

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

Dissertação de Mestrado

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA: O VALOR ATRIBUÍDO
À AULA DE MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E EM DIFERENTES
CONTEXTOS**

por

CASSIANA ZAMITH VILELA

Porto Alegre

2009

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

Dissertação de Mestrado

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA: O VALOR ATRIBUÍDO
À AULA DE MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR E EM DIFERENTES
CONTEXTOS**

por

CASSIANA ZAMITH VILELA

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

Nome: VILELA, Cassiana Zamith Vilela

Título: Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovado em: 25 de agosto de 2009

Banca Examinadora

Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben

Instituição: UFRGS

Profa. Dra. Evely Burochovitch

Instituição: UNICAMP

Prof. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos

Instituição: UFRGS

Dedico esta pesquisa aos meus alunos de música, que com seus sorrisos e muita música motivaram minha caminhada de desenvolvimento profissional.

Dedico esta pesquisa ao meu marido Lucas da Rosa, pelo apoio e pelos anos maravilhosos que partilhamos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, pois sem Ele nada seria possível.

Agradeço à minha família, em especial ao meu marido Lucas, que esteve me motivando durante meus estudos.

À minha orientadora Liane e todos os professores da PPG Música, que foram determinantes em meu desenvolvimento como profissional.

Aos meus queridos amigos Regina, Fernando, Andréia e Márcia pelas discussões, inspirações e companheirismo.

Um agradecimento especial à Miriam e Cris, pelo trio motivado que formamos durante esses últimos dois anos!

Depois do silêncio, o que mais se aproxima de expressar o inexprimível é a música.

Aldous Huxley

Temos a Arte para que a verdade não nos destrua.

Nietzsche

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as relações entre o interesse, a utilidade, a importância e o esforço (custo) que alunos atribuem às aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos. Essa dissertação insere-se na temática da motivação na aprendizagem musical, enfocando o valor que os alunos atribuem às suas atividades musicais. O referencial teórico fundamentou-se no modelo de expectativa e valor (Eccles, 2005; Eccles; Wigfield, 2000; Wigfield; Eccles, 1992, 2002). A metodologia é de caráter quantitativo, sendo que o método utilizado foi a análise de dados existentes (Babbie, 1999). Esses dados foram obtidos por meio de um recorte de uma pesquisa internacional intitulada “Os Significados da Música para Crianças e Adolescentes em Atividades Musicais Escolares e Não-Escolares”. A análise de dados constitui-se da análise estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostram diferenças entre o valor atribuído à aprendizagem musical entre alunos que aprendem música no currículo escolar e em diferentes contextos. Estudantes que aprendem música em projetos sociais, organizações não-governamentais, atividades extracurriculares, entre outros, tendem a atribuir mais interesse, utilidade e importância à atividade musical do que aqueles que somente realizam aula de música no currículo escolar. Pesquisas realizadas em diferentes países apontam que fatores como o ambiente socioeconômico, experiências prévias com música, o ambiente familiar ou ainda as crenças pessoais tendem a influenciar o valor e a motivação que se atribui a diferentes atividades. Por meio da revisão bibliográfica, inferências são feitas em relação às semelhanças e diferenças de atribuição de valor encontradas entre os dois grupos de alunos investigados. Os resultados dessa pesquisa colaboram com a área de educação musical na medida em que apontam as diferenças e semelhanças entre o interesse, importância, utilidade e esforço (custo) que os alunos atribuem à sua aprendizagem musical em diferentes contextos de ensino e aprendizagem. Dado que diferentes fatores geram esses resultados, é possível refletir sobre a necessidade de se levar em conta os mesmos ao se implementar políticas públicas, elaborar propostas de ensino de música, avaliar diferentes contextos de ensino e aprendizagem, entre outros. As relações entre interesse, importância, utilidade e esforço (custo) apontam, também, para possíveis diferenças de motivação entre alunos que aprendem música no currículo escolar e em diferentes contextos. Isso pode, ainda, gerar, em longo prazo, resultados de aprendizagem satisfatórios ou não. Como no Brasil a temática da motivação para a aprendizagem musical é recente, novas pesquisas são necessárias para o aprofundamento dessas questões.

Palavras-chave: aprendizagem musical, motivação, valor de realização.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the relationship between the interest, the utility, the importance and the effort that students infer during curricular music classes and in other contexts. This dissertation inserts itself, in the musical motivation learning theme, focusing on the value that students give to the musical activities. The theoretical background was based on the value and expectation models (*Eccles, 2005; Eccles; Wigfield, 2000; Wigfield; Eccles, 1992, 2002*). It was used the quantitative methodology, but the method was analyzing the existing data (*Babbie, 1999*). This data was taken from a part of an international research data called “The meanings of music to children and adolescents in curricular and non-curricular music classes”. The data analysis was organized by the descriptive statistics and inferential analysis. The results show differences between the value given to musical learning among students who learn it on school’s curriculum and in other contexts. Students who learn music through social projects, ONGs, extracurricular activities and others, tend to attribute more interest, utility and importance to musical activity than the ones that just learn music on school’s curriculum. Researches done in other countries had shown that factors like social-economic environment, previous music experience, family background or personal beliefs, tend to influence on the value and motivation in doing different activities. Through the bibliographic review, inferences were done in relation to the similarities and differences found on the value given between the two investigated groups. The results of this research contribute to musical education because point out the differences and similarities between interest, importance, utility and effort spent by the students on learning music in different teaching and learning contexts. Knowing that different factors produce these results, it’s possible to reflect on how necessary those factors are to be taken into account when implementing public policy, organizing proposals on teaching music, evaluate different teaching and learning contexts and others. The relations between interest, importance, utility and effort also point out possible motivational differences between students who learn music on school’s curriculum and other contexts. This can also generate, in a long- term, acceptable learning results or not. As in Brazil the motivation on learning music theme is recent, new researches are necessary for a better investigation on these issues.

Keywords: musical learning, motivation, achievement value.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribuição de gênero de alunos que têm aula de música curricular.	69
Gráfico 2. Distribuição de gênero de alunos que têm aula de música em diferentes contextos.	69
Gráfico 3. Distribuição da faixa etária de alunos que têm aula de música curricular.	69
Gráfico 4. Distribuição de idade para alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.	70
Gráfico 5. Distribuição da escolaridade de alunos que têm aula de música curricular.	70
Gráfico 6. Distribuição da escolaridade dos alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Relações entre variáveis do questionário da pesquisa geradora e construtos do modelo de expectativa e valor.	61
Tabela 2. Perguntas de cada uma das variáveis da pesquisa geradora.	62
Tabela 3. Perguntas do questionário da pesquisa geradora e perguntas selecionadas.....	63
Tabela 4. Médias das respostas para interesse, importância, utilidade e esforço (custo) de alunos que têm aula de música curricular.	72
Tabela 5. Médias das respostas para interesse, importância, esforço (custo) e utilidade de alunos que têm aula de música em diferentes contextos.....	73
Tabela 6. Teste t para ambos os grupos.....	74
Tabela 7. Matriz de correlação de alunos que realizam aula de música curricular.	75
Tabela 8. Matriz de correlação de alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos.	76
Tabela 9. Matriz de extração das componentes principais de alunos que realizam aula de música curricular.	79
Tabela 10. Percentagem da variância dos construtos/fatores dos alunos que têm aula de música curricular.	81
Tabela 11. Matriz de extração das componentes principais de alunos que têm aula de música em diferentes contextos.....	81
Tabela 12. Percentagem da variância dos construtos/fatores do grupo de alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS 1 A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL: ABORDAGENS TEÓRICAS E PESQUISAS REALIZADAS	17
1.1 As principais teorias sociocognitivas do estudo da motivação	18
1.2 As pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical	22
1.2.1 Os fatores internos da motivação na aprendizagem musical	23
1.2.2 Fatores externos na motivação para aprender música	26
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS	28
2.1 Aulas de música como componente curricular	28
2.1.1 O contexto brasileiro	29
2.1.2 Diferentes contextos em âmbito internacional	34
2.2 Aulas de música em diferentes contextos	38
3 O MODELO DE EXPECTATIVA E VALOR	50
4 METODOLOGIA.....	56
4.1 A pesquisa geradora	57
4.2 Presente pesquisa.....	59
4.3 Procedimentos de análise de dados	64
4.4 Testes estatísticos utilizados na análise estatística inferencial	65
PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO 5 ANÁLISE DOS DADOS.....	68

5.1 Resultados da análise estatística descritiva	68
5.1.1 Níveis de atribuição de interesse, importância, utilidade e esforço (custo)	71
5.2 Análise estatística inferencial	74
5.2.1 Correlações entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) dos dois grupos	74
5.2.2 Análise fatorial	78
5.2.2.1 Análise fatorial do grupo de alunos que têm aula de música curricular.....	79
5.2.2.2 Análise fatorial do grupo de alunos que têm aula de música em diferentes contextos	81
6 Discussão dos dados.....	83
6.1 O valor atribuído à aula de música: reflexões sobre a escolha dos alunos.....	83
6.2 A correlação entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo).....	87
6.3 A saliência dos aspectos do valor de realização para os dois grupos de alunos.....	90
Considerações Finais	94
Referências	97
ANEXO 1 – Questionário	105
ANEXO 2 – Tabelas Teste T.....	117

INTRODUÇÃO

O contato com o tema desta dissertação se deu por meio de minha participação no grupo de pesquisa Faprom (Formação e Atuação do Profissional em Música) do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, esse grupo realiza uma pesquisa internacional intitulada “Os Significados da Música para Crianças e Adolescentes em Atividades Musicais Escolares e Não-Escolares” cuja temática é a motivação para aprender música.¹ Durante o primeiro semestre de 2007, participei da coleta de dados e da revisão bibliográfica, o que me possibilitou explorar em minha pesquisa um aspecto da temática da motivação. Foi relacionando minhas experiências profissionais, reflexões e leituras com a referida pesquisa que delineei meu problema de pesquisa.

Com relação à minha experiência profissional, atuei como professora de música em escolas específicas e regulares, tendo trabalhado como professora de piano durante vários anos. Percebi que crianças e adolescentes valorizavam de forma distinta as atividades musicais que realizavam na escola e/ou fora desta. Na revisão bibliográfica sobre motivação, constatei que o modelo de expectativa de valor (Eccles; Wigfield, 2000; Wigfield; Eccles, 1992, 2002) investiga a relação entre o valor que os alunos atribuem às suas atividades, com

¹ Essa pesquisa é coordenada internacionalmente pelo Prof. Dr. Gary McPherson e, no Brasil, pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke, englobando oito países (México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Finlândia, Brasil e Coreia do Sul).

suas escolhas e sua motivação para aprender. Esse valor, denominado como valor de realização, é uma crença pessoal específica, sendo que os indivíduos o expressam por meio do interesse, importância, utilidade e custo (esforço)² que atribuem a uma determinada atividade.

Na área de educação musical, pesquisas têm como referência o modelo de expectativa e valor (Austin; Renwick; McPherson, 2006; O’Neill, 2005; O’Neill; McPherson, 2002, entre outros). Essas apontam para um declínio no valor que os alunos atribuem ao estudo de música ao longo dos anos escolares tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos (Austin; Renwick; McPherson, 2006; O’Neill, 2005). Esse declínio pode afetar futuras escolhas dos estudantes em participar, permanecer ou desistir de atividades musicais tanto dentro quanto fora da escola.

Os resultados anteriormente apresentados dizem respeito a contextos de educação musical distintos do Brasil. Em nosso país, Penna (2003) se refere ao “espaço potencial para a música no currículo” garantido pelos documentos oficiais.³ Porém, esses documentos não têm a possibilidade de “assegurar sua efetiva presença na prática escolar” em razão de indefinições e ambiguidades (Penna, 2003, p. 76). Apesar dessa situação normativa, Santos (2005) afirma que a música não saiu das escolas, já que ela se mostra presente no cotidiano escolar ou em outras atividades.

Paralelamente a essas questões, pesquisadores e educadores musicais vêm apontando para a multiplicidade de espaços de aprendizado e ensino de música (Almeida, 2005b; Arroyo, 2005; Kleber, 2006b; Müller, V., 2004; Oliveira, 2003, 2006; Requião, 2002; Santos, 2004; Souza, J., 2004; Wille, 2005, entre outros). Pesquisas têm buscado investigar o ensino e aprendizagem de música em escolas alternativas (Requião, 2002), a prática musical de adolescentes fora da escola (Wille, 2005), a educação musical em projetos sociais (Almeida,

² Nesta pesquisa, o construto “custo” do modelo de expectativa e valor será compreendido como “esforço”. Isso será mais bem explicado no terceiro capítulo.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).

2005a) ou em organizações não-governamentais (Kleber, 2006a), entre outros espaços. Tendo em conta esse cenário diverso, autores como Santos (2005), Oliveira (2006), Kleber (2006b), Müller, V. (2007), entre outros, têm discutido a relação entre o ensino de música nas escolas e outras formas de ensino e aprendizagem que acontecem fora desta.

Diante do quadro da educação musical no Brasil, é possível que os resultados de pesquisas que investiguem o valor de realização sejam distintos dos de outros países. Até o momento, não temos resultados de pesquisas que nos informem sobre esse valor, o que contrasta com o número crescente de pesquisas sobre o tema em âmbito internacional. Essas últimas buscam investigar os impactos que o valor de realização tem sobre futuras escolhas, sobre a dedicação nos estudos, desempenho escolar, estratégias de aprendizagem, entre outros.

Vários questionamentos foram possíveis a partir do que apresentei anteriormente. Haveria diferenças no valor que os alunos atribuem à sua aprendizagem musical quando inseridos em contextos de ensino e aprendizagem distintos? Quais seriam as relações entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) atribuídos por alunos que têm aula de música como componente curricular obrigatória e alunos que realizam atividades musicais em diferentes contextos, como projetos sociais, organizações não-governamentais, aulas extracurriculares, entre outros? No valor que os alunos expressam com relação a essas diferentes atividades, qual o aspecto (interesse, utilidade, importância, esforço) estaria mais saliente?

Os questionamentos anteriormente apresentados me levaram ao objetivo geral desta pesquisa, que é o de investigar as relações entre interesse, utilidade, importância e esforço (custo) atribuído por alunos que têm aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. Os objetivos específicos foram: a) identificar os níveis de atribuição do interesse, importância, utilidade e esforço (custo); b) analisar se existem diferenças significativas entre

os níveis de atribuição apresentados entre os dois grupos de alunos; c) analisar as correlações entre interesse, importância, utilidade e esforço (custo); d) analisar qual o grau de saliência atribuído a interesse, importância, utilidade e esforço (custo).

A metodologia desta pesquisa é de caráter quantitativo, sendo que o método utilizado foi a análise de dados existentes (Babbie, 1999). Esses dados foram obtidos por meio de um recorte de dados da pesquisa internacional intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”. A análise de dados constitui-se da análise estatística descritiva e inferencial.

Esta pesquisa oferece uma análise sobre interesse, importância, utilidade, esforço (custo) atribuídos à aprendizagem musical. Esses dados podem contribuir para a reflexão sobre o ensino musical e da motivação dos alunos para a aprendizagem de música em diferentes contextos. Dados sobre o valor que os alunos atribuem às atividades musicais podem colaborar no entendimento das escolhas de envolvimento na aprendizagem musical, já que o valor de realização é determinante para as futuras escolhas dos indivíduos.

A dissertação está dividida em duas partes. Na primeira, discuto os princípios teóricos e metodológicos, e, na segunda, apresento e discuto os dados desta pesquisa. A primeira parte está dividida em quatro capítulos: no primeiro, discuto a motivação para aprender música, revisando algumas das principais teorias sociocognitivas de motivação; ainda nesse capítulo, apresento os fatores envolvidos na motivação para aprender música e as pesquisas que investigam os mesmos. No segundo capítulo, discuto as pesquisas brasileiras que tratam do ensino e da aprendizagem de música no currículo escolar e em diferentes contextos. Em seguida, no terceiro capítulo, debato o referencial teórico, e, no quarto, apresento a metodologia desta pesquisa.

Na segunda parte, no quinto capítulo, apresento os resultados e a análise estatística. Já no sexto capítulo discuto os resultados em relação ao referencial teórico e revisão

bibliográfica apresentados. Finalizando, nas considerações finais faço um resumo sobre os principais resultados, as implicações dos mesmos para a área de educação musical e pontos a serem abordados por futuras pesquisas.

PARTE I – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1 A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL: ABORDAGENS TEÓRICAS E PESQUISAS REALIZADAS

A motivação é vista pelos teóricos e pesquisadores como determinante de uma aprendizagem bem-sucedida (Bzuneck, 2004; Guimarães, 2003, 2004; Guimarães, Boruchovitch, 2004). Entender por que alguns alunos mostram-se tão motivados e outros, tão pouco, é uma questão crucial para a educação e para a educação musical. A motivação explica por que alguns estudantes se empenham e demonstram orgulho e satisfação por seus bons resultados, enquanto que a falta de motivação pode ser a razão de outros estudantes demonstrarem desinteresse e falta de envolvimento. Um aluno motivado demonstra sua motivação por meio de suas ações, pois tenderá a realizar suas tarefas com maior qualidade, intensidade e persistência.

A temática da motivação é estudada, dentro do campo da psicologia, por várias subáreas, a partir também de diferentes teorias (Godoi, 2001). Dentro da psicologia da educação, Godoi (2001) mostra que, em âmbito internacional, essa é estudada há várias décadas, gerando um grande número de pesquisas. No Brasil, Bzuneck (2004) aponta que o número de pesquisas vem crescendo nos últimos anos (Bzuneck, 2004; Guimarães, 2003, 2004; Guimarães; Boruchovitch, 2004; Martini, 1999, entre outros). Essa literatura está voltada para a educação em geral e para algumas áreas específicas do conhecimento. Segundo

Austin, Renwick e McPherson (2006), na área de educação musical, existem poucos trabalhos que investigam a motivação na aprendizagem musical em âmbito internacional. No Brasil, ainda se sabe muito pouco sobre a motivação dos alunos em aprender música (Hentschke, 2006).

Neste capítulo apresento uma revisão sobre a motivação em aprender música, sendo que, para tanto, discuto o conjunto de teorias sociocognitivas a partir das quais se apoia, atualmente, um grande número de pesquisas.

1.1 As principais teorias sociocognitivas do estudo da motivação

É a partir das décadas de 1960 e 1970 que as teorias que tratam da motivação passam a focar a cognição humana. O ser humano é concebido de forma mais ativa, e, em consequência, as teorias passam a abordar a ação e a forma com que os indivíduos estruturam e organizam suas experiências de aprendizagem. A motivação passa a ser vista como resultado das crenças e valores conscientes e não somente como produto de impulsos ou necessidades biológicas. As teorias sociocognitivas são fruto dessa fase mais contemporânea de estudos, e são assim denominadas por também considerarem o meio como um determinante da motivação (Martini, 1999).

As teorias sociocognitivas partem do pressuposto de que a motivação é um processo dinâmico desencadeado por fatores internos e externos. Os fatores internos estão ligados ao autossistema (pensamentos, percepções, crenças e emoções). Os fatores externos são provenientes: do meio social (professores, pais, pares, irmãos), das ações pessoais (comportamentos motivados como o esforço, concentração, empenho, entre outros) e dos resultados positivos ou não dessas ações (Austin; Renwick; McPherson, 2006).

O processo dinâmico da motivação compreende o iniciar, manter e finalizar uma ação. Ou seja, uma ação de aprendizagem pode ser desencadeada por meio da crença de um aluno

em sua capacidade de tocar um instrumento musical. Entretanto, posteriormente, são necessárias outras influências que o mantenham motivado a estudar, como o incentivo dos pais ou o exemplo de colegas e amigos que estudem música. O processo da motivação também se faz presente na realização de certas metas pelo estudante, como participar de uma prova, de uma apresentação musical ou terminar o estudo de uma peça musical.

As atividades descritas anteriormente geram resultados positivos ou negativos que, por sua vez, levam a crenças sobre a pertinência da sua realização. Esse estudante pode acreditar ter sido bem-sucedido pelo seu esforço ou por sorte; ou ter sido malsucedido por falta de empenho ou por azar. Essas crenças podem gerar novas ações de aprendizagem, ou, ao contrário, fazer com que o aluno desista de seus estudos musicais.

Várias teorias e modelos foram desenvolvidos para explicar diferentes aspectos do processo motivacional. Dentre essas, Wigfield e Eccles (2002) e Maehr, Pintrich e Linnenbrink (2002) apontam como alguns dos mais utilizados: a) o modelo de expectativa e valor; b) a teoria da autoeficácia; c) a teoria da orientação de metas; d) a teoria da atribuição de causalidade; e) a teoria da autodeterminação; f) o modelo de quatro fases do desenvolvimento do interesse; g) a teoria do fluxo. Como o modelo de expectativa e valor será tratado em detalhes no terceiro capítulo, discutirei a seguir as outras teorias ou modelos.

