

MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES

CDD: 370.154

Liane Hentschke
Regina Antunes Teixeira dos Santos
Miriam Pizzato
Cassiana Zamith Vilela
Cristina Cereser

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado da amostra brasileira da pesquisa internacional intitulada “Os significados da música para crianças e adolescentes em atividades musicais escolares e não-escolares”. Essa pesquisa teve o objetivo de investigar a importância e o significado atribuído pelos alunos às atividades musicais desenvolvidas em ambientes escolares e não-escolares. O método consistiu em um *survey* envolvendo 21.975 alunos de oito países (Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México), cujo questionário foi concebido sob a ótica do modelo de expectativa e valor de Eccles e Wigfield. No Brasil, fizeram parte da amostra 1848 alunos da 6ª série do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, de 11 cidades do Estado do Rio Grande do Sul. O instrumento de coleta de dados foi um questionário sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto ao interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança em relação às disciplinas Artes, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. Os dados foram tratados por análise de variância (ANOVA). Os resultados do Brasil apontam que o grau de interesse, importância e utilidade da Música aumenta à medida que os estudantes brasileiros pertencem a séries mais avançadas, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países.

PALAVRAS-CHAVE

Motivação; Música; Escola; Modelo de expectativa e valor

MOTIVATION TO LEARN MUSIC IN SCHOOL AND NON-SCHOOL CONTEXTS**ABSTRACT**

This article presents the results of the Brazilian study within the international research entitled “Meanings of music for students in school-based and non-school musical activities”.¹ This research aimed at investigating the importance and the meaning assigned by students to musical activities developed in school and non-school contexts. The method consisted of a survey involving 21,975 students from eight countries (Brazil, China, Finland, Hong Kong, Israel, Mexico, South Korea and United States of America), which questionnaire was grounded on the Eccles and Wigfield’s expectancy-value model for motivation. The Brazilian sample consisted of 1848 students belonging to the 6th degree of Fundamental Education and to the 3rd degree of High School, from 11 cities of the Rio Grande do Sul state. Data collection was carried out through a questionnaire about students’ opinion on interest, importance, difficulty, utility, competence and confidence sense in relation to Arts, Science, Physical Education, Mathematics, Portuguese and Music. Data was treated by Analysis of Variance (ANOVA). In Brazil, results show that the degree of interest, importance and utility of music increases as the student belong to more advanced degrees, conversely to data observed in most of the other countries.

KEYWORDS

Motivation; Music; School; Expectancy-value model

INTRODUÇÃO

A motivação pode ser compreendida como o processo dinâmico de iniciar, manter e finalizar uma ação, sendo desencadeado por fatores internos e externos. Motivação é um conceito multifacetado que pode ser definido como energia individual e dirigida, pois trata-se da força motriz por detrás de todas as ações individuais, direcionadas por necessidades e desejos pessoais. Pesquisas envolvendo motivação têm sido realizadas nos mais diversos campos. Especificamente na área de música, observa-se um interesse crescente por essa temática nos últimos dez anos (Figura 1).

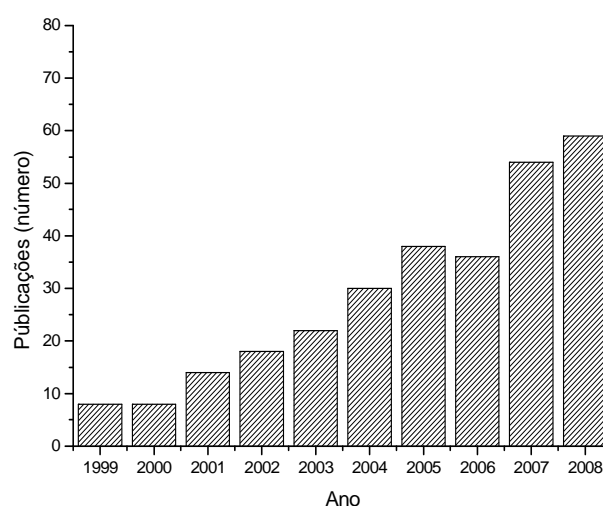


FIGURA 1 – Pesquisas envolvendo motivação em música.
Banco de dados: Scopus (www.scopus.com).

Pesquisas envolvendo motivação em música têm sido voltadas aos mais diversos temas, como a influência do contexto social na motivação para aprender música (SICHIVITSA, 2007; McPHERSON, 2009), o papel da música como fator de motivação em atividades de esportes (PRIEST; KARAGEORGHIS, 2008; KARAGEORGHIS et al, 2009), de trabalho (MARTIN, 2008a), de lazer (KINNALLY et al., 2008) e de terapia (CRAIG, 2008). A motivação em música tem sido investigada também nos mais diversos contextos: crianças (LAMONT, 2008) e adolescentes (SCHMIDT, 2007; POWER, 2008;

¹ Research project internationally chaired by Professor Gary McPherson, School of Music, The University of

VILELA, 2009), estudantes em diversos níveis escolares (MARTIN, 2008b; PIZZATO, 2009), bacharelados em instrumento (ARAÚJO; PICKLER, 2008; McCORMICK; McPHERSON, 2007; McPHERSON; McCORMICK, 2006), licenciandos em música (SCHMIDT; ZDZINSKI; BALLARD, 2006) e professores de música (CERESER, 2009).

