UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL
UNIDADE LITORAL NORTE – OSÓRIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre

por

DANIELE ISABEL ERTEL

OSÓRIO
2020

DANIELE ISABEL ERTEL

O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação – Linha 2 – Linguagem e Artes em Contextos Educacionais, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel

OSÓRIO
2020

DANIELE ISABEL ERTEL

O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre

Dissertação de Mestrado apresentado como requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação – Linha 2 – Linguagem e Artes em Contextos Educacionais, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Aprovado em: 16 / 07 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

_____

Prof.ª Dr.ª Sita Mara Lopes Sant'anna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

_____

Prof. Dr. Carlos Augusto Pinheiro Souto
Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____

Profª. Drª. Cláudia Ribeiro Bellochio
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

OSÓRIO
2020

Dedico esse estudo aos meus alunos e alunas de música que produziram, comigo, atividades e práticas pedagógicas significativas para estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como a todos(as) os(as) professores(as) de música que atuam com Educação Musical nas salas de aula das Escolas Públicas Municipais de Porto Alegre, RS que estão compartilhando essa experiência desafiadora em seus espaços de ensino.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

A Deus, que me deu essa oportunidade!

À minha mãe, Liane, que em meio a tantas dificuldades esteve sempre ao meu lado nos desafios acadêmicos, pessoais e profissionais, sendo minha inspiração!

À toda minha família, que me apoiou desde o início de minha jornada acadêmica, na elaboração dessa dissertação, bem como em minha formação como professora mestre!

Ao meu namorado, Miguel, por seu companheirismo, carinho e dedicação durante a elaboração dessa dissertação!

Aos meus amigos e amigas que me apoiaram em todos os momentos e torceram por mim durante todo o curso!

Aos(às) meus(minhas) queridos(as) colegas e amigos(as) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, que me ensinaram muito durante as aulas do mestrado!

A todos os(as) estudantes, professores e funcionários(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental investigada, pela disponibilidade!

Em especial, à minha querida Orientadora Cristina Rolim Wolffenbüttel, que me ensinou a pesquisar e me orientou em minha caminhada acadêmica, possibilitando chegar com êxito a essa dissertação!

E a todas as Escolas em que atuo ou atuei como professora de música, pela oportunidade e incentivo à implementação da educação musical na escola, bem como a disposição e auxílio durante a minha formação!

Muito Obrigada!

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

(Arthur Schopenhauer)

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.2.1.1 – *Continuum* proposto por Ryan e Deci (2000b) e Deci e Ryan (2008a).

Figura 4.2.1.1 – Estrutura Espacial da Sala de Artes da RME-POA/RS.

Figura 4.3.1 – Registro das convergências de várias fontes de evidências de Yin (2001).

Figura 4.3.2 – Triangulação das técnicas de pesquisa a serem utilizadas neste estudo.

Figura 5.1.1 – Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

Figura 5.1.2 – Um modelo, baseado em uma Estrutura Teórica Sócio-Cognitiva, na qual Cinco Componentes levam ao aumento da motivação do estudante, resultando em maior aprendizado do estudante.

Figura 6.1.1: Empoderamento dos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.1.2: Empoderamento dos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.1.3: Resultado final do Empoderamento dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.1.4: Resultado final do Empoderamento dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.2.1: Utilidade apontada pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.2.2: Utilidade apontada pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.2.3: Resultado final da Utilidade apontada pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.2.4: Resultado final da Utilidade apontada pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.3.1: Sucesso apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.3.2: Sucesso apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.3.3: Resultado final do Sucesso apontado pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.3.4: Resultado final do Sucesso apontado pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.4.1: Interesse apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.4.2: Interesse apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.4.3: Resultado final do Interesse apontado pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.4.4: Resultado final do Interesse apontado pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.5.1: Cuidado apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.5.2: Cuidado apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.5.3: Resultado final do Cuidado apontado pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

Figura 6.5.4: Resultado final do Cuidado apontado pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.3.1 – O Modelo TARGET para promoção da motivação do(a) estudante para aprender.

Quadro 5.5.1 – Resumo do modelo de quatro fases de interesse apresentado por Hidi e Renninger (2006, p. 114-115).

Quadro 5.7.1 – Escala Motivacional do *MUSIC Inventory* para estudantes do Ensino Fundamental.

Quadro 6: Preferências musicais de estudantes do Ensino Fundamental coletados para material de análise prévia.

Quadro 6.1.1: Comparação dos resultados inicial e final do Empoderamento dos(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Quadro 6.2.1: Comparação dos resultados inicial e final da Utilidade para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Quadro 6.3.1: Comparação dos resultados inicial e final do Sucesso para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Quadro 6.4.1: Comparação dos resultados inicial e final do Interesse para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Quadro 6.5.1: Comparação dos resultados inicial e final do Cuidado para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Quadro 6.6.1: Habilidades musicais a serem desenvolvidas dentro das unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sumário

1. Aspectos Introdutórios **14**

2. O trabalho pedagógico do(a) professor(a) como fator de motivação para a aprendizagem **20**

2.1 As Teorias Motivacionais para a Aprendizagem 29

2.1.1 A Teoria da Autodeterminação 29

2.1.2 Teoria da Meta de Realização 33

2.1.3 Teoria do Modelo de Expectativa e Valor 38

2.1.4 Teoria da Atribuição de Causalidade 40

2.1.5 Teoria da Autoeficácia 42

2.2 O(a) professor(a) como fator de Motivação para a Aprendizagem 44

2.3 O Estilo Motivacional do(a) Professor(a) e a Motivação Intrínseca do(a) Aluno(a) 51

2.4 A motivação na Educação Básica: o que os estudos apontam 54

3. Motivação para a aprendizagem da Música no Contexto Escolar **62**

3.1 Motivação extrínseca para a aprendizagem da música no contexto escolar 68

3.2 O Estilo Motivacional do(a) Professor(a) de Música 70

3.3 A Motivação para a aprendizagem da Música na Educação Básica: O que os estudos apontam 78

4. Metodologia de Pesquisa **83**

4.1 Abordagem Qualitativa 83

4.2 Método: Estudo de Multicasos 88

4.2.1 Os casos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS 92

4.3 Técnicas de Coleta de Dados 96

4.3.1 Observações Participantes 100

4.3.2 Coleta de Documentos 104

5. Fundamentação Teórico-analítica 107

5.1 O Modelo MUSIC 108

5.2 eMpoderamento 110

5.3 Utilidade 112

5.4 Sucesso 113

5.5 Interesse 115

5.6 Cuidado 118

5.7 Condução teórico-analítica 120

6. Resultados e Análise dos Dados 125

6.1 Empoderamento 129

6.2 Utilidade 145

6.3 Sucesso 159

6.4 Interesse 174

6.5 Cuidado 190

6.6 O Produto 206

6.6.1 Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental 207

7. Considerações Finais 232

Referências 240

Anexo I 249

Anexo II 255

Resumo

Essa dissertação, apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), teve por objetivo investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. Para tanto, foi empreendida uma investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; COHEN; MANION; MARRISON, 2007) que teve como pressuposto metodológico o estudo multicasos (STAKE, 2009; YIN, 2001). Esse estudo multicasos, investigou os casos das turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, compreendendo estudantes de 11 a 15 anos de idade, respectivamente. Para a amostragem, foram coletados dados em uma escola Municipal de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME/POA), por meio de observações participantes, de coleta de documentos e do MUSIC *Inventory* (2017), utilizados como técnicas de coleta de dados. Os dados foram analisados por meio do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009; 2017), o qual constituiu-se no referencial teórico analítico dessa pesquisa. O modelo MUSIC de motivação acadêmica apresentado por Jones (2009; 2017) compreende cinco componentes motivacionais que devem ser considerados ao planejar uma aula, quais sejam: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Desse modo, o nome do modelo, MUSIC, configura-se em um acrônimo baseado na segunda letra do "eMpoderamento" e na primeira letra dos outros quatro componentes. Este modelo, fundamentado nas teorias motivacionais do campo da motivação, embasou as práticas e análises realizadas durante o desenvolvimento das aulas de música, bem como as análises motivacionais relacionadas às concepções dos(as) estudantes investigados(as). Os resultados dessa pesquisa são oriundos do desenvolvimento metodológico desta dissertação de Mestrado Profissional, compreendendo a implementação das técnicas de coleta dos dados e posterior análise. Foi possível, então, atribuir como fatores motivacionais de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o aprendizado musical escolar todos os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica: empoderamento, utilidade, sucesso, interesse e cuidado. Quanto a estes fatores motivacionais, contudo, os(as) estudantes do 6º e do 9º anos apontaram, ao final dessa investigação, 87% de empoderamento em estudantes do 6º ano e 83% de percepções de controle sobre seu aprendizado musical em estudantes do 9º ano; 83% de entendimento de utilidade frente aos conteúdos musicais em estudantes do 6º ano e 83% de utilidade para os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; 82% de percepções de sucesso em estudantes do 6º ano e 80% de percepções de sucesso em estudantes do 9º ano; 85% de interesse nos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e 80% de interesse em estudantes do 9º ano; e, por fim, 88% de percepções de cuidado em estudantes do 6º ano enquanto que os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram 90% de percepções de cuidado ao final do ano letivo. A contribuição motivacional do trabalho pedagógico da professora de música investigada se deu no aumento de todos os níveis motivacionais dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009), bem como na motivação para produzir trabalhos qualificados, na elaboração e definição de suas músicas e seus(suas) compositores(as) preferidos(as), na ampliação do repertório musical e das percepções auditivas, entre outros fatores. Por meio desse estudo, foi possível construir a Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental e elaborar um *site* de livre acesso contendo atividades práticas, teóricas e avaliativas que possam contribuir com o trabalho de outros(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS que convivem com comunidades e realidades próximas a essa. Assim, poder-se-á ampliar e qualificar o meu trabalho pedagógico-musical, assim como o trabalho pedagógico-musical dos(as) professores(as) da RME-POA/RS e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de seus(suas) estudantes.

Palavras-chaves: Música na Educação Básica; Motivação para a aprendizagem musical; Trabalho pedagógico; Proposta Pedagógica Curricular.

Abstract

This dissertation, presented to the Professional Master in Education course by the State University of Rio Grande do Sul (UERGS), aimed to investigate the contributions of the pedagogical work of the music teacher as a motivational factor for the musical learning of students from a school in the Rede Municipal de Ensino of Porto Alegre, RS. In order to do this, a qualitative investigation was be undertaken (BOGDAN, BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), whose methodological assumption is the multi-case study (STAKE, 1995; YIN, 2001). This multi-case study investigated the cases of the 6th and 9th grades of Elementary School, comprising students aged 11 to 15, respectively. For the sampling, data was collected next to a Municipal Primary School of the Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME-POA), through participant observations, document collection and MUSIC Inventory (2017), used as techniques of data collection. The data was analyzed through the MUSIC model of academic motivation, proposed by Jones (2009, 2015, 2017), constituting the analytical theoretical reference. The MUSIC model of academic motivation presented by Jones (2009; 2017) comprises five motivational components that should be considered when planning a lesson, namely: (1) empowerment, (2) usefulness, (3) success (4) interest and (5) caring. Thus, the name of the model, MUSIC, is set to an acronym based on the second letter of the "eMpowerment" and the first letter of the other four components. This model, based on the motivational theories of the field of motivation, base the practices and analyzes carried out during the development of music classes, as well as the motivational analysis related to the conceptions of the students investigated. The results of this research come from the methodological development of this dissertation of Professional Masters, including the implementation of data collection techniques and subsequent analysis. It was then possible to attribute as motivational factors of students from the Rede Municipal de Ensino of Porto Alegre to learning music at school all five components of the MUSIC model of academic motivation: empowerment, useful, success, interest and caring. Regarding these motivational factors, however, the studentes of 6th and 9th grade from Elementary School, at the end of this investigation, atributte 87% of empowerment in 6th grade students and 83% in the perceptions of control over their musical learning in 9th grade students; 83% of students understanding of utility regarding musical content in 6th grade and 83% of students understanding the utility for 9th grade students in Elementary School; 82% of perceptions of success in 6th grade students and 80% of perceptions of success in 9th grade students; 85% interest in 6th grade students, and 80% interest in 9th grade students; and, finally, 88% of perceptions of caring in 6th grade students, while 9th grade students in Elementary School showed 90% of perceptions of caring at the end of the school year. The motivational contribution of the pedagogical work from the investigated music teacher occurred in the increase of all motivational levels of the five motivational components of the MUSIC model of academic motivation, proposed by Jones (2009), as well as in the motivation to produce qualified works, elaboration and definition of their music and their favorite composers, expansion of the musical repertoire and their auditory perceptions, among others. Through this study, it was possible to build the Curricular Pedagogical Proposal for the teaching of music in the Final Years of Elementary School Education and to create a free access site containing practical, theoretical and evaluative activities that can contribute to the work of other teachers of the Rede Municipal de Ensino of Porto Alegre, RS who live with communities and realities close to it. Thus, it will be possible to expand and qualify my pedagogical-musical work, as well as the pedagogical-musical work of the teachers of the RME-POA/RS and other professionals who find it difficult to acting in their student’s motivation.

Keywords: Music in Elementary School; Motivation for learning music; Pedagogical work; Curricular Pedagogical Proposal.

1. Aspectos Introdutórios

Apresento aqui minha dissertação realizada no curso de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Este estudo foi originado do trabalho desenvolvido com estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, onde atuo com o ensino da música com turmas de 6° a 9° anos. Sou professora de música e integrante do Grupo de Pesquisa "Educação Musical: diferentes tempos e espaços" (CNPq/UERGS), no qual tenho atuado como pesquisadora, fomentando meu trabalho em sala de aula.

Aos 08 anos de idade, iniciei minha formação musical integrando um Coro Infanto-Juvenil em minha cidade. Nos ensaios do coro, fui convidada a fazer aulas de teclado com uma professora voluntária e passei a desenvolver habilidades musicais no instrumento. Neste período, passei a integrar grupos musicais que tocavam na igreja, formando meu próprio grupo instrumental com os jovens da comunidade e, posteriormente, com meus(minhas) estudantes.

A partir do teclado e com a leitura da partitura, aprendi a tocar flauta doce enquanto cantava no Coro das Meninas Cantoras. Aos 12 anos, parei de fazer aula de teclado, pois minha professora deixou de nos atender. Passei, então, a estudar violão entre outros instrumentos de forma autodidata. No final de 2009 prestei vestibular para a Uergs, no Curso de Licenciatura em Música, em que tive a felicidade de ser aprovada e cursar a graduação.

A partir da minha entrada na Universidade, me dediquei ainda mais aos estudos. Passei a trabalhar como professora de música em projetos extracurriculares em diversas escolas, atuando como professora do ensino regular em Salvador do Sul e, posteriormente, em Porto Alegre, onde atuo até o momento. Além disso, desde de 2011, venho desenvolvendo pesquisas sobre a presença da música nas escolas públicas e sobre a formação e atuação de professores(as) que atuam com música nas escolas (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL, 2014; WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016).

No entanto, ao desenvolver aulas de música com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, observei a desmotivação dos(as) alunos(as) ao iniciarem qualquer forma de atividade musical, e utilizei diferentes instrumentos de trabalho pedagógico para tornar a disciplina mais atraente para os(as) mesmos(as).

Em cada etapa, procurei desenvolver as diferentes habilidades motoras e auditivas dos(as) discentes, qualificando as sonoridades produzidas e a leitura musical dos(as)

estudantes. Mas, sobretudo, procurei envolver os(as) alunos(as) com o fazer musical, tocando com os instrumentos disponíveis na escola, trabalhando com edição de música na sala de informática e com parâmetros sonoros, a melodia, a harmonia e o ritmo. Porém, no decorrer do desenvolvimento do trabalho de ensino-aprendizagem das turmas, observei que trabalhar apenas conhecimentos musicais não seria o suficiente. O desinteresse e a desmotivação para aprender, a falta de incentivo escolar e familiar, tornaram-se aparentes no discurso dos(as) estudantes, apontando a aprendizagem musical como algo desnecessário.

Loureiro (2003), a este respeito, destaca que

> [...] para que tal situação possa ser invertida, acreditamos ser necessário, *a priori*, trabalhar o conteúdo musical dentro de uma visão de currículo mais humanista, onde possamos envolver e desenvolver musicalmente o aluno, considerando sua vivência e sua experiência, valorizando suas habilidades e seu potencial criativo e integrando, sempre que possível, o conteúdo musical aos demais conteúdos desenvolvidos por outras áreas artísticas e às demais disciplinas do currículo (LOUREIRO, 2003, p. 22).

Todavia, o(a) professor(a) contribui e direciona o trabalho, mas é o(a) educando(a) quem permite que o trabalho seja efetivamente desenvolvido. Além disso, não há aprendizado sem uma intervenção pedagógica, construída para e com o(a) estudante, possibilitando que todos(as), independentemente das suas dificuldades, possam aprender a executar música.

Com o passar do tempo, os(as) discentes passaram a entender a música como um processo complexo, pois quanto mais tocavam e aprendiam, mais conhecimentos deveriam adquirir. Então, a não persistência dos(as) estudantes nas aprendizagens musicais começou a aparecer. Os(as) estudantes perguntavam-se: Quanto tempo vai demorar para aprender todas essas notas? Mas, se eu colocar uma batida no celular, eu posso cantar e fazer música boa, né? E, assim por diante.

Partindo destes questionamentos por parte dos(as) estudantes, também passei a questionar-me qual o papel do(a) professor(a) de música neste universo de conhecimentos teóricos, e de que forma eu poderia motivá-los(as) a não desistir destas aprendizagens. Por isso, passei a trabalhar com atividades práticas que compreendiam a execução musical, a apreciação e a percepção auditiva, oportunizando situações que os tornassem mais curiosos e atentos ao universo sonoro que lhes rodeia.

Acredito ser muito importante trazer o(a) estudante para perto, e o processo de construção de caminhos motivacionais pode propiciar esta proximidade. Além disso, aprender

música de forma prazerosa, ampliando o alcance das canções trabalhadas e procurando o novo, tanto para o(a) aluno(a) quanto para o(a) professor(a), potencializa os conhecimentos artístico-musicais, tornando as aprendizagens mais significativas e permanentes para os(as) estudantes.

Outro fator importante neste processo é o estilo motivacional do(a) professor(a) de música. Pesquisas apontam que um professor cria um ambiente social propício para a realização das atividades escolares, amplia o alcance das propostas pedagógicas, e, estando mais perto dos(as) estudantes, consegue envolvê-los(as) muito mais nas atividades em aula (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; LEÃO, 2011; MONTEIRO *et. al.*, 2012; LIRA, 2013).

Quanto a isso, Oliveira (2006) contribui, apontando que

> [...] o diálogo e a negociação precisam fazer parte do ensino, e as diferenças culturais precisam deixar de ser um obstáculo para a gestão e para o trabalho do professor, e tornar-se aliada, uma das janelas de conhecimento e experiências para estabelecer vínculos com o outro (OLIVEIRA, 2006, p. 32).

O outro, neste processo, deverá estar atento à novidade. Conhecer, identificar e promover uma música ou estilo musical que não faz parte do seu cotidiano é uma tarefa diferenciada, e, por vezes, muito difícil. Entretanto, muitas vezes, esta tarefa se apresenta ainda mais difícil para o(a) professor(a) do que para o(a) aluno(a). Isso se dá porque o(a) discente está em um espaço de aprendizagem, iniciando suas audições musicais, enquanto o(a) docente já tem um caminho trilhado.

Mas Oliveira (2006) completa:

> Apesar da necessidade de conhecer e ter experiência sobre vários assuntos relacionados à sua profissão, o professor de música precisa estar consciente dos seus próprios limites e procurar atualizar-se a fim de lidar com a dinâmica de mudança na cultura, que é inevitável. Pode ser bastante prejudicial ao relacionamento acadêmico entre professor e estudantes a existência de diferenças acentuadas entre as suas experiências, vivências e preferências musicais. Visando evitar esses problemas, o professor a princípio suspende os julgamentos de valor sobre o repertório apreciado e evita atitudes de preconceito musical.
>
> Nesta perspectiva, o professor de música é considerado um criador de estruturas de ensino-aprendizagem. Pontes educacionais são construídas entre o que o estudante sabe e o novo conhecimento a ser aprendido. Mas às

> vezes o professor tem de ser flexível o suficiente para admitir que o estudante é também um criador de pontes e também um aprendiz (OLIVEIRA, 2006, p. 41).

Esta ponte entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) atua de forma a evidenciar uma troca de experiências, visto que o(a) professor(a) conhece o repertório musical que traz para a sala de aula, mas, muitas vezes, não conhece o repertório musical que o(a) estudante lhe traz, tornando essa troca muito rica.

Todo esse processo deve ser elaborado para e com o(a) estudante, tendo o(a) professor(a) como protagonista. O(a) professor(a), nesse sentido, tem o conhecimento musical e um grupo de alunos(as) para explorar[1], tendo a necessidade de uma constante (re)estruturação didática. Para Oliveira (2006), isto deve estar claro desde o planejamento das atividades musicais, pois

> Quando o professor trabalha, em geral primeiro desenvolve alguns pensamentos sobre como aquele assunto pode ser levado aos estudantes. Depois ele pensa sobre algumas atividades que podem facilitar o processo e um primeiro roteiro teórico de plano é feito. A isso chamamos de estrutura de ensino-aprendizagem. [...] Algumas vezes estas idéias podem ser um grande módulo ou talvez um projeto que poderá envolver várias aulas. Outras tomarão somente uma parte de uma aula para serem desenvolvidas (OLIVEIRA, 2006, p. 41).

Desse modo, quem dá o andamento às aulas é o(a) professor(a), mas o seguimento ao trabalho realizado está nas mãos dos(as) estudantes. Um aluno(a) que se envolve com o trabalho, que potencializa seu saber e que contribui com as aprendizagens empreendidas concebe um fazer amplo e qualificado. Este aluno(a) sempre terá curiosidade de conhecer novos olhares sobre o mesmo assunto, entender como tudo funciona e inovar, onde quer que ele(a) esteja.

No entanto, no cenário em que atuo atualmente, esse é o meu maior desafio: tornar o(a) meu(inha) aluno(a) curioso(a) e interessado(a). Poucas são as atividades musicais oportunizadas que realmente atraem os(as) estudantes, com exceção das músicas divulgadas pela mídia ou o *rap* e o *funk* que escutam em suas casas (DAYRELL, 2005).

---

[1] A palavra explorar foi utilizada no sentido de investigar, pesquisar, estudar, sondar e averiguar os conhecimentos musicais do grupo de estudantes investigado, tratando-se do sentido etimológico da palavra.

Nesse sentido, considero importante ter em mente que "[...] a escola não é apenas um lugar que recebe alunos dotados destas ou daquelas relações com o(s) saber(es), mas é também um lugar que induz a relações com o(s) saber(es)" (CHARLOT, 2000, p. 80). Esta indução, para mim, é a prática da curiosidade. É o despertar de novos olhares, novos pensamentos e, especialmente, novas percepções.

Bertoni (2012), ao investigar as concepções e expectativas de estudantes do Ensino Médio sobre a aula de música na escola, identificou a música como expressão e comunicação interpessoal, que para os(as) estudantes faz parte do processo de aprendizagem musical, o que está caracterizado nas falas dos(as) alunos(as) da seguinte forma:

> Os alunos falam a respeito da aula de música como um espaço de descontração, um momento da rotina escolar que lhes propicia agir com naturalidade e que isso é parte dos processos que envolvem as aprendizagens em música, no que diz respeito à expressão, tanto em relação à comunicação interpessoal quanto em relação às atividades de música, como a composição, por exemplo (BERTONI, 2012, p. 89).

Nesses espaços, então, são construídos os conhecimentos musicais, resultados destas relações: aluno(a)/música/professor(a). E é, também, nesses espaços e nessas relações, que surgem meus questionamentos:

- Qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música para a aprendizagem musical de seus(suas) estudantes?
- Quais os fatores motivacionais de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o aprendizado musical escolar?

Por meio desta pesquisa, portanto, pretendo investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade da implementação de atividades com fatores motivacionais para a aprendizagem da música em uma escola da RME-POA/RS. Procura, desta forma, conhecer os fatores motivacionais das atividades musicais desenvolvidas na escola e suas contribuições para as aprendizagens dos(as) estudantes por meio do meu trabalho pedagógico como professora de música.

Justifica-se, também, pela implementação da Lei 11.769/08 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola e pela Lei 13.278/16 que constitui como componente curricular Arte as quatro linguagens de conhecimento artístico: artes visuais,

dança, música e teatro, inserindo os conhecimentos musicais e artísticos em toda a Educação Básica, perpassando a Educação Infantil, até chegar ao Ensino Médio (BRASIL, 2008; 2016). Essa inserção ainda está em fase de adaptação em muitas redes, tanto municipais quanto estaduais, não sendo ofertadas em todos os níveis do ensino escolar (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016).

Estas características limitam os aprendizados musicais do(a) estudante que, por vezes, nem acontece e em outras acontece limitadamente, de acordo com a disponibilidade e oferta de professores(as), equipamentos, instrumentos musicais e estruturas escolares. Além disso, esta inserção acontece de forma lenta, havendo diferentes conhecimentos artísticos ofertados para os(as) estudantes dos diferentes anos ciclos, inviabilizando um conhecimento contínuo e cheio de avanços e significados.

Dessa forma, portanto, o(a) estudante tem a oferta do(a) professor(a) de música por um ano – e às vezes até menos – e no ano seguinte este(a) estudante estará cursando artes visuais, dança ou teatro, o que limita muito os fazeres musicais do(a) discente e atuação do(a) professor(a), que parece não desempenhar um papel realmente importante do ponto de vista do(a) estudante. Assim, o(a) professor(a) de música passa a ter uma atuação profissional muito abrangente, necessitando primeiramente conquistar seu espaço junto aos(as) estudantes para iniciar o seu trabalho, demandando significados e não apenas conhecimentos.

Esta dissertação, portanto, pode conhecer as inferências motivacionais do meu trabalho pedagógico como professora de música, possibilitando conhecer minhas práticas motivacionais e o meu estilo motivacional, oportunizando a ampliação do alcance pedagógico-musical e procurando fazer com que os(as) estudantes engajem-se nas atividades musicais escolares.

2. O trabalho pedagógico do(a) professor(a) como fator de motivação para a aprendizagem

Diferentes pesquisas, no Brasil e no mundo, têm discutido sobre a motivação para a aprendizagem, voltadas para o estado psicológico de motivação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; BZUNECK, 2009a; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; LOURENÇO; PAIVA, 2010; LEÃO, 2011; LIRA, 2013; RIBEIRO et. al., 2016; MAIESKI *et al.*, 2017). A motivação é derivada do latim '*movere'*, que significa mover-se para realizar uma determinada ação (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2009). Esta ação é desencadeada por uma vontade, que pode ser determinada tanto por fatores internos quanto externos. Para Eccheli (2008), "todas as teorias que procuram explicar o processo de motivação partem do princípio de que existe uma necessidade (motivo) que desencadeia uma ação, dando-lhe direção para alcançar um objetivo" (ECCHELI, 2008, p. 200).

Neste sentido, a motivação tem exercido um papel importante na aprendizagem e na consolidação dos conhecimentos (LOURENÇO; PAIVA, 2010; LEÃO, 2011; LIRA, 2013; MONTEIRO; SANTOS, 2011), visto que ela é uma variável relevante do processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica (LOURENÇO; PAIVA, 2010; LEÃO, 2011).

Leão (2011) aponta que a motivação leva a uma escolha, instigando e direcionando alguém a fazer determinada tarefa por meio da compreensão de uma variedade de processos psicológicos. Quanto a isso, corroboram Leão (2011) autores como Lourenço e Paiva (2010), destacando que a motivação desperta e condiciona a conduta do(a) aluno(a), sendo "tida como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objetivo" (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.133).

Neste processo, ao investigar a (des)motivação extrínseca no contexto escolar, Leão (2011) afirma que a motivação dos(as) estudantes tem sido apontada como um dos fatores que têm influenciado diretamente o quê e como eles(as) aprendem. Em sua pesquisa, a autora indica que a motivação intrínseca é tida como uma tendência natural do(a) indivíduo(a) – em que o(a) estudante desenvolve determinadas tarefas por motivação própria, sendo as mesmas atraentes para ele(a) – enquanto a motivação extrínseca tem a finalidade de atender solicitações de outras pessoas, entre elas o(a) professor(a).

No trabalho investigativo, Leão (2011) identifica a motivação extrínseca e seus reflexos no desempenho escolar de uma aluna considerada com dificuldades de aprendizagem, encontrando barreiras no ambiente escolar (GUIMARÃES, 2009b) e familiar (LEÃO, 2011) para a motivação dos(as) estudantes. Em consonância, ao analisar as perspectivas motivacionais de alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio, Ribeiro, *et al.*, (2016) investigaram os motivos que promovem o interesse dos(as) estudantes em frequentar a escola, partindo das motivações intrínsecas e extrínsecas.

Neste trabalho, os(as) estudantes foram interrogados(as) sobre *Por que vou à escola?*, identificando a ocorrência de motivação intrínseca nos sujeitos, no processo ao qual os(as) estudantes indicaram que a escola é importante para seu futuro, embora não tenham a mesma percepção quanto a importância dos conteúdos ensinados em cada componente curricular (RIBEIRO, *et al.*, 2016).

Ao abordar esta perspectiva, é necessário, segundo Lourenço e Paiva (2010), considerar a motivação para aprendizagem em detrimento das características do contexto escolar. De modo geral, as atividades vivenciadas na escola dão conta de processos cognitivos, permeando a capacidade de atenção, a concentração, o processamento de informações, o raciocínio e a resolução de problemas (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 133-134).

Consideremos, ainda, os indicativos de Leão (2011), que percebe que

> [...] a motivação afeta tanto novos aprendizados quanto a performance de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos. Ela pode influenciar o quê, quando e como aprendemos. Os alunos que estão motivados a aprender engajam-se ativamente em atividades que eles acreditam que os ajudarão a aprender, como prestar atenção cuidadosamente nas instruções, organizar e rever mentalmente o material a ser aprendido, entre outros (LEÃO, 2011, p. 119).

Entretanto, estudantes desmotivados(as) não se dispõem a serem sistemáticos(as) em seus esforços para aprender, tendo prováveis níveis de desatenção durante a tarefa, falta de organização em seu material, dificuldades para tomar nota ou, mesmo, de anotar sistematicamente (LEÃO, 2011). Quanto a isso, no entanto, há indicadores que apontam a motivação intrínseca como facilitadora da aprendizagem e do desempenho dos(as) estudantes no contexto escolar. Segundo Leão (2011), “aluno intrinsecamente motivado envolve-se em atividades que oferecem a oportunidade para o aprimoramento de seus conhecimentos e de suas habilidades” (LEÃO, 2011, p. 121).

Nesta perspectiva, ao tratar das motivações intrínseca e extrínseca, bem como do uso de recompensas em sala de aula, Guimarães (2009a) enfatiza que a motivação intrínseca permite a escolha e realização de determinadas atividades por interesse próprio, gerando satisfação (SISTO *et al.*, 2009) e contemplando a participação na tarefa como a principal fonte de motivação do indivíduo (GUIMARÃES, 2009a).

Envolver-se com atividades de forma intrínseca pode, ainda, segundo a autora, facilitar a aprendizagem e o desempenho do(a) estudante, pois ele(a) opta por aquelas atividades, assinala oportunidades de crescimento pessoal, percebe o progresso e o senso de eficácia em relação ao que está aprendendo, gerando expectativas positivas de desempenho escolar (GUIMARÃES, 2009a). Além disso, Guimarães (2009a) destaca que

> O envolvimento e desempenho escolar de um aluno intrinsecamente motivado podem ser descritos na seguinte situação: apresenta alta concentração, de tal modo que perde a noção do tempo; os problemas cotidianos ou outros eventos não competem com o interesse naquilo que está desenvolvendo; não existe ansiedade decorrente de pressões ou emoções negativas que possam interferir no desempenho; a repercussão do resultado do trabalho perante as pessoas não é o centro de preocupações, ainda que o orgulho e a satisfação provenientes do reconhecimento de seu empenho e dos resultados do trabalho estejam presentes; busca novos desafios após atingir determinados níveis de habilidade e as falhas ocorridas na execução das atividades instigam a continuar tentando (GUIMARÃES, 2009a, p. 38).

Já a motivação extrínseca encontra seu motivo de aprendizagem fora do que se aprende, ou seja, nas consequências da realização das atividades, e não nas atividades em si. Schwartz (2014), ao escrever sobre a motivação para ensinar e aprender aponta que um(a) aluno(a) está motivado(a) extrinsecamente quando “realiza as atividades por motivos distintos à própria aprendizagem: para receber recompensas ou evitar sanções, por imposição dos pais e das mães, para que se reconheça seu valor” (SCHWARTZ, 2014, p. 26), não tendo interesse em aprender por si só.

Todavia, as razões de motivação extrínseca podem estar relacionadas, muitas vezes, a tarefas que evitem punições ou obtenham recompensas (ECCHELI, 2008; BZUNECK, 2009a, 2009b; GUIMARÃES, 2009a; SCHWARTZ, 2014) não relacionadas à tarefa desenvolvida. Mas, a que nos referimos ao tratar da motivação para a aprendizagem no contexto escolar?

Autores como Boruchovitch e Bzuneck (2009) e Schwartz (2014) evidenciam comportamentos evidentes de estudantes adequadamente motivados(as):

> a frequência em sala de aula, a elaboração de perguntas, a busca de esclarecimentos, a rapidez com que iniciam as tarefas propostas pelos professores, o envolvimento com elas, ausência de distração e de percepção da passagem do tempo que estão se dedicando à tarefa, manifestações de alegria e satisfação com o que estão aprendendo, são alguns desses comportamentos (SCHWARTZ, 2014, p. 15).

Sendo assim, a motivação tem sido apontada como fator de influência direta no que e como se aprende, pois os impedimentos à aprendizagem encontram-se no(a) próprio(a) estudante, quando este(a) está desmotivado(a) (LEÃO, 2011). Não podemos, assim, superestimar a importância da motivação, devido a outros fatores que afetam diretamente a vivência escolar dos(as) educandos(as). "Entretanto, ressalta-se a relevância da importância dos educadores estarem atentos às consequências negativas que a falta de motivação pode gerar nos alunos" (LEÃO, 2011, p. 133).

Corroborando, Lira (2013) aponta a importância do equilíbrio motivacional em sala de aula, enfatizando que

> [...] o segredo motivacional do aprendizado escolar está em conseguir conciliar a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. Um aluno extrinsecamente motivado é um aluno que está mais interessado na opinião dos outros (parentes, professores, colegas, dentre outros), para ter reconhecimento externo; já alunos com motivação intrínseca trabalham nas atividades pela tarefa em si, pois as consideram agradáveis, interessantes e geradoras de satisfação (LIRA, 2013, p. 6).

Assim, o(a) professor(a) deve conhecer e estar atento aos indicadores destas motivações, pois é comum escutar conversas de alunos(as) alegando problemas frequentes em sala de aula que afetam o seu interesse no aprendizado, bem como quando relatam o não entendimento, ou o que há de mais interessante para o(a) estudante, e que o estimula a aprender um determinado conteúdo. Além disso, é importante considerar que o conteúdo pode até ser atrativo para o(a) estudante, mas não deve ser apresentado de forma apática, sendo impossível de concretizar ou de prender a atenção dos(as) discentes (LIRA, 2013).

A influência da relação professor(a)-aluno(a) na motivação/desmotivação à aprendizagem é estudada por Lira (2013), e configura-se como outro fator importante da motivação para a aprendizagem. O comportamento do(a) professor(a), estudado por Lira (2013), pode gerar desmotivação para o aprendizado dos(as) estudantes da 8ª série (9º ano) que foram investigados pelo autor. Em contrapartida, pesquisas apontam a importância do estilo motivacional do(a) professor(a), destacando que o(a) docente cria um ambiente social

propício para a realização das atividades escolares, promovendo autonomia e controle, incentivando os(as) estudantes em suas aprendizagens (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; LEÃO, 2011; MONTEIRO *et al.*, 2012; LIRA, 2013). Este tema será tratado especificamente na sessão 2.4 deste capítulo.

Estas características reforçam a importância atribuída à motivação na aprendizagem, especialmente no contexto escolar. Autores como Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), a partir da teoria da autodeterminação, apontam a importância da motivação no processo de aprendizagem, indicando que a falta dela é um problema educacional relevante. Em seu estudo, avaliaram a qualidade motivacional de 1.381 estudantes do Ensino Fundamental, identificando uma predominância de motivação autônoma entre os(as) participantes (RUFINI, BZUNECK, OLIVEIRA, 2012).

Esta motivação autônoma é apontada, ainda, por Lourenço e Paiva (2010) ao estudar a motivação escolar e o processo de aprendizagem, em que salientam a importância da motivação para os processos de aprendizagem escolar, evidenciando a autonomia do(a) estudante como procedimento relevante, pois, por meio dela,

> consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar e para descobrir e rentabilizar competências. Assim, a motivação é primordial no desempenho académico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p. 133).

Para entendermos melhor esta motivação autônoma vamos conceituá-la, a partir de uma motivação multidimensional. Deste modo, ela pode ser intrínseca – interna ao indivíduo e natural a ele(a) – ou extrínseca – que nasce de fatores externos a este sujeito (LEÃO, 2011, p. 133). Segundo Ribeiro, *et al.* (2016), são os próprios sujeitos que promovem a motivação intrínseca por meio do diálogo. Nesse processo, segundo os autores, estudantes e professores(as), envolvidos(as) com o ensino e a aprendizagem, produzem projetos motivados(as) por seus interesses, suas indagações e suas inquietudes, atuando como protagonistas e sujeitos de suas motivações (RIBEIRO, *et al.*, 2016).

Entretanto, “embora haja um predomínio da motivação intrínseca no início da escolarização formal, ela tende a decair à medida que os alunos avançam nas séries escolares, passando a prevalecer a motivação extrínseca” (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p. 356), o que também aparece nas pesquisas de Bzuneck (2009a), Guimarães (2009a) e Schwartz (2014).

Eccheli (2008) colabora com as explicações, destacando que

> A motivação enquanto interesse situacional (motivação extrínseca) é explicada como sendo um estado emocional provocado por estímulos situacionais específicos que levam os alunos a se engajarem intencionalmente nas atividades escolares, procurando atingir os objetivos propostos, através da utilização de recompensas ou pressões para aumentar a ocorrência desses comportamentos (ECCHELI, 2008, p. 202).

Além disso, existe, ainda, a possibilidade de a motivação extrínseca conduzir à motivação intrínseca, em que o(a) aluno(a) aprende determinado conteúdo, em um determinado espaço, com uma determinada condução docente e, ao sair da escola, continua buscando informações que o(a) possibilitem compreender o mundo em que vive, incitando atitudes críticas frente aos fatos, bem como uma maior autonomia discente (ECCHELI, 2008).

Essa autonomia, segundo Maieski *et al.* (2017), se dá por meio de "quatro perspectivas básicas para a compreensão do homem intrinsecamente motivado: competência, curiosidade, autonomia e motivação internalizada" (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 606). Entretanto, toda autonomia preocupa os(as) educadores(as) na questão do controle disciplinar do grupo de alunos(as). Por isso, Eccheli (2008) estudou a motivação como prevenção da indisciplina e identificou a falta de motivação dos(as) estudantes frente aos conteúdos acadêmicos, às metodologias de ensino e às dificuldades na relação professor(a)-aluno(a) como fatores que desfavorecem o controle disciplinar escolar. Deste modo, a autonomia e as estratégias de aprendizagem são apontadas pela autora como promotoras de engajamento nas atividades e na autoeficácia dos(as) estudantes.

Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), ao avaliarem a frequência de uso de estratégias de aprendizagem, investigaram uma amostra de 314 estudantes do Ensino Fundamental, coletando os dados por meio de uma escala de estratégias de aprendizagem e de uma escala relativa à motivação intrínseca e extrínseca.

As estratégias de aprendizagem, apontadas por Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013), "são ações mentais e comportamentos com os quais se envolve um aluno durante a aprendizagem e que facilitam a recuperação de conhecimentos já adquiridos, potencializando a melhor qualidade desse processo" (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p. 351). Além disso, as estratégias de ensino, elaboração e organização do conhecimento são etapas compreendidas como estratégias cognitivas, que influenciam no

processo de aprendizagem a na forma que a informação é mais facilmente recuperada pela memória.

Ainda, segundo os autores, resultados provenientes de pesquisas sobre estratégias de aprendizagem apontam que os(as) estudantes não apresentam um repertório diversificado de estratégias de aprendizagem, revelando que não as utilizam com frequência e regularidade (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013, p. 352). Segundo Zambon e Rose (2012), este panorama tem desencadeado uma das preocupações atuais manifestada por professores(as) e autoridades da área educacional: a falta de domínio das diferentes habilidades e conhecimentos a serem adquiridos no Ensino Fundamental (ZAMBON; ROSE, 2012). Nesse sentido, as autoras apontam:

> A falta de motivação é comumente utilizada pelos professores como uma das explicações para os resultados negativos quanto à aprendizagem e ao aproveitamento acadêmico de parcela significativa dos alunos. Uma das limitações do uso de explicações sobre a presença ou ausência de motivação é o favorecimento de uma visão da motivação como um traço global e estável que o aluno tem ou não tem (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 969).

Pensando estes traços motivacionais, Maieski *et al.* (2017) tem apontado a motivação no contexto escolar como um tema muito discutido no meio educacional contemporâneo, nos diferentes espaços e culturas. Em sua pesquisa, utilizando a Teoria da Autodeterminação, Maieski *et al.* (2017) buscaram avaliar a motivação para a aprendizagem de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, analisando duas realidades culturais distintas: o Brasil e o Chile. Ao investigarem 528 crianças, sendo 268 brasileiras e 260 chilenas, ficou evidente que a maioria das crianças, em ambos os contextos investigados, demonstraram motivação para aprender (MAIESKI *et al.*, 2017).

O estudo realizado por Maieski *et al.* (2017), aprofundou a investigação com estudantes de quatro escolas, com contextos distintos: uma privada e uma pública do Brasil e uma privada e uma pública do Chile. A análise oportunizou observar que

> a maioria das crianças matriculadas na 1ª fase do ensino básico chileno apresenta o nível mais elevado da motivação extrínseca por regulação identificada e motivação intrínseca. A proporção é três vezes superior à desmotivação, ou seja, são crianças motivadas para aprender (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 604).

Além disso, o estudo aponta que, da mesma forma que os(as) estudantes chilenos(as), "os brasileiros demonstraram possuir qualidade motivacional para aprender, pois a proporção da pontuação na subescala motivação intrínseca revelou-se três vezes maior que a pontuação obtida na subescala desmotivação" (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 605). Ainda, segundo Maieski *et al.* (2017), há uma diferença significativa entre o 1º ano do Ensino Fundamental e todos os anos subsequentes, revelando um maior nível de motivação intrínseca nos alunos do 1º ano.

No que se refere à motivação extrínseca, os dois primeiros anos da educação básica chilena não demonstraram diferenças expressivas entre si. No entanto, com relação à verificação de eventuais diferenças na motivação para aprender, a Escala de Motivação e Estratégias para o Aprendizado revelou que os(as) alunos(as) chilenos(as) têm mais motivação para aprender, em comparação com os(as) estudantes brasileiros(as), apontando um maior investimento em educação como um possível fator relevante do contexto educacional chileno (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 606).

Além do maior investimento financeiro, "outro quesito ao qual se pode atribuir o grau mais elevado da motivação para aprender das alunas chilenas em comparação com os alunos brasileiros, é a jornada escolar" (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 606). Segundo as autoras, no Chile os(as) estudantes da educação básica possuem uma jornada única, e passam o dia todo na escola, criando vínculos com o espaço e com os elementos que o constituem, satisfazendo a necessidade de pertencimento (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; LOURENÇO; PAIVA, 2010, RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012; SCHWARTZ, 2014; MAIESKI *et al.*, 2017). Esta necessidade de pertencimento é identificada pelas autoras como "uma das três necessidades psicológicas básicas que, segundo a Teoria da Autodeterminação, gera motivação" (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 606).

Contudo, um ponto importante a ser apontado nesta investigação, ainda segundo Maieski *et al.* (2017), trata dos índices que indicam que

> os chilenos são mais motivados intrinsecamente do que os brasileiros e estes, por sua vez, apresentam-se mais motivados extrinsecamente, por regulação identificada, que os chilenos. Quanto ao fato dos alunos brasileiros se revelarem extrinsecamente motivados por regulação identificada, pode-se atribuir a preocupação da família e da sociedade contemporânea com relação aos estudos como garantia de um futuro melhor (MAIESKI *et al.*, 2017, p. 606).

Colaborando com as discussões, Zambon e Rose (2012) trazem o sucesso e o fracasso escolar como pontos de debate, inserindo no âmbito da abordagem, a influência exercida por construtos motivacionais de natureza cognitiva, entre eles as crenças, as metas e os valores dos(as) estudantes, observando a motivação e o rendimento acadêmico. Em seu estudo, as autoras identificaram as relações entre níveis baixo, médio e alto de rendimento na disciplina de português, utilizando o autoconceito, e as atribuições de causalidade para investigar o sucesso e o fracasso (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009; LOURENÇO; PAIVA, 2010; ZAMBON; ROSE, 2012), bem como as metas de realização (BZUNECK, 2009a, 2009b; GUIMARÃES, 2009b; MONTEIRO; SANTOS, 2011; ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011; ZAMBON; ROSE, 2012; SCHWARTZ, 2014) apresentadas por estudantes do Ensino Fundamental (ZAMBON; ROSE, 2012).

Neste estudo foram respondidos três instrumentos específicos para a avaliação dos construtos motivacionais, investigando 159 estudantes, de 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Durante a investigação, Zambon e Rose (2012) encontraram diferenças significativas quanto ao autoconceito, às atribuições e às metas apresentadas pelos(as) estudantes com alto rendimento, em relação aos(as) estudantes com baixo e médio rendimento, apontando que os(as) discentes com alto rendimento apresentaram autoconceito em leitura e escrita mais elevado. Este panorama foi atribuído ao sucesso, à capacidade e ao esforço, pois os(as) educandos(as) com alto rendimento tiveram maior tendência à adoção da meta aprender do que os(as) estudantes com notas médias e baixas (ZAMBON; ROSE, 2012).

Nesse sentido, as autoras discutem os resultados como indicadores da qualidade da motivação dos(as) estudantes, indicando o engajamento motivacional e a influência do contexto de sala de aula como processos fundamentais para a compreensão e a promoção da motivação dos(as) estudantes (ZAMBON; ROSE, 2012). Em consonância com Zambon e Rose (2012), Monteiro e Santos (2011) citam a motivação como um dos principais fatores para a permanência do(a) aluno(a) dentro da escola, indicando que o fator motivação favorece a aprendizagem dos(as) estudantes. Para isso, foram investigadas as metas de realização de alunos(as) do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, inseridos(as) em uma escola pública e uma escola privada de Belo Horizonte, Minas Gerais (MONTEIRO; SANTOS, 2011).

Neste estudo, participaram 518 crianças, com idades entre 7 e 13 anos, analisadas por meio da Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE). Este instrumento de coleta de dados apresenta 3 fatores: meta aprender, meta performance-

aproximação e meta performance-evitação (MONTEIRO; SANTOS, 2011), que compõe a Teoria da Autodeterminação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; LOURENÇO; PAIVA, 2010; RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012; SCHWARTZ, 2014; MAIESKI *et al*., 2017). Para melhor compreender como funcionam as Teorias e Metas de Aprendizagem dos(as) estudantes, passamos agora para a conceituação das mesmas segundo os autores investigados nesta pesquisa.

2.1 As Teorias Motivacionais para a Aprendizagem

Apresento, abaixo, as Teorias Motivacionais abordadas pelas pesquisas realizadas na área, perpassando a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000; 2008a; 2008b; RYAN; CONNELL; DECI, 2008), a Teoria de Metas de Realização (BZUNECK, 2009a; BZUNECK, 2009b; GUIMARÃES, 2009b; MONTEIRO; SANTOS, 2011; ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011; ZAMBON; ROSE, 2012; SCHWARTZ, 2014), o Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES, 2005; ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000; WIGFIELD; ECCLES, 1992), as Atribuições de Causalidade (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009; LOURENÇO; PAIVA, 2010; ZAMBON; ROSE, 2012), e a Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1977; 1986; 1997). Iniciamos, então, com a Teoria da Autodeterminação.

2.1.1 A Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*self-determination theory*) foi elaborada na década de 1970 por Edward Deci e Richard Ryan, tratando das propensões inatas dos seres humanos para aprender (DECI; RYAN, 1985; 2000; 2008a; RYAN, CONNELL; DECI, 2008). Segundo Deci e Ryan (1985), os seres humanos necessitam se sentir autônomos para estarem motivados para as atividades desejadas, sentindo-se livres em suas escolhas (DECI; RYAN, 1985; 2008b).

Segundo esta teoria motivacional, as pessoas se sentem ativas, automotivadas, curiosas e interessadas quando a autodeterminação atua no desenvolvimento da personalidade, dos objetivos de vida, das aspirações futuras, da energia e da vitalidade dos seres humanos (DECI; RYAN, 2008b), obtendo controle sobre os aspectos que permeiam suas aprendizagens.

No entanto, nem sempre as pessoas agem de forma autodeterminada, dependendo do envolvimento e da interação com o ambiente. Desta forma, Deci e Ryan (1985; 2000; 2008a; 2008b), ao proporem a teoria da autodeterminação, não buscaram observar diferenças de ambiente, focando em estudar como as pessoas ingressam e interagem com o ambiente, suas adaptações, modificações e crescimento a partir destas transações ambientais, investigando como o contexto sociocultural contribui na satisfação das necessidades psicológicas básicas do indivíduo (DECI; RYAN, 2008b).

Nesse sentido, os autores destacam três necessidades psicológicas básicas aos seres humanos: a) **autonomia**; b) **competência**; e c) **pertencimento**, ficando conhecidas como *teoria das necessidades básicas (basic psychological needs theory)*, uma subteoria da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 2008a).

Segundo os autores, estas necessidades psicológicas existem na natureza humana, sendo inerentes a todas as pessoas. Já as necessidades sociais de realização, intimidade e poder não são inatas, surgindo a partir de vivências pessoais e únicas, demandando interação com o ambiente social e modificando-se a partir do tipo de interação de cada indivíduo com seu *self* (DECI; RYAN, 2008a).

Por serem inatas aos seres humanos, as necessidades psicológicas básicas são consideradas essenciais para verificar as motivações de um comportamento segundo a teoria da autodeterminação. A **autonomia**, desta forma, refere-se ao desejo de controle sobre seu próprio comportamento, oportunizando sensos de independência nas escolhas pessoais de cada indivíduo. Esta autonomia se dá quando os interesses, preferências e vontades do sujeito guiam suas decisões quanto ao envolvimento em uma atividade (RYAN; DECI, 2006).

Já a **competência**, segundo a teoria da autodeterminação, refere-se à necessidade de produzir um efeito sobre o ambiente em que o sujeito está inserido, inferindo alcançar os resultados desejados. A necessidade psicológica básica de competência reflete, para Reeve (2006), o desejo do sujeito no exercício de suas capacidades individuais, procurando dominar os desafios em um nível ótimo para obter um *feedback* positivo (REEVE, 2006). Este *feedback* positivo é apontado por Deci e Ryan (2008a) como importante na transmissão direta dos resultados de uma produção informativa, satisfazendo a necessidade de competência quando positivo (DECI; RYAN, 2008a).

O **pertencimento**, terceira necessidade psicológica básica, refere-se ao desejo de valorização pessoal e ligação com um determinação grupo (DECI; RYAN, 2000), sendo conhecido também por necessidade de ‘estabelecimento de vínculo’, ‘necessidade de

relacionamento' ou 'necessidade de pertencimento'. Esta necessidade de pertencer ou criar vínculos também é apontada por Reeve (2006), indicando que os indivíduos tendem a apresentar melhores resultados, maior resistência ao estresse e menores dificuldades psicológicas, gerando a sensação de realização e integração nas estratégias de ensino e aprendizagem, tornando-se autodeterminados para aprender (REEVE, 2006).

Na Teoria da Autodeterminação, a satisfação das três necessidades psicológicas básicas revela-se útil na aquisição de novos conhecimentos, pois os indivíduos serão capazes de prever os efeitos dos comportamentos sobre sua motivação, afeto e bem-estar (DECI; RYAN, 2008a). Além disso, segundo Reeve (2006), se o(a) professor(a) for capaz de propiciar e contribuir para a satisfação das necessidades psicológicas de seus(suas) alunos(as), experimentará desenvolver seu trabalho de forma positiva e saudável (REEVE, 2006).

Desta forma, Deci e Ryan (2000) focam seus estudos sobre motivação intrínseca na teoria da avaliação cognitiva (*cognitive evaluation theory*), analisando a incidência de eventos externos sobre a motivação intrínseca e suas influências sobre as necessidades psicológicas básicas apontadas anteriormente (DECI; RYAN, 2000). A teoria da avaliação cognitiva, assim, analisa todos os eventos externos como controladores e/ou informativos, auxiliando na satisfação da necessidade básica de competência (DECI; RYAN, 1985)[2].

Já a terceira subteoria da Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (DECI; RYAN, 1985; 2000; 2008a; 2008b) tratra-se da teoria da integração organística (*organismic integration theory*), que se refere à motivação extrínseca por meio de suas propriedades, determinações e consequências no comportamento do sujeito. Por meio da teoria da integração organística são entendidos os tipos reguladores de motivação extrínseca. O conceito parte da internalização, em que os(as) docentes internalizam os processos de motivação extrínseca, evidenciando a capacidade de geração de envolvimento do(a) estudante, por meio de ações extrinsecamente motivadas, o que será abordado por este estudo.

Nesse processo de internalização, Deci e Ryan (2008a; 2000b) apontam a existência de três tipos de motivação: a) **motivação intrínseca**; b) **motivação extrínseca**; e c) **desmotivação**, compondo características de diferentes níveis de autodeterminação. A motivação intrínseca trata do fenômeno de representação do potencial positivo da natureza humana, sendo considerada uma propensão inata do sujeito na compreensão de seus interesses pessoais e no exercício de suas capacidades (DECI; RYAN, 1985). Um(a) estudante

[2] Leia mais em DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychoclogical Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

motivado(a) intrínsecamente realiza as atividades sem a necessidade de ameaças ou recompensas, unicamente pela sua satisfação na busca e domínio de desafios em um nível avançado.

A motivação extrínseca, no entanto, configura-se no resultado de uma ação externa às tarefas realizadas, partindo da obtenção de recompensas e/ou do reconhecimento social para demonstrar competências ou habilidades (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000b). Já a desmotivação é caracterizada por Deci e Ryan (2008a) como uma ausência de intenção de ação, destacando, ainda, a falta de intencionalidade e motivação no desenvolvimento de atividades (DECI; RYAN, 2008a). A desmotivação resulta do processo de desvalorização das atividades propostas, além do sentimento de incompetência ou descrença nos resultados desejados.

Sendo assim, a Teoria da Autodeterminação permite analisar os diferentes padrões motivacionais do indivíduo, construindo um *continuum* motivacional (RYAN; DECI, 2000b). Nesse processo, a desmotivação e a motivação intrínseca destacam-se como polos opostos deste *continuum*, enquanto a motivação extrínseca (aquela que é mais utilizada pelo(a) professor(a) como ferramenta pedagógica em sala de aula) varia de acordo com a percepção individual de autodeterminação de cada indivíduo, perpassando: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Desse modo, havendo uma maior internalização da regulação externa, maiores serão os níveis de autodeterminação, e, por conseguinte, de motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 2008a). Confira a figura 2.2.1.1.

Figura 2.2.1.1 – *Continuum* proposto por Ryan e Deci (2000b) e Deci e Ryan (2008a).

Fonte: Elaborado pela autora com base no *Continuum* proposto por Ryan e Deci (2000b) e Deci e Ryan (2008a).

Nesse sentido, a regulação externa configura-se na motivação extrínseca menos autodeterminada, demandando uma recompensa externa para a satisfação da demanda do sujeito, como imposições, ameaças, sansões e até mesmo punições (REEVE; DECI; RYAN, 2004; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009a; 2009b).

A regulação introjetada, por sua vez, atua com um certo grau de autonomia, refletindo para dentro do sujeito os comandos de motivação externa, gerando recompensas e/ou punições autoadministradas pelo indivíduo, envolvendo coerção ou sedução do sujeito para uma determinada ação (RYAN; DECI, 2000b). Já a regulação identificada atua na identificação por parte do sujeito das razões para realizar uma determinada ação ou comportamento, correspondendo a uma maior parte da motivação extrínseca internalizada (RYAN, DECI, 2000b). Assim, todos os comportamentos assinalados ao indivíduo são identificados e aceitos como pessoais, como se fosse sua própria forma de pensar e agir.

A regulação integrada, contudo, é apontada por Ryan e Deci (2000b) como a tipologia mais autodeterminada de motivação extrínseca. Esta forma de regulação atua no autoexame do sujeito propiciando novas formas de pensar e se comportar frente às formas preexistentes de pensamento e comportamento que o mesmo já conhece. Todas as quatro regulações apontadas por Ryan e Deci (2000b) compõem, dentro da motivação extrínseca, um *continuum* de autodeterminação, podendo influenciar na motivação do indivíduo, nas emoções, no aprendizado e na *performance* do mesmo (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Este processo de internalização compreende, ainda, o conceito de motivação autônoma e motivação controlada (DECI; RYAN, 2008a). Segundo os autores, a motivação autônoma integra as motivações extrínsecas por regulação identificada e regulação integrada, enquanto a motivação controlada atua nos processos de regulação externa e introjetada. Isto porque a motivação controlada é associada aos comportamentos realizados sem interesse ou satisfação do indivíduo, todavia estes comportamentos regulados externamente podem se configurar em motivação intrínseca quando o sujeito percebe suas ações como geradoras de bem-estar e satisfação pessoal (DECI; RYAN, 2008a).

2.1.2 Teoria da Meta de Realização

A Teoria da Meta de Realização corresponde a uma estratégia motivacional que dispõe das metas pessoais de cada estudante para a realização, visto que as metas não têm o mesmo

significado para cada estudante, sendo determinadas por suas interpretações, orientações pessoais e situações acadêmicas (MONTEIRO; SANTOS, 2011, p. 20).

Monteiro e Santos (2011), ao estudarem a motivação para aprender e as diferentes metas de realização de estudantes do Ensino Fundamental, indicam que essa teoria se caracteriza pelo envolvimento do(a) educando(a) com as situações de aprendizagem, propondo um nível hierárquico de dedicação a uma tarefa. Desse modo, por meio da Teoria da Meta de Realização (BZUNECK, 2009a, 2009b; GUIMARÃES, 2009b; MONTEIRO; SANTOS, 2011; ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011; ZAMBON; ROSE, 2012; SCHWARTZ, 2014), o(a) estudante considera um conjunto de pensamentos, crenças, emoções e propósitos que traduzam suas expectativas em relação à execução de tarefas, o que "representa o motivo ou a razão pela qual ela irá realizar determinada tarefa" (MONTEIRO; SANTOS, 2011, p. 21).

Os(as) estudantes, em geral, investem esforços em diversas metas acadêmicas, e os(as) professores(as) reconhecem isso. Há estudantes que busquem notas altas, há os(as) que se dedicam minimamente durante o ano letivo, há os(as) que se comparam cotidianamente com os(as) colegas e vislumbram obter a melhor pontuação da sala, e há, ainda, os(as) que querem aprender, simplesmente, para adquirir mais conhecimento (GUIMARÃES, 2009a). Essas metas, de acordo com a Teoria de Metas de Realização, facilitam as experiências dos(as) estudantes durante o período de escolarização (MONTEIRO; SANTOS, 2011).

Os estudos acerca desta teoria, têm identificado três metas distintas para a realização, sendo elas: a meta *aprender*, a meta *performance* e a *alienação acadêmica* (BZUNECK, 2009a, 2009b; GUIMARÃES, 2009b; MONTEIRO; SANTOS, 2011; ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011; ZAMBON; ROSE, 2012; SCHWARTZ, 2014). Segundo Monteiro e Santos (2011) o "aluno voltado à meta aprender tem a convicção de que os resultados positivos nas tarefas derivam de esforço, que é um fator interno. Este objetivo corresponde ao desejo de aprender e adquirir conhecimento" (MONTEIRO; SANTOS, 2011, p. 21).

A meta *aprender* tem relação positiva "ao esforço, à persistência acadêmica, às percepções de eficácia acadêmica, à aprendizagem autorregulada ao desejo de buscar ajuda para as tarefas de escola e também à motivação intrínseca" (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 158). Está voltada ao desenvolvimento de competências e a conquista de objetivos, estimulada e baseada em desafios, presumindo-se a adoção de processos comportamentais, cognitivos e afetivos, elevando os resultados positivos (BZUNECK, 2009a,

2009b; GUIMARÃES, 2009b; MONTEIRO; SANTOS, 2011; ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011; ZAMBON; ROSE, 2012; SCHWARTZ, 2014).

Para melhor compreendermos a meta *aprender*, autores como Zenorini, Santos e Monteiro (2011), ao estudarem a motivação para aprender e sua relação com o desempenho de estudantes, compararam as metas de aprendizagem de 110 estudantes dos três anos do Ensino Médio com alto e baixo desempenho, identificando suas diferenças. Os resultados apontaram um alto desempenho dos(as) educandos(as) orientados(as) pela meta *aprender*, visto que as meninas apresentam pontuação média mais alta na meta *aprender*, bem como os(as) estudantes oriundos de escolas públicas (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Quanto à meta *aprender*, podemos compará-la com o(a) estudante intrinsicamente motivado(a), mas sem esquecer que esses constructos seguem pressupostos diferentes (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011). Sendo assim, ao citar Bzuneck (2009a), as autoras apontam que é preciso assinalar que a

> motivação intrínseca caracteriza-se pela escolha autodeterminada da ação, sem obrigação externa; o comprometimento com uma atividade é considerado espontâneo e parte do interesse individual do aluno. Na meta *aprender*, o fator mais importante está no ambiente da sala de aula, e os professores são considerados os principais agentes de seu desenvolvimento, por meio de suas práticas, pela maneira de estruturarem as tarefas, pelo procedimento de avaliação da aprendizagem e pelo *feedback*, pelo posicionamento diante da classe, entre outros fatores. As características do ambiente, percebidas pelo aluno, exercem forte influência no desenvolvimento de metas. Mesmo assim, as mesmas práticas educativas que promovem a meta *aprender* podem conduzir simultaneamente, para o desenvolvimento da motivação intrínseca (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 159).

