduo ajustado	-5,5	-4,6	7,5	
Total		Freq.	55	69	505	629

⁹ A interpretação dos resíduos é feita da seguinte maneira: se o valor do resíduo for menor que /1,96/, não existe associação significativa entre as variáveis cruzadas; se o valor do resíduo for maior que /1,96/, existe associação significativa entre as variáveis.

A Tabela 8 mostra que as associações foram significativas entre baixo interesse e baixa competência, médio interesse e média competência e alto interesse e alta competência em aprender música na escola (marcados em vermelho, pois o resíduo ajustado é maior que /1,96/). Assim, alunos que atribuíram alto interesse, em geral, também atribuíram alta competência, podendo-se constatar que dos 301 que atribuíram alto interesse, 279 atribuíram alta competência. Isso mostra que é importante que o aluno se sinta competente para que tenha um maior interesse em aprender música na escola.

O modelo de expectativa e valor indica essa relação, pois supõe que o interesse é influenciado pelo senso de competência do indivíduo (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000). Porém, como mencionado anteriormente, não há a mesma atribuição ao alto interesse como à alta competência pelos alunos. Dos 505 alunos da amostra que se sentem altamente competentes em aprender música, 279 atribuíram alto interesse e 150, baixo interesse. Ou seja, apesar da sua importância, a percepção de alta competência não é a única influência no interesse dos alunos. Embora o modelo de Eccles et al. (1983) aponte a forte influência entre o senso de competência no interesse, há outros fatores envolvidos, como, por exemplo, a dificuldade em realizar determinada tarefa, as experiências prévias, a influência do ambiente escolar e familiar, entre outros (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Outra questão a ser discutida é sobre o que faz a maioria dos alunos sentir-se tão competente. Essa questão pode estar associada às propostas que são realizadas em sala de aula, envolvendo atividades que exijam habilidades musicais mais simples e uma avaliação voltada para a participação dos alunos. Muitas vezes a aula de música caracteriza-se como entretenimento entre as outras matérias escolares, consideradas “sérias” (LAMONT et al., 2003).

Tabela 9. Associação entre Interesse e Dificuldade.

			Bloco Dificuldade			Total
			Baixo	Médio	Alto	
Bloco Interesse	<i>Baixo</i>	Freq.	158	38	29	225
		Resíduo ajustado	-3,1	1,4	3,0	
	<i>Médio</i>	Freq.	74	21	6	101
		Resíduo ajustado	-1,0	2,0	-1,0	
	<i>Alto</i>	Freq.	252	31	18	301
		Resíduo ajustado	3,7	-2,8	-2,1	
Total	Freq.	484	90	53	627	

Na Tabela 9, observa-se que há uma tendência a ser considerada entre interesse e dificuldade. Alunos que atribuíram alto interesse, em geral, atribuíram baixa dificuldade. Apesar da grande maioria da amostra atribuir baixa dificuldade para aprender música na escola (484 alunos), só foram significativas as associações invertidas, ou seja, entre baixo interesse e alta dificuldade (29 alunos) e entre alto interesse e baixa dificuldade (252 alunos). Segundo o modelo de expectativa e valor, juntamente com o senso de competência do indivíduo, a dificuldade também é uma suposta influência no interesse (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Comparando-se com outras disciplinas, os dados mostram que as consideradas mais fáceis, como Educação Física e Artes, são as que os alunos mais gostam, e as mais difíceis, como Português e Matemática, são as que eles menos gostam. Porém, entre as disciplinas que os alunos acham mais interessantes estão Ciências e História, que, como foi mostrado na Tabela 3, foram classificadas em 3^a e 4^a posição na dificuldade, ou seja, não foram nem as mais difíceis, nem as mais fáceis. Esse resultado indica que uma dificuldade moderada pode contribuir para tornar a matéria interessante.

Outro aspecto que se pode ser percebido entre interesse e dificuldade é que essa relação pode ser considerada recíproca. Assim como os alunos com baixa dificuldade da amostra atribuíram alto interesse, também se pode inferir que os alunos com alto interesse tendem a perceber a aprendizagem como mais fácil. Enquanto que aquele aluno que tem pouco interesse tende a achar a matéria mais difícil, pois não gosta, não quer estudar, tem “resistência” ao aprendizado.

Também, na Tabela 9, é mostrado que, apesar de não ser uma associação significativa, 158 alunos que participaram desta pesquisa atribuíram baixa dificuldade e baixo interesse em aprender música. Esse número pode ser comparado aos 150 alunos que atribuíram alta competência e baixo interesse em aprender música (Tabela 8). Dessa forma, a alta competência e a baixa dificuldade parecem não influir no interesse de alguns alunos para aprender música. Provavelmente outros fatores podem estar relacionados ao baixo interesse desses alunos. Segundo Campbell (1998), o interesse pelas aulas de música pode ser estimulado por propostas diferenciadas e que sejam desafiadoras e isso pode estar faltando nas aulas de música para os alunos que atribuíram baixo interesse e baixa dificuldade.

Tabela 10. Associação entre Interesse e Esforço.

			Bloco Esforço			Total
			Baixo	Médio	Alto	
Bloco Interesse	<i>Baixo</i>	Freq.	110	48	66	224
		Resíduo ajustado	1,7	1,2	-2,7	
	<i>Médio</i>	Freq.	43	26	32	101
		Resíduo ajustado	-,5	1,9	-1,1	
	<i>Alto</i>	Freq.	126	44	130	300
		Resíduo ajustado	-1,3	-2,6	3,4	
	Total	Freq.	279	118	228	625

A Tabela 10 mostra ser significativa apenas a associação entre alto interesse e alto esforço. Essa é uma relação tratada pela literatura que diz que o esforço exigido também pode influenciar o interesse (ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000). Nesse caso, o alto esforço necessário para ir bem e ter boas notas em Música tem influência para que os alunos tenham alto interesse. Porém, é possível observar que o total de alunos da amostra que atribuíram alto interesse (300) praticamente divide-se em atribuir baixo (126) e alto (130) esforço. Isso também pode ser visto na literatura sobre o interesse (RENNINGER; HIDI, 2002), a qual indica que nem sempre o indivíduo percebe o esforço exigido quando ele realiza uma atividade que lhe dê prazer. Cabe ainda ressaltar que 110 alunos da amostra atribuíram baixo esforço e baixo interesse. Embora não seja significativa, essa associação pode estar indicando que a baixa exigência de esforço esteja relacionada ao baixo interesse desses alunos. Para teóricos da motivação (CSIKSZENTMIHALYI; ABUHAMEDH; NAKAMURA, 2005; ECCLES, 2005; HIDI; RENNINGER, 2006; RYAN; DECY, 2004), a falta de desafios pode levar ao desinteresse, sendo que os desafios devem ser proporcionais à competência dos indivíduos para despertar e manter o seu interesse. Pelo que os dados indicam esse equilíbrio não é constatado, pois, como apresentado anteriormente, a maioria dos alunos da amostra atribuiu alta competência e baixa dificuldade em Música.

Tabela 11. Associação entre Competência e Dificuldade.