Os estudos sobre motivação na aprendizagem musical têm discutido questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos. As pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical tratam do porquê e como os indivíduos envolvem-se com o estudo da música. Estudos da motivação na aprendizagem musical têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais.

Investigar a motivação em música implica uma série de fatores, tais como:

(i) *a valorização e a hierarquia relativa frente às demais disciplinas.* Pesquisas mostram que a música não é valorizada como componente no currículo escolar (DEL BEN; HENTSCHE, 2007; GHAZALI, 2006; O'NEILL, 2005). Pesquisas na área de motivação para aprender documentam um declínio na motivação e na valorização da aprendizagem musical entre 10 e 12 anos de idade (O'NEILL, 2005; WIGFIELD; ECCLES, 2000). Eccles et al. (1993) realizaram um estudo longitudinal sobre percepções e crenças de crianças, entre 7 e 10 anos de idade, quanto à sua competência e ao valor atribuído à música e outras matérias escolares.

(ii) *a influência do contexto familiar.* Por exemplo, a pesquisa de Yoon (1997) apontou que o nível de engajamento e a preferência de crianças por atividades musicais eram principalmente influenciados pelos pais, e que o tempo de prática musical estava associado ao desejo de tocar instrumentos e desenvolver habilidades.

(iii) *a razão do envolvimento dos alunos em atividades musicais.* Por exemplo, os fatores que motivavam 300 estudantes entre a 7^a e a 12^a série a praticarem e continuarem sua participação em bandas escolares foram investigados por Smith (2005), que obteve como resultado que os níveis mais altos de motivação estavam associados ao trabalho em grupo ao invés da participação em competições.

(iv) *diferenças de gênero, grupos sociais e étnicos em relação à motivação na aprendizagem musical* (FREDRICKS; SIMPKINS; ECCLES, 2005; GHAZALI, 2006).

Assim como em outras áreas, as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical fundamentam-se nas teorias da motivação que foram desenvolvidas a partir da aprendizagem em geral. Entre as teorias e modelos teóricos que mais têm colaborado para se compreender a motivação na aprendizagem musical estão o modelo de expectativa e valor, a teoria da atribuição, a teoria da autoeficácia, a teoria do fluxo, a teoria da orientação de metas e a teoria da autodeterminação.

O modelo de expectativa e valor de Eccles et al. (1983) tem sido empregado em pesquisas em contextos de aprendizagem cujo objetivo reside na investigação das expectativas de resultado, do valor que os alunos atribuem ao seu aprendizado e das escolhas de envolvimento com as atividades. Esse modelo busca contemplar diferentes níveis de ensino, abordando crianças e adolescentes, diferenças étnicas e de gênero. Visto como uma das perspectivas teóricas mais importantes dos estudos motivacionais (O'NEILL; McPHERSON, 2002), o modelo de expectativa e valor tem sido utilizado em pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical (O'NEILL, 2005; GHAZALI, 2006; SICHIVITSA, 2007).

Esse modelo fundamenta a pesquisa de McPherson² que tem por objetivo investigar a motivação para aprender música em ambientes escolares e não-escolares, envolvendo 21.975 alunos de oito países (México, Israel, Estados Unidos, Hong Kong, China, Coreia do Sul, Finlândia e Brasil). O presente artigo descreve a pesquisa relativa à

² Pesquisa intitulada "Meanings of music for students in school-based and non-school musical activities", sob a coordenação internacional do Prof. Dr. Gary McPherson (School of Music, The University of Melbourne, Austrália).

amostra brasileira, coletada no Sul do Brasil, e conduzida pelo grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (Faprom), sob coordenação da Prof^a Dr^a Liane Hentschke, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Rio Grande do Sul. A seguir, abordaremos sucintamente os princípios do modelo teórico de expectativa e valor segundo Eccles e Wigfield.

O modelo de expectativa e valor

O modelo de expectativa e valor tem sido desenvolvido na área de motivação há mais de 25 anos. Esse modelo busca explicar as metas dos indivíduos em curto e longo prazo em termos de comportamentos, tais 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 vinculados à área de psicologia do desenvolvimento foi investigar as diferenças de gênero na motivação. No entanto, 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, entre outros aspectos, estão relacionadas a dois tipos de crença: a) a expectativa pessoal de ser bem-sucedido, denominada nesse modelo de “expectativa de sucesso”; b) o valor que o indivíduo atribui às várias possibilidades de escolha, denominado de “valor de realização”.³

O modelo de expectativa e valor prediz que o indivíduo tem mais probabilidade de se envolver em que atividades que acredita poder realizar satisfatoriamente, ou seja, em relação às quais tem expectativa de sucesso. Esse constructo é entendido na psicologia do desenvolvimento como uma crença de competência pessoal, sempre relacionada a certa área de conhecimento ou a uma atividade específica (ECCLES, 2005). Essa crença também está relacionada ao grau de confiança que um indivíduo tem em suas habilidades intelectuais e à 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.