Assim sendo, “a meta aprender também é denominada de tarefa e domínio” (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 158), em que o(a) estudante aprende e domina um determinado conhecimento promovendo ações de motivação intrínseca (BZUNECK, 2009b; SCHWARTZ, 2014). Segundo Zambon e Rose (2012), este domínio é tratado, também, na questão do autoconhecimento acadêmico e do rendimento, visto que “alunos de ensino fundamental, médio e superior que atingem um alto rendimento acadêmico têm maior probabilidade de apresentarem elevado autoconceito acadêmico e vice-versa, o que evidencia uma relação de reciprocidade entre autoconceito e realização acadêmica” (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 967-968).

Assim, a meta *aprender* orienta-se pelo propósito do indivíduo de desenvolver competências, focando na aprendizagem, no entendimento, no desenvolvimento de habilidades e no domínio de conteúdo, bem como o crescimento pessoal que promove o engajamento com as tarefas escolares (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 968). Dessa forma, o(a) estudante adota a meta *aprender* tem altos níveis de envolvimento nas tarefas.

Contrapondo os níveis de envolvimento com a tarefa, a meta *performance*, é associada ao nível de capacidade do(a) estudante em relação com o(a) outro(a), voltando sua preocupação com a opinião do(a) outro(a) em relação as suas conquistas, vislumbrando um reconhecimento. Autores como Zenorini, Santos e Monteiro (2011) corroboram apontando que

> O aluno orientado à meta *performance* é caracterizado como aquele que crê que a sua capacidade é evidenciada por fazer melhor que os outros e, sendo assim, ele valoriza o reconhecimento público de ser mais capaz do que os demais, proporcionado pela comparação social. O padrão motivacional do aluno orientado à meta *performance* se caracteriza por contínuas tentativas de demonstrar sua capacidade e competência e também de evitar juízos negativos sobre si mesmo (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 158).

Essas contínuas tentativas de demonstrar sua capacidade e competência, também conhecida como ego, promoveram uma subdivisão da meta *performance* em dois aspectos: meta *performance-aproximação* e meta *performance-evitação.*

Com a meta *performance–aproximação*, o(a) estudante busca mostrar-se capaz, inteligente e o(a) melhor em comparação com os(as) outros(as) (MONTEIRO; SANTOS, 2011). O(a) estudante que se orienta pela meta *performance-aproximação*, foca-se "na impressão que os outros têm de sua capacidade, tentando criar uma impressão de alta capacidade". Para esses(as) alunos(as), ter sucesso depende de sua capacidade, bem como do reconhecimento público, procurando estar entre os(as) melhores no meio acadêmico (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 968).

Já com a meta *performance-evitação*, o(a) estudante busca a demonstração de competência, sem criar a impressão de baixa capacidade. Isso porque esta meta está associada a resultados negativos, como a baixa auto eficácia, a ansiedade, a esquiva de estratégias de busca de ajuda e baixas notas (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011). Esta meta de orientação "trata do medo do fracasso, sendo que o sujeito orientado pela meta performance-evitação demonstra uma preocupação em não parecer incapaz diante dos outros colegas"

(MONTEIRO; SANTOS, 2011, p. 21-22), o que evidencia que mostrar-se capaz ou não é uma grande característica do(a) educando(a) orientado(a) pela meta *performance*.

Em relação a meta *performance-evitação*, autores como Zenorini, Santos e Monteiro (2011) detectaram que os(as) 110 alunos(as) dos três anos do Ensino Médio com baixo desempenho orientavam-se pela meta *performance-evitação*. Ainda, segundo os autores, "a meta *aprender* e a meta *performance-aproximação* [estão] correlacionadas positivamente com o desempenho, e a meta *performance-evitação*, negativamente com o desempenho" (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 158), o que é detectado pelas pesquisas.

Os autores complementam, ainda, afirmando que a meta *performance-aproximação* está diretamente relacionada a habilidade-aproximação e/ou o ego de automelhora, enquanto a *performance-evitação* atua com a habilidade de evitação, bem como com o ego de autoderrota (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

Passamos, então, para a terceira meta, a *alienação acadêmica* – ou também chamada de evitação do trabalho – que trata da falta de preocupação do(a) educando(a) com suas competências, em que o(a) estudante executa as tarefas escolares com o mínimo de esforço (MONTEIRO; SANTOS, 2011, p. 22). Nesse processo, os resultados da tarefa não importam para o(a) estudante orientado(a) pela meta *alienação acadêmica*, mas sim ficar livre das obrigações escolares, finalizando as tarefas com o menor esforço (BZUNECK, 2009b).

Percebe-se, assim, que a motivação escolar do(a) estudante está associada as Metas de Realização, que, segundo Monteiro e Santos (2011), são observadas predominantemente como meta *performance-evitação* nas amostras totais pesquisadas, o que foi indicado por meio do aumento da ansiedade frente a provas e testes, e da inibição do(a) estudante com perguntas em sala de aula. A segunda meta com maior média foi a meta *aprender*, que seria a orientação motivacional ideal para os(as) estudantes, pois oportuniza ao discente trabalhar para adquirir competência e conhecimento por meio do esforço e da persistência, sem preocupar-se com recompensas. A meta com menor prevalência foi a meta *performance-aproximação*, voltada para a demonstração de capacidade e para a preocupação com um reconhecimento externo (MONTEIRO; SANTOS, 2011).

Entretanto, ao analisar as turmas de 3º a 5º anos do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Monteiro e Santos (2011) constataram que os(as) estudantes do 3º ano obtiveram maiores médias na meta *aprender*, seguidos do 4º ano e, finalmente, do 5º ano, em se tratando das Metas de Realização (MONTEIRO; SANTOS; 2011). Nesse sentido, Zenorini, Santos e Monteiro (2011) indicam, ainda, que as meninas obtiveram pontuação maior na meta

aprender, enquanto os(as) meninos apontam pontuações mais significativas na meta *performance-evitação*.

Cabe aqui destacar, contudo, que “a Teoria de Metas de Realização enfatiza fatores como o ambiente da sala de aula e o professor, o qual, por meio da sua prática, pode ser o agente propulsor que irá auxiliar o desenvolvimento das metas" (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 162). Para tanto, os autores enfatizam, ainda, que é necessário implementar práticas educativas, buscando relações dialógicas, discussões e debates, valorizando o envolvimento, a participação e o esforço de cada estudante (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011).

2.1.3 Teoria do Modelo de Expectativa e Valor

O Modelo de expectativa e valor foi desenvolvido por Eccles e Wigfield (2002) baseado nas expectativas e valores que influenciam diretamente o desempenho dos(as) estudantes ao realizarem uma determinada tarefa (ECCLES; WIGFIELD, 2002). Tem relação com as escolhas individuais de cada educando(a) e o seu comportamento no desenvolvimento das atividades, que são influenciadas pelo valor atribuído, permeando o interesse ou o prazer em realiza-las, bem como suas considerações de utilidade e o tempo que terá que empreender para cada atividade (WIGFIELD; ECCLES, 2000).

Em outras palavras, esse modelo busca explicar as metas dos indivíduos a curto e longo prazo, permeando as principais aspirações vocacionais dos(as) estudantes, suas escolhas de cursos, bem como a persistência em atividades desafiantes e o esforço para alcançar novos conhecimentos.

Deste modo, o modelo de expectativa e valor proposto por Eccles e Wigfield (2002) propõe escolhas pessoais de cada estudante com relação a educação e a vocação, permeando dois tipos de crenças: a) a *expectativa de sucesso*, que compreende as expectativas pessoais de ser bem-sucedido(a); b) as *crenças sobre habilidade*, que trata-se de sua avaliação sobre a própria habilidade e competência; e c) o *valor de realização*, que trata-se do valor que o indivíduo atribui às várias possibilidades.

Nesse sentido, as expectativas e valores do indivíduo atuam na motivação do sujeito, predizendo que, ao estar motivado por meio do modelo de expectativa e valor, o indivíduo tem maior probabilidade de envolver-se em atividades que acredita poder realizar de forma satisfatória. Assim, para Eccles (2005), o sujeito possui uma crença de eficácia pessoal. Essa

crença relaciona-se ao grau de confiança do indivíduo em suas habilidades intelectuais e em sua estimativa pessoal de dificuldade que determinada tarefa lhe possa oferecer (ECCLES, 2005).

Por isso, segundo o modelo de expectativa e valor, cada sujeito tende a optar por atividades que atribua um valor positivo e que acredite que possa realizar. Esta atribuição está diretamente ligada ao valor de realização, que é construído no envolvimento do indivíduo com cada atividade, desenvolvendo percepções sobre a mesma e procurando adaptá-las às metas e necessidades de cada sujeito, constituindo valores positivos ou negativos.

Entretanto, segundo Eccles (2005), o valor pessoal que cada indivíduo atribui a uma atividade é um ponto crítico, e precisa ser considerado. Ou seja, não basta a atividade ser importante e útil a nível social, ela precisa ser assim considerada também para o indivíduo, por isso o valor de realização é conhecido também como *valor subjetivo da tarefa* (ECCLES, 2005; WIGFIELD; ECCLES, 1992). De forma específica e subjetiva, o valor de realização atua por meio do interesse, da importância, da utilidade e do custo que os sujeitos imprimem a uma tarefa. Todos eles fazem parte do modelo de expectativa e valor (ECCLES, 2005; WIGFIELD; ECCLES, 1992; WIGFIELD; ECCLES, 2002), e configuram-se em componentes ou aspectos do valor de realização.

O **interesse**, primeiro aspecto do valor de realização, relaciona-se ao prazer ou a satisfação do indivíduo na realização de uma tarefa. Ele pode estar diretamente relacionado com o temperamento ou a personalidade do(a) estudante, ou ainda, às características genéticas ou experiências emocionais positivas ou negativas que o(a) aluno(a) tenha tido previamente.

Já a **importância**, segundo aspecto do valor de realização, relaciona-se a relevância da realização de uma atividade, bem como da participação e do envolvimento do(a) estudante. Desse modo, a importância reflete a identidade dos sujeitos, que enxergam como importante as atividades que os mesmos acreditam ser, podendo se sentir pertencentes a uma determinada tarefa, respeitados e competentes.

A **utilidade**, terceiro aspecto do valor de realização, relaciona-se com as metas futuras de cada indivíduo, quer sejam de curto ou longo prazo. A utilidade pode propiciar que o(a) estudante aprenda mais e priorize mais as aulas de uma determinada disciplina apenas por entender que a mesma será útil para o seu futuro.

O **custo**, último aspecto do valor de realização, relaciona-se as percepções de demandas que o indivíduo tem na realização de uma atividade. Estas demandas podem estar relacionadas ao gasto financeiro, a energia empreendida, ao esforço necessário, entre outros

fatores. Além disso, o custo pode ser compreendido, também, como perda de tempo e de energia em uma tarefa, que poderiam ser utilizados para outros fins (WIGFIELD; ECCLES, 2000). Assim, o esforço necessário para realizar uma tarefa tem sido considerado um fator de custo quando se escolhe realizar uma atividade.

Estes quatro aspectos, segundo Eccles (2005), são determinantes no valor de realização. No entanto, o custo tem sido relevante nas escolhas dos sujeitos, que podem atribuir interesse, importância e utilidade a atividades distintas, mas o menor custo será considerado em sua realização. No modelo, então, todos os aspectos acima apontados se acumulam para determinar os valores atribuídos a uma certa tarefa (ECCLES, 2005), podendo ser utilizados conjuntamente ou individualmente.

Contudo, o valor de realização não é uma crença fixa, pois perpassa o que Eccles (2005) denomina de autossistema[3] do indivíduo. Esse autossistema desenvolve-se ao longo da vida, respondendo a experiências com determinadas tarefas, inovações nas habilidades do sujeito, influências culturais e sociais, salientando-se algumas características ao longo das fases da vida. O autossistema permite, então, que os aspectos relacionados ao valor de realização alterem-se de acordo com as vivências e necessidades do sujeito.

Nessa perspectiva, o modelo de expectativa e valor compreende a motivação e as escolhas dos indivíduos, de modo desenvolvimentista e dinâmico. Mesmo assim, não desconsidera as questões socioculturais e psicológicas do sujeito, sendo influenciado por elas. Quanto a isso, Eccles (2005) destaca que o modelo de expectativa e valor ressalta as escolhas, o comportamento e as ações dos indivíduos, reforçando características pessoais do autossistema. Portanto, pessoas que sabem valorizar atividades relacionadas a suas metas pessoais em curto e longo prazos, tornam-se mais consistentes com o que acreditam ser, ressaltando uma probabilidade de os indivíduos escolherem atividades com um alto valor de realização, tornando-se mais motivados e efetivamente aprendendo mais.

2.1.4 Teoria da Atribuição de Causalidade

A Teoria da Atribuição da Causalidade (TAC) tem grande importância nos estudos sobre motivação, firmando-se inicialmente por Heider (1970 *apud* LOURENÇO; PAIVA, 2010) e posteriormente por Weiner (1985 *apud* LOURENÇO; PAIVA, 2010). Essa teoria

[3] Autossistema consiste em um padrão de comportamento que procura manter a segurança interpessoal de um indivíduo, protegendo-o da ansiedade. Esse dinamismo consegue reprimir qualquer mudança na personalidade (KLEINMAN, 2015).

permeia os esforços empreendidos pelo ser humano para a compreensão dos acontecimentos vivenciados e suas causas, que podem ser tanto devido à pessoa – a personalidade, a motivação para a realização das tarefas, o esforço – quanto devido à situação – normas e expectativas sociais (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

Martini e Boruchovitch (2009), ao tratar das atribuições de causalidade e a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras, aponta que as "atribuições de causalidade são crenças pessoais e dizem respeito à interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento" (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 148). Nesse sentido, citando Weiner (1985), as autoras apontam um esquema de classificação das causas com base em suas propriedades básicas, denominando-as de dimensões de causalidade: "Localização, Controlabilidade e Estabilidade. Assim, uma causa pode ser interna ou externa ao sujeito (Localização), controlável ou não controlável (Controlabilidade) e interpretada pelo sujeito como estável ou não estável (Estabilidade)" (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 148).

Por isso, o(a) estudante que se utiliza da atribuição de causalidade, ao desempenhar uma tarefa, interpreta seus resultados como positivos ou negativos, atribuindo-lhes sucesso ou fracasso (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009; LOURENÇO; PAIVA, 2010; ZAMBON; ROSE, 2012). Assim, a localização de uma causa pode influenciar nas emoções do(a) estudante, despertando o orgulho ao atingir o sucesso no desenvolvimento da atividade e a vergonha ao fracassar. Já a controlabilidade influencia positivamente a escolha de tarefas acadêmicas, persistindo com esforço e dedicação e a estabilidade mantem a motivação do(a) educando estável, bem como as experiências de sucesso futuro, as emoções e a autoestima (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009; LOURENÇO; PAIVA, 2010).

As relações entre desempenho escolar e as atribuições de causalidade, contudo, são importantes para tratar da motivação no contexto escolar. Em geral, segundo Martini e Boruchovitch (2009), "o bom desempenho acadêmico ou sucesso está associado a atribuições de capacidade e esforço, enquanto que o baixo desempenho escolar ou fracasso relaciona-se a atribuições de falta de capacidade" (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009, p. 154). Porém, esta teoria motivacional, utilizada para propiciar o sucesso dos(as) estudantes em sala de aula, pode ampliar seus esforços e possibilitar maiores habilidades e competências.

2.1.5 Teoria da Autoeficácia

A Teoria da Autoeficácia foi conceituada por Albert Bandura em 1977 (1977; 1986; 1997), ao estudar o comportamento das pessoas em relação à motivação, à autorregulação e à realização, tratando-se da percepção do sujeito sobre suas capacidades de desempenho e aprendizagem. A partir da conceituação teórica de Bandura (1977; 1986; 1997), novas definições foram surgindo, sendo atualizadas em seus estudos, trazendo novas percepções de autoeficácia.

Dentre estas percepções, há a definição de autoeficácia percebida, trazendo crenças pessoais que o sujeito desenvolve sobre sua capacidade organizacional na realização de ações e na produção de resultados (BANDURA, 1997). Cada indivíduo, desse modo, encontra nas crenças de autoeficácia uma autorregulação para a realização de uma determinada tarefa, podendo variar suas capacidades em cada atividade, de acordo com os diferentes níveis de domínio, bem como os diferentes contextos e ambientes situados.

A autoeficácia não se constitui um sinônimo de autoconceito, autoestima ou autocompetência. O autoconceito trata-se de um conjunto de crenças do sujeito sobre si, de como ele se vê, se percebe ou se julga, que não estaria atrelado às crenças de capacidade e desempenho em atividades de domínio específico, como propõe a autoeficácia. A autoestima – também ligada ao autoconceito – desenvolve-se pelas experiências positivas e negativas do indivíduo em relação aos conceitos dos outros sobre ele, distinguindo-se do julgamento da capacidade de realização presente na autoeficácia. Já a autocompetência e a autoeficácia se diferem no domínio específico, podendo a autoeficácia, além de constituir competência específica em dada atividade, ser avaliada em tarefas específicas, como cantar ou executar um instrumento musical, por exemplo. Além disso, na autocompetência encontramos elementos que comparam habilidades em relação aos colegas, enquanto na autoeficácia não há influências comparativas no julgamento de habilidades.

As crenças de autoeficácia também são apontadas por Bandura (1997) como aquelas que, em um dado domínio, podem variar de nível, força e generalidade, em comparação às expectativas de resultados, apontadas por Bandura (1997) como aquelas expectativas que, de acordo com o curso de ação, têm a forma de elementos positivos ou negativos. Desse modo, as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado referem-se a fatos futuros e seus resultados de forma antecipada, enquanto as crenças de autoeficácia são verdadeiras em

relação aos fatos. De todo modo, todos estes julgamentos, expectativas e crenças de autoeficácia são determinantes na regulação da motivação e do comportamento humano.

Nessa perspectiva, Bandura (1997) define a crença de autoeficácia como a busca do autoconhecimento, apontando para a geração de informações por meio da a) **experiência de domínio**; b) **experiência vicária**; c) **persuasão verbal**; e d) **estados somáticos e emocionais** (BANDURA, 1997). A experiência de domínio, para Bandura (1997), é a fonte de maior grau de influência no julgamento da eficácia pessoal, pois quando a crença de autoeficácia aumentar, os resultados são bem-sucedidos, e quando diminuir, os resultados são tomados como fracassos. Já a experiência vicária acontece por meio da observação do(a) outro(a) na realização de uma determinada tarefa, fazendo com que o sujeito acredite ser capaz de desempenhar bem aquela atividade, como, por exemplo, um(a) estagiário(a) de docência.

Além dessas experiências, as persuasões sociais também desenvolvem crenças de autoeficácia, sofrendo influências verbais em seus julgamentos, bem como *feedback* de outras pessoas em relação às suas competências e capacidades de desempenho pessoal, levando o sujeito a acreditar em suas capacidades. Além disso, os estados somáticos e emocionais que abrangem a ansiedade, o estresse, a excitação e os estados de humor também transmitem crenças de autoeficácia, permitindo a análise do grau de confiança pessoal do sujeito ao executar ou planejar uma determinada ação, prevendo sucessos ou fracassos (BANDURA, 1997).

Todas essas experiências e estados somáticos influenciam as crenças de autoeficácia do sujeito em relação às suas aprendizagens e competências frente ao comportamento humano e seus processos de autorregulação. Por isso, Bandura (1997) distingue quatro diferentes processos do *self* que operam conjuntamente na regulação do comportamento do indivíduo por meio das crenças de autoeficácia, sendo eles: a) o *processo cognitivo*; b) o *processo motivacional*; c) o *processo afetivo*; e d) o *processo seletivo* (BANDURA, 1997).

Dessa forma, Bandura (1997) destaca o *processo cognitivo* como aquele em que são verificados os padrões de compreensão e pensamento do sujeito, podendo (des)qualificar seu desempenho, aumentando sua meta e seu compromisso no alcance dos seus objetivos. Por meio do processo cognitivo, portanto, o indivíduo buscará desafios que oportunizem o aumento de seus conhecimentos e habilidades, diferentemente do processo motivacional. No *processo motivacional* as crenças de autoeficácia atuam na autorregulação da motivação do sujeito, sendo as ações intencionais e automotivadas geradas cognitivamente, guiadas por suas ações por meio da antecipação (BANDURA, 1997).

O *processo afetivo*, nesse contexto, também sofre influências diretas dos mecanismos de autoeficácia (BANDURA, 1997). Assim, há três principais formatos de crenças de eficácia afetadas pela experiência emocional, sendo concebidas por meio a) do exercício do controle pessoal sobre o pensamento; b) da ação; e c) do afeto. Estes aspectos afetivos podem influenciar nas escolhas e percepções de autoeficácia do indivíduo, moldando o curso de vida e as escolhas de atividades e ambientes, que se refere ao *processo de seleção*. Esse processo de seleção destaca a capacidade do sujeito de evitar atividades ou situações que acredita não poder enfrentar, podendo prontamente realizar atividades desafiadoras ou selecionar quais delas julga ser capaz de executar (BANDURA, 1997).

Para o autor, essas crenças de autoeficácia constituem as motivações pessoais do sujeito para construir seus conhecimentos, podendo ser medidas em julgamentos e capacidades, auxiliando na promoção do aprendizado nos diferentes níveis de dificuldade e aprofundamento (BANDURA, 1977; 1986; 1997).

2.2 O(a) professor(a) como fator de Motivação para a Aprendizagem

Estudos empreendidos por Monteiro *et al*., (2012), tem discutido a influência do discurso do(a) professor(a) na motivação e na interação social em sala de aula, compreendendo o(a) docente como fator de motivação extrínseca dos(as) estudantes para se envolverem ativamente com atividades de ensino propostas por ele(a). Em seu estudo, os autores apresentam resultados obtidos de interações sociais desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio, objetivando entender a contribuição do discurso do(a) professor(a) para um bom nível de motivação dos(as) estudantes, ressaltando a importância da abordagem discursiva dos(as) docentes para manter o processo de motivação dos(as) discentes (MONTEIRO *et al*., 2012).

Nessa perspectiva, Monteiro *et al*. (2012) investigam os processos interativos em sala de aula, observando a forma decisiva com que o discurso do(a) professor(a) influi na maneira como os(as) estudantes constituem seus argumentos. Dessa forma, os autores, citando Monteiro e Teixeira (2004), caracterizam a fala do(a) professor(a) sobre o seu olhar argumentativo, que constrói e motiva os(as) estudantes a inferir significados sobre os temas abordados, utilizando-se dos seguintes movimentos discursivos: *argumentação retórica, argumentação socrática e argumentação dialógica*.

A **argumentação retórica** é a transmissão de conceitos de forma simples e linear, em que o(a) professor(a) procura persuadir tacitamente uma audiência receptiva. Esse movimento discursivo pode ocorrer por meio da *contextualização* – em que o(a) professor(a) procura envolver o(a) aluno(a) com o tema a ser trabalhado em aula – e/ou pela *exposição* em que o(a) professor(a) apresenta ideias que possam subsidiar o(a) estudante na promoção da compreensão de um determinado conteúdo, sem considerar suas dúvidas ou indagações (MONTEIRO *et al*., 2012).

A **argumentação socrática** é a condução discursiva por meio de questões dirigidas, tendo sua base no processo IRA: Indagação feita pelo(a) professor(a) – seguida pela Resposta do(a) aluno(a) – e a Avaliação do(a) professor(a). Nesse processo, o(a) professor(a) procura reformular seus questionamentos para obter a resposta esperada dos(as) estudantes. Esse movimento discursivo pode se dar por meio da *elucidação* – em que o(a) professor(a) procura esclarecer ideias ou conceitos, motivando-se pelas colocações dos(as) estudantes, objetivando clarear informações expostas que podem não ter sido legíveis para alguns estudantes – pelo *fornecimento de pistas* – em que o(a) professor(a) tem a intenção de dirigir o raciocínio dos(as) estudantes, utilizando-se de uma explicação ou de oferecimento de elementos que dirijam o raciocínio, conduzindo à resposta desejada por meio de uma sucessão de perguntas que levem os(as) educandos(as) a determinadas conclusões – pelo *remodelamento* – em que o(a) professor(a) oferece informações aos(às) estudantes, objetivando preencher lacunas conceituais, com contornos precisos e nítidos de uma ideia, e aproximando-a a uma visão científica. No remodelamento o(a) professor(a) promove ajustes partindo de ideias construídas pelos(as) estudantes. Por fim, há, ainda, o *reespelhamento* – em que o(a) professor(a) pode autorizar ou não as colocações dos(as) estudantes, investido da autoridade discursiva para atribuir legitimidade as ideias dos(as) alunos(as) por meio de gestos e palavras, inibindo posições em contrário (MONTEIRO *et al*., 2012).

A **argumentação dialógica** é o incentivo e a regulação do(a) professor(a) ao compartilhamento de ideias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, confrontando opiniões expostas por todos(as) os(as) envolvidos(as) no trabalho em sala de aula, evidenciando o esforço do(a) professor(a) para comprometer os(as) estudantes com suas aprendizagens e mediando as concepções expostas e os conceitos aceitos. Esse movimento discursivo pode se dar por meio da *instigação* – em que o(a) professor(a) convida os(as) educandos(as) para expor suas opiniões e participar do diálogo – pela *contraposição* – em que o(a) professor(a) destaca alguma contradição nos argumentos apresentados pelos(as)

estudantes, gerando conflitos que confrontem ideias no contexto de sala de aula – pela *organização* – em que o(a) professor(a) sistematiza as ideias que surgem a partir da participação dos(as) estudantes, situando-os nas concordâncias e discordâncias e oportunizando novas interações ao propiciar a articulação entre as ideias colocadas em discussão – pela *recapitulação* – em que o(a) professor(a) faz uma síntese da conclusão das ideias discutidas pelos(as) estudantes – pela *recondução* – em que o(a) professor(a) objetiva retomar o desenvolvimento das discussões pertinentes, regulando a discussão e definindo os limites e as derivações que não pertencem à proposta – e pela *fala avaliativa* – em que o(a) professor(a) avalia as motivações que levaram o(a) estudante a externar uma determinada opinião, ou mesmo o ajude a compreender melhor o que o(a) educando(a) quer dizer (MONTEIRO *et al*., 2012).

Nesse sentido, Monteiro *et al*. (2012) indicam que a existência de movimentos discursivos como a argumentação retórica ou a argumentação socrática

> favorece a condução do aluno à definição de situação, ou seja, a um acordo entre os objetivos estabelecidos pelo professor e a ideia que o aluno faz da tarefa proposta. Discursos mais dialógicos dão o suporte para que o aluno se expresse e revele suas limitações, necessidades e entendimentos, dando condições para o professor intervir de maneira decisiva na interação, possibilitando a intersubjetividade, o que nos pareceu fundamental para o sucesso da atividade (MONTEIRO, *et al*., 2012, p. 1009).

Ao pensar o sucesso da atividade, é importante considerar, ainda, as emoções que permeiam esse espaço, e são relatadas por Monteiro *et al*. (2012) e Monteiro e Gaspar (2007) por meio da categorização das emoções observadas nas atividades realizadas em sala de aula. Os autores observaram que experiências emocionais positivas desencadeavam do processo de interação professor(a)-aluno(a), estando associadas aos seguintes sentimentos por parte dos(as) estudantes:

- Respeito: o(a) estudante considera o que o(a) professor(a) fala ou propõe, reconhecendo na proposta algo importante e digno de atenção;
- Surpresa: o(a) estudante admira-se com a descoberta, maravilhando-se com algo ou com alguma situação inesperada;
- Indignação: o(a) estudante manifesta inconformismo com situações mal explicadas ou incompletas;

- Solidariedade: o(a) estudante manifesta comprometimento com as atividades e auxilia os demais interlocutores envolvidos (MONTEIRO, *et al*., 2012).

Já quanto às experiências emocionais negativas, Monteiro *et al*. (2012) e Monteiro e Gaspar (2007) apontam que emoções negativas dificultam os processos interativos, pois inibem o(a) estudante de se aproximar do(a) professor(a) e descaracterizam a relação professor(a)-aluno(a), estando associadas aos seguintes sentimentos:

- Indiferença: o(a) estudante demonstra falta de consideração para com as falas e ações do(a) professor(a), não havendo reconhecimento das atividades propostas como algo útil ou importante;
- Embaraço: o(a) estudante manifesta mal-estar ou constrangimento por desempenhar determinada atividade, podendo apresentar inibição ou medo de se expor;
- Frustração: o(a) estudante manifesta decepção por sentir-se incapaz de realizar algo ou mesmo demonstra-se insatisfeito com alguma característica da atividade proposta pelo(a) professor(a) (MONTEIRO, *et al*., 2012).

Essas experiências emocionais, tanto positivas quanto negativas, fazem parte dos espaços de ensino-aprendizagem escolar: a sala de aula. Por isso, esse espaço tem importância determinante para o processo de aprendizagem do(a) estudante, visto que, segundo Eccheli (2008),

> É provável que a indisciplina observada nas escolas esteja diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar numa sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos inúteis ou, mesmo que sejam úteis, não compreendendo bem para que servem (ECCHELI, 2008, p. 200-201).

Dessa forma, muitas vezes nos deparamos com professores(as) desafiados(as) pela indisciplina escolar, que é o grande desafio docente na escola. A respeito disso, Eccheli (2008) tem apontado que os "professores desejam alunos que saibam respeitar os seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e esforço para aprender" (ECCHELI, 2008, p. 201). Em geral, seguindo esta linha de pensamento, os(as) professores(as) atuam de forma a subsidiar propostas de atividades que mantenham uma

determinada disciplina escolar, não ampliando e/ou explorando metodologias que modifiquem a organização do espaço.

Entretanto, disciplina e organização escolar não é sinônimo de estudante passivo(a), assim como aluno(a) silencioso(a) não é sinônimo de aluno(a) compreendido(a). Para Eccheli (2008), o(a) estudante estimulado participa ativamente das tarefas, visto que

> O silêncio, tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de argumentar as suas ideias através de grupos de discussão ou debates (ECCHELI, 2008, p. 201).

Estudantes motivados(as) para aprender, contudo, transformam o ambiente escolar, suas famílias e a sociedade. Sua motivação, quer seja intrínseca ou extrínseca, reflete no ambiente escolar e modifica as formas de integrar-se no mundo. No entanto, Leão (2011) atenta para a desmotivação dos(as) profissionais que atuam na escola, refletindo sobre um dos grandes problemas a serem discutidos na atualidade.

Segundo Bzuneck (2009a) e Knüppe (2006) a motivação dos(as) estudantes e professores(as) é uma das mais importantes questões que a escola tem de lidar (LEÃO, 2011; LIRA, 2013). Além disso, a motivação do(a) estudante afeta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, mas, segundo Knüppe (2006, p. 282), “A motivação não é um problema apenas dos alunos, mas dos professores”. Esse panorama ocorre porque muitos(as) profissionais apresentam-se desmotivados(as) devido às condições de trabalho, destacando-se os baixos salários, bem como a falta de reconhecimento do seu trabalho, o excesso de carga horária, as salas de aula lotadas, o constante desrespeito por parte dos(as) educandos(as), o descrédito da sociedade ao trabalho do(a) professor(a), entre outros aspectos (LEÃO, 2011; LIRA, 2013).

Além disso, muitos(as) professores(as) se utilizam de estratégias de ensino que não favorecem o trabalho em sala de aula, visto que os(as) estudantes se modificam com o passar dos anos, com as suas experiências e vivências pessoais e com o trabalho desenvolvido dentro do contexto escolar. Destacamos, então, a partir desse estudo, que a forma com que os(as) professores(as) organizam as atividades desenvolvidas em aula potencialmente provocam efeitos motivacionais nos(as) estudantes (ECCHELI, 2008; BZUNECK, 2009c; LOURENÇO; PAIVA, 2010; MONTEIRO; SANTOS, 2011; MONTEIRO *et al*., 2012;

PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; FONTES, 2016). Esses efeitos motivacionais colaboram tanto com a aprendizagem dos(as) educandos(as) quanto com o trabalho pedagógico do(a) professor(a), que deve se utilizar de atividades organizadas de forma sistemática para obter melhores resultados.

Dentre as formas utilizadas para organização das atividades, Eccheli (2008) destaca:

- Atividades escolares organizadas em um contexto competitivo, tendem a motivar negativamente os(as) estudantes, pois situações competitivas evidenciam perdedores(as);
- Atividades escolares realizadas individualmente, podem ter efeitos positivos, dependendo da tarefa e das orientações do(a) professor(a);
- Atividades escolares realizadas em grupos cooperativos, são as mais indicadas, pois estimulam o interesse dos(as) estudantes para aprender, facilitando a obtenção de êxito na tarefa (ECCHELI, 2008).

Nesse sentido, o(a) professor(a) deve estar atento às possibilidades organizacionais e às tarefas propostas (ECCHELI, 2008; BZUNECK, 2009c; LOURENÇO; PAIVA, 2010; MONTEIRO; SANTOS, 2011; MONTEIRO *et al*., 2012; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; FONTES, 2016). Atividades em grupos cooperativos, por exemplo, obtêm sucesso de acordo com algumas condições (ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009b), entre elas: “o tipo de tarefa, a composição do grupo, o número de integrantes do grupo e características pessoais dos alunos” (ECCHELI, 2008, p. 208-209). O tipo de tarefa, nessa perspectiva, torna-se mais adequado positivamente se admitir soluções variadas, dando aos(às) participantes diferentes possibilidades de realizar a tarefa, e, assim, motivar o grupo a trabalhar de forma colaborativa (ECCHELI, 2008).

Desse modo, Guimarães (2009b), ao tratar da organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação extrínseca e da meta aprender, indica que o ambiente escolar tem se configurado em um fator determinante para a realização das tarefas e proposição de resultados para a aprendizagem dos estudantes (GUIMARÃES, 2009b; LEÃO, 2011), destacando que

> A determinação do aluno para cumprir uma atividade escolar pode ocorrer quando: a) percebe razões significativas para tal, isto é, quando tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode

> melhorar ou leva-lo a obter novos conhecimentos e habilidades; b) o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais; e c) a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com um certo grau de esforço, sua conclusão é possível (GUIMARÃES, 2009b, p. 81).

Assim, a autora propõe um Modelo TARGET[4] para promoção da motivação do(a) estudante para aprender, destacando que as propostas do(a) professor(a) devem ficar claras aos(às) discentes, devendo permear toda a estrutura organizacional da escola, desse modo:

Quadro 2.3.1 – O Modelo TARGET para promoção da motivação do(a) estudante para aprender.

Área TARGET	Foco de Atenção	Objetivos
Tarefa	O planejamento e a estrutura das tarefas ou atividades que os estudantes são solicitados a fazer.	Aumentar a atração intrínseca das tarefas de aprendizagem, torná-las significativas, despertar a curiosidade, desafio, fantasia e proporcionar controle.
Autoridade/Autonomia	A participação dos estudantes nas decisões sobre a escola e a aprendizagem.	Promover liberdade adequada para os estudantes fazerem escolhas e assumirem responsabilidades.
Reconhecimento (valorização)	A natureza e o uso do reconhecimento e atribuição de recompensas na situação escolar.	Promover oportunidades para que todos os estudantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizar o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, a busca de desafios e inovações.
Agrupamento (*grouping*)	A organização da aprendizagem e das experiências escolares.	Construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os estudantes. Promover uma ampla interação social, particularmente com os estudantes com risco de fracasso. Propiciar o desenvolvimento de habilidades sociais.
Avaliação	A natureza e o uso da avaliação e dos procedimentos avaliativos.	Tratar a avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecer amplas informações sobre o desempenho e estratégias de

[4] TARGET – Termo muito utilizado na Publicidade. Tem o significado de Alvo, em inglês.

		aprendizagem, utilizar padrões autorreferenciados.
Tempo	A agenda do dia escolar.	Utilizar as tarefas de aprendizagem e as necessidades dos estudantes para organizar a agenda.

Fonte: GUIMARÃES, 2009c, p. 82.

Percebe-se, então, que as relações humanas compõem-se de diversos fatores que, por meio das características pessoais dos(as) estudantes e do(a) professor(a), em suas interações em sala de aula, podem transformar-se em situações de desafio aos envolvidos (ECCHELI, 2008). Cabe ao(a) professor(a), então, amenizar conflitos, demonstrar abertura para o diálogo, vislumbrando respeitar os pontos de vista de seus(suas) estudantes e ensiná-los(as) a respeitar opiniões alheias, mesmo em meio a divergências. Esse(a) professor(a) estabelecerá uma comunicação decisiva com os(as) estudantes, para promover a cooperação, evitando possíveis comunicações defensivas, que costumam fazer com que os(as) educandos(as) não respeitem seus(suas) professores(as) (ECCHELI, 2008).

2.3 O Estilo Motivacional do(a) Professor(a) e a Motivação Intrínseca do(a) Aluno(a)

Autores como Lourenço e Paiva (2010) apontam que há diferentes relações de causa e efeito entre os(as) profissionais da educação, que tem procurado soluções mais estimulantes aos(às) estudantes, bem como exequíveis, para que todos(as) os(as) educandos(as) participem e se interessem pelos conteúdos abordados. Sabe-se que as áreas curriculares compreendem conteúdos programáticos específicos de cada disciplina e ano escolar, dificultando a prática do(a) professor(a) em relação à elaboração de uma metodologia em que todos os conteúdos possam se encaixar.

A partir desse panorama, e do exposto anteriormente, retomo a importância do(a) professor(a) organizar e planejar suas ações em consonância com os interesses reais dos(as) estudantes, atuando de forma interdisciplinar e promovendo fusões dos conteúdos (ECCHELI, 2008; BZUNECK, 2009c; LOURENÇO; PAIVA, 2010; MONTEIRO *et al.*, 2012; PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013; FONTES, 2016).

Nesse sentido, retomo, ainda, que é essencial que o(a) professor(a) estabeleça um ambiente integrado, em que o(a) educando se sinta à vontade para sanar suas dúvidas e pedir

ajuda. O estilo motivacional do(a) professor(a) se faz imprescindível nesse processo (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; LEÃO, 2011; MONTEIRO *et al*., 2012; LIRA, 2013), visto que, segundo Lourenço e Paiva (2010), a "motivação não é somente uma característica própria do aluno, é também mediada pelo professor, pelo ambiente de sala de aula e pela cultura da escola" (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.137).

O(a) professor(a), no contexto escolar, é o(a) próprio(a) modelo de pessoa motivada, em um ambiente onde a aprendizagem se dá no meio social em que o indivíduo convive, podendo sua conduta ser alterada por esses fatores (LOURENÇO; PAIVA, 2010). Os(as) estudantes em ambiente escolar aprendem devido aos fatores de motivação e interação, cujos quais Lourenço e Paiva (2010) apontam que

> constata-se uma distinção entre dois grupos de alunos: (i) o que se empenha tendo como principal finalidade aprender; e (ii) o que procura obter boas qualificações, reputação, além de, em certos casos, evitar castigos. Os alunos que se enquadram no primeiro grupo são os que definem metas de aprendizagem, tendo como resultado um bom desempenho, boas notas e motivação (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.135-136).

Esses(as) estudantes que definem metas de aprendizagem, em geral, são motivados(as) intrinsecamente (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; BZUNECK, 2009a; GUIMARÃES, 2009a, 2009b; LOURENÇO; PAIVA, 2010; LEÃO, 2011; LIRA, 2013; RIBEIRO et. al., 2016; MAIESKI et. al., 2017). Mas em contraponto do que se indica, essa motivação não resulta de treinos ou instruções, porém pode ser influenciada pelas ações do(a) professor(a). Guimarães e Boruchovitch (2004) corroboram a este panorama defendendo que o contexto instrucional imediato é a fonte de influência para um maior nível de envolvimento dos(as) estudantes, sem desconsiderar suas crenças, conhecimentos, expectativas e hábitos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 147).

De acordo com os autores, o estilo motivacional do(a) professor(a) refere-se à crença e a confiança empregada nas diferentes estratégias de ensino e de motivação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Assim, alguns(mas) professores(as) têm personalidades mais voltadas para o controle, constituindo-se de personalidades autoritárias, enquanto outros(as) respeitam mais o(a) outro(a) em suas interações em sala de aula. Além disso, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004),

> A possibilidade de apoiar a autonomia alheia seria fruto de um estilo interpessoal composto, em parte, por características de personalidade e por habilidades adquiridas. Estas habilidades, passíveis de aprendizagem, incluiriam tomar a perspectiva da outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, usar linguagem não-controladora, oferecer informações importantes para tomadas de decisão, entre outras. O estilo motivacional do professor é considerado, portanto, uma característica vinculada à personalidade, mas é vulnerável a fatores sócio-contextuais como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de experiência no magistério, o gênero, a idade, as interações com a direção da escola, as concepções ideológicas, entre outros. Além disso, a interação dos professores com seus alunos extrapola as disposições pessoais por englobar a sua percepção acerca do envolvimento dos estudantes, das pressões sofridas no decorrer do ano letivo, provenientes das relações com a comunidade, como pais e diretores e o tipo de avaliação do trabalho utilizado pela escola (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 147).

Desse modo, os autores destacam dois tipos de estilos motivacionais dos(as) professores(as), sendo um altamente controlador e o outro altamente promotor de autonomia (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009b). Professores(as) facilitadores da autonomia dos discentes, nutrem necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, competência e segurança, oferecendo oportunidades de escolha, reconhecendo suas potencialidades com feedbacks significativos, apoiando os interesses dos(as) estudantes, fortalecendo sua autonomia de forma autorregulada e buscando construir neles a valorização da educação, tornando o ambiente de sala de aula mais informativo (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009b).

Ter um estilo motivacional que apoia a autonomia dos(as) educandos(as) significa incentivá-los(as) em suas escolhas, levando-os(as) a se identificar com as metas de aprendizagem. Para fortalecer a percepção autônoma, os(as) professores(as) devem oferecer opções de escolha referentes a aspectos importantes do contexto de aprendizagem, explicitando-os para propiciar uma escolha segura (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009b).

Já os(as) professores(as) controladores(as) estabelecem formas específicas de comportamentos para os(as) educandos(as), bem como sentimentos ou/e pensamentos, contrapondo com incentivos extrínsecos para os(as) que se aproximam do padrão esperado. Em sala de aula, o controle é a principal característica do(a) professor(a) de estilo motivacional controlador (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; GUIMARÃES, 2009b).

Dessa forma, entende-se que o estilo motivacional do(a) professor(a) é uma grande fonte de influência "para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola" (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 147-148).

2.4 A motivação na Educação Básica: o que os estudos apontam

Ao investigar os apontamentos acerca da motivação no contexto escolar, as diversas estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de estudantes do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio, destaca-se que poucas foram as investigações dessas variáveis em nosso meio. A respeito disso, Lira (2013) inferiu investigações com estudantes da 8ª série (9º ano do Ensino Fundamental), objetivando conhecer a influência da relação professor(a)-aluno(a) na motivação/desmotivação à aprendizagem, analisando a relação interpessoal existente entre o(a) professor(a) e o(a) estudante, assim como o seu mérito na motivação à aprendizagem.

Segundo as investigações de Lira (2013), o comportamento do(a) professor(a) pode gerar uma desmotivação para a aprendizagem dos(as) estudantes. Entretanto, Lira (2013) constatou que os(as) estudantes se identificam mais com os conteúdos das disciplinas, observando uma melhor aprendizagem nas disciplinas em que os(as) educandos(as) possuem maior afinidade e uma maior desmotivação nas disciplinas em que os(as) estudantes possuem maiores dificuldades. Além da afinidade, apontamentos feitos por um estudante investigado por Lira (2013) identificou o professor como agente motivador da aprendizagem do estudante, destacando gostar da disciplina pelo fato do professor ser bom e ensinar bem (LIRA, 2013).

A respeito disso, todos os(as) estudantes afirmaram não possuir hesitação para ir à aula que mais gostam. Todavia, apontam que, quando não sentem vontade de ter aula, não gostam, indicando um fator de desmotivação externa (LIRA, 2013). Percebe-se, assim, que os(as) alunos(as) motivados(as) pelos aprendizados de tais disciplinas, se envolvem nas atividades propostas, mas, apesar disso, tendem a fazer somente o que o(a) professor(a) solicita, deixando de produzir de forma extraclasse (LIRA, 2013).

Este dado, talvez, demonstre a falta de independência dos(as) estudantes na condução de suas aprendizagens, indicando que os(as) educandos(as) não se utilizam de toda a capacidade oferecida pela motivação (LIRA, 2013). A respeito disso, Bzuneck (2009b) e Zambon e Rose (2012) apontam as crenças e metas dos(as) estudantes relativas à aprendizagem – que compõe as teorias cognitivo-sociais – como fatores de influência

motivacional e rendimento acadêmico, indicando, segundo os autores, a importância do conceito de autoeficácia e autoconceito, bem como as atribuições de causalidade – o sucesso e o fracasso acadêmico – e as metas de realização, com seus sentimentos em relação à escola, à aprendizagem, às disciplinas e aos(às) professores(as) (ZAMBON; ROSE, 2012).

Em conformidade a isso, evidencia-se, ainda, o papel dos aspectos do contexto de sala de aula, como influência nas crenças e metas de motivação, tanto positivas quanto negativas (ZAMBON; ROSE, 2012). Dessa forma, Zambon e Rose (2012) contribuem afirmando que

> Os resultados das comparações do autoconceito acadêmico, das atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso e as metas de realização dos alunos indicaram diferenças significativas entre alunos com alto rendimento e alunos com rendimentos médio e baixo. Os escores[5] médios dos alunos com notas baixas e médias relativos aos aspectos motivacionais foram menos positivos. Eles apresentaram um autoconceito mais baixo, tenderam a atribuir o sucesso mais a causas externas e o fracasso mais à capacidade; além disso, adotaram menos a meta aprender do que o grupo com rendimento alto. Em contrapartida, os alunos com notas altas apresentaram autoconceitos em leitura e escrita mais elevados, atribuíram mais o sucesso à capacidade e ao esforço e demonstraram maior tendência à adoção da meta aprender do que os alunos com notas médias e baixas (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 974).

Nesse sentido, a qualidade da motivação apontada nos resultados dos estudos de Bzuneck (2009b) e Zambon e Rose (2012) identificou que o engajamento motivacional dos(as) estudantes abrange os seguintes componentes: “a escolha pelo envolvimento em determinada tarefa acadêmica ou não, o engajamento comportamental e a persistência nas realizações acadêmicas” (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 974). O engajamento comportamental varia de acordo com a quantidade de esforço inferido em aula – fazer anotações, questionamentos, debater suas ideias, dedicar-se aos estudos e preparar-se para as aulas – e a busca de informações complementares. Já a persistência nas tarefas evidencia o comportamento dos(as) educandos(as) cansados(as) ou tediados(as) na realização das tarefas em aula mas que, no entanto, persistem em realizá-las (BZUNECK, 2009b; ZAMBON; ROSE, 2012).

Os aspectos comportamentais evidenciados pelo engajamento motivacional são influenciados pelo autoconceito do(a) estudante, trazendo tarefas novas e desafiadoras, bem como contribuindo para a persistência dos(as) alunos(as) nas atividades, “uma vez que o indivíduo tende a escolher sistematicamente experiências e ambientes que sejam consistentes

[5] Resultado numérico de um jogo ou competição.

com suas crenças sobre si mesmo(a), o que, por sua vez, tem efeitos sobre como as tarefas acadêmicas são executadas e sobre o desempenho acadêmico" (ZAMBON; ROSE, 2012, p. 974-975) dos(as) estudantes.

Além disso, a Teoria de Atribuição de Causalidade aponta as expectativas de sucesso futuro, a autoeficácia, e os sentimentos positivos e negativos – tanto quanto a si quanto às tarefas – como explicações para o sucesso e o fracasso associados as tarefas acadêmicas (ZAMBON; ROSE, 2012), estando os mesmos associados à escolha das atividades, ao esforço dos(as) estudantes e à persistência relevante para a motivação e a aprendizagem.

A Teoria de Realização também se apresenta no autoconceito do(a) estudante, demonstrando que os(as) estudantes que possuem um autoconceito negativo adotam as metas *performance-aproximação* e *performance-evitação*, sendo regidos pelas causas internas relativas ao sucesso, ao fracasso e à capacidade, tendendo a proporcionar-se menos escolhas de envolvimento nas atividades de aprendizagem, sendo menos persistentes e apresentarem menor interesse em atividades extras (ZAMBON; ROSE, 2012). Ainda, segundo Fontes (2016), constatou-se que as estratégias utilizadas e a motivação para a aprendizagem relacionam-se com o rendimento escolar dos(as) estudantes, assim como com a "qualidade na aprendizagem, evasão e abandono escolar, concepções de aprendizagem, entre outras" (FONTES, 2016, p. 1740).

Um ponto importante que reflete o tipo de abordagem de aprendizagem é o nível de consciência e reflexão do(a) estudante, que perpassa sua maneira de aprender influenciada pela sua motivação e tipologia de estratégia utilizada. Fontes (2016), indica que,

> Sendo assim, é possível por meio de intervenção, alterar as abordagens à aprendizagem (motivações e estratégias) trabalhando diretamente o nível de conscientização que este estudante possui sobre o tipo de motivação e estratégia de aprendizagem utilizada e/ou por intervenção indireta, como por exemplo, alteração de currículo, avaliação, que propicie esta mudança (FONTES, 2016, p. 1740).

Além das estratégias e abordagens motivacionais, Monteiro e Santos (2011) destacam que as "as crianças menores estão mais voltadas para a curiosidade, o interesse e o desejo de conhecer coisas novas" (MONTEIRO; SANTOS, 2011, p. 31-32), e sua entrada na escola expande seus interesses para as notas, as avaliações, o reconhecimento e a valorização do que foi desenvolvido. Estes indícios são apontados pelas autoras como tendenciosos para a meta *performance-aproximação* e, posteriormente, para a meta *performance-evitação*, a medida em

que os(as) educandos(as) vão se tornando mais velhos dentro das instituições de ensino escolar (MONTEIRO; SANTOS, 2011).

Exigências e pressões no ambiente escolar, segundo Monteiro e Santos (2011), direcionam mais ou menos os(as) alunos(as) para um clima competitivo, sendo o(a) professor(a) e a escola determinantes no desenvolvimento das metas de realização. (MONTEIRO; SANTOS, 2011). Quanto a isso, Guimarães e Boruchovitch (2004) empreenderam suas pesquisas com estudantes desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, que resultaram indicadores sobre o estilo motivacional, apontando que estudantes de

> professores com estilo motivacional promotor de autonomia demonstram maior percepção de competência acadêmica, maior compreensão conceitual, melhor desempenho, perseveram na escola, aumentam sua criatividade para as atividades escolares, buscam desafios, são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio e são mais intrinsecamente motivados, quando comparados a alunos de professores com estilo motivacional controlador (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 148).

Por conseguinte, o estilo motivacional do(a) professor(a) influencia na motivação dos(as) estudantes, sendo fonte de desempenho escolar, merecendo interesse e atenção por parte dos(as) pesquisadores(as) (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). As expectativas dos(as) professores(as) sobre como envolver os(as) estudantes nas atividades escolares, concretizam-se suprindo necessidades psicológicas básicas dos(as) estudantes, mas, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004)

> Esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criar interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas conseqüências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias. A necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. Finalmente, a criação da cultura de uma comunidade escolar na qual todos os alunos e professores sintam-se aceitos e emocionalmente vinculados representaria o chamado pano de fundo, ou seja, a segurança necessária para a ação de aprender (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004, p. 148-149).

Quando não acontecem estes estímulos motivacionais, ou mesmo quando o sistema de recompensas e o sistema de ensino falham, aumentam-se os índices de evasão e reprovação, especialmente nas escolas públicas. Na cidade de São Leopoldo/RS, segundo levantamento de

dados de Ribeiro *et al.* (2016), 19,1% dos(as) estudantes do Ensino Médio das escolas públicas estaduais reprovaram, e 13,4% destes estudantes abandonaram as escolas, enquanto que os dados da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2012, apontaram 17,9% e 11,7%, respectivamente (RIBEIRO, *et al*., 2016, p. 55).

Nos espaços de ensino público estadual de São Leopoldo/RS, a pesquisa empreendida por Ribeiro *et al*. (2016) notou um significativo predomínio da motivação extrínseca, observado pela postura receptiva dos(as) alunos(as) em sala de aula. Os resultados apontam, ainda, a preferência dos(as) estudantes por aulas copiadas, não exigindo envolvimento efetivo dos(as) educandos(as), o que "sinaliza uma atitude de comodidade, de fuga da responsabilidade em tornar-se protagonista de sua própria aprendizagem" (RIBEIRO, *et al*., 2016, p. 56), indicando a presença de motivação externa aos(às) estudantes.

Outro fator de motivação externa pode ser a exploração da participação do grupo, por meio da construção do conhecimento e da consideração sócio histórica do sujeito e do grupo em que se encontra inserido. Contexto no qual, o coletivo que pode acontecer, perpassando da motivação extrínseca para a motivação intrínseca (RIBEIRO, *et al*., 2016). A escola, assim como o(a) professor(a), tem importante função no processo motivacional dos(as) estudantes, visto que "ao oferecer práticas pedagógicas superadas, parece estar resignada com o resultado que produz" (RIBEIRO, *et al*., 2016, p. 56), desmotivando o(a) educando(a).

Nessa perspectiva, Ribeiro *et al*. (2016), percebe vários motivos que impulsionam o sujeito a realizar uma determinada tarefa, o que ocorrerá à medida em que ele percebe seu interesse, a descoberta de mundo e a curiosidade, que gera mais curiosidade (RIBEIRO, *et al*., 2016, p. 57). Com os avanços dos(as) estudantes no processo de escolarização, é nítido, segundo as investigações de Guimarães (2009a; 2009b) e Ribeiro *et al*. (2016), "um decréscimo gradativo no nível de motivação, diminuindo os comportamentos de curiosidade, busca de novos desafios, conhecimentos, persistência, entre outros" (GUIMARÃES, 2009a, p. 48). Nesse sentido, é comum a utilização de recompensas, a atribuição de notas e elogios, compondo os estímulos extrínsecos, que são apontados por Ribeiro *et al*. (2016) como recursos que devem ser utilizados com parcimônia e de forma ponderada, para não ocasionar uma desmotivação intrínseca.

Os resultados das pesquisas apontam, ainda, uma forte crítica dos(as) estudantes em relação aos(às) seus(suas) professores(as). Segundo o estudo empreendido por Ribeiro *et al*. (2016) com estudantes do Ensino Médio, esse panorama se justifica devido "a ausência de professores nas escolas, a constantes atrasos, a pouca tolerância com os estudantes e por não

demonstrarem paixão pela profissão e os fazeres que a ela envolvem" (RIBEIRO, *et al*., 2016, p. 64). Quanto a isso, Ribeiro *et al*. (2016) segue afirmando que, segundo sua investigação,

> Também se observa na análise dos depoimentos dos estudantes a forma como expõem como ponto negativo da escola a falta de diálogo entre a gestão da instituição e o corpo discente. As posições dos alunos, seus desejos e seus problemas são desconsideradas na relação com a escola (RIBEIRO, *et al*., 2016, p. 64).

Apesar de todos esses aspectos negativos, os(as) estudantes demonstram gostar da escola e de ir para a escola. Isto acontece, segundo Ribeiro *et al*. (2016), devido ao prazer pelo conhecimento e pela possibilidade de serem melhores por meio do convívio social com os(as) colegas e das experiências compartilhadas, sendo influenciados(as) a fazerem parte desse espaço positivamente.

Contudo, a função da motivação extrínseca é justificada pelos estudos para a submissão à testes e avaliações, podendo estes ocorrer dentro ou fora do espaço escolar, como o ENEM[6] ou o Vestibular (RIBEIRO, *et al*., 2016). Eccheli (2008) corrobora apontando que é importante que sejam desenvolvidos simultaneamente dois traços: a disciplina e a motivação.

A disciplina escolar, para Eccheli (2008), parte da disciplina do trabalho – o hábito de fazer o que precisa ser feito – sem considerar a falta de vontade, o desconforto ou a atração por outras coisas, que possam ser mais interessantes. Enquanto que, segundo Eccheli (2008),

> Por outro lado, se o professor conseguir desenvolver em sala de aula atividades adequadas que promovam a motivação do aluno, terá menos problemas de indisciplina, pois aluno motivado dirige sua atenção e suas ações para a execução da atividade e conseqüentemente sobra menos tempo para se envolver em atos que comprometam o desenvolvimento do trabalho e gerem indisciplina. Tarefa complexa para o professor, que precisa ser capaz de perceber as dificuldades e necessidades dos alunos, além de constantemente refletir sobre a sua prática pedagógica e planejar atividades desafiadoras e motivadoras (ECCHELI, 2008, p. 211).

Assim, o(a) professor(a) deve ser instigador(a) para os(as) seus(suas) estudantes, bem como amigável, boa gente, tranquilo(a) e motivador(a), trabalhando de forma a promover uma boa explicação dos conteúdos e modificando seu trabalho pedagógico para se tornar excitante para os(as) estudantes e motivador de suas aprendizagens (LIRA, 2013).

---

[6] ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Os alunos do Ensino Médio, que foram investigados, podem optar por fazer a avaliação do Governo Federal para ingresso no Ensino Superior.

Pensando o futuro educacional das nossas instituições de ensino, Lourenço e Paiva (2010), acreditam ser necessário o uso de estratégias por parte do(a) professor(a) que possibilitem ao(a) estudante inferir novos conhecimentos por meio de métodos ajustados as suas necessidades, constituindo-se um currículo bem estruturado que não despreze o papel motivacional embutido nesse processo. Ainda segundo os autores,

> As técnicas de incentivo que buscam as causas para o aluno se tornar motivado garantem uma aula mais produtiva por parte do professor, pois ensinar está relacionado com a comunicação. O ensino só tem sentido quando interfere na aprendizagem, por isso é necessário conhecer como o professor ensina e entender como o aluno aprende (Paiva, 2008), só assim o processo educativo poderá resultar e o aluno conseguirá aprender a pensar, a sentir e a agir. Não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e atribui significado ao aprendido (LOURENÇO; PAIVA, 2010, p.139).

Por fim, os resultados indicam que a motivação no contexto escolar tem sido um determinante crítico da qualificação e do nivelamento da aprendizagem e do desempenho escolar. A motivação do(a) estudante, segundo Lourenço e Paiva (2010), envolve-o(a) no processo de aprendizagem, colaborando para que o(a) educando(a) se desafie com tarefas, empreenda esforços e utilize as estratégias apropriadas para desenvolver novas capacidades de domínio e compreensão (LOURENÇO; PAIVA, 2010).

Nesse contexto, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) destacam que ao menos duas interpretações são aceitáveis: estudantes motivados(as) intrinsecamente – bastante estratégicos(as) e engajados(as) profundamente nas tarefas de aprendizagem – e o uso de estratégias eficazes de aprendizagem – promoção de bons resultados acadêmicos que alimentam as crenças de autoeficácia e a motivação intrínseca (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Salienta-se, sobretudo, a relevância de conhecer e descrever precisamente esses aspectos cognitivos da motivação dos(as) estudantes, como apontam Zambon e Rose (2012). Segundo as autoras, esses indicadores fornecem qualidade motivacional e identificação de padrões de motivação adaptativa e não adaptativa, alertando-se para a importância de investimentos na promoção motivacional dos(as) estudantes, conjuntamente uma condição fundamental para a melhoria do rendimento acadêmico (ZAMBON; ROSE, 2012).

Considera-se, ainda, que no sistema escolar brasileiro há inúmeros problemas, especialmente na rede pública, que afetam esse processo de motivação extrínseca, apontados

por Zenorini, Santos e Monteiro (2011) “como a falta de professores com formação adequada, a infraestrutura precária, as metodologias utilizadas, o sistema avaliativo e, no caso específico do ensino médio, o dilema que gira em torno de preparar o aluno com o enfoque para o trabalho ou para o ensino superior” (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 162).

Os autores relatam também problemas frequentes relacionados ao Ensino Fundamental, que, muitas vezes, ofertam diferentes professores(as) aos(às) estudantes em um mesmo ano letivo, sendo que, segundo Zenorini, Santos e Monteiro (2011),

> Também não se pode deixar de mencionar a deficiência decorrente do ensino fundamental, a qual gera uma grande heterogeneidade com relação ao nível dos alunos, pois, assim como há aqueles que chegam ao ensino médio com uma boa base, há aqueles que chegam minimamente alfabetizados (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 162).

Diante desse quadro, tanto o(a) professor(a) como o(a) estudante necessitarão envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem, valorizando o processo, não o produto. Pensando nas aprendizagens dos(as) discentes, é correto que o(a) estudante deseje tirar boas notas, no entanto, “não se pode reduzir o processo de ensino e aprendizagem apenas à “cultura das boas notas”, já que nem sempre a boa nota revela a verdadeira aprendizagem” (ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011, p. 162).

Dessa maneira, Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) destacam a necessidade de novos estudos que identifiquem diferentes tipos de motivação, norteando ações preventivas e colaborativas para o trabalho pedagógico de professores e professoras das escolas brasileiras (PERASSINOTO; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). Além disso, questões envolvendo evasão e reprovação tem desmotivado os(as) estudantes para frequentar o ambiente escolar. Por isso, investigar as motivações e/ou desmotivações dos(as) estudantes para a aprendizagem, pode contribuir para a diminuição dos índices de evasão e reprovação escolar (RIBEIRO, *et al.*, 2016), justificando-se a realização dessa investigação.