			Bloco Dificuldade			Total
			Baixo	Médio	Alto	
Bloco Competência	<i>Baixo</i>	Freq.	22	13	20	55
		Resíduo ajustado	-6,9	2,1	7,8	
	<i>Médio</i>	Freq.	38	23	8	69
		Resíduo ajustado	-4,7	4,8	1,0	
	<i>Alto</i>	Freq.	426	54	25	505
		Resíduo ajustado	8,6	-5,2	-6,3	
	Total	Freq.	486	90	53	629

Os resultados entre competência e dificuldade, apresentados na Tabela 11, mostram uma associação significativa, porém negativa entre os fatores. Ou seja, foram consideradas significativas as associações dos alunos que atribuíram alta dificuldade e baixa competência e dos alunos que atribuíram baixa dificuldade e alta competência. De forma geral, esse também foi o resultado de Educação Física e Matemática, onde os alunos atribuíram, respectivamente, maior competência/menor dificuldade e menor competência/maior dificuldade. Isso revela uma tendência de que os alunos se sentem mais competentes quando percebem menores dificuldades. Essa relação pode estar indicando, também, que o senso de competência em aprender música não está relacionado ao enfrentamento de desafios e ao desenvolvimento de habilidades, mas ao baixo nível de dificuldade percebido na disciplina.

Segundo a teoria das metas, que relaciona a motivação aos objetivos ou às metas dos indivíduos, esses fatores (alta competência/baixa dificuldade) podem comprometer o envolvimento dos alunos com a aprendizagem em relação às suas metas e, conseqüentemente, à motivação. A orientação à meta de aprender está relacionada à melhora em conhecimentos e habilidades, em progredir, principalmente através do esforço. Para alunos com essa orientação, os sentimentos de orgulho e realização são as recompensas desejáveis (BZUNECK, 2009b).

Habilidade ou competência e dificuldade são fatores abordados também pela teoria da atribuição, que estuda as relações entre atribuições de causalidade e o sucesso e fracasso na realização de uma tarefa (MARTINI, BORUCHOVITCH, 2004). No estudo realizado por Austin e Vispoel (1998) sobre atribuições de sucesso e fracasso de alunos na aula de música, há indicação de que o senso de competência pode estar relacionado à dificuldade de um domínio, tanto que alunos podem se considerar com baixas habilidades quando tarefas muito difíceis são propostas. Embora não se tenha dados sobre as atividades realizadas em aula,

conforme os resultados já apresentados, os alunos da amostra não percebem muita dificuldade nas aulas de música da escola e se consideram com alta competência.

Tabela 12. Associação entre Competência e Esforço.

		Bloco Esforço			Total	
		Baixo	Médio	Alto		
Bloco Competência	<i>Baixo</i>	Freq.	22	10	23	55
	<i>Médio</i>	Freq.	26	20	21	67
	<i>Alto</i>	Freq.	231	88	186	505
Total		Freq.	279	118	230	627

Observando-se a Tabela 12, nenhuma associação foi considerada significativa entre os blocos Competência e Esforço ($p > 0,05$), indicando que o senso de competência não está associado ao esforço exigido. Além disso, também se pode constatar que a maioria dos alunos da amostra atribuiu baixo esforço e alta competência para aprender música na escola (231), mais uma evidência da falta de desafios percebida nas aulas de música.

Porém, a literatura trata a respeito da relação inversa que pode haver entre competência e esforço. De acordo com a revisão de Freedman-Doan et al. (2000), há pesquisas com crianças entre 10 e 13 anos que indicam sua crença de que quando há sensação de muita exigência de esforço para realizar uma tarefa, é porque há falta de habilidade/competência e vice-versa. Com o avanço da idade, há maior distinção entre esforço e habilidade/competência (FREEDMAN-DOAN et al., 2000), ou seja, se o indivíduo tem um bom desempenho em uma tarefa, isso pode ser devido somente à sua competência e não ao seu esforço. Ou, se há muita competência, não há necessidade de muito esforço. Essa

concepção também pode estar presente entre os alunos da amostra que atribuíram alta competência e baixo esforço.

Outro aspecto a ser considerado é a valorização do esforço exercido para se realizar uma atividade. Segundo a literatura, isso é mais comum em algumas culturas, como a japonesa e chinesa, por exemplo, que enfatizam mais o esforço do que a habilidade na realização de tarefas e atribuem o sucesso ao esforço exercido (WIGFIELD; TONKS; ECCLES, 2004; ECCLES, 2007). Nesse sentido, há uma tendência a se buscar o aprimoramento das habilidades através do esforço. Essa questão pode ser uma possível explicação sobre os 186 alunos da amostra que atribuíram alto esforço, mesmo tendo a percepção de alta competência em Música, como mostrado na Tabela 12.

Tabela 13. Associação entre Dificuldade e Esforço.

			Bloco Esforço			Total
			Baixo	Médio	Alto	
Bloco Dificuldade	<i>Baixo</i>	Freq.	237	86	159	482
		Resíduo ajustado	4,5	-1,2	-3,6	
	<i>Médio</i>	Freq.	31	27	32	90
		Resíduo ajustado	-2,0	2,9	-,3	
	<i>Alto</i>	Freq.	9	5	39	53
		Resíduo ajustado	-4,2	-1,8	5,8	
	Total	Freq.	277	118	230	625

Na Tabela 13, podem ser analisadas as associações significativas entre os blocos Dificuldade e Esforço, onde se observa que apenas 39 alunos atribuem alto esforço e alta dificuldade. A grande maioria dos alunos (237) atribuiu baixa dificuldade e baixa exigência de esforço para aprender música. Esse resultado pode estar indicando novamente que não é necessário exercer muito esforço em Música, disciplina que dificilmente reprova e onde as

dificuldades não exigem grande empenho. Apesar disso, 159 alunos da amostra atribuíram alto esforço, mesmo percebendo baixa dificuldade, o que pode estar indicando a influência de outros fatores como o interesse ou por esses alunos serem comprometidos e quererem realizar as atividades com empenho, como foi mencionado sobre a Tabela 12 em relação aos alunos que atribuíram alta competência e alto esforço.

Para Dweck (2002), o aprimoramento das habilidades depende também se o indivíduo acredita ou não que ela possa ser desenvolvida. Em relação à música, a literatura tem tratado sobre a questão do talento, da competência em música ser considerada como fixa, sem possibilidade de desenvolvê-la através do esforço (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006; FREEDMAN-DOAN et al., 2000). Do contrário, quando o indivíduo se propõe a melhorar suas habilidades e conhecimentos, é provável que ele busque atividades desafiantes, pois são essas que lhe proporcionarão crescimento e pelas quais manterá interesse (BZUNECK, 2009b).

4.3.2. Correlação entre os blocos

O teste de correlação proporciona a identificação de associação de uma forma mais ampla que o teste qui-quadrado. Como foi visto anteriormente, algumas vezes as associações foram existentes em apenas algumas combinações entre os níveis dos fatores investigados, como, por exemplo, entre os blocos Interesse e Esforço, onde as associações foram identificadas apenas entre alto interesse e alto esforço. Segundo Barbetta (2006, p. 251),

duas variáveis, x e y , são positivamente correlacionadas quando elas caminham num mesmo sentido, ou seja, elementos com valores pequenos de x tendem a ter valores pequenos de y e elementos com valores grandes de x tendem a ter valores grandes de y . São negativamente correlacionadas quando elas caminham em sentidos opostos, ou seja, elementos com valores pequenos de x tendem a ter valores grandes em y e elementos com valores grandes em x tendem a ter valores pequenos em y .

O teste de correlação avalia o grau de correlação entre os blocos. O coeficiente de correlação varia entre -1 e 1. Quando o coeficiente se aproxima de -1 a correlação é inversa, se está próxima de 0 não há correlação e, quanto mais próximo de 1, mais correlacionadas estão as variáveis. Segundo Callegari-Jacques (2004), as correlações podem ser classificadas, como mostra a Tabela 14.

Tabela 14. Classificação dos valores do fator de correlação (r) (CALLEGARI-JACQUES, 2004).