A **teoria da autoeficácia** investiga as crenças que os indivíduos têm sobre sua capacidade de realizar certas atividades, que se denominam crenças de autoeficácia (Bzuneck, 2004). A partir dessa teoria, não basta que o indivíduo seja capaz, é necessário que ele acredite ser capaz de realizar determinadas tarefas. Uma pessoa pode ter a capacidade de tocar uma peça de Mozart, mas pode não acreditar ser capaz disso, o que pode levá-la a não tocar a peça em questão. Segundo Schunk e Pajares (2002), alunos que se sentem capazes de aprender ou fazer uma atividade têm mais desenvoltura, trabalham com mais afinco, persistem mais diante de dificuldades, podendo ser bem-sucedidos.

A **teoria da orientação de metas** investiga a razão pela qual os estudantes optam por determinadas metas em sua aprendizagem. Essa teoria é focada na razão dos alunos para se engajarem, por exemplo, em uma prova difícil, escolher uma peça musical mais fácil ou deixar de ir a uma reunião de amigos para estudar piano (Anderman; Austin; Johnson, 2002). Essas formas de comportamento são denominadas pelos teóricos como orientação de metas.

Os teóricos identificam duas orientações de metas: a meta de domínio ou aprendizagem e a meta de *performance*. A primeira está ligada ao desejo de adquirir mais conhecimento, à busca do aprendizado constante, ao esforço. Alunos que têm essa meta buscam engajar-se em atividades onde obterão novos conhecimentos e poderão desenvolver suas habilidades. A segunda orientação de metas relaciona-se ao ego, à busca de julgamentos favoráveis de competência, à realização de atividades por incentivos extrínsecos e à demonstração pública de habilidade. Quando um estudante se engaja em uma atividade para se exibir frente a outros colegas ou escolhe uma atividade fácil para não fracassar publicamente, pode-se dizer que ele tem uma orientação de meta de *performance*.

A **teoria da atribuição de causalidade** investiga as diferentes crenças que os indivíduos formam perante suas experiências de sucesso ou falha. Diante de uma situação de fracasso, um aluno pode atribuir suas falhas ao azar ou à falta de esforço. Da mesma forma, ele pode atribuir seu sucesso a uma causa externa ou a seu próprio desempenho. Essas crenças podem levar esse aluno a se engajar em novas atividades ou ainda fazê-lo desistir de suas metas. Essas atribuições têm, portanto, reflexo em suas futuras ações, no engajamento escolar e na motivação para a aprendizagem (Maehr; Pintrich; Linnenbrink, 2002).

A **teoria da autodeterminação** pressupõe que a motivação possa ser tanto extrínseca quanto intrínseca. Os alunos estão intrinsecamente motivados quando realizam suas atividades com interesse e prazer, estando envolvidos pela satisfação que encontram. Por outro lado, estão extrinsecamente motivados quando realizam suas tarefas escolares por algum fator

externo, quando veem alguma utilidade no que fazem, para evitar uma punição ou mesmo para receber elogios de pais, colegas e professores (Ryan; Deci, 2000b). Pesquisadores e teóricos defendem que, em sala de aula, os professores necessitam propiciar condições para o desenvolvimento da motivação intrínseca, pois essa está ligada à qualidade do aprendizado, criatividade, ao vencimento de desafios, ao bom desempenho escolar, à integridade psicológica, entre outros (Ryan; Deci, 2000a).

O **modelo de quatro fases do desenvolvimento do interesse** é um modelo onde o interesse é compreendido como uma predisposição para se envolver com diferentes ideias, eventos ou objetos (Hidi; Renninger; 2006). Segundo Hidi e Renninger (2006), é possível desenvolver o interesse dos alunos por várias áreas de conhecimento, desde que se transforme a ideia de que o mesmo é uma característica pessoal estável. O desenvolvimento do interesse parte de uma fase inicial, onde é provocado por uma situação externa, como por algum evento, fato, ou pela abordagem de um certo tema na sala de aula. Quando bem desenvolvido, o interesse torna-se individual, ou seja, é internalizado pelos estudantes. Esse interesse bem desenvolvido tem influências positivas na aprendizagem, na concentração e na busca pela obtenção de bons resultados.

A **teoria do fluxo** investiga as experiências que os indivíduos têm de completo envolvimento no que fazem, o que é denominado como “experiência de fluxo”. Pessoas que vivem essa experiência estão intensamente envolvidas nas atividades, perdendo a noção de tempo e espaço. Essa experiência é resultado de um equilíbrio entre o desafio contido na atividade e a capacidade do indivíduo de realizá-la. Os pressupostos dessa teoria realçam a importância das experiências de aprendizagem terem equilíbrio entre a dificuldade da tarefa e a capacidade dos alunos, pois o desequilíbrio entre essas pode causar tédio ou ansiedade. Esse equilíbrio tende a aumentar a experiência de fluxo nos alunos (Maehr; Pintrich; Linnenbrink, 2002).

Cada uma das teorias anteriormente apresentadas leva em conta um aspecto do processo dinâmico da motivação, estando assim relacionadas a alguma parte do processo de iniciar, permanecer, desistir, terminar e avaliar uma tarefa. Por serem denominadas como sociocognitivas, compreendem que a motivação é determinada tanto pelo meio (fatores externos) como pelas crenças, valores e percepções do indivíduo (fatores internos). A partir desses pressupostos, a motivação não pode ser vista como um fenômeno único, mas, sim, complexo e multifacetado.

Passo agora a discutir as pesquisas que investigam a motivação na aprendizagem musical, sendo que estas têm como referência as teorias sociocognitivas apresentadas nesta seção.

1.2 As pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical

Na área de educação musical, os estudos sobre a motivação datam de poucas décadas, não ocorrendo até o momento o desenvolvimento de teorias próprias da área. Recentemente, Hallam (2002) propôs um modelo para a motivação para a aprendizagem musical que ainda necessita de pesquisas que verifiquem a sua aplicabilidade em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Ghazali (2006, f. 4, tradução minha) afirma que

[...] por meio da incorporação das teorias estabelecidas no campo da motivação humana na área de educação musical, é possível perceber que há explicações possíveis para a motivação dos alunos e seu engajamento em atividades musicais. Porém, ainda necessitamos de muitas pesquisas para que se construa uma compreensão mais sofisticada no campo da educação musical.

Apesar de ser um campo de estudos relativamente novo, O'Neill (1999) mostra que as pesquisas têm buscado investigar as razões pelas quais algumas crianças atingem níveis

elevados na aprendizagem de um instrumento enquanto outras, com capacidade e potencial idênticos, apenas conseguem progressos modestos ou chegam mesmo a abandonar os estudos. McPherson (2007) aponta que as pesquisas têm mostrado que a forma com que adultos e crianças percebem seu aprendizado musical tem impacto sobre as escolhas relacionadas com o seu nível e tipo de envolvimento.

Ghazali (2006) mostra que a motivação para aprender música, da mesma forma que a motivação para aprender em diferentes áreas do conhecimento, é influenciada tanto por fatores externos quanto internos. As pesquisas que investigam os fatores internos buscam compreender, por exemplo, o interesse dos alunos de estudar música, o efeito que o estudo da música tem sobre a autoestima dos alunos ou a relação que existe entre a autoeficácia musical e os resultados das avaliações e testes musicais. Já as pesquisas que investigam fatores externos investigam aspectos ligados ao contexto (escolar, familiar, entre outros) e ainda aspectos ligados ao social (etnia, gênero, entre outros).

Passo a seguir a discutir com mais detalhes as pesquisas que tratam tanto dos fatores internos quanto externos da motivação na aprendizagem musical.

1.2.1 Os fatores internos da motivação na aprendizagem musical

O'Neill (1999) mostra que a influência dos fatores internos na motivação é forte quando se trata de iniciar ou permanecer nos estudos de música. O fato de possuir ou desenvolver um interesse pessoal pela música faz com que os alunos dispensem mais esforço e dedicação na atividade musical. Porém, contrariamente ao que colocam O'Neill (1999) e Ghazali (2006), outras pesquisas não encontram evidências de que o interesse em estudar música na infância possa predizer bons resultados ou competências futuras. Da mesma forma, alguns fatores que levam jovens musicistas a serem bem-sucedidos são externos, como as oportunidades e o encorajamento que recebem no meio familiar, especialmente dos pais.

A fim de melhor compreender como e até que ponto os fatores internos dos indivíduos influenciam a motivação, os pesquisadores investigam diferentes crenças dos estudantes de música como, por exemplo, as crenças pessoais sobre música ou as crenças sobre a habilidade musical.

Com relação às crenças pessoais, McPherson (2007) mostra que, para as crianças australianas entre 7 e 9 anos, o estudo da música é visto como uma recreação. Em sua maioria, percebem a aprendizagem de um instrumento como algo útil enquanto estão na escola, mas valorizam menos essa aprendizagem em suas vidas futuras. Essa baixa valorização, bem como a percepção da atividade musical como algo sem utilidade futura, pode levar esses alunos a futuramente se envolverem menos com a música, ou mesmo desistirem.

Ghazali (2006), investigando crianças malasianas, aponta que alunos que não tocam um instrumento têm crenças e valores menos positivos com relação ao estudo da música. Isso possivelmente ocorre em razão desses alunos não terem desenvolvido suas crenças como aqueles que estão em contato com o ensino de música. Já os alunos que estudam música na escola demonstram um forte interesse em aprendê-la, podendo esse fato estar associado ao prazer e a recreação que eles veem na atividade musical. Os chineses e os indianos (etnias presentes na Malásia) tendem a buscar os estudos musicais como uma forma de mostrar aos pares que têm um *status* social mais alto e que pertencem a um meio social mais “cultural”.

Dados da pesquisa de Ghazali (2006) mostram que, embora os alunos considerem a música como uma atividade muito interessante dentro da escola, atribuem a ela pouca importância. Ghazali (2006) associa isso ao fato de a música não estar presente na avaliação nacional do país. Esse autor ressalta ainda que a desvalorização da música dentro do contexto escolar pode estar influenciando os estudantes nas baixas atribuições de interesse, importância ou utilidade à aprendizagem musical. O pesquisador sugere que a pouca valorização da

música também pode ser influenciada pela forma como ela é ensinada e pelo tipo de repertório usado em sala de aula.

Apesar das pesquisas investigarem amostras distintas, é possível observar que tanto alunos malasianos quanto australianos parecem estar muito interessados em aprender música, mas atribuem a ela muito pouca importância ou utilidade. Da mesma forma, embora o interesse seja alto, as crianças têm outras atribuições de valor negativo quanto à atividade, o que pode influenciar negativamente, ao longo do tempo, a motivação para aprender música.

Outras pesquisas têm como foco alunos pré-adolescentes, como a de Austin e Vispoel (1998). Investigando alunos de 12 e 13 anos sobre suas crenças de atribuições, os pesquisadores buscavam conhecer as razões desses estudantes para suas experiências de sucesso ou fracasso na aula de música escolar. As atribuições mais comuns aos resultados de aprendizagem musical tendem a ser o esforço e a habilidade; na medida em que os estudantes tornam-se adolescentes, a habilidade torna-se mais saliente. Ou seja, os alunos tendem a achar que aqueles que são bem-sucedidos sem esforço são mais capazes do que aqueles bem-sucedidos com muito esforço. Nessa idade, a habilidade é vista como algo estável, não podendo ser desenvolvida.

A pesquisa de Austin e Vispoel (1998) revela que parte dos alunos atribui seu sucesso e fracasso à habilidade musical ou à influência de familiares. Essas causas são externas, fora do controle pessoal do estudante, e fixas, o que pode prejudicar o desenvolvimento musical. Os pesquisadores ressaltam a necessidade de o professor mostrar aos seus alunos que a habilidade musical pode ser desenvolvida. A pesquisa de Smith (2005) vem ao encontro dos dados de Austin e Vispoel (1998). Smith (2005) investigou, entre alunos graduandos instrumentistas, o comportamento dos mesmos em relação à sua prática musical. Os resultados desse trabalho reforçam que as pessoas acreditam que a aptidão para a música é realmente uma questão de talento, de uma habilidade inata, não podendo ser desenvolvida.

Austin e Vispoel (1998) ainda mostram que na adolescência ocorre uma queda na motivação em aprender música na escola. Nesse momento, nos Estados Unidos, os alunos fazem opções entre diferentes atividades que podem realizar, sendo que essa queda de motivação pode levá-los a não se envolver nos coros, bandas e aulas de instrumento que são oferecidas no ambiente escolar. Fora desse âmbito, os estudantes passam a valorizar cada vez mais a música como algo importante em suas vidas. Na escola, porém, as aulas de música baseiam-se no repertório clássico, o que, muitas vezes, não é parte do universo cultural dos alunos. Além disso, os pesquisadores relatam que os professores tendem a não abrir espaço para as expressões dos adolescentes, propondo atividades passivas, transmitindo e não trocando experiências e conhecimento. Nessa fase de desenvolvimento, os jovens, ao contrário, buscam espaços para sua expressão pessoal e conhecimento de si mesmos.

1.2.2 Os fatores externos na motivação para aprender música

Ghazali (2006) mostra que os fatores externos na motivação podem ser diversos: a) pais e família; b) meio escolar; c) professores; d) pares, entre outros. As pesquisas, com intensidade crescente, têm demonstrado a importância dos pais na motivação dos filhos, principalmente nos estágios iniciais da aprendizagem musical (Ghazali, 2006). Alguns pais são conscientes da influência que têm sobre o desenvolvimento dos filhos, mas outros acreditam que, se existe um interesse pela música, as crianças e adolescentes estudarão naturalmente. É necessário que os pais estejam constantemente afirmando a importância dos estudos, para que seus filhos desenvolvam o hábito de estudar música. Esses resultados revelam como a qualidade do envolvimento dos pais com o aprendizado dos seus filhos é um fator crítico no desenvolvimento musical. Da mesma forma, outras questões tendem a influenciar a motivação para aprender música, como o fato de pessoas da família tocarem ou

possuírem instrumentos musicais em casa. Essa presença da música no meio familiar faz com que as crianças vejam como natural aprender música.

O meio escolar e a aula de música curricular podem também influenciar a motivação para aprender música. Segundo Austin (1991), nos Estados Unidos, os educadores são atraídos por atividades competitivas como uma forma de aumentar a motivação dos alunos. Em sua pesquisa, Austin (1991) mostra que o clima competitivo no ambiente de aprendizagem musical não aumenta a motivação dos alunos, e tende mesmo a prejudicá-la. No ambiente escolar, os professores exercem uma forte influência sobre a motivação dos alunos. Pesquisas demonstram que a motivação do professor, suas abordagens e estratégias em sala de aula são fortes determinantes dos resultados de aprendizagem dos estudantes (Ghazali, 2006).

Outros fatores externos da motivação são os pares (amigos, colegas), principalmente com a entrada dos alunos na adolescência. Nessa época, a convivência entre amigos e colegas passa a ser muito importante, da mesma forma que a música está associada à identidade dos adolescentes (Ghazali, 2006; O'Neill, 2005). Pela revisão bibliográfica realizada, foi possível perceber que poucas pesquisas investigam a motivação para aprender música nessa etapa da vida dos estudantes.

Apesar da motivação para aprender música ser um campo de estudos recente, é possível perceber a complexidade desse fenômeno. Como a motivação para aprender em diferentes áreas do conhecimento, a motivação para aprender música é influenciada por fatores externos e internos, fato que necessita ser considerado. Ao mesmo tempo, as pesquisas mostram a importância de aprofundar essa temática, em razão das múltiplas contribuições que ela possa ter para um ensino e aprendizagem de música mais eficaz.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE MÚSICA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Nesta pesquisa, investiguei o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) atribuídos por estudantes à aula de música que realizam, seja curricular ou em diferentes contextos. Nesta dissertação, o termo “aula de música curricular” é utilizado para designar a aula de música que acontece dentro do currículo escolar, ministrada como componente curricular obrigatório. O termo “aula de música em diferentes contextos” é utilizado em referência a aulas ou atividades musicais que acontecem em diferentes espaços como igrejas, clubes, associações, escolas específicas de música, oficinas em projetos sociais ou organizações não-governamentais, entre outros.

Neste capítulo, apresento uma revisão bibliográfica sobre aulas musicais no currículo escolar e em diferentes contextos, buscando apresentar um panorama das pesquisas desenvolvidas, tanto na área de educação musical brasileira quanto na área da psicologia do desenvolvimento.

2.1 Aulas de música como componente curricular curricular

Apresento a revisão bibliográfica em duas seções, sendo que, primeiramente, discuto o ensino de música curricular no Brasil e, na segunda seção, as pesquisas da área de psicologia do desenvolvimento sobre o contexto escolar. Entre essas últimas, não foi possível encontrar

nenhuma pesquisa que investigasse especificamente o ensino de música, mas, visto que a música é parte integrante do currículo, essas investigações foram consideradas na revisão.

Muitas das pesquisas da área de psicologia do desenvolvimento que tratam do ambiente escolar foram realizadas nos Estados Unidos. É necessário enfatizar, porém, que nesse país o ensino de música no currículo escolar apresenta diferenças em relação ao ensino musical curricular brasileiro. Nos Estados Unidos, a música é um componente curricular obrigatório na *elementary school*,⁴ tornando-se eletiva nos níveis escolares que atendem os pré-adolescentes e os adolescentes (O'Neill, 2005). No Brasil, o ensino de música no currículo escolar ainda não é um fato concretizado em todo o país.

2.1.1 O contexto brasileiro

O número de pesquisas, reflexões e discussões na área de educação musical que tratam do ensino e a aprendizagem musical na escola tem apresentado um aumento considerável nas últimas duas décadas. Entre outros temas, vários pesquisadores e profissionais da área buscam compreender:

- a) os documentos oficiais que regem o ensino de música (Penna, 2003, 2004a, 2003b; Santos, 2005);
- b) a presença da música na escola (Souza et al., 2002);
- c) as funções da música (Hummes, 2004; Sanchotene, 2006);

⁴ Nesta pesquisa, opto por não traduzir os nomes dos níveis escolares do sistema educacional americano, evitando assim possíveis confusões com o sistema educacional brasileiro. A organização do sistema americano depende dos distritos escolares, os quais devem decidir como irão agrupar os níveis escolares. Uma das organizações mais comuns é agrupar o jardim de infância (*kindergarten*) até a 6ª série nas *elementary school*; os pré-adolescentes da 7ª à 9ª série em *junior high school* e os adolescentes da 10ª à 12ª série em *senior high school*. Outra organização comum agrupa entre a 5ª e a 8ª série, formando assim a *elementary school*, *middle school* e *senior high school*. A última organização mais comum é agrupar os adolescentes da 8ª série em uma escola e os alunos entre 9ª e 12ª série na *high school* (Eccles, 2004).

d) o ensino de música nos anos escolares iniciais e os professores generalistas (Abrahão, 2006; Bellochio, 2000; Figueiredo, 2005; Spavanello, 2005);

e) a formação, atuação e contexto dos professores de música (Beineke, 2000; Del Ben, 2001, 2005; Del Ben; Hentschke, 2007; Hirsch, 2007; Machado, 2003; Penna, 2003, 2004a, 2004b).

Até 2008, pesquisadores, como Penna (2003), alertavam para as indefinições e ambiguidades presentes nos documentos e leis que regiam o ensino de Artes/Música, o que, entre outros fatores, não garantia que o ensino de música se efetivasse nas escolas. No ano de 2008, com a aprovação da lei 11.769/08 (Brasil, 2008), o ensino de música se torna um conteúdo obrigatório dentro do componente curricular Artes. Essas novas mudanças estão sendo amplamente discutidas na área de educação musical, a fim de elaborar propostas e próximas ações.

De forma ampla, pesquisas mostram as dificuldades que o ensino de música encontra para ser implementado ou se manter presente nas escolas. Nem sempre a música, no contexto escolar, está associada a uma área de conhecimento, sendo ministrada por meio de um componente curricular específico ou como um conteúdo dentro do componente curricular Artes. Ela pode estar presente em outras atividades escolares ou no cotidiano da própria escola, associada a datas comemorativas do calendário escolar, a eventos onde os alunos deverão representar a escola ou como pano de fundo ou recurso para o desenvolvimento de outras atividades. Segundo Hummes (2004) e Souza et al. (2002), muitas vezes o ensino de música no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, apesar dos professores e membros da administração enfatizarem em seus discursos a importância da música. Hummes (2004) percebe uma valorização por parte do grupo administrativo e

docente, mas a pesquisadora aponta que os diretores parecem não ter clareza de que o ensino de música pode ser tão importante como o ensino de outras áreas do conhecimento.

Outras pesquisas também constataam a desvalorização da música como forma de conhecimento dentro do ambiente escolar, dado que esta não reprova ou não é um conteúdo exigido no vestibular (Del Ben, 2001; Figueiredo, 2005; Machado, 2003). Portanto, embora pesquisas mostrem que a música está presente no cotidiano escolar, esse fato pode não ter relação com o desenvolvimento de um ensino musical consistente, sistematizado e permanente (Del Ben et al., 2006).