Finalmente, contudo, Ribeiro *et al*. (2016) sugere a inserção da pesquisa em sala de aula, como componente do currículo escolar. A pesquisa, segundo os autores, constitui-se como fator de motivação intrínseca aos(às) estudantes, iniciando com temas que lhes sejam interessantes, remetendo-os a sua realidade com possibilidade de modificá-la, podendo trabalhar temas sugeridos pelos(as) próprios(as) estudantes, incitando-os(as) a apresentar maior interesse nas aulas, mostrando maior motivação intrínseca (RIBEIRO, *et al.*, 2016).

3. Motivação para a aprendizagem da Música no Contexto Escolar

A motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar tem despertado diferentes estudos psico-cognitivos vinculados a educação musical, provenientes de questionamentos de professores(as) e estudantes sobre suas motivações para a aprendizagem da música, quer seja no ambiente escolar ou não-escolar (HENTSCHKE *et al.*, 2009; VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). No Brasil, ainda são escassos os estudos que abordam a motivação para a aprendizagem da música, estando, sobretudo, vinculados aos estudos de instrumentos musicais em ambientes não-escolares ou mesmo à motivação para o ingresso no Ensino Superior.

Atualmente, no Brasil, a motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar vem sendo investigada pelo grupo de pesquisa de Formação e Atuação de Profissionais em Música – FAPROM, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; 2015; WERNER, 2017). O Grupo de pesquisa FAPROM, segundo Cereser (2011), tem desenvolvido diversas pesquisas sobre a formação e atuação de profissionais em música que objetivam contribuir para o desenvolvimento da educação musical brasileira.

Todavia, não são muitas as investigações sobre motivações para a aprendizagem da música, e Madeira e Mateiro (2013) encontraram cinco tipos de publicações a respeito: "aquelas que estudam o processo motivacional do aluno; as que estudam o processo motivacional do professor; as que focam a influência do professor na motivação do aluno; as que avaliam instrumentos de medida em motivação e, por fim, os estudos teóricos" (MADEIRA; MATEIRO, 2013 p. 68).

Na educação musical, Cereser (2011) aponta que

> Essas pesquisas investigam as causas que instigam os indivíduos a se envolver com a música, bem como de que forma realizam essas atividades. Esses estudos têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, o interesse, os valores, os objetivos (metas), as crenças de eficácia pessoal, a atribuição de sucesso e fracasso, a influência dos pais e pares. A compreensão dos fatores internos e externos auxilia a explicação das suas influências no envolvimento e desempenho do indivíduo nas atividades musicais (CERESER, 2011, p. 47).

Dessa forma, abordarei aqui diferentes estudos vinculados à motivação dos(as) estudantes para aprender música na escola (VILELA, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; 2015; MADEIRA; MATEIRO, 2013; WERNER, 2017; SILVA, 2017), as crenças de autoeficácia dos(as) professores(as) de música (CERESER, 2011; WERNER, 2017), o estilo motivacional dos(as) professores(as) de música (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; CERESER, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013; SILVA, 2017; WERNER, 2017) e a influência do ambiente escolar, dos pais e/ou familiares e dos pares para o desenvolvimento musical dos(as) estudantes (VILELA, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011).

Autores como Vilela (2009), nesse sentido, tem procurado conhecer o valor atribuído a aula de música no currículo escolar, vislumbrando identificar as relações entre o interesse dos(as) estudantes, a utilidade da disciplina bem como sua importância no contexto escolar, e o esforço que os(as) alunos(as) de música atribuem às aulas de música no currículo escolar (VILELA, 2009).

Assim, a motivação configura-se em um processo dinâmico, compreendendo iniciar, manter e finalizar uma ação (VILELA, 2009). Em música, por exemplo, podemos compreender essa motivação pela crença de um(a) estudante em sua capacidade de tocar um instrumento musical (VILELA, 2009; CERESER, 2011) que, inicialmente dará conta de manter o(a) estudante estimulado aos estudos musicais. No entanto, manter o(a) educando motivado a estudar demanda incentivo dos pais, de colegas ou amigos(as) que estudem música (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011), demandando, ainda, a realização de metas – provas, apresentações musicais, finalização de uma obra musical – para que realmente concentre a motivação do(a) discente nos estudos da música (VILELA, 2009).

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

Essas atividades podem gerar resultados positivos ou negativos (VILELA, 2009; WERNER, 2017), podendo despertar novas ações de aprendizagem ou promover a desistência do(a) educando(a) frente as dificuldades encontradas nos estudos musicais (VILELA, 2009). Nessa perspectiva, dados da pesquisa de Ghazali (2006) identificaram que os(as) estudantes consideram a música como uma atividade interessante dentro da escola, todavia atribuem pouca importância a ela. Segundo Vilela (2009), podemos associar este fato a não presença da música nas avaliações nacionais da educação brasileira, o que resulta na desvalorização da área dentro do contexto escolar, refletindo em baixas atribuições de interesse por parte dos(as) discentes, como pouca importância e utilidade às aprendizagens musicais (VILELA, 2009).

Além disso, outra grande influência para esta desvalorização é a forma como a música e ensinada na escola, e o tipo de repertório usado em sala de aula (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; CERESER, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013; SILVA, 2017; WERNER, 2017). Quanto a isso, Vilela (2009) aponta que

> 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 (VILELA, 2009, p. 84).

Outro dado relevante são as experiências prévias positivas com as atividades musicais (VILELA, 2009; CERNEV, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013), que influenciam as escolhas dos(as) estudantes pelas atividades musicais segundo o modelo de expectativa e valor (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). Ressalta-se, então, que as experiências positivas dos(as) discentes com música no ambiente familiar e/ou social, a proximidade de parentes e amigos(as) que tocam instrumentos musicais, fizera-os(as) acreditar em suas capacidades de execução de um instrumento musical (VILELA, 2009).

Considerando, ainda, dois contextos de aprendizagem diferenciados – aulas de música integradas ao currículo escolar e aulas de música em diferentes contextos – há diferentes percepções por parte dos(as) estudantes, porém ambos os contextos são compreendidos como atividades que não exigem tanto esforço (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010).

Esta (des)valorização no valor de realização por parte dos(as) educandos(as), tem um forte impacto no envolvimento dos(as) estudantes com as tarefas em música, bem como suas

escolhas pessoais para a aprendizagem da música. As atribuições de valor dos(as) estudantes demonstram que não são unicamente as características do ambiente de aprendizagem que impactam sobre suas motivações, são, sobretudo, "[...] 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, consequentemente, sobre a motivação para aprender" (VILELA, 2009, p. 95).

Essa motivação para a aprendizagem da música tem sido debatida por estudos que perpassam as questões cognitivas, afetivas e sociais dos indivíduos (VILELA, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013; WERNER, 2017). Segundo Hentschke *et al.* (2009),

> 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 (HENTSCHKE *et al.*, 2009, p. 87).

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

Procurando identificar esses fatores atribuídos à motivação para a aprendizagem, Madeira e Mateiro (2013) empreenderam um estudo sobre a motivação na aula de música, trazendo reflexões de uma professora. O trabalho das autoras não se pautou em diferentes teorias motivacionais, mas na compreensão da vontade do indivíduo em dar continuidade aos seus estudos musicais, às variações dessa persistência, ao contexto em que se dá essa aprendizagem e às estratégias que interferem nesse processo (MADEIRA; MATEIRO, 2013).

Segundo as autoras, é comum ouvir na escola frases típicas dos(as) professores(as), como: "não consegui dar aula hoje, porque as crianças não pararam um minuto, foi a maior bagunça' ou, ainda, 'não sei o que fazer para que as crianças participem mais das atividades" (MADEIRA; MATEIRO, 2013, p. 68). Falas como essas, são constantes no cotidiano da

escola, e podem ser minimizadas, segundo Russell (2005), por um planejamento estruturado, com a escolha prévia dos conteúdos e a aplicação das atividades (RUSSELL, 2005).

Russell (2005) atenta, ainda, que o(a) professor(a) deve pensar em uma aula estruturada e conectada do início ao fim. Dessa forma, poderá dar significado ao conteúdo transmitido e um bom andamento à aula, prendendo a atenção das crianças e fazendo elas se engajarem nas atividades musicais propostas. Não se pode, assim, considerar unicamente o comportamento e a interação social dos(as) educandos(as) durante as aulas de música, mas sim o planejamento do(a) professor(a), seus conteúdos e sua metodologia de ensino (RUSSELL, 2005), como veremos no subcapítulo 3.2.

Para entender um pouco mais esse processo, Madeira e Mateiro (2013) observaram as aulas de música de uma professora atuante no currículo escolar, trazendo algumas das atividades musicais que ela considera importantes para o bom andamento das aulas de música na escola, como "levar os alunos a pensar, realizar a vivência musical através do instrumento, variar as atividades, escolher ajudantes do dia, dar crédito aos interesses dos alunos e, por fim, fazer comentários sobre o desempenho deles" (MADEIRA; MATEIRO, 2013, p. 77).

A professora investigada, segundo Madeira e Mateiro (2013), também aponta que

> Em suas aulas além de cantar, ela procura ensaiar as músicas com o acompanhamento de instrumentos musicais, levar filmes relacionados ao conteúdo, realizar aulas ao ar livre, provocar os alunos à reflexão, fazer comentários sobre o desempenho, dar créditos aos interesses deles, etc. O professor deve estar preparado para imprevistos, ou seja, ter sempre um "plano B", diz Helena. A preparação de uma aula também prevê o tempo dedicado a cada atividade, pois muitas questões devem ser levadas em conta como o fato de alguns alunos serem mais rápidos que outros para terminar a tarefa (MADEIRA; MATEIRO, 2013, p. 78).

Todas as estratégias de aprendizagem musical apontadas pela professora investigada, são definidas por Madeira e Mateiro (2013) como frutos de um processo reflexivo, em que a professora analisa as atividades desenvolvidas e varia as estratégias para propiciar maior motivação, refletindo se funcionam, ou não. Segundo as autoras, deve-se "valorizar o interesse dos alunos e torná-los agentes ativos que auxiliam e tomam decisões [o que] é necessário e eficaz para o bom andamento em sala de aula" (MADEIRA; MATEIRO, 2013, p. 79). Isso depende, sobretudo, da tomada de decisões do(a) professor(a), seu planejamento, sua postura e atenção aos(às) discentes, mas, especialmente, do seu exercício reflexivo, auxiliando a vencer as barreiras sem a necessidade de autoridade (MADEIRA; MATEIRO, 2013).

Nesse processo, muitas são as estratégias de ensino que podem ser utilizadas pelo(a) professor(a) para motivar os(as) estudantes a aprenderem música com ele(a). Cernev (2015) estudou a aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais, que se configuram como possibilidades de motivação dos(as) estudantes e estratégias de aprendizagem musical escolar (CERNEV, 2015). Ao utilizar as TIC[7] como meio pedagógico para aprender música, Cernev (2015) afirma, citando Reeve (2012), que

> o conteúdo acadêmico (fatores ambientais) pode apoiar ou prejudicar a motivação intrínseca dos alunos, influenciar na forma com que eles encaram a sala de aula e, consequentemente, no andamento da aprendizagem escolar. De acordo com a teoria da avaliação cognitiva, eventos externos como recompensas ou punições tendem a prejudicar a motivação dos alunos enquanto que um *feedback* informacional ou a valorização da aprendizagem pode apoiar e manter a motivação intrínseca (CERNEV, 2015, p. 79).

Assim, a relação dialética estabelecida entre professores(as) e educandos(as) pode contribuir ou dificultar a percepção dos(as) estudantes quanto à sua autodeterminação para aprender música na escola. Em contrapartida, a proposta do uso das tecnologias digitais trazida por Cernev (2015) poderia contribuir para tal, pois todos(as) os(as) estudantes investigados(as) pela autora acreditam ser importante o uso do computador em sala de aula, argumentando que este poderia ser utilizado para trabalhar com as atividades musicais, mesmo sem conseguirem justificar suas respostas (CERNEV, 2015).

Ao receberem a proposta do trabalho de utilização das redes de comunicação para uma aprendizagem colaborativa, os(as) discentes mostraram-se eufóricos com as aulas de música, demonstrando boas expectativas em relação ao uso das tecnologias (CERNEV, 2015). Essa proposta, poderia, então, motivar os(as) estudantes a estudarem música por meio das tecnologias, utilizando ciberespaços para ampliar e explorar seus repertórios musicais e compartilhá-los com os seus pares. Mas, por outro lado, Cernev (2015) atenta que

> a implementação de recursos computacionais em sala de aula não garante por si só que os alunos desenvolvam estratégias para a aprendizagem musical, nem incentiva o desenvolvimento de habilidades musicais e tecnológicas. Para que tais ações ocorram, é importante que os professores construam esse processo educativo conjuntamente. Os professores precisam buscar estratégias reais e possíveis para o uso das tecnologias nas aulas de música diante a sua realidade pedagógica e diante dos alunos (CERNEV, 2015, p. 184).

[7] TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

Assim, embora alguns(mas) professores(as) encontrem dificuldades para ensinar com a evolução dos recursos tecnológicos, Cernev (2015) aponta que as vivências e os conhecimentos dos(as) estudantes podem ser facilitadores para o uso das tecnologias, apesar das dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as).

Já em relação aos aspectos motivacionais, Cernev (2015) aponta que os resultados propiciaram a colaboração e a interação entre os pares, potencializando o processo de construção do conhecimento musical, auxiliando os(as) educandos(as) a sentirem-se competentes na utilização das tecnologias nessa construção musical e, ainda, fornecendo a motivação autônoma para que os(as) estudantes desenvolvessem suas atividades musicais por meio da motivação intrínseca ou extrínseca (CERNEV, 2015).

3.1 Motivação extrínseca para a aprendizagem da música no contexto escolar

A motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar pode se dar de forma interna ou externa (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; 2015; BATTISTI; ARAÚJO, 2017), de acordo com as motivações de cada estudante, bem como as mediações familiares e escolares. Nesse sentido, Ghazali (2006) aponta diversos fatores externos da motivação do(a) estudante, perpassando: a) pais e família; b) meio escolar; c) professores(as); d) amigos(as) e colegas; entre outros (GHAZALI, 2006).

Os pais e familiares, nesse contexto, têm maior influência no estágio inicial da aprendizagem musical. Segundo Vilela (2009):

> 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 (VILELA, 2009, p. 26-27).

O contexto familiar é, assim, o ambiente cotidiano em que o(a) estudante tem acesso ao estudo da música, sendo os pais, segundo Cereser (2011) suas maiores influências e apoio no desejo de tocar instrumentos musicais e desenvolver suas habilidades (CERESER, 2011).

Já o meio escolar é outra grande influência dos(as) estudantes, especialmente quando são proporcionadas aulas de música no currículo escolar. Nesse meio, os(as) professores(as) de música exercem uma forte influência sobre a motivação dos(as) estudantes, sendo suas estratégias de aprendizagem e suas abordagens metodológicas em sala de aula fatores determinantes para um ensino musical qualificado (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; CERESER, 2011; CERNEV, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013).

A respeito disso, Pizzato (2009) acredita que

> é importante ressaltar que a escola normalmente apresenta-se como um contexto onde a motivação pode ser considerada mais extrínseca do que intrínseca. Os alunos devem cumprir tarefas e terem um desempenho mínimo para que progridam; além disso, muitos conteúdos são trabalhados e nem sempre são significativos para os alunos (PIZZATO, 2009, p. 106).

Nesse contexto, a música inserida na escola, por vezes, se faz presente em atividades extracurriculares, associadas às comemorações de datas festivas do calendário escolar, eventos diversificados em que os(as) discentes a utilizem para representar a escola, ou mesmo como recurso para o desenvolvimento de outras atividades (HENTSCHKE *et al.*, 2009), que, por vezes, necessitam ser mais significativas para os(as) estudantes.

Por fim, outro fator de motivação extrínseca é a coletividade dos pares. Ghazali (2006) aponta que a convivência entre amigos(as) e colegas tem grande importância nos estudos musicais dos(as) estudantes, especialmente na adolescência, estando, também, associada à identidade e aos gostos musicais dos(as) educandos(as). Cereser (2011) também aponta a importância das atividades realizadas em grupo, sendo o coletivo fator imprescindível para a participação dos(as) educandos(as) em bandas escolares.

Battisti e Araújo (2017), ao conhecer a motivação de crianças para aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo, observaram que os(as) estudantes valorizavam a possibilidade de aprender música com os(as) outros(as), “e que a persuasão verbal vinda do professor possuía efeito positivo maior para o aumento das crenças de autoeficácia nos estudantes em detrimento da persuasão dos colegas” (BATTISTI; ARAÚJO, 2017, p. 148).

Por isso, oportunizar o aprendizado em conjunto com os pares, sentir-se parte de um grupo musical, e ouvir a sonoridade daquele grupo proporcionará um sentimento de pertencimento, promovendo a motivação e o engajamento do(a) estudante (BATTISTI; ARAÚJO, 2017). Além disso, segundo Braga (2009), “[...] quando os alunos são colocados como modelos, sujeitos capazes de auxiliar os colegas, e de compartilharem a

responsabilidade pela aprendizagem do grupo com o professor, a tendência é que estes se sintam mais motivados e incorporem o espírito de equipe" (BRAGA, 2009, p. 135).

Nesse caso, as crenças de autoeficácia dos(as) estudantes a respeito de suas potencialidades para aprender a executar um instrumento musical se fazem presentes no ensino coletivo investigado por Battisti e Araújo (2017) por meio da valorização da possibilidade de aprender com os(as) outros(as), tocar coletivamente e compartilhar seus conhecimentos músico-instrumentais. Essa aprendizagem em pares por vezes é tão consistente que influi nos processos de modelação. Na aprendizagem de um novo repertório, segundo o estudo de Battisti e Araújo (2017), as propostas não estavam colaborando para aumentar as crenças de autoeficácia dos(as) estudantes quando o modelo partia do(a) professor(a) ou de algum(a) estudante mais adiantado(a). Ou seja, estudantes iniciantes que observavam modelos de desempenho em níveis superiores em relação aos em que se encontram, não aumentavam suas crenças de autoeficácia (BATTISTI; ARAÚJO, 2017).

Isto indica, portanto, "que o professor, ao utilizar o processo de modelação, deve estar atento à forma como o modelo é apresentado, para estimular de forma atraente o desejo pelo bom desempenho nas crianças" (BATTISTI; ARAÚJO, 2017, p. 169). E que, o maior índice apontado pelos(as) educandos(as) na avaliação de seu êxito como "capaz/muito capaz" foi associado pelos(as) estudantes à realização de performances coletivas. Já a persuasão verbal do(a) professor(a), foi apontada como importante elemento de aumento das crenças de eficácia das crianças (BATTISTI; ARAÚJO, 2017).

Em detrimento disso, as autoras destacam a aprendizagem coletiva e a motivação extrínseca dos pares como fatores que potencializam a motivação do(a) discente, permitindo vislumbrar sugestões metodológicas para os(as) docentes e contribuir na manutenção da motivação dos(as) estudantes, bem como suas crenças de autoeficácia (BATTISTI; ARAÚJO, 2017). Dessa forma, este estudo quer pesquisar a motivação para a aprendizagem musical dos(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visto que esta revisão literária não encontrou muitos estudos na área vinculados aos(às) estudantes adolescentes.

3.2 O Estilo Motivacional do(a) Professor(a) de Música

Analisando os apontamentos realizados anteriormente e os estudos relativos a motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar, os resultados apontam para uma baixa motivação por parte dos(as) estudantes para aprender música, bem como baixo

esforço para a aprendizagem musical escolar (VILELA, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). Segundo Cereser (2011):

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

Mas a motivação dos(as) professores(as) e suas crenças de autoeficácia, tem uma dimensão pessoal, relacionada com o envolvimento do(a) professor(a) ao ministrar suas aulas, bem como seu desenvolvimento, satisfação, sucesso e realização pessoal e profissional (CERESER, 2011). As crenças de autoeficácia estão relacionadas a Teoria da Autoeficácia, apresentada no capítulo anterior, perpassando expectativas, percepções, julgamentos e crenças sobre a capacidade de realização, desempenho e domínio de cada pessoa (BANDURA 1977; 1986; VILELA, 2009; CERESER, 2011; BATTISTI; ARAÚJO, 2017; WERNER, 2017).

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

Nesse sentido, para os(as) professores(as) propiciarem seus papéis motivacionais, é necessário enxergarem-se como competentes no desenvolvimento de habilidades e na tomada de decisões, levando em consideração que, segundo Cereser (2011):

> Não basta reagir aos problemas de motivação apenas quando eles ocorrem, é preciso se planejar ativamente para a motivação. Durante o processo de ensino, professores podem diagnosticar a necessidade de estratégias de motivação, determinar sua efetividade e ajustar ou revisar essas estratégias (CERESER, 2011, p. 57).

Além disso, é importante que o(a) professor(a) acredite nas habilidades dos(as) estudantes para aprender e promover suas aprendizagens acadêmicas, o que afeta diretamente o seu modo de ensinar. Assim, a eficácia do(a) professor(a), relacionada às suas crenças de

competência na instrução do(a) educando(a) bem-sucedido(a), dividem-se em dois tipos: a *eficácia geral de ensino* – que se refere às crenças sobre a habilidade de ensinar os(as) discentes e ministrar as aulas ultrapassando os obstáculos – e a *eficácia pessoal* (de ensino) – que se refere ao julgamento do(a) professor(a) quanto ao grau de aprendizagem do(a) estudante (CERESER, 2011).

Quanto a essas crenças dos(as) professores(as) na capacidade de aprendizagem dos(as) estudantes, Alderman (2004) nomeia de *expectativas dos(as) professores(as)*, que podem configurar-se, ainda, em *efeitos da expectativa do(a) professor(a)*. As *expectativas do(a) professor(a)* estão relacionadas às futuras realizações dos(as) estudantes de acordo com seu conhecimento momentâneo, enquanto os *efeitos da expectativa do(a) professor(a)* são os resultados das ações dos(as) professores(as) e respostas às suas expectativas (ALDERMAN, 2004; CERESER, 2011). Alderman (2004) sustenta, ainda, que há dois tipos de efeitos da expectativa dos(as) professores(as): o *efeito da profecia autorrealizada* – que se refere as expectativas iniciais do(a) professor(a) quanto aquele grupo de estudantes que, se conseguem atingir os objetivos, receberão diferentes instruções práticas para alcançar os resultados – e o *efeito da expectativa sustentada* – que se refere as expectativas iniciais do(a) professor(a) mantidas constantes, mesmo havendo modificações comportamentais e novos resultados por parte dos(as) educandos(as) (ALDERMAN, 2004; CERESER, 2011).

Por isso, Cereser (2011) procurou identificar as crenças de autoeficácia de 148 professores(as) e estagiários(as) atuantes com música no currículo da educação básica, inferindo questões relativas a cinco dimensões: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos(as) alunos(as); c) motivar os(as) alunos(as); d) considerar a diversidade do(a) aluno(a); e e) lidar com mudanças e desafios (CERESER, 2011). Nesse sentido, Cereser (2011) investigou a motivação do(a) professor(a) de música, que está relacionada com a preocupação do(a) professor(a) em propiciar ao(as) estudantes uma aprendizagem qualificada, com engajamento nas atividades musicais escolares.

Os resultados da investigação empreendida por Cereser (2011) apontam que os(as) professores(as) de música investigados(as) avaliam-se com fortes crenças de autoeficácia para atuar com o ensino de música na educação básica. A média mais alta entre os(as) professores(as) foi na dimensão d) *considerar a diversidade dos(as) alunos(as)*. Já a menor média foi atribuída à dimensão b) *gerenciar o comportamento dos(as) alunos(as)* (CERESER, 2011).

À dimensão a) *ensinar música* foi atribuído menor valor à questão ‘utilizar uma variedade de estratégias para avaliar as atividades musicais’, enquanto que o maior valor médio foi atribuído a ‘adaptar as atividades para um nível musical considerando o desenvolvimento cognitivo e musical do aluno’ (CERESER, 2011). Os(as) estagiários(as) em música apresentaram índices mais elevados nas dimensões das crenças de autoeficácia para atuação na educação básica, porém menores índices na dimensão a) *ensinar música*. Já os(as) professores(as) com graduação em música apresentam índices mais baixos nas dimensões: b) *gerenciar o comportamento dos(as) alunos(as)* e c) *motivar os(as) alunos(as)* (CERESER, 2011).

De toda forma, a grande maioria dos(as) professores(as) de música investigados(as) por Cereser (2011) apresentaram fortes crenças de autoeficácia, o que, para a autora, está relacionado com a motivação e realização dos(as) professores(as) de música. Quanto aos(às) estudantes desmotivados(as), os(as) docentes apresentaram baixo senso de eficácia instrucional, e acreditam poder fazer muito pouco por eles(as), indo de encontro com a teoria da autoeficácia, que propõe a possibilidade de ensinar os(as) educandos(as) com dificuldades por meio de aulas extras e técnicas apropriadas (BANDURA, 1977; 1986; VILELA, 2009; CERESER, 2011; BATTISTI; ARAÚJO, 2017; WERNER, 2017).

Werner (2017) também investigou as crenças de autoeficácia dos(as) professores(as) de música dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para ensinar música, que, de acordo com a legislação brasileira, compreende professores(as) com formações em pedagogia, licenciatura em música e curso normal no Ensino Médio, não havendo a obrigatoriedade de um(a) professor(a) especialista em música.

Com este panorama, Werner (2017) acredita ser imprescindível conhecer os(as) profissionais que estão atuando com música nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como suas formações e concepções docentes. Além disso, segundo Werner (2017), as crenças de autoeficácia atribuídas pelos(as) professores(as) determinam suas práticas docentes, sendo necessário, então, conhecer suas motivações e suas crenças de eficácia para ensinar música no espaço escolar.

Sendo assim, Werner (2017) aponta que as motivações dos(as) professores(as) para ensinar música podem estar atreladas à diferentes variáveis, como o tempo de atuação e a diferença de sexos dos(as) profissionais. De acordo com o mapeamento realizado pela autora, os(as) professores(as) de música mais experientes sentem-se mais confiantes e apresentam maior domínio profissional, assim como professoras do sexo feminino sentem-se mais

confiantes quanto ao comportamento dos(as) estudantes, sabendo lidar mais facilmente com mudanças e desafios em sala de aula (WERNER, 2017).

Esses fatores podem afetar e modificar o estilo motivacional dos(as) professores(as) de música atuantes nos espaços escolares, uma vez que a maioria da amostra analisada por Werner (2017) é composta por mulheres atuantes há mais tempo nos Anos Iniciais. Outro dado relevante é que há um grande número de professores(as) jovens na profissão, que iniciaram suas carreiras já atuando na escola. Há, também, mais homens jovens licenciados em música atuando nesta etapa de ensino, e uma grande procura por formação musical entre os profissionais não especializados. Em geral, os(as) professores(as) especializados(as) em música se direcionam às escolas privadas, enquanto que, nas escolas públicas, encontram-se os(as) professores(as) não especialistas em música. Os(as) professores(as) especialistas, contudo, trabalham com a disciplina de música, e os(as) professores(as) unidocentes e/ou não especialistas com atividades de grupos musicais (WERNER, 2017).

Quanto ao estilo motivacional, as professoras do sexo feminino percebem-se mais capazes de motivar os(as) estudantes a aprender música na escola, bem como lidar com mudanças e desafios. Observando as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas à motivação para aprender música, também encontramos, basicamente, pesquisadoras do sexo feminino escrevendo sobre a temática. Os dados indicam, ainda, que os(as) professores(as) com maiores graus de escolaridade possuem crenças de autoeficácia mais fortalecidas em se tratando de ensinar música, motivar e gerenciar o comportamento dos(as) discentes, considerando suas diversidades (WERNER, 2017).

Já quanto a percepção dos(as) professores(as) especialistas em música, os(as) mesmos(as) apontam suas crenças de autoeficácia mais enfraquecidas para gerenciar o comportamento dos(as) educandos(as) em comparação aos(às) profissionais não especializados(as) em música (WERNER, 2017). Isso se dá, muitas vezes, porque os(as) professores(as) licenciados(as) em música detêm muito tempo de sua formação docente para o estudo da performance instrumental, dedicando-se menos para as didáticas de ensino. Além disso, os(as) professores(as) pedagogos(as) ou formados(as) no curso normal do Ensino Médio atuam diariamente com aquele público, sabendo lhe dar melhor com as questões comportamentais e individuais de cada criança.

Colaborando com Werner (2017), Cernev (2011) estudou a motivação de professores(as) de música sobre a perspectiva da teoria da autodeterminação, visando construir e testar um instrumento de medida da motivação destes(as) professores(as) de

música no ambiente educacional, verificar os tipos de motivação percebidos por estes(as) professores(as), analisar estatisticamente suas motivações relacionando-as ao contexto em que atuam e comparar as motivações em relação ao tempo de atuação de cada docente (CERNEV, 2011).

Por meio da experiência docente como professora de música na educação básica, Cernev (2011) percebeu que, além dos conhecimentos musicais e pedagógicos, necessitava desenvolver estratégias de ensino para auxiliar os(as) estudantes e fazê-los(as) engajarem-se nas atividades musicais. Desse modo, a autora busca compreender a motivação profissional a partir da perspectiva da teoria da autodeterminação (VILELA, 2009; CERNEV, 2011; 2015; SILVA, 2017). Os resultados apontam que, em geral, os(as) professores(as) se sentem autônomos(as) no desenvolvimento de práticas musicais em sala de aula, buscando sempre melhorar seus conhecimentos, bem como suas habilidades, apresentando satisfação pessoal e experimentando um desenvolvimento saudável, com emoções positivas e realizações profissionais (CERNEV, 2011).

De acordo com o estudo, ainda, o estilo motivacional dos(as) professores(as) de música está vinculado a motivações intrínsecas e extrínsecas dos(as) próprios(as) profissionais. Segundo Cernev (2011), "os resultados demonstram que auxiliar o crescimento e reconhecimento da educação musical escolar é um fator que propicia a satisfação pessoal dos professores investigados" (CERNEV, 2011, p. 117), mantendo-os(as) intrinsecamente motivados(as).

Já a percepção do(a) professor(a) sobre suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento[8] são apontadas por Cernev (2011) como satisfeitas, podendo, assim, os(as) professores(as) auxiliarem seus(suas) alunos(as) em suas motivações autônomas. Entretanto, a terceira necessidade psicológica básica de pertencimento dos(as) professores(as) de música é apontada como satisfeita positivamente somente em se tratando da relação estabelecida com os(as) estudantes. Verificou-se, nesse sentido, que a relação com seus pares e com a instituição não é satisfatória para os(as) professores(as) de música investigados(as), o que pode ocasionar um distanciamento profissional dentro da escola e um isolamento maior do(a) professor(a) de música (CERNEV, 2011).

Os resultados obtidos por Cernev (2011) confirmaram, assim, as diferentes motivações dos(as) professores(as) de música ao longo de sua carreira docente, apontando que, no final de seu ciclo de vida profissional, os(as) professores(as) apresentaram maior motivação

[8] Três necessidades psicológicas da Teoria da Autodeterminação. Ver o Capítulo 1 desta dissertação.

autônoma. Além disso, o estudo apontou que os(as) professores(as) das redes públicas e privadas se apresentam igualmente motivados(as) e autônomos, não se percebendo mais controlados(as) os(as) profissionais das instituições privadas.

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

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

Estes apontamentos aparecem, também, na investigação de Silva (2017), que pesquisou a motivação para aprender música de 64 estudantes do Ensino Médio, compreendendo as contribuições da motivação para aprendizagem musical dos(as) estudantes e conhecendo o estilo motivacional com o intuito de explicar as influências internas e externas que envolvem e motivam os(as) discentes a participar das práticas musicais (SILVA, 2017).

As influências externas da motivação para a aprendizagem musical dos(as) estudantes aparecem durante as aulas sempre que o(a) professor(a) fornece informações relevantes e contribuir com o aprendizado e as novas habilidades dos(as) estudantes. Mas Silva (2017) aponta também para a importância do compromisso do(a) estudante em querer aprender música, identificando no(a) professor(a) o fomento do interesse do alunado, bem como da participação e envolvimento dos(as) estudantes com as atividades musicais, mas também indica que os(as) discentes necessitam assumir este compromisso (SILVA, 2017).

Desse modo, o estudo inferido por Silva (2017) apresenta dois compromissos: o compromisso do(a) estudante com suas aprendizagens e o compromisso do(a) professor(a) com as aprendizagens dos(as) estudantes. Todavia, segundo Silva (2017), atentando-nos para as estratégias empregadas na promoção do desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes, é possível perceber que o emprego de estratégias depende, em geral, do compromisso de atuação do(a) professor(a). Nesse processo de aproximação entre conteúdo e escuta cotidiana, Silva (2017) aponta, ainda, haver um aumento no interesse e na participação dos(as) estudantes nas atividades musicais, e que estas tarefas possibilitaram ser mais fácil a interpretação escrita das experiências sonoras.

Silva (2017) também aponta que ao relacionar as experiências de duas professoras de música,

> [...] entende-se que o aluno aceitar participar, envolver-se e permanecer interessado por uma tarefa musical na escola não depende de o professor elaborar aulas de música, mas de não tomar como norte a reprodução mecânica de práticas musicais pertencentes a outros contextos de ensino que privam os alunos de explorar seus próprios recursos (SILVA, 2017, p. 31).

Assim, faz-se importante a exploração dos recursos e vivências dos(as) estudantes frente a seus aprendizados musicais escolares, o que Silva (2017) percebe não ocorrer no relato das professoras do Ensino Médio. Segundo a autora, poucos são os *feedbacks* informativos, havendo pouco suporte dos(as) professores(as) na motivação dos(as) estudantes no exercício do controle sobre sua participação nas tarefas. Além disso, Silva (2017) complementa:

> Compreendendo como os professores aplicam o conteúdo de música para o alunado, não foi percebida oferta de oportunidade ao aluno para, neste ambiente, exercer controle sobre o que aprende, senão para resumir sua atuação na disciplina como um executante de comandos. Ademais, observou-se na sala de aula que aplicando o professor conteúdos de música para desenvolver com mais ênfase habilidades de apreciação e execução, este acabou por não incentivar a vivência de atividades de improvisação e composição, da qual o professor não manifestou executar e igualmente não foi vista durante a aula de música elaborada pelo mesmo (SILVA, 2017, p. 151-152).

Ou seja, unindo os conteúdos musicais e as estratégias motivacionais, as aulas de música poderiam ser mais aproveitadas e estimulantes, fazendo os(as) estudantes interagirem com eles(as) mesmos(as), com o(a) outro(a) e com o ambiente escolar, produzindo seus conhecimentos (SILVA, 2017). Assim, Silva (2017) sugere aos(às) professores(as) que "procurem ajudar o aluno a pensar, não apenas sobre a utilidade do conteúdo aprendido, e sim nos mecanismos favoráveis para o estudante atualizar o conhecimento recebido na aula e projetá-lo a satisfazer suas necessidades" (SILVA, 2017, p. 153).

Contudo, a motivação discente para aprender música no contexto escolar é compreendida a partir das tarefas elaboradas pelo(a) professor(a), o qual, com seu estilo motivacional, pode influenciar sua participação, seu envolvimento e sua permanência nas tarefas escolares. Assim, a motivação dos(as) estudantes depende da elaboração de um plano estratégico por parte do(a) professor(a), que facilite, conduza e oriente o comportamento

motivacional dos(as) estudantes, fazendo-os(as) gostar de aprender música na escola (SILVA, 2017).

3.3 A Motivação para a aprendizagem da Música na Educação Básica: O que os estudos apontam

No Brasil, com a aprovação da Lei 11.769/2008, passou a ser obrigatória a presença do ensino de música nas escolas brasileiras em toda a Educação Básica (BRASIL, 2008). No entanto, a música é componente obrigatório das aulas de artes, mas não exclusivo, compreendendo Artes Visuais, Música, Dança e Teatro (BRASIL, 1996; 2016). Autoras como Wolffenbüttel, Ertel e Souza (2016) apontam que, nas escolas municipais do Rio Grande do Sul, a música ainda não está inserida em todas as escolas públicas dos municípios do estado, fazendo-se presente, muitas vezes, de forma extracurricular (WOLFFENBÜTTEL; ERTEL; SOUZA, 2016).

Entretanto, apesar de não se configurar, ainda, em um componente curricular obrigatório, já é parte dos conteúdos do componente curricular Artes (BRASIL, 1996; 2016), tornando-se uma importante via de acesso à educação musical escolar, especialmente pelo caráter obrigatório que tem no contexto escolar (BRASIL, 2008; 2016; VILELA, 2009). Todavia, a música como componente curricular Artes, ainda é pouco contemplada, e quando está inserida no currículo, acaba desmotivando os(as) estudantes para aprender música devido as tarefas musicais propostas.

Por isso, Pizzato (2009) investigou a motivação para aprender música na escola, estudando as relações entre os níveis de interesse, competência, dificuldade e esforço dos(as) estudantes para aprender música no contexto escolar. Nesse estudo, 631 educandos(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de 11 escolas públicas e privadas de Porto Alegre/RS e interior do estado do Rio Grande do Sul, foram questionados(as) sobre os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não-escolares (PIZZATO, 2009).

O estudo possibilitou uma análise descritiva, identificando 47,7% dos(as) estudantes com atribuição de alto interesse em aprender música na escola, enquanto 16,2% apontam médio interesse e 35,8% baixo interesse. Estes dados apontam que mais de 50% desses(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não possuem alto interesse nas aprendizagens musicais, configurando-se em um dado preocupante a ser

investigado. No entanto, os níveis de dificuldade e competência demonstram que 80,3% desses(as) estudantes considera-se com alta competência para aprender música na escola, enquanto 77% declara, ainda, ter baixa dificuldade nas atividades musicais (PIZZATO, 2009).

Pizzato (2009) aponta, também, para as relações dos(as) estudantes com os tipos de escola, inferindo nos dados que os(as) educandos(as) das escolas públicas percebem uma exigência maior de esforço para aprender música, em relação aos(às) estudantes da rede privada. Já em relação ao gênero e à faixa etária, as meninas acham mais fácil aprender música na escola, e sentem-se mais competentes do que os meninos. As comparações de faixa etária apontam que "o maior interesse, a maior competência e o menor esforço foram atribuídos pelos alunos de 14 a 16 anos" (PIZZATO, 2009, p. 4), período em que, em geral, os(as) estudantes frequentam o Ensino Médio.

A pesquisa empreendida por Pizzato (2009) apontou, ainda, para as preferências dos(as) estudantes em relação às demais disciplinas cursadas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nessa relação, a música não se encontra entre as disciplinas que os(as) discentes mais gostam (5ª posição) e ficou na última posição entre as disciplinas que os(as) estudantes consideram mais interessantes. Além disso, a música está entre as três disciplinas mais fáceis (ou menos difíceis), sendo considerada, contudo, a 5ª disciplina que exige menos esforço (PIZZATO, 2009). O maior contraste está na comparação das médias da música em relação à outras disciplinas, pois os(as) estudantes não acham interessante aprender música na escola, ficando na última posição entre as disciplinas, mas sentem-se competentes para tal (3ª posição).

Outra pesquisa que investigou a motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares fora realizada, no Brasil, por Hentschke *et al.* (2009). A pesquisa realizou um mapeamento com 21.975 estudantes, de oito países (Brasil, China, Coreia do Sul, Estados Unidos, Finlândia, Hong Kong, Israel e México), identificando a importância e o significado atribuído às atividades musicais escolares e não-escolares (HENTSCHKE *et al.*, 2009). No Brasil, foram investigadas as opiniões de 1.848 discentes quanto ao interesse, importância, dificuldade e utilidade das aulas de Artes, Ciências, Educação Física, Matemática, Português e Música, verificando seus sensos de competência e de confiança em relação a estas disciplinas. Diferentemente dos outros países, os resultados brasileiros demonstram que o grau de interesse, importância e utilidade da Música sobe à medida que os(as) estudantes brasileiros(as) avançam nos Anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em sentido oposto ao observado na maioria dos outros países (HENTSCHKE *et al.*, 2009).

Os(as) estudantes dos anos mais avançadas apresentam elevada atribuição de utilidade da Música em relação às demais disciplinas curriculares, sendo esta utilidade somente inferior ao Português e em um grau muito próximo ao da Matemática (HENTSCHKE *et al.*, 2009).

Em relação aos blocos de ensino atribuídos pelas autoras, o primeiro bloco – Português, Matemática e Ciências – é apontado como o de maior importância, utilidade e dificuldade em relação ao segundo bloco – Música, Artes e Educação Física –, mesmo tendo níveis de competência inferiores. Já as disciplinas Música, Artes e Educação Física apresentaram índices mais altos de interesse e competência, sendo consideradas mais fáceis do que Português, Matemática e Ciências, inferindo que o interesse é maior quando o indivíduo se percebe competente (HENTSCHKE *et al.*, 2009).

De forma geral, a percepção dos(as) estudantes quanto à utilidade dos aprendizados dos componentes curriculares diminui ao longo dos anos escolares, com exceção da Música. Segundo Hentschke *et al.* (2009), a disciplina com os índices mais elevados de importância e dificuldade do segundo bloco – Música, Educação Física e Artes – é a Música. Quanto à competência, ainda segundo as autoras, a "Música difere dos demais componentes curriculares, pois há uma tendência de relativa ascendência, enquanto há um decréscimo nos outros" (HENTSCHKE *et al.*, 2009, p. 99).

No entanto, apesar dos(as) estudantes demonstrarem maior interesse pelos componentes curriculares Música, Artes e Educação Física, os(as) mesmos(as) ainda atribuem maior importância e utilidade para a aprendizagem de Português, Matemática e Ciências, confirmando uma hierarquia entre os componentes curriculares quanto à importância e utilidade, bem como um desequilíbrio entre esses fatores e o interesse e o senso de competência dos(as) estudantes (HENTSCHKE *et al.*, 2009).

Ao tratar da motivação para aprender música na escola, Pizzato e Hentschke (2010) contextualizam sua pesquisa, tratando do esforço para a aprendizagem musical. Segundo os dados encontrados em suas investigações, os(as) estudantes das escolas públicas apontam haver maior exigência e esforço para aprender música no contexto escolar. Segundo as autoras,

> Esse dado pode estar mostrando, talvez, que a avaliação da aula de música na escola pública seja mais exigente, visto que o esforço investigado se refere ao quanto o aluno se esforça para se sair bem e tirar boas notas. O fato do aluno da escola pública atribuir maior esforço também pode estar associado à importância que esse aluno dá à oportunidade de aprender música na escola (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010, p. 44).

É possível, ainda, constatar relações entre a as atribuições de alto interesse e alto senso de competência, visto que os(as) estudantes que apontam alto interesse também atribuíram alta competência nas aprendizagens musicais, bem como os(as) estudantes que atribuíram médio interesse, atribuíram média competência e os(as) educandos(as) que atribuíram baixo interesse percebem-se com baixa competência (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). Porém, o baixo nível de interesse, segundo Pizzato e Hentschke (2010), "também está relacionado ao senso de alta competência, de baixa dificuldade e de baixo esforço, sendo que a pouca exigência de esforço pode estar acarretando o baixo interesse daqueles alunos que gostam de desafios e de maior exigência de esforço" (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010, p. 46).

Para potencializar este aprendizado e acarretar o interesse e o esforço do(a) estudante, Pizzato e Hentschke (2010) também acreditam que é necessário que o(a) professor(a) esteja atento(a) e empenhado(a) em desenvolver as habilidades motoro-cognitivas do(a) estudante em música, envolvendo o(a) educando(a) em suas propostas curriculares. Todavia, esta não é uma tarefa fácil. Muitas escolas não possuem materiais adequados para propiciar o ensino de música, não disponibilizando recursos como instrumentos musicais, materiais didáticos e sala de aula apropriada para a aprendizagem musical (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010).

Há, ainda, professores(as) que consideram contemplar a música em suas atividades didáticas, concebendo-a, muitas vezes, segundo Souza *et al.* (2002), como um meio e não como um fim. Nesse processo, a música tende a ser utilizada como um recurso, auxiliando no relaxamento, no desenvolvimento dos conteúdos de outros componentes curriculares e no trabalho da sensibilidade, excluindo os conteúdos e propósitos próprios da educação musical (SOUZA *et al.*, 2002).

Desse modo, muitas vezes, a avaliação em música compreende a participação do(a) estudante nas atividades propostas e não o seu real desempenho e desenvolvimento musical (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). Já as atividades musicais, sempre são dirigidas pelo(a) professor(a), o que pode prejudicar o envolvimento do(a) educando(a) e impedir que ele(a) possa escolher as tarefas a serem desenvolvidas (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; CERESER, 2011; MADEIRA; MATEIRO, 2013; SILVA, 2017; WERNER, 2017). Grande parte desses problemas de aprendizagem tem relação, contudo, com a formação dos(as) professores(as) de música, que, pela insegurança quanto aos seus conhecimentos pedagógico-musicais, abordam a música de forma polivalente no contexto escolar, ou encontram dificuldades em trabalhar com a música erudita ou com a música popular (PIZZATO; HENTSCHKE, 2010).

Pizzato (2009) também aponta problemas na formação de professores(as), afetados(as), ainda, pela falta de materiais adequados para o desenvolvimento do trabalho musical escolar. Porém, além disso, a autora destaca que

> pode haver a ideia de que conteúdos específicos de música devam ser trabalhados em aulas extracurriculares de música, em conservatórios ou aulas particulares, visto que a carga horária para a aula de música no currículo é pequena e, quando está inserida na aula de educação artística, seu conteúdo é dividido com os das outras artes (PIZZATO, 2009, p. 21).

Contudo, os índices resultantes das investigações sobre a motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar apontam para a importância de propostas de ensino desafiadoras e compatíveis com as capacidades dos(as) estudantes, trazendo a motivação como princípio fundamental da aprendizagem. Mas não podemos esquecer, segundo Pizzato (2009), que a motivação para lecionar música na escola perpassa questões profissionais dos(as) professores(as) atuantes na área, destacando-se as questões salariais e a valorização da aula atribuída pelo(a) educando(a), pelos seus familiares e a pela comunidade escolar.

Outro tópico questionado por Cernev (2011) é a importância de uma reflexão sobre a formação dos(as) professores(as) de música atuantes na educação básica, havendo divergências entre o conhecimento adquirido na academia e as práticas pedagógicas dos espaços escolares. Ainda, segundo a autora, o estudo empreendido apontou que “ao mostrar que os professores de música sentem-se motivados em ser professores ao mesmo tempo em que estão desassociados de seus pares, faz notar que o assunto merece novas reflexões e investigações” (CERNEV, 2011, p. 128).

Quanto a isso, Pizzato (2009) argumenta ser possível resgatar uma percepção positiva para, por meio dessas vivências, criar estratégias de ensino para contribuir com o interesse dos(as) estudantes pelo ensino de música na educação básica. Nesse processo de inserção da música na escola, Pizzato (2009) questiona, ainda, as percepções dos(as) professores(as) quanto ao interesse dos seus(suas) educandos(as) em aprender música no contexto escolar, inferindo a importância de os cursos de formação de professores(as) compreenderem os mecanismos psicológicos relacionados à motivação para a aprendizagem (BZUNECK, 2009a) e enfatizarem o estudo da motivação em seus currículos (PIZZATO, 2009).

4. Metodologia de Pesquisa

Essa pesquisa de dissertação de mestrado, que teve por objetivo conhecer os fatores motivacionais de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS para a aprendizagem musical escolar, está pautada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), tendo por método o Estudo Multicasos (STAKE, 2009; GODOY, 1995b; YIN, 2011), que investigou os casos das turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, compreendendo estudantes de 11 a 15 anos de idade, respectivamente.

Para a amostragem foram coletados dados junto aos(às) estudantes dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS (RME/POA), por meio de observações participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), de coleta de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001), e do MUSIC Inventory, utilizados como técnicas de coleta de dados. Os dados foram analisados por meio do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por JONES (2009; 2017), que se configura no referencial teórico analítico, apresentado no capítulo 5 dessa dissertação.

4.1 Abordagem Qualitativa

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi utilizada como abordagem metodológica a investigação qualitativa, pautada, especificamente, na investigação qualitativa descrita por Bogdan e Biklen (1994), bem como os textos sobre a pesquisa qualitativa de Godoy (1995a), Minayo *et al.* (2002), Marconi e Lakatos (2003) e Cohen, Manion e Morrison (2007). A escolha por esta abordagem se deu pela característica do problema de pesquisa, que trata-se de investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da RME-POA.

Desse modo, a abordagem qualitativa é essencial pois as pesquisas conhecidas por "ciências sociais", como as da área da educação, investigam fenômenos sociais, econômicos, políticos, psicológicos, culturais e educacionais, perpassando as relações de caráter humano e

social (GODOY, 1995a). Estas pesquisas têm valorizado a utilização de métodos qualitativos na descrição de fenômenos sociais.

A pesquisa qualitativa, nesse sentido, não se preocupa com a enumeração ou medição dos eventos estudados (GODOY, 1995a). Esta abordagem de pesquisa parte de questões de amplo interesse, que podem ser definidas ao longo do desenvolvimento da investigação. Obtêm dados descritivos a respeito de pessoas, lugares e espaços de interação entre o(a) pesquisador(a) e o objeto a ser estudado, vislumbrando a compreensão dos fenômenos na perspectiva dos sujeitos envolvidos e participantes da situação em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a).

Seja de cunho quantitativo ou qualitativo, “a pesquisa se caracteriza como um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações e para a verificação e ampliação do conhecimento existente” (GODOY, 1995a, p. 58).

A pesquisa qualitativa ganhou espaço nas ciências sociais pela tradição que esse tipo de pesquisa desenvolveu na sociologia e na antropologia. Esse desenvolvimento se deu a partir dos anos 60, com o aumento do interesse pela abordagem qualitativa, especialmente aparente no aumento das publicações teóricas e metodológicas voltadas para a área, que deram sustentação a essa tipologia de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a).

No entanto, Bogdan e Biklen (1994) apontam que a expressão "investigação qualitativa" não foi utilizada nas ciências sociais até o final dos anos sessenta. Neste período, a expressão investigação qualitativa agrupava diferentes estratégias de investigação, que partilhavam as mesmas características. Segundo os autores, os dados são designados como qualitativos quando são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Ou seja, os questionamentos a serem investigados não apresentam variáveis operacionais, mas se tratam de investigar os fenômenos e suas complexidades no contexto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Destaca-se, assim, que a abordagem qualitativa não objetiva responder questionamentos prévios ou testar hipóteses, mas compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, obtendo um contato profundo com o(s) indivíduo(s), nos seus contextos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por isso, Godoy (1995a) aponta que a pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o(a) pesquisador(a) como instrumento fundamental para a coleta dos dados. Segundo a autora, “o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de

observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados" (GODOY, 1995a, p. 62), sendo o ambiente e as pessoas em estudo observados como um todo, de forma holística (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a).

Esses(as) pesquisadores(as) qualitativos(as), segundo Godoy (1995a),

> estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOY, 1995a, p. 63).

Assim, a atribuição de significados que as pessoas dão às coisas e à vida, passam a ser a preocupação essencial da abordagem qualitativa (GODOY, 1995a). Para proceder uma investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apontam a importância de os(as) pesquisadores(as) frequentarem os espaços a serem estudados, preocuparem-se com o contexto e observarem seu ambiente natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) apontam, ainda, que na educação a pesquisa qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*. Isto "porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17). Nesse sentido, os(as) investigadores(as) que optam pela abordagem qualitativa atribuem significado a influência do contexto no comportamento humano, fazendo-se presentes, sempre que possível, no local de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Este estudo do ambiente natural permitirá ao(a) investigador(a) recolher os dados em forma de palavras, imagens ou vídeos, e não de números, tornando a abordagem qualitativa descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, os(as) investigadores(as) qualitativos(as) são apontados por Bogdan e Biklen (1994) como aqueles(as) que se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos de suas investigações.

Autores como Cohen, Manion e Morrison (2007) corroboram com os apontamentos de Bogdan e Biklen (1994) descrevendo o estudo qualitativo efetivo com várias características que podem ser abordadas na realização e avaliação da pesquisa qualitativa, tais como: a) a utilização de procedimentos rigorosos e múltiplos métodos de coleta de dados; b) o

enquadramento do estudo nos pressupostos e na natureza da pesquisa qualitativa; c) a investigação que segue um ou mais métodos diferentes; d) o projeto que inicia com um único foco ou problema ao invés de uma hipótese; e) o rigor dos critérios de verificação na elaboração do relatório; f) a necessária verossimilhança para que os(as) leitores(as) imaginem-se estar naquela situação; g) as análises em diferentes níveis, formando multicamadas e h) a escrita que envolve o(a) leitor(a), mantendo a credibilidade e a precisão (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Assim, para essa investigação é importante destacar, segundo Bogdan e Biklen (1994), que:

> A ênfase qualitativa no processo tem sido particularmente útil na investigação educacional, ao clarificar a "profecia auto-realizada", a ideia de que o desempenho cognitivo dos alunos é afectado pelas expectativas dos professores [...]. As técnicas quantitativas conseguiram demonstrar, recorrendo a pré e pós-testes que as mudanças se verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Estas expectativas e metodologias do(a) professor(a) foram aqui analisadas pela abordagem qualitativa, pois os(as) investigadores(as) qualitativos(as) têm se preocupado com as perspectivas dos(as) participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Isto porque a pesquisa qualitativa educacional questiona os sujeitos investigados para entender o que eles experimentam, como eles interpretam suas experiências e como eles compreendem o mundo social em que estão inseridos. Nesse processo, os(as) investigadores(as) qualitativos(as) depreendem estratégias e procedimentos que permitam considerar as experiências e o ponto de visto do(a) informador(a), refletindo um diálogo entre o sujeito e o(a) investigador(a) (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse sentido, Minayo *et al.* (2002) corrobora destacando que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 21-22). Assim, a abordagem qualitativa de investigação foi selecionada para explicar a realidade social onde estão inseridos os sujeitos considerados nesse estudo.

Quanto a isso, Bogdan e Biklen (1994) descrevem a importância da interpretação desses sujeitos, seus pontos de vista e suas ações. No entanto, essa interpretação não é

autônoma e acontece com o auxílio de pessoas do passado, escritores(as), família e pessoas com as quais frequentamos os mesmos espaços, sendo constituídos, segundo os autores, por meio dessas interações (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essas interações trazem consigo a interação simbólica, que para Bogdan e Biklen (1994) compreendem o constructo do *self*. O *self* traz a definição de quem somos e auxilia o(a) pesquisador(a) qualitativo(a) a se ver como os(as) outros(as) o veem, colocando-se no papel da outra pessoa na interpretação dos gestos e ações que lhe são dirigidos. Essas interações simbólicas permitem às pessoas a modificação pessoal, bem como a modificação de suas crenças durante o processo interativo, conduzindo estudos sobre a "profecia auto-realizável" (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As propostas qualitativas apresentam-se, portanto, muito mais flexíveis do que as propostas quantitativas. Por isso, não se pode ter uma ideia definida dos aspectos particulares da investigação ou do produto final, pois isso depende da forma como o estudo é executado, bem como da expressão conceitual de escrita do(a) investigador(a) (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Essa expressão conceitual de escrita serve como orientação para restringir a amplitude dos fenômenos a serem estudados (MARCONI; LAKATOS, 2003). Segundo Marconi e Lakatos (2003)

> cada ciência, em particular, focaliza sua atenção sobre determinados aspectos, delimitados por parâmetros, estudando os fenômenos mais importantes neles contidos, ou seja, explorando uma amplitude limitada de coisas, ao mesmo tempo que ignora ou faz suposições sobre outras (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 115).

Partindo da teoria, pode-se, então, conceituar e classificar os fatos, tomando como norte que um fato não se configura, somente, por uma observação prática, mas por uma afirmativa empírica e verificada sobre cada fenômeno estudado. A teoria, assim, engloba observações científicas e quadros de referências teóricas, enquadrando essas observações (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Concluímos, contudo, que a pesquisa qualitativa ocupa um lugar reconhecido dentre os estudos dos fenômenos humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes (GODOY, 1995b). Dessa forma, entre os principais tipos de investigação naturalística descritos por Cohen, Manion e Morrison (2007), encontramos o estudo de caso, abordado a seguir. No empreendimento do método estudo de caso, as principais técnicas para

a coleta dos dados da pesquisa naturalística são a observação participante, as entrevistas e/ou conversas e os documentos ou notas de campo (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

4.2 Método: Estudo de Multicasos

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

O estudo de caso tem como característica principal uma única unidade a ser analisada profundamente, ou seja, um único caso (GODOY, 1995b; YIN, 2001; STAKE, 2009). Segundo Godoy (1995b), este estudo "visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular" (GODOY, 1995b, p. 25), além de ter por objetivo proporcionar ao(a) investigador(a) a vivência da realidade de um determinado contexto, por meio da discussão, análise e tentativa de solução de um problema extraído da vida real (GODOY, 1995b).

Para Stake (2009),

> Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único. Uma folha ou até um simples palito têm complexidades únicas, mas raramente nos daremos ao trabalho de os submeter a um estudo de caso. Estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse muito especial, e então procuramos o pormenor da interacção com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes (STAKE, 2009, p. 11).

Assim, o estudo de caso qualitativo procura melhor entender o caso investigado, avaliando a singularidade e a complexidade de cada caso, suas articulações e interações com os seus contextos (STAKE, 2009).

Nesse contexto, Stake (2009) descreve três tipos de estudos de caso: o *estudo de caso intrínseco*, o *estudo de caso instrumental* e o *estudo de caso coletivo*. O autor descreve que o estudo de um único caso pode se constituir quando um(a) professor(a) procurar estudar um(a) estudante que revela dificuldades, ou quando sentirmos curiosidade sobre uma determinada

atividade, ou, ainda, quando formos responsáveis pela avaliação de um programa (STAKE, 2009). Nestas possibilidades, o caso está dado, e temos interesse por ele. Ao estudá-lo, segundo Stake (2009), aprendemos sobre outros casos, sobre problemas em geral, mas também aprendemos e estudamos este caso em particular para nos apropriarmos do problema pesquisado. Assim, Stake (2009) destaca que teremos interesse intrínseco no caso e podemos desenvolver um estudo denominado pelo autor por *estudo de caso intrínseco* (STAKE, 2009).

Já em uma situação diferente, há um problema de investigação com uma necessidade de compreensão global, em que poder-se-á alcançar um conhecimento mais profundo ao estudar um caso em particular. Isto se dá quando o estudo de um caso pode auxiliar a compreender, além do problema de pesquisa, os diferentes contextos encontrados naquele contexto, tendo a intenção de compreender outros fatores e fenômenos além dos propostos inicialmente pela investigação. Nesse caso, podemos chamar este estudo de *estudo de caso instrumental*. Por fim, o *estudo de caso coletivo* trabalha com grupos de estudos individuais realizados para obter um panorama mais completo do estudo de caso em desenvolvimento (STAKE, 2009).

Quanto a isso, Cohen, Manion e Morrison (2007) afirmam que os estudos de caso conseguem penetrar em situações que não ofertam compreensão numérica, optando pela generalização por meio da análise dos fatos e não da estatística. Dessa forma, os estudos de caso desenvolvem uma teoria que auxilia os(as) pesquisadores(as) na compreensão de outros casos, fenômenos ou situações semelhantes (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Esse método de pesquisa qualitativa pode estabelecer, ainda, concepções de causa e efeito, em que, segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), os efeitos são observados em contextos reais. O contexto ou ambiente a ser investigado é considerado pelos estudos de caso como único e dinâmico, resultando em complexas interações e desdobramentos de eventos, relações humanas e demais fatores únicos daquele local e daquele caso específico (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Hitchcock e Hughes (1995) sugerem, também, que o método do estudo de caso é particularmente valioso quando o(a) pesquisador(a) tem pouco controle sobre os eventos, como é o caso da sala de aula (HITCHCOCK; HUGHES, 1995; COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Hitchcock e Hughes (1995) consideram, ainda, que um estudo de caso tem várias marcas, quais sejam: a) a preocupação de uma descrição rica e vívida dos eventos relevantes para o caso em estudo; b) o fornecimento de uma narrativa cronológica desses eventos; c) a combinação da descrição dos eventos com a análise dos dados; d) a centralização dos autores

individuais ou coletivos e a compreensão de suas percepções dos eventos; e) o destaque dos eventos específicos que são relevantes para o estudo do caso; f) o envolvimento integral do pesquisador no caso; e g) a tentativa de retratação da riqueza do caso na descrição do relatório (HITCHCOCK; HUGHES, 1995).

Com a riqueza dos eventos encontrados em cada estudo de caso e em cada contexto investigado, os estudos de caso são definidos em contextos temporais, geográficos, organizacionais e institucionais, entre outros, que permitem a delimitação do entorno do caso, definindo as características definidas pelos indivíduos ou grupos envolvidos na pesquisa, bem como seus papéis e funções no estudo do caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Existem vários tipos de estudo de caso. Yin (2001) identifica três tipos de estudos de caso comumente utilizados nas investigações qualitativas, destacando o estudo de caso *exploratório* que atua como um piloto para outros estudos ou questões de pesquisa, gerando hipóteses que são testadas em experimentos ou outras formas de pesquisa em larga escala; o estudo de caso *descritivo* que fornece relatos narrativos ao(à) pesquisador(a); e o estudo de caso *explicativo* que testa as teorias e expressões conceituais para aplicá-las (YIN, 2001; (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Merriam (1988) está de acordo com Yin (2001), descrevendo três classificações de estudo de caso como: *descritivo*: com relatos narrativos; *interpretativo*: com a concepção de categorias e análises das suposições iniciais; e *avaliativo*: com a explicação e o julgamento do caso em estudo (MERRIAM, 1988; COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Esses estudos de caso atuam na compreensão de questões do tipo “como” e “porque”, levando ao uso de pesquisas históricas dentre outras estratégias de pesquisa escolhidas (YIN, 2001). Nesse sentido, o estudo de caso é o método de pesquisa mais utilizado, segundo Yin (2001), para examinar acontecimentos contemporâneos. No entanto, quando estes não podem manipular comportamentos relevantes. Para examinar os diferentes acontecimentos contemporâneos, o estudo de caso conta com técnicas utilizadas pela pesquisa na coleta de evidências do(a) investigador(a), entre elas a observação (direta ou participante) e a entrevista (YIN, 2001).