³ Em outras publicações (ECCLES, 2005; WIGFIELD; ECCLES, 1992), o constructo “valor de realização” também é denominado de “valor subjetivo da tarefa”. Neste artigo optamos por usar o termo “valor de realização”.

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. No envolvimento com uma atividade, as pessoas desenvolvem percepções sobre suas realizações que podem ou não corresponder às suas metas e necessidades, gerando valores pessoais positivos ou negativos.

De acordo com Eccles (2005), o ponto crítico nas escolhas do indivíduo 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.

O valor de realização, sendo uma crença pessoal específica e subjetiva, é expresso através do interesse, da importância, da utilidade e do custo que o indivíduo atribui a uma determinada atividade. Tanto o interesse como a importância, a utilidade e o custo são denominados no modelo de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 1992; 2002; ECCLES, 2005) de “componentes” ou “aspectos” do valor de realização.

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 o indivíduo atribui a certa tarefa (ECCLES, 2005). Ou seja, o indivíduo é motivado em aprender música, por exemplo, pois atribui níveis elevados de interesse, utilidade, importância e relativo custo a essa atividade. No entanto, a pesquisadora alerta que, em determinadas fases da vida, o indivíduo pode estar motivado 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 o indivíduo necessita fazer escolhas que influenciarão sua carreira ou, ainda, durante a adolescência, quando se prepara para exercer uma determinada profissão.

METODOLOGIA

O método de pesquisa empregado foi um *survey* de grande porte, através de amostra não-probabilística do tipo intencional. No Brasil, fizeram parte da amostra 1848 alunos que cursavam entre a 6^a série do ensino fundamental e a 3^a série do ensino médio, de 11 cidades do Estado do Rio Grande do Sul. Esses alunos foram selecionados a partir de três situações de aprendizagem musical: (i) música na escola e fora da escola, (ii) música na escola e (iii) música como atividade extracurricular ou fora da escola.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizado um questionário autoadministrado. Os alunos responderam o questionário em períodos de aulas de música e de ensaios. A aplicação dos questionários foi feita pelos membros do grupo Faprom na cidade de Porto Alegre e em outras cidades do interior do Rio Grande do Sul, durante o segundo semestre de 2006 e o primeiro semestre de 2007.

O questionário contém 38 questões sobre o perfil dos alunos e suas opiniões quanto a interesse, importância, dificuldade, utilidade, senso de competência e senso de confiança. Todos esses aspectos foram vistos em relação às disciplinas Artes, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música. O questionário também traz questões sobre atividades que os alunos fazem fora da escola, sobre as percepções dos mesmos quanto à opinião dos pais e sobre outras atividades musicais e instrumentos musicais que eles possuem em casa.

As questões do questionário são de caráter fechado, sendo que as quatro primeiras referem-se a idade, gênero, número de irmãos e série em que os alunos estudam; 21 delas apresentam escolhas de respostas numa escala de um a cinco, chamada de escala de Likert, onde cada número da escala corresponde a um nível de sentimento ou percepção do respondente (CHISNALL, 1980). O Exemplo 1 ilustra uma questão típica.

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

EXEMPLO 1 – Questão com escala de Likert de cinco pontos.

Além das questões com escala de Likert, sete questões pedem para o respondente colocar as sete disciplinas (Português, Matemática, Ciências, Artes, Música e Educação Física) em ordem de preferência, duas questões sobre confiança apresentam escolhas de respostas em porcentagem (entre 0% e 100%), três são de escolhas entre “sim” ou “não” e uma questão apresenta escolhas de respostas entre zero e sete (escala de classificação).

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do método de análise de variâncias (ANOVA).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No presente artigo, serão abordadas algumas questões do questionário que fornecem informações referentes a interesse, importância, utilidade, dificuldade e competência. Seguindo a análise internacional, os dados brasileiros, aqui discutidos, foram agrupados em três níveis escolares, de acordo com as séries a que pertenciam os estudantes: nível A (6^a e 7^a séries do nível fundamental), nível B (8^a série do nível fundamental e 1^a série do nível médio) e nível C (2^a e 3^a séries do nível médio).

Para o modelo de expectativa e valor, o interesse é compreendido como o prazer que alguém obtém ao realizar uma tarefa. A Figura 2 apresenta os dados referentes ao grau de interesse com relação aos seis componentes curriculares.