Machado (2003) afirma que a aula de música, como componente curricular obrigatório ou como conteúdo do componente curricular Artes, é uma importante via de acesso dos alunos à área musical, principalmente pelo caráter obrigatório que tem no contexto escolar. Porém, a pesquisa de Del Ben (2005) aponta que, em muitas escolas públicas estaduais de Porto Alegre, as aulas de música são extracurriculares ou são atividades relacionadas aos eventos escolares. Na amostra estudada nessa pesquisa, somente três escolas ofereciam aulas de música como componente curricular específico. Hummes (2004) e Hirsch (2007), que realizaram pesquisas com escolas no interior do Rio Grande do Sul, mostram que a música, como conteúdo do componente curricular Artes, é pouco contemplada.

Os professores parecem compreender as aulas de música curriculares e as aulas extracurriculares como espaços muito diferenciados. Del Ben (2005) mostra que, nas escolas investigadas em sua pesquisa, os tipos de atividades mais realizadas nas aulas curriculares são: audição de músicas, canto, dança, movimentação e história da música. As atividades menos realizadas são a execução de instrumentos, a leitura e escrita musical. Isso pode estar relacionado à ideia dos professores de que um ensino de música instrumental não é possível dentro do tempo do componente curricular Artes, podendo acontecer somente nas atividades extracurriculares (Machado, 2003). Da mesma forma, o ensino de música parece não estar

ligado ao projeto político pedagógico da escola, o que pode acarretar superficialidade e um caráter esporádico à realização dessa atividade.

Um outro conjunto de pesquisas vem problematizando a prática pedagógico-musical de professores (Beineke, 2000; Del Ben, 2001; Machado, 2003). Em sua pesquisa, Del Ben (2001) investigou as ações e concepções de três professoras de música, sendo que a pesquisadora observa que a aprendizagem musical é vista de forma pessoal, subjetiva e particular. A pesquisadora argumenta que as professoras parecem não reconhecer a dimensão coletiva e compartilhada do fazer musical, não envolvendo conhecimento, compreensão ou pensamento. Isso pode gerar dificuldades para avaliar ou definir o conteúdo de suas aulas, podendo, ainda, acarretar empecilhos em justificar o ensino de música nas escolas. Como ressalta Del Ben (2001, f. 283):

Se não é possível definir um conjunto de saberes a ser desenvolvido pelos alunos, avaliar as aprendizagens dos mesmos e fornecer argumentos capazes de mostrar as contribuições específicas da música no currículo escolar, o trabalho concebido e concretizado pelas professoras parece perder sua relevância e a música, como disciplina curricular, acaba sendo desvalorizada e isolada dentro da própria escola.

Del Ben (2001) mostra que é a partir da prática cotidiana que as professoras alimentam o planejamento de suas aulas, acreditando que o ensino de música deve ser construído a partir da própria prática musical. A pesquisadora problematiza essa postura pragmática das professoras, dado que suas práticas se apoiam em crenças pessoais. Esse fato pode fazer com que as professoras não questionem, problematizem ou reflitam sobre suas práticas e concepções, tomando-as como verdadeiras e inquestionáveis.

As questões anteriormente levantadas podem estar ligadas, segundo os pesquisadores, a problemas relacionados à formação desses professores. Isso pode estar relacionado com o fato de poucos licenciados em música atuarem, após sua formação inicial, nas y. Penna (2003) argumenta que eles estão afastados das escolas de ensino básico por vários motivos, como os

baixos salários e o desprestígio do magistério, tradição na formação inicial mais instrumental e técnica, difíceis condições de trabalho na escola pública e desinteresse da universidade de fazer parcerias entre as escolas e os alunos. Nas pesquisas de Hirsch (2007) e Hummes (2004), vários professores atuantes nas escolas de ensino básico no componente curricular Artes não tinham ou tinham pouca formação musical. Esses problemas, bem como outros fatores, geram uma falta de professores capacitados para ensinar música na escola, contribuindo, assim, para a ausência da música no currículo.

As pesquisas apontam, da mesma forma, para problemas relacionados à formação continuada desses professores que atuam nas escolas de ensino básico. Profissionais investigados em diferentes contextos relatam dificuldades, sentindo-se despreparados para lidar com o ensino de música curricular. Relatam a necessidade de formação continuada, sentindo-se isolados e incompreendidos entre os pares em relação ao trabalho que desenvolvem. Os professores atuantes na área de artes e sem formação musical acreditam ser necessário um professor especialista para desenvolver o ensino de música no currículo, opinião compartilhada com muitos diretores de escola (Del Ben, 2001, 2005; Hirsch, 2007; Machado, 2003; Souza et al., 2002).

Esses sentimentos de isolamento e, mesmo, incompreensão, expressos pelos professores investigados nas pesquisas, também é expresso por aqueles que se encontram em sua formação inicial. Santos (2005) traz o relato de seus alunos licenciandos, mostrando que eles se sentem confusos, frente aos outros docentes e coordenadores, quanto ao descrédito da figura do professor e do ensino de música; sentem-se inseguros frente à diversidade dos alunos, pois, para lidar com isso, necessitam ter muitos conhecimentos e competências. Esses professores acreditam que a música deve ser um conteúdo passível de avaliação e reprovação escolar como os outros componentes curriculares; desejam ter melhores condições de trabalho, em termos de recursos materiais e pedagógicos, e, por fim, acreditam ser necessário

trazer muitas das práticas presentes nas atividades extracurriculares para a aula de música curricular. As pesquisas mostram que os professores da área de artes relatam com frequência a falta de recursos como instrumentos, espaço na escola, livros pedagógicos, entre outros materiais necessários para desenvolver atividades musicais (Del Ben, 2005; Hirsch, 2007).

Nesse contexto de dificuldades, falta de recursos e desvalorização do ensino de música, alguns professores relatam a necessidade de contemplar as necessidades e os interesses dos alunos. Isso faz parte de uma estratégia dos professores de música para motivar a participação e o envolvimento dos estudantes (Del Ben, 2001; Machado, 2003). Segundo Machado (2003, f. 95), “[...] as propostas de ensino musical precisam ser sustentadas no contexto escolar [...] por meio do sentido e da importância que os saberes musicais têm na formação e na vida dos alunos”. Porém, esses professores observam dificuldades, como a falta de concentração, o interesse e a motivação dos alunos, nas aulas de artes ou música (Machado, 2003).

Por fim, Del Ben e Hentschke (2007) apontam que a educação básica é um contexto onde a música carece de legitimação, como área de conhecimento e como parte integrante dos projetos pedagógicos das escolas. Portanto, percebe-se que o ensino de música, no contexto escolar, é perpassado por vários fatores que dificultam sua implementação. Dessa forma, a aula de música, quando presente no currículo escolar, é um espaço complexo, onde o aluno pode vir a encontrar influências que prejudiquem sua motivação para aprender música.

2.1.2 Diferentes contextos em âmbito internacional

Eccles e Roser (2003) afirmam que os pesquisadores da psicologia do desenvolvimento têm, em geral, focado as investigações mais na família e nos grupos sociais e menos nos ambientes escolares. Recentemente é que as pesquisas têm se voltado para a escola a fim de examinar como as experiências nas salas de aula e no ambiente escolar

influenciam os sentimentos, a identidade e o comportamento dos alunos, em especial dos adolescentes.

Para a psicologia do desenvolvimento, a escola tem um papel central no desenvolvimento das crianças e jovens. Levando em conta a grande quantidade de tempo que estes permanecem nesse ambiente, a escola pode influenciar, positivamente ou negativamente, o desenvolvimento da competência dos alunos (Eccles; Wigfield, 2000). Segundo Eccles (2004), as escolas são sistemas de processos complexos, de múltiplos níveis e regulações. No contexto escolar, esses processos de múltiplos níveis são intervenientes, podendo ser complementares ou contraditórios. Como afirma a pesquisadora:

Ou seja, não somente estão as crianças se desenvolvendo, mas também todo o contexto da escola onde estudam. Assim, os processos organizacionais, sociais e instrucionais nas escolas mudam conforme as crianças passam de série e nível. (Eccles, 2004, p. 127, tradução minha).

Eccles (2004) ressalta que é crítico compreender a interação entre as diferentes características da escola e as necessidades de desenvolvimento dos adolescentes para explicar o papel da escolarização no desenvolvimento dos jovens. Da mesma forma, a escola precisa desenvolver maneiras apropriadas para prover um tipo de contexto social e acadêmico que continue a motivar, interessar e engajar os alunos por meio de seu desenvolvimento. Ou seja, é necessário que o desenvolvimento dos alunos esteja em sincronia com o desenvolvimento do meio escolar. Para isso, pesquisadores sugerem que alguns pontos sejam trabalhos, como o desenvolvimento e prevenção da ansiedade frente às avaliações escolares, a manutenção da autoestima e o amparo aos alunos que têm mais dificuldade de aprendizagem, que são mais apáticos ou que apresentam risco em relação ao comportamento social. Caso o contexto social não seja propício aos alunos, é provável que os estudantes se desengajem da escola, primeiro, psicologicamente, e, depois, fisicamente, principalmente na adolescência.

Pesquisadores têm focado seus estudos no período da adolescência, pois, durante esses anos, os alunos experimentam mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais profundas (Roeser; Eccles; Sameroff, 2000). Estão sujeitos a duas transições de nível escolar, da *elementary school* para a *middle school* e, desta última, para a *high school*, o que significa, nos Estados Unidos, mudanças com relação ao ambiente físico e social na escola. Nesse período, os adolescentes amadurecem suas relações com os pais e aprofundam relações de amizade. Portanto, a qualidade das vivências dos adolescentes quanto ao seu desenvolvimento biológico, suas capacidades psicológicas e outros aspectos de suas vidas são fatores essenciais que determinam como estarão engajados e como será a *performance* dos mesmos na escola. Isso irá gerar relações positivas com seus pares e professores, com eles mesmos e com o próprio futuro.

Pesquisas têm mostrado que as condições de vida em muitas famílias, escolas e comunidades não têm dado oportunidades para um desenvolvimento positivo dos adolescentes. Mostram também que 25% a 50% dos pré-adolescentes americanos estão em situação de risco, o que pode comprometer a passagem pela adolescência. Destes, 80% vivem em cidades menos favorecidas, financeiramente e socialmente (Roeser; Eccles; Sameroff, 2000).

As pesquisas têm encontrado problemas relacionados ao ambiente escolar que podem influenciar negativamente o desenvolvimento saudável dos adolescentes. Há muitas evidências de um forte declínio na motivação e na realização acadêmica, na transição dos alunos entre a *elementary* e a *middle school* (entre as idades de 10 e 12 anos) (Eccles, 2004; Eccles; Roeser, 2003; Eccles; Wigfield, 2000). Esse declínio, documentado em várias áreas do conhecimento, também ocorre no ensino de música escolar, tanto nos Estados Unidos quanto na Inglaterra (O'Neill, 2005). Nos Estados Unidos, pesquisas mostram que vários fatores parecem contribuir para isso, como a mudanças das instalações escolares, que se

tornam maiores na *middle school*. O número de alunos e professores passa também a ser maior, o que traz uma dificuldade de estabelecer vínculos no ambiente escolar. Nesse momento, há uma tendência dos professores serem mais autoritários e dos alunos terem menos oportunidades para tomar decisões. Porém, a necessidade dos adolescentes nesse período é de orientação e apoio por parte dos professores e da equipe diretiva (Eccles, 2004; Eccles; Roeser, 2003; Eccles; Wigfield, 2000).

Eccles e Wigfield (2000) mostram que a escola e o ambiente da sala de aula não vão ao encontro das necessidades de desenvolvimento dos alunos. Da mesma forma, O'Neill (2005), em sua pesquisa recente na Inglaterra, afirma que é possível detectar, no ensino de música, uma falta de sincronia entre essas necessidades dos adolescentes e as oportunidades ou experiências que o ambiente escolar propicia, principalmente na transição da *elementary school* para a *middle school*. Esses mesmos problemas também foram encontrados na transição entre a *middle school* e a *high school*, embora haja pesquisas em menor número que investiguem esse período escolar (Eccles; Roeser, 2003). Certas características do contexto tendem a aumentar a motivação extrínseca e as metas de *performance*, diminuindo as crenças de competência e motivação intrínseca. Isso gera uma motivação negativa e resultados de aprendizagem pobres, principalmente entre os alunos com dificuldades acadêmicas. Portanto, as escolas e professores devem ter como objetivo preparar esses alunos para essa transição, criando condições mais favoráveis na próxima fase escolar que vão iniciar.

Levando em consideração as pesquisas anteriormente descritas e as pesquisas brasileiras que investigam o ensino de música no contexto escolar, é possível perceber que o ambiente de sala aula, os recursos disponíveis, os professores, a formação dos mesmos e mesmo o contexto escolar, como um todo, tendem a influenciar a motivação dos alunos para aprender. Essas pesquisas vêm mostrando um quadro preocupante, na medida em que apontam, no Brasil, para problemas com a formação de professores, espaço físico, recursos,

entre outros. Em âmbito internacional, pesquisas documentam um forte declínio na motivação dos alunos quando entram na adolescência, tanto no ensino de música como em outras áreas de conhecimento. Essas questões necessitam ser mais investigadas, a fim de que a aula de música e o contexto escolar sejam espaços que propiciem aos alunos um desenvolvimento positivo da infância à idade adulta.

2.2 Aulas de música em diferentes contextos

Atualmente, é possível observar que crianças e jovens se envolvem de formas diversas e múltiplas com o conhecimento, pois as mudanças tecnológicas têm facilitado e agilizado o acesso a um grande número de informações. Nesse cenário, o ensino e a aprendizagem não se restringem ao ambiente escolar, estando presentes em ambientes informais e diferentes contextos formais,⁵ como projetos sociais, igrejas, centros comunitários, entre outros. Tendo em conta que a educação amplia-se além da escola, pesquisadores têm cada vez mais se interessado em investigar como os alunos utilizam seu tempo livre.

Em âmbito internacional, Eccles e Barber (1999) mostram que as pesquisas que investigam o tempo livre dos alunos datam da década de 1990. Esses autores fazem uma diferenciação entre tempo livre estruturado (ou organizado) e não-estruturado dos estudantes. O tempo livre não-estruturado é compreendido por atividades que não requerem muitas demandas, como assistir televisão ou conviver com amigos. Já o tempo livre estruturado envolve atividades que requerem níveis mais altos de esforço e concentração, como esportes ou artes. O envolvimento dos alunos nos dois tipos de atividades depende das escolhas e

⁵ Embora haja autores, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), que conceituem esses espaços como não-formais, a literatura ligada à psicologia do desenvolvimento refere-se a esses espaços como formais. Nesta pesquisa, opto pela conceituação desses ambientes como formais.

valores pessoais, pois existe a tendência de se buscar espaço para a expressão das identidades e preferências.

Outros autores, como Mahoney et al. (2005), vêm utilizando a terminologia “atividades organizadas” para designar as atividades que acontecem fora do currículo escolar. Segundo esses autores, estas podem ser projetos comunitários ou sociais, aulas extracurriculares, projetos ligados a organizações não-governamentais, entre outros. Estas são consideradas formais em razão de serem estruturadas, supervisionadas por adultos e por possuírem encontros regulares e pré-agendados. São ainda sistematizadas em torno do desenvolvimento de habilidades específicas e determinadas metas, possuindo regras para a participação. Caracterizam-se por serem voluntárias e por envolverem participantes, em geral, entre 6 e 18 anos.

Dentro do campo de estudos da psicologia do desenvolvimento, pesquisadores vêm mostrando que, em geral, a participação em atividades organizadas tende a auxiliar o desenvolvimento dos alunos (Eccles; Barber, 1999; Eccles et al., 2003; Fredricks; Eccles, 2005; Fredricks et al., 2002; O’Neill, 2005; Simpkins et al., 2006; Villarruel et al., 2005). Essa participação tende a aumentar o desempenho escolar, melhorando os resultados acadêmicos. Esses alunos ainda podem ter comportamentos de risco reduzidos, como o uso de drogas ou álcool. A participação ativa influencia a iniciativa dos estudantes, aumentando sua autoestima.

Segundo Mahoney et al. (2005), as influências positivas são geradas pelas situações oportunizadas nesses contextos, como as relações sociais estabelecidas ou o sentimento de pertencimento que pode advir dessas experiências. Esses autores consideram essas atividades como espaços importantes para o desenvolvimento saudável dos jovens e adolescentes, pois oportunizam o aprendizado e a vivência de competências que são negligenciadas pelas

escolas. Segundo Eccles et al. (2003), os espaços escolares proveem menos liberdade para explorar e expressar a identidade dos alunos.

As pesquisas realizadas dentro do campo da psicologia do desenvolvimento têm mostrado que diferentes atividades influenciam de formas distintas o comportamento dos alunos. Por exemplo, atividades musicais podem auxiliar no senso de pertencimento dos alunos e a participação em atividades esportivas pode reduzir comportamentos de risco. O interesse dos pesquisadores é estabelecer quais atividades e quais as características das mesmas auxiliam no desenvolvimento positivo dos alunos.

O'Neill (2005) mostra que os benefícios da música têm sido estudados por meio de uma abordagem que engloba todas as artes, sendo que se parte da ideia de que todas as atividades artísticas contribuem positivamente para o desenvolvimento do aluno. O'Neill (2005) mostra que existe, nesse campo, uma tendência a justificar o ensino de artes, e em particular o da música, pelos benefícios que proporciona em outras áreas do conhecimento. Várias pesquisas foram desenvolvidas a fim de mostrar as contribuições que a participação em música gera em outras áreas, como, por exemplo, a matemática.

No Brasil, na área de educação musical, pode-se observar que a discussão sobre diferentes espaços onde se aprende e ensina música vem ganhando força nos últimos anos. Souza, J. (2004) afirma que a música é aprendida e significada em diversos contextos, como a família, a mídia, a escola ou a comunidade, o que ressalta a necessidade de se investigar o tempo livre dos alunos. Arroyo (2005) mostra a ligação que os jovens têm com música popular e como essa relação se destaca no cotidiano dos alunos. Pesquisas têm buscado investigar o ensino e aprendizagem de música em escolas alternativas (Requião, 2002), a prática musical de adolescentes fora da escola (Hentschke, 2002; Wille, 2005), a educação musical em projetos sociais (Almeida, 2005a) ou em organizações não-governamentais (Kleber, 2006b), entre outros espaços. Tendo em conta esse cenário múltiplo, autores como

Santos (2005), Oliveira (2006), Kleber (2006b) e Müller, V. (2007), entre outros, têm discutido sobre a relação entre o ensino de música nas escolas e outras formas de ensino e aprendizagem que acontecem fora dela.

De forma geral, as pesquisas brasileiras, em sua maioria de cunho qualitativo, têm como objetivo caracterizar o ensino e aprendizagem de música em diversos espaços, problematizando questões pertinentes a cada um desses ambientes. As pesquisas norte-americanas, ligadas à psicologia do desenvolvimento, são em sua maioria quantitativas, e buscam, de forma ampla, conhecer as influências positivas que diferentes contextos fora da escola exercem sobre o desenvolvimento dos alunos. O questionamento das razões de participação ou desistência dos alunos nessas atividades parece ser o ponto em comum entre essas pesquisas.

Pesquisadores e teóricos ligados à psicologia do desenvolvimento têm buscado compreender a escolha dos alunos mais como um processo dinâmico do que como um fenômeno estanque. Segundo Fredricks et al. (2002), os alunos estão constantemente avaliando sua participação em uma atividade, pois são frequentemente confrontados com situações onde necessitam fazer escolhas sobre seu tipo e nível de envolvimento. Assim, a decisão final de um adolescente sobre continuar ou não sua participação é resultado de uma série de avaliações.

As decisões sobre continuar ou parar uma atividade na adolescência são baseadas numa complexa relação entre fatores individuais, contextuais e relacionadas com o desenvolvimento da identidade dos alunos. Se há desarmonia entre estes fatores, o aluno tende a deixar a atividade. Enquanto que, se os mesmos fatores se encontram em sinergia, existe a tendência dos alunos se manterem engajados no que fazem até o início da idade adulta. A identidade é central para a tomada de decisões, sendo influenciada reciprocamente pelos fatores contextuais e individuais (Fredricks et al., 2002). Embora a psicologia do

desenvolvimento se refira à escolha dos alunos como um processo, existem ainda poucas pesquisas que investigam esse foco. Grande parte das investigações ainda se concentra no porquê da participação ou da desistência em um dado momento da trajetória dos alunos.

Mahoney et al. (2005) ressaltam que os benefícios advindos do envolvimento nas atividades em diferentes contextos só podem ser aproveitados se os alunos decidirem participar das mesmas. Esse fator da escolha pessoal remete a alguns questionamentos sobre o porquê de um aluno se decidir a participar de uma atividade ou ainda sobre os fatores que influenciam essa escolha. Embora as pesquisas comprovem que a participação em atividades em diferentes contextos tem influências positivas para os alunos, ainda não se sabe se isso é resultado de uma participação ativa em um dado momento da vida dos alunos ou se essas influências positivas são a culminação de um processo que se iniciou durante a infância (Simpkins et al., 2006).