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

fenômeno não se encontra sozinho, o(a) investigador(a) ampliará seu caso em estudo, configurando-se em um estudo multicasos (YIN, 2001).

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida dentro desta perspectiva, gerando um estudo multicasos. A investigação dos fatores motivacionais para a aprendizagem musical escolar foi desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), com as turmas do 6º e do 9º do Ensino Fundamental. Cada turma compreende estudantes de 11 a 15 anos de idade, que cursam a disciplina de Arte-Educação, com o Componente Curricular Música, no Ensino Fundamental da RME/POA. Foram utilizados dois casos específicos para o estabelecimento dessa investigação, procurando compreender as percepções dos(as) discentes ingressantes no 6º ano do Ensino Fundamental e iniciantes em música, bem como as percepções do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música por parte dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, visto que estes educandos(as) desenvolvem aulas de música, ao menos, desde o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, tendo a mim como professora.

Para tal, o estudo multicasos descrito por Yin (2001) foi selecionado como método de pesquisa qualitativa para esse estudo. O estudo multicasos é compreendido por Yin (2001) como o estudo de diferentes casos que, ao serem investigados: a) prevêem resultados semelhantes e atuam por meio de uma replicação literal dos fatos ou b) produzem resultados contrastantes por razões previsíveis, inferindo uma replicação teórica dos fenômenos investigados (YIN, 2001).

A condução do estudo multicasos procurou, assim, analisar perspectivas e experiências sobre tópicos relacionados às aulas de música aplicados nas turmas investigadas. Segundo Yin (2001), um estudo multicasos que compreende poucos casos (dois ou três casos) são replicações literais do objeto em estudo (YIN, 2001).

Contudo, ao promover a descrição e exploração de um tema, o(a) pesquisador(a) utilizar-se-á de uma variedade de dados coletados em diferentes momentos de desenvolvimento do estudo de caso. Por isso, é importante considerar, de acordo com Yin (2001), que “as evidências para um estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (YIN, 2001, p. 105).

Nessa perspectiva, o autor aponta três princípios a serem discutidos: a) a utilização de inúmeras fontes de evidências ao invés de apenas uma; b) a criação de um banco de dados para o estudo de caso; e c) a manutenção de um conjunto de evidências (YIN, 2001). Esses

princípios, segundo o autor, são extremamente importantes na realização dos estudos de caso de alta qualidade, sendo considerados fundamentais para as seis fontes de evidências apontadas acima, ajudando o(a) pesquisador(a) a tratar dos problemas de validade e confiabilidade (YIN, 2001).

No estudo multicasos, portanto, o(a) pesquisador(a) utilizar-se-á de uma variedade de dados coletados por meio das técnicas de coleta de dados, utilizando-se de variadas fontes informacionais (GODOY, 1995b). Dessa forma, apresentamos, a seguir, os casos em estudo e as três técnicas de coleta de dados selecionadas para o desenvolvimento dessa pesquisa.

4.2.1 Os casos de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS

Ao propor esta investigação acerca dos fatores motivacionais de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS para a aprendizagem musical escolar, é importante destacar os casos a serem investigados. Conhecer a rede, nesse sentido, é importante para entender o processo de ensino-aprendizagem desses(as) educandos(as) e suas relações com a escola, *lócus* dessa pesquisa.

Na RME-POA/RS, segundo pesquisa realizada por Wolffenbüttel (2014, p. 45), "as políticas públicas para a educação no município de Porto Alegre encontram-se registradas em documentos do Conselho Municipal de Educação (CME) e da SMED-POA/RS", que se trata da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS. Além disso, permeiam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada escola, o qual foi escrito e registrado pela escola investigada no ano de 2016.

Nesse projeto político pedagógico, a música se encontra inserida e pode ser disponibilizada aos(às) estudantes dos Ciclos A, B, e C[9], perpassando todo o Ensino Fundamental, dos 7 aos 15 anos de idade. Entretanto, segundo o Caderno nº 9, que rege as propostas político-pedagógicas da escola cidadã (PORTO ALEGRE, 2003; 2001; 1999; 1996), algumas tendências para as artes visuais são encontradas no Ciclo B. Para o Ciclo A, em contrapartida, existe a garantia do trabalho com "Arte-Educação em todos os anos do ciclo por educadores com formação específica. A Arte-Educação contemplará proporcionalmente

[9] Os Ciclos compreendem, cada um, 3 níveis do Ensino Fundamental. O Ciclo A atua com A10, A20 e A30, 1º, 2º e 3º anos, respectivamente, com alunos de 7 a 9 anos. O Ciclo B atua com B10, B20 e B30, 4º, 5º e 6º anos, respectivamente, com alunos de 10 a 12 anos. E o Ciclo C atua com C10, C20 e C30, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente, com alunos de 13 a 15 anos.

todos os componentes (Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas) em todos os anos do ciclo" (PORTO ALEGRE, 1996, p. 60), o que nem sempre acontece na prática escolar.

Para o ciclo C estas propostas são ampliadas. De acordo com o caderno nº 9, o componente curricular da disciplina Arte-Educação deverá considerar as adesões dos(as) estudantes (PORTO ALEGRE, 1996), sendo disponibilizado, a priori, professores(as) de todas as linguagens artísticas, podendo o(a) estudante optar a qual delas irá dedicar-se. Todavia, esse trabalho só acontece efetivamente em escolas com grande número de turmas de 3º Ciclo, não tendo o devido alcance em escolas menores, como a em que eu atuo, onde há apenas uma turma de cada ano ciclo nesta modalidade de ensino.

Os(as) estudantes investigados(as) por esse estudo são educandos(as) de 11 a 15 anos, do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. Os(as) estudantes, em sua maioria, são integrantes das 922 famílias que foram deslocadas da Vila Dique, em Porto Alegre, para o bairro Rubem Berta, também em Porto Alegre, entre os anos de 2009 e 2012[10]. Na época, as famílias precisaram deixar suas casas – e, para muitos(as) discentes, também as suas histórias de vida – para possibilitar a liberação da área para a ampliação do aeroporto Salgado Filho, de Porto Alegre, RS.

Muitos(as) desses(as) estudantes, assim como seus(suas) irmãos(ãs), continuaram estudando em escolas públicas da RME-POA/RS, passando por diferentes escolas, durante este período, até adentrar na sua escola atual, onde eu atuo como professora de artes desde o ano de 2015. Naquele ano, os(as) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais contavam com uma professora de artes visuais à frente da disciplina Arte-Educação, não tendo tido acesso anteriormente – segundo relato dos(as) estudantes – a aulas de música na escola.

Com a saída da professora de artes visuais e a minha convocação como professora de música concursada, foi possível, a partir de setembro de 2015, iniciar o desenvolvimento do trabalho de música na escola. Naquele ano, os(as) estudantes a serem investigados(as), que hoje compõem o 9º ano, estudavam na turma B21, que, de acordo com o sistema de ciclos[11], configura-se no 5º ano do Ensino Fundamental. A turma foi escolhida para o desenvolvimento desse estudo devido a sua trajetória de aprendizagem escolar de 4 anos consecutivos

---

[10]http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2018/06/familias-vizinhas-do-aeroporto-salgado-filho-lutam-por-indenizacao-10389679.html

[11]Sistema concebido como alternativa ao tradicional sistema de séries e na qual a avaliação é feita ao longo do ciclo – e não ao fim do ano letivo. O sistema de ciclos tem base no regime de progressão continuada, uma perspectiva pedagógica em que a vida escolar e o currículo são assumidos e trabalhados em dimensões de tempo mais flexíveis. Dessa forma, o aluno só poderia ser reprovado no fim de cada ciclo - http://www.educabrasil.com.br/sistema-de-ciclos/

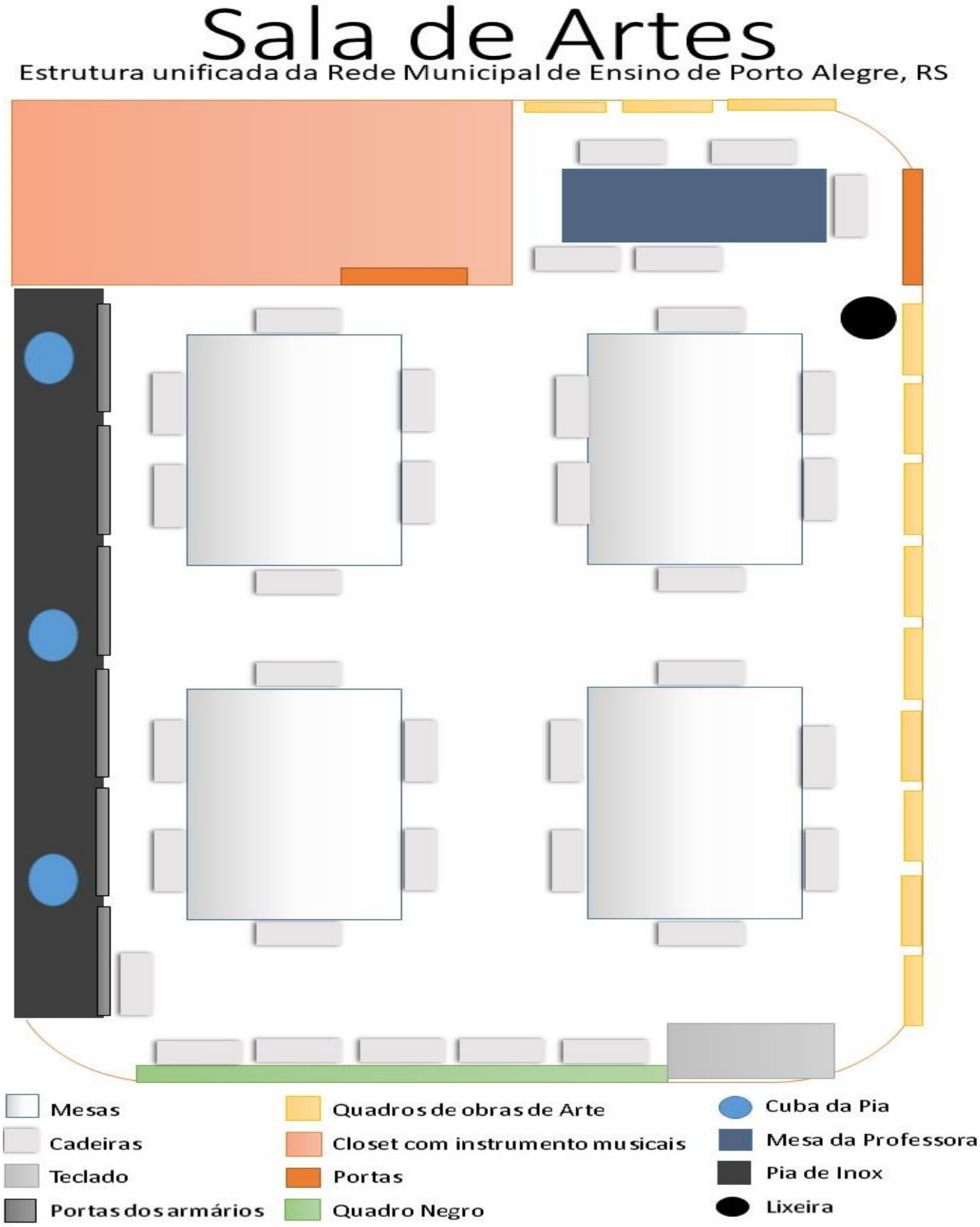
estudando música na disciplina de Artes, iniciando as aulas de música sob minha orientação a partir da B31 (6º ano) até chegar ao presente momento em que estudam na C31, 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

É importante destacar, ainda, que os(as) estudantes relataram não lhes ter sido disponibilizadas aulas de música escolares anteriormente a sua entrada na escola investigada, e, por isso, não sabem dizer se há outros conteúdos e/ou propostas para a aula de música que deveriam ser trabalhadas além daquelas ministradas por mim, sua professora de música do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Outro dado importante é que, segundo Wolffenbüttel (2014), "os professores que ingressam na RME-POA/RS enfrentam diversas dificuldades, conflitos e contradições no exercício da docência escolar" (WOLFFENBÜTTEL, 2014, p. 165). E são estes conflitos e contradições que dificultam a eficácia do trabalho do(a) professor(a) de música. A este respeito, destaco que, devido ao pouco tempo de atuação da escola na região e ao pouco tempo de aula de música na escola, bem como o desconhecimento por parte dos(as) estudantes do que é e como funciona uma aula de música, o trabalho enfrentou muitas dificuldades.

Destaco, nesse sentido, que a escola em que atuo não dispõe de instrumentos musicais ou sala de música para o desenvolvimento das aulas, sendo utilizada a sala de artes. No entanto, a sala de artes compõe-se de um espaço adaptado e estruturado para a disciplina de artes visuais, compreendendo quatro mesas para 6 alunos cada, pias para lavar os pincéis e um closet para guardar os materiais utilizados em aula, de acordo com a figura 4.2.1.1, a seguir.

Figura 4.2.1.1: Estrutura Espacial da Sala de Artes da RME-POA/RS



Fonte: Elaborado pela autora com base na Estrutura da Sala de Artes da RME-POA/RS

Sendo assim, os momentos de aprendizado, que contemplam aulas de apenas 2 períodos semanais, disputam lugar com as dificuldades espaciais, em que há lugares para apenas 24 estudantes sentados(as) no entorno das mesas, enquanto são atendidos(as), em média, 32 estudantes, e essas mesas acabam organizando grupos de acordo com preferências de cada estudante, gerando conversas paralelas e conflitos durante as aulas.

Inicialmente, era muito difícil competir com esta organização. Passei, então, a utilizar espaços alternativos para as atividades de música, como o laboratório de informática ou a sala multimídia, elaborando aulas interativas com aprendizagens lúdicas e vídeos que compreendiam exemplos práticas e explicações dos conteúdos, para, posteriormente, colocar tudo em prática. No entanto, quanto mais elevados os níveis de ensino dos(as) estudantes, mas desmotivados(as) aparentavam estar. Muitos(as) deles(as) argumentavam que não precisavam aprender aqueles conteúdos, pois não seriam músicos e no Ensino Médio não teriam aulas de música, mas sim, de artes visuais, o que deu origem ao problema dessa pesquisa.

Decidi, então trabalhar na motivação para a aprendizagem musical escolar. Comecei a realizar atividades que permeavam os gostos musicais e as escolhas pessoais dos(as) estudantes, transversalizando com os conteúdos musicais e a utilidade das propostas para as vivências pessoais de cada educando(a). Nesse momento, no ano de 2016, com a turma de 6º ano, começamos a editar nossas próprias músicas, criar e gravar efeitos sonoros, compor paródias, conhecer os ídolos de cada estudante e construir um significado para as aprendizagens musicais que obtinham na escola, seguindo esse projeto de motivação até o presente momento, em que os(as) mesmos(as) estudantes encontram-se na C31, que configura-se no 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Desse modo, quero compreender como se deu este processo de ensino-aprendizagem para esses(as) estudantes, investigando se o meu trabalho pedagógico pode se configurar como um fator de motivação para a aprendizagem musical dos(as) estudantes da RME-POA/RS, estudando os casos apontados por esse estudo multicasos.

4.3 Técnicas de Coleta de Dados

Para o desenvolvimento dessa investigação foram selecionadas três diferentes técnicas de coleta dos dados, tendo como pressuposto metodológico o estudo multicasos de abordagem qualitativa. As técnicas compõem observações participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003;

COHEN; MANION; MARRISON, 2007) de cada aula ministrada com os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da RME/POA, coleta de documentos relacionados aos planejamentos da professora de música e as avaliações institucionais preenchidas pelos(as) estudantes, trazendo suas perspectivas quanto as aulas ministradas ao longo dos anos letivos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e o MUSIC *Inventory*, modelo de respostas proposto por Jones (2009; 2017) para compreender a motivação dos(as) discentes segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), "os métodos e as técnicas a serem empregados na pesquisa científica podem ser selecionados desde a proposição do problema, da formulação das hipóteses e da delimitação do universo ou da amostra" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 163). Por isso, ao investigar os fatores motivacionais de estudantes da RME/POA para a aprendizagem musical escolar faz-se importante a utilização das diferentes técnicas para o estabelecimento dessa pesquisa.

Os estudos multicasos, segundo Yin (2001), não necessitam limitar-se a uma única fonte de evidências, e grande parte dos melhores estudos baseiam-se em diferentes fontes de coleta de dados (YIN, 2001). Marconi e Lakatos (2003) corroboram afirmando que nunca se utiliza apenas uma técnica, mas sim todas as que forem necessárias e/ou apropriadas para cada caso estudado. Além disso, as autoras apontam que, "na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente" (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 164).

Para esse estudo, foi utilizada a triangulação como fundamento lógico para a utilização de diversas fontes de evidência (YIN, 2001; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). A triangulação, nesse sentido, pode ser definida, de acordo com Cohen, Manion e Marrison (2007), como "o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano" COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 141), contrastando com a abordagem unilateral, e caracterizando as pesquisas em ciências sociais como mais vulneráveis.

Originalmente, a triangulação é uma técnica de medição física, sendo utilizada como marcadores de localização para identificar um ponto único ou um objetivo. Já nas ciências sociais, Cohen, Manion e Marrison (2007) as definem como técnicas para

> tentar mapear, ou explicar mais completamente, a riqueza e a complexidade do comportamento humano, estudando-o de mais de um ponto de vista e, ao fazê-lo, utilizando dados quantitativos e qualitativos. A triangulação é uma

> forma poderosa de demonstrar a validade concorrente, particularmente na pesquisa qualitativa [tradução minha] (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 141).

Sendo assim, estudos com combinação de várias técnicas e níveis de análise devem ser preferidos. As técnicas triangulares são adequadas ao buscar um olhar holístico da educação e seus resultados, sendo uma técnica especialmente útil quando o(a) pesquisador(a) se encontra envolvido em um estudo de caso, compreendendo um fenômeno mais complexo (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

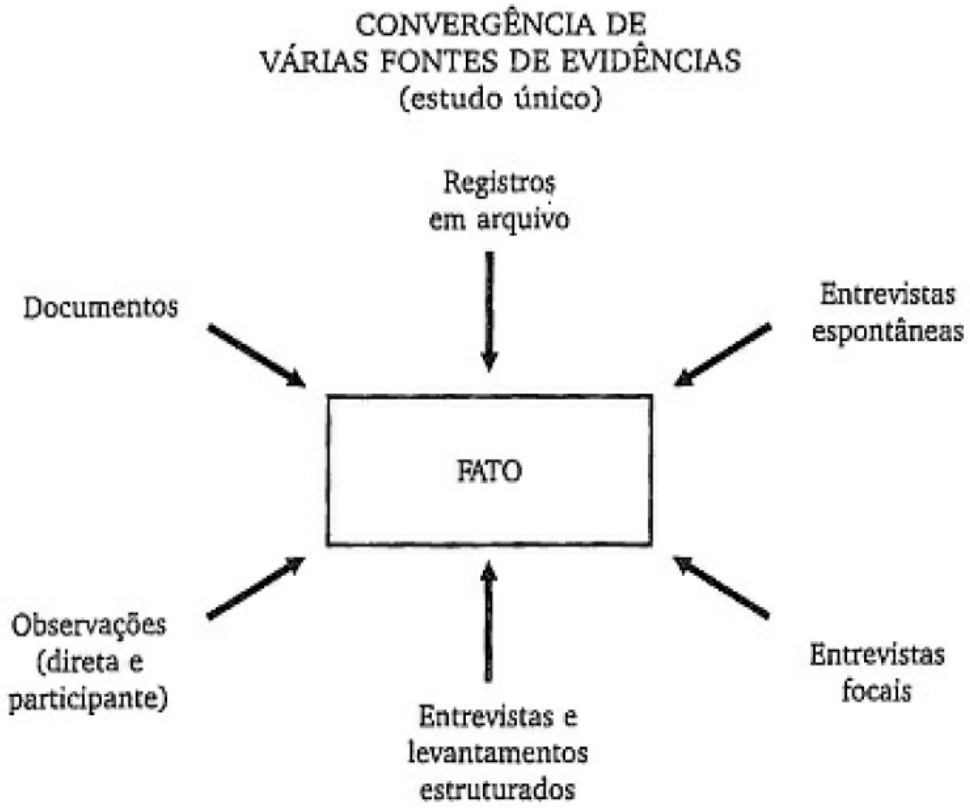
Muitos(as) pesquisadores(as) que desenvolvem estudos de abordagem qualitativa, de acordo com Godoy (1995a), produzem seu trabalho de campo com a utilização de observações e entrevistas, depreendendo muito tempo ao local e contato com os sujeitos (GODOY, 1995a). Nesse processo, registram suas notas, analisam seus dados e descrevem os resultados por meio de trechos de conversas ou diálogos. Há, ainda, pesquisadores(as) que se utilizam de vários tipos de documentos escritos, quer sejam pessoais ou oficiais, bem como imagens coletadas pelo(a) pesquisador(a) (GODOY, 1995a).

Para Yin (2001), a triangulação qualifica o trabalho de investigação, pois:

> O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação* [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (YIN, 2001, p. 109-110).

O estilo corroborativo de pesquisa propiciado pela triangulação e descrito por Yin (2001) possibilitará a revisão e análise das fontes de evidências, de forma a estruturar as análises conceituais das descobertas do estudo, baseando-se na convergência de informações relatadas nas diferentes fontes de pesquisa (YIN, 2001), como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 4.3.1: Registro das convergências de várias fontes de evidências de Yin (2001)

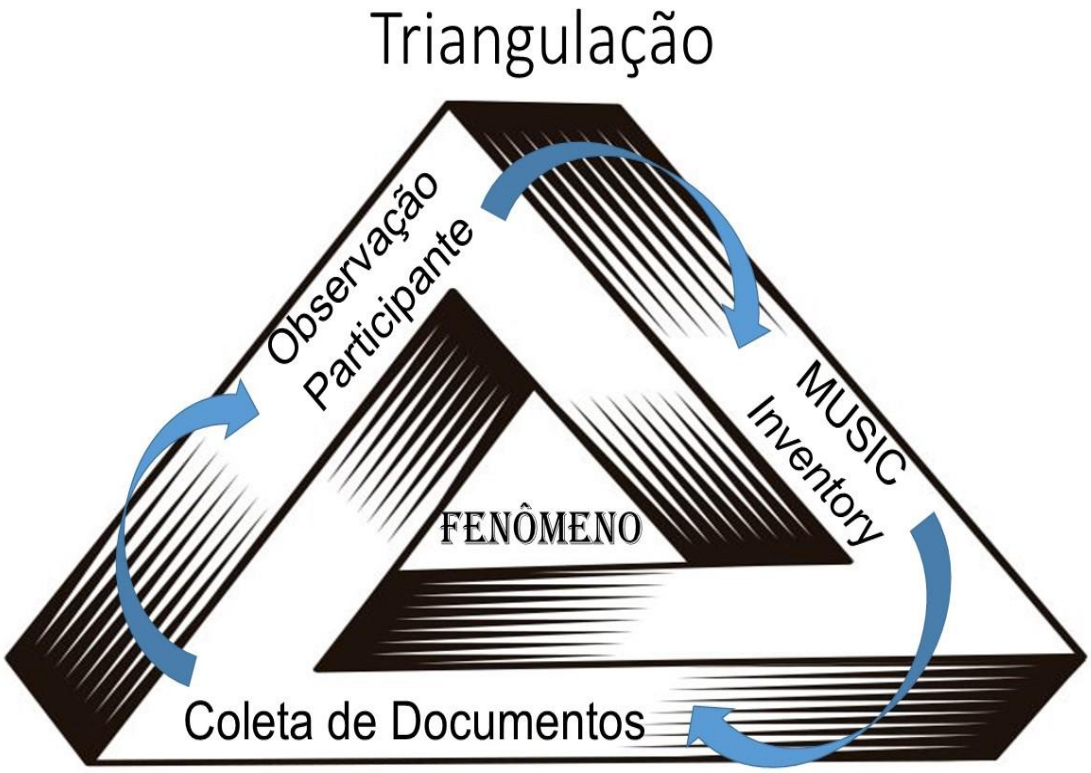


Fonte: Estudo de caso: planejamento e método (YIN, 2001, p. 111)

Percebe-se, portanto, que, com a triangulação, é possível uma maior dedicação do(a) pesquisador(a) à *validade do constructo*, considerando que várias fontes de evidências fornecem várias avaliações do mesmo fato (YIN, 2001). Como esse estudo multicasos investigará duas turmas de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, torna-se essencial a utilização da triangulação como técnicas de coleta de dados, visto que o trabalho de pesquisa se dá com material humano.

Desse modo, optou-se pela utilização da observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), da coleta de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e do MUSIC *Inventory* de forma triangular, em que cada técnica corrobora com a outra, permitindo um estudo mais qualificado e aprofundado do tema em estudo, configurando-se na seguinte proposta:

Figura 4.3.2: Triangulação das técnicas de pesquisa a serem utilizadas neste estudo.



Fonte: Da autora com base em Yin (2001).

Essa proposta de triangulação considera, então, as descrições de Yin (2001), que afirma que as observações são conduzidas em um ambiente natural, transversalizando os resultados encontrados e analisando-os juntamente com a coleta de documentos (GODOY, 1995b) e, nesse estudo, com o MUSIC *Inventory*. Partindo dessa proposta, são apresentadas aqui, as técnicas de coleta de dados selecionadas para esta investigação.

4.3.1 Observações Participantes

Com base na triangulação de três técnicas de coleta de dados selecionadas para esta investigação (YIN, 2001; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), inicia-se abordando a observação participante (YIN, 2001; COHEN; MANION; MARRISON, 2007). A escolha pela observação participante nesse estudo multicasos, tem um papel essencial. Segundo Godoy (1995b), ao observar, procuramos perceber aparências, eventos e comportamentos dos indivíduos, para possibilitar uma análise aprofundada desse material (GODOY, 1995b; YIN, 2001).

Essa observação pode ser empreendida de forma participante ou não-participante. A observação não-participante baseia-se nos objetivos da pesquisa, com um roteiro de observação com o registro máximo das ocorrências que interessam ao trabalho do(a) investigador(a). O(a) pesquisar(a) que procede a observação não-participante atua apenas como espectador, atento dos fatos (GODOY, 1995b; YIN, 2001; COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Já na observação participante, o(a) observador(a) se coloca como elemento envolvido no fenômeno ocorrido, deixando de ser apenas espectador(a) do fato em estudo para se tornar observador(a) e participante (GODOY, 1995b; YIN, 2001; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Ao ser estudado um grupo, turma ou comunidade, essa forma de coleta de dados é a mais indicada. Essa observação se realiza, segundo Minayo *et al.* (2002),

> através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (MINAYO *et al.*, 2002, p. 59-60).

Neste sentido, investigar o contexto de sala de aula, os fatores motivacionais dos estudantes de música e o trabalho pedagógico do(a) professor(a) como fator motivacional, necessita a inserção do(a) pesquisador(a) no espaço em estudo, considerando tanto modificações reais no(a) observador(a) quanto nos(as) observados(as). A observação tem papel decisivo na ciência. Por isso, Marconi e Lakatos (2003) apontam que a observação inicia de um problema ou hipótese, tornando-se ativa e seletiva, sendo realizada ao partir de algo que lhe antecede, que atua como um conhecimento prévio e/ou expectativa do(a) pesquisador(a). Assim, toda observação é uma atividade pautada em um objetivo, visando encontrar ou verificar algum fenômeno, norteada pelos problemas de pesquisa e pelo contexto de expectativas prévias (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Inferimos, assim, que a inserção do(a) investigador(a) no campo em estudo relaciona-se com a observação participante e suas diferentes situações (MINAYO *et al.*, 2002). Segundo Minayo *et al.* (2002), a *participação plena* do(a) pesquisador(a) caracteriza-se pelo seu envolvimento integral nas dimensões de vida do grupo a ser estudado em toda a sua

totalidade. Enquanto que o *distanciamento total de participação* da vida do grupo caracteriza, prioritariamente, somente a observação, como é o caso da observação não-participante (MINAYO *et al.*, 2002).

Outra distinta característica da observação é a oferta da oportunidade de coletar dados "vivos" de situação sociais naturais, como destacam Cohen, Manion e Morrison (2007). Além disso, por meio da observação o(a) pesquisador(a) consegue apreender dados *in lócus*, diretamente na fonte, sem a necessidade de confiar em relatos de segunda mão. Isso permite a produção de dados válidos e autênticos, pois, de acordo com os autores, as falas das pessoas no processo de coleta de dados podem diferir de suas ações, e a observação fornece uma verificação da realidade (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Cohen, Manion e Morrison (2007) descrevem, ainda, que

> a observação também permite que um pesquisador analise de novo o comportamento cotidiano que, de outra forma, poderia ser dado como certo, esperado ou passar despercebido [...]; e a abordagem com seus cronogramas de gravação cuidadosamente preparados evita problemas causados quando há um intervalo de tempo entre o ato de observação e o registro do evento - memória seletiva ou defeituosa, por exemplo [tradução minha] (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 396).

Muitos(as) participantes, ainda, preferem a presença de um(a) observador(a) a uma entrevista ou um questionário, designando-os como intrusos e demorados. Os dados observacionais, assim, permitem ao(a) pesquisador(a) a coleta descritiva dos dados, entrando e entendendo cada situação em estudo. Ao saber com antecedência o que se deseja observar, esta observação refere-se ao mapeamento das incidências, frequências e presenças dos elementos e fenômenos sociais (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). E na comparação dessas situações, o(a) pesquisador(a) entra no universo dos sujeitos investigados, e, conforme Bogdan e Biklen (1994), "tenta conhecê-los, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Ainda, segundo Yin (2001), a observação participante é perceptiva quanto aos comportamentos interpessoais. E Cohen, Manion e Morrison (2007), citando Bailey (1994), identificam as vantagens inerentes à observação participante, quais sejam: a) estudos de observação superam experimentos investigativos em que os dados são coletados de forma não verbal; b) estudos de observação possibilitam ao(a) pesquisador(a) a capacidade de discernir sobre o comportamento em curso, fazendo anotações apropriadas sobre suas características; c)

estudos de observação ocorrem durante um maior período de tempo, possibilitando um relacionamento mais íntimo e informal com os(as) observados(as) em seus ambientes naturais; d) observações em estudos de caso são menos reativos que outros métodos de coleta de dados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

A observação participante, contudo, é frequentemente combinada com outras formas de coletas de dados, definindo os(as) participantes sobre suas situações e organizações por meio das situações e comportamentos observados. Além disso, por meio dessa técnica de coleta de dados é possível identificar as evoluções através do tempo, pois as características salientam-se e emergem em dadas situações, provocando, inclusive, uma visão holística colhida das inter-relações dos fatores observados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Essa imersão facilita interpretações precisas dos acontecimentos, sendo destacados por Cohen, Manion e Morrison (2007) como dados "fortes na realidade" (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 405).

As observações incluem dados orais e visuais. Dessa forma, essa pesquisa utilizou observações para a coleta dos dados holísticos, uma vez que a pesquisadora era participante e responsável pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. Foram observadas e transcritas as aulas de música das turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da RME/POA, compreendendo estudantes de 11 e 15 anos, respectivamente, que foram observados(as) para posterior análise.

Assim, foram feitos registros dos dados por meio da utilização do Caderno de Observações. Esse caderno, é considerado por Minayo *et al.* (2002) como um "amigo silencioso" (MINAYO *et al.*, 2002, p. 63) em que colocamos nossas percepções, questionamentos, angústias e informações que somente serão obtidas por meio da percepção do(a) pesquisador(a). Nesse sentido, quanto mais rico e completo em anotações for esse caderno, mais subsídios de análise serão fornecidos à análise do objeto estudado (MINAYO *et al.*, 2002).

Assim, por meio do Caderno de Observações, contendo as observações e percepções da pesquisadora, o registro das observações participantes foi feito, possibilitando a análise dos dados coletados de acordo com o referencial teórico-analítico selecionado por esse estudo.

4.3.2 Coleta de Documentos

Com base na triangulação de três técnicas de coleta de dados selecionadas para essa investigação (YIN, 2001; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), finaliza-se abordando a coleta de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001). A escolha pela coleta de documentos para esse estudo multicasos, objetiva coletar materiais escritos, como os planejamentos de aula, o projeto político-pedagógico e as avaliações institucionais comumente realizadas anualmente pelos(as) estudantes da escola em que foi realizado esse estudo, a fim de coletar dados documentais que possam constituir um estudo aprofundado do trabalho pedagógico da professora de música e os fatores motivacionais para a aprendizagem da música em uma escola da RME/POA.

A utilização de documentos é considerada importante fonte de coleta de dados para Godoy (1995b), pois, por meio do exame de materiais diversos, pode-se buscar novos dados e/ou novas interpretações do fato em análise (GODOY, 1995b). Segundo a autora, a palavra documentos

> deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (GODOY, 1995b, p. 21-22).

Dessa forma, empreender uma coleta de documentos propicia a coleta de dados históricos, compreendendo textos e imagens que traduzam os fatos e os registros históricos que levam os(as) investigados(as) a se fazerem presentes naquele momento histórico no ambiente a ser investigado. Os documentos, nesse sentido, contêm informações pertinentes que não podem ser modificadas, permanecendo as mesmas após longos períodos de tempo (GODOY, 1995b).

A este respeito, Godoy (1995b) descreve os documentos como “uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto” (GODOY, 1995b, p. 22). Esses dados, segundo a autora, não sofrem perigo de alteração no comportamento dos sujeitos investigados (GODOY, 1995b), o que colabora muito ao analisar as avaliações institucionais dos(as) estudantes, em que ficam registados todos os pontos positivos e negativos das aulas

música ministradas aos(às) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola da RME/POA.

A coleta de documentos também é apropriada para estudar longos períodos de tempo, compreendendo momentos históricos e culturais (GODOY, 1995b). Ao investigador as perspectivas do 9º ano do Ensino Fundamental quanto aos fatores motivacionais e ao trabalho pedagógico da professora de música, essa coleta de documentos longitudinal se deu ao passo de conhecer os fatores motivacionais desses(as) estudantes, compreendendo aprendizagens musicais que permeiam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Tais documentos, segundo Godoy (1995b), são considerados primários, pois foram produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado (GODOY, 1995b).

Autores como Bogdan e Biklen (1994) apontam que os documentos pessoais também podem ser utilizados para a coleta e análise dos dados documentais, como, por exemplo, o diário de classe. Isto porque, em boa parte dos casos, o(a) investigador(a) utiliza-se de materiais já existentes. “Esse material encontra-se nos ficheiros das organizações, nas gavetas das secretárias dos directores, nos sótãos dos edifícios e nos arquivos das sociedades históricas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176), gerando a criação de mecanismos de acessibilidade.

As escolas e outras organizações burocráticas, são apontadas por Bogdan e Biklen (1994) como instituições que produzem documentos e ficheiros. Grande parte das pessoas deprecia estes documentos, que se tratam, em geral, de “memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiês*, registos dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180). Porém, estes materiais documentados são apresentados por muitos(as) pesquisadores(as) como “um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180).

Para esse estudo, é preciso compreender esta organização. Sendo assim, Yin (2001) caracteriza a documentação a ser utilizada na coleta de dados documentais por meio de quatro fatores, quais sejam: a) dados estáveis, que podem ser revistos diversas vezes; b) dados discretos, que não são resultados do estudo de caso; c) dados exatos, nomeações, referenciais e detalhamentos de um evento; e d) dados de ampla cobertura, que compreendem longos espaços de tempo, além de muitos eventos e ambiente distintos (YIN, 2001).

Contudo, além de todas as caraterísticas da coleta documental, a utilização dessa técnica no estudo multicasos tem sua importância reconhecida pela corroboração e

valorização das evidências encontradas em outras fontes. A este respeito, Yin (2001) esclarece que:

> Em primeiro lugar, os documentos são úteis na hora de se verificar a grafia correta e os cargos ou nomes de organizações que podem ter sido mencionados na entrevista. Segundo, os documentos podem fornecer outros detalhes específicos para corroborar as informações obtidas através de outras fontes. Se uma prova documental contradizer algum dado prévio, ao invés de corroborá-lo, o pesquisador do estudo de caso possui razões claras e especificas para pesquisar o tópico de estudo com mais profundidade. Terceiro, é possível se fazer inferências a partir de documentos. Por exemplo, ao observar a lista de distribuição de um documento específico, você pode encontrar novas questões sobre comunicações e redes de contato dentro de uma organização (YIN, 2001, p. 99).

Perpassando as características da coleta de documentos e os três pontos descritos por Yin (2001) a serem considerados, este estudo multicasos permitiu conhecer os fatores motivacionais de estudantes de uma escola da RME/POA para a aprendizagem musical escolar, vislumbrando a apreensão de dados empíricos que possibilitaram a compreensão dos fatores motivacionais desse trabalho pedagógico para a aprendizagem dos(as) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais - da Rede Municipal de Porto Alegre, RS.

Ao apontar os caminhos metodológicos dessa investigação, passa-se, então, para a fundamentação teórico-analítica, trazendo o terceiro elemento da triangulação proposta por Yin (2001): o MUSIC *Inventory*. Este elemento é proposto por Jones (2017), e serviu de guia para a coleta de dados sobre a motivação dos estudantes de uma escola da RME-POA.

5. Fundamentação Teórico-analítica

Para o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado, que teve por objetivo investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, foi utilizado como fundamentação teórica e analítica o modelo MUSIC de motivação acadêmica, criado e elaborado pelo psicólogo Brett Jones, nos Estados Unidos (JONES, 2009; 2017; JONES; SKAGGS, 2016; JONES; SIGMON, 2016). O modelo MUSIC foi criado por Jones (2009) com base em cinco componentes-chave, podendo orientar professores(as) na tomada de decisões intencionais de seus cursos, baseando-se em pesquisas atuais e teorias no campo da motivação (JONES, 2009).

Jones (2009) acredita que alguns estudantes têm mais interesse inicial no que estão cursando, em comparação com outros(as). E que a projeção de um curso é fundamental para que os(as) estudantes se encontrem motivados(as) ou não na aprendizagem durante o desenvolvimento do curso. Para isso, Jones (2009) questiona o que o(a) professor(a) necessita para criar mecanismos que motivem os(as) educandos(as) a se envolverem com sua aprendizagem, criando e fornecendo respostas por meio do modelo MUSIC de motivação acadêmica (JONES, 2009).

Segundo Jones (2009), o campo da motivação está dividido em pequenas teorias motivacionais para a aprendizagem, dificultando o discernimento dos(as) professores(as) quanto ao nível de relevância de cada uma para o ensino do(a) estudante. No segundo capítulo dessa dissertação, encontramos algumas das teorias motivacionais mais utilizadas e descritas no Brasil, perpassando a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000; 2008a; 2008b; RYAN; CONNELL; DECI, 2008), a Teoria de Metas de Realização (BZUNECK, 2009a; BZUNECK, 2009b; GUIMARÃES, 2009b; MONTEIRO; SANTOS, 2011; ZENORINI; SANTOS; MONTEIRO, 2011; ZAMBON; ROSE, 2012; SCHWARTZ, 2014), o Modelo de Expectativa e Valor (ECCLES, 2005; ECCLES; WIGFIELD, 2002; WIGFIELD; ECCLES, 2000; WIGFIELD; ECCLES, 1992), as Atribuições de Causalidade (MARTINI; BORUCHOVITCH, 2009; LOURENÇO; PAIVA, 2010; ZAMBON; ROSE, 2012), e a Teoria da Autoeficácia (BANDURA, 1977; 1986; 1997).

Estas e outras teorias motivacionais do campo da motivação têm sustentando e definido os conceitos de motivação de formas diferentes. E, segundo Jones (2009), muitas

pesquisas no campo da motivação têm sido mais teóricas do que aplicadas, o que é descrito pelo autor como apropriado aos(às) estudiosos(as) do campo da motivação, entretanto não para os(as) professores(as) que procuram por conselhos práticos (JONES, 2009).

Nesse sentido, Jones (2009) concentrou-se em pesquisar teorias aplicáveis a estudantes em ambientes acadêmicos, utilizando o termo motivação acadêmica para descrever o modelo. Essa motivação acadêmica é importante para potencializar o envolvimento dos(as) estudantes em atividades que o auxiliem a aprender e alcançar um alto nível acadêmico, visto que estudantes motivados apresentam maiores probabilidades de prestar atenção durante o desenvolvimento das atividades de um curso, dedicando seu tempo para criar estratégias de aprendizagem e estudo, bem como buscando ajuda de colegas e amigos(as) sempre que entender ser necessário (JONES, 2009).

Passar-se-á, então, para a descrição do modelo MUSIC de motivação acadêmica.

5.1 O Modelo MUSIC

O modelo MUSIC de motivação acadêmica compreende cinco componentes que devem ser considerados ao planejar uma aula, também denominada por Jones (2009) como instrução, sendo eles: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Desse modo, o nome do modelo, MUSIC, é um acrônimo[12] baseado na segunda letra do “eMpoderamento” e na primeira letra dos outros quatro componentes, gerando o acrônimo ilustrado na Figura 5.1.1, a seguir:

Figura 5.1.1: Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

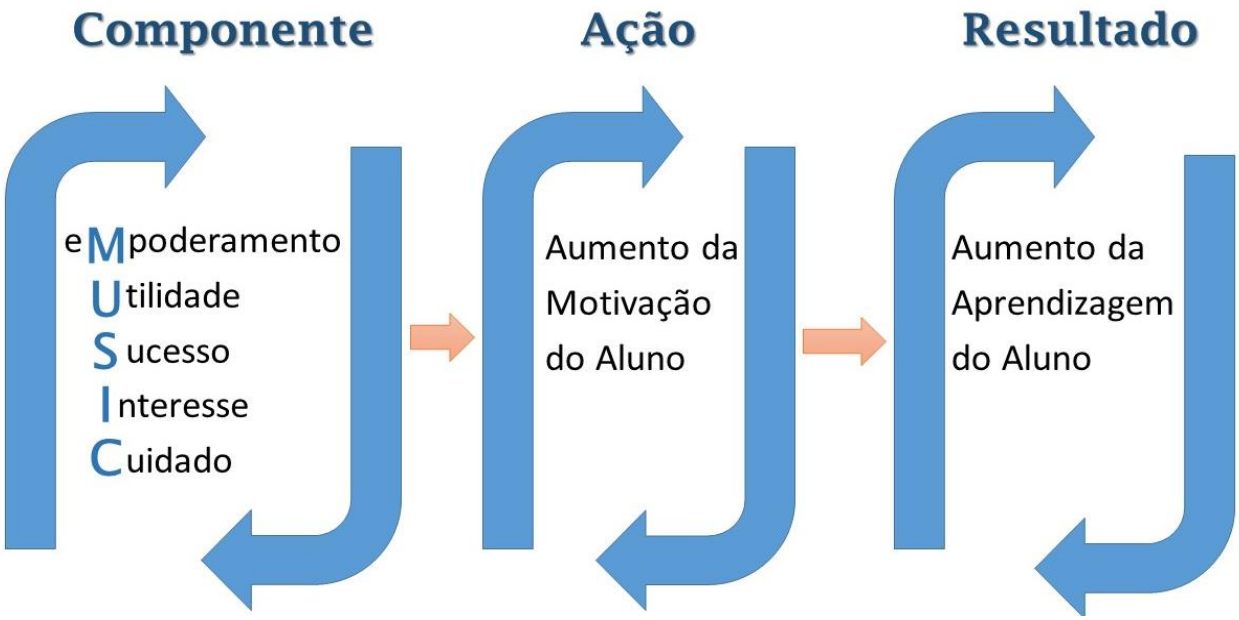
Fonte: Modelo apresentado por JONES (2009).

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

Os componentes do modelo MUSIC, apresentado acima, são derivados de modelos de pesquisa e teorias na área da motivação, bem como da educação e da psicologia (JONES, 2009). Assim, Jones (2009) declara que sua contribuição no desenvolvimento do modelo MUSIC permeia analisar, avaliar e sintetizar a pesquisa e a teoria da motivação em um modelo coeso.

O modelo MUSIC inclui desse modo, cinco componentes motivacionais que, ao serem promovidos um ou mais deles pelos(as) professores(as), motivam os(as) estudantes a se envolverem com seu aprendizado, resultando em um aprendizado de maior qualidade, conforme podemos ver na Figura 5.1.2. Segundo Jones (2009), esse modelo baseia-se em um arcabouço teórico sócio-cognitivo, que especifica que os(as) estudantes têm necessidades psicológicas afetadas pelo ambiente social, e a satisfação dessas necessidades afeta suas percepções e comportamentos (JONES, 2009).

Figura 5.1.2: Um modelo, baseado em uma Estrutura Teórica Sócio-Cognitiva, na qual Cinco Componentes levam ao aumento da motivação do estudante, resultando em maior aprendizado do estudante.



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

Ao tratar do modelo MUSIC, baseado em uma estrutura teórica sócio-cognitiva, na qual os cinco componentes levam ao aumento da motivação do(a) estudante e resultam em um maior aprendizado para o(a) educando(a), o autor trabalha com estes cinco elementos na construção de um caminho motivacional. Jones (2009), nesse sentido, não recomenda um número exato de componentes que devem ser atendidos, e também não evidencia que todos os

cinco componentes do modelo sejam necessários para que os(as) estudantes sejam realmente motivados(as) a aprender (JONES, 2009).

No entanto, as pesquisas trazidas por Jones (2009) apontam que alguns desses componentes são altamente correlacionados ao serem introduzidos em determinados contextos, podendo mais de um componente ser utilizado para explicar a motivação do(a) discente e, ainda, que todos os componentes podem trabalhar juntos para produzir maiores níveis de motivação. Assim, o autor afirma que, quanto mais os(as) professores(as) puderem abordar todos os cinco componentes, mais bem-sucedidos(as) eles(as) estarão em motivar todos os(as) seus(suas) estudantes (JONES, 2009).

Para conhecer um pouco mais de cada componente, passar-se-á, agora, para a descrição dos componentes do modelo MUSIC, tratando dos principais conceitos dos componentes embasados em Jones (2009) e trazendo as pesquisas e teorias motivacionais que fundamentam esse modelo.

5.2 eMpoderamento

O empoderamento compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à quantidade de controle dos(as) estudantes sobre o seu próprio aprendizado. No entanto, o empoderamento não está vinculado ao controle dado pelo(a) professor(a) aos(às) seus(suas) estudantes, ou mesmo aquele controle que o(a) professor(a) acredita que lhes tenha proporcionado, mas sim à percepção de controle por parte dos(as) educandos(as) sobre alguns aspectos de suas aprendizagens (JONES, 2009).

Não se pode dizer com precisão qual a quantidade ideal de controle que cada estudante necessita para encontrar-se motivado, pois há variações de acordo com cada estudante. Além disso, Jones (2009) avalia que a quantidade de controle necessária varia de acordo com as dificuldades do conteúdo, a capacidade dos(as) estudantes e a extensão das vivências e experiências anteriores de cada educando(a). Para o empoderamento é primordial, então, que os(as) estudantes acreditem que possuem algum controle sobre um ou mais aspectos de seu aprendizado (JONES, 2009).

Este componente do modelo MUSIC, tem sua origem no campo da motivação com pesquisas realizadas no âmbito da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 1991; 2008; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; ECCHELI, 2008; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; VILELA, 2009; LOURENÇO; PAIVA, 2010; CERNEV, 2011; 2015;

RUFINI; BZUNECK; OLIVEIRA, 2012; SCHWARTZ, 2014; MAIESKI *et al.*, 2017; SILVA, 2017). Essa teoria motivacional relaciona-se, essencialmente, com o gosto pelas atividades proporcionado quando os(as) estudantes acreditam exercer algum controle sobre algum aspecto da tarefa (JONES, 2009).

A teoria da autodeterminação, por excelência, trata da capacidade do indivíduo em fazer suas próprias escolhas e gerenciar a interação entre eles e o ambiente em que estão inseridos. Na teoria da autodeterminação, as atividades propostas pelos(as) professores(as) devem variar, sendo propostas de forma contínua, permitindo que o(a) estudante seja autodeterminado em suas aprendizagens, construindo um controle interno e um alto nível de liberdade e senso de escolha durante o desenvolvimento de suas atividades (DECI; RYAN, 1985; 1991; 2008).

Quando o(a) educando(a) não possui autodeterminação, o controle sobre as ações é externo, não tendo autonomia ou senso de escolha, fazendo com que os(as) estudantes se sintam controlados(as). Como apontado no segundo capítulo dessa dissertação, os estilos motivadores dos(as) professores(as) que desenvolvem o trabalho de ensino-aprendizagem, pode variar de um estilo autônomo por parte do(a) professor(a) para um estilo controlador. Professores(as) que apoiam a autonomia do(a) estudante impõem regras e limites. No entanto, não o fazem impositivamente, mas sim de maneira informativa e não-controladora.

Assim, estudantes empoderados(as) pelos(as) seus(suas) professores(as) por meio da teoria da autodeterminação, demonstraram, nas pesquisas trazidas por Jones (2009), muitos benefícios, como maior competência acadêmica e social, bem como o aprendizado conceitual aprimorado, maior senso de autoestima, maior criatividade, a preferência por tarefas desafiadoras, maior frequência escolar e notas mais elevadas (JONES, 2009). Para entender um pouco mais sobre a teoria da autodeterminação, consulte a sessão 2.1.1 dessa dissertação.

Ao possibilitar esse empoderamento ao(a) estudante, Jones (2009) recomenda o uso de estratégias motivacionais, que possam auxiliar o(a) docente a utilizar o controle dos(as) educandos(as) sobre sua aprendizagem, inferindo ser importante: a) oferecer aos(às) estudantes escolhas significativas ao estudar cada tópico específico, indicando os materiais que podem ser utilizados, as estratégias que podem implementar ou com quem podem trabalhar; b) proporcionar aos(às) estudantes algum controle no desenvolvimento das atividades de classe; c) permitir aos(as) educandos(as) que controlem o ritmo das atividades; d) oportunizar aos(as) estudantes a expressão de suas opiniões, ouvindo atentamente suas ideias e sugestões, e considerando-as relevantes; e) fornecer regras e direções,

fundamentando-as; e, por fim, f) permitir que os(as) estudantes ajudem na criação de políticas da sala de aula, colocando suas próprias regras durante a primeira aula (JONES, 2009).

Seguindo estes procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do controle dos(as) estudantes sobre o seu próprio aprendizado, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente a utilidade, ao sucesso, ao interesse e ao cuidado podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

5.3 Utilidade

A utilidade também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do entendimento dos(as) estudantes da utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Em alguns cursos, especialmente no ensino superior, a utilidade do conteúdo será óbvia, sendo necessário pouco empenho do(a) professor(a) para a garantia da compreensão da utilidade do material. No entanto, em outros cursos, especialmente no desenvolvimento de atividades escolares, esta utilidade não é tão clara para todos(as) os(as) estudantes.

Nos casos em estudo nessa pesquisa, a utilidade do conteúdo necessita ser constantemente relembrada aos(às) estudantes, uma vez que a música, para muitos(as), não passa de um *hobby*, e faz parte, como um componente curricular, da disciplina de artes, considerada pouco útil por parte dos(as) educandos(as) (PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010). Nesse sentido, é importante destacar que, para muitos(as) alunos(as), a aula de música não reprova e não proporciona empregos, não sendo considerada um importante instrumento de aprendizagem, especialmente por não cair no vestibular ou em outras avaliações nacionais da aprendizagem brasileira (VILELA, 2009).

Autores como Kauffman e Husman (2004) e Tabachnick, Miller e Relyea (2008) são citados por Jones (2009) por seus estudos teóricos na perspectiva do tempo futuro, procurando identificar como a motivação dos(as) estudantes é afetada por suas percepções da utilidade do que estão aprendendo para o futuro. Em suas pesquisas, portanto, os autores descobriram que objetivos mais distantes e projetos de longo alcance tornam os(as) discentes mais motivados(as) a aprender para atingir esses objetivos em relação a objetivos de curto prazo.

Outro dado relevante apontado por Simons *et al.* (2004) trata da percepção de utilidade do conteúdo por parte do(a) estudante. Segundo os autores, os(as) estudantes que percebem

seu trabalho escolar menos relevante para seus objetivos possuíam menos motivação do que aqueles(as) que viam a relevância em seus trabalhos escolares. Em um curso universitário, por exemplo, um estudante do primeiro ano regulado internamente percebe o curso como muito útil, sendo mais motivado do que os(as) educandos(as) que percebem menos utilidade nos conteúdos trabalhados, tendo menos regulação interna (SIMONS *et al.*, 2004; JONES, 2009).

A utilidade, enquanto componente do modelo MUSIC de motivação acadêmica, é fundamentada pelo modelo de expectativa e valor (ECCLES, 1983; WIGFIELD; ECCLES, 2000), prevendo a influência direta das expectativas e valores dos(as) estudantes no seu desempenho acadêmico. A utilidade, nesse sentido, compõe os valores e expectativas dos(as) estudantes em atingir metas futuras, atuando no esforço pessoal em testes, na escolha das atividades a serem desenvolvidas e suas opções por cursos específicos. Para entender um pouco mais sobre o modelo de expectativa e valor, consulte a sessão 2.1.3 dessa dissertação.

Para possibilitar a condição de utilidade aos(às) estudantes, Jones (2009) recomenda ao(a) professor(a) o uso de estratégias motivacionais, que possam auxiliar o(a) professor(a) na explicitação da utilidade de sua aprendizagem, inferindo ser importante: a) explicar explicitamente como o material trabalhado está relacionado aos interesses do(a) estudante, assim como objetivos de carreira e de mundo; b) oportunizar o envolvimento dos(as) educandos(as) em atividades que demonstrem a utilidade do conteúdo para sua carreira futura; e c) oportunizar o envolvimento dos(as) estudantes em atividades que demonstrem a utilidade do conteúdo no mundo real.

Seguindo estes procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do entendimento dos(as) estudantes quanto a utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a), destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, ao sucesso, ao interesse e ao cuidado podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

5.4 Sucesso

O sucesso também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Dessa forma, os(as) estudantes devem acreditar que, se investirem esforços, poderão perceber-se competentes, alcançando o sucesso nas realização das atividades.

A importância e a necessidade da obtenção de sucesso não significam que a atividade deve ser de fácil realização, pois a facilidade poderá entediar e desmotivar os(as) estudantes aos desafios da aprendizagem, mas sim, que o(a) professor(a) precisa estruturar as aulas de forma desafiadora, fornecendo *feedback*s sobre os conhecimentos e habilidades dos(as) educandos(as), bem como os recursos necessários para que o(a) estudante obtenha sucesso (JONES, 2009).

Segundo o modelo MUSIC proposto por Jones (2009), o sucesso está ligado diretamente às auto-concepções de competência, vinculadas a teoria do autoconceito (MARSH, 1990; MARSH; YEUNG, 1997; SCHAVELSON; BOLUS, 1982), a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977), a teoria da autoestima (COVINGTON, 1992) e a teoria de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000). A competência, nesse sentido, é considerada pelas teorias motivacionais como uma necessidade psicológica dos seres humanos (ELLIOT; DWECK, 2005), pois os humanos necessitam ser competentes naquilo que fazem, evitando o malsucedido. Para entender um pouco mais sobre a teoria da autoeficácia, consulte a sessão 2.1.5 dessa dissertação.

O sucesso, assim, fornece *feedback*s de auto percepções de competência, fazendo os(as) estudantes acreditarem que, ao obter sucesso, encontram-se mais propensos a escolher qual atividade desenvolver, a colocar mais esforço nessa atividade, a persistir por mais tempo na mesma atividade, a superar atividades desafiadoras, a tomar suas próprias decisões diante das situações de forma resiliente[13], a aproveitar mais a atividade, a estabelecer metas desafiadoras e se comprometer com elas, a diminuir sua ansiedade ao aproximar-se de atividades difíceis e a atingir um nível de exigência (JONES, 2009). No entanto, para possibilitar a motivação dos(as) estudantes, não é necessário apenas alcançar o sucesso, pois os(as) estudantes não encontram muito prazer na realização de tarefas fáceis, mas sim trazer tarefas em que encontrem mais prazer em realizar, com atividades que correspondam com o nível de sua capacidade e habilidade de realização (JONES, 2009).

Para possibilitar a condição de sucesso aos(às) estudantes, Jones (2009) recomenda o uso de estratégias motivacionais que possam auxiliar o(a) docente na explicitação do sucesso na aprendizagem do(a) estudante, inferindo ser importante: a) explicitar as expectativas para as atividades a serem realizadas; b) fornecer orientações claras e de fácil compreensão para todas as tarefas; c) oportunizar atividades desafiadoras; d) trabalhar as aprendizagens mais

[13] Resiliência na Psicologia é a capacidade de uma pessoa em lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos e não ceder à pressão, seja qual for a situação. https://www.significados.com.br/resiliencia/.

longas ou complexas em seções gerenciáveis, desafiando o(a) estudante sem sobrecarregá-lo; e) ordenar as atividades em cada etapa do aprendizado, iniciando pelo nível mais fácil e progredindo para o mais difícil gradativamente; f) fornecer *feedback*s aos(às) estudantes, apontando suas competências e evoluções ao longo do curso; g) encorajar os(as) estudantes na definição de um objetivo específico em sua aprendizagem, com metas de curto a longo prazo; h) permitir ao(a) estudante que refaça as tarefas, demonstrando o foco na aprendizagem em oposição ao desempenho; i) auxiliar os(as) estudantes que tem maior dificuldade; j) definir expectativas altas, de forma razoável; e k) variar as tarefas, permitindo que os(as) educandos(as) demonstrem seus conhecimentos de diferentes formas (JONES, 2009).

Seguindo esses procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, a utilidade, o interesse e o cuidado podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

5.5 Interesse

O interesse também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do interesse dos(as) estudantes pelas atividades a serem desenvolvidas. Segundo Jones (2009), este componente trata da importância dos(as) professores(as) garantirem atividades ou tópicos que sejam interessantes aos(às) estudantes, percebendo como eles podem influenciar o interesse dos(as) discentes.

Dessa forma, um(a) professor(a) que cria configurações de obtenção de interesse em sala de aula, atrai a atenção dos(as) estudantes. Por isso, os(as) professores(as) devem atuar na manutenção do interesse dos(as) educandos(as), trazendo truques que mantenham os(as) estudantes interessados(as) e engajados(as) nas atividades, sustentando e conectando-os(as) com os objetivos do curso e promovendo um aprendizado significativo e efetivo. Nesse sentido, Jones (2009) aponta, ainda, que os(as) professores(as) devem criar atividades para aplicar em sala de aula, incorporando aspectos de instrução que fomentem um interesse duradouro pelo curso por parte dos(as) estudantes (JONES, 2009).

O interesse, desse modo, consiste em um componente afetivo da emoção positiva, estando relacionado com o gosto pelo que se faz. É um estado psicológico e um componente cognitivo da concentração (HIDI; RENNINGER, 2006). O interesse é compreendido por

pesquisadores como a) interesse situacional, vinculado a curiosidade e de valor temporário, específico do contexto, e como b) interesse pessoal, ativado internamente e específico de cada indivíduo (JONES, 2009).

Esse interesse relaciona-se positivamente com as medidas de atenção, bem como de memória, compreensão, engajamento cognitivo aprofundado, pensamento, estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem, além de escolha e realizações. Segundo Jones (2009), os resultados dos interesses positivos provavelmente dependem do contexto, visto que, segundo Schunk, Meece e Pintrich (2008), o interesse aumenta a atenção na tarefa, facilita o acesso dos(as) estudantes ao seu conhecimento prévio mais extenso e libera maior capacidade cognitiva para a apreensão do conteúdo da tarefa, diminuindo demandas de regulação de tempo e esforço em uma tarefa desinteressante (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2008).

Para embasar o interesse enquanto componente do modelo MUSIC de motivação acadêmica, Jones (2009) traz o modelo de quatro fases, desenvolvido por Hidi e Renninger (2006), fazendo uma condensação das características primordiais das quatro fases do interesse, apresentadas no quadro 5.5.1:

Quadro 5.5.1: Resumo do modelo de quatro fases de interesse apresentado por Hidi e Renninger (2006, p. 114-115).

	Fase 1: interesse situacional desencadeado	**Fase 2: Manutenção do interesse situacional**	**Fase 3: interesse individual Emergente**	**Fase 4: Interesse individual bem desenvolvido**
Definição	Estado psicológico de interesse resultante de mudanças de curto prazo no processamento afetivo e cognitivo	Estado psicológico de interesse que envolve atenção concentrada e persistência ao longo de um episódio prolongado no tempo, voltando a ocorrer novamente	Estado psicológico de interesse ligado às fases iniciais da predisposição do reengajamento repetido com classes específicas de conteúdo ao longo do tempo	Estado psicológico de interesse ligado à predisposição de engajamento com classes específicas de conteúdo ao longo do tempo
Descrição	Provocada por características ambientais ou de texto	Realizada e sustentada por meio de significados de tarefas e/ou envolvimento pessoal	Caracterizada por sentimentos positivos, com a valorização da oportunidade de voltar a envolver-se nas tarefas	Caracterizada por sentimentos positivos, com a valorização da oportunidade de voltar a envolver-se nas tarefas, capacitando uma pessoa a sustentar esforços construtivos e criativos de longo prazo, gerando níveis mais profundos de estratégias para o trabalho com as tarefas

Tipo de suporte necessário	Tipicamente, mas não exclusivamente, suportado externamente	Tipicamente, mas não exclusivamente, suportado externamente	Tipicamente, mas não exclusivamente, autogerado, requerendo algum suporte externo	Tipicamente, mas não exclusivamente, autogerado, beneficiando-se de algum suporte externo
Progressão do desenvolvimento	Pode ser um precursor da predisposição para voltar a engajar conteúdos específicos ao longo do tempo	Pode ou não ser um precursor para o desenvolvimento de uma predisposição para voltar a engajar conteúdos específicos ao longo do tempo	Pode ou não levar a um interesse individual bem desenvolvido	Não se aplica

Fonte: JONES (2009) traduzido e condensado pela autora.