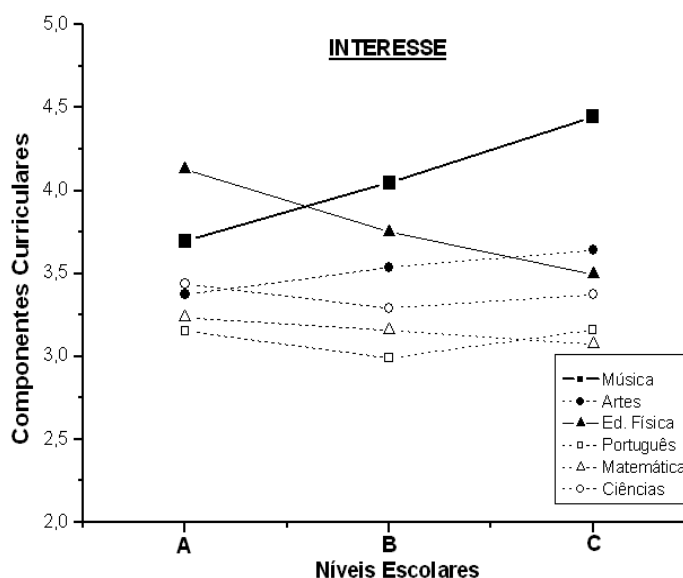


FIGURA 2 – Percepção dos componentes curriculares expressa em escala de Likert segundo o grau de interesse em aprender entre os níveis A, B e C.

De acordo com a Figura 2, o interesse por Música aumenta à medida que os estudantes pesquisados pertencem a séries mais avançadas. No caso do Brasil, cabe salientar que esse comportamento pode ter sido em parte influenciado pela natureza da amostra. Uma parcela significativa dos estudantes pertencentes ao nível C participava de atividades musicais fora da escola por escolha pessoal. Para o modelo de expectativa e valor, o fato do indivíduo escolher realizar uma atividade demonstra que ele atribuiu um valor de realização positivo à mesma. Esses valores mais positivos podem ter influenciado o comportamento do aspecto do interesse entre alunos do nível C.

Da mesma forma, é importante salientar que na amostra pesquisada foi possível perceber que, conforme as séries progrediam, a presença da música no currículo escolar diminuía. Nas séries do ensino médio, poucas escolas oferecem o ensino de música como componente curricular de Arte.

O grau de interesse atribuído a Música mostrou significado estatístico para o nível escolar ($F = 28,69$ (2 graus de liberdade), $p < 0,0001$) e pelo grupo que realiza atividades musicais fora da escola ($F = 32,79$ (1 grau de liberdade), $p < 0,0001$).

A importância está relacionada com a identidade, a autoimagem do indivíduo. Nesse sentido, a realização de tarefas com sucesso permite ao indivíduo expressar ou

confirmar aspectos importantes do seu eu (ECCLES, 2005, 2006). Na presente pesquisa, os dados referentes à importância com relação aos seis componentes curriculares encontram-se representados na Figura 3.

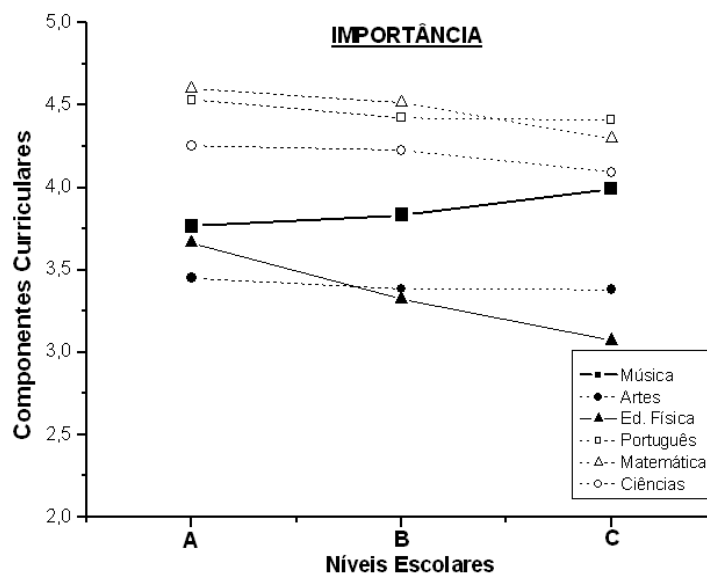


FIGURA 3 – Percepção dos componentes curriculares expressa em escala de Likert segundo o grau de importância em aprender entre os níveis A, B e C.

De acordo com a Figura 3, existe um crescimento monótono na curva referente à importância da Música ao longo dos anos escolares ($F = 3,36$ (2 graus de liberdade), $p < 0,0350$). Considerando o conjunto de componentes curriculares, distinguem-se dois grupos: Matemática-Português-Ciências e Música-Artes-Educação Física. Ao primeiro grupo é atribuída maior importância. Dentro do segundo grupo, Música é considerada mais importante que Artes ou Educação Física.

De forma ampla, pesquisas mostram as dificuldades encontradas para implementar e manter o ensino nas escolas. Nem sempre a música, no contexto escolar, está associada a uma área de conhecimento, sendo ministrada através de uma disciplina específica ou como um conteúdo na disciplina Artes. Ela pode estar presente em outras atividades escolares ou no cotidiano da própria escola, associada às 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.