<i> r </i>	A correlação é dita
0	Nula
0 – 0,3	Fraca
0,3 – 0,6	Moderada
0,6 – 0,9	Forte
0,9 – 1	Muito forte
1	Plena ou Perfeita

Tabela 15. Correlação entre os blocos – foram considerados significativos os blocos que estão com os coeficientes de correlação assinalados (**), sendo que alguns possuem uma correlação maior que outros.

		Correlação			
		<i>Bloco</i> <i>Interesse</i>	<i>Bloco</i> <i>Competência</i>	<i>Bloco</i> <i>Dificuldade</i>	<i>Bloco</i> <i>Esforço</i>
<i>Bloco</i> <i>Interesse</i>	Coef. de correlação	1	,323**	-,150**	,107**
	Valor p		,000	,000	,008
	N	629	629	627	625
<i>Bloco</i> <i>Competência</i>	Coef. de correlação	,323**	1	-,373**	-,031
	Valor p	,000		,000	,434
	N	629	631	629	627
<i>Bloco</i> <i>Dificuldade</i>	Coef. de correlação	-,150**	-,373**	1	,218**
	Valor p	,000	,000		,000
	N	627	629	629	625
<i>Bloco</i> <i>Esforço</i>	Coef. de correlação	,107**	-,031	,218**	1
	Valor p	,008	,434	,000	
	N	625	627	625	627

** Correlação significativa.

As correlações existentes entre os fatores motivacionais são mostradas na Tabela 15 e são coerentes com as associações já apresentadas pelo teste qui-quadrado. Pode ser identificada uma correlação moderada entre interesse e competência (coeficiente de correlação = 0,323), ou seja, há uma tendência moderada (nem forte, nem fraca) de que, em Música, os alunos que se percebem com alta competência sintam alto interesse, e vice-versa, por exemplo.

Também pode ser identificada a correlação moderada entre competência e dificuldade, porém negativa (coeficiente de correlação = -0,373). Isso quer dizer que, nas aulas de música, há uma tendência (nem forte, nem fraca) dos alunos terem o senso de alta competência quando percebem baixa dificuldade e vice-versa. Há fracas correlações positivas entre dificuldade e esforço (coeficiente de correlação = 0,218), entre interesse e esforço (coeficiente de correlação = 0,107) e negativa entre interesse e dificuldade (coeficiente de correlação = -0,150). Dessa forma, pode-se afirmar que há uma tendência fraca de que, nas aulas de música, quando os alunos percebem alta dificuldade, também percebem ter que fazer alto esforço e vice-versa, por exemplo. E, que há fraca tendência dos alunos terem alto interesse quando percebem ter que fazer alto esforço e vice-versa, por exemplo. Porém entre interesse e dificuldade nas aulas de música, há uma fraca tendência dos alunos terem alto interesse quando percebem baixa dificuldade, por exemplo, pois a correlação foi negativa. Não houve correlação significativa entre competência e esforço ($p = 0,434 > 0,05$). Conforme a descrição sobre as correlações existentes, há evidências de que o interesse tem relação com os demais fatores investigados, sendo maior com a competência.

A próxima seção apresentará as diferenças dos fatores motivacionais investigados conforme gêneros, faixas etárias, níveis de ensino e tipos de escola.

4.4. Diferenças no interesse, competência, dificuldade e esforço

Para verificar a existência de diferença significativa entre os blocos e os diferentes grupos (sexo, faixa etária, nível escolar, tipo de escola) foi utilizado o teste t. Para a realização do teste t foi considerado o equilíbrio entre o tamanho das amostras. Por essa razão, não foi possível realizar a comparação entre os níveis de ensino, fundamental e médio, através do teste t, e optou-se por fazer apenas uma análise descritiva entre as séries escolares, como será visto na seção “níveis de ensino”.

4.4.1. Gênero

O teste t foi realizado para cada um dos blocos (Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço) para verificar se existe diferença significativa entre os alunos do sexo masculino e feminino e o escore médio atribuído a cada um dos blocos. O teste é considerado significativo quando o valor $p < 0,05$, caso contrário o teste não é considerado significativo. Os resultados indicam que existe diferença significativa entre os alunos do sexo feminino e masculino quanto ao escore médio do Bloco Competência ($p = 0,009$) e do Bloco Dificuldade ($p = 0,007$). Não foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas quanto aos blocos Interesse ($p = 0,551$) e Esforço ($p = 0,158$).

Conforme a Tabela 16, mostrada a seguir, no Bloco Competência, o grupo das meninas apresentou, em média, escores maiores que o dos meninos. O Bloco Competência foi o que apresentou escores médios maiores nos dois grupos (masculino e feminino), quando comparado com os demais blocos. No Bloco Dificuldade, as meninas apresentaram escore menor na dificuldade. Ou seja, as meninas percebem menor dificuldade e maior competência nas aulas de música do que os meninos. Esse resultado é condizente com a literatura. Estudos têm mostrado que meninas têm atitudes mais positivas quanto à crença de sua competência

para aprender música do que meninos, sendo esse resultado relacionado ao maior interesse em tocar instrumentos musicais e maior valorização que as meninas atribuem à música (ECCLES et al. 1993; GHAZALI, 2006; JACOBS et al., 2002).

Tabela 16. Dados de estatística descritiva (N, média e desvio-padrão) para cada um dos grupos (masculino e feminino), em cada um dos blocos.

	Gênero	N	Média	Desvio-padrão
Bloco Interesse p = 0,551	Masculino	298	6,18	2,275
	Feminino	329	6,29	2,373
Bloco Competência p = 0,009	Masculino	298	7,83	1,896
	Feminino	331	8,21	1,668
Bloco Dificuldade p = 0,007	Masculino	298	4,21	2,067
	Feminino	329	3,80	1,679
Bloco Esforço p = 0,158	Masculino	294	5,91	2,558
	Feminino	331	5,63	2,344

O estudo de Jacobs et al. (2002) também indica que há diferenças de gênero quanto ao interesse em música, sendo que meninas demonstraram maior interesse do que meninos. Conforme o modelo de expectativa e valor, esse resultado foi associado ao alto senso de competência das meninas em música. Porém, como mostra a Tabela 16, apesar das diferenças de gênero serem constatadas em relação à competência e dificuldade, não houve diferenças quanto ao interesse: tanto meninos como meninas demonstraram o mesmo interesse para aprender música. Para Fredricks et al. (2005) e Leung (2008), a diferença entre o interesse de meninos e meninas em aprender música também é considerada uma consequência do estímulo social e familiar. Segundo esses autores, meninas tendem a receber maior apoio para envolverem-se com atividades musicais do que meninos. Nesse sentido, talvez a amostra desta pesquisa não apresente diferenças de estímulo por causa do gênero.

4.4.2 Faixa etária

Apesar da amostra do presente estudo ser constituída de alunos entre 11 e 19 anos, nem todas as idades foram contempladas pelo teste t. As faixas etárias foram classificadas a fim de que os dois grupos tivessem amostras de tamanhos mais equilibrados. Assim, optou-se pelos grupos de 11 a 13 anos e de 14 a 16 anos e não foram considerados os alunos de 17 a 19 anos. Porém, mais adiante serão apresentadas as médias de interesse, competência, dificuldade e esforço da faixa etária entre 17 e 19 anos, bem como das outras, na análise descritiva relativa às idades.

O teste t foi realizado para cada um dos blocos (Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço) para verificar se existe diferença significativa entre os alunos de 11 a 13 anos e os de 14 a 16 anos e o escore médio atribuído a cada um dos blocos. O teste é considerado significativo quando o valor $p < 0,05$, caso contrário o teste não é considerado significativo. O teste t indicou que os alunos das duas faixas etárias diferem significativamente quando referente aos blocos Interesse ($p = 0,005$), Competência ($p = 0,048$) e Esforço ($p = 0,002$). Não foi encontrada diferença significativa referente ao Bloco Dificuldade ($p = 0,085$). Na Tabela 17 é possível verificar as diferentes médias atribuídas pelas diferentes faixas etárias.