Como podemos verificar no quadro 5.5.1, as quatro fases do interesse são sequenciais, perpassando o interesse situacional e fornecendo uma base para o interesse individual (HIDI; RENNINGER, 2006). Jones (2009), a respeito, destaca que as informações contidas na linha 2 ‘Descrição’ do quadro 5.5.1 descrevem que o interesse individual surge apenas quando os(as) estudantes começam a obter conhecimentos relativos aos conteúdos, bem como quando começam a valorizar esse conteúdo. Desse modo, atividades desenvolvidas com o intuito de captar a atenção de curto prazo dos(as) estudantes podem desencadear interesse situacional, embora não leve ao interesse individual a menos que os(as) estudantes obtenham o conhecimento de conteúdo necessário e o valorizem (JONES, 2009).

Com isso, fatores situacionais e individuais sempre interagem, criando o interesse ou a falta dele. Realizar uma atividade repetidamente, por exemplo, é apontada por Jones (2009) como fonte do desestímulo ao interesse. Por isso, os(as) professores(as) devem ser cautelosos(as) no uso de muitos detalhes interessantes, utilizados na estimulação do interesse situacional, pois trabalhar com uma grande quantidade de detalhes altamente interessantes pode reduzir a capacidade de processamento cognitivo dos(as) estudantes, diminuindo seus aprendizados (JONES, 2009).

Para possibilitar a condição de interesse aos(às) estudantes, Jones (2009) recomenda o uso de estratégias motivacionais, que possam auxiliar o(a) docente na condução do interesse do(a) estudante em sua aprendizagem, inferindo ser importante: a) incluir novidade, comida, interação social, jogos e quebra-cabeças, fantasia, humor, narrativas e atividades corporais, utilizando um ou mais elementos nas atividades em aula; b) selecionar conteúdos relacionados aos conhecimentos e interesses dos(as) estudantes; c) trabalhar com atividades que gerem emoções, promovendo a autonomia e apoiando os(as) educandos(as) em suas escolhas; d)

variar o estilo de apresentação das atividades aos(as) discentes; e) trazer informações surpreendentes e divergentes ao conhecimento prévio dos(as) estudantes, instigando-os(as) em sua curiosidade; f) demonstrar interesse e entusiasmo pelas atividades e conteúdos trabalhos em aula; g) oportunizar espaços, dentro ou fora da sala de aula, para que os(as) estudantes perguntem sobre suas curiosidades e h) incorporar os demais componentes do modelo MUSIC ao seu ensino: empoderamento, utilidade, sucesso e cuidado (JONES, 2009).

Seguindo esses procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do interesse dos(as) estudantes pelas atividades a serem desenvolvidas, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, a utilidade, o sucesso e o cuidado podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

5.6 Cuidado

O cuidado também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do cuidado com o(a) educando(a) e com sua aprendizagem. Este componente traz a importância de os(as) professores(as) demonstrarem sua preocupação com o sucesso dos(as) estudantes, mostrando-se preocupados(as) em fazer com que os(as) estudantes atinjam os objetivos do curso (JONES, 2009).

O cuidado, todavia, não está vinculado à relação de amizade entre professor(a) e estudante, embora o fato de serem bons(as) amigos(as) seja muito importante. Esse cuidado tem relação com a preocupação do(a) professor(a) com a aprendizagem desses(as) estudantes, assim como seu bem-estar e suas relações com os colegas e o ambiente escolar. Em geral, o bem-estar dos(as) educandos(as) é relevante quando uma questão pessoal interfere na sua produtividade em sala de aula, mas esse cuidado é sempre indispensável para que o(a) estudante se sinta motivado(a) a aprender naquele espaço de ensino, sendo importante que o(a) professor(a) considere as relações interpessoais nesse processo (JONES, 2009).

Para definir o cuidado, outros termos também têm sido utilizados no campo da motivação, como o cuidar, o pertencimento, o vínculo e o senso de comunidade. Nesse sentido, Baumeister e Leary (1995) definem duas características principais da necessidade de pertencer: a) os indivíduos necessitam de interações pessoais frequentes com outra pessoa; b) os indivíduos necessitam perceber que outra pessoa se preocupa com seu bem-estar,

identificando que alguém gosta deles e que o relacionamento é estável e continuará no futuro previsível (BAUMEISTER; LEARY, 1995).

Assim, o cuidado compreende as relações interpessoais de cuidado e vínculo entre professores(as) e estudantes, e isso deve ser considerado. Para ilustrar a situação de cuidado, Jones (2009) cita Reeve (1996), relatando as definições dos(as) pesquisadores(as) sobre as relações de cuidado por meio da demonstração de afeição, cuidado, sintonia, confiabilidade, disponibilidade, dedicação de recursos, interesse e conhecimento detalhado sobre o(a) educando(a) (JONES, 2009 *apud* REEVE, 1996).

Em contrapartida, Jones (2009) aponta, ainda, que as relações de cuidado para com os(as) professores(as) estão relacionadas à motivação intrínseca, bem como ao enfrentamento positivo, a autonomia relativa, ao engajamento na escola, as expectativas dos(as) estudantes, seus valores, seus esforços, seu engajamento cognitivo, sua autoeficácia, persistência e desempenho escolar (JONES, 2009). Essas relações de carinho por parte dos(as) professores(as) são compreendidas como muito importantes por Levett-Jones *et al.* (2009), e os(as) discentes sentem-se sem apoio ou suporte sem esse cuidado (JONES, 2009).

Stipek (1998), nesse sentido, destaca três possíveis razões para que o cuidado gere resultados positivos para a aprendizagem dos(as) estudantes, incluindo: a) os(as) estudantes podem querer agradar seu professor(a); b) se os(as) educandos(as) gostarem, podem aceitar os valores do(a) professor(a) e o(a) respeitarem; e c) o cuidado pode gerar sentimentos positivos e estados motivacionais, podendo conduzir os(as) estudantes a se sentirem mais à vontade para se envolver com as aprendizagens mais ativas (STIPEK, 1998).

Para possibilitar essa condição de cuidado aos(às) estudantes, Jones (2009) recomenda ao(à) professor(a) o uso de estratégias motivacionais, que possam auxiliá-lo(a) no cuidado para com o(a) estudante em sua aprendizagem, inferindo ser importante: a) demonstrar preocupação pelos sucessos e fracassos dos(as) educandos(as); b) ouvir e valorizar as opiniões e ideias dos(as) estudantes; c) dedicar seu tempo e energia para auxiliar os(as) discentes em suas tarefas; d) considerar novas acomodações para estudantes que experimentam eventos extraordinários em suas vidas pessoais; e) demonstrar preocupação e interesse pela vida dos(as) estudantes; f) proporcionar trabalhos em equipe para que os(as) educandos(as) se utilizem do aprendizado cooperativo e colaborativo; g) criar atividades que ensinem o conteúdo aos(às) estudantes e que permitam que eles(as) conheçam-se em um nível pessoal (JONES, 2009).

Seguindo esses procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do cuidado com o(a) estudante e com sua aprendizagem, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, a utilidade, o sucesso e o interesse podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

5.7 Condução teórico-analítica

Os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica, anteriormente citados, propiciam, então, o sucesso do(a) professor(a) em motivar seus(suas) estudantes a se envolverem com suas aprendizagens (JONES, 2009). E, segundo Jones e Skaggs (2016), fornecem aos(às) professores(as) alguma orientação quanto as percepções dos(as) estudantes e como elas devem ser avaliadas (JONES; SKAGGS, 2016).

O modelo MUSIC, desse modo, é um modelo conceitual que baseia-se em diferentes teorias, concentrando-se em como os contextos sociais afetam as principais crenças motivacionais dos(as) estudantes (JONES, 2009). Os cinco princípios do modelo atuam na garantia de que os(a) educandos(as): a) sintam-se capacitados(as) para tomar decisões sobre alguns aspectos de sua aprendizagem; b) entendam o porquê do que eles(as) estão aprendendo e sua utilidade para seus objetivos pessoais de curto e/ou longo prazo; c) acreditem que podem ter sucesso se fizerem o esforço necessário; d) interessem-se pelo conteúdo e pelas atividades trabalhadas em aula; e e) acreditem que o(a) professor(a) e a escola preocupam-se com a sua aprendizagem, bem como com o(a) estudante de forma pessoal (JONES; SKAGGS, 2016).

Para possibilitar ao(a) investigador(a) a identificação do desenvolvimento destes cinco componentes motivacionais acima apontados, Jones (2017) criou o MUSIC *Inventory*, que trata-se de um conjunto de argumentações práticas que, ao serem respondidas pelos(as) estudantes, podem ser analisadas pelo(a) professor(a) e produzir um novo desenho metodológico e motivacional para as atividades em aula. O MUSIC *Inventory*, nesse sentido, pode ser útil para que professores(as) e pesquisadores(as) meçam todos os cinco componentes do modelo MUSIC, seguindo este sistema criado por Jones (2017).

Na proposta do MUSIC *Inventory*, Jones (2017) contempla os diferentes níveis de ensino acadêmico, perpassando o Ensino Fundamental com a *Elementary School Student version*, o Ensino Médio com a *Middle/High School Student version* e o Ensino Superior com

a *College Student version*, além da *Professor version*, para professores(as) universitários(as). Cada modelo do MUSIC *Inventory*, então, compreende um determinado público, bem como uma determinada aprendizagem. Consistem em classificar escalonamente fatores motivacionais cotidianos presentes nestes tempos e espaços de ensino.

Ainda segundo Jones e Skaggs (2016), professores(as) e pesquisadores(as) que se atenham ao modelo MUSIC de motivação acadêmica são forçados(as) a utilizar instrumentos de medida que variam no tom e no tipo de itens, bem como no número de opções de resposta ofertado pelo(a) pesquisador(a), observando rótulos usados nas opções de resposta. Isto tornaria difícil a interpretação das pontuações em relação a cada componente do modelo. Seria, também, desordenado juntar vários instrumentos projetados por diferentes pesquisadores(as) no campo da motivação, sendo mais prático e útil para os(as) professores(as) a obtenção e composição de um inventário que medisse todos os cinco componentes do modelo MUSIC (JONES; SKAGGS, 2016).

Dessa forma, Jones (2017) desenvolveu o Guia do Usuário para Avaliar os componentes do modelo MUSIC[14], ajustando a coleta de dados à estrutura dos cinco fatores por meio do MUSIC *Inventory*. Jones e Sigmon (2016), em relação ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, destacam que o mesmo capta cinco percepções distintas dos(as) estudantes sob um ambiente de aprendizagem, tornando-se um achado importante porque sugere que os(as) professores(as) necessitem considerar em suas estratégias de ensino cada um destes cinco componentes (JONES; SIGMON, 2016).

Contudo, as percepções formadas pelos(as) educandos(as) quanto à aula e sua motivação para a aprendizagem relacionam-se diretamente a cada componente do modelo MUSIC, podendo, por isso, ser medidas pelo MUSIC *Inventory*. Nessa relação, professores(as) podem, intencionalmente, selecionar estratégias que atendam a demanda e projetem nos(as) estudantes a motivação adequada para o seu engajamento em aula. Assim, o MUSIC *Inventory* pode ser utilizado como uma ferramenta de reflexão sobre as práticas metodológicas de ensino, permitindo desenhar lições mais eficazes e melhor atender as necessidades dos(as) estudantes (JONES; SIGMON, 2016).

O MUSIC *Inventory*, proposto por Jones (2017), foi utilizado, portanto, para a coleta e análise dos dados dessa investigação. De acordo com a metodologia empreendida, essa proposta investigativa consiste em avaliar os fatores motivacionais de estudantes de uma escola da RME/POA para a aprendizagem musical escolar, tendo como público alvo

[14] http://www.theMUSICmodel.com

educandos(as) do Ensino Fundamental – Anos Finais. Todavia, não visa avaliar cada proposta individualmente, mas sim a disciplina cursada durante o ano letivo. Dessa forma, optou-se por utilizar a *College Student version*, proposta por Jones (2017) para estudantes do Ensino Superior em comparação ao *Elementary School Student version*, para estudantes do Ensino Fundamental.

Para possibilitar a utilização da versão para estudantes do Ensino Superior, foram feitas adaptações com a tradução do MUSIC *Inventory* e as alterações das palavras instrutor(a) para professor(a) e curso para disciplina, configurando-se no Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica - Versão para estudantes de Ensino Fundamental, anexos I e II dessa dissertação.

A escolha pelo MUSIC *Inventory* na versão para o Ensino Superior se deu por tratar-se de um questionário mais completo, que avalia o curso/disciplina em si, e não apenas as propostas de atividades desenvolvidas em cada aula, conforme é proposto por Jones (2017) na versão para estudantes do Ensino Fundamental. Visto que esse estudo investigou tanto estudantes do 6º ano quanto estudantes do 9º ano, não são as atividades desenvolvidas em si que interessam nesse estudo, mas sim como estas atividades desenvolvem e interferem na motivação acadêmica de cada educando(a). Cabe destacar, ainda, que o MUSIC *Inventory* na versão para o Ensino Superior configura-se na proposta mais completa de Jones (2017), contribuindo mais com essa investigação.

O MUSIC *Inventory*, desse modo, consiste em um questionário avaliativo com 26 itens, organizados em cinco escalas motivacionais (Anexo I e Anexo II). Cada questão compõe, então, um dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica, permeando cinco itens para o empoderamento, cinco itens para a utilidade, quatro itens para o sucesso, seis itens para o interesse e seis itens para o cuidado. Todos estes 26 itens são classificados no formato *likert* de 6 pontos, com opções de resposta que variam de discordo fortemente para concordo fortemente, de acordo com os seguintes tópicos:

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

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

(item 2 + item 8 + item 12 + item 17 + item 26) / 5

(_____ + _____ + _____ + _____ + _____) / 5 = _____ = **eMpoderamento**

(item 3 + item 5 + item 19 + item 21 + item 23) / 5

(_____ + _____ + _____ + _____ + _____) / 5 = _____ = **Utilidade**

(item 7 + item 10 + item 14 + item 18) / 4

(_____ + _____ + _____ + _____) / 4 = _____ = **Sucesso**

(item 1 + item 6 + item 9 + item 11 + item 13 + item 15) / 6

(_____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____) / 6 = ___ = **Interesse**

(item 4 + item 16 + item 20 + item 22 + item 24 + item 25) / 6

(_____ + _____ + _____ + _____ + _____ + _____) / 6 = ____ = **Cuidado**

Essa escala motivacional está pautada nos princípios teóricos e fundamentais apontados por Jones (2009; 2017), trabalhando os cinco componentes do modelo MUSIC não sequencialmente, organizados de acordo com o quadro 5.7.1:

Quadro 5.7.1: Escala Motivacional do MUSIC *Inventory* para estudantes do Ensino Fundamental.

Escalas	Itens por escala (versão para o Ensino Fundamental no passado)
Empoderamento	• Eu tive a oportunidade de decidir por mim mesmo como atingir as metas da disciplina; • Eu tive a liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que eu queria. • Durante as aulas, eu tinha opções de como alcançar os objetivos da disciplina. • Eu tinha controle sobre como aprendi o conteúdo das aulas. • Eu tive flexibilidade no que me foi permitido fazer nesta disciplina.
Utilidade	• Em geral, a disciplina foi útil para mim. • A disciplina foi benéfico para mim. • Achei a disciplina relevante para o meu futuro. • Eu poderei usar o conhecimento que adquiri nesta disciplina. • O conhecimento que adquiri nesta disciplina é importante para o meu futuro.

Sucesso	• Eu estava confiante de que poderia ter sucesso na disciplina. • Senti que poderia ter sucesso em enfrentar os desafios acadêmicos desta disciplina. • Eu fui capaz de obter uma nota alta nesta disciplina. • Durante todas as aulas, senti que poderia ter sucesso na disciplina.
Interesse	• A disciplina prendeu minha atenção. • Os métodos de ensino usados nesta disciplina me chamaram a atenção. • Gostei dos métodos de ensino usados nesta disciplina. • Os métodos da professora me envolveram na disciplina. • Gostei de completar as atividades realizadas na disciplina. • A disciplina foi interessante para mim.
Cuidado	• A professora estava disponível para responder minhas perguntas sobre a disciplina. • A professora estava disposta a me ajudar se eu precisasse de ajuda nas aulas. • A professora se importava com o quão bem eu fazia as atividades. • A professora foi respeitosa comigo. • A professora foi amigável. • Acredito que a professora se importava com meus sentimentos.

Fonte: Jones (2017, p. 11) – traduzida e adaptada pela autora.

Para a obtenção dos dados avaliados por meio da escala motivacional do MUSIC *Inventory*, as somas devem ser realizadas na escala acima descrita, evitando a soma de todos os 26 itens, pois, para Jones (2017), a soma total não infere significado e produziria um valor sem sentido. Além disso, Jones (2017) aponta como inconsistente para com os princípios do modelo MUSIC assumir que a motivação é a soma de todos os cinco componentes motivacionais. Em alguns casos, é possível que o(a) estudante seja altamente motivado(a) e envolvido(a) em apenas um ou dois componentes, e menos em outro, o que justifica as escalas motivacionais (JONES, 2017).

Essa avaliação motivacional, por meio das pontuações altas e baixas, pode, então, conduzir os(as) professores(as) a (re)pensar suas práticas docentes, utilizando o MUSIC *Inventory* como instrumento de avaliação também do uso de estratégias mediadas pelo(a) professor(a) em sala de aula.

Portanto, esse modelo é proposto como referencial teórico-analítico para o desenvolvimento dessa dissertação de mestrado. Para tanto, utilizou-se o modelo MUSIC de motivação acadêmica na construção de caminhos metodológico-motivacionais, na elaboração de atividades práticas em sala de aula, bem como na avaliação das práticas motivacionais do trabalho pedagógico da professora de música investigada, possibilitando uma análise dos fatores motivacionais empreendidos no desenvolvimento de habilidades musicais em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

6. Resultados e Análise dos Dados

Apresento aqui os resultados da pesquisa que teve por objetivo investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. Os resultados são oriundos do desenvolvimento metodológico dessa dissertação de Mestrado Profissional em Educação, compreendendo a implementação das técnicas de coleta dos dados e posterior análise.

O desenvolvimento e implementação ocorreu após aprovação dessa pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), procurando conhecer e inferir significados ao trabalho pedagógico com música nos tempos e espaços escolares. Sendo assim, os dados foram coletados junto aos(às) estudantes do 6º e do 9º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre, RS.

Para tanto, foram desenvolvidas aulas de música com a proposta de criação e produção de programas de rádio escolar, que surgiu a partir das aprendizagens musicais dos(as) estudantes, que vinham tocando e compondo com seus pares, mas não tinham a oportunidade de divulgar seus trabalhos musicais. Nesse sentido, iniciou-se um trabalho de produção e edição musical utilizando músicas previamente selecionadas pelos(as) estudantes, partindo das seguintes propostas semanais:

1º dia da semana – Músicas e/ou estilos musicais mais ouvidos na escola;
2 º dia da semana – Tema Livre;
3 º dia da semana – Aprendizagem Musical;
4 º dia da semana – Tema Livre;
5 º dia da semana – Música Internacional;

A proposta continha análises prévias realizadas pela professora por meio de um jogo de perguntas relativas às músicas e aos estilos musicais preferidos de cada estudante, o que gerou o material de análise prévia, auxiliando na escolha das temáticas. O jogo permitiu conhecer os estilos musicais mais escutados pelos(as) estudantes da escola, bem como seus(suas) cantores(as) preferidos(as) e/ou bandas que mais escutam. Desse modo, foi possível promover uma organização semanal para os programas de rádio por meio dos temas propostos para a atividade. Este trabalho de registro dos estilos musicais preferidos pelos(as)

estudantes foi realizado com 7 turmas, de 4º a 9º anos do Ensino Fundamental, e foi registrado no Caderno de Observações dessa pesquisa, descrito na Aula I, desenvolvida no início do 3º trimestre de 2019 na escola investigada (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 4-9).

Com o material em mãos, os(as) estudantes reuniram-se em grandes grupos, contendo um ou dois estudantes para desenvolver cada temática. Esse grande grupo possibilitou aos(às) educandos(as) a seleção de músicas e de temas a serem desenvolvidos coletivamente. As músicas e os estilos musicais não seriam, assim, reapresentados na mesma semana, promovendo uma variedade de possibilidades musicais.

Outra proposta pertinente foi a temática 'música internacional', pois o grupo de estudantes investigados(as) na coleta do material de análise apontou, em sua grande maioria, estilos musicais nacionais como os mais apreciados pelos(as) estudantes e seus familiares, conforme pode-se observar no quadro 6, apresentado abaixo:

Quadro 6: Preferências musicais de estudantes do Ensino Fundamental coletadas para material de análise prévia.

Questão	Primeiro mais votado no geral da escola	Segundo mais votado no geral da escola	Terceiro mais votado no geral da escola	Quarto mais votado no geral da escola	Quinto mais votado no geral da escola
Qual o estilo musical preferido dos seus familiares?	Funk 36 alunos	Sertanejo 27 alunos	Pagode 19 alunos	Gospel 6 alunos	Pop 5 alunos
Qual você gostaria que fosse o estilo musical do seu programa de Rádio Web?	Sertanejo 18 alunos	Funk 16 alunos	Pop 13 alunos	R.A.P. 11 alunos	Pagode 8 alunos
Se você pudesse compor, em qual estilo musical seria?	Funk 33 alunos	R.A.P. 18 alunos	Pop 13 alunos	Sertanejo 12 alunos	Rock 7 alunos
Qual o seu estilo musical preferido?	Funk 52 alunos	Pop 17 alunos	R.A.P 15 alunos	Pagode 14 alunos	Sertanejo 13 alunos
O que você escuta no final de semana?	Funk 59 alunos	Pagode 27 alunos	Sertanejo 23 alunos	Rock 10 alunos	Pop 10 alunos
Qual a sua identidade musical? Quais estilos musicais você escuta?	Funk 45 alunos	Sertanejo 17 alunos	Pop 14 alunos	Pagode 13 alunos	Trap 7 votos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme o material de análise apresentado acima, o estilo musical 'Funk', neste caso especificamente o funk carioca, aparece como maioria elevada em todos os itens, com exceção da opção que trata do estilo musical que cada estudante optaria para produzir seu

programa de rádio. Isso porque há respostas que partem de estudantes quanto à letra das canções desse estilo musical, diminuindo as opções musicais fornecidas por esse estilo que podem ser executadas em uma escola que atende desde a Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Outro ponto importante a ser destacado nesse processo, é o item ‘aprendizagem musical’, selecionado por mim para ir ao ar sempre no 3º dia da semana. Esse item trouxe a proposta de produção de programas de rádio com estilos musicais, compositores(as) e músicas que permeassem novidades musicais aos(às) estudantes, promovendo aprendizagens musicais. Sendo assim, foi proposto aos(às) educandos(as) responsáveis por essa temática que trouxessem bandas e/ou compositores(as) que não foram destacados(as) previamente na coleta do material de análise, atuando na promoção de novos conhecimentos musicais a todos(as) os(as) discentes da escola investigada.

Observei, ainda, nesse material de análise prévia coletado por meio de um jogo musical, que as preferências musicais por estilos de música populares no Brasil como o Funk e o Pagode apareceram constantemente entre estudantes do 4º ao 6º ano, variando para diversos outros estilos musicais a partir do 7º ano, tais como: Pop, K-pop, Eletrônica, Gospel, Rock and Roll, Metal, Pop-Rock, Jazz, Samba e MPB. Portanto, identifiquei nesse processo uma ampliação do repertório musical dos(as) estudantes, que pode ter ocorrido em função da idade, do acesso aos materiais disponíveis nas mídias sociais, da apresentação de novas melodias por seus(suas) amigos(as) e colegas ou mesmo pelas aprendizagens musicais inferidas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de música.

Durante as aulas de música, foi investigada a turma do 6º ano, iniciante nas aulas de música nos anos finais do Ensino Fundamental e a turma do 9º ano, que vinha desenvolvendo suas habilidades musicais desde o 6º ano do Ensino Fundamental na escola investigada. Cada turma foi observada durante o desenvolvimento das aulas de música por um trimestre, sendo as aulas de música observadas por mim, enquanto pesquisadora participante e, posteriormente, descritas, configurando-se em um Caderno de Observações (2020).

Durante esse período, foram ministradas aulas de música com a produção e edição musical de programas de rádio escolar, contemplando apreciações musicais, gravações e edições com efeitos sonoros. Foram ministradas 12 aulas de música em um trimestre, sendo as mesmas descritas em um Caderno de Observações (2020) elaborado a partir dos planejamentos, dos materiais a serem utilizados em aula, dos procedimentos e das observações descritivas.

Antes de iniciar as observações, foi implementado o Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica: Versão de início ou meio do ano para estudantes do Ensino Fundamental, anexo I dessa dissertação.

Com a implementação do MUSIC *Inventory* para o início ou meio do ano, tanto os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental quanto os(as) estudantes do 9º ano puderam avaliar suas motivações para aprender música na escola, avaliando 26 itens classificados no formato *likert* de 6 pontos, com opções de resposta que variam de discordo fortemente para concordo fortemente. Com essa coleta de dados, foi possível conhecer as motivações dos(as) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais quanto a realização de atividades musicais nos tempos e espaços escolares, identificando o quanto se sentem empoderados(as), capazes, interessados(as) e cuidados(as) nesse processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ao finalizar as aulas trimestrais, foi aplicado o segundo Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica: Versão de final do ano para estudantes do Ensino Fundamental, anexo II dessa dissertação.

Assim, foi possível, por meio do MUSIC *Inventory*, analisar comparativamente quão motivados(as) os(as) estudantes se sentiram no decorrer do ano letivo e o quão motivados(as) finalizaram as atividades musicais no final do ano letivo ou do trimestre cursado. Essas análises, estão detalhadas nos tópicos a seguir e possibilitaram a mim, professora de música, conhecer as práticas musicais escolares, os fatores motivacionais e as ações pedagógicas que motivam mais os(as) educandos(as) de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS a aprender música na escola.

Parkes, Jones e Wilkins (2017) também se utilizaram do MUSIC *Inventory* para analisar as motivações de 93 estudantes de música do Ensino Médio, estudando a confiabilidade e a validade do uso desse instrumento de coleta de dados. Para os autores, o Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica mostrou-se confiável e válido nas escalas dos cinco componentes: empoderamento, utilidade, sucesso, interesse e cuidado, fornecendo estratégias para os(as) professores(as) de música e indicando que as instruções podem ser consistentes em cada componente do modelo MUSIC de motivação acadêmica (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Ainda segundo Parkes, Jones e Wilkins (2017), professores(as) de música e administradores(as) americanos(as) têm se preocupado cada vez mais em medir a motivação

de seus(suas) estudantes como parte da avaliação dos(as) professores(as). Por isso, a confiabilidade e a consistência das pontuações produzidas por um determinado instrumento de medida fornecerão resultados importantes nesse processo, demandando aspectos como validade de uma medida, a representação de todo o conteúdo que se pretende avaliar e se os itens medem o que pretendem medir, como no caso da motivação para estudar música na escola (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Ao implementar sua pesquisa com estudantes de música do Ensino Médio, os autores apontaram que todos os resultados de sua investigação forneceram evidências de que o MUSIC *Inventory* se ajusta aos dados investigativos, o que foi indicado pelos dados estaticamente significativos de todos os coeficientes do modelo MUSIC de motivação acadêmica (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Nesse sentido, essa pesquisa também se utilizou do MUSIC *Inventory*, pois o mesmo demonstrou confiabilidade e validade aceitáveis na investigação de Parkes, Jones e Wilkins (2017), calculando a média dos itens e criando uma pontuação de escala única para cada componente. Outro dado importante apontado pelos autores é que a pesquisa mostra que cada um dos cinco componentes do modelo MUSIC são distintos e os(as) estudantes podem percebe-los diferentemente. Isso indica que todos devem ser medidos pelos(as) professores(as), especialmente quando estiverem relacionados ao engajamento e a motivação dos(as) discentes (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Desta forma, conhecer os componentes e suas pontuações para cada estudante ou grupo de estudantes pode proporcionar estratégias de ensino, podendo os(as) professores(as) usufruir dos resultados destes para elaborar suas estratégias de ensino (PARKES; JONES; WILKINS, 2017). Assim também esse estudo possibilitou conhecer as estratégias pedagógicas e as motivações de estudantes de música da Educação Básica, inferindo significado ao controle dos(as) educandos(as) sobre suas aprendizagens, a utilidade inferida, a capacidade de desenvolver as atividades musicais, o interesse dos(as) estudantes de música e o cuidado do(a) docente para com os(as) discentes. Passar-se-á, assim, para a descrição dos resultados conforme cada componente do Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

6.1 Empoderamento

O empoderamento compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à quantidade de controle dos(as)

estudantes sobre o seu próprio aprendizado. Esse controle foi avaliado pelos(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental por meio do Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica. O controle está vinculado à percepção de controle por parte dos(as) estudantes sobre alguns aspectos de suas aprendizagens, não sendo considerado o controle proporcionado pelo(a) professor(a) ou o controle que o(a) professor(a) acredita ter proporcionado aos(às) estudantes (JONES, 2009).

Na disciplina de música o controle dos(as) educandos(as) sobre suas aprendizagens se dá, principalmente, na escolha das atividades musicais e na seleção do repertório. Segundo Parkes, Jones e Wilkins (2017), na aula de música os(as) estudantes são convidados(as) a selecionar músicas com uma finalidade específica, selecionando as obras com base em seus interesses, seus conhecimentos, suas habilidades, bem como as técnicas que desenvolveram e o contexto em que se encontram inseridos(as) (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

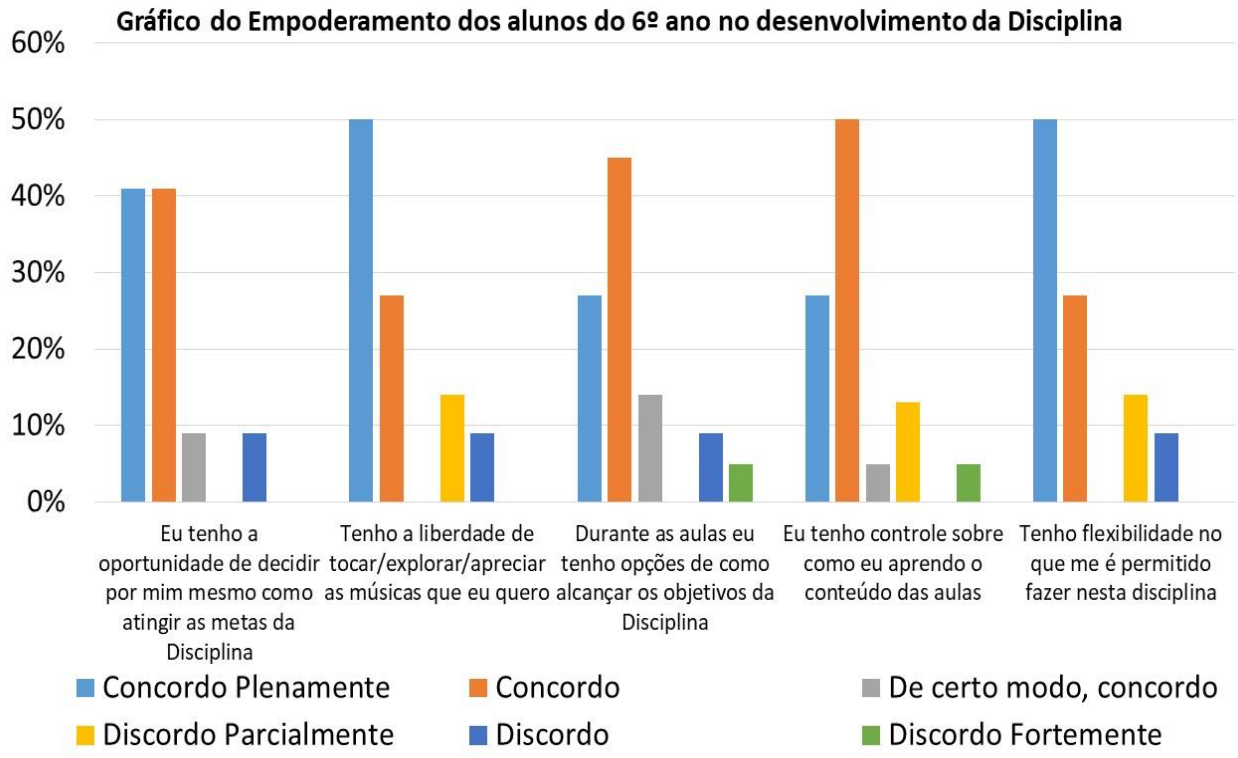
Essa forma de trabalho musical, segundo os autores, permite aos(às) estudantes a escolha do material solo, assim como os trechos específicos para praticar e seu material de aquecimento. Além disso, o exercício do controle por parte dos(as) estudantes possibilita que os(as) mesmos(as) tenham alguma contribuição na ordem dos trabalhos a serem ensaiados em uma aula de música, podendo, ainda, melhorar sua percepções de quanto empoderamento eles(as) tem em sua classe (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Dessa forma, 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao controle que exercem sobre suas aprendizagens musicais inferidas nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS. É importante destacar, quanto a isso, que foram trabalhadas com o 6º ano atividades musicais que permeassem aprendizagens instrumentais com diferenciação entre instrumentos melódicos, harmônicos e rítmicos, práticas instrumentais com os materiais disponíveis na escola, parâmetros sonoros, estilos e músicas de escolha dos(as) estudantes e os(as) seus(suas) ídolos(as) musicais, conforme os planejamentos disponíveis no caderno de documentos (2020), que se configura no material de análise coletado na escola (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020, p. 43-44).

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de controle sobre um ou mais aspectos das atividades musicais desenvolvidas com e para eles(as), analisando a quantidade de empoderamento que os(as) discentes exercem sobre seu aprendizado musical escolar. Observe na figura 6.1.1, abaixo, as respostas dos(as)

estudantes quanto às suas percepções de empoderamento ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.1.1: Empoderamento dos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo promoveram controle dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens, sendo destacadas as oportunidades de seleção de repertório, de controle sobre como são aprendidos os conteúdos musicais, de flexibilidade nas atividades individuais de cada estudante como a opção pelo instrumento executado, entre outras aprendizagens apontadas pelos(as) educandos(as) da escola[15].

Destaca-se, nesse sentido, que 41% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que têm a oportunidade

[15] (item 2 + item 8 + item 12 + item 17 + item 26) / 5
(5,0 + 5,0 + 4,7 + 4,8 + 5,0) / 5 = **4,9 (82%)** = **eMpoderamento**
Item 2: 2 + 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 111 / 22 = 5,0;
Item 8: 2 + 2 + 3 + 3 + 3 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 5,0;
Item 12: 1 + 2 + 2 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 103 / 22 = 4,7;
Item 17: 1 + 3 + 3 + 3 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 105 / 22 = 4,8;
Item 26: 2 + 2 + 3 + 3 + 3 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 5,0;

de decidir por si mesmo(a) como atingir as metas da disciplina, enquanto outros(as) 41% concordaram, 9% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 8 que dispõe da liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que quiserem, 50% dos(as) estudantes concordaram plenamente que possuem controle sobre a escolha do repertório musical trabalhado em aula, enquanto 27% concordaram, 14% discordaram parcialmente e 9% discordaram, também obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando dos objetivos propostos para a disciplina, 46% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram que têm opções de como alcançar os objetivos da disciplina, enquanto 27% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram, 9% discordaram e 4% discordaram fortemente, obtendo pontuação 4,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o controle sobre as aprendizagens dos conteúdos das aulas de música, 50% dos(as) estudantes de música concordaram que têm controle sobre suas aprendizagens, enquanto 28% concordaram plenamente, 14% discordaram parcialmente, 4% de certo modo concordaram e 4% discordaram fortemente, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto à flexibilidade no que lhes é permitido fazer nessa disciplina, 50% dos(as) estudantes concordaram plenamente que as atividades musicais são flexíveis e dispõem de controle por parte do(a) educando(a), enquanto 27% concordaram, 14% discordaram parcialmente e 9% discordaram quanto à flexibilidade, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se 82% de empoderamento nos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) estudantes se sentem empoderados na realização das atividades musicais e apontaram ter controle sobre suas práticas musicais escolares.

Segundo Jones (2009) não é possível dizer com precisão qual a quantidade ideal de controle que cada estudante necessita para encontrar-se motivado(a), pois esta quantidade de controle é variável de acordo com cada estudante. Essa variação, segundo o autor, se dá de acordo com as dificuldades do conteúdo, a capacidade dos(as) estudantes e a extensão das vivências e experiências anteriores de cada educando(a), podendo exercer maior controle sobre suas aprendizagens quando já possui experiências que o(a) auxiliem na tomada de decisões, obtendo controle sobre um ou mais aspectos de sua aprendizagem (JONES, 2009).

Ao observar as aulas de música, pude compreender, ainda, a importância do fornecimento de diferentes experiências, justificadas por Jones (2009) por atuar nas

dificuldades encontradas pelos(as) estudantes na realização das atividades musicais, nas suas capacidades e, especialmente, na extensão de suas vivências, o que encontra-se descrito no Caderno de Observações (2020) dessa pesquisa. Observei, nesse sentido, que

> A aprendizagem das formas de inserção do trabalho, bem como edição ampliaram, sem dúvida, o conhecimento tecnológico e musical dos(as) adolescentes, apesar de muitos(as) não conhecerem, nem mesmo, as formas de iniciar ou desligar os computadores. As atividades puderam centrar os(as) alunos(as) em seus objetivos, conectando os fazeres musicais com as atividades escolares e conectando-os(as) ao universo dos programas de rádio e seus meios de produção (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 35).

Desenvolver estas e outras atividades controlando as formas de produção musical e seus meios, possibilitou maior controle dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens, fomentando neles(as) maior empoderamento. Esse empoderamento depende primordialmente que os(as) educandos(as) acreditem que possuem algum controle sobre um ou mais aspectos de seu aprendizado (JONES, 2009). E, mesmo que muitas vezes o(a) professor(a) esteja exercendo o controle, quer seja por questões organizacionais ou institucionais, esse controle deverá estar presente nas ações pedagógicas, não controlando totalmente as aprendizagens dos(as) estudantes.

Por exemplo, quando há necessidade de trocar estudantes de seus lugares ou quando os(as) estudantes encontram-se descontentes com o posicionamento das cadeiras na sala, o(a) professor(a) poderá exercer controle sobre a disposição dos(as) educandos(as) na sala de aula, como podemos verificar no caderno de observações (2020) que ressalvou que:

> [...] alguns(as) alunos(as) da turma estavam descontentes com o posicionamento das cadeiras dentro da sala. Determinavam que sentariam no fundo da sala mesmo que a professora solicitasse para sentarem-se a frente. Evitando debates durante as atividades, solicitei que os(as) alunos(as) fizessem uma combinação em que participassem e atendessem às solicitações da aula contribuindo com suas aprendizagens, podendo ficar sentados em seus lugares para dar seguimento aos trabalhos. Alguns(as) alunos(as) atenderam a solicitação e participaram atentamente das atividades de apreciação, ouvindo o vídeo, assistindo as indicações realizadas pelo autor do vídeo no seu computador e fazendo as anotações necessárias com o passo a passo do trabalho de edição da rádio (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 29).

Por meio dessa observação foi possível compreender, sobretudo, que o controle sobre a execução das atividades musicais propostas e suas implicações pedagógicas está,

inevitavelmente, sobre domínio dos(as) estudantes, apesar do entendimento do(a) professor(a). Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS são grandes os desafios pedagógicos enfrentados pelos(as) professores(as), estando intimamente ligados a questões de controle. Ou seja, fornecer controle aos(às) estudantes não implica, necessariamente, em perder o domínio sobre as ações dos(as) estudantes ou sobre seus aprendizados musicais, mas sim construir no alunado um empoderamento frente um ou mais aspectos de sua aprendizagem, fazendo com que cada educando(a) busque por promover para si e para os(as) outros(as) novos conhecimentos musicais (JONES, 2009).

Os(as) estudantes do 9º ano, quanto a isso, demonstram-se mais empoderados(as) ao se tratar do controle sobre suas aprendizagens nas aulas de música, demonstrando conhecer diversos estilos musicais, conforme pude verificar no quadro 6, desse capítulo. Entretanto,

> Durante as aulas houve algumas discussões quanto as músicas que deveriam selecionar para seus materiais de edição e produção multimídia. Apesar do fornecimento de fones de ouvido, alguns(as) alunos(as) não tinham o material, fazendo a escuta no autofalante dos computadores. Inevitavelmente alguns(as) alunos(as) comentavam e debatiam sobre cada canção escolhida, compreendendo um processo não muito eclético por parte dos(as) estudantes, demandando maior trabalho da professora no sentido de promover escutas e apreciações mais ecléticas para turma C31 (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 54-55).

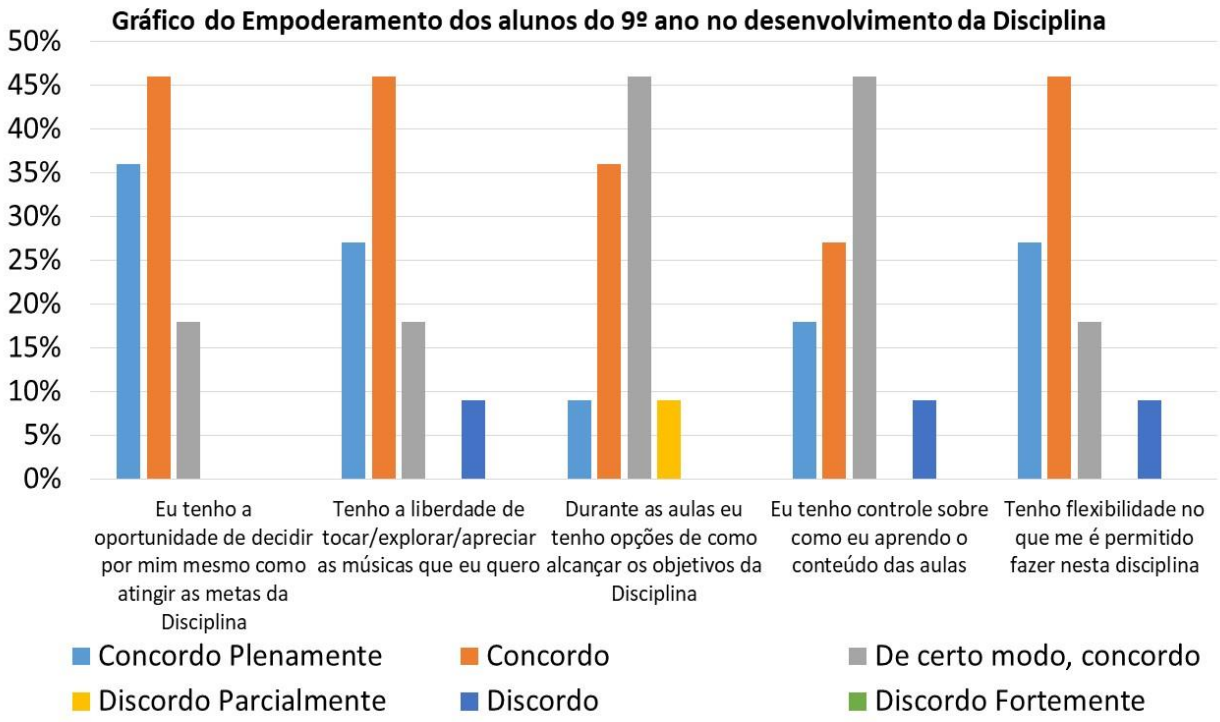
Dessa forma, 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao controle que exercem sobre suas aprendizagens musicais inferidas nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS. É importante destacar, quanto a isso, que foram trabalhadas com o 9º ano atividades musicais que permeassem aprendizagens da forma musical do Pot-Pourri[16], práticas instrumentais com os materiais disponíveis na escola, apreciação musical de músicas 8D, duração do som, notação musical, compassos, tempos das notas musicais, composição musical e edição de músicas, conforme material de análise coletado na escola (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020, p. 43-45).

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de controle sobre um ou mais aspectos das atividades musicais desenvolvidas para e com os(as) estudantes, analisando a quantidade de empoderamento que os(as) discentes

[16] No plano da música, conhece-se pelo nome de pot-pourri à união de diversos fragmentos que correspondem a distintas canções. Deste modo, cria-se uma nova canção ou sequência musical que é recebida pelo ouvinte como uma unidade. Este pot-pourri pode ser chamado de medley ou mix. Disponível em: https://conceito.de/pot-pourri, acessado em 06 de fevereiro de 2020.

exercem sobre seu aprendizado musical escolar. Observe na figura 6.1.2, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de empoderamento ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.1.2: Empoderamento dos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas durante o ano letivo promovem controle dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens, sendo destacadas as oportunidades de seleção de repertório, de controle sobre como são aprendidos os conteúdos musicais, de flexibilidade nas atividades individuais de cada educando(a) como a opção pelo instrumento executado, entre outras aprendizagens apontadas pelos(as) estudantes da escola[17].

---

[17] (item 2 + item 8 + item 12 + item 17 + item 26) / 5
(5,1 + 4,8 + 4,5 + 4,5 + 4,8) / 5 = **4,7 (78%)** = **eMpoderamento**
Item 2: 4+ 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 = 57 / 11 = 5,1;
Item 8: 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 53 / 11 = 4,8;
Item 12: 3+ 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 49 / 11 = 4,5;
Item 17: 2+ 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 49 / 11 = 4,5;
Item 26: 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 53 / 11 = 4,8;

Destaca-se, nesse sentido, que 46% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que têm a oportunidade de decidir por si mesmo(a) como atingir as metas da disciplina, enquanto outros(as) 36% concordaram plenamente e 18% concordaram de certo modo, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 8 que dispõe da liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que quiserem, 46% dos(as) estudantes concordaram que possuem controle sobre a escolha do repertório musical trabalhado em aula, enquanto 27% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando dos objetivos propostos para a disciplina, 46% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de certo modo concordaram que têm opções de como alcançar os objetivos da disciplina, enquanto 36% concordaram, 9% concordaram plenamente e 9% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o controle proporcionado aos estudantes sobre as aprendizagens dos conteúdos das aulas, 46% os(as) estudantes de música de certo modo concordaram que tem controle sobre suas aprendizagens, enquanto 27% concordaram, 18% concordaram plenamente e 9% discordaram, também obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto à flexibilidade no que lhes é permitido fazer nessa disciplina, 46% dos(as) estudantes concordaram que as atividades musicais são flexíveis e dispõem de controle por parte do(a) educando(a), enquanto 27% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se 78% de empoderamento nos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) estudantes se sentem empoderados(as) na realização das atividades musicais e apontaram ter controle sobre suas práticas musicais escolares. No entanto, em comparação aos(às) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma apontou menor controle sobre suas aprendizagens musicais, demandando fornecimento de controle por parte da professora para se sentirem empoderados(as) e autônomos(as) no desenvolvimento das atividades musicais.

De acordo com as observações realizadas em aula, cabe destacar que foram fornecidos diversos movimentos de controle aos(às) estudantes de minha parte. Segundo o caderno de observações (2020), por exemplo, destaca-se a organização semanal dos programas de rádio, em que “Cada grande grupo, constituído de cinco alunos(as), seria responsável por organizar uma semana de Programas de Rádio Web Escolar, desenvolvendo um *planner* para a

organização de todo material de gravação" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 23), o que proporcionou aos(às) estudantes do 9º ano total controle sobre a constituição de suas temáticas e de seus programas de rádio diários.

Nesse sentido, os(as) estudantes puderam selecionar as temáticas e as músicas referentes a cada tema. "Com isso, os(as) alunos(as) se organizaram e propuseram falas e temáticas amplas que poderiam ser utilizadas no programa" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 30), promovendo aprendizagens musicais para si e para os(as) demais estudantes da escola.

No entanto, o empoderamento demanda, ainda, que os(as) estudantes acreditem que exercem controle sobre algum aspecto da tarefa, pois este componente do modelo MUSIC de motivação acadêmica tem sua origem no campo da motivação com pesquisas realizadas no âmbito da teoria da autodeterminação, relacionado, essencialmente, ao gosto pelas atividades desenvolvidas sobre o controle dos(as) estudantes (JONES, 2009).

Sendo assim, é importante que o(a) professor(a) desenvolva aprendizagens contínuas, estimulando que o(a) estudante construa em si um controle interno e um alto nível de liberdade, tornando-se autodeterminado(a) e autônomo(a) no desenvolvimento de suas tarefas, obtendo senso de escolha e gerenciamento pessoal na interação com as atividades propostas, com seus(suas) colegas e com o ambiente em que está inserido (DECI; RYAN, 1985; 1991; 2008).

Ao observar os processos de ensino-aprendizagem, pude notar que muitos(as) estudantes, especialmente os(as) estudantes do 9º ano, apresentam dificuldades em atuar de forma autônoma. Dessa forma, durante as atividades musicais propostas nos 4 anos de trabalho pedagógico-musical com estudantes do 6º ao 9º ano, procurei atuar na promoção de controle por parte dos(as) educandos(as) sobre suas aprendizagens musicais, estimulando-os(as) e tornando-os(as) autodeterminados(as) na promoção de suas aprendizagens, conforme observado em aula. Segundo o caderno de observações:

> A aula do dia 05 de novembro foi extremamente produtiva, pois os(as) discentes necessitaram sair de suas acomodações e gravar seus programas com desenvoltura e fluência, mesmo que fosse necessário regravar. Notei que muitos alunos(as) estavam atrelados(as) ao meu auxílio, inserindo músicas e áudios em seu trabalho somente com a minha ajuda ou mesmo somente com o meu aval. Destaquei, nesse sentido, a importância da autonomia dos(as) alunos(as) frente ao trabalho que estavam desenvolvendo [...] (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 42-43).

Percebe-se, desse modo, que os(as) estudantes não encontram-se frequentemente autodeterminados(as). E quando o(a) próprio(a) estudante não possui autodeterminação é essencial, segundo Jones (2009), que o controle sobre as ações seja externo. Isto acontece em caso de falta de autonomia e senso de escolha dos(as) educandos(as) e pode fazer com que os(as) estudantes se sintam controlados(as) pelo(a) professor(a), como possivelmente aconteceu com os(as) discentes do 9º ano.

Segundo o caderno de observações (2020), os(as) estudantes apresentaram dificuldades no desenvolvimento das atividades de criação, produção, gravação e edição musical dos programas de rádio web escolar. Ao analisar as observações, pude observar que, ao gravar seus programas, "[...] os(as) alunos(as) tiveram grandes dificuldades, demonstrando falta de processos de performances em público, o que dificultou suas gravações e sua autonomia enquanto gravavam" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 42). Todavia, "Alguns(as) alunos(as) ainda optaram por gravar áudios em programas do Google, para que não fosse possível ouvir a sua voz" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 61), demonstrando autonomia em processos digitais já vivenciados anteriormente pelos(as) educandos(as) porém falta de autonomia para gravarem suas próprias locuções.

Outro detalhe importante nas questões de empoderamento dispõe das atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes. Considerando os casos em estudo, os materiais disponíveis na escola e a amplitude das propostas artístico-musicais disponíveis na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), se faz importante a apresentação de diversas propostas de ensino musical que possam envolver os(as) discentes em suas aprendizagens musicais, especialmente pela disciplina compreender somente 2 períodos semanais.

Por isso, a proposta de criação e produção de programas de rádio web escolar com a instituição de uma rádio no ambiente escolar vem a contribuir com o desenvolvimento do controle dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens, fazendo-os(as) aprender mais sobre música, e diariamente. Nesse sentido, a rádio web escolar é destacada como "um ponto positivo e motivador" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 68). Isso se dá porque, segundo o caderno de observações (2020),

> os(as) alunos(as) podem escutar seus programas indo ao ar e, os(as) próprios(as) estudantes, podem observar quão importante é esse processo de escolha das músicas, das gravações, bem como a inserção desse material, a edição e a produção de todo material de rádio escolar. Assim, o fato dos(as) alunos(as) poderem escutar seus programas torna-os(as) mais motivados(as)

> a realizar as atividades propostas para que possam colocar seus programas no ar (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 68).

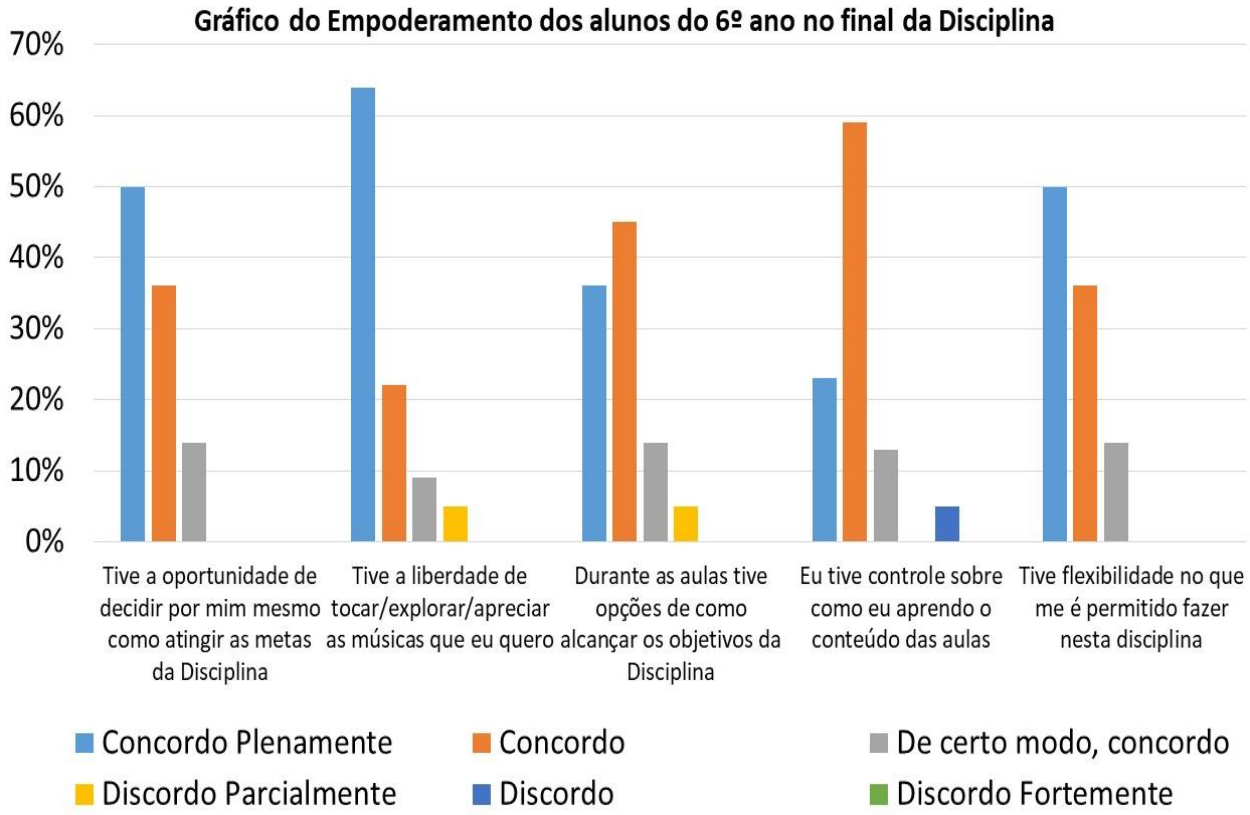
Além disso, a possibilidade de colocar seus programas no ar no intervalo das aulas escolares e fazer com que estudantes, professores e funcionários ouçam suas músicas e/ou seus estilos musicais preferidos também passou a empoderar e motivar os(as) estudantes, fazendo com que os(as) discentes pudessem compreender melhor como se dá o processo de ensino-aprendizagem da música na escola, o que é apontado nas observações realizadas em aula (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020).

Ribeiro *et al.* (2016) apontam que essa motivação, experienciada por meio do empoderamento dos(as) estudantes, ocorre devido a produção de projetos motivados pelos interesses pessoais dos(as) educandos(as), bem como suas indagações e inquietudes, quando o(a) professor(a) torna-os(as) protagonistas e sujeitos do seu aprendizado (RIBEIRO, *et al.*, 2016). Além disso, a obtenção de controle dos(as) estudantes sobre o desenvolvimento de programas de rádio web produzidos em aula possibilitou, segundo minhas observações, que os(as) educandos(as) aumentassem suas percepções de controle sobre suas aprendizagens, compartilhando seus conhecimentos e suas preferências musicais com toda comunidade escolar.

Nesse sentido, o empoderamento dos(as) estudantes quanto as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de arte-educação foi, então, aumentando, tornando-se visível no resultado final do empoderamento dos(as) estudantes segundo o MUSIC *Inventory*.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de controle sobre um ou mais aspectos das atividades musicais desenvolvidas em sala de aula. Na figura 6.1.3, abaixo, observe as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de empoderamento ao finalizar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.1.3: Resultado final do Empoderamento dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas promoveram controle dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens, sendo destacadas as oportunidades de edição musical do repertório selecionado por cada estudante, de gravação musical, de controle sobre como as edição são produzidas, de flexibilidade nas criações e produções individuais de cada educando(a), entre outras aprendizagens apontadas pelos(as) estudantes da escola[18].

Destaca-se, nesse sentido, que 50% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que tiveram a oportunidade de decidir por si mesmo(a) como atingir as metas da disciplina, enquanto

[18] (item 2 + item 8 + item 12 + item 17 + item 26) / 5
(5,3 + 5,4 + 5,1 + 4,9 + 5,4) / 5 = **5,2 (87%)** = **eMpoderamento**
Item 2: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 118 / 22 = 5,3;
Item 8: 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 120 / 22 = 5,4;
Item 12: 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 113 / 22 = 5,1;
Item 17: 2 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 4,9;
Item 26: 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 120 / 22 = 5,4;

outros(as) 36% concordaram e 14% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 8 que dispõe da liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que quiserem, 64% dos(as) estudantes concordaram plenamente que tiveram controle sobre a escolha do repertório musical trabalhado em aula, enquanto 22% concordaram, 9% de certo modo concordaram e 5% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 5,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando dos objetivos propostos para a disciplina, 45% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram que tiveram opções de como alcançar os objetivos da disciplina, enquanto 36% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram e 5% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a obtenção de controle sobre as aprendizagens dos conteúdos das aulas, 59% dos(as) estudantes de música concordaram que tiveram controle sobre suas aprendizagens, enquanto 23% concordaram plenamente, 13% de certo modo concordaram e 5% discordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

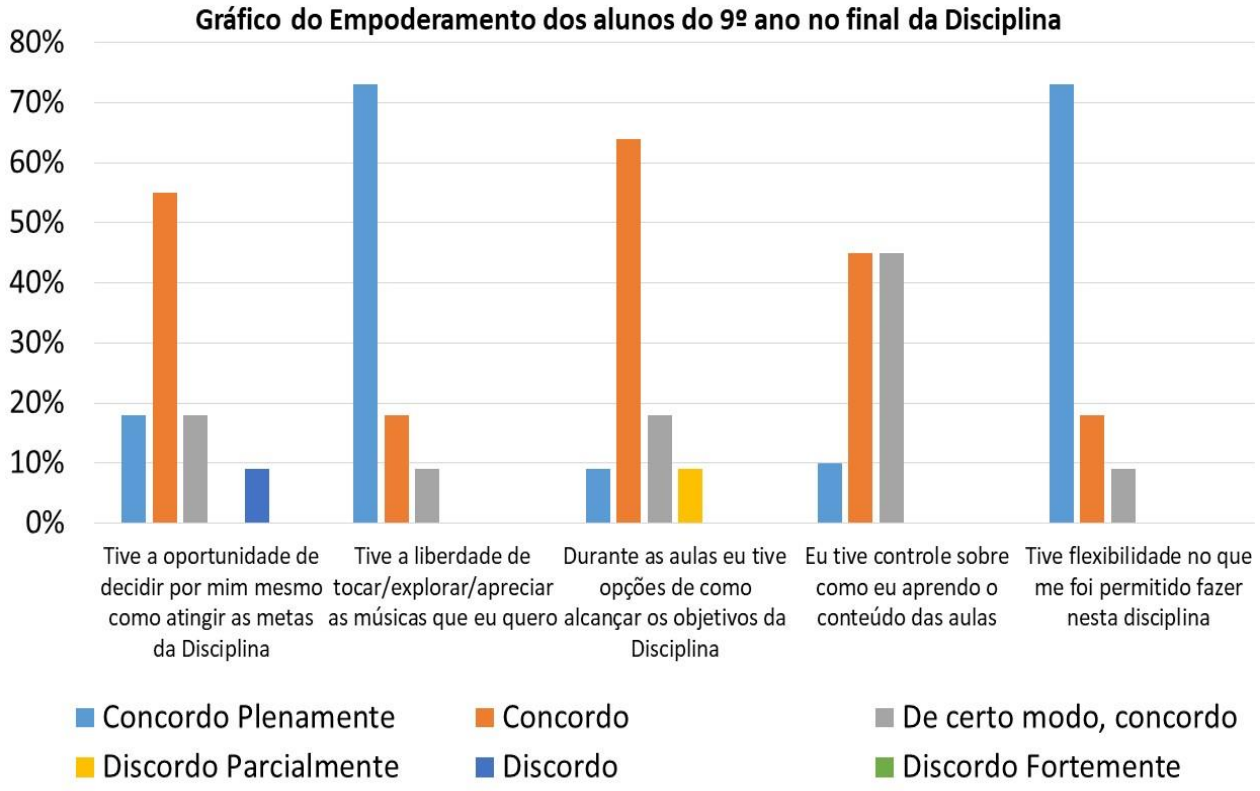
Quanto à flexibilidade no que lhes foi permitido fazer nessa disciplina, 50% dos(as) estudantes concordaram plenamente que as atividades musicais eram flexíveis e dispunham de controle por parte do(a) educando(a), enquanto 36% concordaram e 14% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se 87% de empoderamento nos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) estudantes se sentiram mais empoderados(as) ao final da realização das atividades musicais e apontaram ter maior controle sobre suas práticas musicais escolares no final do ano letivo.