A utilidade refere-se ao quanto uma atividade está de acordo com os planos futuros dos indivíduos (WIGFIELD; ECCLES, 2000). A Figura 4 apresenta os dados referentes à utilidade com relação aos seis componentes curriculares.

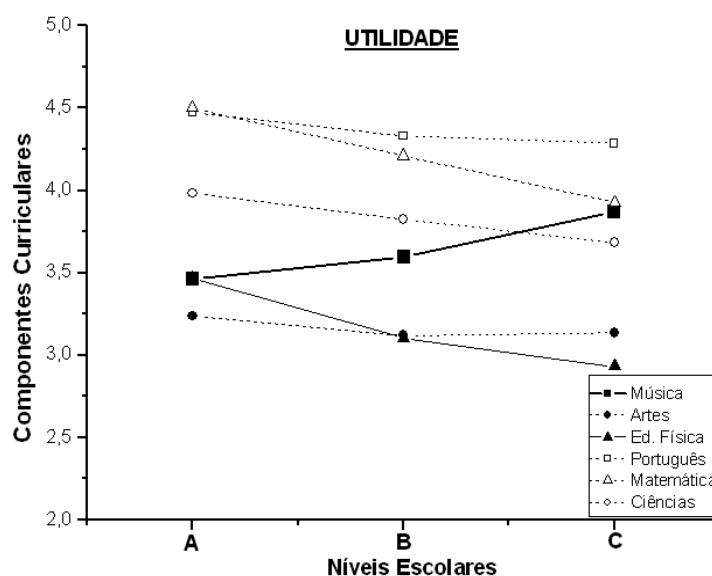


FIGURA 4 – Percepção dos componentes curriculares expressa em escala de Likert segundo o grau de utilidade em aprender entre os níveis A, B e C.

De acordo com a Figura 4, observa-se uma tendência elevada de crescimento na atribuição de utilidade a Música entre estudantes pertencentes às séries mais avançadas, em relação aos demais componentes curriculares, com significado estatístico $F = 7,99$ (2 graus de liberdade), $p < 0,0003$. Dentre os participantes do nível C, a utilidade atribuída a Música somente é inferior à utilidade atribuída a Português, e em grau muito próximo ao da Matemática. Os resultados referentes a Música podem estar associados a um desejo de profissionalização, tendo em vista que grande parte da amostra do nível C realizava atividades musicais em contextos não-escolares. Pesquisas brasileiras, tais como aquelas

conduzidas por Kleber (2006) e Almeida (2005), mostram que espaços como projetos sociais são procurados pelos jovens menos favorecidos para se profissionalizarem em música, pois essa é uma via de inclusão social, a exemplo do que ocorre com o futebol.

Com relação ao grau de dificuldade em aprender os seis componentes curriculares questionados, a Figura 5 mostra também a existência nítida de dois grupos, conforme anteriormente observado no caso da importância.

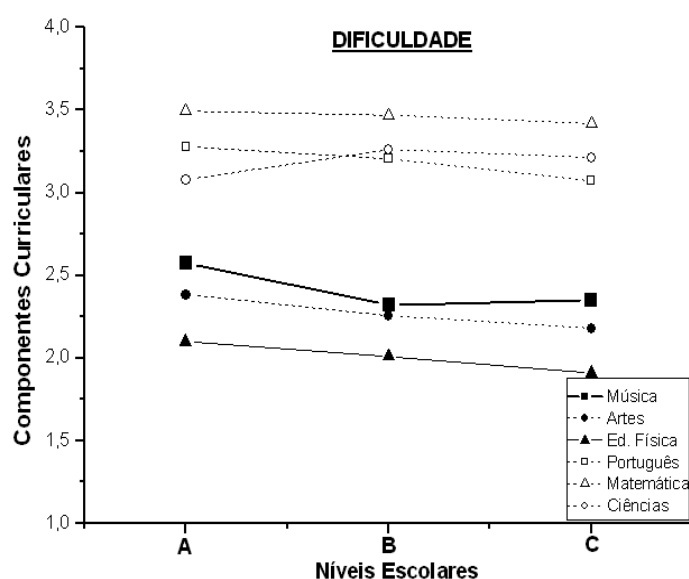


FIGURA 5 – Percepção dos componentes curriculares expressa em escala de Likert segundo o grau de dificuldade em aprender entre os níveis A, B e C.

Ao longo dos níveis escolares, de uma forma geral (excetuando-se Ciências) existe uma tendência decrescente de atribuir dificuldade às disciplinas. O significado estatístico calculado foi de $F = 20,16$ (2 graus de liberdade), $p < 0,0001$.

Os dados relativos à competência encontram-se representados na Figura 6.