Tabela 17. Dados de estatística descritiva (N, média e desvio-padrão) para cada um dos dois grupos (alunos com idades de 11 a 13 anos e alunos com idades de 14 a 16 anos), em cada um dos blocos.

	Faixa etária	N	Média	Desvio-padrão
Bloco Interesse $p = 0,005$	de 11 a 13 anos	381	5,99	2,307
	de 14 a 16 anos	239	6,54	2,319
Bloco Competência $p = 0,048$	de 11 a 13 anos	382	7,91	1,799
	de 14 a 16 anos	240	8,20	1,784
Bloco Dificuldade $p = 0,085$	de 11 a 13 anos	381	4,10	1,965
	de 14 a 16 anos	239	3,83	1,761
Bloco Esforço $p = 0,002$	de 11 a 13 anos	378	5,99	2,505
	de 14 a 16 anos	240	5,36	2,308

Como pode ser observado na Tabela 17, os alunos de 14 a 16 anos atribuíram escores, em média, mais altos para os blocos Interesse (6,54) e Competência (8,20) do que os outros alunos. Enquanto que para o Bloco Esforço, os alunos de 11 a 13 anos tiveram os maiores escores (5,99). Assim, os alunos entre 14 e 16 anos demonstraram maior interesse, perceberam ser mais competentes e exercer menos esforço para aprender música do que os alunos entre 11 e 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). Nesta pesquisa, 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 8^a série e do ensino médio. Em geral, nas escolas onde foram respondidos os questionários para esta pesquisa, a aula de música faz parte do currículo, mas é optativa entre outras artes para essas séries. Esse aspecto pode estar mostrando que há maior motivação intrínseca para música entre esses alunos, pois lhes é proporcionado autonomia para escolherem qual atividade desejam realizar.

A seguir será apresentada a análise descritiva que verifica a média dos escores de cada bloco nas diferentes idades, a fim de contemplar todas as idades da amostra. Os escores médios podem variar de 2 a 10, e poderão ser classificados da seguinte forma:

- Soma de 2 a 5 = escore baixo.
- Soma igual a 6 = escore médio.
- Soma de 7 a 10 = escore alto.

A Tabela 18 apresenta quatro grupos de faixas etárias, porém não há equilíbrio entre eles quanto ao número de alunos em cada grupo (N). Considerando-se apenas os três grupos com N mais equilibrado (11 e 12 anos, 13 e 14 anos, 15 e 16 anos) é possível perceber o declínio do interesse da competência entre a faixa etária de 11 e 12 anos e a faixa etária de 13 e 14 anos. Porém, há uma ascensão desses fatores entre a faixa etária de 13 e 14 anos e a faixa etária de 15 e 16 anos. Mudanças similares podem ser constatadas no estudo de Jacobs et al. (2002), sendo que os diferentes níveis de interesse foram atribuídos ao senso de competência. Através da tabela 18 também pode ser verificada essa relação entre interesse e competência, bem como entre os outros fatores motivacionais, nas diferentes faixas etárias. O maior interesse, a maior competência, a menor dificuldade e o menor esforço foram atribuídos por alunos de 15 e 16 anos. O menor interesse e menor competência foram atribuídos por alunos de 13 e 14 anos. A maior dificuldade e o maior esforço foram atribuídos por alunos de 11 e 12 anos.

Tabela 18. Escore médio por idade.

Idade	Blocos				Média geral	N
	<i>Interesse</i>	<i>Competência</i>	<i>Dificuldade</i>	<i>Esforço</i>		
11 e 12 anos	6,26	8,08	4,09	6,25	6,17	204
13 e 14 anos	5,73	7,83	4,06	5,66	5,82	283
15 e 16 anos	7,13	8,37	3,69	5,14	6,08	131
17, 18 e 19 anos	8,25	8,00	4,38	7,00	6,91	8

4.4.3 Escola pública e privada

O teste t foi realizado para cada um dos blocos (Interesse, Competência, Dificuldade e Esforço) para verificar se existe diferença significativa entre os alunos de escola pública e

privada e o escore médio atribuído a cada um dos blocos. O teste é considerado significativo quando o valor $p < 0,05$, caso contrário o teste não é considerado significativo. Os resultados indicam que os alunos de escola pública e privada diferem significativamente apenas quando referente ao Bloco Esforço ($p = 0,000$). Nos demais blocos não houve diferença estatística (Interesse, $p = 0,889$; Competência, $p = 0,102$ e Dificuldade, $p = 0,113$).

Tabela 19. Dados de estatística descritiva (N, média e desvio-padrão) para cada um dos dois grupos (escola particular e escola pública), em cada um dos blocos.

	Tipo de escola	N	Média	Desvio-padrão
Bloco Interesse $p = 0,889$	Pública	299	6,24	2,434
	Privada	330	6,22	2,227
Bloco Competência $p = 0,102$	Pública	301	7,90	1,879
	Privada	330	8,13	1,699
Bloco Dificuldade $p = 0,113$	Pública	300	4,13	1,903
	Privada	329	3,89	1,868
Bloco Esforço $p = 0,000$	Pública	301	6,39	2,477
	Privada	326	5,19	2,273

Observa-se na Tabela 19 que no Bloco Esforço os alunos de escola pública atribuíram escores, em média, mais altos que os alunos de escola privada. Pelo que indicam as médias, os alunos das escolas públicas que participaram desta pesquisa demonstram maior interesse, consideram exercer maior esforço e percebem menor competência e maior dificuldade nas aulas de música do que os alunos das escolas privadas. Porém, a única diferença significativa foi o resultado relativo ao esforço, indicando que 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 considera a 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.

4.4.4 Nível escolar x blocos

Não foi realizado teste t para se comparar os grupos do ensino fundamental e ensino médio porque a amostra foi constituída por cerca de 86% de estudantes do ensino fundamental, e apenas cerca de 14% do ensino médio.

Como o tamanho de um grupo ficou muito diferente do outro, o teste t ficaria prejudicado. Dessa forma, será feita apenas a análise descritiva sobre as médias dos escores dos diferentes níveis de ensino e por séries agrupadas. Essa análise será apresentada a seguir.

4.5 Estatística descritiva

Foi realizada uma análise descritiva para verificar a média dos escores de cada bloco, nos diferentes níveis de estudo e em séries agrupadas. Os escores médios podem variar de 2 a 10, e poderão ser classificados da seguinte forma:

- Soma de 2 a 5 = escore baixo.
- Soma igual a 6 = escore médio.
- Soma de 7 a 10 = escore alto.

Tabela 20. Escore médio por nível de ensino.

Nível de ensino	Blocos				Média geral	N
	<i>Interesse</i>	<i>Competência</i>	<i>Dificuldade</i>	<i>Esforço</i>		
Fundamental	5,98	7,94	4,05	5,89	5,97	538
Médio	7,76	8,52	3,70	5,02	6,25	89

Tabela 21. Escore médio por série escolar agrupada.