Pesquisas têm mostrado que os pais são os primeiros agentes socializadores das crianças. Portanto, autores ressaltam a necessidade de se iniciar a participação em atividades, como esportes ou artes, desde a infância, pois é nessa idade que se adquire hábitos importantes e se desenvolve a motivação e o engajamento pelo que se faz. Assim, ter oportunidades de participação e o encorajamento dos pais desde a infância pode predizer a permanência dos alunos nas atividades num futuro próximo (Fredricks, Eccles, 2005; Fredricks et al., 2002; Simpkins et al., 2006).

Nos Estados Unidos, as investigações mostram que a razão mais comum do envolvimento dos jovens em atividades em diferentes contextos é o interesse que demonstram. Os alunos relataram que suas crenças de competência (o quanto se sentem capazes de realizar a tarefa) também influenciam suas decisões de participar ou não de uma atividade. Quando essa crença é positiva, os alunos demonstram esforço, persistência e concentração no que fazem. Da mesma forma, quando ela decai e se torna negativa, o

interesse dos alunos pode vir a ser afetado (Fredricks, Eccles, 2005; Fredricks et al., 2002). Um outro fator que tem grande influência sobre as crenças de competência dos alunos é o nível de desafio que vivenciam nas atividades. Tarefas muito difíceis, que representam desafios acima da competência dos alunos, podem acarretar desestímulo para os mesmos, sendo que tarefas muito fáceis, por outro lado, podem acarretar frustração. Esse desequilíbrio entre os níveis de desafio e capacidade dos alunos pode fazer com que os alunos desistam das atividades.

O'Neill (2005), investigando estudantes ingleses de música, observou que as crenças de competência são importantes determinantes para a continuidade dos estudos musicais. Nesse sentido, a pesquisadora mostra que um aluno que não adquiriu nível suficiente de habilidade em seu instrumento pode não se considerar capaz o bastante para usufruir atividades musicais quando chegar à adolescência. Isso ressalta que alunos que estudam ou estão envolvidos há mais tempo em atividades musicais tendem a não desistir das mesmas nos primeiros anos da adolescência.

A sensação de pertencer a um determinado grupo social foi outra forte razão, relatada por alunos americanos e ingleses, para participar de atividades em diferentes contextos. Segundo eles, gostavam de fazer essas atividades porque seus amigos participavam das mesmas, porque faziam novas amizades ou porque se sentiam parte de um grupo distinto (Eccles et al., 2003; Fredricks; Eccles, 2005; Fredrick et al., 2002; O'Neill, 2005).

Uma pesquisa realizada por O'Neill (2005) traz dados mais específicos sobre possíveis razões da desistência ou da continuidade dos estudos musicais entre estudantes ingleses. A pesquisadora ressalta que várias pesquisas documentam um grande declínio no envolvimento dos jovens em atividades musicais na transição da *elementary school* para a *middle school* (entre 10 e 12 anos), tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos. Assim, quando os alunos chegam à adolescência, embora tenham oportunidades para se envolver em diversas

atividades musicais, muitos desistem ou decidem não participar. Isso ocorre num momento em que a música, em ambientes informais, passa a tomar grande importância na vida dos alunos.

A pesquisadora mostra que alunos que continuam seus estudos musicais depois dessa fase de transição mantêm algumas características em comum, como: a) buscam superar os desafios associados à aprendizagem do instrumento; b) mantêm uma grande confiança em sua habilidade e valorizam muito seu estudo; c) acreditam que o esforço pode gerar desenvolvimento; d) têm pessoas próximas que tocam outros instrumentos; e) estão envolvidas em grupos musicais; f) têm metas de desenvolvimento e buscam situações de desafio e desenvolvimento de suas habilidades; g) têm apoio dos pais, amigos e professores.

O'Neill (2005) levanta algumas hipóteses sobre a desistência dos alunos nesta fase de transição escolar. Ela pode estar associada às mudanças do contexto educacional, como transformações das expectativas sociais, dos modelos de relacionamento entre amigos, das estruturas institucionais ou ainda das práticas de ensino. Os alunos desistentes relatam que tiveram poucas oportunidades de exercer responsabilidade e autonomia, o que pode ter acarretado um grande senso de frustração, pois, nessa etapa do desenvolvimento, os jovens necessitam ter uma grande sensação de independência e controle sobre as escolhas que fazem.

A pesquisadora ressalta que essas crenças e comportamentos negativos resultam de uma falta de articulação entre as necessidades dos adolescentes e as oportunidades oferecidas pelos meios educacionais e sociais. Isso sugere uma necessidade de se examinar como os alunos percebem os desafios advindos desses meios, pois, segundo O'Neill (2005), é possível que muitas propostas musicais não estejam provendo tipos de atividades que sejam valorizadas e aceitas por muitos adolescentes. A autora levanta que se faz necessário considerar que os mesmos, em ambientes informais, têm uma considerável autonomia sobre suas decisões de como se envolvem com a música. Assim, nos ambientes escolares ou em

atividades em diferentes contextos, devem ser vistos como agentes ativos na construção de seu aprendizado musical.

Pesquisas realizadas no Brasil, na área de educação musical, mostram semelhanças e distinções com relação às pesquisas realizadas nos Estados Unidos e Inglaterra (Almeida, 2005a; Arroyo, 1999; Gonçalves, 1993, 2007; Kleber, 2006a; Lima, 2002; Prass, 1998; Rabaioli, 2002; Requião, 2002; Rossi, 2006; Silva, 1995; Souza, C., 2003; Stein, 1998; Wille, 2003). Participar das atividades musicais por interesse e por sentirem-se membros de um grupo são razões comuns encontradas nas pesquisas entre esses países. Porém, estudantes brasileiros relatam que procuram uma atividade musical com o objetivo de se profissionalizarem ou “se tornarem famosos”. Citam como importante o fato dessas atividades melhorarem sua autoestima e mesmo trazer, aos que são mais carentes, visibilidade positiva na comunidade onde residem. Alunos relatam que a família ou instituições religiosas são incentivadores para o engajamento em uma atividade musical. O fato das atividades acontecerem próximas de onde residem também facilita a participação dos alunos (Almeida, 2005a; Kleber, 2006a, 2006b; Stein, 1998).

A etnia e classe social pode ser uma razão das diferenças encontradas entre as pesquisas realizadas no Brasil e nos Estados Unidos ou a Inglaterra. Muitas das pesquisas americanas investigaram alunos de classe média e classe baixa, mas descendentes, em sua maioria, de pais brancos. Pesquisadores americanos vêm alertando sobre a baixa participação da minoria étnica (negros, latinos, hispânicos, entre outros) nas atividades em diferentes contextos. Isso gera uma contradição, pois essas atividades deveriam beneficiar aqueles que mais necessitam (Eccles et al., 2003; Pedersen; Seidman, 2005; Villarruel et al., 2005). Esses baixos índices de participação mostram que esses programas necessitam ser repensados a partir da bagagem cultural e linguística das minorias étnicas. A desvalorização cultural e

social que sofrem nos ambientes escolares pode estar afetando a desistência dos alunos nessas atividades.

Villarruel et al. (2005) fazem uma crítica a esse conjunto de pesquisas realizadas a partir da psicologia do desenvolvimento, afirmando que o foco exagerado em atributos pessoais e interpessoais acaba por desconsiderar a influência das estruturas sociais e culturais. As investigações podem não estar levando em conta os desafios e as forças que são inerentes aos contextos culturais dessas populações menos favorecidas.

No Brasil, pesquisadores e educadores vêm apontando que as atividades musicais em diferentes contextos são estruturadas para um público-alvo menos favorecido. Segundo Arroyo (2005, f. 18):

[...] nos últimos anos temos testemunhado no Brasil vários projetos sociais e culturais que se valem da socialização de jovens por meio de práticas musicais reservando assim à música um papel de prevenção e reabilitação de situações marginalizadas de adolescentes, projetos que começam a receber reflexões sistemáticas.

Por meio da revisão bibliográfica, foi possível constatar que a área de educação musical não possui um mapeamento que nos informe sobre esses projetos em nível nacional. Porém, várias pesquisas têm sido feitas com o intuito de investigar alguns desses espaços de ensino e aprendizagem de música (Almeida, 2005a; Kleber, 2006a; Lima, 2002; Rabaioli, 2002; Souza, C., 2003; Stein, 1998). Segundo Kleber (2006a), esses projetos se alinham com o discurso do compromisso social, sendo voltados para a minimização da exclusão social e para o exercício pleno de cidadania, focando-se em grupos de vulnerabilidade e risco social. Almeida (2005a) afirma que os objetivos por meio dos quais se organizam essas atividades vão além dos musicais, incluindo, por exemplo, questões sociais como o resgate da cidadania e da autoestima dos participantes das oficinas. Assim, as atividades desenvolvidas nas oficinas de música resultam de uma ligação entre a demanda da comunidade, das expectativas

dos indivíduos atendidos e a formação dos músicos ou professores que vão ministrar as mesmas (Almeida, 2005a; Kleber, 2006a).

As pesquisas vêm documentando que, nesses contextos, a música aparece fortemente como um meio de profissionalização, tanto na fala dos professores quanto na dos alunos. Por meio da música, esses alunos podem conquistar com mais facilidade uma posição social, da mesma forma como no futebol. A área musical é vista por eles como uma área de trabalho com mais mobilidade social, onde negros, mulatos ou pessoas de classe baixa são aceitos com mais facilidade (Almeida, 2005a; Kleber, 2006a, Stein, 1998).

No Brasil, outro fator relacionado com a participação em atividades musicais é a importância que a música assume nos processos de identificação do jovem e na construção de uma imagem positiva de si mesmo (Almeida, 2005a; Kleber, 2006a; Lima, 2002; Rabaioli, 2002; Souza, C., 2003; Wille, 2003). Como coloca Kleber (2006a, f. 103), o ensino de música ou a vivência musical se torna:

[...] uma alternativa à violência, à criminalidade e ao uso de drogas, um importante elemento na formação da identidade social juvenil e uma via para que jovens busquem alternativas que os afastem da marginalidade, da violência e da criminalidade.

Um outro dado levantado tanto por pesquisas brasileiras como americanas, é a relação que a escolha em permanecer, deixar ou iniciar uma atividade musical tem com a idade e os planos de profissionalização dos estudantes. O desenvolvimento da identidade e os valores dos adolescentes afetam suas decisões sobre sua participação no futuro. Ou seja, os planos de profissionalização ou o tipo de pessoa que desejam ser afetam a participação atual e futura dos estudantes em atividades em diferentes contextos.

Souza, C. (2003) mostra que a relação que os adolescentes brasileiros têm com sua banda de música muda significativamente quando já estão na faculdade. Para os alunos que já

curram o ensino superior e têm uma definição profissional, tocar na banda é um lazer muito apreciado, mas se situa numa outra posição na escala de valores pessoais dos indivíduos. Para os alunos que ainda se encontram no ensino médio e estão em processo de escolha da profissão, tocar na banda de música é a coisa “mais importante” em suas vidas. Fredricks et al (2002), investigando estudantes americanos, mostram que o início da *high school* parece ser um ponto de mudança no envolvimento dos estudantes com suas atividades musicais e outras atividades em diferentes contextos. Segundo a autora, nessas mudanças está envolvida a relação que a atividade realizada tem com as decisões profissionais dos alunos.

Por fim, pode-se observar que, embora as pesquisas realizadas em âmbito internacional provenham de uma área muito distinta da área de educação musical brasileira, podem se traçar muitos pontos em comum entre esses dois grupos de pesquisas. Essas pesquisas mostram que para se investigar a participação de jovens e adolescentes em atividades musicais em diferentes contextos, é importante levar em consideração as escolhas pessoais dos mesmos. Porém, essa escolha não deve ser compreendida de forma estanque, pois os alunos estão constantemente escolhendo, por meio de avaliações pessoais, o nível e tipo de envolvimento que têm com a atividade que estão realizando.

Embora esse não seja o foco das pesquisas brasileiras, é possível observar que essas pesquisas e as internacionais mostram que participar das atividades musicais por interesse e por sentirem-se membros de um grupo são razões comuns encontradas entre os participantes de atividades musicais em diferentes contextos. Isso vem acentuar a importância de se investigar a relação que a atividade realizada tem com aspectos internos dos indivíduos. É necessário que se investigue de que forma as vivências dos alunos em um determinado contexto têm impacto sobre suas crenças, valores, percepções e motivação para aprender. Ou seja, não são só as características do ambiente que motivam um aluno ou fazem com que ele valorize mais aquela atividade. A forma como ele percebe esse contexto tem forte influência

sobre sua motivação para aprender e os valores positivos ou negativos que irá atribuir ao que realiza.

3 O MODELO DE EXPECTATIVA E VALOR

Nesse capítulo, apresento o referencial teórico da pesquisa, o modelo de expectativa e valor. Como já expus na introdução, foi a partir de minha participação na pesquisa internacional, conduzida pelo grupo de pesquisa Faprom e minhas experiências profissionais que delineei meu problema de pesquisa. A falta de dados sobre o valor que os alunos atribuem às suas diferentes atividades musicais no contexto brasileiro e a hipótese de que essas valorizações podem ser diferenciadas vieram ao encontro das proposições teóricas do modelo citado anteriormente.

O modelo de expectativa e valor é desenvolvido na área de motivação há mais de 25 anos. Esse modelo busca explicar as metas dos indivíduos em curto e longo prazo, comportamentos como: aspirações vocacionais, escolhas de cursos, persistência em atividades desafiantes ou o esforço em diferentes áreas de conhecimento. O interesse inicial de Eccles e de outros pesquisadores, ligados à área de psicologia do desenvolvimento, foi investigar as diferenças de gênero na motivação, mas, frustrados com o grande número de teorias muitas vezes discrepantes, passaram a desenvolver um modelo para explicar as escolhas dos indivíduos. Esse modelo propõe que as escolhas relacionadas à educação e à vocação, bem como outras, estão relacionadas a dois tipos de crença: a) as expectativas pessoais de ser bem-sucedido, denominado nesse modelo como “expectativa de sucesso”; b) o valor que o

indivíduo atribui às várias possibilidades de escolha, denominado como “valor de realização”.⁶

O modelo de expectativa e valor prediz que o indivíduo tem mais probabilidade de se envolver em atividades que acredita poder realizar satisfatoriamente, ou seja, em relação às quais tem expectativa de sucesso. Esse construto é entendido na psicologia do desenvolvimento como uma crença de eficácia pessoal, estando sempre relacionada a uma certa área de conhecimento ou a uma atividade específica (Eccles, 2005). Essa crença está relacionada ao grau de confiança que um indivíduo tem em suas habilidades intelectuais e em sua estimativa pessoal da dificuldade da tarefa. Da mesma forma, essa crença é moldada, através dos anos, pelas experiências em determinada tarefa ou área de conhecimento e pela forma como o indivíduo interpreta seus sucessos e fracassos.

Segundo esse modelo, o indivíduo tende a escolher tarefas para as quais atribui um valor positivo. O valor de realização, como é denominado no modelo de expectativa e valor, é construído na relação do indivíduo com a atividade que realiza, sendo específico para a mesma. Ou seja, no envolvimento com uma atividade, as pessoas desenvolvem percepções sobre a mesma que podem ou não se adaptar às metas e às necessidades dos indivíduos, gerando valores pessoais positivos ou negativos.

Segundo Eccles (2005), o ponto crítico nas escolhas dos indivíduos é o valor pessoal que se atribui a uma atividade. Embora a atividade em questão seja socialmente valorizada como importante ou como útil, para realizar uma escolha de envolvimento (iniciar, manter ou desistir de uma tarefa) é necessário que o indivíduo acredite que essa tarefa seja importante ou útil para ele. A pesquisadora afirma:

⁶ Em outras publicações (Eccles, 2005; Wigfield; Eccles, 1992) o construto “valor de realização” também é denominado como “valor subjetivo da tarefa”. Nesta dissertação, optei por usar o termo “valor de realização”.

[...] essencialmente, estou argumentando que os indivíduos percebem as atividades por meio de características que estão relacionadas com suas necessidades e valores. Dessa forma, atividades que vão ao encontro dos valores, metas e necessidades de uma pessoa terão alto valor de realização. Por outro lado, atividades que estão em oposição com valores, metas e necessidades vão ser percebidas com valores de realização baixos ou negativos. [...] nós assumimos que as pessoas escolherão as atividades ou comportamentos que têm um relativo valor pessoal para elas. Portanto, é a hierarquia dos valores de realização que importa e não tanto os valores absolutos atribuídos às várias possibilidades em consideração. (Eccles, 2005, p. 107-110, tradução minha).

O valor de realização, sendo uma crença pessoal específica e subjetiva, é expresso por meio do interesse, da importância, da utilidade e do custo que os indivíduos atribuem a uma determinada atividade. Tanto o interesse, como a importância, utilidade e o custo são denominados no modelo de expectativa e valor (Eccles, 2005; Wigfield; Eccles, 1992; Wigfield; Eccles, 2002) de componentes ou aspectos do valor de realização. Passo agora a explicar cada um desses aspectos.

O **interesse** está relacionado com o prazer ou a satisfação que um indivíduo obtém ao realizar uma tarefa. Sabe-se ainda muito pouco sobre a origem desse interesse, mas ele pode estar relacionado com aspectos do autossistema, como temperamento ou personalidade. Pode, ainda, ter como origem características genéticas ou experiências emocionais prévias, positivas ou negativas, com determinadas atividades.

A **importância** está ligada à relevância de se realizar bem ou participar de uma atividade. Esse aspecto do valor de realização está intimamente ligado à identidade dos indivíduos. Ou seja, a atividade tende a ser percebida como importante por ser relevante para aquilo que os indivíduos acreditam ser. Ainda porque uma pessoa pode expressar, por meio dessa atividade, aspectos importantes de seu autossistema. Por exemplo, uma atividade pode ser importante porque uma pessoa sente-se um membro respeitado e valorizado de um grupo social; ou, ainda, uma atividade passa a ser importante para uma pessoa porque ela se sente competente quando a realiza.

A **utilidade** é um aspecto do valor de realização que está relacionado às metas futuras dos indivíduos. Uma pessoa tende a atribuir utilidade a uma atividade se ela se adéqua às suas metas em curto e longo prazo. Um estudante pode acreditar que as aulas de música em sua escola são muito úteis porque ele deseja tocar um instrumento como lazer ou escolher essa área como sua futura profissão. Da mesma forma, outro estudante pode considerar as aulas de música como sem utilidade, porque não percebe de que forma aquela atividade pode beneficiá-lo ou porque essa atividade não contribui para seu plano futuro de tornar-se um engenheiro.

O **custo**,⁷ outro aspecto do valor de realização, está ligado às percepções que o indivíduo tem das demandas de realização de uma atividade, como, por exemplo, gasto financeiro, energia despendida, esforço necessário, entre outros. O custo é influenciado por determinados sentimentos e percepções que os indivíduos têm, como: a) ansiedade; b) medo das falhas; c) medo dos resultados que o sucesso pode acarretar, como rejeição de pares; d) discriminação sexual; e) medo de perder o autocontrole, entre outros.

O custo também pode ser compreendido em termos de perda de tempo e energia, dado que os indivíduos têm limitações quanto ao que desejam e podem realizar. Como não possuem tempo e energia para tudo, necessitam escolher determinadas atividades. Assim, o esforço necessário para realizar uma tarefa é um fator levado em consideração quando se escolhe realizar uma atividade ou trabalho.

Eccles (2005) afirma que o custo é um aspecto do valor de realização relevante nas escolhas dos indivíduos. Segundo a pesquisadora, se os indivíduos atribuem muito interesse, importância e utilidade a duas atividades, eles tenderão a escolher entre uma delas considerando o custo que essas atividades têm. Ou seja, se um estudante atribui muito

⁷ Nesta pesquisa, o construto custo é compreendido como o esforço necessário para realizar uma tarefa. Esse construto é muito amplo, mas, para fim desta investigação, foi necessário delimitá-lo. Isso será mais bem explicado no Capítulo 4.

interesse, utilidade e importância ao estudo de dois instrumentos, como o piano e a guitarra elétrica, ele pode escolher estudar guitarra por esse instrumento, em sua visão, necessitar de menos esforço para atingir níveis razoáveis de habilidade. É de se observar que, se o custo de uma atividade é muito alto, ele pode, ao contrário dos outros aspectos do valor de realização, fazer com que um indivíduo opte por não realizar determinada atividade.

