

O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação para a aprendizagem musical escolar

Comunicação

Daniele Isabel Ertel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
daniele-ertel@uergs.edu.br

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
cristina-wolffenbuttel@uergs.edu.br

Resumo: Esta é uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo investigar o trabalho pedagógico do professor de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem musical em uma escola pública de educação básica. Deste modo, esta pesquisa visa investigar a atuação pedagógica de uma das pesquisadoras e a contribuição desse estudo para o estado psicológico da motivação, quer seja intrínseca ou extrínseca. Para tanto, será empreendida uma investigação qualitativa que tem como pressuposto metodológico o estudo multicase. Este estudo investiga as turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental – Séries Finais, compreendendo alunos de 11 a 15 anos de idade, respectivamente. Para a amostragem estão sendo coletados dados em uma escola municipal de ensino fundamental, por meio da observação participante, da coleta de documentos e do MUSIC *Inventory* (JONES, 2017), utilizados como técnicas para a coleta dos dados. Estes dados serão analisados com base no modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009; 2015; 2017), que se constitui como referencial teórico-analítico. O modelo MUSIC de motivação acadêmica, apresentado por Jones (2009, 2015, 2017), compreende cinco componentes motivacionais que devem ser considerados ao planejar uma aula, quais sejam: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Ao final desta pesquisa será possível conhecer os fatores motivacionais de estudantes da educação básica para o aprendizado da música na escola, bem como a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de música para a aprendizagem musical de seus estudantes.

Palavras-chave: Música na Educação Básica; Motivação para a aprendizagem musical; Trabalho pedagógico.

Introdução

Este estudo originou-se do trabalho desenvolvido com alunos(as) de uma escola pública de educação básica na qual uma das pesquisadoras atua com o ensino da música em

turmas do 6° a 9° anos. Durante o desenvolvimento deste trabalho observou-se a desmotivação dos alunos ao iniciarem qualquer forma de atividade musical. Desse modo, iniciou-se a procura pela utilização de diferentes instrumentos pedagógicos para tornar a disciplina mais atraente.

Passou-se, desse modo, a investigar as motivações para a aprendizagem escolar (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECHELI, 2008; BZUNECK, 2009; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; LOURENÇO; PAIVA, 2010; LEÃO, 2011; MAIESKI *et al.*, 2017), considerando o estilo motivacional do professor de música e suas estratégias para um trabalho pedagógico-motivacional que inferisse significados às práticas musicais dos discentes.

A motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar tem despertado diferentes estudos da psicologia cognitiva, vinculados à educação musical, provenientes de questionamentos de professores e alunos sobre suas motivações para a aprendizagem musical, quer seja no ambiente escolar ou não-escolar (HENTSCHKE *et al.*, 2009; VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). No Brasil, ainda são escassos os estudos que abordam a motivação para a aprendizagem da música, estando, sobretudo, vinculados aos estudos de instrumentos musicais em ambientes não-escolares, ou mesmo à motivação para o ingresso no Ensino Superior. Destaca-se, nesta área, o grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; 2015; WERNER, 2017).

Na música podemos compreender essa motivação pela crença de um aluno em sua capacidade de tocar um instrumento musical (VILELA, 2009; CERESER, 2011) que, inicialmente, dará conta de mantê-lo estimulado aos estudos musicais. No entanto, pesquisas apontam que manter o aluno motivado para estudar, demanda incentivo dos pais, dos colegas ou amigos que estudam música (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011), bem como a realização de metas – provas, apresentações musicais, finalização de uma obra musical – para que realmente concentre a motivação do(a) aluno(a) nos estudos da música (VILELA, 2009).

Quanto a isso, Ghazali (2006) aponta que a motivação para a aprendizagem musical, sofre influências internas e externas. Para a autora, os fatores internos buscam compreender os interesses dos(as) estudantes para aprender música, permeando o efeito dos estudos musicais em sua autoestima e na autoeficácia musical, enquanto que os fatores externos aparecem no contexto escolar, familiar, etc., também sendo influenciados pelas crenças, gêneros e etnias dos alunos (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009).