Série	Blocos				Média geral	N
	<i>Interesse</i>	<i>Competência</i>	<i>Dificuldade</i>	<i>Esforço</i>		
G6 e G7	6,00	7,81	4,18	6,15	6,04	417
G8 e G1	6,54	8,47	3,68	4,96	5,91	192
G2 e G3	8,41	8,24	3,24	5,59	6,37	17

Como se pode observar na Tabela 21, mesmo separando-se em grupos de duas séries (G6 e G7 – 6^a e 7^a séries; G8 e G1 – 8^a série e 1^a série do ensino médio; G2 e G3 – 2^a e 3^a séries do ensino médio), os grupos ficaram muito desequilibrados em relação ao tamanho, o que pode ser constatado através do N de cada grupo. Então, para a análise descritiva dos blocos em relação aos níveis escolares ficar mais detalhada, serão apresentadas as médias dos escores de cada bloco de cada série escolar da amostra na tabela a seguir.

A Tabela 22 mostra os escores médios por bloco e por cada série escolar. E também há uma coluna com a média geral (assinalada) que mostra qual o nível de ensino que obteve os maiores/menores escores com relação aos blocos em geral. A última coluna (“N”) indica o número de alunos em cada nível de estudo.

Tabela 22. Escore médio por série escolar.

Série	Blocos				Média geral	N
	<i>Interesse</i>	<i>Competência</i>	<i>Dificuldade</i>	<i>Esforço</i>		
6 ^a	6,42	7,88	4,22	6,61	6,28	236
7 ^a	5,46	7,71	4,13	5,55	5,71	181
8 ^a	5,90	8,40	3,60	5,00	5,73	120
1 ^a	7,61	8,58	3,81	4,89	6,22	72
2 ^a	8,27	8,13	3,13	5,67	6,30	15
3 ^a	9,50	9,00	4,00	5,00	6,88	2
Média	7,19	8,28	4,22	5,45	-	627

Considerando-se apenas os níveis de ensino que apresentaram o N mais equilibrado (6^a, 7^a e 8^a séries), nas aulas de música, os alunos da 6^a série foram os que atribuíram maior interesse, maior dificuldade e maior esforço. Pela análise descritiva, pode-se observar que os alunos de 7^a série atribuíram menor interesse e menor competência e os alunos da 8^a série foram os que atribuíram maior competência, menor dificuldade e menor esforço.

Através desses resultados, pode-se perceber uma similaridade dos níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço entre as séries escolares e as faixas etárias, mostradas anteriormente na Tabela 18. Assim como há o declínio dos fatores motivacionais entre a 6^a e 7^a séries e ascensão entre a 7^a e 8^a séries no interesse e competência, isso também ocorre nas mudanças das faixas etárias da amostra. De certa forma, esses resultados se assemelham aos da pesquisa de Jacobs et al. (2002), que também indicam o declínio e ascensão de valores e do senso de competência de alunos americanos nas linguagens artísticas.

Os resultados, até aqui apresentados, foram discutidos a partir da literatura sobre motivação com ênfase no referencial teórico adotado. A seguir será feita uma discussão mais ampla sobre os resultados considerados mais significativos.

Os resultados referentes ao alto interesse neste trabalho são apoiados pela literatura e por pesquisas feitas sobre motivação na aprendizagem musical realizadas no âmbito internacional. Embora o contexto escolar brasileiro apresente muitas diferenças na aprendizagem da música, comparando-se com países como Estados Unidos e Inglaterra, pode-se perceber que há semelhanças desses países com o Brasil, por exemplo, quanto às questões de gênero, em que as meninas tendem a se sentir mais competentes em música do que os meninos, e quanto à relação entre alto interesse e alta competência para aprender música. Ou seja, quando alunos percebem ser muito competentes em música, há uma tendência a terem muito interesse em realizar atividades musicais.

Porém, o que chama a atenção nos resultados desta pesquisa não são aqueles relacionados ao alto interesse, mas sim os que se referem ao baixo interesse. Aliás, esses resultados são os que necessitam de maior reflexão, visto que são os alunos com baixo interesse que preocupam principalmente os professores. Há 35% de alunos que atribuem baixo interesse em aprender música na escola, sendo esses os que devem receber um maior estímulo para se envolverem com as atividades de sala de aula. A respeito desses alunos, a presente pesquisa mostra que, nas aulas de música, dos 35% que atribuíram baixo interesse, 66% atribuíram alta competência, 69% baixa dificuldade e 48% baixo esforço, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 23. Distribuição de alunos com alto e baixo interesse.

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

Não foram considerados os resultados referentes ao médio interesse, média competência, média dificuldade e médio esforço porque estatisticamente o nível médio significa indiferença ou um nível neutro de respostas.

Segundo o referencial teórico adotado para esta pesquisa, 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. Então, era esperado que aqueles alunos que atribuíssem baixo interesse também atribuíssem baixa competência, alta dificuldade e alto esforço. No entanto, os resultados referentes ao baixo interesse mostram-se semelhantes aos do alto interesse, onde há maior percentual de alunos que atribuíram alta competência e baixa dificuldade. O percentual relativo ao baixo esforço e baixo interesse é o que difere do alto interesse. Pode-se concluir que o baixo interesse também está relacionado à alta competência, baixa dificuldade e baixo esforço. Logo, pode-se presumir que a pouca exigência de esforço e a baixa dificuldade pode estar acarretando o baixo interesse daqueles alunos que gostam de desafios ou que necessitam de maior cobrança. Segundo a teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI; ABUHAMEDH; NAKAMURA, 2005), atividades nas quais os indivíduos sentem-se muito competentes e são pouco exigidos levam à sensação de tédio, o que pode estar acontecendo com os alunos que participaram desta pesquisa.

Complementando o que foi exposto, também é importante retomar que a disciplina que foi considerada menos interessante pela amostra desta pesquisa foi Música. No entanto, a maioria desses alunos percebe-se muito competente. Através deste estudo, não é possível analisar a competência musical dos alunos e, por isso, também há probabilidade deles serem muito competentes e não apresentarem muito interesse pelas aulas de música por influência de outros fatores. Mas, resultados como esses podem estar mostrando que nas aulas de música

atividades mais desafiadoras podem ser desenvolvidas, nas quais os conhecimentos e habilidades musicais sejam mais exigidos.

Isso não quer dizer que deva haver nas aulas de música apenas atividades difíceis, pois poderia gerar ansiedade nos alunos e, como visto nas médias das disciplinas, Matemática e Português, que são as consideradas mais difíceis pela amostra deste estudo, são as que os alunos menos gostam e nas quais se acham menos competentes. Como indica a ideia de fluxo, que é similar ao interesse abordado neste trabalho, deve haver equilíbrio entre desafios e habilidades para se ter prazer em realizar uma tarefa.

É claro que há outras questões que influenciam o interesse em sala de aula, como o trabalho diversificado que inclua materiais interessantes e formas diferentes de se desenvolver as atividades. Segundo Hidi e Renninger (2006), o desenvolvimento do interesse também pode ser estimulado quando os professores dão retorno (*feedback*) positivo aos alunos em relação a sua competência, quando fortalecem a autoconfiança dos alunos em aprender e quando permitem uma maior autonomia aos alunos para escolherem e realizarem atividades a serem desenvolvidas. Nesse aspecto, a teoria da autodeterminação (RYAN; DECY, 2000, 2004) aponta a importância da autonomia para a motivação na aprendizagem. Nas aulas de música, por exemplo, a escolha do repertório a ser trabalhado pode ser feita pelos alunos. Pesquisas com aprendizagem de instrumento musical mostram que o desempenho é melhor quando o repertório é escolhido pelo aluno (RENEWICK; McPHERSON, 2002; TOURINHO, 1995).