No modelo de expectativa e valor, todos os aspectos do valor de realização (interesse, importância, utilidade e custo) se acumulam para determinar qual é o valor que os indivíduos atribuem a uma certa tarefa (Eccles, 2005). Ou seja, os indivíduos estão motivados em aprender música, pois atribuem altos níveis de interesse, utilidade, importância e relativo custo a essa atividade. Mas a pesquisadora alerta que, em determinadas fases de vida, os indivíduos podem estar motivados por uma maior saliência de um ou outro aspecto do valor. Por exemplo, a relativa saliência do interesse pode ser particularmente presente para as crianças ou para as pessoas interessadas, num primeiro momento, em atividades de lazer. Em contraste, o valor de utilidade pode ser particularmente saliente durante períodos da vida onde os indivíduos necessitam fazer escolhas que influenciarão em suas carreiras ou, ainda, durante a adolescência, onde os indivíduos se preparam para exercer uma determinada profissão.

Dada essa flutuação dos diferentes aspectos do valor de realização, Eccles (2005) ressalta que o valor de realização não é uma crença fixa, sendo influenciado, entre outros fatores, pelo desenvolvimento do autossistema dos indivíduos. O autossistema se desenvolve através das fases da vida, em resposta a experiências com algumas atividades, mudanças de habilidades, influências sociais ou culturais, sendo que, em cada uma dessas fases, algumas características tendem a serem mais salientes. Isso faz com que o valor de realização esteja em constante flutuação, podendo ter um ou outro aspecto saliente. Como afirma a pesquisadora, “eu acredito que os estágios da vida irão dar aos aspectos do valor de realização diferentes saliências em diferentes etapas da vida” (Eccles, 2005, p. 116, tradução minha).

Dessa forma, o modelo de expectativa e valor pode ser compreendido como um modelo desenvolvimentista e dinâmico. Isso porque compreende a motivação e as escolhas dos indivíduos tanto como um processo que acontece em um dado momento do tempo como consequência do desenvolvimento de seu autossistema. Essa compreensão do modelo é global, pois também não desconsidera as influências socioculturais ou os aspectos psicológicos dos indivíduos. Segundo Eccles (2005), esse modelo é especialmente aplicado para análises socioculturais da motivação e da escolha das atividades.

De forma ampla, podemos dizer que o modelo de expectativa e valor ressalta que as escolhas, comportamentos e ações dos indivíduos tendem a reforçar características pessoais que são centrais para o autossistema. Cada uma das atividades ou ações escolhidas proporciona aos indivíduos situações que reforçam essas características. Portanto, as pessoas valorizam atividades que reforcem tanto as características de seu autossistema como também as que sejam consistentes com o que acreditam ser. Da mesma forma, as pessoas valorizam atividades que vão ao encontro de suas metas pessoais em curto e longo prazo. Portanto, há mais probabilidade de que os indivíduos escolham atividades para as quais atribuam um alto valor de realização.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa de mestrado utilizou um recorte de dados da pesquisa intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”,⁸ conduzida pelo grupo de pesquisa Faprom (Formação e Atuação do Profissional em Música), do qual participei entre os anos de 2006 e 2007. O método de minha pesquisa é denominado, por Babbie (1999), como análise de dados existentes. Já Malhotra (2006) denomina os dados oriundos de outras pesquisas como dados secundários.

Segundo Babbie (1999), o método de análise de dados existentes traz vantagens do ponto de vista econômico, pois não é necessário realizar entrevistas, codificações, recrutar entrevistadores, entre outros. Porém, existem algumas desvantagens, como, por exemplo, a limitação que o pesquisador tem perante os dados, pois não há possibilidade de novas coletas. Para melhor compreensão sobre o recorte de dados, exponho, em seguida, mais detalhes sobre a pesquisa “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”, que denominarei de pesquisa geradora.

⁸ Minha participação nessa pesquisa foi exposta na Introdução desta dissertação.

4.1 A pesquisa geradora

O objetivo da pesquisa geradora é “investigar qual a importância e significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares” (Hentschke, 2006, p. 9). Essa pesquisa tem como método um *survey* de grande porte, que, segundo Babbie (1999), tem a função de descrever, explicar e explorar características de uma certa amostra. Esse *survey* realizado é de 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).

A pesquisa geradora é internacional, sendo que os países integrantes são: México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Finlândia, Coreia do Sul e Brasil. É coordenada, internacionalmente, pelo Prof. Dr. Gary McPherson e, no Brasil, pela Prof^a Dr^a Liane Hentschke, sendo conduzida pelo grupo Faprom.

Com relação à amostra, essa pesquisa investiga, em cada um dos países, aproximadamente 2 mil alunos entre 11 e 19 anos. A amostra brasileira é constituída de 1848 alunos de escolas públicas e privadas do Estado do Rio Grande do Sul. Os alunos cursavam entre a 6^a série do ensino fundamental e a 3^a série do ensino médio,⁹ sendo que a amostra dividiu-se em três grupos distintos:

- a) Grupo 1 – alunos que tinham aula de música como componente curricular e que realizavam alguma atividade musical extracurricular ou fora da escola.
- b) Grupo 2 – alunos que tinham aula de música como componente curricular e que não realizavam outras atividades musicais extracurriculares ou fora da escola.

⁹ Durante a coleta de dados da pesquisa geradora, o ensino fundamental ainda tinha a duração de oito anos.

c) Grupo 3 – alunos que não tinham aula de música como componente curricular e que somente realizavam atividades musicais fora da escola ou extracurriculares.

As escolas que compuseram essa amostra eram escolas de ensino básico, onde as aulas de música faziam parte da grade curricular, sendo ministradas por um professor especialista. Já as atividades extracurriculares ou fora da escola eram atividades de execução e/ou composição musical, que aconteciam em oficinas de música, bandas, coros, grupos de garagem, projetos sociais, organização não-governamentais, entre outros.

A coleta de dados aconteceu na cidade de Porto Alegre e outras cidades do interior do Rio Grande do Sul, durante a segunda metade de 2006 e a primeira metade de 2007. O instrumento de coleta de dados usado foi um questionário com 38 questões de caráter fechado sobre:¹⁰ a) dados gerais dos alunos (idade, sexo, número de irmãos e série escolar); b) suas opiniões quanto às suas crenças e expectativas em relação aos componentes curriculares de artes, estudos sociais, ciências, educação física, matemática, português e música; c) percepções dos alunos sobre a opinião dos pais com relação à importância, à competência e à dedicação destes para os componentes curriculares; d) outras atividades que os alunos realizavam fora da escola; e) instrumentos musicais que possuíam em casa.

Esse questionário foi construído para investigar sobre seis tipos de concepções, expectativas e valores pessoais. O referencial teórico para a realização dessa pesquisa é o modelo de expectativa e valor e a teoria da autoeficácia. As definições que seguem são citadas como no projeto de pesquisa de Hentschke (2006, p. 9):

Interesse – a satisfação pessoal obtida da participação em atividades musicais, sozinho e com os outros, acrescida do amor ao repertório executado.

¹⁰ Vide questionário no Anexo 1 desta dissertação.

Importância – o grau de 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 o 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 do que 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 em que a participação está carregada de pressões e ansiedades que diminuam a confiança e senso de auto-valorização como músico.

Sigo apresentando as razões da escolha de realizar um recorte de dados da pesquisa geradora.

4.2 Presente pesquisa

Vários fatores levaram-me a optar pela realização de um recorte de dados. O primeiro foi minha participação na pesquisa geradora, tanto na coleta de dados quanto na revisão bibliográfica sobre motivação. Essa experiência possibilitou uma maior compreensão sobre os objetivos, metodologia e variáveis da pesquisa geradora. Outro fator importante foi a pouca disponibilidade de dados sobre a motivação para aprender música no Brasil. A pesquisa geradora, por ser um *survey* de grande porte, permitiu um mapeamento da motivação para aprender música, sendo que essa abrangência é de suma importância para a área de educação musical. O último fator levado em conta foi o fato da pesquisa geradora contemplar grupos de alunos em situações de aprendizagem distintas. Como no Brasil o ensino e a aprendizagem musical acontecem em contextos diversos, a análise quantitativa de minha pesquisa permitiu compreender melhor as diferenças do valor atribuído na aprendizagem musical de alunos em

espaços distintos. Esses resultados aprofundam a discussão sobre a motivação para aprender música e a relação desta com os espaços onde se aprende e ensina música.

Dada a abrangência da pesquisa geradora, realizei um recorte em vários de seus aspectos, utilizando como critério o objetivo de minha pesquisa, que foi investigar as relações entre o interesse, a utilidade, a importância e o esforço (custo) atribuídos por alunos às aulas de música que fazem no currículo escolar e em diferentes contextos. Primeiramente, realizei uma seleção entre variáveis da pesquisa geradora, levando em conta os aspectos do valor de realização do modelo de expectativa e valor (interesse, utilidade, importância, custo). Como o questionário da pesquisa geradora foi construído tendo como referência o modelo de expectativa e valor, esses aspectos do valor de realização foram contemplados na construção do mesmo. Na Tabela 1, apresento as relações que estabeleci entre as variáveis da pesquisa geradora e os construtos do modelo de expectativa e valor. É importante salientar que a variável “dificuldade” contém as questões de dificuldade e esforço, e cada um desses subgrupos de questões está relacionado com um construto do modelo.

Tabela 1. Relações entre variáveis do questionário da pesquisa geradora e construtos do modelo de expectativa e valor.

Variáveis do questionário da pesquisa geradora		Construtos do modelo de expectativa e valor	Definição na pesquisa geradora	Definição no modelo de expectativa e valor
Interesse		Interesse (aspecto do valor de realização).	Satisfação pessoal obtida da participação em atividades musicais, sozinho e com os outros, acrescida do amor ao repertório executado.	Está relacionado com o prazer ou a satisfação que um indivíduo obtém ao realizar uma tarefa.
Importância		Importância (aspecto do valor de realização).	O grau de participação musical é visto como relevante para alcançar aquilo que um indivíduo espera fazer e em que deseja aperfeiçoar-se	Está ligada à relevância de se realizar bem ou participar de uma atividade.
Utilidade		Utilidade (aspecto do valor de realização).	Se a participação musical é percebida como construtiva e funcional para o que o indivíduo deseja fazer, tanto no presente como no futuro, e em outras situações, por exemplo, dentro e fora da escola.	Está relacionada com as metas futuras dos indivíduos.
Dificuldade	Dificuldade	Fator relacionado à expectativa de sucesso	Se a participação cria obstáculos ou é percebida como mais difícil do que outras atividades em que o indivíduo está envolvido.	Crença de eficácia pessoal.
	Esforço	Um dos fatores do custo do valor (aspecto do valor de realização).		Um fator do custo relacionado a perda de tempo e energia.

O questionário da pesquisa geradora apresenta um grupo de questões para cada uma das variáveis a fim de poder melhor mensurá-las. A Tabela 2 apresenta todas as questões pertencentes a cada uma das variáveis previamente selecionadas:

Tabela 2. Perguntas de cada uma das variáveis da pesquisa geradora.

Variáveis	Perguntas do questionário
Interesse	5. Na escola, o quanto você gosta de aprender? 6. Na escola, o quanto interessante você considera? 7. Fora da escola, o quanto você se interessa por: 8. Coloque as disciplinas em ordem de importância sendo que a sua primeira escolha (1) é o assunto que você mais gosta e (7) é a que você menos gosta.
Importância	9. Para você, o quanto importante é aprender: 10. Para você, o quanto importante é ser bom em: 11. Na escola, o quanto importante é para você obter boas notas (ou conceitos) em:
Dificuldade	14. O quanto difícil é cada uma destas disciplinas para você? 15. Em comparação a outras disciplinas que você possui na escola, o quanto difícil são as seguintes? 16. Quanto esforço (custo) você deve fazer para ir bem em: 17. Quanto você se esforça para ter excelentes notas (ou conceitos) em: 18. Coloque as disciplinas em ordem daquela que você acha mais difícil (1) para aquela que você acha menos difícil (7).
Utilidade	19. Em geral, o quanto útil é o que você aprende na escola nestas disciplinas? 20. O quanto úteis são estas disciplinas comparadas às outras atividades? 21. O quanto útil você acha que é aprender as disciplinas a seguir para quando você sair da escola e estiver trabalhando? 22. O quanto importante é aprender as seguintes disciplinas para a sua vida diária fora da escola? 23. O quanto compensa se esforçar para obter boas notas ou conceitos nas seguintes disciplinas? 24. Coloque estas disciplinas na ordem do assunto que você sente que é o mais útil (1) para aquele que é o menos útil (7) para a sua vida após concluir os estudos na escola:

Como se pode observar na Tabela 2, várias questões vão ao encontro ao meu objetivo de pesquisa. As questões 14 e 15 dizem respeito à dificuldade percebida pelos alunos, sendo que essas questões se relacionam mais com o construto de expectativa de sucesso do modelo de expectativa e valor.¹¹ Já as questões 8, 18 e 24 fazem referências aos outros componentes curriculares, que não serão consideradas para a análise de dados desta pesquisa. Portanto, as questões 8, 14, 15, 18 e 24 foram descartadas para a análise de dados. A Tabela 3 mostra essas escolhas.

¹¹ A dificuldade percebida relaciona-se com a competência que acreditamos ter na realização de uma determinada tarefa. Ou seja, se um indivíduo acredita que uma atividade é muito difícil, isso se relaciona com as capacidades e habilidades que acredita ter para realizá-la ou não. Da mesma forma, se essa atividade é percebida como difícil, as expectativas de sucesso são pequenas.

Tabela 3. Perguntas do questionário da pesquisa geradora e perguntas selecionadas.

Variáveis	Perguntas do Questionário	Perguntas Selecionadas
Interesse	5. Na escola, o quanto você gosta de aprender? 6. Na escola, o quão interessante você considera: 7. Fora da escola, o quão você se interessa por: 8. Coloque as disciplinas em ordem de importância sendo que a sua primeira escolha (1) é o assunto que você mais gosta e (7) é a que você menos gosta.	5. Na escola, o quanto você gosta de aprender? 6. Na escola, o quão interessante você considera: 7. Fora da escola, o quão você se interessa por:
Importância	9. Para você, o quão importante é aprender: 10. Para você, o quão importante é ser bom em: 11. Na escola, o quão importante é para você obter boas notas (ou conceitos) em:	9. Para você, o quão importante é aprender: 10. Para você, o quão importante é ser bom em: 11. Na escola, o quão importante é para você obter boas notas (ou conceitos) em:
Dificuldade	14. O quão difícil é cada uma destas disciplinas para você? 15. Em comparação a outras disciplinas que você possui na escola, o quão difícil são as seguintes? 16. Quanto esforço (custo) você deve fazer para ir bem em: 17. Quanto você se esforça para ter excelentes notas (ou conceitos) em: 18. Coloque as disciplinas em ordem daquela que você acha mais difícil (1) para aquela que você acha menos difícil (7).	16. Quanto esforço (custo) você deve fazer para ir bem em: 17. Quanto você se esforça para ter excelentes notas (ou conceitos) em:
Utilidade	19. Em geral, o quão útil é o que você aprende na escola nestas disciplinas? 20. O quão úteis são estas disciplinas comparadas às outras atividades? 21. O quão útil você acha que é aprender as disciplinas a seguir para quando você sair da escola e estiver trabalhando? 22. O quão importante é aprender as seguintes disciplinas para a sua vida diária fora da escola? 23. O quanto compensa se esforçar para obter boas notas ou conceitos nas seguintes disciplinas? 24. Coloque estas disciplinas na ordem do assunto que você sente que é o mais útil (1) para aquele que é o menos útil (7) para a sua vida após concluir os estudos na escola:	19. Em geral, o quão útil é o que você aprende na escola nestas disciplinas? 21. O quão útil você acha que é aprender as disciplinas a seguir para quando você sair da escola e estiver trabalhando? 22. O quão importante é aprender as seguintes disciplinas para a sua vida diária fora da escola? 23. O quanto compensa se esforçar para obter boas notas ou conceitos nas seguintes disciplinas?

Com relação à escala utilizada pelas perguntas selecionadas, todas utilizavam a escala de Likert de um a cinco. Da amostra foram selecionados somente dois grupos da pesquisa geradora, sendo estes:

a) Grupo 2 – Alunos que têm educação musical nas escolas como componente curricular e que não realizam outras atividades musicais extracurriculares ou fora da escola. Nesta pesquisa, esse grupo será denominado de grupo de alunos que realizam aula de música curricular;

b) Grupo 3 – Alunos que não têm aula de música como componente curricular e que somente realizam atividades musicais fora da escola ou extracurriculares. Nesta pesquisa, esse grupo será denominado como o grupo de alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.

O Grupo 2 era formado por 631 alunos e o Grupo 3 por 698 alunos, sendo que a amostra total da presente pesquisa é de 1329 alunos.

4.3 Procedimentos de análise de dados

Os dados, advindos do recorte da pesquisa geradora, foram analisados por meio da análise estatística, que, segundo Barbetta (2007), compreende tanto a estatística descritiva quanto a inferencial.

A estatística descritiva consiste na apresentação dos dados em gráficos e tabelas para que se conheça, de forma ampla, a amostra ou população estudada e para que informações relevantes possam ser evidenciadas nesse processo. A análise descritiva mostrará o perfil dos dois grupos de alunos quanto ao gênero, faixa etária, escolaridade e níveis de atribuição de interesse, importância, utilidade e esforço (custo). A estatística inferencial consiste na aplicação de certos testes estatísticos a fim de testar as hipóteses levantadas pelo pesquisador ou comprovar a significância dos seus resultados, provando que os mesmos não são mera casualidade (Barbetta, 2007). Essa análise consta dos seguintes testes estatísticos: alfa de Cronbach, teste t, matriz de correlação de Pearson e análise fatorial. Esses testes foram selecionados por terem relação com os objetivos específicos de minha pesquisa.

Optei também por não analisar as questões em separado e, sim, considerar o conjunto de questões de cada uma das variáveis como um bloco. Isso gerou dados em menor quantidade, o que possibilitou realizar uma análise mais aprofundada. As questões foram agrupadas em blocos de acordo com as variáveis de interesse, utilidade, importância e dificuldade. Para agrupar as questões em blocos, foi necessário realizar um teste estatístico que confirmasse a possibilidade desse procedimento, o alfa de Cronbach. Esse teste foi realizado para cada uma das perguntas dos quatro blocos.

O teste de alfa de Cronbach avalia a consistência interna das questões, permitindo verificar se todas, dentro de cada um dos blocos, medem situações similares. Os resultados ainda possibilitam dizer se os dados são minimamente confiáveis. Valores de alfa de Cronbach maiores ou iguais a 0,6 têm sido aceitos como indicativos de uma boa consistência interna (Malhotra, 2006). O teste foi aplicado para os dois grupos de alunos, para as variáveis de interesse, utilidade, importância e esforço (custo). Para todas as variáveis, o teste apresentou valores maiores que 0,6, o que permitiu que todas as questões fossem consideradas em quatro blocos de acordo com cada uma das variáveis.

4.4 Testes estatísticos utilizados na análise estatística inferencial

Para investigar a relação entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) que os alunos atribuem às suas aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos, realizei três análises distintas:

- a) análise da significância das possíveis diferenças entre os dois grupos de alunos;
- b) análise da correlação entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) para os dois grupos;

c) análise do grau de saliência do interesse, importância, utilidade e esforço (custo) na aprendizagem musical dos dois grupos.

A primeira análise permitiu verificar se os alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos valorizariam mais essa atividade do que os que têm aulas de música no currículo escolar. A análise descritiva apontou diferenças entre essas valorizações, aparentemente confirmando essa hipótese de pesquisa. Porém, as diferenças podem não ter significância estatística, ou seja, ser tão mínimas que não reflitam uma tendência de comportamento da amostra estudada.

Para averiguar a significância das diferenças de atribuição de interesse, utilidade, importância e esforço (custo) entre os dois grupos de alunos, foi realizado o teste t. Esse teste permite avaliar “se as diferenças observadas entre dois grupos podem ser meramente justificadas por fatores causais ou se tais diferenças são reais” (Barbetta, 2007, p. 197).

A segunda análise realizada foi a correlação entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo). O teste possibilita perceber em que grau esses construtos estão associados entre si. Segundo Barbetta (2007), existe correlação entre duas variáveis se o conhecimento de uma altera a probabilidade de resultados em outra. Por exemplo, esse teste permite saber em que grau os alunos que atribuem mais interesse na aula de música tendem a atribuir também a esta mais utilidade.

A terceira análise tem por objetivo identificar a saliência entre o interesse, importância, utilidade e esforço (custo), nos dois grupos de alunos. Ou seja, qual desses construtos mostra-se mais pronunciado no envolvimento dos alunos com a atividade musical. Esse dado vai ser obtido por meio da análise fatorial, que, entre outras possibilidades, avalia a percentagem da variância de cada um dos construtos (Malhotra, 2006). Interpreto, nesta

pesquisa, a percentagem da variância como o grau de saliência dos construtos (Eccles, 2005; Malhotra, 2006). Sigo, no próximo capítulo, apresentando os resultados da análise estatística.

PARTE II – RESULTADOS E DISCUSSÃO

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresento a análise estatística descritiva e inferencial. Na primeira parte, exponho os dados descritivos, tendo, como objetivo, caracterizar os dois grupos de alunos em relação ao gênero, faixa etária, escolaridade. Nesta seção, apresento os níveis de atribuição de utilidade, importância e esforço (custo) de alunos que têm aula de música curricular e aula de música em diferentes contextos.