Essas atividades podem gerar resultados positivos ou negativos (VILELA, 2009; WERNER, 2017), podendo despertar novas ações de aprendizagem ou promover a desistência do(a) aluno(a) frente às dificuldades encontradas nos estudos musicais (VILELA, 2009). Nesta perspectiva, Ghazali (2006) identificou que os(as) alunos(as) consideram a música uma atividade interessante dentro da escola; todavia, atribuem-lhe pouca importância. Segundo Vilela (2009), podemos associar este fato à ausência da música nas avaliações nacionais da educação brasileira, o que resulta na desvalorização da área dentro do contexto escolar, resultando baixas atribuições de interesse por parte dos(as) estudantes, bem como pouca importância e utilidade às aprendizagens musicais (VILELA, 2009).

Além disso, outra influência para esta desvalorização pode ser como a música é ensinada na escola e o tipo de repertório utilizado em sala de aula (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; CERESER, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013; SILVA, 2017; WERNER, 2017).

Outro dado relevante são as experiências prévias positivas com as atividades musicais (VILELA, 2009; CERNEV, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013), que influenciam as escolhas dos(as) alunos(as). Estas experiências positivas dos(as) alunos(as) com a música no ambiente familiar e/ou social, a proximidade de parentes e amigos que tocam instrumentos musicais, os faz acreditar em suas capacidades de execução músico-instrumental (VILELA, 2009).

Considerando, ainda, dois contextos de aprendizagem diferenciados – aulas de música integradas ao currículo escolar e aulas de música em diversos contextos – há diferentes percepções por parte dos(as) alunos(as), porém ambos os contextos são compreendidos como atividades que não exigem tanto esforço (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHE, 2010). Esta (des)valorização da realização por parte dos(as) alunos(as) tem um forte impacto no envolvimento dos(as) estudantes com tarefas musicais, bem como suas escolhas pessoais para a aprendizagem musical.

Nesse sentido, Hentschke *et al.* (2009) definem que as investigações relacionadas à motivação em música requerem diferentes fatores: a valorização e a hierarquia relativa frente às demais disciplinas; a influência do contexto familiar; a razão do envolvimento dos alunos em atividades musicais; e as diferenças de gênero, grupos sociais e étnicos em relação à motivação na aprendizagem musical (HENTSCHKE *et al.*, 2009).

Todavia, estudos relativos à motivação para a aprendizagem musical no contexto escolar apontam a baixa motivação dos(as) estudantes para aprenderem música e baixo esforço na realização das tarefas (VILELA, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). Segundo Cereser (2011):

Alguns autores defendem que a motivação escolar não pode ser ensinada ou treinada como uma habilidade ou um conhecimento, mas que existem algumas estratégias motivacionais que os professores podem utilizar para melhorar (ou prejudicar) a motivação do aluno. Parece que os professores de música sentem dificuldades em proporcionar aos alunos o desenvolvimento de crenças motivacionais e estratégias necessárias para o bom desempenho (CERESER, 2011, p. 145).

A motivação dos(as) professores(as) e suas crenças de autoeficácia têm uma dimensão pessoal relacionada ao envolvimento do(a) professor(a) ao ministrar suas aulas, seu desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização pessoal e profissional (CERESER, 2011).

Cereser (2011, p. 56) acredita que “a motivação para aprender música dos alunos está intimamente ligada aos estilos do professor, sua eficácia de ensino e seu *feedback* que orienta a aprendizagem musical”. Ao citar Gumm (2004), a autora corrobora, apontando que os(as) estudantes investigados(as) a respeito do estilo do ensino de música relataram que, além de seus esforços pessoais e de suas habilidades musicais, os estilos positivos, eficientes e motivadores dos(as) professores(as) de música contribuíram para suas aprendizagens (CERESER, 2011).

Nesse sentido, para os(as) professores(as) propiciarem seus papéis motivacionais, é necessário enxergarem-se como competentes no desenvolvimento de habilidades e na tomada de decisões. Além disso, é importante que o professor acredite nas habilidades dos(as) alunos(as) para aprenderem e promoverem suas aprendizagens acadêmicas, o que afeta diretamente o seu modo de ensinar (CERESER, 2011).

De acordo com o estudo de Cernev (2001), o estilo motivacional dos(as) professores(as) de música está vinculado às motivações intrínsecas e extrínsecas dos próprios profissionais. Já a percepção do(a) professor(a) sobre suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento¹ são apontadas por Cernev (2011) como satisfeitas, podendo, assim, os(as) professores(as) auxiliarem seus(as) alunos(as) em suas motivações autônomas.