A influência da família e o interesse do professor também podem ter impacto no interesse do aluno. Estudos mostram a importância desses fatores para a persistência de alunos no aprendizado da música. Um ambiente familiar que proporcione e estimule o conhecimento musical e professores que sejam entusiasmados em ensinar, que demonstrem seu amor pela música, conhecimentos musicais e habilidade em comunicar-se foram

apontados como os fatores que mais contribuem para despertar e manter o interesse pelo aprendizado musical. (DAVIDSON; MOORE; SLOBODA, 1998; DAVIDSON; SLOBODA; HOWE, 1995/1996).

Além disso, é relevante para a discussão dos resultados deste trabalho retomar algumas questões relacionadas ao ensino da música nas escolas regulares brasileiras. Como já foi exposto, aspectos externos também influenciam o interesse dos alunos. Logo, a motivação dos alunos para aprender música na escola também pode ser inviabilizada pelas dificuldades mencionadas no primeiro capítulo, como a escassez de professores especialistas, a pouca valorização da aula de música na escola, a falta de recursos e a defasada formação de professores em frente às expectativas dos alunos. Apesar desses reveses poderem fazer parte da realidade de muitas escolas ou não, esta pesquisa não teve o objetivo de analisar o ensino de música das escolas e suas influências na motivação dos alunos em aprender música.

Enfim, cabe salientar que 35% da amostra atribuiu baixo interesse em aprender música na escola, evidenciando a necessidade de reflexões e ações que possam modificar positivamente esse resultado. E, como muitos alunos que participaram desta pesquisa apresentaram alto interesse em aprender música na escola (47%), pode-se considerar a importância de ser oferecida a oportunidade da aprendizagem musical no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as relações entre os níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço para aprender música na escola. Fizeram parte da amostra 631 alunos de séries finais do ensino fundamental e médio de 11 escolas (públicas e privadas) de Porto Alegre e interior do Rio Grande do Sul. As idades dos alunos variaram de 11 até 19 anos, sendo 300 meninos e 331 meninas.

Os dados utilizados neste estudo foram proporcionados pela pesquisa internacional “Os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não-escolares”. Poder utilizar dados de uma pesquisa que trata do mesmo tema permitiu uma grande confiabilidade, praticidade, agilidade, economia de tempo e de gastos e, o mais importante, colaborou para se discutir de forma abrangente e aprofundada sobre o tema motivação na aprendizagem musical, enriquecendo a realização deste estudo.

Os resultados desta pesquisa mostraram que houve correlações moderadas e fracas entre os níveis dos fatores investigados. Assim, foi feita uma análise descritiva onde se buscou identificar que níveis foram atribuídos à competência, dificuldade e esforço pelos alunos que atribuíram alto e baixo interesse em aprender música. Nessa análise foi possível perceber que os alunos que atribuíram baixo interesse, na sua maioria, atribuíram alta competência, baixa dificuldade e baixo esforço. Refletindo-se sobre esse resultado, levantou-se a questão de que o baixo interesse poderia estar relacionado às baixas exigências de

desempenho que as aulas de música apresentam, visto que 77% dos alunos da amostra atribuíram baixa dificuldade para aprender música e 80% se consideram altamente competente. Para explicar esses dados, especulou-se sobre a avaliação das aulas de música, que muitas vezes prioriza critérios subjetivos e pode estar baseada mais na participação do que no conhecimento e desempenho musical dos alunos. Porém, também é possível que os alunos da amostra sejam muito competentes musicalmente, não apresentem dificuldades e não tenham alto interesse pelas atividades propostas em aula.

Como já foi comentado anteriormente, também há outros fatores que podem estar influenciando o interesse dos alunos participantes desta pesquisa. Segundo North, Hargreaves e O'Neill (2000), por exemplo, muitas vezes as aulas de música não refletem as preferências dos alunos. Além disso, as atividades propostas podem não ser adequadas para determinadas idades. Para Lamont et al. (2003), cantar é uma atividade que não é tão apreciada por alunos mais velhos, principalmente quando é preciso cantar na frente dos outros e executar um repertório que não é de sua escolha. Por outro lado, ouvir música é considerado uma das atividades preferidas entre os jovens, porém na escola é vista por eles como uma atividade associada mais à aprendizagem, ao conhecimento (BOAL-PALHEIROS; HARGREAVES, 2001, 2004), como se não houvesse a preocupação em ser prazerosa. Apesar do que foi apontado, na Inglaterra, tem-se constatado atitudes mais positivas em relação ao interesse de alunos em aprender música e à valorização da aula de música na escola (LAMONT et al., 2003).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola normalmente apresenta-se como um contexto onde a motivação pode ser considerada mais extrínseca do que intrínseca. Os alunos devem cumprir tarefas e terem um desempenho mínimo para que progridam; além disso, muitos conteúdos são trabalhados e nem sempre são significativos para os alunos. Porém,

conforme Guimarães (2001), a literatura tem enfatizado a importância do estímulo da motivação intrínseca para a aprendizagem escolar.

No entanto, para que a escola se torne um ambiente motivador é necessário que todos que nela trabalham estejam envolvidos, professores, equipe pedagógica e direção (BZUNECK, 2009a). Pode-se dizer que essa questão também abrange a valorização da aprendizagem musical na escola, pois se a música for reconhecida pela escola como uma disciplina importante a ser trabalhada com os alunos, a motivação para aprendê-la poderá ser influenciada.

Como foi tratado no início deste trabalho, a motivação na aprendizagem musical também é considerada um processo dinâmico que envolve o autossistema, sistema social, ações e resultados (AUSTIN; RENWICK; McPHERSON, 2006). Assim, seria importante que futuras pesquisas também abordassem a influência de professores, de familiares, da comunidade escolar, das características das escolas e de ensino na motivação do aluno que aprende música.

Através deste estudo, que focou nas percepções do aluno para se compreender melhor sua motivação e, especificamente, seu interesse na aprendizagem musical escolar, percebeu-se a necessidade de que outros trabalhos investiguem também qualitativamente alguns aspectos relativos aos dados encontrados. Por que os alunos se consideram tão competentes musicalmente? É resultado de como eles são avaliados? Está relacionado com o trabalho desenvolvido nas aulas de música? Por que alguns alunos, apesar de se sentirem tão competentes musicalmente, não se consideram tão interessados em aprender música?

Outras questões que podem ser levantadas a partir desta investigação são relativas às percepções dos professores quanto ao interesse dos seus alunos em aprender música. Como os professores de música lidam com o interesse dos alunos? Professores consideram a possibilidade de desenvolver o interesse dos alunos em aprender música na escola? O quanto

se sentem preparados para isso? Nesse sentido, torna-se importante que cursos formadores de professores também enfatizem o estudo da motivação em seus currículos. Para Bzuneck (2009a), é preciso que professores conheçam os mecanismos psicológicos relacionados à motivação e reflitam a respeito de suas crenças sobre a possibilidade de motivar seus alunos.

O conjunto de dados apresentados por este estudo 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, porém 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.

Portanto, o desafio se estende também 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 desafiadora 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.

Contudo, é preciso ressaltar a necessidade de se primar pela qualidade do ensino de música nas escolas para que haja motivação dos alunos. Essa questão, como já foi discutida, também perpassa pela formação dos professores, incluindo formação inicial e continuada, pela estrutura oferecida pelas escolas e pelas propostas de ensino para as aulas de música.

Por fim, é importante salientar que, visto a recente promulgação da lei (BRASIL, 2008) que torna obrigatório o ensino da música na educação básica brasileira, dados trazidos por pesquisas como esta, que trata da motivação na aprendizagem musical, poderão colaborar para reflexões a respeito do processo ensino e aprendizagem nas aulas de música. Além disso, este trabalho poderá contribuir para fomentar a pesquisa sobre motivação na aprendizagem no

Brasil, principalmente na área de educação musical, já que no país são poucos os estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em música. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.