Na segunda parte deste capítulo, apresento os testes estatísticos realizados para ambos os grupos, apresentando resultados quanto à significância das diferenças entre as valorizações dos alunos, o grau de correlação e saliência atribuídas ao interesse, importância, utilidade e esforço (custo).

5.1 Resultados da análise estatística descritiva

Nesta parte, apresento os dados descritivos, procurando mostrar os dois grupos de alunos em relação ao gênero, faixa etária, escolaridade e níveis de atribuição de utilidade, importância e esforço (custo) dos alunos que têm aula de música curricular e aula de música em diferentes contextos. Os gráficos a seguir buscam delinear um perfil da amostra estudada, porém, nesta seção, nenhum teste estatístico é realizado.

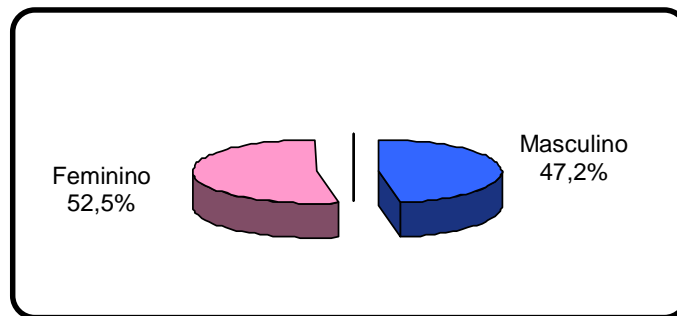


Gráfico 1. Distribuição de gênero de alunos que têm aula de música curricular.

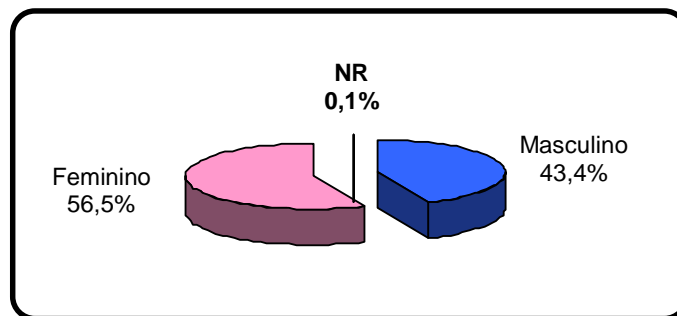


Gráfico 2. Distribuição de gênero de alunos que têm aula de música em diferentes contextos.

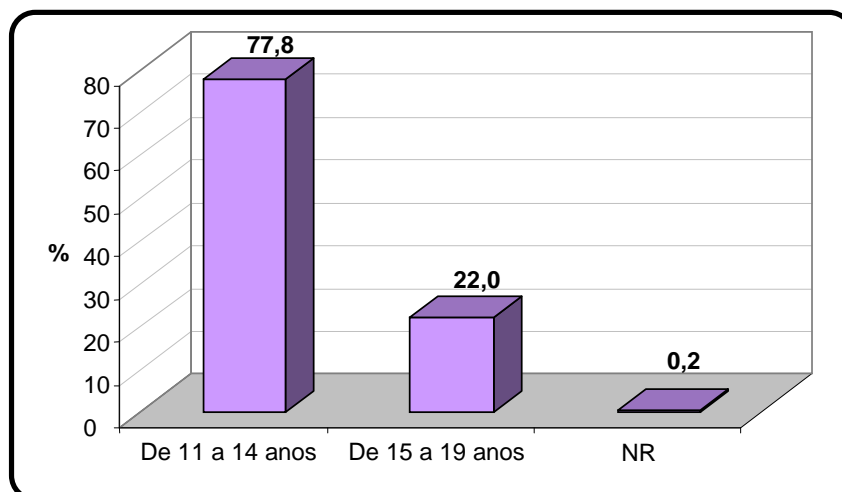


Gráfico 3. Distribuição da faixa etária de alunos que têm aula de música curricular.

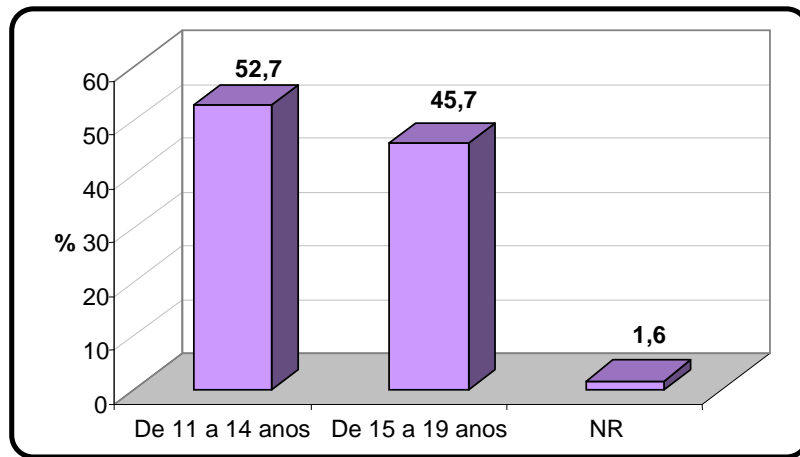


Gráfico 4. Distribuição de idade para alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.

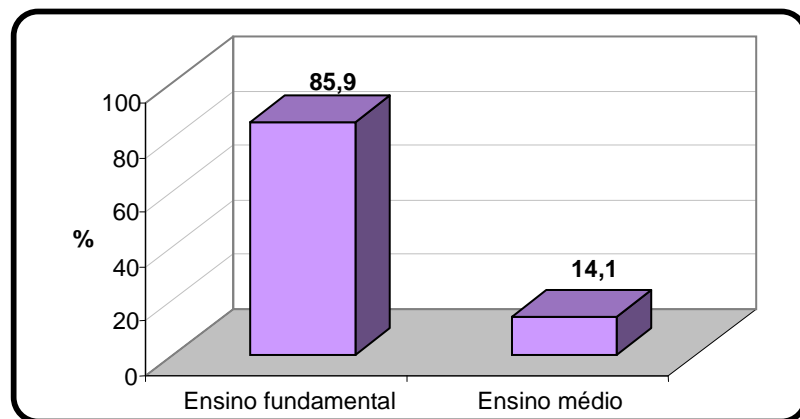


Gráfico 5. Distribuição da escolaridade de alunos que têm aula de música curricular.

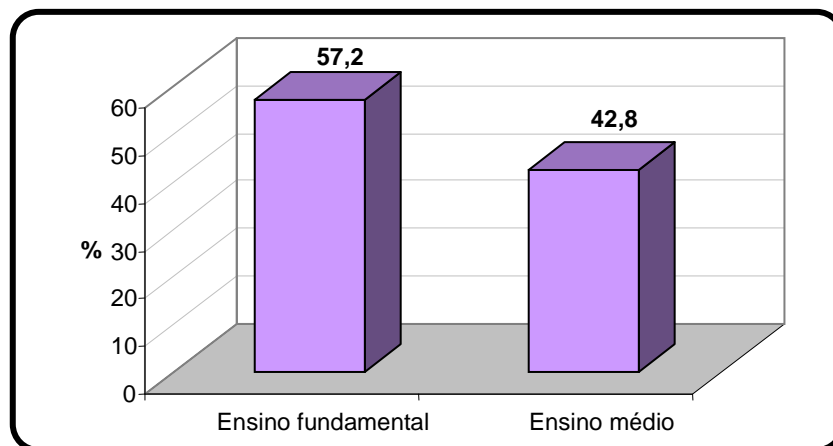


Gráfico 6. Distribuição da escolaridade dos alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.

Fazendo uma síntese da análise descritiva, foi possível perceber que, com relação ao gênero, existe uma relativa homogeneidade nos dois grupos de alunos. Com relação à faixa etária, pode-se perceber um equilíbrio entre as idades do grupo de alunos que têm aulas de música em diferentes contextos, enquanto que a maioria dos alunos encontra-se entre 11 e 14 anos no grupo de alunos do grupo que têm aula de música curricular. Por fim, observa-se que existe um equilíbrio relativo na distribuição da escolaridade para o grupo de alunos que têm aulas de música em diferentes contextos, enquanto que a maioria dos alunos que têm aula de música curricular cursa o ensino fundamental.

5.1.1 Níveis de atribuição de interesse, importância, utilidade e esforço (custo)

A hipótese desta pesquisa, surgida de minha experiência como professora de música, é que alunos que realizam aulas fora da escola ou aulas extracurriculares tendem a valorizar mais seu aprendizado do que alunos que realizam aulas de música curricular. A fim de verificar essa hipótese, analisei os níveis de atribuição do interesse, importância, utilidade e esforço (custo) para os dois grupos de alunos. Para verificar essas atribuições, apresento as médias das respostas para os construtos de interesse, importância, utilidade e esforço (custo)¹²:

¹² Essas médias foram obtidas dos resultados do teste t. Verificar tabelas desse cálculo em anexo 2.

Tabela 4. Médias das respostas para interesse, importância, utilidade e esforço (custo) de alunos que têm aula de música curricular.

	Média
Utilidade	11,57
Importância	9,75
Interesse	9,34
Esforço (custo)	5,77

Pela Tabela 4, é possível observar que, para o grupo de alunos que têm aula de música no currículo escolar, é o construto de utilidade (11,57) que obtém a média mais alta entre os outros construtos.

Tabela 5. Médias das respostas para interesse, importância, esforço (custo) e utilidade de alunos que têm aula de música em diferentes contextos.

	Média
Utilidade	15,88
Importância	13,49
Interesse	12,58
Esforço (custo)	6,29

Para o grupo dos alunos que têm aula de música em diferentes contextos (Tabela 5), é a utilidade que tem a média mais alta (15,88). Pode-se observar que, nos dois grupos (Tabela 4 e Tabela 5), é a utilidade que obtém a média mais alta e o esforço (custo), a média mais baixa. As médias dos grupos de alunos que têm aula de música em diferentes contextos são mais altas do que dos outros alunos. Para verificar se essa diferença é significativa, é necessária a aplicação do teste estatístico t, cujos resultados serão, em seguida, apresentados, em minha análise estatística inferencial.

5.2 Análise estatística inferencial

Apresento, a seguir, os resultados do teste t¹³:

Tabela 6. Teste t para ambos os grupos.

	Valor p
Interesse	0,000*
Importância	0,000*
Esforço (custo)	0,000*
Utilidade	0,000*

* Todos foram significativos.

Para interpretar os resultados da Tabela 6, é necessário analisar o valor p, denominado como probabilidade de significância (Barbetta, 2007). É por meio desse valor que se rejeita ou não o resultado do teste. Para isso, o valor p deve estar abaixo de um valor-limite tolerável de erro, conhecido como o nível de significância do teste. Esse valor é designado pela letra grega α (alfa), sendo que em pesquisas sociais é comum adotar $\alpha = 0,05$ (Barbetta, 2007). No caso desses testes, foi possível aceitar todos. Portanto, é possível afirmar que as diferenças encontradas nas médias das respostas entre os dois grupos de alunos são significativas, sendo que as médias dos alunos que têm aulas de música em diferentes contextos tendem a ser mais altas que as médias dos alunos que têm aula de música no currículo escolar.

5.2.1 Correlações entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) dos dois grupos

¹³ As tabelas com os resultados completados desse teste se encontram no anexo 2.

A Tabela 7 apresenta a matriz de correlação do grupo de alunos que têm aulas de música curriculares:

Tabela 7. Matriz de correlação de alunos que realizam aula de música curricular.

		Interesse	Importância	Esforço (custo)	Utilidade
Interesse	Correlação de Pearson	1	,636**	,126**	,586**
	Valor p	.	,000	,002	,000
	N	628	624	624	623
Importância	Correlação de Pearson	,636**	1	,345**	,701**
	Valor p	,000	.	,000	,000
	N	624	627	624	622
Esforço (custo)	Correlação de Pearson	,126**	,345**	1	,365**
	Valor p	,002	,000	.	,000
	N	624	624	627	623
Utilidade	Correlação de Pearson	,586**	,701**	,365**	1
	Valor p	,000	,000	,000	.
	N	623	622	623	626

**A correlação é significativa com um nível de significância de 0,01.

O grau de correlação é expresso pelo coeficiente de correlação linear de Pearson, valor que expressa o quanto esses construtos estão correlacionados entre si. Como se pode observar, todos os valores das correlações são positivos. Isso mostra, por exemplo, que alunos que atribuem baixo interesse tenderão a atribuir baixa utilidade à aprendizagem musical e vice-versa. Existem gradações em que essa correlação se dá, podendo ela, quando positiva, variar entre 0 e 1. Quando igual a zero, não existe correlação, e quando igual a 1, há uma correlação perfeita. Da mesma forma, quanto mais perto de 1, mais forte será essa correlação, e quanto mais perto de 0, mais fraca será a mesma (Barbetta, 2007).

Como se nota na Tabela 7, o interesse, a importância e a utilidade atribuídos por alunos que têm aulas de música no currículo escolar apresentam uma correlação de moderada a forte. Nesse sentido, alunos que atribuem um alto nível de interesse à sua aprendizagem musical tenderão a atribuir altos níveis de importância e utilidade, da mesma forma que

alunos que atribuem baixo interesse tenderão a atribuir baixos níveis de importância e utilidade. O comportamento esforço (custo) mostra-se bastante distinto, pois apresenta uma correlação de fraca a moderada com os outros componentes do valor de realização. Com relação ao construto de importância e utilidade, apresenta uma correlação moderada, enquanto com relação ao construto de interesse apresenta uma correlação fraca. Portanto, existe uma fraca tendência de alunos que atribuem altos níveis de interesse, de importância, de utilidade atribuírem altos níveis de esforço (custo). Da mesma forma, alunos que atribuem baixos níveis de interesse, utilidade e importância, não terão tendência a atribuir baixos níveis de esforço (custo).

É interessante ressaltar que a correlação fraca entre interesse e esforço (custo) mostra uma dispersão entre os níveis desses blocos. Ou seja, não existe uma tendência de alunos que atribuem altos níveis de interesse atribuírem altos níveis de esforço (custo), sendo que, o mesmo comportamento se dá com os baixos níveis de atribuição dos dois construtos.

Na Tabela 8, apresento os resultados da matriz de correlação para o grupo de alunos que têm aulas de música em diferentes contextos:

Tabela 8. Matriz de correlação de alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos.

		Interesse	Importância	Esforço (custo)	Utilidade
Interesse	Correlação de Pearson	1	,501**	,144**	,439**
	Valor p	.	,000	,000	,000
	N	680	673	678	673
Importância	Correlação de Pearson	,501**	1	,292**	,662**
	Valor p	,000	.	,000	,000
	N	673	685	682	678
Esforço (custo)	Correlação de Pearson	,144**	,292**	1	,324**
	Valor p	,000	,000	.	,000
	N	678	682	690	684
Utilidade	Correlação de Pearson	,439**	,662**	,324**	1
	Valor p	,000	,000	,000	.
	N	673	678	684	685

**A correlação é significativa com um nível de significância de 0,01.

Como se observa na Tabela 8, todas as correlações entre os construtos são positivas. As correlações entre a importância, utilidade e interesse mostram-se de moderadas a fortes, sendo que somente as correlações entre o esforço (custo) e os outros construtos mostram-se fracas. Existe uma forte tendência dos alunos que atribuem altos níveis de interesse atribuírem altos níveis de importância e utilidade, da mesma forma que existe uma forte tendência de alunos que atribuíram baixos níveis de interesse atribuírem baixos níveis de importância e utilidade.

Com relação ao construto do esforço (custo), existe uma tendência à dispersão dos níveis de atribuição com relação aos outros construtos. Os alunos que atribuem altos níveis de esforço não necessariamente atribuem altos níveis de interesse, importância e utilidade, da mesma forma que os alunos que atribuem baixos níveis de esforço não necessariamente irão atribuir baixos níveis de interesse, utilidade e importância. Como é possível observar, a correlação mais fraca encontra-se entre o construto do esforço (custo) e o do interesse, sendo que o construto esforço (custo) tem um comportamento bastante distinto em relação aos outros construtos.

É interessante observar que embora os dados apresentados nas tabelas 7 e 8 refiram-se a alunos que se encontram em situações bem distintas de aprendizagem, os resultados provenientes das correlações são muito semelhantes. Todas as correlações são positivas, sendo que o interesse, a importância e a utilidade mostram uma correlação de moderada a forte. O construto esforço (custo), nos dois grupos de alunos, mostra uma correlação de moderada a fraca com os outros, sendo que a correlação entre o esforço (custo) e o interesse é a mais fraca entre todas.

5.2.2 Análise fatorial

A análise fatorial é um conjunto de testes que têm por objetivo reduzir e resumir dados. Nesta pesquisa, por exemplo, são necessárias muitas questões para poder caracterizar um único construto, resultando em um grande número de informações para análise. Essas questões (chamadas variáveis iniciais) podem ser reduzidas em componentes principais ou fatores de menor número. É possível, também, determinar em que grau os componentes criados na análise estão relacionados com as variáveis iniciais (questões) (Artes, 1998). Esse valor denomina-se percentagem da variância, e nesta pesquisa interpreto-o como o grau de saliência atribuído ao interesse, importância, utilidade e esforço (custo) pelos alunos que têm aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos.

Por meio da redução de dados e da criação desses componentes principais, existem evidências de que os construtos do interesse, importância, utilidade e o esforço (custo), propostos no modelo de expectativa e valor, também são encontrados no contexto de educação musical. No Brasil, até onde foi possível averiguar por meio da revisão bibliográfica e com exceção da pesquisa geradora, nenhum outro trabalho tinha sido desenvolvido tendo como referência o modelo de expectativa e valor, não existindo evidências prévias da adequação desse modelo ou, ainda, comprovações empíricas do construto do valor de realização para a realidade brasileira.

As comprovações empíricas do modelo de expectativa e valor foram baseadas em pesquisas envolvendo amostras de alunos de origem europeia ou norte-americana, de classe média baixa ou classe média. Porém, divergências entre relações entre as crenças de competência e nível de *performance* foram encontradas quando o modelo foi testado com crianças afro-descendentes, nos Estados Unidos e Europa, de classes menos favorecidas. Os próprios autores ressaltam que este modelo necessita ser testado em contextos diferenciados, a fim de investigar a consistência do mesmo. Esta pesquisa fornece primeiras evidências de que

esse modelo pode ser utilizado em contextos brasileiros, mas outras pesquisas necessitam ser realizadas para comprovar esta possibilidade.

5.2.2.1 Análise fatorial do grupo de alunos que têm aula de música curricular

A análise dos componentes principais é um dos tipos de análise, escolhida para esta pesquisa, que faz parte da análise fatorial. Foram consideradas todas as questões anteriormente selecionadas, pois é contrário à lógica da análise fatorial realizá-la por meio dos blocos anteriormente formados. Na Tabela 9 apresento a matriz de extração dos componentes principais do grupo de alunos que têm aula de música curricular.

Tabela 9. Matriz de extração das componentes principais de alunos que realizam aula de música curricular.

	Correlação / Fatores			
	1	2	3	4
01 Interesse	,829	,210	,030	,167
02 Interesse	,830	,218	,029	,193
03 Interesse	,767	,203	,003	,076
04 Importância	,614	,381	,157	,431
05 Importância	,426	,363	,177	,593
06 Importância	,197	,186	,139	,870
07 Esforço (custo)	,053	,147	,874	,126
08 Esforço (custo)	,126	,155	,865	,099
09 Utilidade	,372	,704	,178	,216
10 Utilidade	,237	,811	,203	,114
11 Utilidade	,443	,715	,093	,098
12 Utilidade	,067	,675	,090	,434

Como pode se observar na tabela anterior, a análise dos componentes principais encontrou quatro componentes entre as questões analisadas. É necessário relacioná-los com os

construtos do referencial teórico, ou seja, com os aspectos do valor de realização do modelo de expectativa e valor (interesse, importância, utilidade, esforço). Isso é possível por meio dos valores contidos na Tabela 9, que se denominam cargas fatoriais. Para cada uma dessas questões, foram geradas quatro cargas fatoriais, sendo que esses valores expressam o quanto a questão está relacionada com cada um dos componentes criados. No componente 1 (coluna 2), os valores marcados com cor mostram as cargas fatoriais mais altas dessa coluna, ou, em outras palavras, quais as questões que mais se relacionam com o primeiro componente. Essas questões são as três questões relacionadas ao interesse, o que permite com que se interprete o primeiro componente ou fator com o construto de interesse. Nos componentes 2, 3 e 4 (colunas 3, 4 e 5) foram marcadas as cargas fatoriais mais altas, sendo que esses valores permitem que se interprete o segundo componente como a utilidade, o terceiro como o esforço (custo) e o quarto como a importância. A partir desses resultados, é possível afirmar que a análise fatorial mostra evidências da existência empírica dos componentes do valor de realização no grupo de alunos que têm aulas de música curricular.