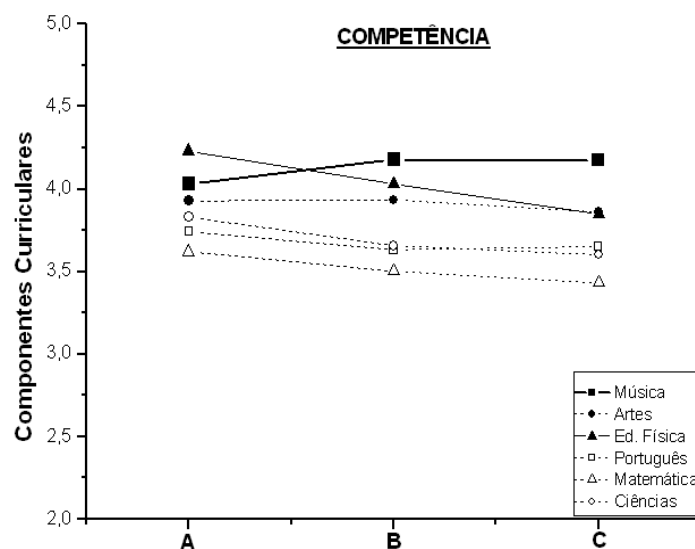


FIGURA 6 – Percepção dos componentes curriculares expressa em escala de Likert segundo o grau de competência em aprender entre os níveis A, B e C.

De acordo com a Figura 6, no caso da competência (a exemplo do que foi observado no caso de importância e dificuldade), distinguem-se os mesmos dois grupos, sendo que o grupo contendo Música, Artes e Educação Física atinge maior nível de competência. Existe diferença significativa somente entre os níveis A e B: $F = 9,66$ (2 graus de liberdade), $p < 0,0001$.

A Figura 7 apresenta a percepção do conjunto de constructos por componente curricular. Para as disciplinas Português, Matemática e Ciências, os constructos importância, utilidade e competência apresentam-se nessa ordem hierárquica de atribuição de graus, sendo que importância e utilidade, no caso de Português e Matemática, atingem valores médios acima de 4,0 na escala de Likert. Cabe salientar que Português e Ciências dispõem da mesma hierarquia de distribuição: importância \geq utilidade $>$ competência $>$ interesse \geq dificuldade. De uma forma geral, nessas três disciplinas não se observa uma variação significativa da percepção dos graus dos constructos investigados ao longo dos níveis escolares.

No caso das disciplinas Música, Artes e Educação Física, a distribuição hierárquica dos constructos é menos definida e homogênea ao longo dos níveis escolares. Uma característica comum às três disciplinas é uma atribuição de importância média (em

geral entre 3,5 e 3,0 na escala de Likert), seguida de utilidade e, finalmente, de dificuldade, neste último constructo com graus da ordem de 2,5 a 1,5 na escala de Likert, indicando que se trata de disciplinas consideradas fáceis.