ARROYO, M. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-41, março 2004.

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.; 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., VISPOEL, W. P. Motivation after failure in school music performance classes: the facilitative effects of strategy attributions. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 111, p. 1-23, Winter 1992.

_____. How american adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, self-concepts and achievement. *Psychology of Music*, v. 26, n. 1, p. 26-45, 1998.

BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 7. ed. revisada. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 35-41, março 2004.

BOAL-PALHEIROS, G. M.; HARGREAVES, D. J. Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, v. 18, n. 2, p. 103-118, 2001.

_____. Children's modes of listening to music at home and at school. *Bulletin of Council for Research in Music Education*, n. 161/162, p. 39-46, Summer/Fall 2004.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed.. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2009.

_____. 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: 10 maio 2009.

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, 2009a. p. 9-36.

_____. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed.. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 58-77.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. *Bioestatística: princípios e aplicações*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads: music and its meaning in children's lives*. New York: Oxford University Press, 1998.

CERESER, C. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. 2003. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CHEUNG, J. Mapping music education research in Hong Kong. *Psychology of Music*, v. 32, p. 343-356, July 2004.

CHISNALL, P. M. *Pesquisa mercadológica*. São Paulo: Saraiva, 1980.

COSTA, G. D. F. da. *Relações entre as orientações motivacionais e o desempenho escolar de alunos da 7ª série do ensino fundamental em matemática, na resolução de equações do 1º grau*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; ABUHAMDEH, S.; NAKAMURA, J. Flow. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Ed.). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. p. 598-608.

CUSTODERO, L. A. Constructing musical understandings: the cognition-flow interface. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 142, p. 79-80, Fall 1999.

_____. Seeking challenge, finding skill: flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, v. 103, n. 3, p. 3-9, Jan./Feb. 2002.

DAVIDSON, J. W.; MOORE, D. G.; SLOBODA, 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.

DAVIDSON, J. W.; SLOBODA, J. A. HOWE, M. J. A. The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 127, p. 40-44, Winter 1995/1996.

DEL BEN, L. Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliações em música: reflexões e práticas*. São Paulo. Moderna. 2003a. p. 29-40.

_____. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 29-32, março 2003b.

DENISSEN, J. J. A.; ZARRETT, N. R.; ECCLES, J. S. I like to do it, I'm able, and I know I am: longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development*, v. 78, n. 2, p. 430-447, 2007.

DWECK, C. S. The development of ability conceptions. In: WIGFIELD A.; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 57-88.

ECCLES, J. 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.

_____. A motivational perspective on school achievement: taking responsibility for learning, teaching, and supporting. In: STERNBERG, R. J.; SUBONTNIK, R. F. (Ed.). *Optimizing student success in school with the other three rs*. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 199-224.

ECCLES, J. Families, schools, and developing achievement-related motivations and engagement. In: GRUSEC, J. E.; HASTINGS, P. D. (Ed.). *Handbook of socialization*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 665-691.

ECCLES, J. S.; O'NEILL, S. A.; WIGFIELD, A. Ability self-perceptions and subject task values in adolescents and children. In: MOORE, K. A.; LIPPMAN, L. H. (Ed.). *What do children need to flourish?: conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York: Springer, 2005. p. 237-249.

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. 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.

EVELEIN, F. Pop and world music in dutch music education: two cases of authentic learning in music teacher education and secondary music education. *International Journal of Music Education*, v. 24, p. 178-187, Aug. 2006.

FERNANDES, J. N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 75-87, março 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F.; ROSA, D. S.; SILVA, F. R. Análise de documentos oficiais para a música nas séries iniciais do ensino fundamental de duas capitais brasileiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.

FREEDMAN-DOAN, C. et al. What am I best at? Grade and gender differences in children's beliefs about ability improvement. *Journal of Applied Development Psychology*, v. 21, n. 4, p. 379-402, 2000.

FREDRICKS, J. A.; ECCLES, J. S. Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, v. 38, n. 4, p. 519-533, 2002.

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*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 41-62.

FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

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, 2008a. 1 CD-ROM.

_____. O desenvolvimento da motivação na gestão dos recursos humanos em corais: conceitos e práticas. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO EM ARTES MUSICAIS (SIMCAM), 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008b. p. 1-8.

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.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed.. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 37-57.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da auto-determinação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, p. 53-55, março 2003.

HALLAM, S. Music motivation: towards a model synthesizing the research. *Music Education Research*, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002.

HALLAM, S.; PRINCE, V. Conceptions of music ability. *Research Studies in Music Education*, v. 20, p. 2-22, June 2003.

HALLAM, S.; ROGERS, L.; CREECH, A. Gender differences in music instrument choice. *International Journal of Music Education*, v. 26, p. 7-19, Feb. 2008.

HIDI, S. Interest: a unique motivational variable. *Educational Research Review*, v.1, p. 69-82, 2006.

HIDI, S.; HARACKIEWICZ, J. M. Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, v. 70, n. 2, p. 151-179, Summer 2000.

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

HIDI, S.; RENNINGER, K. A.; KRAPP, A. Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In: DAY, D. Y.; STEMBERG, R. J. (Ed.). *Motivational, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 2004. p. 89-115.

HIRSCH, I. B. *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. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música)—Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HORVATH, M.; HERLEMAN, H. A.; McKIE, R. L. Goal orientation, task difficulty, task interest: a multilevel analysis. *Motivation and Emotion*, New York, v. 30, n. 2, p. 171-178, 2006.

JACOBS, J. E. et al. Changes in children's self-competence and values: gender and domain differences across grades one through twelve. *Development*, v. 73, n. 2, p. 509-527, 2002.

JUCHEM, L. *Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo sobre tenistas brasileiros infanto-juvenis*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)–Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KATZ, I. et al. Interest as a motivational resource: feedback and gender matter, but interest makes the difference. *Social Psychology of Education*, v. 9, p. 27-42, 2006.

KNOP, M. N. H. *A escolha de curso superior dos vestibulandos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: um estudo quantitativo com utilização de análise de correspondência múltipla*. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia)–Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KRAAP, A. An educational-psychological conceptualisation of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, v. 7, n. 1, p. 5-21, April 2007.

LAMONT, A. et al. Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*, v. 20, n. 3, p. 229-241, 2003.

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.

LI, W.; LEE, A.; SOLMON, M. The role of perceptions of task difficulty in relations to self-perceptions of ability, intrinsic value, attainment value, and performance. *European Physical Education Review*, v. 13, n. 3, p. 301-318, 2007.

LIPSTEIN, R. L.; RENNINGER, K. A. "Putting things into words": the development of 12-15 year-old student's for writing. In: BOSCOLO, P; HIDI, S. (Ed.). *Writing and motivation*. New York: Kluwer Academic: Plenum, 2006. p. 113-140.

MACHADO, D. D. *Competências docentes para a prática pedagógico musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MACHADO, N. C. F. *Letramento, raça, gênero e ocupação no Brasil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 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.

MARJORIBANKS, K.; MBOYA, M. Learning environments, goal orientations, and interest in music. *Journal of Research in Music Education*, v. 52, n. 2, p. 155-166, 2004.

MARQUES, M. C. S. O ensino da música nas escolas particulares da rede de ensino fundamental de Salvador: momento da pesquisa. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.

MARTINI, M. L. *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. 1999. Dissertação (Mestrado em Música)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea, 2004.

MATEIRO, T. A. N. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 33-38, março 2003.

McCORMICK, J.; McPHERSON, G. E. The role of self-efficacy in a music performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, v. 31, n. 1, p. 37-51, 2003.

McPHERSON, G. E. Commitment and practice: key ingredients for achievement during the early stages of learning a musical instrument. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 147, p. 122-127, Winter 2000/2001.