O aumento no empoderamento dos(as) estudantes pode estar atrelado às atividades musicais desenvolvidas, uma vez que a produção de programas de rádio web escolar dispõe de múltiplas possibilidades de apreciação, execução, criação e edição musical. Segundo destaquei aos(às) estudantes nas aulas finais e registrei no caderno de observações (2020), existe “a importância do(a) aluno(a) fazer parte desse processo e estar inserido nos processos de ensino-aprendizagem na escola, fazendo parte do processo e inferindo novos conhecimentos a si e aos outros, o que foi possível por meio dos programas de rádio escolar” (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 74).

Percebi, assim, que esse processo pode ter contribuído para o aumento do empoderamento dos(as) estudantes. Isso porque os(as) estudantes do 9º ano também puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de controle sobre um ou mais aspectos

das atividades musicais desenvolvidas. E na figura 6.1.4, abaixo, é possível observar as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de empoderamento ao finalizar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.1.4: Resultado final do Empoderamento dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas promoveram controle dos(as) estudantes sobre suas aprendizagens, sendo destacadas as oportunidades de edição musical de repertório selecionado por cada estudante, de gravação musical, de controle sobre como as edição são produzidas, de flexibilidade nas criações e produções individuais de cada educando(a), entre outras aprendizagens apontadas pelos(as) estudantes da escola[19].

---

[19] (item 2 + item 8 + item 12 + item 17 + item 26) / 5
(4,7 + 5,6 + 4,7 + 4,6 + 5,6) / 5 = **5,0 (83%)** = **eMpoderamento**
Item 2: 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 52 / 11 = 4,7;
Item 8: 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 62 / 11 = 5,6;
Item 12: 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 52 / 11 = 4,7;
Item 17: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 51 / 11 = 4,6;
Item 26: 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 62 / 11 = 5,6;

Destaca-se, nesse sentido, que 55% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que tiveram a oportunidade de decidir por si mesmo(a) como atingir as metas da disciplina, enquanto outros(as) 18% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 8 que dispõe da liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que quiserem, 73% dos(as) estudantes concordaram plenamente que tiveram controle sobre a escolha do repertório musical trabalhado em aula, enquanto 18% concordaram e 9% de certo modo concordam, obtendo pontuação 5,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando dos objetivos propostos para a disciplina, 64% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram que tiveram opções de como alcançar os objetivos da disciplina, enquanto 9% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a obtenção de controle sobre as aprendizagens dos conteúdos das aulas de música, 45% dos(as) estudantes de música concordaram que tiveram controle sobre suas aprendizagens e outros(as) 45% de certo modo concordaram, enquanto 10% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto à flexibilidade no que lhes foi permitido fazer nessa disciplina, 73% dos(as) estudantes concordaram plenamente que as atividades musicais eram flexíveis e dispunham de controle por parte do(a) educando(a), enquanto 18% concordaram e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se 83% de empoderamento nos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) estudantes se sentiram mais empoderados(as) ao final da realização das atividades musicais e apontaram ter maior controle sobre suas práticas musicais escolares no final do ano letivo. No entanto, em comparação aos(às) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma continua demonstrando menor controle sobre suas aprendizagens musicais, demandando maior fornecimento de controle por parte da professora para se sentirem empoderados(as) e autônomos(as) no desenvolvimento das atividades musicais escolares.

Esse índice também é apontado por Parkes, Jones e Wilkins (2017) que indica que os(as) estudantes de música investigados(as) avaliaram suas percepções de empoderamento e utilidade mais baixa que os demais itens do modelo MUSIC. Segundo os autores, os resultados da pesquisa empreendida em uma escola americana indicam o sucesso como o

componente motivacional de índice mais alto na avaliação dos(as) estudantes de música do Ensino Médio, seguido de cuidado e interesse (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Observe no quadro 6.1.1 os diferentes níveis de empoderamento dos(as) estudantes e o aumento das percepções de controle por parte dos(as) educandos(as) segundo o MUSIC *Inventory* nas duas distintas implementações:

Quadro 6.1.1: Comparação dos resultados inicial e final do Empoderamento dos(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Item	**Resultado Inicial do MUSIC *Inventory***		**Resultado Final do MUSIC *Inventory***	
	6º ano	**9º ano**	**6º ano**	**9º ano**
Oportunidade de decidir como atingir as metas da Disciplina	5,0	5,1	5,3	4,7
Liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que gostaria	5,0	4,8	5,4	5,6
Opções de como alcançar os objetivos da Disciplina	4,7	4,5	5,1	4,7
Controle sobre como se aprende o conteúdo das aulas	4,8	4,5	4,9	4,6
Flexibilidade no que é permitido fazer nesta disciplina	5,0	4,8	5,4	5,6
Porcentagem Total de Empoderamento	**4,9 82%**	**4,7 78%**	**5,2 87%**	**5,0 83%**

Fonte: Dados coletados por meio do MUSIC *Inventory* e editados pela autora.

Por meio do quadro comparativo observou-se, contudo, que o empoderamento dos(as) estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental aumento de 5% em cada um dos grupos de estudantes invetigados(as). Ou seja, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(às) estudantes a obtenção de controle sobre seus aprendizados musicais segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica desenvolvido por Jones (2009), foi possível aumentar o empoderamento dos(as) estudantes, obtendo melhores resultados na realização das atividades de música na Educação Básica.

Segundo Jones (2009), estudantes empoderados(as) pelos(as) seus(suas) professores(as), motivados(as) por meio da teoria da autodeterminação, demonstraram maior competência acadêmica e social, bem como o aprendizado conceitual aprimorado, maior senso de autoestima, maior criatividade, preferência por tarefas desafiadoras, maior frequência escolar e notas mais elevadas (JONES, 2009). Atuando, assim, conjuntamente a utilidade, ao sucesso, ao interesse e ao cuidado na motivação dos(as) estudantes quanto as aprendizagens musicais dos(as) estudantes em sala de aula.

6.2 Utilidade

A utilidade também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do entendimento dos(as) alunos(as) quanto a utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Para Jones (2009), a utilidade do conteúdo, em alguns cursos, é considerada óbvia para os(as) discentes, como é o caso do Ensino Superior. No entanto, nas disciplinas cursadas na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental – Anos Finais, esta utilidade não é tão clara para todos(as) os(as) estudantes, demandando maior empenho do(a) professor(a) para garantir a compreensão da utilidade das atividades desenvolvidas em aula (JONES, 2009).

Em se tratando da disciplina de artes, mais especificamente da música, a utilidade do conteúdo necessita ser constantemente relembrada aos(às) estudantes, uma vez que a música, para muitos(as), não passa de um *hobby*, e faz parte, como um componente curricular, da disciplina de artes, considerada pouco útil por parte dos(as) estudantes, conforme apontam as pesquisas desenvolvidas na área (PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010).

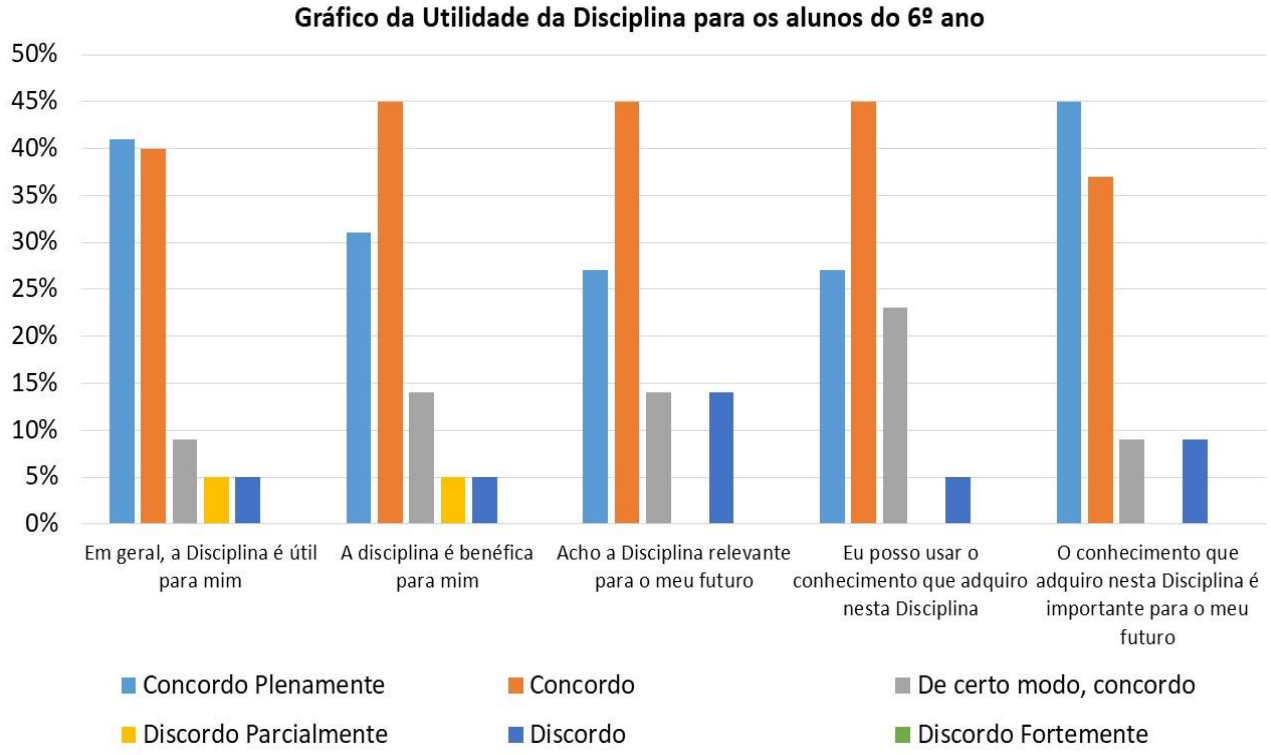
Além disso, a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS tem procurado ofertar professores(as) de artes nas quatro áreas de desenvolvimento artístico: artes visuais, música, dança e teatro, conforme propõe as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 13.278/2016 e nº 9.394/1996 (BRASIL, 2016; 1996). Assim, os(as) estudantes têm a oferta de diferentes atividades artísticas porém, muitas vezes, sem a continuidade da promoção e ampliação de seus conhecimentos e suas habilidades em Artes. Nesse sentido, a música, segundo Vilela (2009), é vista por muitos(as) estudantes como a disciplina que não reprova e não proporciona empregos e, por isso não é considerada uma aprendizagem importante e útil para muitos(as) estudantes, especialmente por não cair no vestibular ou em outras avaliações nacionais da aprendizagem brasileira (VILELA, 2009).

Dessa forma, 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao seu entendimento da utilidade do conteúdo trabalhado pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de utilidade quanto as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, analisando o entendimento da utilidade do conteúdo ministrado aos(as) discentes durante os

aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.2.1, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de utilidade ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.2.1: Utilidade apontada pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo são úteis e benéficas para os(as) educandos(as), pois os(as) estudantes acreditam que os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina são relevantes para o seu futuro, apontando que estes conhecimentos poderão ser utilizados posteriormente pelos(as) estudantes da escola[20].

Destaca-se, nesse sentido, que 41% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a disciplina é útil

[20] (item 3 + item 5 + item 19 + item 21 + item 23) / 5
(5,1 + 5,0 + 4,7 + 4,9 + 5,1) / 5 = **5,0 (83%)** = **Utilidade**
Item 3: 2 + 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 112 / 22 = 5,1;
Item 5: 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 5,0;
Item 19: 2 + 2 + 2 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 104 / 22 = 4,7;
Item 21: 2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 108 / 22 = 4,9;
Item 23: 2 + 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 112 / 22 = 5,1;

para si, enquanto outros(as) 40% concordaram, 9% de certo modo concordaram, 5% discordaram parcialmente e 5% discordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 5 que dispõe dos benefícios da disciplina segundo as percepções dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, 45% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música é benéfica para eles(as), enquanto 31% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram, 5% discordaram parcialmente e 5% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da utilidade dos conhecimentos musicais trabalhados na disciplina, 45% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram que a disciplina é relevante para o seu futuro, enquanto 27% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram e 14% discordaram, obtendo pontuação 4,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a utilidade dos conhecimentos musicais adquiridos na disciplina, 45% dos(as) estudantes de música concordaram que poderão utilizar os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina em seu futuro, enquanto 27% concordaram plenamente, 23% de certo modo concordaram e 5% discordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a relevância dos conhecimentos musicais adquiridos nessa disciplina para o futuro dos(as) estudantes, 45% dos(as) educandos(as) concordaram plenamente que as atividades musicais são relevantes para o seu futuro, enquanto 37% concordaram, 9% de certo modo concordaram e 9% discordaram quanto a utilidade, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se 83% de utilidade no conteúdo musical trabalhado com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) estudantes entendem que a disciplina é útil e benéfica para o seu futuro, apontando que as atividades musicais poderão ser utilizadas em tarefas futuras, sendo relevantes para os(as) discentes.

Ao tratar de atividades musicais, é importante destacar, ainda, que as mesmas serão úteis para os(as) estudantes quando os(as) próprios(as) educandos(as) entenderem sua utilidade. Segundo Parkes, Jones e Wilkins (2017), para projetar nos(as) estudantes o entendimento de utilidade do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009) é necessário direcionar a instrução das atividades musicais, explicando aos(às) estudantes quais as habilidades musicais que poderão ou não ser promovidas com a participação dos(as) estudantes nas tarefas da aula de música, detalhando seus objetivos atuais e futuros (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Além disso, segundo os autores, todas as atividades musicais que o(a) professor(a) de música propor deverão expor de forma imediata quais as habilidades musicais aprendidas na sala de aula e como elas podem ajudar os(as) estudantes a executar bem suas peças musicais em uma próxima apresentação ou exposição. Para tanto, Parkes, Jones e Wilkins (2017) citam como exemplo as escalas aprendidas em um aquecimento técnico-instrumental que permite-lhes tocar um pedaço do repertório que possui alta complexidade e demanda o desenvolvimento de uma habilidade técnica maior. Outras habilidades como esperar sua vez, ser um(a) bom(a) colaborador(a) e comunicador(a), chegando a tempo e trabalhando criativamente com os(as) outros(as) também são exemplos da aprendizagem de habilidades promovidas pelos(as) professores(as) por meio do entendimento da utilidade, podendo ilustrar como seus ambientes de sala de aula podem ajudar os(as) estudantes com vivências necessárias e habilidades profissionais posteriores (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Desse modo, ao propor aos(às) estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental a criação e produção de programas de rádio web escolar, foi necessário atuar no entendimento dos(as) educandos(as) sobre a utilidade daquela proposta em relação aos conteúdos musicais implícitos no trabalho de gravação e edição musical. Questionada quanto a importância das falas gravadas pelos(as) estudantes e do processo de edição de programas de rádio escolar, argumentei aos(as) estudantes que

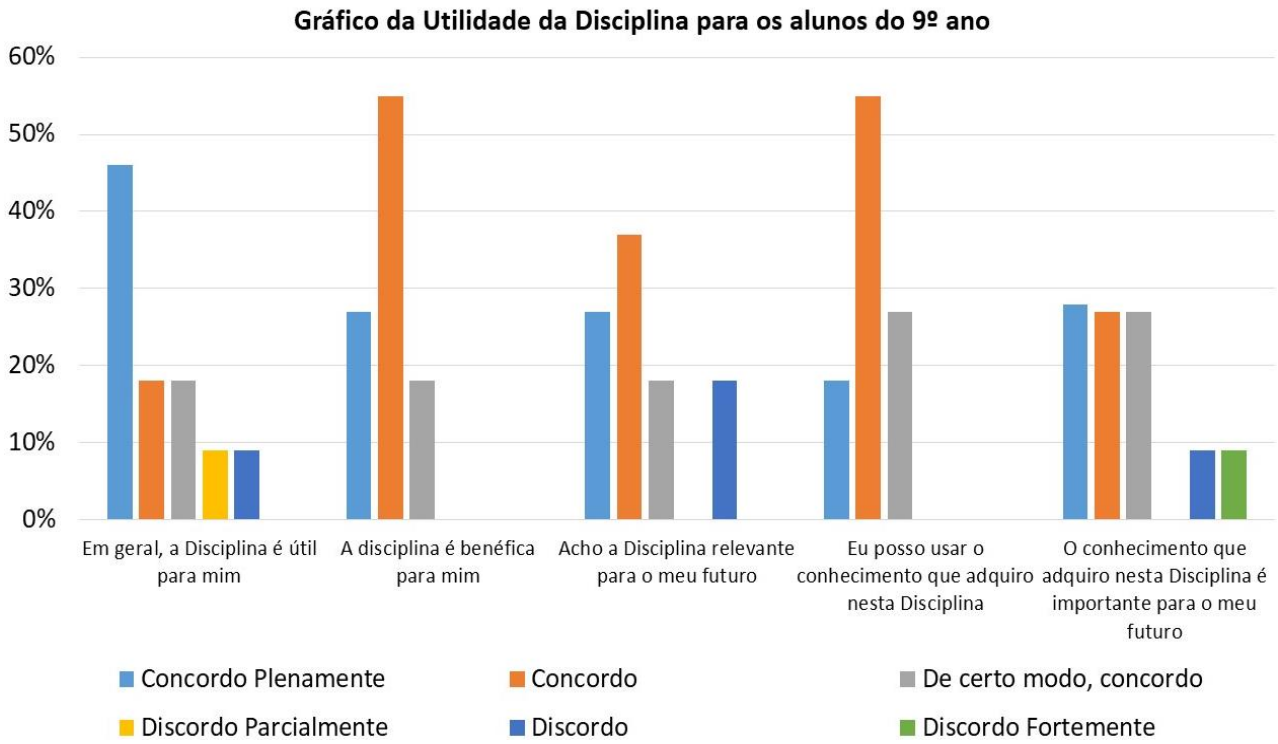
> [...] que a fala do(a) locutor(a) envolve o(a) ouvinte(a) nos processos de escuta musical inferindo conhecimentos e aprendizagens musicais que envolvam o estilo musical, os(as) compositores(as), as formas de produção musical e outros conhecimentos que estejam inseridos naquelas apreciações musicais, podendo ser trazidos pelos(as) alunos(as) para os seus programas de rádio web escolar. Propus, assim, que os(as) alunos(as) produzissem programas de rádio web escolar que envolvessem os(as) ouvintes por meio de áudios que seriam inseridos no programa [...] (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 60).

Assim, os(as) discentes puderam compreender a utilidade do trabalho desenvolvido, gerando maior satisfação e promoção de sucesso nas atividades musicais. Além disso, os(as) ouvintes poderiam compreender a utilidade daqueles programas de rádio, construindo novos conhecimentos musicais relacionados aos(as) compositores(as), aos(as) intérpretes, aos estilos musicais ou mesmo a história daquela canção. Nesse cenário, educandos(as), professores(as) e funcionários(as) terão acesso a novas aprendizagens musicais e poderão compreender como se dá a utilidade desse meio de comunicação nos processos de ensino-aprendizagem escolar.

Percebe-se, assim, que a utilidade das atividades musicais não se apresenta sempre de imediato, demandando perspectivas e novas vivências em tempo futuro, como apontam Kauffman e Husman (2004) e Tabachnick, Miller e Relyea (2008). Dessa forma, a motivação dos(as) estudantes é afetada por suas percepções de utilidade do que estão aprendendo para o futuro. Em suas pesquisas, portanto, os autores descobriram que objetivos mais distantes e projetos de longo alcance tornam os(as) estudantes mais motivados(as) a aprender para atingir esses objetivos em relação a objetivos de curto prazo, como ocorreu com o desenvolvimento dos programas de rádio na escola.

Na análise inicial do entendimento da utilidade do conteúdo trabalhado nas aulas de música, 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao seu entendimento da utilidade do conteúdo trabalho pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, e puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de utilidade quanto as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música. Observe na figura 6.2.2, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de utilidade ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.2.2: Utilidade apontada pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme pode-se observar, os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental também entenderam as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo como úteis e benéficas para si, pois os(as) estudantes acreditam que os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina são relevantes para o seu futuro, apontando que estes conhecimentos poderão ser utilizados posteriormente pelos(as) estudantes da escola[21].

Destaca-se, nesse sentido, que 46% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a disciplina é útil para si, enquanto outros(as) 18% concordaram, 18% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 5 que dispõe dos benefícios da disciplina segundo as percepções dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, 55% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música é benéfica para eles(as), enquanto 27% concordaram plenamente e 18% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da utilidade dos conhecimentos musicais trabalhados na disciplina, 37% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram que a disciplina é relevante para o seu futuro, enquanto 27% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 18% discordaram, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a utilidade dos conhecimentos musicais adquiridos na disciplina, 55% dos(as) estudantes de música concordaram que poderão utilizar os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina em seu futuro, enquanto 18% concordaram plenamente e 27% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a relevância dos conhecimentos musicais adquiridos nessa disciplina para o futuro dos(as) estudantes, 28% dos(as) estudantes concordaram plenamente que as atividades musicais são relevantes para o seu futuro, enquanto 27% concordaram, 27% de certo modo concordaram, 9% discordaram e 9% discordaram fortemente quanto a utilidade, obtendo pontuação 4,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se 78% de utilidade no conteúdo musical trabalhado com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino

---

[21] (item 3 + item 5 + item 19 + item 21 + item 23) / 5
(4,8 + 5,1 + 4,5 + 4,9 + 4,4) / 5 = **4,7 (78%)** = **Utilidade**
Item 3: 2 + 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 53 / 11 = 4,8;
Item 5: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 56 / 11 = 5,1;
Item 19: 2+ 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 50 / 11 = 4,5;
Item 21: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 54 / 11 = 4,9;
Item 23: 1 + 2 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 48 / 11 = 4,4;

Fundamental durante o ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) educandos(as) entenderam que a disciplina é útil e benéfica para o seu futuro, apontando que as atividades musicais poderiam ser utilizadas em tarefas futuras, sendo relevantes para os(as) discentes. No entanto, em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebe as atividades musicais menos úteis para si e menos relevantes para o seu futuro, demonstrando acreditar que os conhecimentos apreendidos nas aulas de música possam contribuir um pouco em suas atividades futuras.

A relação dos(as) estudantes do 9º ano com a utilidade das atividades musicais desenvolvidas em aula apresentou-se, também, durante a produção e edição dos programas de rádio web escolar, em que

> A turma apresentou grandes dificuldades na realização da proposta tendo ainda apresentado desmotivação em alguns momentos da aula. Ficou difícil, para mim, compreender se essa desmotivação estaria ligada aos fatores relacionados as atividades musicais realizadas em aula ou aos fatores externos como a saída da escola ao finalizar o 9º ano e os compromissos pessoais de cada estudante. Percebi que as atividades musicais não desmotivavam os(as) alunos(as), e que, muitos(as) deles(as), queriam ver seus programas no ar e ainda solicitavam minha ajuda constantemente para realizar o trabalho. Penso que a grande dificuldade da turma estava na motivação interna e na autonomia de cada aluno(a), pois realizavam a atividade apenas com o auxílio e o cuidado da professora (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 49).

Desse modo, é possível distinguir diferentes pesos de importância entre as atividades diárias dos(as) estudantes do 9º ano, que, além das atividades escolares, já estavam vislumbrando novas oportunidades e vivências fora da escola ou em outros espaços de ensino. Todavia, entendem a utilidade do conteúdo trabalhado e gostariam de ouvir seus programas indo ao ar nos intervalos na escola, demonstrando serem úteis as tarefas desenvolvidas nas questões de aprendizagem musical, especialmente por trabalhar com edição de programas em computadores, nos quais ainda demonstravam pouco domínio mas necessitarão dominar no tempo futuro.

A relevância dada pelos(as) estudantes de música às atividades desenvolvidas na disciplina, nesse sentido, são apontadas por Simons *et al.* (2004) ao tratar da percepção de utilidade do conteúdo por parte do(a) estudante. Segundo os autores, a percepção dos(as) estudantes de menor relevância do trabalho escolar para seus objetivos culminará em menores níveis de motivação em comparação a estudantes que entendem os trabalhos escolares como relevantes (SIMONS *et al.*, 2004; JONES, 2009).

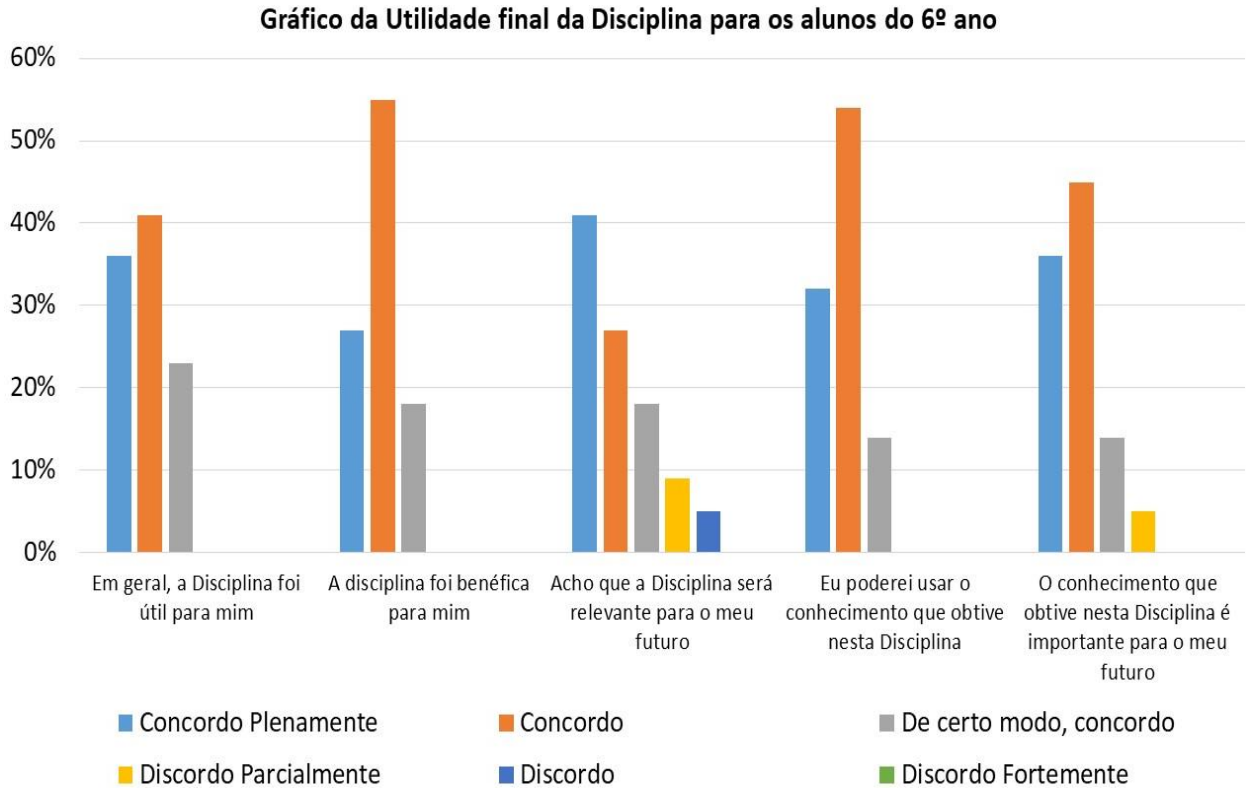
Por isso, a utilidade, enquanto componente do modelo MUSIC de motivação acadêmica, é fundamentada pelo modelo de expectativa e valor (ECCLES, 1983; WIGFIELD; ECCLES, 2000), sofrendo influências diretas das expectativas e valores dos(as) estudantes sobre seu desempenho acadêmico, compondo valores e expectativas para atingir metas futuras, agindo nos esforços pessoais de cada educando(a) em testes realizados nas aulas, bem como na seleção das atividades a serem desenvolvidas e nas opções específicas de cada estudante (JONES, 2009).

Nesse sentido, trabalhar com a música e seus meios de produção e edição multimídia, segundo Cernev (2015), infere novos significados às atividades musicais, produzindo conhecimentos e habilidades diversas (CERNEV, 2015), bem como expectativas e valores atrelados a eles(as). Esse trabalho oportunizou a apreensão de conhecimentos musicais e tecnológicos, compreendidos pelos(as) estudantes como importantes em suas atividades futuras, conforme os(as) estudantes apontaram no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo, ao compreender a importância do trabalho musical e suas diferentes formas de produção multimídia.

Dessa forma, 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram novamente questionados(as) quanto ao seu entendimento da utilidade do conteúdo trabalho pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de utilidade quanto as atividades musicais que foram desenvolvidas nas aulas de música, analisando o entendimento da utilidade do conteúdo ministrado aos(as) discentes durante os aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.2.3, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de utilidade ao finalizar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.2.3: Resultado final da Utilidade apontada pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas durante o ano letivo foram consideradas úteis e benéficas pelos(as) educandos(as), pois os(as) estudantes acreditam que os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina são relevantes para o seu futuro, apontando que estes conhecimentos poderão ser utilizados posteriormente pelos(as) estudantes da escola[22].

Destaca-se, nesse sentido, que 41% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que a disciplina é útil para si, enquanto outros(as) 36% concordaram plenamente e 23% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 5 que dispõe dos benefícios da disciplina segundo as percepções dos(as) estudantes do 6º ano do

[22] (item 3 + item 5 + item 19 + item 21 + item 23) / 5
(5,1 + 5,1 + 4,8 + 5,1 + 5,1) / 5 = **5,0 (83%)** = **Utilidade**
Item 3: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 113 / 22 = 5,1;
Item 5: 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 112 / 22 = 5,1;
Item 19: 2 + 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 107 / 22 = 4,8;
Item 21: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 114 / 22 = 5,1;
Item 23: 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 113 / 22 = 5,1;

Ensino Fundamental, 55% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música é benéfica para eles(as), enquanto 27% concordaram plenamente e 18% de certo modo concordaram, também obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da utilidade dos conhecimentos musicais trabalhados na disciplina, 41% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a disciplina é relevante para o seu futuro, enquanto 27% concordaram, 18% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente e 5% discordaram, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a utilidade dos conhecimentos musicais adquiridos na disciplina, 54% dos(as) estudantes de música concordaram que poderão utilizar os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina em seu futuro, enquanto 32% concordaram plenamente e 14% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a relevância dos conhecimentos musicais adquiridos nessa disciplina para o futuro dos(as) estudantes, 45% dos(as) estudantes concordaram que as atividades musicais são relevantes para o seu futuro, enquanto 36% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram e 5% discordaram parcialmente quanto a utilidade, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, encontrou-se novamente 83% de utilidade no conteúdo musical trabalhado com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) educandos(as) entenderam que a disciplina é útil e benéfica para o seu futuro, apontando que as atividades musicais poderiam ser utilizadas em tarefas futuras, sendo relevantes para os(as) discentes.

Desse modo, é possível perceber o alto nível de utilidade encontrado pela turma do 6º ano nas atividades musicais. Diferentemente dos(as) estudantes do 9º ano, os(as) estudantes do 6º ano apresentam maior percepção de utilidade pois, segundo registro no caderno de observações (2020),

> A turma apresentou poucas dificuldades na realização da proposta tendo ainda apresentado motivação em alguns momentos da aula. Percebi que as atividades musicais motivavam os(as) alunos(as), e que, muitos(as) deles(as), queriam ver seus programas no ar e ainda solicitavam minha ajuda constantemente para realizar o trabalho. Penso que a grande dificuldade da turma estava na agitação dos(as) alunos(as) e falta autonomia, causada por pouca prática com os computadores, pois realizavam a atividade apenas com o auxílio e o cuidado da professora (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 50).

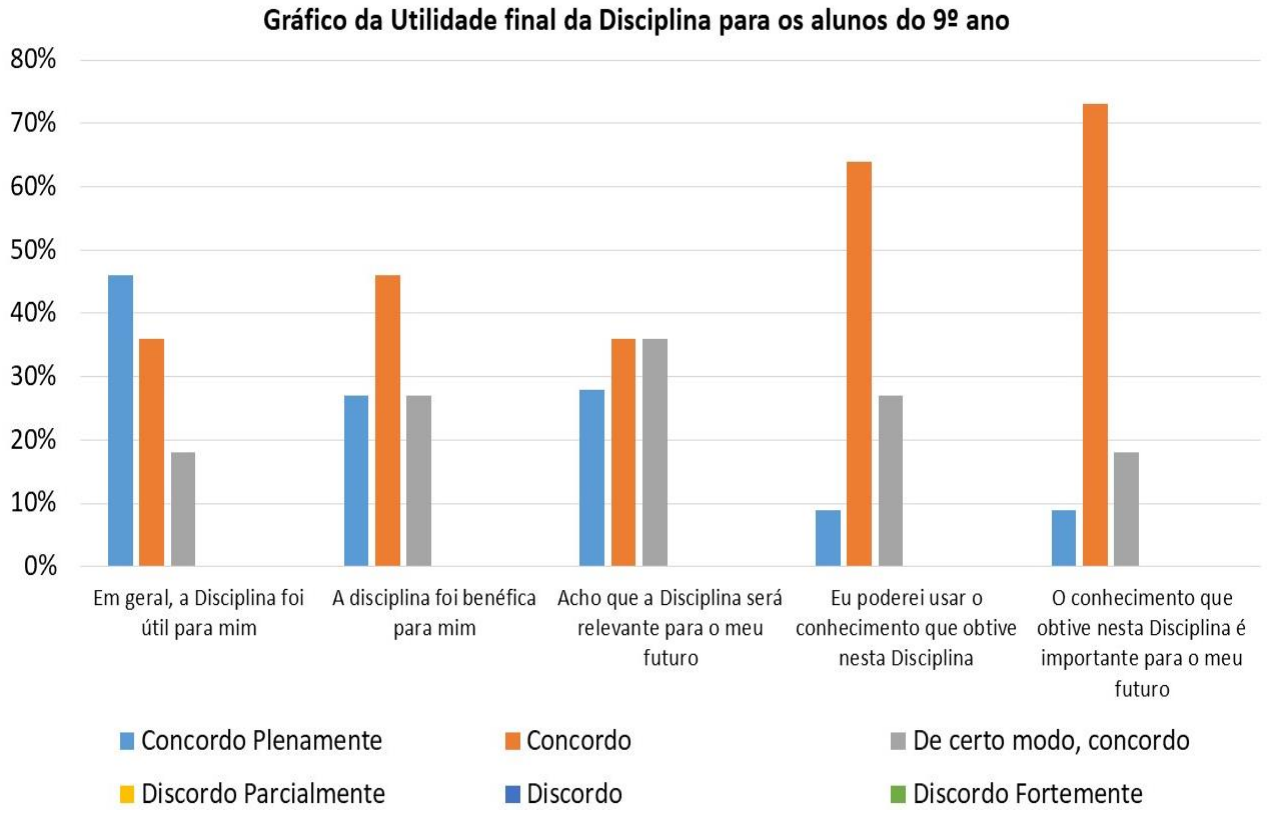
Por meio das observações foi possível, portanto, compreender um pouco mais do entendimento dos(as) estudantes da turma quanto a utilidade da disciplina. É importante destacar que entre os(as) estudantes do 6º ano há discentes extremamente dedicados(as) e propositivos(as), trazendo músicas e propostas de atividades musicais para as aulas. Entretanto, há, ainda, estudantes com defasagem de faixa etária que possuem dificuldades em adequar-se ao formato da escola, e, por isso, não encontram utilidade em grande parte das atividades propostas, indicando discordar que as atividades musicais são benéficas para si e relevantes para o seu futuro.

Essas indicações também estavam presentes nos resultados do MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, que apresentaram, inicialmente, 78% de entendimento de utilidade quanto aos conteúdos musicais trabalhados nas aulas de música. Destaco, quanto à isso, que parte dos(as) estudantes do 9º ano possui baixa frequência, o que justifica apenas 11 estudantes estarem respondendo o questionário. Além disso, a turma apresentou, durante todo o Ensino Fundamental, pouca autonomia na tomada de decisões, o que gerou problemas, inclusive, nas questões organizacionais da formatura. Outro fator importante é que há estudantes novos(as) na escola inseridos(as) no 9º ano, o que pode ter gerado um índice menos elevado quanto à utilidade.

Dessa forma, os(as) 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram novamente questionados(as) quanto ao seu entendimento da utilidade do conteúdo trabalho pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS. Na implementação do MUSIC *Inventory* versão final do ano, os(as) discentes foram novamente convidados(as) a contribuir com a pesquisa, destacando seu real entendimento quanto aos fatores motivacionais que permeiam suas aprendizagens musicais na Rede Municipal de Enino de Porto Alegre, RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de utilidade quanto as atividades musicais que foram desenvolvidas nas aulas de música, analisando o entendimento da utilidade e do conteúdo ministrado aos(as) discentes durante os aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.2.4, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de utilidade ao finalizar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.2.4: Resultado final da Utilidade apontada pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas durante o ano letivo foram consideradas úteis e benéficas pelos(as) educandos(as), pois os(as) estudantes acreditam que os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina são relevantes para o seu futuro, apontando que estes conhecimentos poderão ser utilizados posteriormente pelos(as) estudantes da escola[23].

Destaca-se, nesse sentido, que 46% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a disciplina é útil para si, enquanto outros(as) 36% concordaram e 18% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,2 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 5 que dispõe dos benefícios da disciplina segundo as percepções dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino

[23] (item 3 + item 5 + item 19 + item 21 + item 23) / 5
(5,2 + 5,0 + 4,9 + 4,8 + 4,9) / 5 = **5,0 (83%)** = **Utilidade**
Item 3: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 58 / 11 = 5,2;
Item 5: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 55 / 11 = 5,0;
Item 19: 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 54 / 11 = 4,9;
Item 21: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 53 / 11 = 4,8;
Item 23: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 54 / 11 = 4,9;

Fundamental, 46% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música é benéfica para eles(as), enquanto 27% concordaram plenamente e 27% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da utilidade dos conhecimentos musicais trabalhados na disciplina, 36% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram que a disciplina é relevante para o seu futuro e 36% de certo modo concordaram, enquanto 28% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a utilidade dos conhecimentos musicais adquiridos na disciplina, 64% dos(as) estudantes de música concordaram que poderão utilizar os conhecimentos musicais adquiridos na disciplina em seu futuro, enquanto 27% de certo modo concordaram e 9% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a relevância dos conhecimentos musicais adquiridos nessa disciplina para o futuro dos(as) estudantes, 73% dos(as) estudantes concordaram que as atividades musicais são relevantes para o seu futuro, enquanto 18% de certo modo concordaram e 9% concordaram plenamente quanto a utilidade, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Ao analisar esses dados, também encontrou-se 83% de utilidade no conteúdo musical trabalhado com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo, demonstrando que grande parte dos(as) educandos(as) entenderam que a disciplina é útil e benéfica para o seu futuro, apontando que as atividades musicais poderão ser utilizadas em tarefas futuras, sendo relevantes para os(as) discentes.

Em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebe as atividades musicais úteis para si e relevantes para o seu futuro do mesmo modo que os(as) estudantes do 6º ano, demonstrando acreditar que os conhecimentos apreendidos nas aulas de música poderão contribuir em suas atividades futuras.

Esse crescimento do entendimento da utilidade dos conteúdos musicais se deu, sobretudo, devido a tipologia do trabalho musical realizado com os(as) estudantes no 3º trimestre, conforme aponta o caderno de observações (2020). Durante as aulas,

> Observei nos(as) alunos(as) uma demonstração de que as produções musicais que estavam realizando naquele trimestre tinham uma valorização maior para eles(as) do que aquela que eu mesma imaginava que tivesse. Na última aula que tinham para realizar a atividade de rádio web escolar, os(as) alunos(as) estavam mais disponíveis para realizar o trabalho e para aprender uns com os(as) outros(as), auxiliando os(as) colegas(as) nas gravações e na conversão dos áudios para inserção dos programas de rádio web escolar. A turma C31, de modo geral, parecia-me mais motivada e disposta a atuar nas

> suas aprendizagens musicais escolares, conhecendo mais os estilos musicais e seus compositores, selecionados para cada atividade musical realizada [...] (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 68).

Verificou-se, contudo, que as atividades musicais realizadas com os(as) estudantes(as) do 9º ano do Ensino Fundamental aumentaram suas percepções de utilidade dos conteúdos de música para o seu futuro. Trabalhar com a música e seus meios de produção e edição multimídia infere novos significados às atividades musicais, produzindo conhecimentos e habilidades diversas (CERNEV, 2015).

Dessa forma, é possível observar, no quadro 6.2.1, os diferentes entendimentos de utilidade dos conteúdos musicais disponibilidades aos(as) estudantes e o aumento das percepções de utilidade por parte dos(as) educandos(as) segundo o MUSIC *Inventory* nas duas distintas implementações:

Quadro 6.2.1: Comparação dos resultados inicial e final da Utilidade para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Item	**Resultado Inicial do MUSIC *Inventory***		**Resultado Final do MUSIC *Inventory***	
	6º ano	**9º ano**	**6º ano**	**9º ano**
Utilidade da disciplina para o(a) estudante	5,1	4,8	5,1	5,2
A disciplina traz benefícios para o(a) estudante	5,0	5,1	5,1	5,0
A disciplina será relevante para o futuro do(a) estudante	4,7	4,5	4,8	4,9
O conhecimento adquirido na disciplina poderá ser utilizado pelo(a) estudante	4,9	4,9	5,1	4,8
O conhecimento obtido nesta disciplina é importante para o futuro do(a) estudante	5,1	4,4	5,1	4,9
Porcentagem Total de Empoderamento	**5,0 83%**	**4,7 78%**	**5,0 83%**	**5,0 83%**

Fonte: Dados coletados através do MUSIC *Inventory* e editados pela autora.

Por meio do quadro comparativo observou-se, contudo, que a utilidade dos conteúdos musicais para os(as) estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental teve um aumento de 5% para o grupo de estudantes do 9º ano, permanecendo em 83% para os(as) estudantes do 6º ano que já entendiam as atividades musicais como úteis para o seu futuro. Ou seja, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de utilidade segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica desenvolvido por Jones (2009), foi possível aumentar o entendimento de utilidade frente aos conteúdos musicais em estudantes

do 9º ano e manter os índices de utilidade para os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, obtendo bons resultados quanto ao entendimento da utilidade da realização de atividades musicais na Educação Básica.

Além disso, as percepções de utilidade dos conhecimentos musicais transpassaram a sala de aula por meio da proposta de inserção e implementação da rádio escolar durante o intervalo das aulas escolares. Segundo o caderno de observações (2020),

> A escola, assim, transformou-se num espaço de aprendizagem musical por meio de programas de rádio web escolar, em que, a partir da escuta dos programas, se compreende a importância da apreciação musical para a execução de diferentes instrumentos musicais, a contribuição da proposta para a escuta musical e a percepção de diferentes estilos musicais, timbres e escutas precisas das músicas trabalhadas pelos programas de rádio escolar (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 74).

Desse modo, a proposição de programas de rádio escolar ampliou as aprendizagens musicais para toda a escola. Assim, a utilidade, descrita por Jones (2009) como um componente motivacional que dispõe da garantia do entendimento dos(as) estudantes quanto a utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a), teve sua importância destacada junto aos(as) estudantes e, juntamente ao empoderamento, ao sucesso, ao interesse e ao cuidado pôde motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

6.3 Sucesso

O sucesso também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Este componente propõe que os(as) estudantes acreditem que o envolvimento nas atividades e o investimento de esforços lhes proporcionará sucesso (JONES, 2009).

Dessa forma, a necessidade e importância do(a) estudante obter sucesso não significa a proposição de atividades de fácil realização, mas sim tarefas desafiadoras. Segundo Jones (2009) tarefas fáceis podem entediar e desmotivar os(as) estudantes, enquanto os desafios acadêmicos e o fornecimento de *feedbacks* quanto ao desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades musicais permitirão que o(a) educando(a) acredite em sua capacidade de obtenção de sucesso na realização das atividades propostas, inferindo significado às atividades e percepções de sucesso e competência (JONES, 2009).

Em se tratando das atividades musicais propostas para os(as) estudantes do Ensino Médio, Parkes, Jones e Wilkins (2017) também destacam a importância dos(as) estudantes acreditarem que podem ter sucesso se apresentarem esforços na realização das tarefas da disciplina. Para tanto, os(as) professores(as) precisam conhecer o limite das frustações de cada um(a) de seus(suas) estudantes para que, a partir disso, possam fornecer experiências musicais que os(as) desafiem adequadamente (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Segundo os autores, o entendimento dos(as) estudantes quanto as expectativas do(a) professor(a) é benéfico para os(as) educandos(as), por isso o(a) docente deve compartilhar suas expectativas de várias maneiras. Assim, os(as) professores(as) devem promover competições, fornecer destaques em boletins, incentivar os(as) estudantes que tem melhor desempenho acadêmico e encontrar as áreas de força de cada estudante, fornecendo *feedbacks* com frequência e fazendo com que os(as) estudantes apresentem melhoras no seu desenvolvimento musical (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Já quando se trata das instruções práticas de obtenção de sucesso, a pesquisa empreendida por Parkes, Jones e Wilkins (2017) aponta que a divisão do material em estudo em seções gerenciáveis de execução ajuda os(as) estudantes a encontrar sucesso em ao menos uma das seções da música praticada. Além disso, os autores destacam a importância do compartilhamento dos problemas entre os(as) discentes, destacando o "*think-pair-share*"[24] como estratégia de ensino que permite aos(às) educandos(as) pensarem em uma pergunta com outro(a) estudante e depois compartilha-la com toda a turma. Desse modo, o(a) estudante têm a chance de aprender com um(a) colega e sentir que conseguiu compartilhar sua resposta com igualdade, não considerando-se inferior aos(as) demais (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

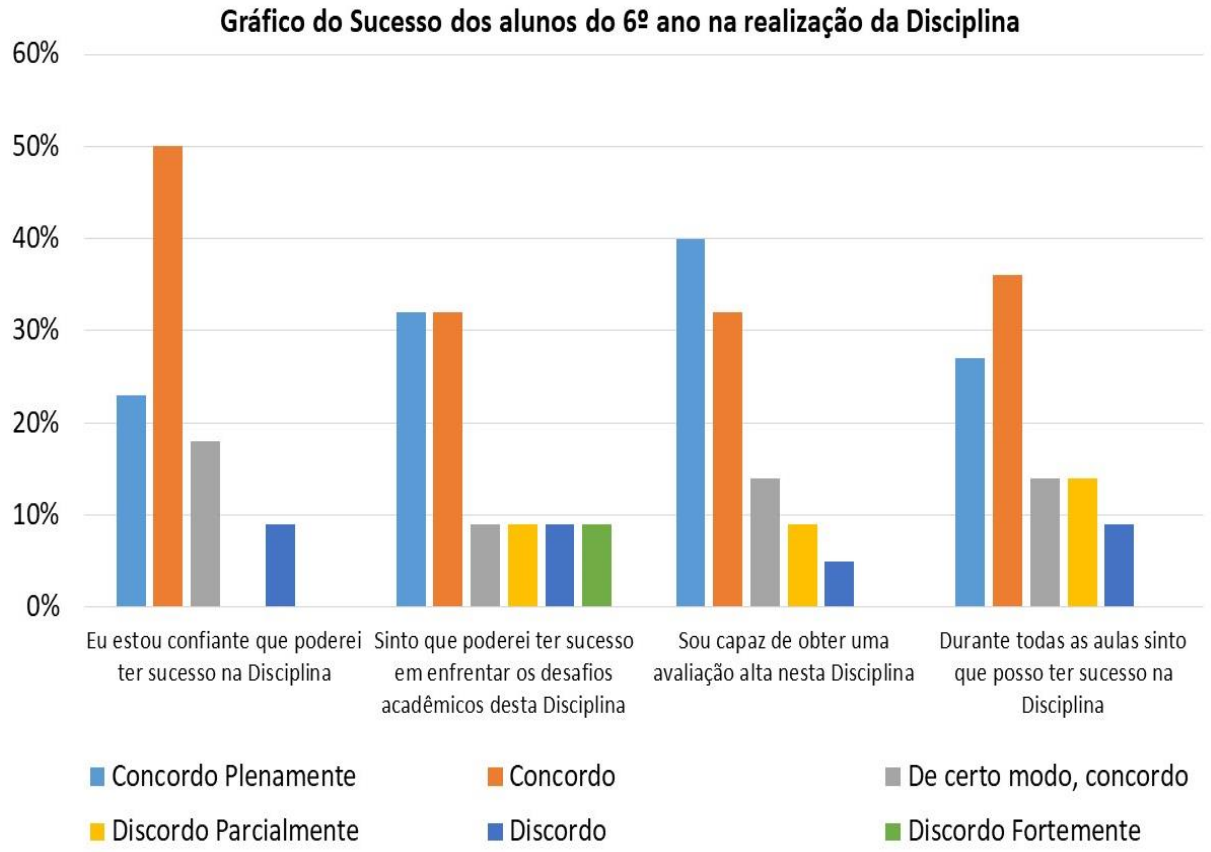
Para compreender as percepções de sucesso dos(as) 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais os(as) educandos(as) foram questionados(as) quanto ao seu entendimento de sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário no desenvolvimento do conteúdo trabalhado pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de sucesso quanto a realização das atividades musicais desenvolvidas nas

[24] Traduzindo do inglês, o Think-Pair-Share é uma estratégia de ensino colaborativa proposta pela primeira vez por Frank Lyman, da Universidade de Maryland em 1981. Pode ser usada para ajudar os alunos a formar ideias individuais, discutir e compartilhar com os outros membros do grupo. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Think-pair-share, acessado em 10 de fevereiro de 2020.

aulas de música, analisando a obtenção de conhecimentos e habilidades frente ao esforços inferidos pelos(as) discentes durante os aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.3.1, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de sucesso ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.3.1: Sucesso apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionavam sucesso aos(às) estudantes, pois os(as) estudantes apresentaram-se confiantes na obtenção de sucesso na disciplina, e sentiram que poderiam ter sucesso em enfrentar seus desafios acadêmicos, sendo capazes de obter uma avaliação alta nas aulas de música e ter sucesso na realização de todas as atividades musicais propostas aos(as) estudantes da escola[25].

---

[25] (item 7 + item 10 + item 14 + item 18) / 4
(4,8 + 4,4 + 5,0 + 4,6) / 4 = **4,7 (78%) = Sucesso**
Item 7: 2 + 2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 106 / 22 = 4,8;

Destaca-se, nesse sentido, que 50% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que sentem-se confiantes quanto a obtenção de sucesso na disciplina, enquanto outros(as) 23% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 10 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto ao sucesso que podem obter em enfrentar os desafios acadêmicos desta disciplina, 32% dos(as) estudantes concordaram plenamente que a disciplina de música pode proporcionar sucesso para si, enquanto 32% concordaram, 9% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente, 9% discordaram e 9% discordaram fortemente, obtendo pontuação 4,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da capacidade de obter uma avaliação alta nessa disciplina, 40% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que poderão atingir uma avaliação alta, enquanto 32% concordaram, 14% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente e 5% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a capacidade de obter sucesso em todas as aulas da disciplina, 36% dos(as) estudantes de música concordaram que poderão ter sucesso em todas as atividades desenvolvidas nas aulas de música, enquanto 27% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram, 14% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 78% de capacidade de obtenção de sucesso na realização das atividades musicais trabalhadas com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo, demonstrando que alguns(as) educandos(as) não entendem-se capazes de realizar as tarefas da disciplina e obter sucesso, discordando que as atividades musicais poderão gerar sucesso para si. Todavia, boa parte dos(as) estudantes inferiu que há possibilidades de obtenção de sucesso no seu desenvolvimento musical escolar.

Quanto a isso, destaco que os(as) estudantes do 6º ano, no geral, apresentaram-se extremamente produtivos e confiantes na realização das tarefas propostas nas aulas de música. Nas atividades de criação e produção, os(as) estudantes eram especialmente criativos(as) e motivados(as), procurando realizar as atividades com eficiência e competência, solicitando ajuda sempre que necessário para produzir trabalhos de excelência. Em uma observação, registrada no caderno de observações (2020) dessa pesquisa, identificou-se que

---

Item 10: 1 + 1 + 2 + 2 + 3 + 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 97 / 22 = 4,4;
Item 14: 2 + 3 + 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 5,0;
Item 18: 2 + 2 + 3 + 3 + 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 101 / 22 = 4,6;

> Rapidamente os(as) estudantes iniciaram suas anotações e questionamentos quanto ao desenvolvimento da transmissão dos programas de rádio web. Ao finalizar as audições, solicitei que produzissem textos para a abertura dos seus programas de rádio web, acolhendo os(as) ouvintes e introduzindo a temática selecionada por cada estudante. Foram produzidas, então, as falas de abertura e despedida dos(as) alunos(as) em relação aos(as) radiouvintes, fazendo anotações na folha de registro dos programas de rádio, que posteriormente culminou no registro de avaliação trimestral dos(as) estudantes (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 31).

Ao finalizar a tarefa, os(as) estudantes tinham em mãos todo o roteiro dos seus programas de rádio web escolar, compreendendo o material a ser, posteriormente, gravado e inserido nos meios de edição. A produção desse material ocorreu de modo eficaz e competente, não havendo muitos questionamentos quanto a realização da tarefa por parte dos(as) estudantes do 6º ano, diferentemente aos(as) educandos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental. Isso porque os(as) estudantes do 6º ano, em geral, apresentaram maior necessidade de obtenção de sucesso e, por isso, realizaram as atividades com rapidez e competência.

Essa necessidade da percepção de sucesso por parte dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental dessa Escola Municipal de Porto Alegre, RS apresentou-se, ainda, em observação realizada nas aulas de música em que:

> Durante a aula, não ouvia rumores e falas de alunos(as) desmotivados(as). Pelo contrário, estavam compenetrados(as) e com muita vontade de finalizar seus trabalhos para entrega-los com qualidade musical e com uma produção de excelência, conforme haviam aprendido durante o tempo de estudo nas aulas de música da escola. Os(as) alunos(as), de modo geral, tinham motivação para produzir seus trabalhos e demonstravam estar inseridos naquela produção, evidenciando conhecer as músicas selecionadas para cada programa de rádio web escolar, conhecer suas gravações e conhecer, também, o estilo musical escolhido e os(as) compositores(as) que estavam colocando em suas produções de rádio web escolar (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 67).

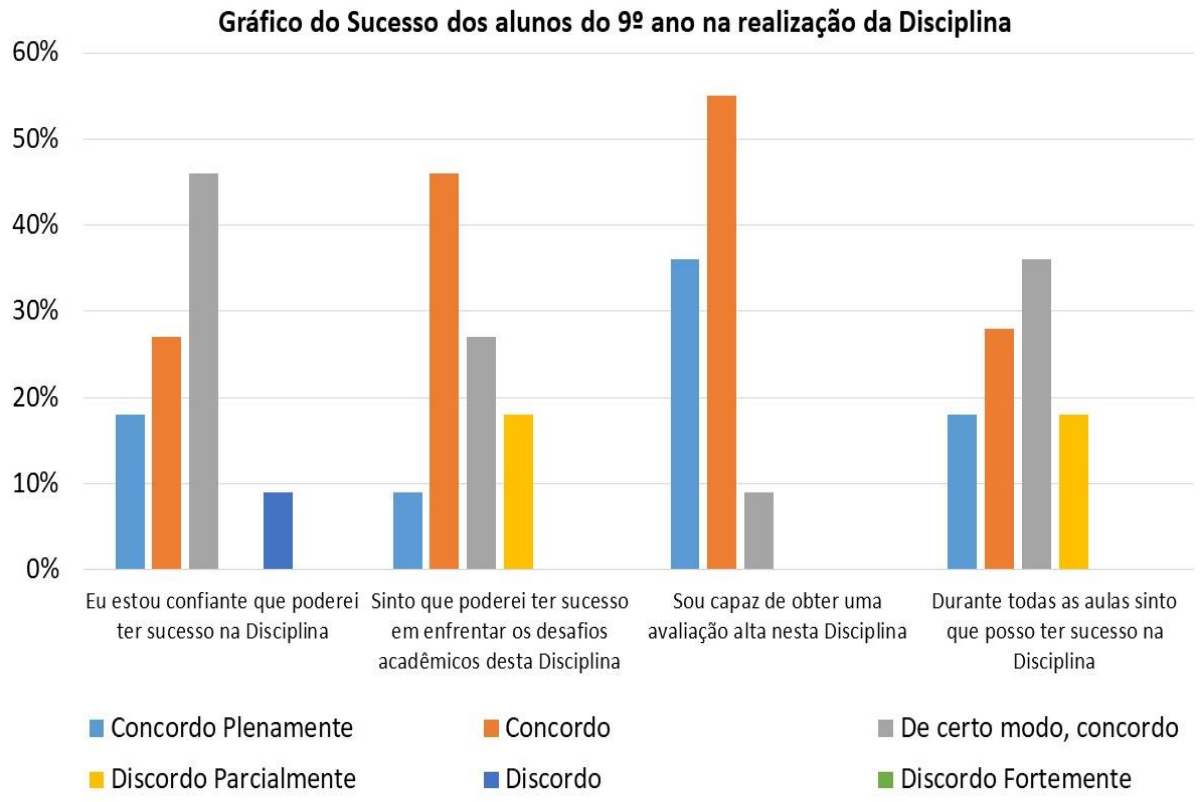
Assim, foi possível compreender a importância da percepção de competência e sucesso dos(as) estudantes do 6º ano na realização das atividades musicais, mesmo que os(as) estudantes apontem não ser possível obter sucesso em todas as atividades musicais desenvolvidas em aula devido a fase de iniciação musical, conforme a figura 6.3.1.

Já os(as) 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais também foram questionados(as) quanto ao seu entendimento de sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário no desenvolvimento do

conteúdo trabalhado pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de sucesso quanto as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, analisando a obtenção de conhecimentos e habilidades frente ao esforços inferidos pelos(as) discentes durante os aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.3.2, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de sucesso ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.3.2: Sucesso apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionavam sucesso aos(as) educandos(as), pois os(as) estudantes apresentaram-se confiantes na obtenção de sucesso na disciplina, e sentem que poderão ter sucesso em enfrentar seus desafios acadêmicos, sendo

capazes de obter uma avaliação alta nas aulas de música e ter sucesso na realização de todas as atividades musicais propostas aos(as) estudantes da escola[26].

Destaca-se, nesse sentido, que 46% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental de certo modo concordaram que sentem-se confiantes quanto a obtenção de sucesso na disciplina, enquanto 27% concordaram, 18% concordaram plenamente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 10 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto ao sucesso que podem obter em enfrentar os desafios acadêmicos desta disciplina, 46% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música pode proporcionar sucesso para si, enquanto 27% de certo modo concordaram, 18% discordaram parcialmente, 9% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da capacidade de obter uma avaliação alta nessa disciplina, 55% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram que poderão atingir uma avaliação alta, enquanto 36% concordaram plenamente e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a capacidade de obter sucesso em todas as aulas da disciplina, 36% dos(as) estudantes de música de certo modo concordaram que poderão ter sucesso em todas as atividades desenvolvidas nas aulas de música, enquanto 28% concordaram, 18% concordaram plenamente e 18% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, também encontrou-se 78% de capacidade de obtenção de sucesso na realização das atividades musicais trabalhadas com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo, demonstrando que alguns(as) discentes não entendem-se capazes de realizar as tarefas da disciplina e obter sucesso, discordando que as atividades musicais poderão gerar sucesso para si. Todavia, boa parte dos(as) estudantes inferiu que há possibilidades de obtenção de sucesso no seu desenvolvimento musical escolar.

Em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebe a possibilidade de obtenção de sucesso na realização das atividades musicais do mesmo modo que os(as) estudantes do 6º ano, demonstrando acreditar que podem ter sucesso na apreensão dos conhecimentos musicais.

---

[26] (item 7 + item 10 + item 14 + item 18) / 4
(4,5 + 4,5 + 5,3 + 4,5) / 4 = **4,7 (78%)** = **Sucesso**
Item 7: 2+ 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 49 / 11 = 4,5;
Item 10: 3+ 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 49 / 11 = 4,5;
Item 14: 4+ 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 = 58 / 11 = 5,3;
Item 18: 3 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 49 / 11 = 4,5;

É importante destacar, nesse sentido, que os(as) estudantes do 9º ano apresentam diferentes percepções quanto ao esforço necessário para a obtenção de sucesso em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os(as) estudantes do 9º ano apresentaram maior dificuldade na exposição de seus gostos musicais, sua voz, sua opinião e suas dificuldades, encontrando-se em um fase de difícil aceitação das propostas musicais escolares.

Conforme o caderno de observações (2020),

> Durante o jogo, pude observar que um aluno estava nitidamente preocupado com a exposição de suas identidades musicais, visto que o estudante tem um gosto musical exótico e muito diferente dos(as) demais colegas. Nesse sentido, chamou-me a atenção quando o aluno questionou: "Afff... Tem que falar o estilo musical preferido dos familiares, Sora?" trazendo uma preocupação quanto à identidade musical enraizada em suas vivências familiares (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 6).

O sucesso, nesse contexto, tem relação também com a identidade musical de cada estudante e sua exposição ao grande grupo. O *think-pair-share*, nessa relação, contribui no fornecimento de parcerias que permitem aos(as) discentes o compartilhamento de canções e melodias que possibilitem novas apreciações e conhecimentos musicais, inferindo significados às escolhas pessoais de cada educando(a). "Porém, muitos trabalhos da turma C31 não estavam prontos e necessitavam ajustes, inviabilizando os trabalhos de irem ao ar" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 42).

Ao analisar a postura e o esforço necessários para a obtenção de sucesso por parte dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, entende-se que não houve grandes esforços do grupo de estudantes para potencializar seu tempo de trabalho em aula e produzir seus programas de rádio web escolar. De acordo com o caderno de observações (2020),

> [...] muitos(as) alunos(as) apontaram não terem iniciado a edição e produção de seus programas de rádio web escolar. Em sua grande maioria, a turma C31 não havia iniciado a produção dos seus programas, estando alguns trabalhos incompletos. Rapidamente prossegui a explicação dos processos de produção para que todos(as) os(as) alunos(as) pudessem criar seus programas e utilizar com competência e habilidade a tecnologia que estava à sua disposição. Os(as) alunos(as) apontavam, ainda, não conhecer o editor REAPER, apesar de estarem utilizando-o há, pelo menos, dois anos (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 48).