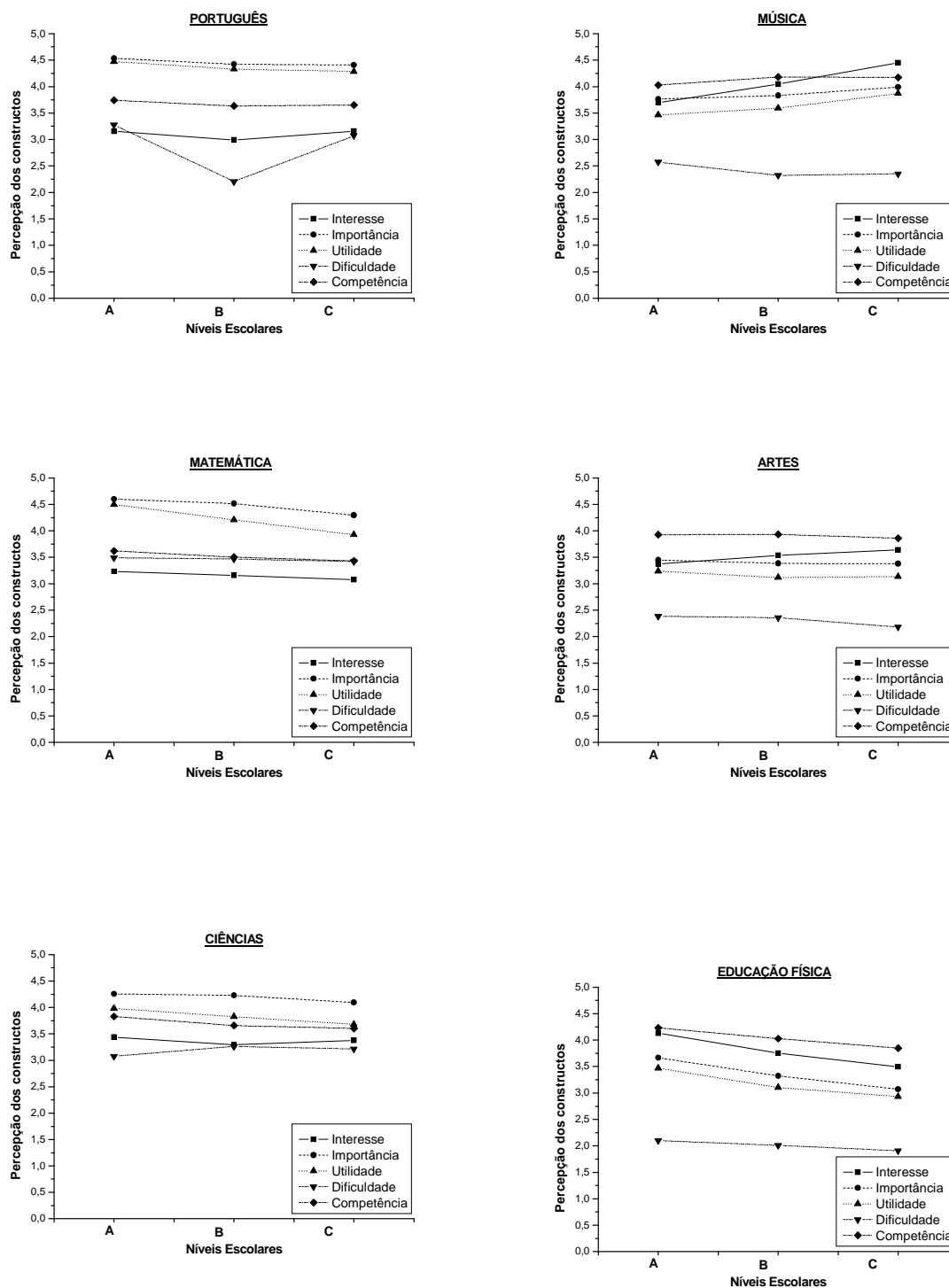


FIGURA 7 – Percepção dos constructos investigados expressa em escala de Likert por componente curricular entre os níveis A, B e C.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa com a amostra intencional considerada, de cunho não-probabilístico, aponta que importância, utilidade, interesse, dificuldade e competência mostram uma distinção entre os componentes curriculares investigados, podendo ser observados em dois grandes blocos. Um primeiro bloco abrange Português, Matemática e Ciências, e um segundo engloba Música, Artes e Educação Física.

Em geral, o primeiro bloco (Português, Matemática e Ciências) apresenta índices mais elevados em relação a importância, utilidade e dificuldade do que o segundo (Música, Artes e Educação Física); porém, quanto à competência, esse primeiro bloco de matérias mostra-se com índices mais baixos, ou seja, os estudantes percebem-se menos competentes em Português, Matemática e Ciências, embora as considerem mais importantes, úteis e difíceis.

Quanto a Música, Artes e Educação Física, os índices mais altos estão relacionados ao interesse e à competência. Essas matérias também são consideradas mais fáceis do que as do primeiro bloco (Português, Matemática e Ciências). Esse resultado é condizente com o modelo de expectativa e valor, que mostra a influência entre senso de competência e de dificuldade no interesse do indivíduo. Ou seja, o interesse é maior quando o indivíduo se percebe competente.

Em geral, a percepção da utilidade nos componentes curriculares investigados decresce ao longo dos anos escolares, com exceção da Música, que descreve um movimento ascendente. Segundo o modelo de expectativa e valor, a utilidade se refere ao envolvimento em uma tarefa em razão da mesma ir ao encontro das metas do indivíduo em médio e longo prazo. Futuras pesquisas são necessárias para compreender quais os sentidos de utilidade que os alunos atribuem ao seu aprendizado musical.

No segundo bloco (Música, Educação Física e Artes), a matéria com índices mais elevados de importância e dificuldade é a Música. Quanto à competência, Música difere dos demais componentes curriculares, pois há uma tendência de relativa ascendência, enquanto há um decréscimo nos outros. A discrepância da Música em relação aos outros componentes curriculares na percepção dos alunos quanto aos constructos

apresentados pode ser explicada pela natureza da amostra selecionada intencionalmente. Nos dados do Brasil, aqui apresentados, a seleção foi feita de modo que os alunos participantes estivessem envolvidos com atividades musicais na escola ou fora dela, pois nem todas oferecem música no currículo escolar; dessa forma, todos os alunos puderam opinar de maneira mais consistente sobre Música, além das outras matérias.

Apesar do interesse dos alunos ser maior pelos componentes curriculares Música, Artes e Educação Física, eles consideram maior a importância e utilidade da aprendizagem de Português, Matemática e Ciências. Esse resultado confirma a existência da hierarquia entre os componentes curriculares quanto à importância e utilidade e, também, um certo desequilíbrio entre esses fatores e o interesse e senso de competência dos alunos. Quanto a isso, torna-se importante refletir a respeito da qualidade da aprendizagem que está sendo proporcionada, englobando todos os fatores motivacionais contemplados neste artigo. Urge a necessidade de se rever a ênfase em determinadas matérias em detrimento de outras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. G. **Educação musical não-formal e atuação profissional**: um *survey* em oficinas de música de Porto Alegre. 2005. 168 fl. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

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

CERESER, C. A escala de autoeficácia do professor de música. In: ENCUESTRO REGIONAL LATINOAMERICANO DE LA INTERNATIONAL SOCIETY OF MUSIC EDUCATION, 7., 2009, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: Isme, 2009. 1 CD-ROM.