A terceira necessidade psicológica básica de pertencimento dos(as) professores(as) de música, porém, somente é apontada como satisfeita positivamente na relação estabelecida com os(as) estudantes. Verificou-se que a relação com seus pares e com a instituição não é satisfatória para os(as) professores(as) de música investigados(as), o que pode ocasionar um distanciamento profissional dentro da escola e um isolamento maior do(a) professor(a) de música (CERNEV, 2011).

Para Cernev (2015), os caminhos motivacionais para a atuação dos(as) professores(as) de música no contexto escolar estão na própria atuação docente, pois os

[...] alunos se percebem motivados se tiverem um ambiente onde o professor propicie regras claras, forneça um *feedback* informacional, oriente para ações autônomas e estabeleçam estratégias que facilitem a socialização e a aprendizagem musical. Desta forma a motivação não apenas influencia os resultados de aprendizagem desenvolvidos pelos alunos como também ela própria é o resultado das interações sociais estabelecidas e desenvolvidas entre os alunos (CERNEV, 2015, p. 186).

Estes apontamentos também aparecem na investigação de Silva (2017), que aponta que as influências externas da motivação para a aprendizagem musical dos(as) estudantes aparecem durante as aulas, sempre que o(a) professor(a) fornecer informações relevantes e contribuir com o aprendizado e as novas habilidades. Silva (2017) também indica a importância do compromisso do(a) estudante para aprender música, identificando no(a) professor(a) o fomento do interesse do alunado, a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as) com atividades musicais destacando, também, a necessidade dos(as) estudante(s) assumirem este compromisso (SILVA, 2017).

¹ Três necessidades psicológicas da Teoria da Autodeterminação.

O estudo de Silva (2017) apresenta dois fatores: compromisso do(a) aluno(a) com suas aprendizagens e compromisso do(a) professor(a) com as aprendizagens dos(as) alunos(as). Em Silva (2017) percebe-se que o emprego de estratégias depende, em geral, do compromisso de atuação do(a) professor(a). Através deste processo, Silva (2017) explica haver um aumento no interesse e na participação dos(as) alunos(as) em atividades musicais.

A motivação do(a) aluno(a) para aprender música no contexto escolar é compreendida a partir das tarefas elaboradas pelo(a) professor(a) que, com seu estilo motivacional, pode influenciar sua participação, seu envolvimento e sua permanência nas tarefas escolares. Assim, a motivação dos(as) alunos(as) depende da elaboração de um plano estratégico por parte do(a) professor(a), que facilite, conduza e oriente o comportamento motivacional dos(as) alunos(as), fazendo-os gostarem de aprender música na escola (SILVA, 2017).

Nesses contextos, então, são construídos os conhecimentos musicais, resultantes da relação aluno/música/professor. Foram nesses contextos, espaços e relações que surgiram os questionamentos desta pesquisa: quais os fatores motivacionais de estudantes para o aprendizado musical escolar? Qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de música para a aprendizagem musical de seus estudantes? Essa pesquisa, portanto, objetiva investigar o trabalho pedagógico do professor de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem musical em uma escola pública de educação básica.

Metodologia

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), tendo por método o Estudo Multicasos (STAKE, 2009; GODOY, 1995b; YIN, 2011), compreendendo alunos de 11 a 15 anos de idade, em turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para a amostragem serão coletados dados por meio da observação participante (BAGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), coleta de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e do MUSIC Inventory (JONES, 2017). Os dados serão analisados

através do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009, 2015, 2017), que se configura como referencial teórico analítico desta investigação.

A escolha da abordagem qualitativa deu-se pela característica do problema de pesquisa, que objetiva investigar o trabalho pedagógico do professor de música como fator motivacional para a aprendizagem musical na escola, sob a perspectiva dos estudantes. A pesquisa qualitativa não se preocupa com a enumeração ou medição dos eventos estudados (GODOY, 1995a). Possibilita a obtenção de dados descritivos a respeito de pessoas, lugares e espaços de interação entre o pesquisador e o objeto a ser estudado, vislumbrando a compreensão dos fenômenos na perspectiva dos sujeitos envolvidos e participantes da situação em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a).