McPHERSON, G. E.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322-336, July 2006.

MATTOS, J. E. de. *Pobreza rural no Brasil: um enfoque comparativo entre a abordagem monetária e a abordagem das capacitações*. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural)–Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MILLS, J. 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. 5-14, 1996.

MOTA, G. Young children's motivation in the context of classroom music: an exploratory study about the role of music content and teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 119-123, Summer 1999.

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. 255-72, June 2000.

- OLIVEIRA, A. de J. Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul. In: OLIVEIRA, A. J.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: Sonare, 2007. p. 3-12.
- O'NEILL, S. A. Flow theory and the development of music performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 129-134, Summer 1999.
- O'NEILL, S. A.; McPHERSON, G. E. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. E. (Ed.). *The science and psychology of musical performance: creatives strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 31-46.
- PENNA, M. Música na escola: analisando as propostas dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M (Coord.). *É este o ensino da arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 10 maio 2009.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, setembro 2002.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, março 2004a.
- _____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 7-16, setembro 2004b.
- PENNA, M.; ALVES, E. Marcas do romantismo. In: PENNA, M (Coord.). *É este o ensino da arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 57-80. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 10 maio 2009.
- QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Música nas escolas: dimensões da educação musical no contexto escolar de João Pessoa. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.
- RENNINGER, K. A. Effort and interest. In: GUTHERIE (Ed.). *The encyclopedia of education*. New York: Macmillan, 2003. p. 704-707.
- RENNINGER, K. A., HIDI, S. Student interest and achievement: developmental issues raised by a case study. In: WIGFIELD A.; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 173-194.
- 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.

REYNOLDS, J. W.; SCHOOLS, P. C. *Music education and student self-concept: a review of the literature*. [1995]. Disponível em: <<http://music.arts.usf.edu/rpme/rpmereyn.htm>>. Acesso em: 10 maio 2009.

RIBEIRO, M. M. S. *Atitudes e motivação: fatores intrínsecos da interação professor/aluno*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)—Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

RIBEIRO, S. T. S. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico par a área de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 39-45, março 2003.

RITCHER, G. Kiyoshi miyamoto: japanese high school student's motivation band as it rekates to the gender of the band director and the student. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 150, p. 81-85, Fall 2001.

ROESER, R. W.; PECK, S. C.; NASIR, N. S. Self and identity processes in school motivation, learning, and achievement. In: ALEXANDER, P. A.; WINNE, P. H. (Ed.). *Handbook of educational psychology*. Mahwah: Lawrence Earlbaum Associates, 2006. p. 391-424.

RYAN, R. M.; DECY, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67, 2000.

_____. An overview of self-determination theory: an organismic-dialectical perspective. In: DECY, E. L.; RYAN, R. M. *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 2004. p. 3-33.

SALDANHA, R. P. *Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com atletas de basquete infanto-juvenil (13 a 16 anos)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento)—Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SEBBEN, E. E. Artes na escola: práticas de música na visão de alunos de 8ª série. In: ENCONRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2008. 1 CD-ROM.

SCHIEFELE, U. Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, v. 3, p. 257-279, 1999.

SCHMIDT, C. 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.

SCHRAW, G.; FLOWERDAY, T.; LEHMAN, S. Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 3, p. 211-224, 2001.

SICHIVITSA, V. 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.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado da UFRGS, 2002. (Série Estudos, v. 6).

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

TOURINHO, A. C. G. dos S. *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.

VISPOEL, W. P.; AUSTIN, J. R. Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. *The British Journal of Educational Psychology*, v. 63, p. 110-129, Feb. 1993.

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

_____. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 91-120.

WIGFIELD, A. TONKS, S.; ECCLES, J. S. Expectancy value theory in cross-cultural perspective. *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning*, v. 4, p. 165-198, 2004.

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.

ZAMBONATO, F. *Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com adolescentes com sobrepeso e obesos das escolas de Erechim-RS*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)–Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ZOLNIER, M. C. A. P. *Língua inglesa: expectativa e crenças de alunos e de uma professora ensino fundamental*. 2007. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)–Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ANEXO 1 – Correlação entre as questões de cada bloco

Todas as questões envolvidas nas correlações abaixo foram significativas.

Q5 e Q6 (Bloco Interesse)

		Correlação	
		05MU	06MU
05MU	Coeficiente de correlação	1	,746**
	Valor p		,000
	N	629	629
06MU	Coeficiente de correlação	,746**	1
	Valor p	,000	
	N	629	631

** Correlação significativa.

Q12 e Q13 (Bloco Competência)

		Correlação	
		12MU	13MU
12MU	Coeficiente de correlação	1	,679**
	Valor p		,000
	N	631	631
13MU	Coeficiente de correlação	,679**	1
	Valor p	,000	
	N	631	631

** Correlação significativa.

Q14 e Q15 (Bloco Dificuldade)

Correlação

		14MU	15MU
14MU	Coeficiente de correlação	1	,536**
	Valor p		,000
	N	631	629
15MU	Coeficiente de correlação	,536**	1
	Valor p	,000	
	N	629	629

** Correlação significativa.

Q16 e Q17 (Bloco Esforço)

Correlação

		16MU	17MU
16MU	Coeficiente de correlação	1	,588**
	Valor p		,000
	N	630	627
17MU	Coeficiente de correlação	,588**	1
	Valor p	,000	
	N	627	627

** Correlação significativa.

ANEXO 2 – Questões selecionadas do questionário da pesquisa geradora

O que você gosta de aprender

5. Na escola, o quanto você gosta de aprender:

	não gosto			gosto muito	
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5

6. Na escola, o quão **interessante** você considera:

	pouco interessante			muito interessante	
História	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5

Em que você vai bem na escola

12. Como é o seu desempenho em cada uma destas disciplinas?

	muito mal					muito bem				
Ciências	1	2	3	4	5					
Educação Física	1	2	3	4	5					
Matemática	1	2	3	4	5					
Português	1	2	3	4	5					
Artes	1	2	3	4	5					
História	1	2	3	4	5					
Música	1	2	3	4	5					

13. Como você acha que será seu desempenho em cada uma destas disciplinas este ano?

	muito mal					muito bem				
Música	1	2	3	4	5					
Ciências	1	2	3	4	5					
Educação Física	1	2	3	4	5					
Matemática	1	2	3	4	5					
Português	1	2	3	4	5					
Artes	1	2	3	4	5					
História	1	2	3	4	5					

O que você acha difícil

14. O quão difícil são as disciplinas a seguir para você?

	muito difícil				muito fácil
História	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5

15. Em comparação a outras disciplinas que você possui na escola, o quão difícil são as seguintes?

	mais difíceis				mais fáceis
Artes	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5

16. Quanto esforço você deve fazer para ir bem em:

	pouco				muito
Português	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5

17. Quanto você se esforça para ter excelentes notas ou conceitos em:

	pouco				 muito
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Artes	1	2	3	4	5
História	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5

ANEXO 3 - Consentimento informado

Eu, _____, diretor(a) da instituição _____, declaro, para os devidos fins, que consenti aplicar questionários da pesquisa intitulada “Os Significados da Música para Estudantes em Atividades Musicais Escolares e Não-escolares” nesta escola, com os alunos de 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 1ª e 3ª séries do Ensino Médio. Esta pesquisa será vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), coordenada pela Profa. Dra. Liane Hentschke, professora titular em Educação Musical deste Programa de Pós Graduação.

Da mesma forma, declaro que estou ciente dos procedimentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como de que a identidade dos alunos e da instituição não serão divulgadas.

Data: _____

Assinatura: _____