A análise dos componentes principais possibilita que se conheça a percentagem da variância de cada um dos componentes ou fatores criados. Esse valor expressa em que grau cada um desses fatores se relaciona com as variáveis iniciais (questões) ou, em outras palavras, qual o grau de saliência atribuído ao interesse, utilidade, esforço (custo) e importância pelos alunos que têm aula de música curricular. A Tabela 10 mostra o grau de saliência (percentagem da variância) para cada um dos construtos.

Tabela 10. Percentagem da variância dos construtos/fatores dos alunos que têm aula de música curricular.

Construtos	Percentagem da variância (%)
Interesse	47,50
Utilidade	13,19
Esforço (custo)	7,22
Importância	6,35

5.2.2.2 Análise fatorial do grupo de alunos que têm aula de música em diferentes contextos

A Tabela 11 apresenta a matriz de extração dos componentes principais de alunos que têm aula de música em diferentes contextos:

Tabela 11. Matriz de extração das componentes principais de alunos que têm aula de música em diferentes contextos.

	Correlação / Fatores			
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
01 Interesse	,111	,845	,156	,078
02 Interesse	,131	,805	,239	,039
03 Interesse	,205	,806	,117	,012
04 Importância	,250	,387	,667	,058
05 Importância	,308	,262	,740	,066
06 Importância	,217	,053	,784	,158
07 Esforço (custo)	,101	,006	,059	,882
08 Esforço (custo)	,142	,106	,163	,839
09 Utilidade	,532	,249	,473	,140
10 Utilidade	,840	,114	,173	,120
11 Utilidade	,832	,199	,221	,034
12 Utilidade	,688	,139	,354	,195

Para essa análise foram encontrados quatro componentes, sendo que, pela análise das cargas fatoriais mais altas (valores marcados com cores), em cada uma destas foi possível associar o primeiro componente com o construto da utilidade, o segundo componente com o interesse, o terceiro, com a importância e o quarto, com o esforço (custo). A partir desses resultados, é possível afirmar que a análise dá evidências da existência empírica dos aspectos do valor de realização no grupo de alunos que têm aulas de música em diferentes contextos. A Tabela 12 apresenta o grau de saliência (percentagem da variância) atribuída pelos alunos que têm aula de música em diferentes contextos a utilidade, interesse, importância e esforço (custo).

Tabela 12. Percentagem da variância dos construtos/fatores do grupo de alunos que realizam aula de música em diferentes contextos.

Construtos	Percentagem da variância (%)
Utilidade	42,06
Interesse	13,07
Importância	9,95
Esforço (custo)	6,51

Apresento, a seguir, as discussões e inferências analíticas dos resultados anteriormente apresentados.

6 DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento as inferências analíticas sobre os resultados apresentados no capítulo anterior. Essas inferências estão divididas nas categorias que emergiram dos dados, sendo essas:

- a) o valor atribuído à aula de música;
- b) a correlação entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo) em aprender música;
- c) a saliência dentre os aspectos do valor de realização.

6.1 O valor atribuído à aula de música: reflexões sobre a escolha dos alunos

Os resultados do teste t, apresentados no capítulo anterior, comprovam que os alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos tendem a valorizar mais a aprendizagem musical do que os alunos que realizam aulas de música no currículo escolar. Esse resultado pode ser influenciado por fatores internos e externos a esses alunos. Como fatores externos compreendem-se a influência das características do ambiente de aprendizado bem como a dos indivíduos que estejam nele envolvidos.

Analisando os fatores internos aos alunos, podemos observar um fator importante que diferencia os dois grupos de alunos investigados: a escolha inicial em participar das aulas de

música. Os alunos que aprendem música no currículo escolar, independentemente do valor que atribuem a essa atividade, necessitam realizá-la devido ao caráter compulsório da mesma. Já os alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos, em muitos casos, buscam essa atividade a partir de uma escolha pessoal.

O resultado do teste t vai ao encontro das proposições do modelo de expectativa e valor. Para esse modelo, o fato do indivíduo realizar uma atividade em razão de uma escolha pessoal demonstra que ele atribui um valor de realização positivo à mesma. Valores de realização positivos influenciam a motivação que esses alunos têm em aprender música.

Segundo o modelo de expectativa e valor, as escolhas dos alunos de iniciar uma atividade são influenciadas, entre outros fatores, pelas experiências prévias positivas com a atividade escolhida. Ou seja, se os estudantes optam por realizar aulas de música, provavelmente tiveram, anteriormente, experiências positivas com essa área. Pesquisas corroboram com essa proposição, pois mostram que muitos estudantes escolheram realizar aulas de música por terem experiências musicais positivas em seu ambiente familiar ou social, por terem parentes ou amigos próximos que tocam um instrumento, ou ainda por terem tido experiências com música que os fizeram acreditar serem capazes de tocar um instrumento (Almeida, 2005a; Kleber 2006a; O'Neill, 2005).

As pesquisas anteriormente citadas, porém, não investigam qual é o impacto que essas experiências prévias têm sobre o desenvolvimento e o engajamento dos alunos na atividade musical através do tempo. Não é possível afirmar ainda se essas experiências musicais prévias são determinantes para o sucesso da aprendizagem dos alunos ou mesmo se são determinantes para manter esses alunos motivados pela aprendizagem musical ao longo dos estudos. Para tanto, são necessárias investigações longitudinais, e existem poucas pesquisas, na área de educação musical, que investigam como a motivação, a escolha, ou o valor de realização dos alunos, se desenvolvem através do tempo.

Os resultados do teste t, porém, não devem ser considerados de forma estanque, pois a crença do valor de realização não é fixa, podendo se transformar por meio das vivências que os alunos têm na atividade musical. Assim, o fato dos alunos que aprendem música no currículo escolar terem valores de realização mais baixos que alunos que aprendem música em diferentes contextos não pode ser visto de forma imutável. Essas crenças tendem a se transformar, pois o valor de realização é construído na relação entre as necessidades pessoais do estudante e como ele percebe suas vivências na atividade específica.

Da mesma forma que o valor de realização é dinâmico, a escolha dos alunos em participar de uma atividade também tem sido considerada, na psicologia do desenvolvimento, como um processo contínuo (Fredricks et al., 2002). A escolha dos estudantes não se restringe ao momento em que ele decide começar a estudar música, pois está constantemente avaliando sua participação e fazendo escolhas, que podem estar relacionadas à sua permanência ou desistência na atividade como também relacionadas com o nível de engajamento com a mesma.

As considerações anteriores são particularmente importantes quanto se leva em conta a aula de música curricular, onde a participação dos alunos é compulsória. A obrigatoriedade dessa aula pode ser percebida, num primeiro momento, como um fator negativo à motivação e à aprendizagem dos alunos. Da mesma forma, o fato dos alunos se envolverem, em diferentes contextos, na atividade musical por uma escolha pessoal, pode ser considerado um fator positivo. Porém, é necessário considerar que a motivação em aprender é processual, ou seja, é constantemente influenciada por fatores internos e externos. Portanto, a motivação e, da mesma forma, o valor de realização, serão mais determinados pelas crenças que esse aluno tiver ou desenvolver no envolvimento com a atividade musical, bem como pela percepção que ele tiver das características do contexto de aprendizagem.

A psicologia do desenvolvimento mostra que não só a motivação é processual, como também a escolha e o valor de realização dos estudantes. A partir dessa concepção, as diferenças de valor entre alunos que têm aulas de música curriculares e alunos que realizam aulas em diferentes contextos, bem como a obrigatoriedade e a não-obrigatoriedade desses contextos podem ser relativas. É na interação entre as percepções que os indivíduos têm de si mesmos e da atividade que realizam com as suas necessidades que desenvolverão valores e motivação positiva com relação à atividade musical (Eccles, 2004; Fredricks et al., 2002). O quanto os alunos irão valorizar a atividade ou estar motivados a aprender poderá ser melhor percebido por meio da investigação desses construtos através do tempo.

Apesar da psicologia do desenvolvimento levar mais em consideração aspectos internos aos indivíduos, não descarta a forte influência que o contexto de aprendizagem e os indivíduos relacionados ao mesmo (pais, colegas, professores) tem sobre os estudantes. Pesquisas internacionais nessa área e na área de educação musical mostram o quanto o ambiente escolar influencia a motivação para aprender (Eccles, 2004; O'Neill, 2005; Wigfield; Eccles, 2000), e têm documentado um forte declínio na motivação dos alunos entre a *elementary school* e a *middle school* (entre 10 e 12 anos). A pesquisa de O'Neill (2005) também documenta esse declínio nas aulas de música curriculares na Inglaterra. Uma falta de sincronia entre as necessidades dos estudantes, que nesse momento atravessam a adolescência, e as oportunidades e experiências propiciadas tanto pela aula de música como pelo contexto escolar parece ser a razão, entre outras, que explica esse declínio da motivação dos estudantes.

Na área de educação musical no Brasil, temos uma falta de pesquisas que documentem a motivação dos alunos para aprender música e como essa se desenvolve através de diferentes etapas da vida, tanto na escola como em diferentes contextos. Porém, por meio da revisão bibliográfica, foi possível perceber um quadro preocupante no que diz respeito ao ensino de

música escolar no Brasil. Essa área se depara com diferentes dificuldades, relacionadas à falta de estrutura para as aulas de música, questões ligadas à formação de professores, diferentes concepções do corpo diretivo e docente com relação a essa área de conhecimento, o baixo *status* da música entre os outros componentes curriculares, entre outras questões. Embora nenhuma pesquisa documente como essas questões influenciam a motivação para aprender dos alunos no Brasil, é possível inferir, por meio dos resultados de pesquisas realizadas em âmbito internacional (Eccles, 2004; Eccles; Roeser, 2003, O’Neill, 2005; Wigfield; Eccles, 2000), que existe a possibilidade de que esse quadro influencie negativamente a motivação para aprender música dos alunos.

6.2 A correlação entre o interesse, a importância, a utilidade e o esforço (custo)

Os resultados dos testes de correlação mostram que, para os dois grupos de alunos, existe uma tendência daqueles que atribuem um alto nível de interesse à sua aprendizagem musical atribuírem altos níveis de importância e utilidade. Da mesma forma, essa tendência faz com que alunos que atribuem baixo interesse tendam a atribuir baixos níveis de importância e utilidade. A correlação e os níveis de atribuição entre interesse, utilidade e importância são muito próximos nos dois grupos de alunos. Isso pode ser compreendido, segundo Wigfield e Eccles (2002), como uma sincronia entre esses componentes. Alunos que apresentam essa sincronia tendem a estar mais positivamente motivados em sua aprendizagem.

O esforço (custo) mostra níveis de atribuição muito baixos e correlação de média a fraca com o construto do interesse, importância e utilidade nos dois grupos de alunos. Isso mostra que existe pouca associação entre o quanto os alunos acreditam que suas atividades musicais sejam interessantes, úteis ou importantes com a quantidade de esforço que creem ser necessária para estudar música. Esses dados apontam para uma possível crença dos alunos em

relação à atividade musical: eles acreditam ser necessário despende muito pouco esforço para realizar suas atividades musicais, tanto dentro como fora da escola.

A partir da revisão bibliográfica sobre as teorias sociocognitivas da motivação, e levando em conta principalmente os pressupostos da teoria do fluxo, é possível que essa crença sobre a necessidade de pouco esforço na realização das atividades musicais pode estar relacionada a duas percepções dos estudantes. Como primeira hipótese, as atividades musicais propostas aos alunos podem ser equilibradas quanto ao desafio que apresentam e a capacidade que eles têm, o que gera nos mesmos uma experiência de fluxo, ou seja, um intenso prazer e um total envolvimento no que se faz. Nessa experiência de fluxo, o aluno perceberá a atividade musical como uma atividade para qual despende pouco esforço, pois sente muito prazer com o que faz. Como segunda hipótese, essas atividades podem apresentar desequilíbrio entre o desafio e capacidade dos alunos, causando uma sensação de que as atividades que realizam são fáceis.

Na primeira hipótese, onde os alunos têm a experiência do fluxo, pode existir um impacto positivo sobre a motivação para aprender música. Na segunda hipótese, porém, uma contínua sensação de que as atividades são fáceis gera uma falta de desafio e uma consequente sensação de tédio nos estudantes. Isso pode ter impactos negativos na motivação para aprender música e afetar negativamente a aprendizagem musical.

É interessante observar que mesmo considerando dois contextos de aprendizagem muito diferenciados (a aula de música curricular e a aula de música em diferentes contextos), a percepção dos alunos de que as atividades musicais não exigem tanto esforço foi um ponto em comum. Ainda são poucas as pesquisas no Brasil que se dedicam a investigar a articulação que os alunos fazem de seu aprendizado musical entre o contexto da aula de música curricular com a prática musical informal ou outras atividades musicais que realizem em outros espaços (Hentschke, 2002; Wille, 2003). Por meio da revisão bibliográfica realizada, poucos ou

nenhum estudo investigou as relações que os alunos constroem a partir das percepções que têm de sua aprendizagem nas aulas de música curriculares e as percepções que têm das aulas que realizam em diferentes contextos. Possivelmente, pesquisas que investiguem essas relações possam colaborar no entendimento da falta de articulação entre o contexto da aula de música curricular e as práticas musicais informais dos alunos, fato apontado por alguns pesquisadores (Hentschke, 2002; O'Neill, 2005; Swanwick, 2003; Wille, 2003).

A partir do modelo de expectativa e valor, o esforço é um aspecto do construto do custo, sendo que esse pode ser compreendido em termos de perda de tempo e de energia. Como os indivíduos possuem limitações sobre as escolhas das atividades que realizam, o esforço pode ser um fator levado em consideração quando um estudante opta ou não por realizar uma atividade (Eccles, 2005). Por exemplo, se um estudante atribui muito interesse, utilidade e importância ao estudo de dois instrumentos, como o piano e a guitarra elétrica, ele pode escolher estudar guitarra, pois esse instrumento, em sua visão, necessita de menos esforço para atingir níveis razoáveis de habilidade. É de se observar que, o custo de uma atividade pode, em maior grau que os outros aspectos do valor de realização, fazer com que um indivíduo opte por não realizar determinada atividade (Eccles, 2005).

Como o construto do custo é amplo, é impossível determinar o quanto a baixa atribuição de esforço a uma atividade musical tem de impacto sobre as decisões dos indivíduos em escolher ou não uma atividade musical. Possivelmente, frente a uma decisão de realizar uma atividade musical ou não, o estudante também leve em consideração outros fatores como a demanda de tempo para realizar a atividade, o medo que tem de fracassar, o custo financeiro da mesma, entre outros aspectos do custo. Dado que o custo é apontado por Eccles (2005) como um aspecto relevante do valor de realização, e tende a ter um forte impacto sobre as decisões dos indivíduos, é necessário que seja investigado em futuras pesquisas.

6.3 A saliência dos aspectos do valor de realização para os dois grupos de alunos

No modelo de expectativa e valor, todos os aspectos do valor de realização (interesse, importância, utilidade e custo) se acumulam para determinar qual é o valor que os indivíduos atribuem a uma certa tarefa (Eccles, 2005). Ou seja, os indivíduos estão motivados em aprender música, pois atribuem altos níveis de interesse, utilidade, importância e relativo custo a essa atividade. Segundo Eccles (2005), em determinadas fases de vida, os indivíduos podem estar motivados por uma maior saliência de um ou outro aspecto do valor. Por exemplo, a relativa saliência do interesse pode ser particularmente presente para as crianças ou para as pessoas interessadas, num primeiro momento, em atividades de lazer. Em contraste, o valor de utilidade pode ser particularmente saliente durante períodos da vida onde os indivíduos necessitam fazer escolhas que influenciarão suas carreiras ou, ainda, durante a adolescência, onde os indivíduos se preparam para exercer uma determinada profissão.

Por meio da análise fatorial realizada para ambos os grupos de alunos, foi possível perceber quais dos aspectos do valor de realização eram mais salientes em ambos os grupos. Para os alunos que aprendem música em diferentes contextos a utilidade é o aspecto do valor mais saliente. Esse resultado pode estar relacionado à classe social de muitos dos alunos investigados e a um desejo de profissionalização em música, como explico a seguir.

Parte da amostra da pesquisa geradora de alunos que realizavam aulas de música em diferentes contextos eram oriundos de classes sociais menos favorecidas, tendo aulas de músicas em projetos sociais ou organizações não-governamentais, ou ainda participando de atividades de coros em escolas públicas. Pesquisas brasileiras realizadas na área de educação musical, como a de Almeida (2005a) e Kleber (2006a, 2006b), apontam que muitos participantes de projetos sociais e organizações não-governamentais que incluem o ensino de música procuram esses espaços com a expectativa de profissionalização ou de se tornarem

“músicos famosos”. Essas pesquisadoras apontam que a música, para esses alunos, é uma das possíveis vias de reconhecimento social, pessoal e econômico, assim como o futebol.

O construto de utilidade é compreendido, no modelo de expectativa e valor, como a relação que o indivíduo estabelece entre a atividade que realiza com suas metas futuras. Assim, se um aluno decide realizar aulas de canto, existe a possibilidade de que o mesmo queira, futuramente, atuar como cantor, ou, ainda, tenha como meta utilizar o canto como forma de expressão pessoal ou de reconhecimento social.

A partir dos resultados das pesquisas brasileiras anteriormente citadas e as proposições do modelo de expectativa e valor, uma hipótese para a saliência da utilidade no grupo de alunos que realiza aulas de música em diferentes contextos é que esses estudantes acreditam que a música seja uma via de profissionalização. Essa possibilidade se acentua devida à faixa etária desses estudantes, pois 45,7% deles têm entre 15 e 19 anos. Nessa idade, os adolescentes tendem a estar objetivando sua profissionalização, e é nesse momento que tomam decisões que se refletirão para o seu futuro pessoal e profissional.

Para a confirmação dessa hipótese, são necessárias novas pesquisas que relacionem as vivências musicais prévias dos estudantes em diferentes contextos de aprendizagem com seus desejos de profissionalização. Atualmente, a área de educação musical no Brasil não possui dados que possam avaliar de que forma experiências musicais prévias podem determinar a escolha da música como profissão.

Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos entre adolescentes e que buscava compreender quais as razões mais comuns dos estudantes de participarem de atividades em diferentes contextos mostrou que o interesse é o aspecto do valor e realização mais apontado para justificar a participação (Fredricks et al., 2002). Porém, entre esses adolescentes, poucos percebiam a música como uma forma de profissionalização. Esses resultados contrastam com

os resultados e as hipóteses de minha pesquisa. É interessante ressaltar que um fator, além do cultural, diferencia a amostra dessas pesquisas: a classe social.

Pesquisadores americanos alertam que atividades em diferentes contextos (Perdersen, Seidman, 2005; Villaruel et al., 2005) têm pouca participação de adolescentes advindos de meios urbanos desfavorecidos ou de minorias étnicas (negros, hispânicos, entre outros) e que muitas pesquisas realizadas têm como amostra indivíduos de classes mais favorecidas e brancas, como o caso da pesquisa anteriormente citada. A amostra estudada em minha pesquisa, porém, era mista com relação à classe social, tendo investigado adolescentes de classe alta, média e baixa.¹⁴

Em minha pesquisa, não foi possível investigar em que medida a classe social dos estudantes tem influência sobre a saliência de aspectos do valor de realização, mas por meio das considerações anteriores é possível pressupor que a classe social venha a ser um importante fator a ser considerado na investigação do valor de realização.

Mesmo que a hipótese anteriormente apresentada não se confirme em futuras pesquisas, há uma grande tendência de que esses alunos percebam a atividade musical como uma atividade que se relaciona com suas metas futuras. São necessárias novas pesquisas a fim de compreender de que forma os alunos percebem a relação da atividade musical que realizam no momento com seus planos futuros e até onde essas percepções podem ser compreendidas como um desejo de profissionalização.

Já para os alunos que realizam aula de música curricular, o interesse é tido como o aspecto de valor de realização mais saliente. Esse resultado pode estar relacionado com a faixa etária deste grupo, pois 77,8% dos mesmos têm entre 11 a 14 anos, pois nessa faixa

¹⁴ Embora a pesquisa geradora não tenha selecionado a amostra por meio da classe social, econômica ou étnica, foi possível perceber a presença de alunos de diferentes origens, pois atuei na coleta de dados dessa investigação.

etária há uma tendência dos adolescentes se envolverem nas atividades em razão do prazer que obtêm.

Por meio dos resultados apresentados anteriormente, é interessante ressaltar que alguns fatores se mostram importantes na investigação do valor que os alunos atribuem à aprendizagem musical: a faixa etária, a classe social e o desenvolvimento dos construtos motivacionais através do tempo. Novas pesquisas são necessárias a fim de identificar quais outros fatores são importantes quando se pesquisam construtos motivacionais no contexto de aprendizagem brasileiro.