As expectativas e metodologias do professor serão analisadas por meio da abordagem qualitativa porque esta pesquisa questiona os sujeitos investigados para entender o que eles experimentam, como eles interpretam suas experiências e como eles compreendem o mundo social em que estão inseridos. Neste processo, os investigadores qualitativos depreendem estratégias e procedimentos que permitam considerar as experiências e o ponto de vista do investigado, refletindo um diálogo entre o sujeito e o pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Deste modo, pode-se conceituar e classificar os fatos, tomando como norteador que um fato não se configura somente por uma observação prática, mas por uma afirmativa empírica e verificada sobre cada fenômeno estudado.

Sendo assim, esta investigação utilizará o estudo multicasos como método de pesquisa (STAKE, 2009; GODOY, 1995b; YIN, 2011). Este método foi selecionado porque consiste em uma detalhada observação de um determinado contexto ou indivíduo, pautado em sua fonte de documentos ou acontecimentos específicos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, o estudo pode ser realizado com apenas um caso a ser investigado ou abranger dois ou mais casos, configurando-se, assim, um estudo multicasos.

O estudo de caso qualitativo procura melhor entender o caso investigado, avaliando a singularidade e a complexidade de cada caso, suas articulações e interações com os seus contextos (STAKE, 2009). Com a riqueza dos eventos encontrados em cada estudo de caso e em cada contexto investigado, os estudos de caso são definidos em contextos temporais, geográficos, organizacionais e institucionais, que permitem a delimitação do entorno do caso,

definindo as características definidas pelos indivíduos ou grupos envolvidos na pesquisa, bem como seus papéis e funções no estudo do caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Podemos dizer, então, que “o poder diferenciador do estudo [de caso é] a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27). Trata-se de uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo evidenciado dentro do contexto da vida real. Quando este fenômeno não se encontra sozinho, o investigador ampliará seu caso em estudo, configurando-se em um estudo multicaseos (YIN, 2001).

Esta pesquisa de abordagem qualitativa está sendo desenvolvida dentro desta perspectiva, gerando um estudo multicaseos. A investigação do trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação para a aprendizagem musical na escola será desenvolvida em uma escola pública de educação básica, com as turmas do 6º e do 9º do Ensino Fundamental. Cada turma compreende alunos de 11 a 15 anos de idade que cursam a disciplina de Arte-Música nos anos finais do Ensino Fundamental. São utilizados dois casos específicos para o estabelecimento desta investigação, com o objetivo de compreender as percepções dos alunos ingressantes no 6º ano do Ensino Fundamental e iniciantes nas aulas de música na escola, bem como as percepções do trabalho pedagógico do professor de música dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visto que estes alunos desenvolvem aulas de música, ao menos, desde o 6º do Ensino Fundamental, tendo a mesma professora.

No estudo de multicaseos será utilizada uma variedade de dados coletados através das técnicas de coleta de dados, por meio de variadas fontes informacionais (GODOY, 1995b). As técnicas compõem observações participantes (BAGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), coleta de documentos relacionados aos planejamentos da professora de música e as avaliações institucionais preenchidas pelos(as) alunos(as) (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e o MUSIC *Inventory*, modelo de respostas proposto por Jones (2009; 2015; 2017) para compreender a motivação dos(as) alunos(as) segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica.

A opção pelas técnicas está pautada em Yin (2001), que descreve que os estudos multicaseos não necessitam estar limitados a uma única fonte de evidências, e grande parte

dos melhores estudos baseiam-se em diferentes fontes de coleta de dados (YIN, 2001). Para este estudo será utilizada a triangulação como fundamento lógico para a utilização de diversas fontes de evidência (YIN, 2001; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). A triangulação, nesse sentido, pode ser definida, conforme Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 141), como “o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano”.

Sendo assim, estudos com combinação de várias técnicas e níveis de análise são adequadas ao buscar um olhar holístico da educação e seus resultados, sendo uma técnica especialmente útil quando o pesquisador se encontra envolvido em um estudo de caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), como ocorre neste estudo.

Após a coleta dos dados, proceder-se-á à análise, através do referencial teórico descrito a seguir.

Fundamentação Teórico-Analítica

Esta investigação está fundamentada no modelo MUSIC de motivação acadêmica, criado pelo psicólogo Brett Jones, nos Estados Unidos (JONES, 2009; 2015; 2017; JONES; SKAGGS, 2016; JONES; SIGMON, 2016). Este modelo tem como base cinco componentes-chave que podem orientar os professores nas tomadas de decisões intencionais de seus cursos, baseando-se em pesquisas atuais e teorias do campo da motivação (JONES, 2009).