Desse modo, foi possível observar diferentes perspectivas escolares nos(as) estudantes do 9º ano, demandando constantes intervenções de minha parte. Notadamente foi possível destacar estudantes que entendiam a atividade como de fácil execução, pois tinham domínio sobre o programa de edição musical que fora utilizado e, outros(as), que não compreendiam seu funcionamento, eram infrequentes e dedicavam pouco esforço às tarefas. Isso pode ter relação com o entendimento de utilidade dos conteúdos musicais e suas percepções de relevância para o seu futuro, os quais atingiram 78% nos resultados do MUSIC *Inventory* implementado com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental no decorrer do ano letivo, conforme a figura 6.2.2.

Essas percepções de sucesso enquanto componente do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), tem ligação direta com as auto-concepções de competência, vinculadas a teoria do autoconceito (MARSH, 1990; MARSH; YEUNG, 1997; SCHAVELSON; BOLUS, 1982), a teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977), a teoria da autoestima (COVINGTON, 1992) e a teoria de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000), conforme citado na sessão 5.4 dessa dissertação. A competência, segundo esses autores, é considerada pelas teorias motivacionais como uma necessidade psicológica dos seres humanos (ELLIOT; DWECK, 2005), pois os humanos necessitam ser competentes naquilo que fazem, evitando o malsucedido.

Nessa perspectiva, quando o(a) estudante percebe-se autoeficiente e competente poderá se envolver mais nos seus processos de ensino-aprendizagem, especialmente quando o sucesso fornecer *feedback*s e autopercepções de competência. Essas autoconcepções de competência e de autoeficácia podem gerar, no(a) estudante, a crença de obtenção de sucesso, propiciando que os(as) educandos(as) escolham as atividades a serem desenvolvidas, coloquem mais esforço em uma determinada atividade, persistam nela por mais tempo, superem seus desafios, tomem suas próprias decisões, apreciem mais a atividade, estabeleçam metas desafiadoras e se comprometam com elas, diminuindo a ansiedade na aproximação com atividades difíceis e atingindo um nível elevado de exigência (JONES, 2009).

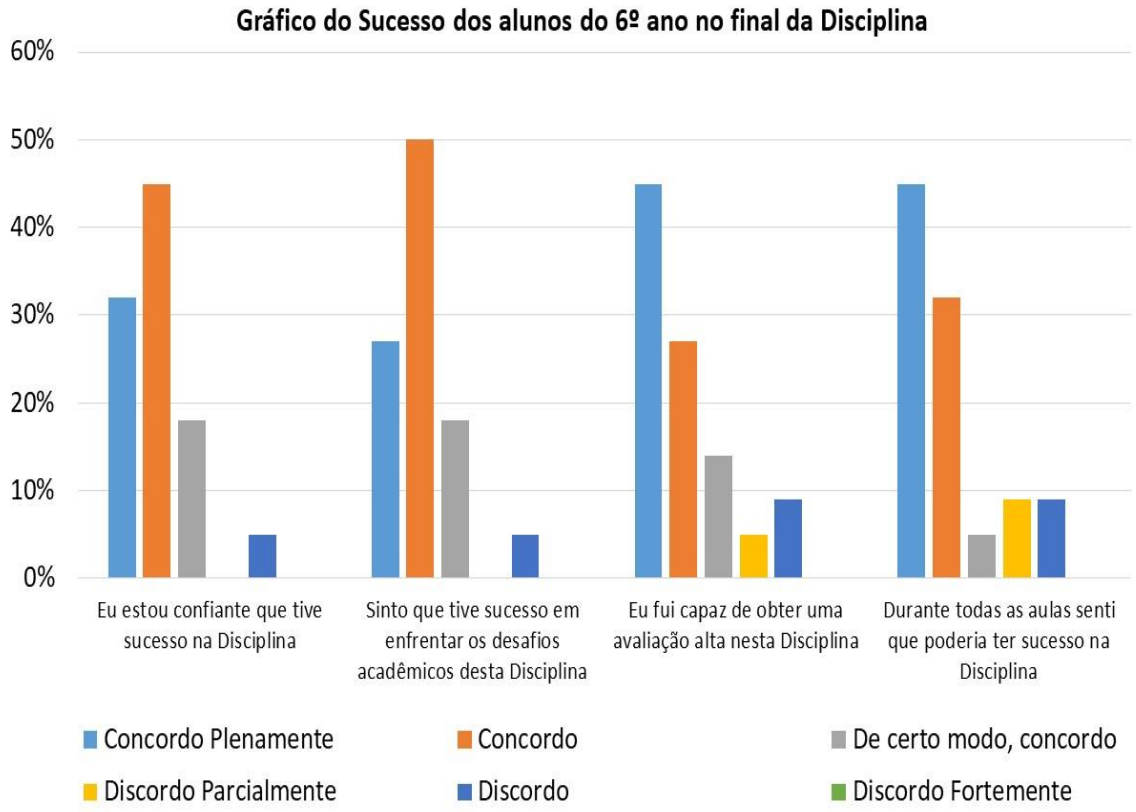
No entanto, para que seja possível motivar o(a) estudante por meio da possível obtenção de sucesso, é necessário que o(a) estudante encontre prazer em realizar cada atividade. Para tanto, o(a) professor(a) deverá estar motivado e comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos(as) discentes tarefas que correspondam com o nível de suas capacidades e habilidades de realização, tomando cuidado para não desmotivar o(a) estudante com atividades fáceis e, menos ainda, desafia-lo(a) a ponto de fazer com que o(a)

educando(a) desista das tarefas a serem realizadas em aula, o que, muitas vezes, acontece nas aulas de música (JONES, 2009).

Para compreender melhor como aconteceu esse processo nas aulas de música, os(as) 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram novamente questionados(as) quanto ao seu entendimento de sucesso ao apresentar o esforço necessário no desenvolvimento do conteúdo trabalhado pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de sucesso quanto as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, analisando a obtenção de conhecimentos e habilidades frente ao esforços inferidos pelos(as) discentes durante os aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.3.3, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de sucesso ao finalizar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.3.3: Resultado final do Sucesso apontado pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionavam sucesso aos(as) educandos(as), pois os(as) estudantes apresentaram-se confiantes na obtenção de sucesso na disciplina, e sentem que poderão ter sucesso em enfrentar seus desafios acadêmicos, sendo capazes de obter uma avaliação alta nas aulas de música e ter sucesso na realização de todas as atividades musicais propostas aos(as) estudantes da escola[27].

Destaca-se, nesse sentido, que 45% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que sentiram-se confiantes quanto a obtenção de sucesso na disciplina, enquanto outros(as) 32% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 5% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 10 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto ao sucesso que poderiam obter em enfrentar os desafios acadêmicos dessa disciplina, 50% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música proporcionou sucesso para si, enquanto 27% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram e 5% discordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da capacidade de obter uma avaliação alta nessa disciplina, 45% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que puderam atingir uma avaliação alta, enquanto 27% concordaram, 14% de certo modo concordaram, 5% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a capacidade de obter sucesso em todas as aulas da disciplina, 45% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que puderam ter sucesso em todas as atividades desenvolvidas nas aulas de música, enquanto 32% concordaram, 5% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 82% de capacidade de obtenção de sucesso na realização das atividades musicais trabalhadas com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo, demonstrando que alguns(as) educandos(as) entendem-se mais capazes de realizar as tarefas da disciplina e obter sucesso, concordando que as

---

[27] (item 7 + item 10 + item 14 + item 18) / 4
(5,0 + 4,9 + 4,9 + 4,9) / 4 = **4,9 (82%)** = **Sucesso**
Item 7: 2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 110 / 22 = 5,0;
Item 10: 2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 4,9;
Item 14: 2 + 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 4,9;
Item 18: 2 + 2 + 3 + 3 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 109 / 22 = 4,9;

atividades musicais geraram sucesso para si, inferindo que há possibilidades de obtenção de sucesso no seu desenvolvimento musical escolar.

Esse aumento nas percepções de obtenção de sucesso ao empreender o esforço necessário por parte dos(as) estudantes possibilitou-se a partir do desenvolvimento do trabalho proposto para as aulas, levando boa parte dos(as) educandos(as) a empreender esforço na garantia da produção e edição de programas de rádio web escolar com qualidade musical para irem ao ar nos intervalos escolares. Todavia, segundo o caderno de observações (2020),

> [...] havia, ainda, alunos(as) que não se dispunham a fazer a atividade proposta, promovendo discussões e debates com a professora e com os(as) colegas devido à falta de cooperação na atividade e demonstrações de desmotivação por parte do(a) aluno(a) para finalizar a atividade proposta (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 55).

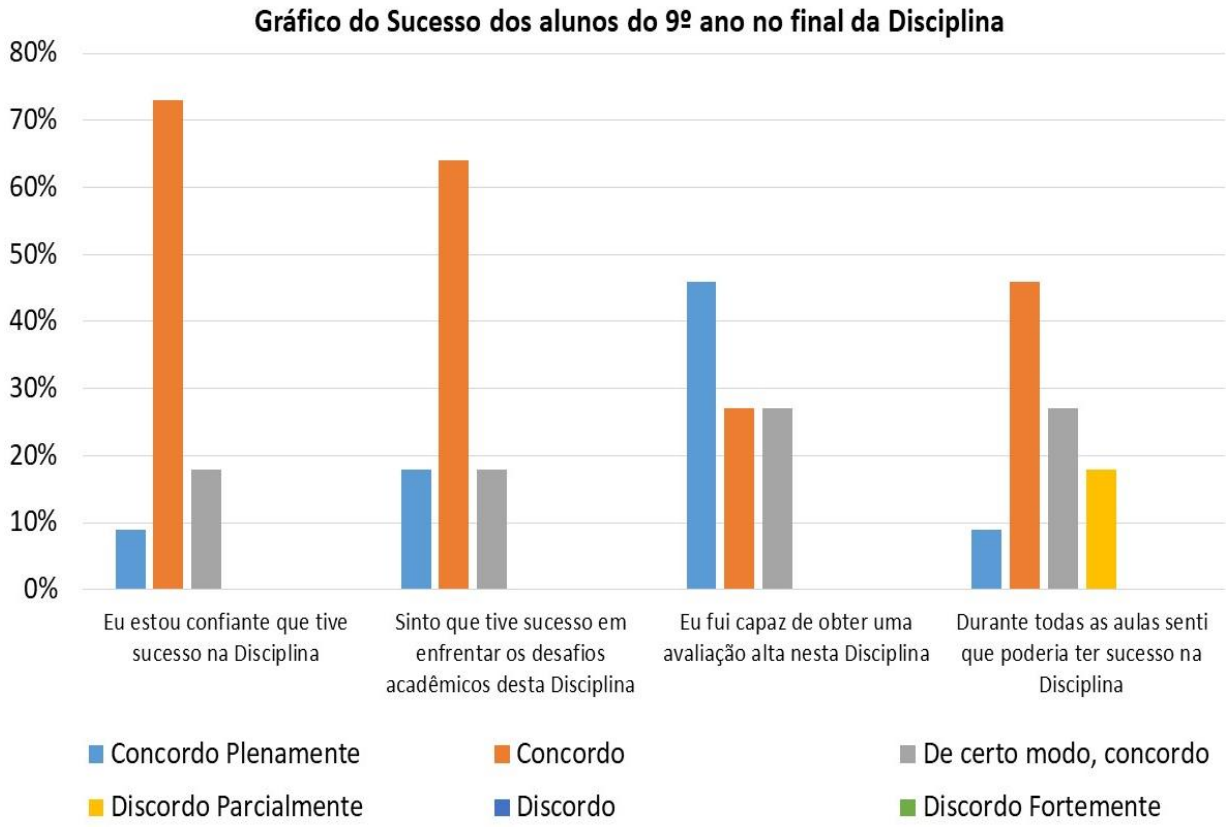
Diante disso, foi necessária a promoção de escutas musicais com apreciação dos programas de rádio web escolar nos intervalos das aulas para inferir percepções de sucesso quanto as atividades musicais escolares. Ao ouvir seus programas gravados e editados, com a adição de efeitos sonoros para a transição das músicas, a produção de uma vinheta musical para cada turma específica e as músicas selecionadas por cada aluno(a), foi possível inferir sucesso ao empreender o esforço necessário.

Ao ouvirem seus trabalhos musicais, os(as) discentes puderam compreender todo o processo de criação e produção dos mesmos. Assim, “os trabalhos foram criando corpo e os(as) estudantes já abriam sorrisos ao ouvir suas músicas e suas falas inseridas nos seus programas de rádio web escolar” (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 43). Isso destacou, para os(as) educandos(as), as expectativas e valores de cada um (WIGFIELD; ECCLES, 2000), construindo concepções de autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977) e competência e elevando as percepções de sucesso por parte dos(as) estudantes.

Partindo desses dados, os(as) 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais que apresentaram baixa percepção de sucesso foram novamente questionados(as) quanto ao seu entendimento do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário no desenvolvimento do conteúdo trabalhado pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de sucesso quanto as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, analisando a obtenção de conhecimentos e habilidades frente ao esforços inferidos pelos(as) discentes durante os aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.3.4, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto às suas percepções de sucesso ao finalizar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.3.4: Resultado final do Sucesso apontado pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionavam sucesso aos(as) educandos(as), pois os(as) estudantes apresentaram-se confiantes na obtenção de sucesso na disciplina, e sentiram que poderiam ter sucesso em enfrentar seus desafios acadêmicos, sendo

capazes de obter uma avaliação alta nas aulas de música e ter sucesso na realização de todas as atividades musicais propostas aos(as) estudantes da escola[28].

Destaca-se, nesse sentido, que 73% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que sentiram-se confiantes quanto a obtenção de sucesso na disciplina, enquanto outros(as) 18% de certo modo concordaram e 9% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 10 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto ao sucesso que poderiam obter em enfrentar os desafios acadêmicos dessa disciplina, 64% dos(as) estudantes concordaram que a disciplina de música proporcionou sucesso para si, enquanto 18% concordaram plenamente e 18% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da capacidade de obter uma avaliação alta nessa disciplina, 46% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que puderam atingir uma avaliação alta, enquanto 27% concordaram e 27% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre a capacidade de obter sucesso em todas as aulas da disciplina, 46% dos(as) estudantes de música concordaram que puderam ter sucesso em todas as atividades desenvolvidas nas aulas de música, enquanto 27% de certo modo concordaram, 18% discordaram parcialmente e 9% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 80% de capacidade de obtenção de sucesso na realização das atividades musicais trabalhadas com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental ao final do ano letivo, demonstrando que alguns(as) educandos(as) entendem-se mais capazes de realizar as tarefas da disciplina e obter sucesso, concordando que as atividades musicais puderam gerar sucesso para si, inferindo que há possibilidades de obtenção de sucesso no seu desenvolvimento musical escolar. Em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebe uma possibilidade menor de obtenção de sucesso na realização das atividades musicais em relação aos(as) estudantes do 6º ano, demonstrando acreditar parcialmente que podem ter sucesso na apreensão dos conhecimentos musicais.

---

[28] (item 7 + item 10 + item 14 + item 18) / 4
(4,9 + 5,0 + 5,1 + 4,4) / 4 = **4,8 (80%)** = **Sucesso**
Item 7: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 54 / 11 = 4,9;
Item 10: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 55 / 11 = 5,0;
Item 14: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 57 / 11 = 5,1;
Item 18: 3 + 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 49 / 11 = 4,4;

Esse aumento das percepções de sucesso ao empreender o esforço necessário apresentou-se, sobretudo, após a apreciação musical dos programas de rádio web escolar nos intervalos das aulas escolares, a qual iniciou pelas produções dos(as) estudantes do 9º ano. Além disso, a necessidade de entregar a atividade realizada e o fim do prazo de entrega também contribuíram para ampliar o rendimento e a eficácia dos(as) educandos(as), fazendo com que os(as) discentes produzissem mais rapidamente, empreendessem menos tempo em cada passo da proposta e pudessem entregar o material completo, conforme relatado no caderno de observações (2020) dessa pesquisa:

> Essa aula, foi uma aula extremamente produtiva para essa turma, diferentemente das demais aulas em poderiam se utilizar do mesmo tempo para realizar a atividade. Observei, então, que a turma rende muito mais quando precisa terminar a tarefa do que quando pode apenas iniciá-la, demonstrando ser uma turma extremamente ativa nos momentos de tensão ou de crise, o que ao meu ver motiva-os(as) a finalizar as tarefas e entregar com competência o material multimídia selecionado para a aula de música. A motivação dos(as) alunos(as) foi conhecida neste processo, sendo nítida, ainda, a necessidade dos(as) alunos(as) de finalizar o ano com as atividades propostas executadas, finalizadas e entregues (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 68).

Observou-se, assim, que cada estudante pôde estabelecer suas metas a longo e curto prazo, concebendo prioridades na produção de seus trabalhos musicais. Foram disponibilizados aos(as) estudantes materiais de apoio, músicas previamente baixadas de acordo com a seleção musical de cada estudante ou dupla de estudantes, computadores, editor de música e afins, para que todo o trabalho empreendido pelo(a) educando(a) elevasse seus níveis de competência, gerando sensações de sucesso.

Fazendo um comparativo, é possível observar, no quadro 6.3.1, as diferentes percepções de sucesso dos(as) estudantes quanto a realização de atividades musicais e o aumento das percepções de sucesso por parte dos(as) estudantes segundo o MUSIC *Inventory* nas duas distintas implementações:

Quadro 6.3.1: Comparação dos resultados inicial e final do Sucesso para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Item	**Resultado Inicial do MUSIC *Inventory***		**Resultado Final do MUSIC *Inventory***	
	6º ano	**9º ano**	**6º ano**	**9º ano**
Confiança do(a) estudante quanto a obtenção de sucesso na Disciplina	4,8	4,5	5,0	4,9

Confiança na obtenção de sucesso em enfrentar os desafios acadêmicos desta Disciplina	4,4	4,5	4,9	5,0
Capacidade do(a) estudante em obter uma avaliação alta nesta Disciplina	5,0	5,3	4,9	5,1
Confiança do(a) estudante na capacidade de ter sucesso em todas as aulas desenvolvidas na Disciplina	4,6	4,5	4,9	4,4
Porcentagem Total de Empoderamento	**4,7 78%**	**4,7 78%**	**4,9 82%**	**4,8 80%**

Fonte: Dados coletados através do MUSIC *Inventory* e editados pela autora.

Por meio do quadro comparativo observou-se, contudo, que as pecepções de sucesso na realização das atividades musicais para os(as) estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental tiveram um aumento de 2% para o grupo de estudantes do 9º ano e de 4% para os(as) estudantes do 6º ano, sendo que ambos os grupos já entendiam-se capazes de obter sucesso na realização das atividades musicais. Ou seja, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de sucesso segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica desenvolvido por Jones (2009), foi possível aumentar as percepções de sucesso frente aos desafios acadêmico-musicais em estudantes do 6º e do 9º ano, elevando os índices de sucesso e obtendo bons resultados quanto ao entendimento da capacidade de ter sucesso na realização de atividades musicais na Educação Básica.

Seguindo estes procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, a utilidade, o interesse e o cuidado podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

6.4 Interesse

O interesse também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do interesse dos(as) estudantes quanto as atividades a serem desenvolvidas. Jones (2009), nesse sentido, trata da importância dos(as) professores(as) garantirem atividades ou tópicos que sejam interessantes aos(às) estudantes, e, com o seu estilo motivador e suas propostas interessantes, poderá influenciar no interesse dos(as) discentes.

Assim, ao criar mecanismos de obtenção de interesse, o(a) docente atrai a atenção dos(as) estudantes, mas, também, é responsável por mantê-la durante toda a atividade. Dessa forma, Jones (2009) aponta que os(as) professores(as) devem atuar na manutenção do interesse dos(as) educandos(as), utilizando-se de diferentes estratégias para chamar a atenção do seu público, tais como truques ou explicações didáticas. Caso os(as) estudantes sintam-se interessados(as) e engajados(as) nas atividades, poderão sustentar sua atenção e conectar-se com os objetivos da disciplina, promovendo uma aprendizagem efetiva e significativa.

É importante, então, que os(as) professores(as) criem e proporcionem atividades interessantes aos(as) estudantes, e, segundo Jones (2009), incorporem aspectos de instrução que fomentem um interesse duradouro pela disciplina por parte dos(as) discentes (JONES, 2009). Ainda, segundo Parkes, Jones e Wilkins (2017), os(as) professores podem tornar um(a) estudante interessado(a) apresentando questionamentos incomuns e despertando a curiosidade dos(as) estudantes para encontrar a resposta. Em se tratando de práticas de conjunto instrumental, por exemplo, os autores apontam o compartilhamento de uma peça como interessante para o trabalho do(a) professor(a), pois permite que os(as) discentes explorem suas perguntas pessoais sobre a música (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Nesse contexto, Parkes, Jones e Wilkins (2017) recomendam aos(as) professores(as) de música do Ensino Médio que reservem um tempo para questionar seus(suas) estudantes quanto a novos elementos musicais possivelmente presentes em cada peça trabalhada e suas possíveis identificações por parte dos(as) estudantes (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Ainda em se tratando das práticas de conjunto instrumental, os autores indicam que pequenas modificações em relação aos assentos, aos arranjos ou a ordem de um plano de ensaio são maneiras óbvias de interessar os(as) estudantes. Entretanto, é essencial conhecer o grupo, pois estudantes com necessidades especiais podem encontrar problemas na mudança das rotinas estressantes dos ensaios, sendo imprescindível que o(a) professor(a) comunique estes(as) estudantes dessas mudanças com antecedência para reduzir a ansiedade (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

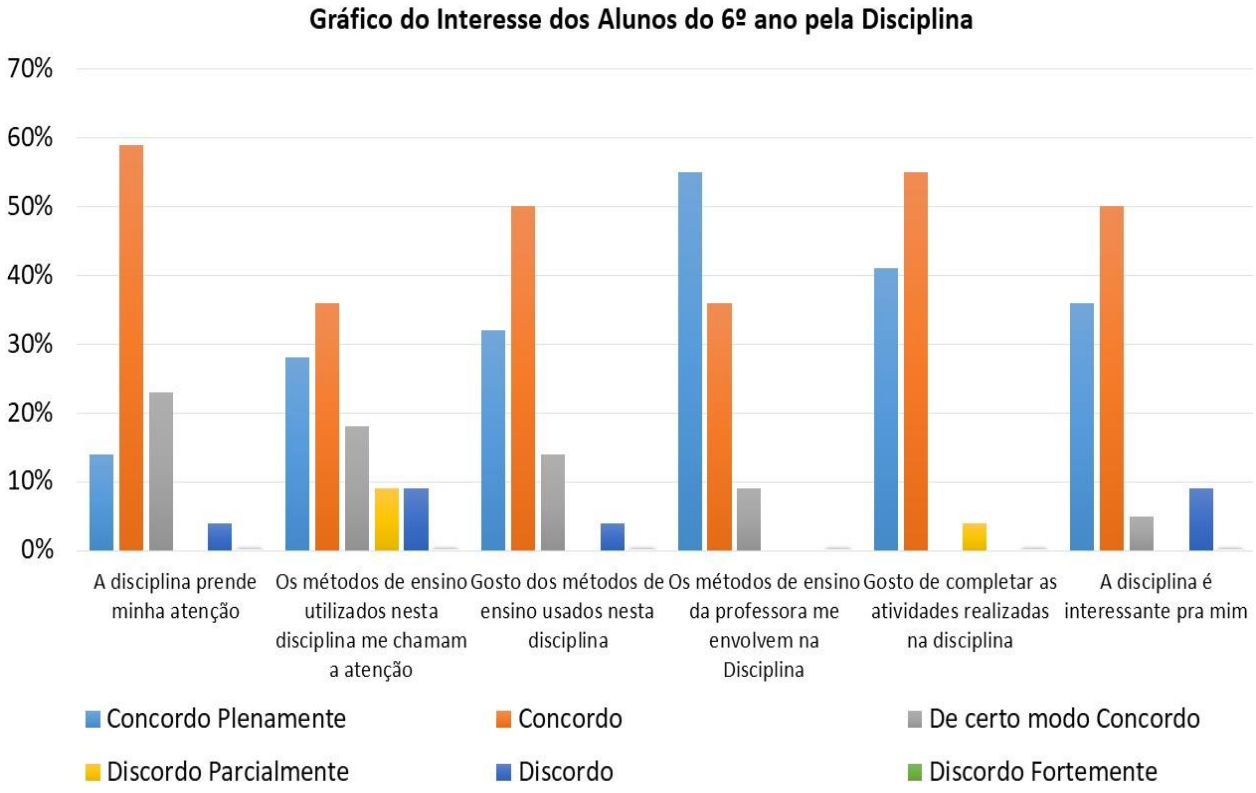
Nas atividades de prática instrumental realizadas com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Porto Alegre, RS, esses elementos apontados por Parkes, Jones e Wilkins (2017) se fizeram presentes. Atividades musicais que envolviam a execução de obras populares sugeridas pelos(as) próprios(as) estudantes com questionamentos quanto a forma de tocar, as notas musicais e os ritmos adequados para cada canção e/ou estilo musical despertaram a curiosidade dos(as) educandos(as) e permitiram a

introdução de conteúdos musicais como a classificação instrumental entre instrumentos melódicos, harmônicos e rítmicos, bem como a apreensão e utilização dos parâmetros sonoros como ferramenta de fomento na formação de suas habilidades musico-instrumentais (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020).

Porém, para melhor compreender seus interesses musicais, 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao seu interesse pelas atividades musicais desenvolvidas pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de interesse na realização das atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o interesse pela obtenção de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.4.1, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao interesse em cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.4.1: Interesse apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionaram-lhes interesse, pois os(as) estudantes apontaram que a disciplina prende sua atenção, assim como os métodos de ensino utilizados nessa disciplina. Além disso, os(as) discentes afirmam que gostam dos métodos de ensino usados e que estes métodos os(as) envolvem na disciplina, pois gostam de completar as atividades realizadas e entendem que a disciplina é interessante para si em meio aos aprendizados disponibilizados pela escola[29].

Destaca-se, nesse sentido, que 59% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que a disciplina prende sua atenção, enquanto outros(as) 23% de certo modo concordaram, 14% concordaram plenamente e 4% discordaram, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 6 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto aos métodos de ensino utilizados nessa disciplina, 36% dos(as) estudantes concordaram que os métodos de ensino utilizados na disciplina de música chama a sua atenção, enquanto 28% concordaram plenamente, 18% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando do gosto pelos métodos de ensino usados nessa disciplina, 50% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram que gostam dos métodos de ensino utilizados pela professora, enquanto 32% concordaram plenamente, 14% de certo modo concordaram e 4% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o envolvimento com os métodos de ensino utilizados pela professora, 55% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que os métodos de ensino utilizados pela professora os envolvem nas aulas de música, enquanto 36% concordaram e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto ao gosto em completar as atividades realizadas na disciplina, 55% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram que gostam de completar as atividades musicais, enquanto 41% concordaram plenamente e 4% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 5,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o interesse dos(as)

---

[29] (item 1 + item 6 + item 9 + item 11 + item 13 + item 15) / 6
(4,8 + 4,6 + 5,0 + 5,4 + 5,3 + 5,0) / 6 = **5,0 (83%)** = **Interesse**
Item 1: 2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 105 / 22 = 4,8;
Item 6: 2 + 2 + 3 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 102 / 2 2 = 4,6;
Item 9: 2 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 111 / 22 = 5,0;
Item 11: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 120 / 22 = 5,4;
Item 13: 3 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 117 / 22 = 5,3;
Item 15: 2 + 2 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 111 / 22 = 5,0;

educandos(as) pela disciplina, 50% dos(as) estudantes de música concordaram que a disciplina é interessante para si, enquanto 36% concordaram plenamente, 9% discordaram e 5% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 83% de interesse dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental pelas atividades musicais trabalhadas durante o ano letivo, demonstrando que os(as) estudantes interessam-se em realizar as tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora garantem o interesse dos(as) discentes pelo seu desenvolvimento musical escolar.

Em observações realizadas com a turma do 6º ano, pude notar o interesse dos(as) discentes, pois "Os(as) estudantes, atentos(as), aguardaram a explanação da proposta pedagógico-musical a ser desenvolvida, pois já conhecem os processos de ensino e o meu sistema de trabalho" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 6). Destaca-se, nesse sentido, que essa atenção não era frequente quando iniciei o trabalho de ensino-aprendizagem de música na escola. Inicialmente, os(as) estudantes não prestavam atenção nas propostas da disciplina, sentando-se, inclusive, de costas para mim. Observei um avanço nesse sentido, que se deve, sobretudo, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico inferido durante os 4 anos de aulas de música ministradas na escola, adequando-se, estudantes e professora, a um sistema de ensino que possibilitasse aprendizagens musicais.

Além disso, é importante ressaltar que eu

> Ouvia por toda parte alunos(as) perguntando sobre a transmissão da rádio web e suas possibilidades. Haviam algumas reclamações quanto aos(as) colegas de um lado ao outro da sala. No entanto, não observei nenhuma reclamação quanto a atividade a ser realizada, apesar da agitação natural da turma. Os(as) alunos(as) apresentaram-se dispostos na realização das atividades (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 31).

Apresentou-se, assim, o interesse dos(as) estudantes pela realização das atividades musicais desenvolvidas em aula. Os(as) estudantes do 6º ano, portanto, estavam atentos(as) às atividades musicais e dispostos(as) a inferir novos conhecimentos musicais. No entanto, a turma não se apresentou mais interessada nos resultados apontados pelo MUSIC *Inventory* devido à alguns estudantes que não produziram e não encontraram significados nas atividades escolares, quer sejam de música ou de outra disciplina. Segundo o caderno de observações (2020),

> Os(as) alunos(as) pareciam compreender todas as explicações, porém alguns(as) detinham seu olhar para as telas de seus computadores, não observando o que era dito em minhas instruções iniciais, o que demandou maior trabalho de apoio de minha parte aos(as) alunos(as) dispersos(as) durante a explanação da proposta. Assim, apesar de toda explicação realizada anteriormente, os(as) alunos(as) demandaram que eu passasse de computador em computador para explicar como poderiam abrir seus trabalhos e iniciar seus processos de criação e produção dos programas de rádio web escolar (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 34).

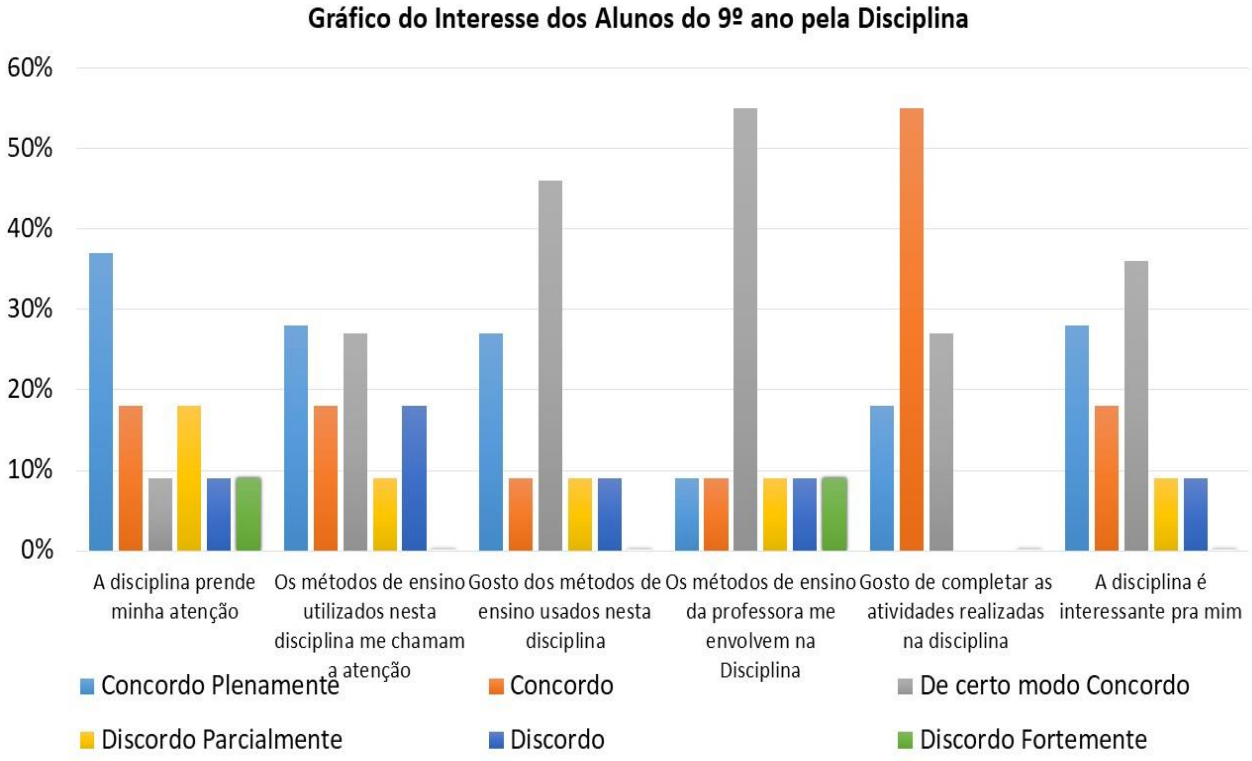
Observou-se, então, que a realização de atividades musicais com computadores de livre acesso à *internet* não contribuiu com a organização dos(as) estudantes quanto ao trabalho a ser realizado, especialmente porque alguns(mas) discentes não estavam dispostos(as) e interessados(as) na realização das atividades propostas em aula. Esse interesse pessoal pelo acesso à *internet* também apresentou-se entre os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, pois, segundo o caderno de observações (2020), muitos(as) estudantes "utilizavam o computador para acesso a redes sociais e ao *youtube*, enquanto outros(as) apontavam que o computador não funcionava como gostariam, fazendo permanentes trocas de lugares" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 48).

Esses(as) estudantes não demonstravam com nitidez suas percepções quanto as atividades musicais, pois muitos(as) discentes apontavam gostar de editar seus programas de rádio e realizar trabalhos multimídia, enquanto outros(as) não se dedicavam e não atendiam as minhas solicitações (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 48). Esse panorama, explica exatamente como se configura a organização dos(as) estudantes do 9º ano, que apresentam dificuldades organizacionais e de comunicação mútua entre os(as) próprios(as) estudantes.

Dessa forma, 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao seu interesse pelas atividades musicais desenvolvidas pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de interesse na realização das atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o interesse pela obtenção de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.4.2, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao interesse em cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.4.2: Interesse apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionaram-lhes interesse, pois os(as) estudantes apontaram que a disciplina prende sua atenção, assim como os métodos de ensino utilizados nessa disciplina. Além disso, os(as) discentes afirmam que gostam dos métodos de ensino usados e que estes métodos os(as) envolvem na disciplina, pois gostam de completar as atividades realizadas e entendem que a disciplina é interessante para si em meio aos aprendizados disponibilizados pela escola[30].

Destaca-se, nesse sentido, que 37% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a disciplina prende

[30] (item 1 + item 6 + item 9 + item 11 + item 13 + item 15) / 6
(4,2 + 4,3 + 4,4 + 3,7 + 4,9 + 4,5) / 6 = **4,3 (72%)** = **Interesse**
Item 1: 1 + 2 + 3 + 3 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 = 47 / 11 = 4,2;
Item 6: 2 + 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 47 / 11 = 4,3;
Item 9: 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 6 + 6 + 6 = 48 / 11 = 4,4;
Item 11: 1 + 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 6 = 41 / 11 = 3,7;
Item 13: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 54 / 11 = 4,9;
Item 15: 2 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 49 / 11 = 4,5;

sua atenção, enquanto outros(as) 18% concordaram, 18% discordaram parcialmente, 9% de certo modo concordaram, 9% discordaram e 9% discordaram fortemente, obtendo pontuação 4,2 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 6 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto aos métodos de ensino utilizados nessa disciplina, 28% dos(as) estudantes concordaram plenamente que os métodos de ensino utilizados na disciplina de música chama a sua atenção, enquanto 27% de certo modo concordaram, 18% concordaram, 18% discordaram e 9% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando do gosto pelos métodos de ensino usados nessa disciplina, 46% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental de certo modo concordaram que gostam dos métodos de ensino utilizados pela professora, enquanto 27% concordaram plenamente, 9% concordaram, 9% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o envolvimento com os métodos de ensino utilizados pela professora, 55% dos(as) estudantes de música de certo modo concordaram que os métodos de ensino utilizados pela professora os envolvem nas aulas de música, enquanto 9% concordaram plenamente, 9% concordaram, 9% discordaram parcialmente, 9% discordaram e 9% discordaram fortemente, obtendo pontuação 3,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto ao gosto em completar as atividades realizadas na disciplina, 55% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram que gostam de completar as atividades musicais, enquanto 27% de certo modo concordaram e 18% concordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o interesse dos(as) discentes pela disciplina, 36% dos(as) estudantes de música de certo modo concordaram que a disciplina é interessante para si, enquanto 28% concordaram plenamente, 18% concordaram, 9% discordaram parcialmente e 9% discordaram, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 72% de interesse dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental pelas atividades musicais trabalhadas durante o ano letivo, demonstrando que os(as) estudantes apresentam menor interesse em realizar as tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora garantem pouco interesse dos(as) discentes pelo seu desenvolvimento musical escolar. Em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebe-se menos interessada na realização das atividades musicais que os(as) estudantes do 6º ano, demonstrando um interesse menor na apreensão dos conhecimentos musicais.

Esse interesse, em uma das aulas, apresentou-se quando os(as) estudantes do 9º ano puderam colocar seus programas de rádio no ar nos intervalos escolares. Segundo o caderno de observações (2020), “Nessa organização, todos(as) mostraram-se muito motivados(as) a escutar os trabalhos dos(as) colegas mas nem todos(as) conseguiram realizar o trabalho com afinco, com motivação e com competência” (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 48). Essa turma, ao finalizar o ano letivo, estava passando por questionamentos pessoais e necessidades de gerenciamento dos interesses do grupo, ladeando um pouco tarefas que, na visão dos(as) estudantes, poderiam ser cumpridas a longo prazo.

Na aula de música, observei que:

> Os(as) alunos(as) chegaram à sala de informática muito agitados(as) e eufóricos(as) com o final do ano, falando da formatura e dos projetos que tem para o Ensino Médio. [...]. Questionei os(as) alunos(as) quanto aos movimentos que faltavam para que a rádio de 60 minutos fosse ao ar com músicas interessantes e falas que pudessem prender a atenção do público ouvinte. Os(as) alunos(as) prestavam muita atenção, porém a atenção que tinham aos(as) colegas era maior que a atenção que dispunham a professora (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 60).

Observei, nesse momento, que o(s) interesse(s) dos(as) estudantes do 9º ano estavam voltados aos seus questionamentos e interesses pessoais, demandando maior incentivo e dedicação de minha parte para mantê-los(as) interessados(as) pelas atividades musicais. O interesse, segundo Jones (2009), consiste justamente em um componente afetivo da emoção positiva, e está relacionado com o gosto pelo que se faz, apresentando-se, ainda, como um estado psicológico e um componente cognitivo da concentração (HIDI; RENNINGER, 2006).

Hidi e Renninger (2006), quanto a isso, apontam que o interesse passa por quatro fases sequenciais, conforme o quadro 5.5.1 apresentado na sessão 5.5 dessa dissertação. Essas quatro fases iniciam justamente pelo interesse situacional vivenciado em sala de aula pelos(as) estudantes do 9º ano, fornecendo uma base para proporcionar o interesse individual (HIDI; RENNINGER, 2006). Esse interesse individual surge somente quando os(as) estudantes iniciam a obtenção de conhecimentos relativos aos conteúdos inseridos nas tarefas realizadas, e quando começam a valorizar esse conteúdo, estando diretamente ligado ao componente motivacional da utilidade (JONES, 2009).

Portanto, segundo Jones (2009), atividades que prendem a atenção dos(as) estudantes a curto prazo podem gerar apenas interesse situacional, levando ao interesse individual por meio da obtenção de conhecimentos dos conteúdos necessário para a atividades, valorizando-

os. Isso aponta que fatores situacionais e individuais sempre interagem, criando o interesse ou a falta dele (JONES, 2009).

Em se tratando dos(as) estudantes do 9º ano, é correto afirmar, portanto, que os interesses de muitos(as) estudantes eram apenas situacionais, conforme relatado no caderno de observações (2020) dessa pesquisa que apontou que

> Os(as) alunos(as) [...] não demonstraram preocupação quanto os seus trabalhos, apesar de muitos(as) alunos(as) terem finalizado o trabalho naquela aula. Era nítida uma divisão entre os(as) estudantes da turma C31, tendo alunos(as) que não tinham preocupação alguma quanto à realização do trabalho, entrega e avaliação do mesmo, enquanto outros(as) estavam com os trabalhos prontos e muitos(as) deles(as) já tinham ido ao ar na semana anterior, mostrando e divulgando seus trabalhos para toda a escola (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 61).

O interesse dos(as) estudantes necessitava, então, ser estimulado. Passei, com isso, a questionar os(as) discentes quanto a finalização das atividades de criação e produção de programas de rádio web escolar, pois, conforme observei, “Os(as) alunos(as) não demonstraram preocupação quanto a isso e afirmavam que estavam produzindo e que os programas estavam prontos, o que não era audível ao escutar os programas de rádio produzidos pelos(as) alunos(as)” (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 61).

Com algumas intervenções, questionamentos e estímulos, foi possível, então, atuar na motivação dos(as) estudantes do 9º ano quanto às suas aprendizagens musicais, fazendo com que se dedicassem mais na produção de trabalhos com qualidade musical. Por meio das observações participantes realizadas como técnica de coleta dos dados desse estudo, foi possível, contudo, encontrar interesse nos(as) estudantes pelas atividades musicais propostas. Segundo o caderno de observações (2020):

> Ao iniciar a aula do dia 10 de dezembro de 2019, recebi os(as) alunos(as) da turma C31 na sala de informática. Para minha surpresa praticamente todos(as) os(as) alunos(as) que não haviam finalizado seus trabalhos estavam presentes na aula. A sala estava cheia, todos(as) muito animados(as) e concentrados(as), entrando na sala e já solicitando o que deveriam fazer na finalização de suas atividades musicais escolares, procurando finalizar os programas de rádio web escolar (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 67).

A projeção de interesse, observada em aula, relaciona-se positivamente com medidas de atenção, memória e compreensão, segundo destacado ainda por Jones (2009) como

elemento natural que surge a partir do engajamento cognitivo aprofundado com as atividades desenvolvidas em aula, bem como o pensamento, o estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem e a escolha de realização (JONES, 2009). Esses aspectos foram fundamentais no aumento do interesse dos(as) estudantes do 9º ano quanto a realização das tarefas, destacando-se o estabelecimento de metas futuras, pois era necessário entregar o trabalho final para a avaliação trimestral.

Segundo Jones (2009), os resultados dos interesses positivos dos(as) estudantes provavelmente dependem do contexto. Nesse contexto, são englobados o ambiente de ensino, os materiais práticos disponíveis para as aulas – no caso da aula de música os instrumentos musicais, os editores de música, as caixas de som, os microfones e materiais afins – bem como a estrutura da escola e o(a) professor(a) com formação específica, que possibilitarão um elevado índice de interesse por parte dos(as) estudantes.

Com o aumento do interesse dos(as) discentes pelas aulas, será possível, segundo Schunk, Meece e Pintrich (2008), aumentar a atenção dos(as) estudantes quanto a tarefa, facilitando o acesso dos(as) estudantes aos seus conhecimentos prévios e liberando uma maior capacidade cognitiva para a apreensão do conteúdo trabalhado naquela atividade, o que possivelmente diminuirá demandas de regulação de tempo e esforço em uma tarefa desinteressante (SCHUNK; MEECE; PINTRICH, 2008).

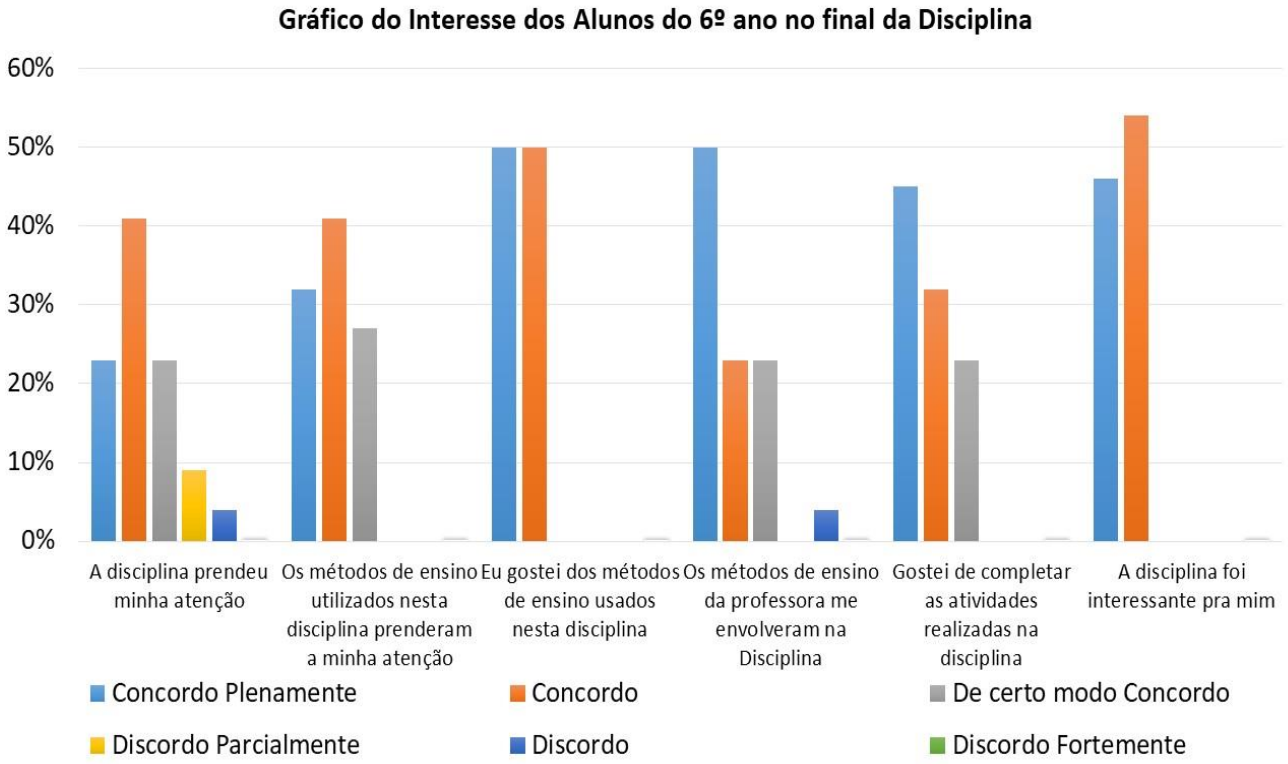
Além disso, atividades interessantes reduzem os conflitos enfrentados pelo(a) professor(a) ou pelos(as) próprios(as) estudantes durante as aulas, diminuindo brigas entre os(as) estudantes e baixando os conflitos e debates com os(as) professores(as), conforme registro do caderno de documentos (2020) que aponta que os atendimentos aos(as) estudantes conflituosos(as) zerou durante as aulas de música (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020).

Assim, após observação do interesse dos(as) estudantes, implementou-se, novamente, o MUSIC *Inventory*. Para tanto, os(as) 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram novamente questionados(as) quanto ao seu interesse pelas atividades musicais desenvolvidas nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de interesse na realização das atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o interesse pela obtenção de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.4.3, abaixo, as respostas dos(as)

estudantes quanto ao interesse ao ter cursado as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.4.3: Resultado final do Interesse apontado pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que foram desenvolvidas no ano letivo proporcionaram-lhes interesse, pois os(as) estudantes apontaram que a disciplina prendeu sua atenção, assim como os métodos de ensino utilizados nessa disciplina. Além disso, os(as) discentes afirmaram que gostaram dos métodos de ensino usados e que estes métodos os(as) envolveram na disciplina, pois gostaram de completar as atividades realizadas e entenderam que a disciplina é interessante para si em meio aos aprendizados disponibilizados pela escola[31].

---

[31] (item 1 + item 6 + item 9 + item 11 + item 13 + item 15) / 6
(4,6 + 5,1 + 5,5 + 5,1 + 5,2 + 5,4) / 6 = **5,1 (85%)** = **Interesse**
Item 1: 2 + 3 + 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 103 / 22 = 4,6;
Item 6: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 112 / 22 = 5,1;
Item 9: 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 121 / 22 = 5,5;
Item 11: 2 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 113 / 22 = 5,1;
Item 13: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 115 / 22 = 5,2;
Item 15: 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 120 / 22 = 5,4;

Destaca-se, nesse sentido, que 41% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram que a disciplina prendeu sua atenção, enquanto outros(as) 23% concordaram plenamente, 23% de certo modo concordaram, 9% discordaram parcialmente e 4% discordaram, obtendo pontuação 4,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 6 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto aos métodos de ensino utilizados nessa disciplina, 41% dos(as) estudantes concordaram que os métodos de ensino utilizados na disciplina de música chamaram a sua atenção, enquanto 32% concordaram plenamente, 27% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando do gosto pelos métodos de ensino usados nessa disciplina, 50% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que gostaram dos métodos de ensino utilizados pela professora, enquanto os outros(as) 50% concordaram, obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o envolvimento com os métodos de ensino utilizados pela professora, 50% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que os métodos de ensino utilizados pela professora os envolveram nas aulas de música, enquanto 23% concordaram, 23% de certo modo concordaram e 4% discordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto ao gosto em completar as atividades realizadas na disciplina, 45% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que gostaram de completar as atividades musicais, enquanto 32% concordaram e 23% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,2 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o interesse dos(as) estudantes pela disciplina, 54% dos(as) estudantes de música concordaram que a disciplina é interessante para si, enquanto 46% concordaram plenamente, obtendo pontuação 5,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 85% de interesse dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental pelas atividades musicais trabalhadas no ano letivo, demonstrando que os(as) educandos(as) interessaram-se em realizar as tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora garantiram o interesse dos(as) discentes pelo seu desenvolvimento musical escolar, elevando seu interesse.

O aumento no interesse dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental quanto as atividades musicais indica, portanto, que as propostas de ensino prenderam a atenção dos(as) estudantes e motivaram-nos(as) a produzir programas de rádio web para transmissão online e nos meios de comunicação escolares, por meio da implantação da rádio na escola.

Esse envolvimento e os resultados produzidos pelas atividades musicais desenvolvidas na escola podem, segundo Parkes, Jones e Wilkins (2017), promover maior interesse dos(as) estudantes pelo conteúdo trabalhado na aula de música, pois quando os(as) discentes podem escolher o conteúdo mais interessante para eles(as), isso pode capacitá-los(as) (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

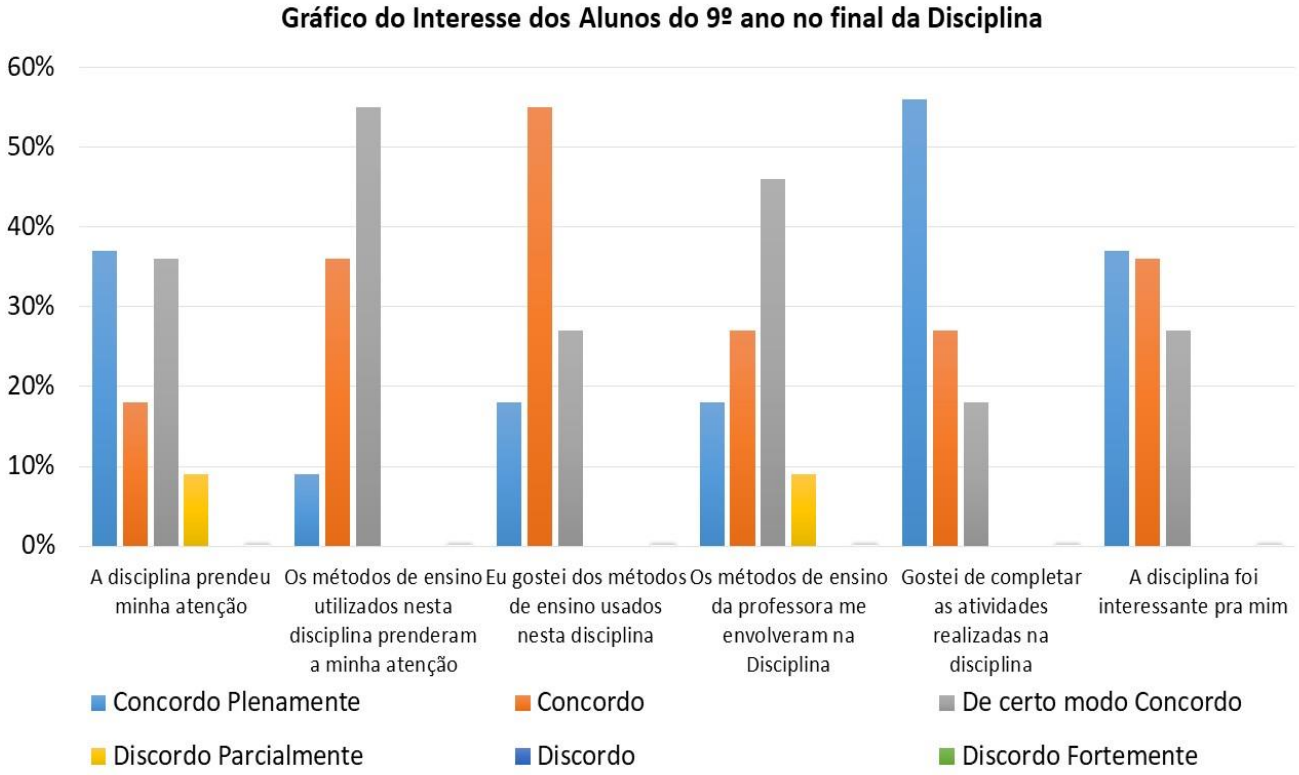
Ainda segundo os autores, nas aulas de música é importante dar aos(as) estudantes uma ampla variedade de repertório, que pode ser uma estratégia simples para interessá-los(as) nos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, para promover esta instrução, os(as) professores(as) também devem estar interessados(as) e entusiasmados(as) com o material a ser trabalhado em aula, seja com os exercícios, com as escalas de aquecimento ou mesmo com o repertório selecionado pelos(as) estudantes. Os(as) professores(as), com isso, podem explorar os questionamentos dos(as) estudantes, assim como o repertório trazido pelo grupo, possibilitando um aumento no interesse dos(as) estudantes em usar exercícios ou técnicas avançadas como parte de seu repertório (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Assim, o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música analisado por esse estudo é responsável diretamente pela promoção de interesse nos estudantes, despertando ou não ações prático-musicais que promovam empoderamento e sucesso na realização das atividades. Dessa forma, as propostas musicais, destacadas pelos(as) educandos(as) no material coletado para a análise (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020), são avaliadas como ‘legais’ e ‘boas’, o que tem conseguido despertar o interesse dos(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre pela disciplina de arte-educação.

Para avaliar o interesse final dos(as) 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, os(as) educandos(as) foram novamente questionados(as) quanto ao seu interesse pelas atividades musicais desenvolvidas pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de interesse na realização das atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o interesse pela obtenção de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.4.4, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao interesse ao ter cursado as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.4.4: Resultado final do Interesse apontado pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que foram desenvolvidas no ano letivo proporcionaram-lhes interesse, pois os(as) estudantes apontaram que a disciplina prendeu sua atenção, assim como os métodos de ensino utilizados nessa disciplina. Além disso, os(as) discentes afirmaram que gostaram dos métodos de ensino usados e que estes métodos os(as) envolveram na disciplina, pois gostaram de completar as atividades realizadas e entenderam que a disciplina é interessante para si em meio aos aprendizados disponibilizados pela escola[32].

Destaca-se, nesse sentido, que 37% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a disciplina prendeu sua atenção, enquanto outros(as) 36% de certo modo concordaram, 18% concordaram e 9%

[32] (item 1 + item 6 + item 9 + item 11 + item 13 + item 15) / 6
(4,8 + 4,5 + 4,9 + 4,5 + 5,3 + 5,1) / 6 = **4,8 (80%)** = **Interesse**
Item 1: 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 = 53 / 11 = 4,8;
Item 6: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 = 50 / 11 = 4,5;
Item 9: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 54 / 11 = 4,9;
Item 11: 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 = 50 / 11 = 4,5;
Item 13: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 59 / 11 = 5,3;
Item 15: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 = 56 / 11 = 5,1;

discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 6 que dispõe da percepção dos(as) estudantes quanto aos métodos de ensino utilizados nessa disciplina, 55% dos(as) estudantes de certo modo concordaram que os métodos de ensino utilizados na disciplina de música chamaram a sua atenção, enquanto 36% concordaram e 9% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando do gosto pelos métodos de ensino usados nessa disciplina, 55% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram que gostaram dos métodos de ensino utilizados pela professora, enquanto outros(as) 27% de certo modo concordaram e 18% concordaram plenamente, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o envolvimento com os métodos de ensino utilizados pela professora, 46% dos(as) estudantes de música de certo modo concordaram que os métodos de ensino utilizados pela professora os envolveram nas aulas de música, enquanto 27% concordaram, 18% concordaram plenamente e 9% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto ao gosto em completar as atividades realizadas na disciplina, 56% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que gostaram de completar as atividades musicais, enquanto 27% concordaram e 18% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o interesse dos(as) educandos(as) pela disciplina, 37% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que a disciplina é interessante para si, enquanto 36% concordaram e 27% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 80% de interesse dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental pelas atividades musicais trabalhadas no ano letivo, demonstrando que os(as) estudantes interessaram-se em realizar as tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora garantiram o interesse dos(as) discentes pelo seu desenvolvimento musical escolar, elevando seu interesse. Em comparação aos(às) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma continua menos interessada na realização das atividades musicais que os(as) estudantes do 6º ano, demonstrando menos interesse na apreensão dos conhecimentos musicais.

Fazendo um comparativo, é possível observar, no quadro 6.4.1, as diferentes percepções de interesse dos(as) estudantes quanto a realização de atividades musicais e o aumento das percepções de interesse por parte dos(as) estudantes segundo o MUSIC *Inventory* nas duas distintas implementações:

Quadro 6.4.1: Comparação dos resultados inicial e final do Interesse para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Item	**Resultado Inicial do MUSIC *Inventory***		**Resultado Final do MUSIC *Inventory***	
	6º ano	**9º ano**	**6º ano**	**9º ano**
A disciplina prende a atenção do(a) estudante	4,8	4,2	4,6	4,8
Os métodos de ensino utilizados nesta disciplina prendem a atenção do(a) estudante	4,6	4,3	5,1	4,5
O(a) estudante gosta dos métodos de ensino usados nesta disciplina	5,0	4,4	5,5	4,9
Os métodos de ensino utilizados pela professora envolvem o(a) estudante com a Disciplina	5,4	3,7	5,1	4,5
O(a) estudante gosta de completar as atividades realizadas na disciplina	5,3	4,9	5,2	5,3
A disciplina foi interessante pra o(a) estudante	5,0	4,5	5,4	5,1
Porcentagem Total de Empoderamento	**5,0 83%**	**4,3 72%**	**5,1 85%**	**4,8 80%**

Fonte: Dados coletados através do MUSIC *Inventory* e editados pela autora.

Através do quadro comparativo observou-se, contudo, que as pecepções de interesse na realização das atividades musicais para os(as) estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental tiveram um aumento de 8% para o grupo de estudantes do 9º ano e de 2% para os(as) estudantes do 6º ano, sendo que ambos os grupos já entendiam as atividades musicais como interessantes. Ou seja, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de interesse segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica desenvolvido por Jones (2009), foi possível aumentar o interesse pelas atividades musicais em estudantes do 6º e do 9º ano, elevando os índices de interesse na realização de atividades musicais na Educação Básica.

Seguindo esses procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do interesse dos(as) estudantes pelas atividades a serem desenvolvidas, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, a utilidade, o sucesso e o cuidado podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

6.5 Cuidado

O cuidado também compõe os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009), referindo-se à garantia do cuidado com o(a) estudante e com sua aprendizagem. Este componente traz, portanto, a importância da demonstração de

preocupação por parte dos(as) professores(as) com o sucesso escolar dos(as) estudantes, mostrando-se preocupados(as) em fazer com que os(as) educandos(as) atinjam os objetivos da disciplina (JONES, 2009).

Destaca-se, todavia, que o cuidado para com o(a) estudante não relaciona-se a amizade entre professor(a) e educando(a), mas sim com a preocupação do(a) docente para com suas aprendizagens escolares, seu bem-estar, suas relações com o ambiente de ensino e com os(as) demais colegas. A amizade entre professor(a) e educando(a), de toda forma, é muito importante no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, gerando um bem-estar em se fazer presente nas aulas ministradas por aquele(a) professor(a). O bem-estar, segundo Jones (2009), é relevante nesse processo quando questões pessoais interferem na produtividade dos(as) estudantes em sala de aula, tornando o cuidado indispensável para que esse(a) estudante sinta-se motivado(a) a aprender (JONES, 2009).