Da mesma forma, é interessante realizar pesquisas de cunho mais qualitativo, a fim de compreender quais são os sentidos que crianças e adolescentes dão aos construtos motivacionais como o interesse, a utilidade, o valor de aprender música. Wigfield e Eccles (2002) incentivam pesquisadores de outros países que não Estados Unidos a realizarem pesquisas tendo como referencial teórico o modelo de expectativa e valor, pois ambos os pesquisadores assumem que as proposições desse modelo podem ser diferenciadas em outras culturas, condições sociais, econômicas ou étnicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar as relações entre o interesse, a utilidade, a importância e o esforço (custo) que alunos atribuem às aulas de música no currículo escolar e em diferentes contextos. O problema de pesquisa, que levou a esse objetivo, adveio das relações que estabeleci entre minha experiência como professora de música em diferentes contextos com a revisão bibliográfica que realizava sobre a motivação, no grupo de pesquisa Faprom (Formação e Atuação do Profissional em Música).¹⁵

Por meio dessa revisão bibliográfica, foi possível constatar, primeiramente, que a motivação é compreendida, em diferentes subáreas da psicologia, e principalmente entre as teorias sociocognitivas, como um fenômeno complexo e multifacetado. Portanto, não há uma só teoria que explique a motivação, são necessárias várias teorias para compreender esse fenômeno. Cada uma delas contempla e explica uma parte do processo motivacional, devendo, então, ser complementares.

Levando em conta os diferentes contextos onde se ensina e se aprende música no Brasil, o modelo de expectativa e valor pareceu ter as proposições teóricas mais apropriadas para compreender alguns dos aspectos da motivação. Foi por meio das atribuições de valor

¹⁵ Esse grupo realiza a pesquisa internacional intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”, que é a pesquisa geradora de minha pesquisa de mestrado. Durante o primeiro semestre de 2007, participei da coleta de dados e da revisão bibliográfica dessa pesquisa como membro do Faprom.

que os alunos fazem ao seu aprendizado musical em diferentes contextos, portanto, que busquei investigar aspectos do fenômeno motivacional.

Para o modelo de expectativa e valor, a motivação é determinada pela expectativa que o indivíduo tem de ser bem-sucedido em uma tarefa e o valor que o mesmo atribui ao que escolheu fazer. Para Wigfield e Eccles (2002), o valor de realização é particularmente importante, pois se esses estudantes não atribuírem um valor positivo a uma tarefa, mesmo que tenham expectativas de serem bem-sucedidos, não escolherão participar da atividade.

Pode-se observar então que o valor de realização tem um forte impacto sobre as escolhas dos indivíduos que se relacionam ao seu envolvimento em uma tarefa. Portanto, essa pesquisa traz resultados que poderão fomentar a discussão de profissionais da área de educação musical sobre a relação desse valor com a aprendizagem musical dos alunos e, conseqüentemente, sobre a motivação em aprender música.

As diferenças encontradas nas atribuições de valor de alunos que fazem aulas de música no currículo escolar e alunos que realizam aulas de música em diferentes contextos trazem reflexões sobre como diferentes contextos de aprendizagem têm influências diferenciadas na motivação dos alunos em aprender. Porém, os estudos realizados na psicologia do desenvolvimento complementam essas reflexões, mostrando que não são as características do ambiente de aprendizagem que unicamente têm impacto sobre a motivação dos alunos. São principalmente as percepções e crenças que eles desenvolvem por meio de várias experiências nesses contextos que têm impacto sobre o valor que atribuem ao aprendizado, e, conseqüentemente, sobre a motivação para aprender.

Essa pesquisa contribui também na medida em que traz para a área de educação musical no Brasil uma outra perspectiva de pesquisa com relação à aprendizagem dos alunos em diferentes contextos. Para a psicologia do desenvolvimento, o *self* é a referência para as decisões dos indivíduos, ou seja, embora os indivíduos sejam afetados pelos ambientes de

aprendizagem, são as percepções que têm desse meio é que terão, principalmente, impacto sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim, para compreender o comportamento dos alunos com relação à sua aprendizagem, é necessário investigar as percepções e crenças que têm em relação a esse meio (Eccles, 2005; Fredricks et al., 2002).

Como as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical são poucas no Brasil, e pesquisas que investiguem o valor de realização são inexistentes no país, esta pesquisa pode colaborar no sentido de explorar uma realidade educacional sob uma perspectiva teórica diferente. Como as pesquisas em âmbito internacional apontam para a importância de se investigar a motivação dos alunos e o valor de realização na aprendizagem musical, é importante que outras pesquisas sejam realizadas a fim de melhor explorar e compreender esses construtos em nosso contexto de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa traz evidências sobre a viabilidade de se utilizar o modelo de expectativa e valor no contexto de ensino e aprendizagem brasileiro. A análise fatorial, em ambos os grupos de alunos, confirmou os aspectos do valor de realização (interesse, importância, utilidade e um aspecto do custo). Porém, novas pesquisas são necessárias para confirmar essa possibilidade. Os resultados também apontam para a necessidade de investigar de forma mais aprofundada qual a influência, por exemplo, que a faixa etária ou a condição socioeconômica dos alunos brasileiros tem sobre sua motivação para aprender música dentro e fora da escola.

No Brasil, não foram realizadas pesquisas que contemplem o desenvolvimento dos construtos motivacionais do modelo de expectativa e valor. A realização de pesquisas longitudinais no país seria importante, pois poderia mostrar de que forma a expectativa e o valor se desenvolvem através dos anos para estudantes brasileiros. Resultados que considerem esse desenvolvimento poderão trazer mais esclarecimentos sobre o impacto que a motivação e o valor de realização têm sobre a aprendizagem musical dos alunos, em diferentes contextos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, A. M. P. L. C. *A Música na Escola: um privilégio de especialistas?: concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos*. 2006. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

ALMEIDA, C. M. G. *Educação musical não-formal e atuação profissional: um survey em oficinas de música de Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005a.

_____. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 49-56, 2005b.

ANDERMAN, E. M.; AUSTIN, C. C.; JOHNSON, D. M. The development of goal orientation. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 197-220.

ARROYO, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

_____. Música na Floresta do Lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 17-27, 2005.

ARTES, R. Aspectos estatísticos da análise fatorial de escalas de motivação. *Índice: Revista de Psiquiatria Clínica*, São Paulo, v. 25, n. 5, p. 223-228, 1998.

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. How american adolescents interpret success and failure in classroom music: relationship among attributional beliefs, auto-sistema-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, 2007.

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

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 396 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. 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 jun. 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 jun. 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*. 3. ed.. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.

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

_____. Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-69, 2005.

DEL BEN, L. HENTSCHKE, L. Educação musical no Rio Grande do Sul: mapeando práticas, limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. *Educação musical no Brasil*. Salvador: Sonare, 2007. p. 69-75.

_____. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., Brasília, 2006. *Anais...* Brasília: Anppom, 2006. p. 113-118.

ECCLES, J. School, academic motivation and stage-environment fit. In: LERNER, R. M.; STEINBERG, L. *Handbook of adolescent psychology*. Hoboken: Wiley, 2004. p. 125-153.

_____. Subjective task value and the Eccles et al. Model of achievement-related choices. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Ed.). *Handbook of competence and motivation*. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105-121.

ECCLES, J. S.; BARBER, B. L. Student council, volunteering, basketball, or marching: what kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, v. 14, n. 1, p. 10-43, 1999.

ECCLES, J. S.; ROESER, R. W. School as developmental contexts. In: ADAMS, G. R.; BERZONSKY, M. D. *Blackwell Handbook of Adolescents*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 130-148.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Schooling's influence on motivation and achievement. In: DANZINGER, S.; WALFOLG, J. *Securing the future: investing in children from birth to college*. New York: Sage, 2000. p. 153-181.

_____. et al. Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, v. 59, n. 4, p. 865-889, 2003.

FIGUEIREDO, S. A pesquisa sobre prática musical de professores generalistas no Brasil. *Em Pauta Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, vol. 18, n.31, p. 31-50, jul/dez 2005.

FREDRICKS, J. A.; ECCLES, J. S. Developmental benefits of the extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescent*, v. 34, n. 6, p. 507-520, December 2005.

FREDRICKS, J. A. et al. A qualitative exploration of adolescent's commitment to Athletics and Arts. *Journal of Adolescent Research*, v. 17, n. 1, p. 68-97, 2002.

GHAZALI, G. M. *Factors influencing Malaysian children's motivation to learning music*. 2006. 487 f. Tese (Doutorado)—School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.

GÜNTHER, H. *Como elaborar um questionário*. Brasília: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1).

GODOI, C. K. *Categorias da motivação na aprendizagem*. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)—Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GONÇALVES, L. N. *Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros da década de 50*. 1993. 179 p. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

_____. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia – MG nas décadas de 1940 a 1960*. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GUIMARÃES, S. E. R. *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. 2003. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. 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*. 3. ed.. Petrópolis: Vozes, 2004. 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.

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

HENTSCHKE, L. *Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares*. Projeto de pesquisa para o CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Porto Alegre, jul. 2006.

_____. A pesquisa em educação musical: uma aproximação entre o ensino formal e a aprendizagem informal de música In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN MUSICAL, 2., 2002, Ceta. *II Jornadas de Investigación Musical*. Ceta: Grupo Editorial Universitário, 2002. p. 59-72.

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

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)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, J. M. *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. 2004. 121 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEBER, M. O. *A prática de Educação Musical em ONG's: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

_____. Educação Musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 91-98, 2006b.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. H. *Educação musical / educação popular: projeto Música & Cidadania, uma proposta em movimento*. 2002. 151 f. Dissertação (Mestre em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

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.

MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; LINNENBRINK, E. A. Motivation and achievement. In: COWELL, R.; RICHARDSON, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 348-372.

MAHONEY, J. et al. Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In: MAHONEY, J.; REED, L.; ECCLES, J. *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 3-22.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Tradução Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

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

McPHERSON, G. E. Childrens motivation to study music. In: CONFERENCE proceedings of the 40th anniversary conference of the Australian Society for Music Education, July 6-10, 2007, Perth, Western Australia. 2007. 1 CD-ROM.

MÜLLER, V. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, 2004.

_____. Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 16, p. 17-24, 2007.

OLIVEIRA, A. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 8, p. 93-99, 2003.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p. 25-30, 2006.

O'NEILL, S. Qual o motivo de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?: motivação e flow theory. *Revista Música, Psicologia, Educação*, Porto, n. 1, p. 35-43, 1999.

_____. Youth music engagement in diverse contexts. In: MAHONEY, J.; REED, L.; ECCLES, J. *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 255-274.

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. Apre(en)dendo músicas: na vida e na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, 2003.

_____. 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.

_____. Até que ponto os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam o professor? Analisando a proposta curricular oficial para a Arte na escola. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Editora da Fundarte, v. 6. n. 6, 2004b. p. 88-89.

PEDERSEN, S.; SEIDMAN, E. Contexts and Correlates of out-of-school activity participation among low-income urban adolescents. In: MAHONEY, J.; REED, L.; ECCLES, J. *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 85-109.

PRASS, L. *Saberes musicais em uma bateria de uma escola de samba: uma etnografia entre os “Bambas da Orgia”*. 1998. 181 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RABAIOLI, I. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes do ensino médio de Londrina/PR*. 2002. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

REQUIÃO, L. P. de S. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. 2002. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ROESER, R. W.; ECCLES, J. S.; SAMEROFF, A. J. School as a context of early adolescent academic and social-emotional development. *The Elementary School Journal*, v. 100, n. 5, p. 443-471, May, 2000.

ROSSI, D. *Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba*. 2006. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RYAN, M. R.; DECI, L. E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

_____. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67, 2000a.

SANCHOTENE, A. B. C. *Funções da música no ensino fundamental: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre/RS*. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SANTOS, R. M. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a Música Vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, 2004.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.

SCHUNK, D. H.; PAJARES, F. The Development of academic self-efficacy. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press, 2002. p. 16-31.

SILVA, W. M. *Motivações, expectativas e realizações na aprendizagem musical: uma etnografia sobre alunos de uma escola alternativa de música*. 1995. 151 p. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SIMPKINS, S. D. et al. Healthy minds, healthy habits: the influence of activity involvement in middle childhood. In: HUSTON, A. C.; RIPKE, M. N. *Developmental contexts in middle childhood: bridges to adolescence and adulthood*. New York: Cambridge University Press, 2006. p.283-302.

SMITH, B. P. Goal orientation, implicit theory of ability and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, v. 33, n. 1, p. 36-57, 2005.

SOUZA, C. Z. V. G. *No tecer da vida, a juventude; no tecer da juventude, a vida: práticas educativas de jovens de Santo Antônio da Patrulha, em grupos de música e religião*. 2003. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

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).

SPAVANELLO, C. S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos UFSM*. 2005. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

STEIN, M. R. A. *Oficinas de música: uma etnografia de processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. 1998. 264 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VILLARRUEL, F. A. et al. Dorothy, there is no yellow brick road: the paradox of community youth development approaches for latino and african american urban youth. In: MAHONEY, J.; REED, L.; ECCLES, J. *Organized activities as contexts of development: extracurricular activities, after-school and community programs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p. 111-129.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review*, v.12, p. 265-310, 1992.

_____. 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. 92-120.

WILLE, R. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: um estudo de caso*. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Educação musical formal, não-formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 13, p. 39-48, 2005.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO

Por favor, antes de responder este questionário, marque o Grupo ao qual você pertence:

GRUPO 1 (crianças e jovens que possuem aula específica de música na escola como disciplina curricular e estudam e/ou praticam música fora da escola).

GRUPO 2 (crianças e jovens que possuem aula específica de música na escola como disciplina curricular).

GRUPO 3 (crianças e jovens que estudam e/ou praticam música fora da escola).

1. Série: Ensino Fundamental 6^a 7^a 8^a ou Ensino Médio 1^a 2^a 3^a

2. Idade: _____

3. Sexo: Masculino Feminino

4. Quantos irmãos você tem? Nenhum 1 2 3 4 ou mais

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 (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5

Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5

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

	pouco interessante			muito interessante	
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5

7. Fora da escola, o quanto **você se interessa** por:

	não me interesso			me interesso muito	
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5

8. Coloque as disciplinas em ordem de importância sendo que sua primeira escolha (1) é o assunto que **você mais gosta** e sua última escolha (7) é o que **você menos gosta**.

O que você acha importante

Você pode pensar que algumas disciplinas são mais *importantes* que outras, porque elas se enquadram com o que você acredita ser importante de se aprender na escola. Por exemplo, você pode pensar que Matemática é mais importante que Português. Por favor, responda às questões a seguir sobre o quão importante essas disciplinas são para você.

9. Para você, **o quão importante** é aprender:

	não é importante			é muito importante	
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5

10. Para você, **o quão importante** é ser bom em:

	não é importante			é muito importante	
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5

11. Na escola, **o quão importante** é para você obter boas notas (ou conceitos) em:

	não é importante			é muito importante	
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5

Em que você vai bem na escola

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

	muito ruim				muito bom
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	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 ruim				muito bom
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5

O que você acha difícil

14. O quão difícil é cada uma destas disciplinas para você?

	muito difícil				muito fácil
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras 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	
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	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
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	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
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5

18. Coloque as disciplinas em ordem daquela que você acha **mais difícil (1)** para aquela que você acha **menos difícil (7)**.

O que você acha útil

Algumas coisas que você aprende na escola ajudam você a fazer melhor outras coisas fora da escola, o que significa que elas são úteis. Por exemplo, aprender sobre plantas pode ajudar você a fazer um jardim. Responda às questões a seguir sobre o quão útil você acha que são as disciplinas dadas em sua escola.

19. **Em geral**, o quão útil é o que você aprende na escola nestas disciplinas?

	não é muito útil			é muito útil	
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5

20. O quão útil são estas disciplinas **comparadas às suas outras atividades**?

	não é muito útil			é muito útil	
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5

21. **O quão útil** você acha que é aprender as disciplinas a seguir para quando você sair da escola e estiver trabalhando?

	não é muito útil			é muito útil	
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5

Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5

22. **O quão importante** é aprender as seguintes disciplinas para sua vida diária fora da escola?

	não é muito importante			é muito importante	
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5

23. **O quanto compensa** se esforçar para obter boas notas ou conceitos nas seguintes disciplinas?

	não compensa muito			compensa muito	
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5

24. Coloque estas disciplinas na ordem do assunto que você sente que é o **mais útil (1)** para aquele que é o **menos útil (7)** para a sua vida após concluir os estudos na escola.

No que você se sente mais confiante

Nas questões seguintes, por favor, circule a porcentagem que melhor representa o quão confiante você se sente em cada disciplina. Por exemplo, se você está completamente confiante que irá bem numa das disciplinas, circule 100%. Se você não está confiante de que irá bem, então circule 0%. Caso seu grau de confiança encontra-se entre duas porcentagens, circule aquela que melhor defina sua confiança.

25. Na escola, **o quão confiante** você está em:

Português	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Outras Artes	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Estudos Sociais (História / Geografia)	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Música	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Ciências (Física / Química / Biologia)	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Educação Física	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Matemática	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

26. Fora da escola, **o quão confiante** você está em:

Matemática	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Português	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Outras Artes	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Estudos Sociais (História / Geografia)	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Música	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Ciências (Física / Química / Biologia)	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Educação Física	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%

27. Em relação aos seus colegas de aula, **como você se considera** nestas disciplinas?

	o pior da turma			o melhor da turma	
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5

28. Comparando-se aos seus colegas de aula, o **quão bem** você espera ir, neste ano, em cada uma destas disciplinas?

	muito pior que os outros alunos			muito melhor que os outros alunos	
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5
Música	1	2	3	4	5

29. Coloque as disciplinas na ordem daquela que você acha que está **melhor (1)** para aquela que você sente que está **pior (7)**.

30. Coloque as disciplinas na ordem daquela que você **gostaria de ser melhor(1)** para aquela que você **menos gostaria de ser melhor (7)**.

O que seus pais pensam

31. **O quanto** seus pais esperam que você se dedique em cada uma das seguintes disciplinas:

	me dedique pouco			me dedique muito	
Música	1	2	3	4	5
Ciências (Física / Química / Biologia)	1	2	3	4	5
Educação Física	1	2	3	4	5
Matemática	1	2	3	4	5
Português	1	2	3	4	5
Outras Artes	1	2	3	4	5
Estudos Sociais (História / Geografia)	1	2	3	4	5

32. Qual a opinião dos seus pais em relação a sua competência nas seguintes disciplinas? Liste estas disciplinas na ordem em que você acredita que **seus pais** diriam que você é **mais competente (1)** para aquelas que eles diriam que você é **menos competente (7)**.

33. Liste as disciplinas na ordem que você acredita que **seus pais** diriam que é a **mais importante** para você aprender **(1)** e aquela que eles diriam que é a **menos importante (7)**.

O que você faz fora da escola

34. Fora da escola, você tem aulas das seguintes disciplinas?

Música	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Ciências (Física / Química / Biologia)	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Educação Física	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Matemática	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Português	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Outras Artes	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Estudos Sociais (História / Geografia)	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

37. Você ou sua família possui **algum instrumento musical** em casa?

(Marque Sim ou Não e responda as questões seguintes)

Sim

Não



Se sim, **qual(is) instrumento(s)**?
(Você pode selecionar mais de um)

- Piano/Órgão
- Violão
- Cordas (Violino, Viola, Violoncelo, etc.)
- Sopros/Madeiras (Flauta, Clarinete, Sax)
- Sopros/Metais (Trompete, Trombone, etc.)
- Percussão
- Outros: _____

38. Você **está aprendendo** algum instrumento musical?

(Marque Sim ou Não e responda as questões seguintes)

Sim

Não



Onde você aprende?

- Na escola
- Fora da escola



Qual(is) instrumento(s) você está aprendendo?
(Você pode selecionar mais de um)

- Piano/Órgão
- Violão
- Cordas (Violino, Viola, Violoncelo, etc.)
- Sopros/Madeiras (Flauta, Clarinete, Sax)
- Sopros/Metais (Trompete, Trombone, etc.)
- Percussão
- Outros: _____



Mesmo não tendo aulas, você gostaria de aprender, se tivesse alguma chance?

- Sim
- Não

Obrigado por completar este questionário.

ANEXO 2 – TABELAS TESTE T

Estatísticas Descritivas

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Interesse	1	628	9,34	3,373	,135
	2	680	13,49	2,161	,083
Importância	1	627	9,75	3,221	,129
	2	685	12,58	2,486	,095
Custo	1	627	5,77	2,445	,098
	2	690	6,29	2,608	,099
Utilidade	1	626	11,57	4,369	,175
	2	685	15,88	3,795	,145

Teste-t para amostras independentes

		t-test for Equality of Means						
		t	df	p-value	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
Interesse	Equal variances assumed	-26,648	1306	,000	-4,143	,155	-4,448	-3,838
Importância	Equal variances assumed	-17,890	1310	,000	-2,829	,158	-3,139	-2,518
Esforço	Equal variances assumed	-3,732	1315	,000	-,521	,140	-,795	-,247
Utilidade	Equal variances assumed	-19,117	1309	,000	-4,312	,226	-4,754	-3,869