Jones (2009) acredita que alguns alunos têm mais interesse inicial no que estão cursando, em comparação com outros. A projeção de um curso é fundamental para que os alunos se encontrem mais ou menos motivados durante seu desenvolvimento. Para isto, Jones (2009) questiona o que o professor necessita para criar mecanismos que motivem os alunos a se envolverem com suas aprendizagens, criando e fornecendo respostas por meio do modelo MUSIC de motivação acadêmica (JONES, 2009).

O modelo compreende cinco componentes que devem ser considerados no planejamento de uma aula: (1) empoderamento, (2) utilidade, (3) sucesso, (4) interesse e (5) cuidado. Deste modo, o nome do modelo, MUSIC, é um acrônimo² baseado na segunda letra

² Palavra que se forma pela junção das primeiras letras ou das sílabas iniciais de um grupo de palavras.

do “eMpoderamento” e na primeira letra dos outros quatro componentes, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Modelo MUSIC de motivação acadêmica

e **M** poderamento

U tilidade

S ucesso

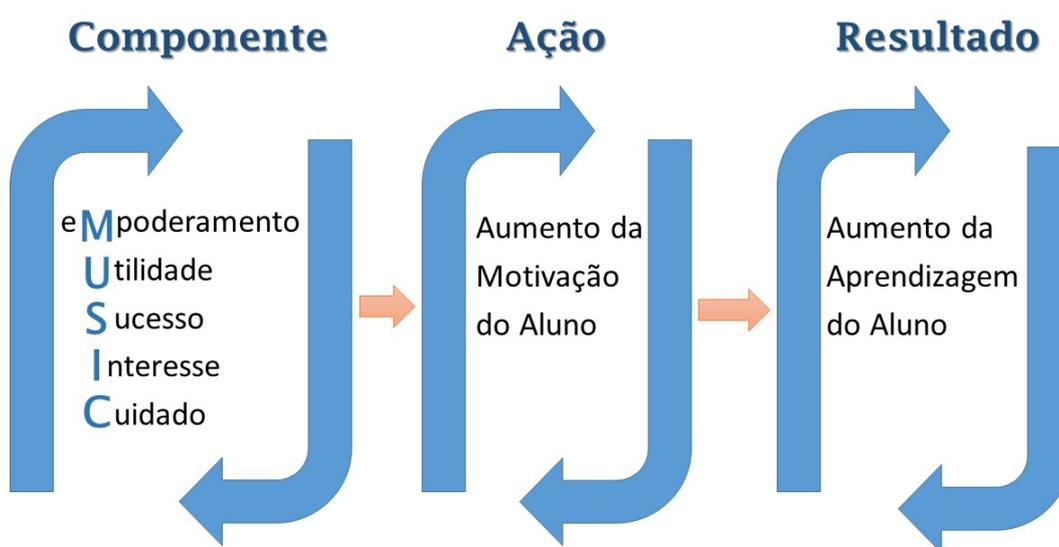
I nteresse

C uidado

Fonte: Modelo apresentado por JONES (2009)

Estes componentes são derivados de modelos de pesquisas e teorias na área da motivação, bem como da educação e da psicologia (JONES, 2009). O modelo MUSIC inclui cinco componentes motivacionais que, ao serem promovidos um ou mais deles, motivam os alunos a se envolverem com seu aprendizado, resultando em um aprendizado de maior qualidade, conforme pode-se observar na Figura 2.

Figura 2 – Modelo baseado na Estrutura Teórica Sócio-Cognitiva



Fonte: Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pela autora.

Ao tratar do modelo MUSIC, o autor trabalha com estes cinco elementos na construção de um caminho motivacional. Jones (2009), nesse sentido, não recomenda um número exato de componentes que devam ser atendidos, e também não evidencia que todos os cinco componentes do modelo sejam necessários para que os(as) alunos(as) sejam, realmente, motivados a aprenderem (JONES, 2009). O autor descreve cada componente da seguinte forma.

eMpodramento

Refere-se à quantidade de controle dos(as) alunos(as) sob o seu aprendizado. Não está vinculado ao controle dado pelo(a) professor(a) aos seus(as) alunos(as), ou mesmo ao controle que se acredita ter proporcionado, mas sim à percepção de controle dos(as) alunos(as) sobre alguns aspectos de suas aprendizagens (JONES, 2009). O empoderamento origina-se do campo da motivação com pesquisas realizadas no âmbito da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 1991; 2008; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; SCHWARTZ, 2014). Esta teoria motivacional relaciona-se ao gosto pelas atividades proporcionado quando os(as) alunos(as) acreditam exercerem algum controle sobre algum aspecto da tarefa (JONES, 2009).