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

CRAIG, D. G. An overview of evidence-based support for the therapeutic use of music in occupational therapy. **Occupational Therapy in Health Care**, v. 22, n. 1, p. 73-95, 2008.

DEL BEN, L. M.; HENTSCHKE, L. Educação musical no Rio Grande do Sul: mapeamento práticas, limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 69-75.

ECCLES, J. Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. **Child Development**, v. 64, p. 830-847, 1993.

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

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

_____. 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.

FREDRICKS, J. A.; SIMPKINS, S.; ECCLES, J. S. Family socialization, gender, and participation in sports and instrumental music. In: COOPER, C. R. et al. (Ed.). **Development pathways through middle childhood**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 41-62.

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

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

KARAGEORGHIS, C. I. et al. Psychophysical and ergogenic effects of synchronous music during treadmill walking. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 31, n. 1, p. 18-36, 2009.

KINNALLY, W. et al. Getting up on the download: College students' motivations for acquiring music via the web. **New Media and Society**, v. 10, n. 6, p. 893-913, 2008.

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

LAMONT, A. Young children's musical worlds: Musical engagement in 3.5-year-olds. **Journal of Early Childhood Research**, v. 6, n. 3, p. 247-261, 2008.

MARTIN, A. J. How domain specific is motivation and engagement across school, sport and, and music? A substantive methodological synergy assessing young sportspeople and musicians. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, n. 4, p. 785-813, 2008a.

_____. Motivation and engagement in diverse performance settings: Testing their generality across school, university/college, work, sport, music, and daily life. **Journal of Research in Personality**, v. 42, n. 8, p. 1607-1612, 2008b.

McCORMICK, J.; McPHERSON, G. E. Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination. **Musicae Scientiae**, p. 37-52, Special Issue, 2007.

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

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

O'NEILL, S. Youth music engagement in diverse contexts. In: MOHONEY, 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.

PIZZATO, M. **Motivação para aprender música na escola**: um estudo sobre o interesse. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

POWER, A. What motivates and engages boys in music education? **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 175, p. 85-102, 2008.

PRIEST, D.-L.; KARAGEORGHIS, C. I. Qualitative investigation into the characteristics and effects on music accompanying exercise. **European Physical Education Review**, v. 14, n. 3, p. 347-366, 2008.

SCHMIDT, C. P. Intrinsic-mastery motivation in instrumental music: Extension of a higher order construct. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, v. 173, p. 7-23, 2007.

SCHMIDT, C. P., ZDZINSKI, S. F., BALLARD, D. L. Motivation orientations, academic achievement, and career goals of undergraduate music education majors. **Journal of Research in Music Education**, v. 54, n. 2, p. 138-153, 2006.

SICHIVITSA, V. O. The influences of parents, teachers, peers and other factors on student's motivation in music. **Research Studies in Music Education**, v. 29, n. 1, p. 55-68, 2007.

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, 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).

VILELA, C. Z. **Motivação para aprender música:** o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em outros contextos. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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 adolescenc. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Ed.). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 92-120.

YOON, K. S. **Exploring children’s motivation for instrumental music**. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development. Washington, D.C.: [s. n.], 1997.

Agradecimentos

Liane Hentschke, Regina Antunes Teixeira dos Santos e Cristina Cereser agradecem ao CNPq e Cassiana Zamith Vilela agradece à Capes pelas bolsas concedidas.

LIANE HENTSCHE

Doutora em Educação Musical pela University of London, Inglaterra. Professora Titular do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É pesquisadora Nível 1 do CNPq. Atualmente ocupa o cargo de Diretora de Relações Internacionais da UFRGS e Immediate Past-President da International Society for Music Education (ISME).

E-mail: liane.hentschke@ufrgs.br

REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS

Mestre e Doutora em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado – Universidade Federal do Sul Grande do Sul (UFRGS) e Pós-doutoranda no Instituto de Artes da UFRGS.

E-mail: jhsreg@adufgrs.ufrgs.br

MIRIAM PIZZATO

Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado – Universidade Federal do Sul Grande do Sul (UFRGS). Professora de música do Colégio Bom Conselho e Colégio Metodista Americano (Porto Alegre).

E-mail: miriampizzato@terra.com.br

CASSIANA ZAMITH VILELA

Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado – Universidade Federal do Sul Grande do Sul (UFRGS). Gerente Educacional Interina da Associação Amigos do Projeto Guri (São Paulo)

E-mail: cassianazamith@uol.com.br

CRISTINA MIE ITO CERESER

Mestre e Doutoranda em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado – Universidade Federal do Sul Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: crismieito@yahoo.com.br

Recebido em: 20/07/2009
Publicado em: 30/10/2009