Utilidade

Diz respeito à garantia do entendimento dos(as) alunos(as) da utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Este componente do modelo MUSIC fundamenta-se no modelo de expectativa e valor (ECCLES, 1983; WIGFIELD; ECCLES, 2000), prevendo a influência direta das expectativas e valores dos(as) alunos(as) no seu desempenho acadêmico. A utilidade compõe os valores e expectativas dos(as) estudantes em atingirem metas futuras, atuando no esforço pessoal em testes, na escolha das atividades a serem desenvolvidas e suas opções por cursos específicos.

Sucesso

Garantia do sucesso através da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Não significa que a atividade deva ser de fácil realização, mas sim, que o(a) professor(a) precisa estruturar as aulas de forma desafiadora, fornecendo *feedbacks* sobre os conhecimentos e habilidades dos(as) alunos(as), bem como os recursos necessários para que o(a) estudante obtenha sucesso (JONES, 2009). Este componente do modelo MUSIC está ligado diretamente às auto-concepções de competência, vinculadas à teoria do autoconceito (MARSH, 1990; MARSH; YEUNG, 1997; SCHAVELSON; BOLUS, 1982), à teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977), à teoria da autoestima (COVINGTON, 1992) e à teoria de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Interesse

É a garantia do interesse dos(as) alunos(as) pelas atividades a serem desenvolvidas. Trata da importância dos(as) professores(as) garantirem atividades ou tópicos que sejam interessantes aos estudantes, percebendo como estes podem influenciar o interesse dos(as) alunos(as). O interesse está embasado no modelo de quatro fases de interesse, desenvolvido por Hidi e Renninger (2006).

Cuidado

Garantia do cuidado com o(a) aluno(a) e com sua aprendizagem. Traz a importância de os(as) professores(as) demonstrarem sua preocupação com o sucesso dos(as) alunos(as), mostrando-se preocupados em fazerem com que os(as) estudantes atinjam os objetivos do curso (JONES, 2009). O cuidado está baseado nas razões de Stipek (1998), para a geração de resultados positivos na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica podem, então, propiciar o sucesso do(a) professor(a) em motivar seus(as) alunos(as) a se envolverem com suas aprendizagens (JONES, 2009; 2015). Para isso, Jones (2017) criou o MUSIC *Inventory*, que

se trata de um conjunto de argumentações práticas que, ao serem respondidas pelos(as) alunos(as), podem ser analisadas pelo(a) professor(a) e produzir um novo desenho metodológico e motivacional para as atividades em aula.

O MUSIC *Inventory* consiste em um questionário avaliativo com 26 itens, organizados em cinco escalas motivacionais. Cada questão compõe um dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica e todos estes 26 itens são classificados no formato *likert* de seis pontos, com opções de resposta que variam entre “discordo fortemente” e “concordo fortemente”, de acordo com os seguintes tópicos:

- Discordo fortemente (1 ponto na escala)
- Discordo (2 pontos na escala)
- Discordo parcialmente (3 pontos na escala)
- De certo modo, concordo (4 pontos na escala)
- Concordo (5 pontos na escala)
- Concordo plenamente (6 pontos na escala)

Com a avaliação de cada item relacionado aos componentes do modelo MUSIC é possível, então, obter uma pontuação para cada escala motivacional, fazendo uma média dos valores para os itens nas escalas, conforme a orientação de Jones (2017):

$$\begin{aligned} & (\text{item 2} + \text{item 8} + \text{item 12} + \text{item 17} + \text{item 26}) / 5 \\ & (\text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____}) / 5 = \text{_____} = \text{eM} \text{poderamento} \\ & (\text{item 3} + \text{item 5} + \text{item 19} + \text{item 21} + \text{item 23}) / 5 \\ & (\text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____}) / 5 = \text{_____} = \text{Utilidade} \\ & (\text{item 7} + \text{item 10} + \text{item 14} + \text{item 18}) / 4 \\ & (\text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____}) / 4 = \text{_____} = \text{Sucesso} \\ & (\text{item 1} + \text{item 6} + \text{item 9} + \text{item 11} + \text{item 13} + \text{item 15}) / 6 \\ & (\text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____}) / 6 = \text{___} = \text{Interesse} \\ & (\text{item 4} + \text{item 16} + \text{item 20} + \text{item 22} + \text{item 24} + \text{item 25}) / 6 \\ & (\text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____} + \text{_____}) / 6 = \text{___} = \text{Cuidado} \end{aligned}$$

Esta escala motivacional está pautada nos princípios teóricos e fundamentais apontados por Jones (2009; 2015), trabalhando os cinco componentes do modelo MUSIC, de modo não sequencial. Este modelo será utilizado na construção de caminhos metodológico-motivacionais, na elaboração de atividades práticas em sala de aula, bem como na avaliação das práticas motivacionais do trabalho pedagógico da professora de música investigada, uma das pesquisadoras deste trabalho, possibilitando a análise dos fatores motivacionais empreendidos no desenvolvimento de habilidades musicais em uma escola pública de educação básica.

Resultados Parciais e Análise dos Dados

Os resultados desta pesquisa, que tem por objetivo investigar o trabalho pedagógico do professor de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem musical em escolas de educação básica, serão oriundos do desenvolvimento metodológico desta pesquisa, compreendendo a implementação das técnicas para a coleta dos dados e posterior análise. O desenvolvimento desta pesquisa dar-se-á a partir da metade do ano letivo dos(as) alunos(as) investigados(as), obtendo resultados a partir da utilização metodológica.

Considerações Finais

Ao final desta pesquisa será possível conhecer os fatores motivacionais de estudantes de escolas públicas de educação básica em relação ao aprendizado musical, bem como a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música para a aprendizagem musical de seus estudantes. Assim, poder-se-á ampliar e qualificar o trabalho pedagógico-musical dos(as) professores(as) de música e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de seus estudantes.

Referências

BANDURA, A. Self-Efficacy: toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

_____. *social foundations of thought e action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

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

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CERNEV, F. K. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. Routledge: New York, 2007.

COVINGTON, M. V. *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press, 1992.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

_____. A motivational approach to self: Integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991.

_____. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da Indisciplina. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

ECCLES, J. S. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, p. 75-121, 1983.

GHAZALI, G. M. *Factors influencing malazyan children's motivations to learn music*. Tese (Doutorado)-School of Music and Music Education, University of New South Wales. Sydney. 2006.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*: São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr., 1995a.

_____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*: São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun., 1995b.

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

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. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 37-57, 2009a.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 78-95, 2009b.

HENTSCHKE, L. *et al.* Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.

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

JONES, B. D. Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>, v. 21, n. 2, 272-285, 2009.

_____. *User guide for assessing the components of the MUSIC model of motivation*, 2017. In: <http://www.theMUSICmodel.com>, acessado em 10 de fevereiro de 2019.

JONES, B. D.; SKAGGS, G. Measuring Students' Motivation: Validity evidence for the MUSIC model of academic motivation inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 10, n. 1, art. 7, p. 1-9, jan. 2016.

JONES, B. D.; SIGMON, M. L. Validation evidence for the elementary school version of the music model of academic motivation inventory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 14, n. 1, p. 155-174, 2016.

LEÃO, A. M. C. A (des)motivação extrínseca no contexto escolar: análise de um estudo de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 118-136, 2011.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*: Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 132-141, 2010.

MADEIRA, A. E. C.; MATEIRO, T. Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. *Percepta*, v. 1, n. 1, p. 67-82, 2013.

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BELUCE, A. C.; RUFINI, S. E. Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. *Psicologia Escolar e Educacional*: São Paulo, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2017.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas (5ª Edição): São Paulo, 2003.

MARSH, H. W. A multidimensional, hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, v. 2, p. 77-172, 1990.

MARSH, H. W.; YEUNG, A. S. Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 1, p. 41-54, 1997.

MINAYO, M. C. de S., et al. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes (21ª Edição): Petrópolis, 2002.

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

PIZZATO, M. S.; HENTSCHEKE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010.

SCHAVELSON, R. J.; BOLUS, R. Self-concept: the interplay of theory and models. *Journal of Educational Psychology*, v. 74, p. 3-17, 1982.

SCHWARTZ, S. *Motivação para ensinar e aprender: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, S. T. *Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Edição): Lisboa, 2009.

STIPEK, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn e Bacon, 1998.

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

WERNER, A. S. *As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.