Já na aula de música, Parkes, Jones e Wilkins (2017) abordam o componente de cuidar por meio do aprendizado dos(as) professores(as) quanto aos interesses e sucessos dos(as) estudantes em seu desenvolvimento musical, analisando atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes fora da sala de aula e demonstrando preocupação sobre como os(as) educandos(as) estão indo em outras disciplinas ou com seus objetivos acadêmicos (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

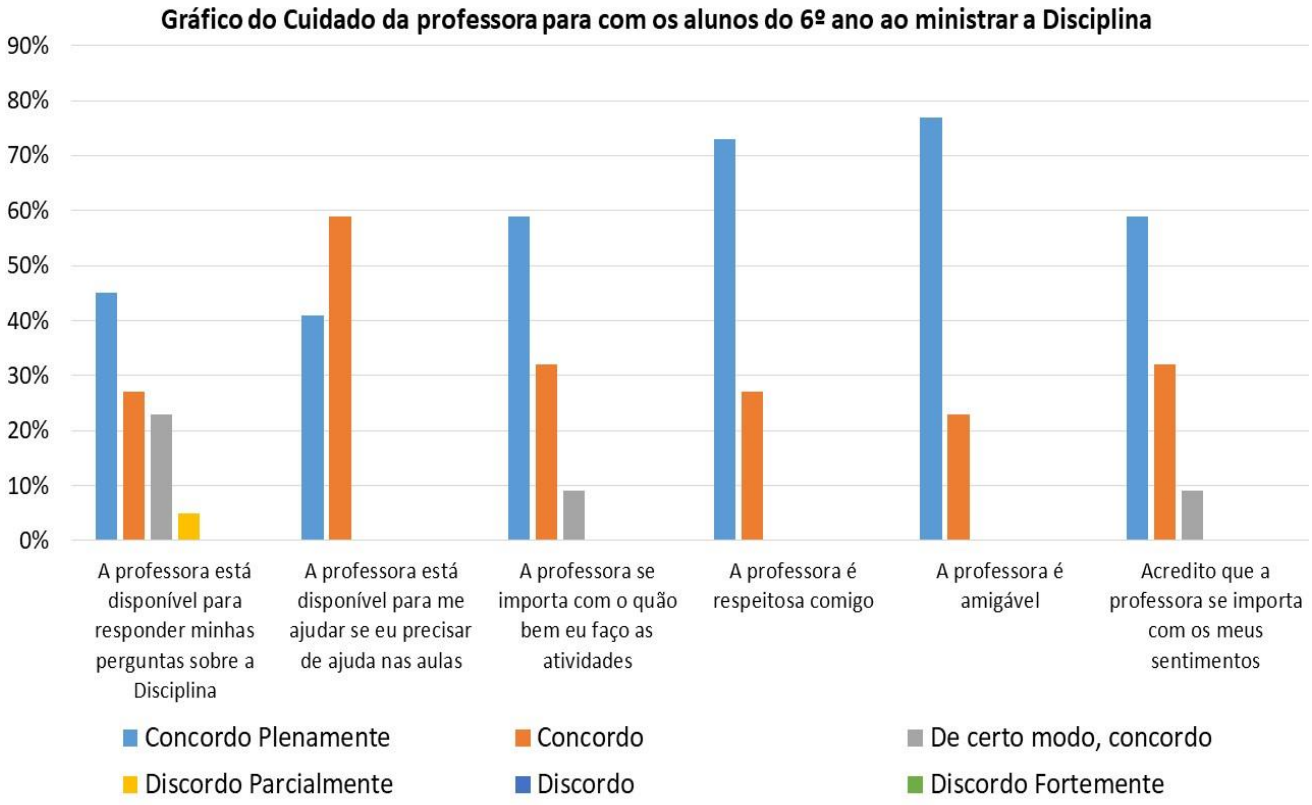
Para os autores, o cuidado depreendido pelo(a) professor(a) nas aulas de música pode ser demonstrado de diversas formas, e essa preocupação para com os(as) estudantes não significa que os(as) professores(as) deixem de ser profissionais em suas relações diárias com os(as) discentes. Pelo contrário, os(as) professores(as) de música devem prestar assistência aos(as) estudantes quando for necessário, estando disponíveis sempre que possível. Além disso, segundo Parkes, Jones e Wilkins (2017), os(as) docentes podem reconhecer realizações dos(as) educandos(as), evidenciando esforços que podem ocorrer também na aula de música (PARKES; JONES; WILKINS, 2017).

Como professora de música de estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, destaco, ainda, que o cuidado apresenta-se pelo olhar do(a) professor(a) sobre todos os aspectos da vida dos(as) estudantes, quer seja a atenção aos seus estudos, quer seja a atenção às suas dificuldades ou aos desafios diários em sua vida pessoal. Na aula de música, muitas vezes, podemos encontrar estudantes chorando ao ouvir determinada canção trabalhada em aula, ou mesmo ouvir relatos pessoais nos processos criativos, e devemos estar atentos a isso.

Para possibilitar essa atenção e esse cuidado, os(as) 22 estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao cuidado consigo e sua aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades musicais propostas pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de cuidado ao realizarem as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o cuidado e a atenção disponibilizados pela professora durante a aquisição de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.5.1, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao cuidado ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.5.1: Cuidado apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionaram-lhes a sensação de cuidado, pois a professora estava disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina

e a ajudar se precisassem de auxílio nas aulas. Além disso, os(as) estudantes afirmaram que a professora se importou com o quão bem eles(as) realizavam as atividades, sendo respeitosa e amigável com os(as) discentes, que acreditam que a professora se importou com os seus sentimentos quanto a questões pessoais e quanto aos aprendizados escolares[33].

Destaca-se, nesse sentido, que 45% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora estava disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina, enquanto outros(as) 27% concordaram, 23% de certo modo concordaram e 5% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 16 que dispõe da disponibilidade de ajuda por parte da professora, 59% dos(as) estudantes concordaram que a professora estava disponível para lhes ajudar se precisassem de ajuda nas aulas de música e 41% concordaram plenamente, obtendo pontuação 5,4 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da preocupação da professora com o quão bem os(as) estudantes realizam as atividades musicais, 59% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora se preocupa com seus esforços pessoais na realização das atividades, enquanto 32% concordaram e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o respeito da professora quanto aos(as) educandos(as) 73% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que a professora é respeitosa com os(as) discentes e outros 27% concordaram, obtendo pontuação 5,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a amizade da professora com os(as) estudantes, 77% dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora é amigável e outros(as) 23% concordaram, obtendo pontuação 5,8 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o cuidado da professora quanto aos sentimentos dos(as) estudantes, 59% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que acreditam que a professora se importa com os seus sentimentos, enquanto 32% concordaram e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

---

[33] (item 4 + item 16 + item 20 + item 22 + item 24 + item 25) / 6
(5,1 + 5,4 + 5,5 + 5,7 + 5,8 + 5,5) / 6 = **5,5 (92%)** = **Cuidado**
Item 4: 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 113 / 22 = 5,1;
Item 16: 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 119 / 22 = 5,4;
Item 20: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 121 / 22 = 5,5;
Item 22: 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 127 / 22 = 5,7;
Item 24: 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 127 / 22 = 5,8;
Item 25: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 121 / 22 = 5,5;

Ao analisar esses dados, encontrou-se 92% de cuidado para com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental na realização das atividades musicais durante o ano letivo, demonstrando que os(as) estudantes sentiam-se extremamente cuidados na realização das tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora possibilitaram uma relação amigável e respeitosa, garantindo o cuidado para com os(as) discentes no seu desenvolvimento musical escolar.

Esse cuidado para com os interesses pessoais e as aprendizagens dos(as) estudantes sempre fizeram parte dos métodos de ensino utilizados por mim ao ministrar a disciplina. Nas aulas de música, portanto, sempre procurei garantir o interesse dos(as) estudantes por meio de demonstrações de cuidado, pois entendo que, sem as percepções de cuidado por parte dos(as) educandos(as) não é possível desenvolver qualquer tipo de atividade em sala de aula com os(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, que apenas realizam as atividades que desejarem. Por isso, ao trazer a proposta de criação e produção de programas de rádio, "solicitei aos grandes grupos que fossem constituídos conforme seus objetivos de trabalho musical, também observando as suas amizades e sua forma de trabalho" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 23), facilitando o andamento dos trabalhos.

Outro ponto importante a ser considerado é a importância do exemplo e do engajamento do(a) professor(a) com as atividades. Isso foi observado durante as aulas de música, e, em minha análise, contribuiu muito para as percepções de cuidado dos(as) estudantes. Nesse sentido, destaco a importância dos(as) educandos(as) perceberem esse engajamento do(a) docente, sentindo-se corresponsáveis pelo desenvolvimento das atividades musicais em aula. Um exemplo disso está descrito no caderno de observações (2020) dessa pesquisa, que descreve que

> [...] eu fiquei responsável por trazer as músicas selecionadas pelos(as) alunos(as) e também os materiais sobre Rádio Web que possam auxiliar os(as) alunos(as) a compreenderem melhor o trabalho de rádio a ser realizado pelos(as) mesmos(as) dentro das aulas de música (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 24).

Dessa forma, os(as) estudantes receberam, nos computadores da escola, pastas que continham mais de 1.600 efeitos sonoros, o editor de música portátil REAPER, suas pastas com seus nomes e as músicas que selecionaram para a produção de seus programas de rádio e, também, rits e batidas que poderiam adicionar aos programas durante suas falas (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 33-34).

Com o material em mãos, os(as) estudantes puderam atuar de forma criativa na edição das músicas selecionadas, empoderando-se no processo de produção dos programas de rádio web escolar, definindo as músicas de seu interesse e maior utilidade, promovendo um trabalho de sucesso para compartilhar nos meios de comunicação da escola.

No entanto, para possibilitar trabalhos criativos e qualificados, é preciso que o(a) professor(a) se atente, sobretudo, aos fazeres musicais dos(as) discentes, detalhando cada passo da tarefa e retomando constantemente para que todos(as) possam participar e produzir seus trabalhos musicais, tomando cuidado para que os(as) estudantes não demandem tempo e esforço em atividades desnecessárias, desmotivando-se. Por isso, conforme o caderno de observações (2020), tomei cuidado com os passos da atividade. Para tanto,

> [...] fiz um breve esquema, desenhando no quadro e explanando sobre o acesso ao editor REAPER e as pastas individuais de cada estudante, em que estavam os materiais a serem utilizados nos trabalhos. Além disso, desenhei como seriam inseridas as músicas dentro do programa REAPER, e também como poderiam encontrar suas músicas em suas pastas, bem como os efeitos sonoros e os rits e batidas que poderiam utilizar em suas edições (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 34).

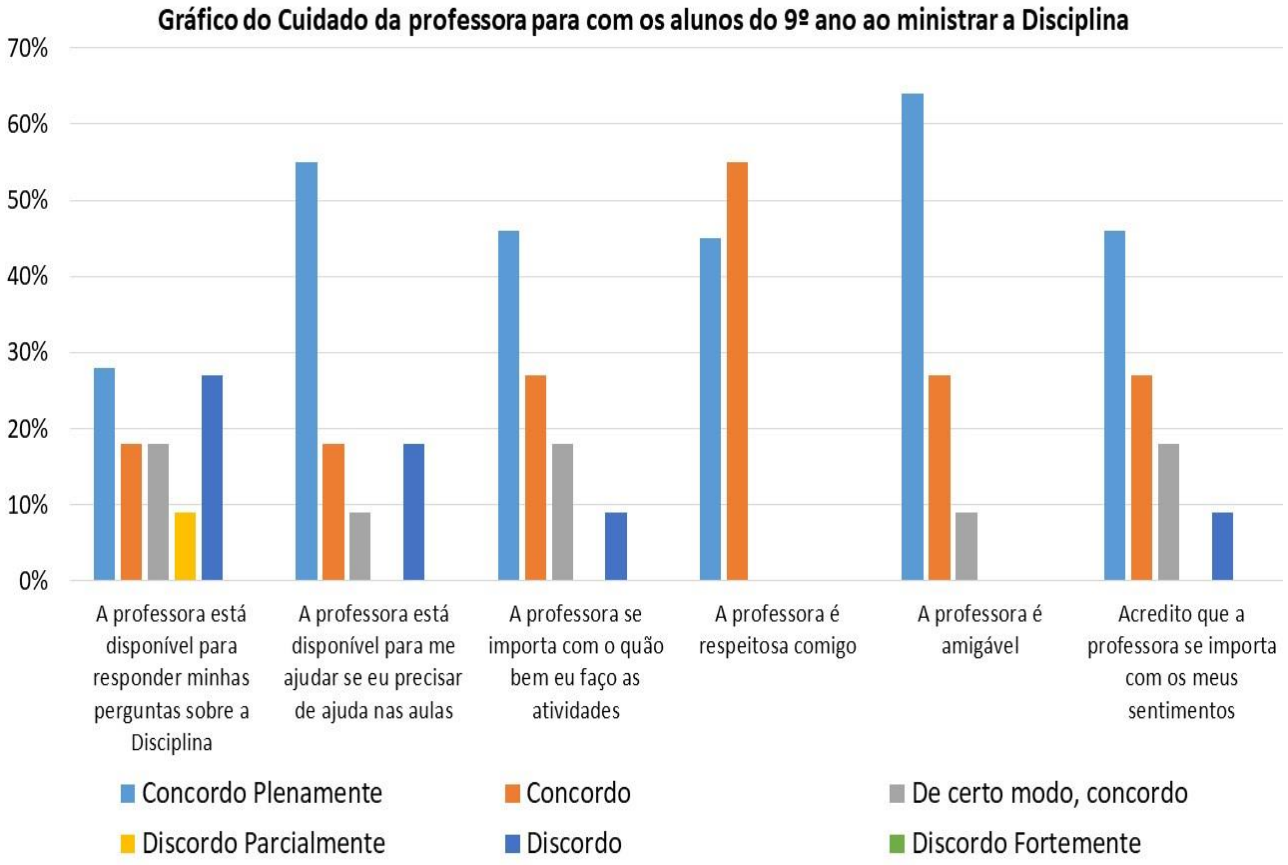
Desse modo, os(as) estudantes entenderam que a atividade é individual mas desenvolvida num coletivo e que todos(as) estavam inseridos(as) no processo, não querendo ficar para trás devido às suas percepções pessoais de sucesso e competência. Entretanto, caso os(as) estudantes não compreendam as explicações do(a) professor(a), é imprescindível que o(a) docente aproxime-se e o auxilie, não oportunizando o estado psicológico da desmotivação. No caso dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, “Como era a primeira aula da turma com esse processo de criação e produção de programas de rádio web, fiz questão de me aproximar de cada aluno(a), em cada computador, para fazer com que todos(as) participassem da proposta e pudessem produzir” (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 34).

Já aos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental havia sido oportunizadas atividades de edição no 2º trimestre daquele mesmo ano, bem como em anos anteriores, culminando em maiores conhecimentos quanto ao editor de música e às formas de edição musical, não sendo necessário o atendimento individual. Dessa forma, os(as) 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram questionados(as) quanto ao cuidado consigo e sua aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades musicais propostas

pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao iniciar o 3º trimestre, suas percepções de cuidado ao realizarem as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o cuidado e a atenção disponibilizados pela professora durante a aquisição de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.5.2, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao cuidado ao cursar as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no meio do ano letivo.

Figura 6.5.2: Cuidado apontado pelos(as) estudantes ao cursar o 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas no decorrer do ano letivo proporcionaram-lhes a sensação de cuidado, pois a professora estava disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina e a ajudar se precisassem de ajuda nas aulas. Além disso, os(as) estudantes afirmaram que a professora se importou com o quão bem eles(as) realizavam as atividades, sendo respeitosa e

amigável com os(as) estudantes, que acreditam que a professora se importou com os seus sentimentos quanto a questões pessoais e quanto aos aprendizados escolares[34].

Destaca-se, nesse sentido, que 28% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora estava disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina, enquanto outros(as) 27% discordaram, 18% concordaram, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 4,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 16 que dispõe da disponibilidade de ajuda por parte da professora, 55% dos(as) estudantes concordaram plenamente que a professora estava disponível para lhes ajudar se precisassem de ajuda nas aulas de música, enquanto 18% concordaram, 18% discordaram e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 4,9 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da preocupação da professora com o quão bem os(as) estudantes realizam as atividades musicais, 46% dos(as) educandos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora se preocupa com seus esforços pessoais na realização das atividades, enquanto 27% concordaram, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o respeito da professora em relação aos(às) estudantes, 55% dos(as) estudantes de música concordaram que a professora é respeitosa com os(as) discentes e outros(as) 45% concordaram plenamente, obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a amizade da professora com os(as) educandos, 64% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora é amigável, enquanto 27% concordaram e 9% de certo modo concordaram, também obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o cuidado da professora quanto aos sentimentos dos(as) estudantes, 46% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que acreditam que a professora se importa com os seus sentimentos, enquanto 27% concordaram, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 83% de cuidado para com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na realização das atividades musicais durante o ano letivo,

---

[34] (item 4 + item 16 + item 20 + item 22 + item 24 + item 25) / 6
(4,1 + 4,9 + 5,0 + 5,5 + 5,5 + 5,0) / 6 = **5,0 (83%)** = **Cuidado**
Item 4: 2 + 2 + 2 + 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 = 45 / 11 = 4,1;
Item 16: 2 + 2 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 54 / 11 = 4,9;
Item 20: 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 55 / 11 = 5,0;
Item 22: 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 60 / 11 = 5,5;
Item 24: 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 61 / 11 = 5,5;
Item 25: 2 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 55 / 11 = 5,0;

demonstrando que os(as) estudantes sentem-se cuidados na realização das tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora possibilitaram uma relação amigável e respeitosa, garantindo o cuidado para com os(as) discentes no seu desenvolvimento musical escolar. Em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebe menos cuidado por parte da professora na realização das atividades musicais, demonstrando menor cuidado quanto aos fazeres musicais e a apreensão dos conhecimentos musicais em sala de aula.

Apesar da turma do 9º ano do Ensino Fundamental já possuir experiência com o trabalho de edição musical, os(as) estudantes estavam sempre solicitando auxílio, tanto entre eles(as) quanto de minha parte. Apresentaram, durante o ano letivo, 83% de percepções de cuidado por parte da professora, pois, segundo o caderno de observações (2020), eu estava "[...] Sempre buscando auxiliá-los, conversava com os(as) alunos(as) para que pudessem produzir mais rapidamente seus trabalhos, auxiliando-os(as) a passar o material para o computador e converter o material que seria utilizado nos programas de rádio web escolar [...]" (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 61). Observou-se, quanto a isso, que os(as) estudantes entendiam que poderiam contar com o auxílio da professora de música, que se preocupou com o quão bem realizavam as atividades.

Nas observações realizadas em aula, portanto, é possível compreender quanto cuidado foi demandado para que os(as) estudantes realmente estivessem inseridos(as) neste processo de aprendizagem musical, pois, em alguns casos, os trabalhos somente eram realizados com o apoio e o estímulo da professora, gerando a sensação de cuidado e motivação. Isso pode ser compreendido ao analisar o caderno de observações (2020), que apontou que

> Muitos(as) alunos(as), ainda não tinham finalizado seus programas de rádio web escolar com duração de 60 minutos. Por isso, solicitaram que eu os(as) auxiliasse rapidamente para que conseguissem finalizar o trabalho naqueles dois períodos, chamando-me constantemente para auxiliá-los(as) na execução, inserção, gravação e organização dos materiais de rádio web escolar (CADERNO DE OBSERVAÇÕES, 2020, p. 67).

Esse cuidado, apresentado pela professora quanto aos(as) seus(suas) estudantes é definido no campo da motivação também como vínculo, senso de comunidade e pertencimento (JONES, 2009). Nesse sentido, retoma-se que a comunidade escolar em que estão inseridos esses dois grupos de estudantes vem procurando conquistar este vínculo e este senso de comunidade, assim como os(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de

Porto Alegre, RS vem procurando fazer para com esses(as) estudantes, conforme apontado na sessão 4.2.1 dessa dissertação.

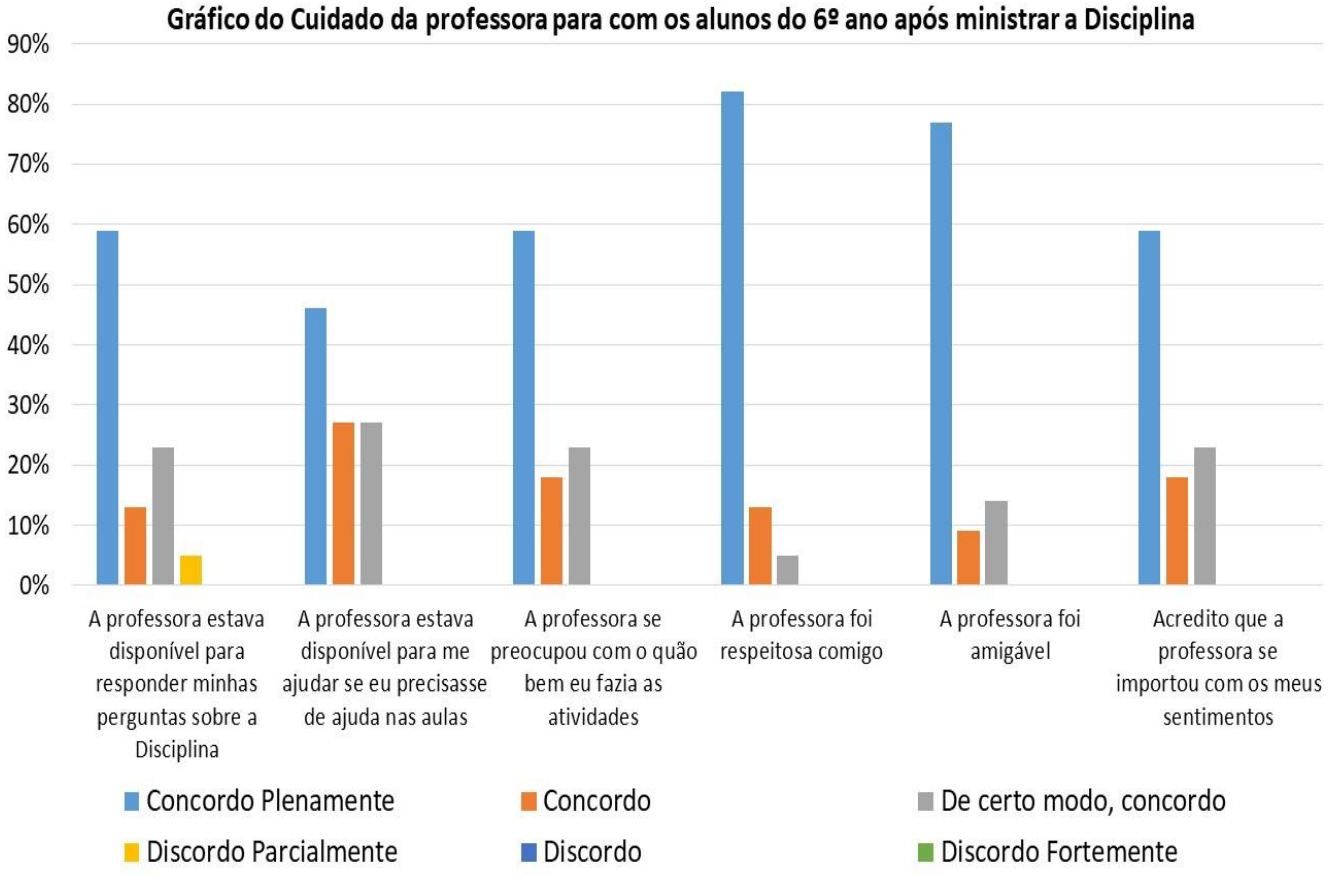
Esse senso de pertencimento, segundo Baumeister e Leary (1995) acontece na interação com outras pessoas - estudantes e professores(as) – ou nas percepções de bem-estar, ao identificar que alguém gosta deles(as) de forma duradoura (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Para tanto, essa relação passa por diferentes demonstrações de cuidado que se dão, segundo Reeve (1996), por meio de demonstrações de afeto, cuidado, sintonia, confiabilidade, disponibilidade quando houve dúvidas ou dificuldades, dedicação, interesse e conhecimento detalhado sobre o(a) discente (JONES, 2009 *apud* REEVE, 1996).

Esses cuidados, apontados por Reeve (1996), geram, então, um vínculo entre o(a) professor e seus(suas) educandos(as) que permitirá ao(a) professor(a) ter acesso aos(as) estudantes de forma efetiva, fazendo com que se envolvam nas tarefas propostas inicialmente apenas para agradar o(a) professor(a). Assim, quando o(a) estudante sente-se vinculado ao(a) docente e às suas atividades, encontra pertencimento com aquele local de ensino, o grupo de professores(as) e os(as) colegas de classe, promovendo aprendizagens coletivas. A promoção do cuidado por parte dos(as) professores(as) pode gerar, com isso, estudantes mais confiantes em suas habilidades e competências, gerando sucesso, bem como estudantes que encontram liberdade nos questionamentos aos(as) professores(as), desenvolvendo um controle sobre suas aprendizagens escolares e empoderando-se, tornando-os(as) interessados(as) ao inferir utilidade nos conteúdos trabalhados em aula.

A importância da manutenção das percepções de cuidado por parte dos(as) estudantes destaca-se nesse sentido. Por isso, os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais foram novamente questionados(as) quanto ao cuidado consigo e sua aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades musicais propostas pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 6º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de cuidado ao terem realizado as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o cuidado e a atenção que foram disponibilizados pela professora durante a aquisição de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.5.3, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao cuidado depreendido durante as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.5.3: Resultado final do Cuidado apontado pelos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas durante o ano letivo proporcionaram-lhes a sensação de cuidado, pois a professora esteve disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina e a ajudar quando precisaram de ajuda nas aulas. Além disso, os(as) estudantes afirmaram que a professora se importava com o quão bem eles(as) realizavam as atividades, sendo respeitosa e amigável com os(as) educandos(as), que apontaram acreditar que a professora se importava com os seus sentimentos quanto a questões pessoais e quanto aos aprendizados escolares[35].

---

[35] (item 4 + item 16 + item 20 + item 22 + item 24 + item 25) / 6
(5,2 + 5,1 + 5,3 + 5,7 + 5,6 + 5,3) / 6 = **5,3 (88%)** = **Cuidado**
Item 4: 3 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 116 / 22 = 5,2;
Item 16: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 114 / 22 = 5,1;
Item 20: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 118 / 22 = 5,3;
Item 22: 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 127 / 22 = 5,7;
Item 24: 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 124 / 22 = 5,6;
Item 25: 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 118 / 22 = 5,3;

Destaca-se, nesse sentido, que 59% dos(as) estudantes de música do 6º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora esteve disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina, enquanto 23% de certo modo concordaram, 13% concordaram e 5% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 5,2 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 16 que dispõe da disponibilidade de ajuda por parte da professora, 46% dos(as) estudantes concordaram plenamente que a professora esteve disponível para lhes ajudar quando precisaram de ajuda nas aulas de música, enquanto 27% concordaram e 27% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,1 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da preocupação da professora com o quão bem os(as) estudantes realizaram as atividades musicais, 59% dos(as) educandos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora se preocupou com seus esforços pessoais na realização das atividades, enquanto 23% de certo modo concordaram e 18% concordaram, obtendo pontuação 5,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o respeito da professora em relação aos(às) estudantes, 82% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que a professora foi respeitosa com os(as) discentes, enquanto 13% concordaram e 5% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a amizade da professora com os(as) estudantes, 77% dos(as) educandos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora foi amigável, enquanto 14% de certo modo concordaram e 9% concordaram, obtendo pontuação 5,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o cuidado da professora quanto aos sentimentos dos(as) educandos(as), 59% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que acreditam que a professora se importava com os seus sentimentos, enquanto 23% de certo modo concordaram e 18% concordaram, obtendo pontuação 5,3 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Ao analisar esses dados, encontrou-se 88% de cuidado para com os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental na realização das atividades musicais ao final do ano letivo, demonstrando que os(as) estudantes sentiram-se extremamente cuidados na realização das tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora continuaram possibilitando uma relação amigável e respeitosa, garantindo o cuidado para com os(as) discentes no seu desenvolvimento musical escolar.

Ao possibilitar esse cuidado, contudo, não somente estudantes mas também professores(as) devem sentir-se motivados(as). Jones (2009), ao tratar da garantia de cuidado para com o(a) estudante e suas aprendizagens, destaca que as relações de cuidado dos(as)

professores(as) para com os(as) estudantes vincula-se tanto a motivações intrínsecas quanto ao enfrentamento positivo, a autonomia relativa, ao engajamento dos(as) docentes com a escola e a valorização do seu trabalho dentro do ambiente de ensino, bem como às expectativas dos(as) educandos(as), seus esforços, seu engajamento cognitivo, sua autoeficácia, sua persistência e seu desempenho escolar (JONES, 2009).

Destaca-se, nesse sentido, a importância da escola e dos(as) discentes valorizarem e inferirem significados às atividades propostas pelos(as) professores(as), apoiando todas as formas de produção de conhecimento fomentadas pelos(as) docentes, que são os(as) motivadores(as) dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos. Assim, os(as) professores(as) poderão envolver-se mais com as vivências musicais de seus(suas) estudantes e promover maior cuidado e atenção às necessidades e dificuldades dos(as) discentes, potencializando os conhecimentos e as habilidades trabalhadas em aula.

Outro fator a se considerar é o enfrentamento positivo, citado por Jones (2009). Esse enfrentamento é recorrente nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, podendo ser considerado marca registrada dessa rede de ensino e das comunidades que ela atende. Porém, foi esse enfrentamento que me aproximou dos(as) estudantes e me fez compreender suas motivações para aprender música na escola. Diferentemente do que eu costumava conhecer, os(as) estudantes não apresentavam gosto pelas práticas instrumentais quando iniciei os trabalhos na escola. O costume das aulas de artes visuais, o não conhecimento do trabalho a ser desenvolvido e a falta de vínculo com a professora recém-chegada tornavam os enfrentamentos constantes.

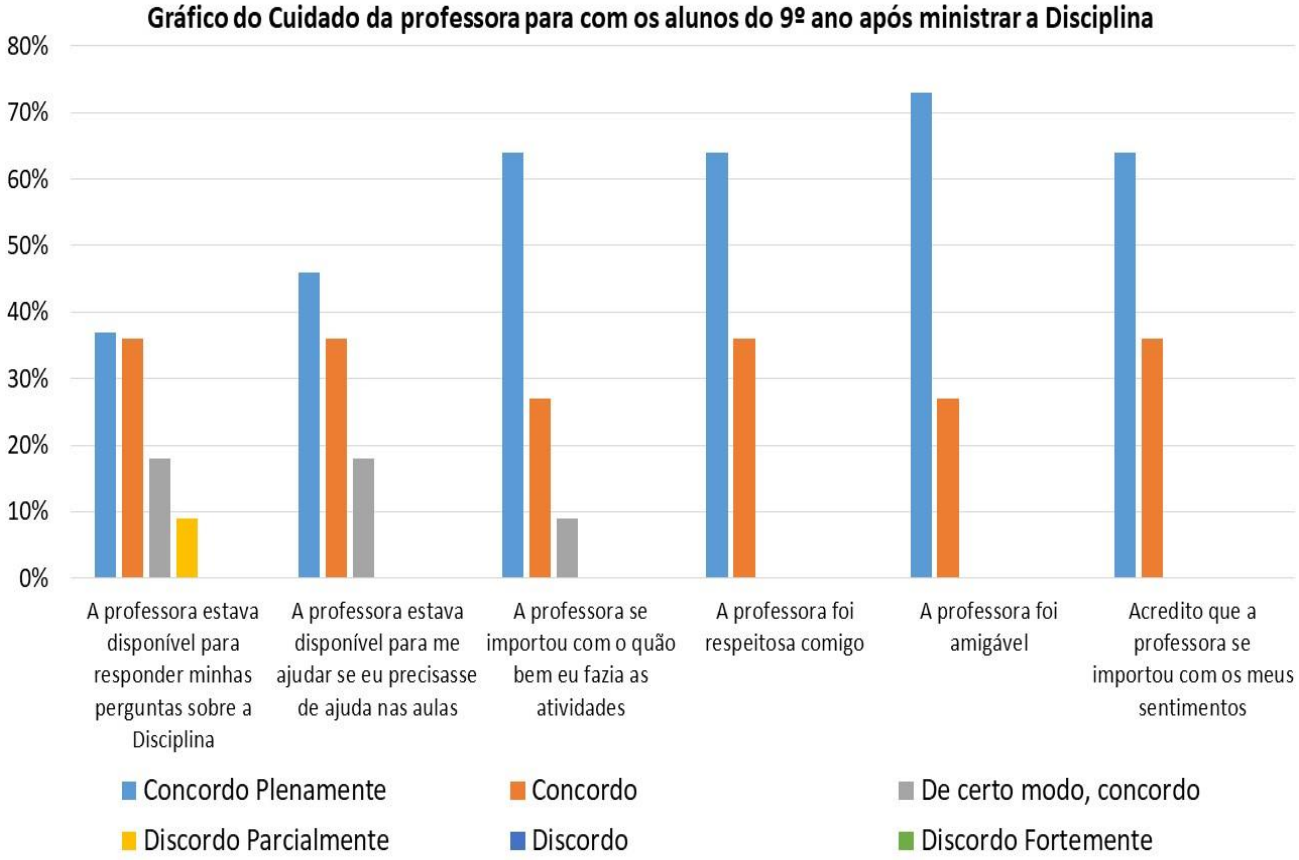
Isso, me motivou a procurar outras formas de pertencer ao grupo e de empoderar os(as) educandos(as) para produzirem conhecimentos musicais. Por isso, esse trabalho estudou as motivações dos(as) estudantes de música a partir do trabalho pedagógico desenvolvido, resultando em um currículo que possa se adequar e transpassar o enfrentamento dos(as) estudantes quanto às atividades musicais, resultando em aprendizagens. Nesse contexto, a proposição de uma proposta pedagógica curricular (produto dessa dissertação) também compõe uma ação de cuidado e carinho. Esse cuidado dos(as) professores(as) para com os(as) discentes é compreendido como muito importante por Levett-Jones *et al.* (2009), pois os(as) estudantes sentem-se sem apoio ou sem suporte ao não encontrar esse cuidado por parte do(a) professor(a) (JONES, 2009).

Por isso, essa pesquisa investigou novamente os(as) 11 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais quanto ao cuidado consigo e sua aprendizagem durante o

desenvolvimento das atividades musicais propostas pela professora nas aulas da disciplina arte-educação, que tem como componente curricular música, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre/RS.

Sendo assim, os(as) estudantes do 9º ano puderam analisar, ao finalizar o 3º trimestre, suas percepções de cuidado ao terem realizado as atividades musicais desenvolvidas nas aulas de música, bem como o cuidado e a atenção que foram disponibilizados pela professora durante a aquisição de conhecimentos e habilidades frente aos aprendizados musicais escolares. Observe na figura 6.5.4, abaixo, as respostas dos(as) estudantes quanto ao cuidado depreendido durante as aulas de música, configurando-se no MUSIC *Inventory* aplicado no final do ano letivo.

Figura 6.5.4: Resultado final do Cuidado apontado pelos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o *MUSIC Inventory*.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos(as) estudantes.

Conforme os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, as atividades musicais que lhes foram ofertadas durante o ano letivo proporcionaram-lhes a sensação de cuidado, pois a professora esteve disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina e a ajudar

quando precisaram de auxílio nas aulas. Além disso, os(as) estudantes afirmaram que a professora se importava com o quão bem eles(as) realizavam as atividades, sendo respeitosa e amigável com os(as) educandos(as), que apontaram acreditar que a professora se importava com os seus sentimentos quanto a questões pessoais e quanto aos aprendizados escolares[36].

Destaca-se, nesse sentido, que 37% dos(as) estudantes de música do 9º ano dessa Escola Municipal de Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora esteve disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina, enquanto 36% concordaram, 18% de certo modo concordaram e 9% discordaram parcialmente, obtendo pontuação 5,0 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Já quando se trata do item 16 que dispõe da disponibilidade de ajuda por parte da professora, 46% dos(as) estudantes concordaram plenamente que a professora esteve disponível para lhes ajudar quando precisaram de ajuda nas aulas de música, enquanto 36% concordaram e 18% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,2 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Em se tratando da preocupação da professora com o quão bem os(as) estudantes realizaram as atividades musicais, 64% dos(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora se preocupou com seus esforços pessoais na realização das atividades, enquanto 27% concordaram e 9% de certo modo concordaram, obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o respeito da professora em relação aos(às) estudantes, 64% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que a professora foi respeitosa com os(as) discentes e outros 36% concordaram, obtendo pontuação 5,6 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

Quanto a amizade da professora com os(as) estudantes, 73% dos(as) educandos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental concordaram plenamente que a professora foi amigável e outros 27% concordaram, obtendo pontuação 5,7 na escala *likert* de 1 a 6 pontos. Sobre o cuidado da professora quanto aos sentimentos dos(as) estudantes, 64% dos(as) estudantes de música concordaram plenamente que acreditam que a professora se importava com os seus sentimentos e outros 36% concordaram, obtendo pontuação 5,5 na escala *likert* de 1 a 6 pontos.

---

[36] (item 4 + item 16 + item 20 + item 22 + item 24 + item 25) / 6
(5,0 + 5,2 + 5,5 + 5,6 + 5,7 + 5,5) / 6 = **5,4 (90%)** = **Cuidado**
Item 4: 3 + 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 = 55 / 11 = 5,0;
Item 16: 4 + 4 + 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 58 / 11 = 5,2;
Item 20: 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 61 / 11 = 5,5;
Item 22: 5 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 62 / 11 = 5,6;
Item 24: 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 63 / 11 = 5,7;
Item 25: 4 + 5 + 5 + 5 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 + 6 = 61 / 11 = 5,5;

Ao analisar esses dados, encontrou-se 90% de cuidado para com os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental na realização das atividades musicais ao final do ano letivo, demonstrando que os(as) estudantes sentiram-se extremamente cuidados na realização das tarefas da disciplina, inferindo que as atividades musicais e os métodos de ensino utilizados pela professora continuaram possibilitando uma relação amigável e respeitosa, garantindo o cuidado para com os(as) discentes no seu desenvolvimento musical escolar. Em comparação aos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, a turma percebeu-se mais cuidada por parte da professora na realização das atividades musicais que os(as) estudantes do 6º ano, demonstrando entender-se mais cuidados(as) quanto aos fazeres musicais e a apreensão dos conhecimentos musicais.

Fazendo um comparativo, é possível observar, no quadro 6.5.1, as diferentes percepções de cuidado por parte da professora quanto aos(às) estudantes na realização das atividades musicais, apresentando, ainda, o possível aumento das percepções de cuidado por parte dos(as) estudantes segundo o MUSIC *Inventory* nas duas distintas implementações:

Quadro 6.5.1: Comparação dos resultados inicial e final do Cuidado para os(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental segundo o MUSIC *Inventory*.

Item	**Resultado Inicial do MUSIC *Inventory***		**Resultado Final do MUSIC *Inventory***	
	6º ano	**9º ano**	**6º ano**	**9º ano**
A professora estava disponível para responder as perguntas dos(as) estudantes sobre a Disciplina	5,1	4,1	5,2	5,0
A professora estava disponível para ajudar os(as) estudantes se precisassem de ajuda nas aulas	5,4	4,9	5,1	5,2
A professora se importa com o quão bem os(as) estudantes realizaram as atividades	5,5	5,0	5,3	5,5
A professora foi respeitosa com o(a) estudante	5,7	5,5	5,7	5,6
A professora foi amigável com o(a) estudante	5,8	5,5	5,6	5,7
O(a) estudante acredita que a professora se importava com seus sentimentos	5,5	5,0	5,3	5,5
Porcentagem Total de Empoderamento	**5,5 92%**	**5,0 83%**	**5,3 88%**	**5,4 90%**

Fonte: Dados coletados através do MUSIC *Inventory* e editados pela autora.

Por meio do quadro comparativo observou-se, contudo, que as pecepções de cuidado na realização das atividades musicais segundo os(as) estudantes do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental tiveram um aumento de 7% para o grupo de estudantes do 9º ano e uma queda de 4% para os(as) estudantes do 6º ano, sendo que ambos os grupos já entendiam-se extremamente cuidados pela professora na realização das atividades musicais. Ou seja, ao

realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de cuidado segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica desenvolvido por Jones (2009), foi possível aumentar as percepções de cuidado dos(as) estudantes do 9º ano quanto às suas emoções e quanto ao desenvolvimento de tarefas e desafios acadêmico-musicais, enquanto os(as) estudantes do 6º ano tiveram uma leve queda nos índices de cuidado, mas obtendo bons resultados quanto ao entendimento de cuidado por parte da professora para com suas aprendizagens musicais na Educação Básica.

Seguindo estes procedimentos, Jones (2009) descreve este componente motivacional como fator de garantia do cuidado com o(a) estudante e com sua aprendizagem, destacando sua importância junto ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que juntamente ao empoderamento, a utilidade, o sucesso e o interesse podem motivar as aprendizagens dos(as) estudantes em sala de aula.

6.6 O Produto

Ao empreender essa investigação, que teve por objetivo conhecer os fatores motivacionais de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS para a aprendizagem musical escolar, apresento como produto desse trabalho uma Proposta Pedagógica Curricular em Educação Musical para estudantes de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma Escola Pública Municipal da RME-POA/RS.

Essa proposta pedagógica curricular foi elaborada a partir da proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de minhas vivências e experiências como docente daquele grupo de educandos(as), transversalizando com as práticas pedagógico-musicais realizadas em sala de aula, os documentos coletados nessa investigação e os resultados do MUSIC *Inventory*, que avaliou o meu trabalho pedagógico como professora de música e seus fatores motivacionais quanto às aprendizagens musicais escolares desses(as) estudantes.

Essa proposta pedagógica é apresentada visando atender esse público em específico, o qual iniciou suas aprendizagens musicais a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e não trouxe experiências relativas às aulas de música em outros anos/ciclos.

Cabe destacar que a RME-POA/RS tem uma proposta pedagógica para cada disciplina e para cada ano/ciclo, conforme o Caderno nº 9 (PORTO ALEGRE, 2003; 2001; 1999; 1996). Além disso, o Ministério da Educação – MEC – vem propondo e disponibilizando para todas as áreas de ensino e instituições de Educação Básica a Base Nacional Comum Curricular –

BNCC (BRASIL, 2018), que atua como ferramenta norteadora do trabalho pedagógico dos(as) professores(as) de música em todo o país.

Essas propostas curriculares são de caráter amplo para a educação musical, permeando conceitos e aplicações práticas de música na escola (PORTO ALEGRE, 2003; 2001; 1999; 1996; BRASIL, 2018). No entanto, cada instituição de ensino, cada professor(a) e cada grupo de estudantes faz necessárias algumas alterações, de acordo com o perfil dos(as) estudantes e do(a) professor(a) de música, os materiais e o ambiente de ensino disponíveis na escola e a proposta pedagógica de cada instituição.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico-musical que vem sendo desenvolvido com os(as) estudantes de uma escola da RME-POA/RS desde o ano de 2015 atua no desenvolvimento auditivo, perceptivo e instrumental dos(as) estudantes, permeando práticas inicialmente parecidas em todos os anos/ciclos do Ensino Fundamental – Anos Finais – e ampliadas no decorrer dos anos/ciclos cursados pelos(as) estudantes.

Assim, foi possível categorizar atividades pedagógicas em música e práticas musicais escolares para cada ano/ciclo, conforme o perfil dos(as) estudantes e das propostas pedagógicas (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020). Esse trabalho possibilitou a elaboração de uma proposta pedagógica curricular para o ensino de música em uma escola da RME-POA/RS, compilando as experiências positivas com o trabalho desenvolvido e as percepções motivacionais dos(as) estudantes da RME-POA/RS.

A partir dessa perspectiva foi elaborada a seguinte Proposta Pedagógica Curricular para as Aulas de Música desenvolvidas na disciplina arte-educação junto a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em material descritivo disponibilizado para a supervisão escolar e para a Biblioteca da escola investigada, bem como para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

6.6.1 Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Segundo a proposta de normatização dos currículos educacionais ofertados a todos os níveis da Educação Básica, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o componente curricular Arte[37], no Ensino Fundamental, está centrado nas seguintes

[37] Na Base Nacional Comum Curricular o componente curricular é denominado Arte, sempre utilizado com letra maiúscula no documento ao se referir à disciplina curricular.

linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Por meio dessas linguagens, segundo a BNCC, poder-se-á articular diferentes saberes, permeando práticas artísticas que envolvam a criação, a leitura, a produção, a construção, a exteriorização e a reflexão, contribuindo para a interação crítica dos(as) estudantes com a humanidade, favorecendo o respeito às diferenças e o diálogo intelectual que fomentam o exercício da cidadania (BRASIL, 2018).

O desenvolvimento artístico escolar, segundo a proposta da BNCC, perpassa

> [...] as manifestações artísticas [que] não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores (BRASIL, 2018, p. 189).

Para tanto, é preciso que as práticas artísticas escolares possibilitem aos(às) estudantes oportunidades de apreensão e ampliação de conhecimentos quanto a arte por meio de explorações e vivências artísticas em aula, bem como exposições, saraus, espetáculos, *performances*, concertos, recitais, intervenções ou eventos culturais promovidos dentro ou fora da escola (BRASIL, 2018). Estas propostas enfrentam, contudo, dificuldades quanto a estrutura das escolas, a formação dos(as) professores(as), o apoio dos pais e da comunidade escolar e a motivação dos(as) estudantes para inferir significados às práticas artísticas fomentadas na Educação Básica.

Apesar desses desafios, a Base Nacional Comum Curricular defende que os processos de criação necessitam ser compreendidos com a mesma relevância que os eventuais produtos artísticos oriundos dessas práticas. Estes conhecimentos, produzidos nas aulas de Arte, envolvem procedimentos e técnicas, possibilitando a compreensão das relações sociais dos sujeitos na sua interação com a arte e a cultura (BRASIL, 2018).

Desse modo, a BNCC propõe uma articulação entre seis dimensões do conhecimento artístico, perpassando cada um dos quatro conhecimentos específicos de forma indissociável e simultânea. Essas seis dimensões não são propostas de categorias ou eixos temáticos, “mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2018, p. 190).

A BNCC propõe, nesse sentido, as seguintes dimensões:

- Criação: refere-se a criação, produção e construção do fazer artístico individual ou coletivo, apreendendo o processo de tomada de decisões, desafios, conflitos e negociações que o fazer artístico comporta;
- Crítica: refere-se às impressões e compreensões dos sujeitos em relação à arte e ao espaço em que vivem por meio do estudo e da pesquisa de diferentes manifestações artísticas e culturais, articulando ações e pensamentos propositivos que envolvam política, história, filosofia, ciências sociais, economia e cultura;
- Estesia: refere-se à sensibilidade dos sujeitos quanto ao espaço, ao tempo, ao som, às ações, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais, articulando as experiências sensíveis e a percepção como modo de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo, trazendo o corpo como protagonista da experiência;
- Expressão: refere-se à exteriorização e a manifestação das criações artísticas, quer sejam individuais ou coletivas, compartilhando elementos constitutivos de cada linguagem, suas especificidades e materialidades;
- Fruição: refere-se à abertura para a sensibilização durante as práticas artísticas por meio do deleite, do prazer ou do estranhamento, implicando na disponibilidade dos sujeitos para a continuidade do trabalho com produções artísticas e culturais, oriundas de diferentes épocas, lugares e grupos sociais;
- Reflexão: refere-se à construção de argumentos e ponderações quanto as fruições, as experiências artísticas e seus processos criativos, percebendo, analisando e interpretando as manifestações artísticas e culturais tanto como criador(a) quanto como leitor(a) (BRASIL, 2018);

Por meio dessas seis dimensões, portanto, a BNCC propõe um desenvolvimento artístico pautado no desenvolvimento de habilidades e técnicas para o fazer artístico, mas, também, reflexões, fruições e críticas, que fomentem os conhecimentos em Arte. Todavia, é importante destacar que não há hierarquias entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se desenvolver cada uma no campo pedagógico (BRASIL, 2018).

A proposição dessas seis dimensões é constituída, sobretudo, para possibilitar o desenvolvimento artístico escolar, pois, segundo a BNCC, essas dimensões buscam facilitar o processo de ensino e aprendizagem da Arte na escola. A música, nesse contexto, é entendida como a materialização dos sons que ganham forma, sentido e significado, permeando “a percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos,

dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos" (BRASIL, 2018, p. 192), possibilitando vivências musicais inter-relacionadas à diversidade e aos saberes fundamentais para sua inserção e participação crítica na sociedade.

A Arte no Ensino Fundamental, então, deve oportunizar aos(as) estudantes a expansão de seu repertório e a ampliação da autonomia dos(as) estudantes nas práticas artísticas, promovendo reflexões sensíveis e críticas sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos, reconhecendo a diversidade de saberes e legitimando os modos de pensar, experienciar e fruir a Arte (BRASIL, 2018).

Assim, a BNCC organiza unidades de propostas curriculares contendo um bloco destinado às atividades artísticas propostas para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, permitindo que as escolas e as redes de ensino organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas pautadas nesse sistema com as devidas adequações em cada contexto. Entretanto, destacou-se que

> A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte (BRASIL, 2018, p. 193).

Essas relações entre novas e antigas experiências artísticas dentro do componente curricular Arte, devem garantir aos(as) estudantes o desenvolvimento de competências específicas relacionadas à disciplina. Essas competências, propostas pela BNCC, devem ser promovidas por meio de atividades práticas com desenvolvimento artístico, sendo consideradas na construção das propostas pedagógicas e curriculares da escola, pois as mesmas deverão atender as necessidades e dificuldades dos(as) estudantes na promoção de suas competências artísticas, relacionadas abaixo:

> 1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
> 2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.

> 3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
> 4. Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
> 5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
> 6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
> 7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
> 8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
> 9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (BRASIL, 2018, p. 194).

Dessa forma, os objetivos e conteúdos de Arte no Ensino Fundamental – Anos Finais – deverão assegurar a apreensão dessas competências artísticas, ocupando diversos espaços escolares e favorecendo a interação com a comunidade. Nessa fase da aprendizagem discente, a BNCC dispõe de uma "maior sistematização dos conhecimentos e na proposição de experiências mais diversificadas em relação a cada linguagem, considerando as culturas juvenis" (BRASIL, 2018, p. 201), contribuindo para o aprofundamento das aprendizagens.

Para promover essa sistematização dos currículos escolares, a Base Nacional Comum Curricular estabeleceu unidades temáticas de objetos de conhecimento, acompanhadas de habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Arte durante todo o Ensino Fundamental na etapa que compreende do 6º ao 9º ano. Para melhor compreender a proposta, procurei tabular as unidades temáticas e suas habilidades, auxiliando na sistematização das mesmas para possibilitar a construção desta proposta pedagógica curricular para estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS. Confira, abaixo, o quadro 6.6.1

Quadro 6.6.1: Habilidades musicais a serem desenvolvidas dentro das unidades temáticas propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Unidades Temáticas	Habilidades
Música	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais,

	contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Materialidades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Fonte: Elaborado pela autora seguindo fielmente a proposta curricular da BNCC (BRASIL, 2018, p. 204-205).

Ao conhecer e compreender a BNCC e suas proposições quanto a aquisição de competências por meio do desenvolvimento de habilidades artísticas, foi possível, então, analisando o caderno de documentos coletados por meio dessa pesquisa, constituir a proposta pedagógica curricular para o ensino da música nos anos finais do Ensino Fundamental.

Apresenta-se, aqui, portanto, o principal produto desse trabalho investigativo produzido junto ao Mestrado Profissional em Educação, em que proponho uma proposta pedagógica curricular específica para os(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da uma escola da RME-POA, fornecendo subsídios de trabalho para os(as) professores(as) de música que atuam com aulas de arte-educação na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

6º ANO: 1º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Compreender as diferentes formas de execução musical: MELÓDICA, HARMÔNICA e RÍTMICA;	* Diferenciação sonora entre Melodia, Harmonia e Ritmo; * Percepção auditiva; * Diferenciação de instrumentos melódicos, harmônicos e rítmicos;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Conhecer seu ídolo musical e sua trajetória de vida;	* Trajetória de vida do Ídolo Musical de cada estudante;	Música	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
Produzir um trabalho artístico-visual com as características pessoais de cada ídolo, especificando seu estilo musical;	* Trabalho artístico-visual com caricaturas; * Características físicas e cênicas de cada compositor; * Estilos musicais; * Compositores e músicos; * Música popular brasileira; * Música internacional;	Música	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Conhecer as práticas musicais dos músicos e ídolos musicais de cada estudante;	* Apreciação musical; * Estilos musicais; * Compositores e músicos; * Música popular brasileira; * Música internacional;	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

Aprender as notas musicais e suas posições nos instrumentos;	* Notas musicais e suas formas de execução; * Aprendizagem das nomenclaturas dos instrumentos musicais; * Habilidade musical na execução das notas;	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Executar as músicas propostas em aula com habilidade e qualidade sonora;	* Prática musical coletiva; * Música instrumental; * Música cantada;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Conhecer a música 8D, sua aplicação nos diferentes estilos musicais e seus compositores(as);	* Música 8D; * Formas de produção da Música 8D; * História da Música 8D; * Percepção auditiva;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

6º ANO: 2º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Conhecer as notas musicais e suas possibilidades de execução instrumental;	* Notas musicais; * Posições das notas musicais na flauta, no violão e no teclado; * Execução instrumental; * Prática de conjunto instrumental;	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Tocar e executar músicas populares com habilidade e qualidade sonora;	* Técnicas de execução musical; * Execução instrumental; * Prática de conjunto instrumental; *Habilidades motoras; * Habilidades cognitivas; * Pensamento lógico;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Compreender o "Ouvido Pensante" de Schafer e suas formas de percepção auditiva;	* Ouvido Pensante, de Murray Schafer; * Percepção auditiva; * Som e silêncio; * Sons da natureza; * Som e ruído; * Exploração das sonoridades da escola; * A importância da escuta; * Ampliação das aprendizagens musicais por meio da escuta; * Apreciação musical;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Utilizar o "Ouvido Pensante" no aprimoramento de suas práticas musicais;	* Ouvido Pensante; * Percepção auditiva aflorada; * Qualificação da produção sonora; * Afinação; * Execução musical com percepção auditiva;	Música	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Identificar, por meio da escuta perceptiva, as "Quatro Estações" de Vivaldi, distinguindo-as;	* As "Quatro Estações" de Antonio Vivaldi; * As estações do ano; * Percepção auditiva; * Distinção das estações por meio do Ouvido Pensante; * Diferenciação de melodias em tonalidades maiores (alegres) e menores (tristes); * Apreciação musical;	Música	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais.
Conhecer e utilizar os Parâmetros Sonoros: Altura, Timbre, Intensidade e Duração do som;	* Parâmetros sonoros; * Altura do som; * Timbre; * Intensidade do som; * Duração do som; * Percepção auditiva; * Notação musical e seus tempos; * Intensidades: PP, P, MP, MF, F e FF; * Alturas: Grave, Médio e Agudo;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

6º ANO: 3º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Desenvolver um Programa de Rádio Web Escolar com duração de 15 minutos para ir ao ar no intervalo das aulas escolares;	* Produção de programas de rádio web escolar; * Apreciação Musical; * Criação de vinhetas; * Seleção musical; * Gravação; * Edição musical;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Compreender a importância da seleção musical para o desenvolvimento do Programa de Rádio Web, utilizando músicas do mesmo estilo musical ou do mesmo compositor na criação dos programas;	* Diferentes estilos Musicais; * Compositores de cada estilo musical; * Seleção musical; * Apreciação Musical;	Música	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Utilizar e gravar áudios que promovam reflexões, aprendizagens e debates durante o desenvolvimento dos programas;	* Gravação de programas de rádio web escolar; * Dicção e fala; * Construção de textos de fala; * Conversão dos áudios em MP3;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Editar o Programa de Rádio Web utilizando o editor REAPER com propriedade e compreensão auditiva;	* Edição Musical; * Computação; * Inserção de músicas; * Inserção e edição de efeitos sonoros; * Inserção e edição de áudios explicativos; * Inserção e edição de vinhetas por programa;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Desenvolver um Programa de Rádio Web com duração de 60 minutos para ir ao ar no site de Rádio Web da Escola Porto Novo;	* Produção de programas de rádio web com maior duração; * Seleção de novas músicas; * *Download* de novas músicas; * Gravação do programa;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Produzir programas que contemplam a aprendizagem musical, a identidade musical de cada aluno e suas percepções auditivas;	* Definição da Identidade Musical dos alunos; * Identificação do estilo musical preferido; *Identificação dos compositores preferidos; * Produção e edição de programas de rádio escolares;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

7º ANO: 1º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Conhecer o RAP enquanto estilo musical, suas formas de produção sonora e execução; *** Este estilo musical pode ser alterado, modificando as demais propostas de acordo com cada estilo musical;**	* Estilo musical RAP; * Formas de produção sonora do RAP; * Composição de poesias ritmadas; * Dicas dos compositores de RAP para as batalhas; * Batalhas de RAP;	Música	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Compreender a utilização da "rima musical" e saber utilizá-la;	* Leitura textual; * Aprofundamento da estrutura dos versos e rimas utilizados para a composição do RAP; * Composição de poesias ritmadas; * Dicas dos compositores de RAP para as batalhas; * Batalhas de RAP;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Executar as músicas de RAP através do canto e/ou da prática instrumental;	* Composição de versos rítmicos observando as RIMAS musicais; * Prática instrumental com a utilização de diferentes instrumentos disponíveis na escola; * Aprendizagem das notas musicais e suas posições nos instrumentos; * Batalhas de RAP; * Execução de músicas de RAP; * Música popular brasileira;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Apropriar-se do verso e suas formas de execução dentro do RAP;	* Trabalho rítmico vocal com o canto do RAP; * Composição de versos rítmicos observando as RIMAS musicais; * Batalhas de RAP com temáticas para ampliação das práticas; * Leitura textual; * Composição de uma música de RAP; * Gravação de cada composição; * Edição musical da gravação com batidas de RAP;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Conhecer a história do RAP e suas articulações sociais, envolvendo o sentido de comunidade;	* Apreciação Musical; * RAP e suas articulações sociais; * A inserção do RAP como estilo musical na sociedade; * O que o RAP ensina; * Cultura do RAP; * Rapper do Brasil e do mundo; * A presença do RAP nas comunidades;	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.

Produzir programas de rádio escolar que deem seguimento ao trabalho iniciado e contemplam a aprendizagem musical, a identidade musical de cada aluno e suas percepções auditivas;	* Produção e edição de programas de rádio escolares; * Definição da Identidade Musical dos alunos; * Identificação do estilo musical preferido; *Identificação dos compositores preferidos;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

7º ANO: 2º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Conhecer o FUNK e suas variáveis musicais, perpassando o FUNK americano e o FUNK carioca; *** Este estilo musical pode ser alterado, modificando as demais propostas de acordo com cada estilo musical;**	* Repertório Musical; * Estilo musical FUNK; * Diferenças entre FUNK carioca e FUNK americano; * Origem do FUNK; * Principais compositores do estilo FUNK;	Música	(EF69AR18) Reconhecer e apreciar o papel de músicos e grupos de música brasileiros e estrangeiros que contribuíram para o desenvolvimento de formas e gêneros musicais. (EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Compreender as formas rítmico-musicais do FUNK e suas contribuições para a música popular brasileira;	* Formas musicais do FUNK; * Cultura Musical de Rua; * Cultura Musical de Vila; * Cultura Musical Brasileira; * Música Popular Brasileira;	Música	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Praticar os diferentes timbres e ritmos de FUNK com os instrumentos musicais, compreendendo sua utilização;	* Estilo musical FUNK; * Prática de conjunto instrumental; * Ritmo de FUNK; * Diferenciação dos ritmos de FUNK no Brasil; * Canto; * Cifras para Violão; * Cifras para Teclado; * Batidas rítmicas para percussão;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Desenvolver o canto e a prática dos instrumentos musicais observando as formas musicais do FUNK;	* Prática Instrumental; * Canto; * Notas Musicais; * Ritmos musicais; * Paródias; * Expressão musical;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

7º ANO: 3º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Desenvolver suas habilidades auditivas e musicais durante as aulas; *** Utilizar sempre músicas que despertem a atenção dos(as) estudantes, quer seja devido ao estilo musical, à letra ou à musicalidade;**	* Apreciação musical; * Percepção auditiva; * Ouvido Pensante;	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Compreender a Edição das Músicas no Programa Reaper e o utilizar para compor seu trabalho musical;	* Edição musical; * Computação; * Composição musical; * Inserção de músicas no editor; * Edição de músicas com efeitos sonoros; * Releitura das obras musicais;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Utilizar diferentes Efeitos Sonoros e demonstrar conhecimentos musicais ao aplicá-los nas suas produções sonoras.	* Inserção de efeitos sonoros em consonância à música; * Edição musical; * Computação; * Releitura das obras musicais; * Música popular brasileira; * Música internacional;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Tocar e/ou produzir seu próprio Efeito Sonoro com propriedade musical.	* Composição de um efeito sonoro por meio de percussão corporal; * Gravação da execução desse efeito sonoro; * Conversão do áudio em MP3; * Inserção do seu efeito sonoro em uma música previamente escolhida; * Produção de um efeito nos tempos corretos; * Edição musical;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Produzir sua própria música através da Edição Musical e da Releitura Musical aprendida em aula;	* Produção musical; * Edição musical; * Releitura de uma obra musical;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Participar de todas as atividades propostas e produzir durante as aulas.	* Envolvimento; * Musicalidade; * Apreciação musical; * Prática musical; * Evolução das percepções auditivas; * Participação em aula; * Desenvolvimento de habilidades motoras; * Desenvolvimento de habilidades cognitivas;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

8º ANO: 1º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Compreender a produção musical "À Capella", identificando suas diferentes formas de produção sonora: canto e beat box;	* Música À Capella; * Canto; * Beat Box; * Batidas rítmicas; * Sons produzidos apenas com a boca; * Percepção auditiva; * Afinação;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Conhecer a mixagem eletrônica como forma de produção sonora, construindo os conhecimentos e habilidades motoro-auditivas;	* Mixagem musical; * Música Remix; * Produção musical com mesas de mixagem; * Percepção auditiva; * Batidas rítmicas; * Jogos de mixar; * Música eletrônica;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Compreender, a partir dos processos de escuta, os elementos sonoros: grave, agudo, forte, piano, mezzo-forte e transposição tonal;	* Compreensão auditiva; * Apreciação musical; * Altura do som; * Intensidade do som; * Identificação da transposição tonal;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Desenvolver habilidades práticas-instrumentais, tocando com os diferentes instrumentos musicais disponíveis na escola;	* Grupo Instrumental; * Práticas de conjunto; * Expressão sonora; * Expressão corporal; * Canto; * Práticas melódicas com flauta doce; * Práticas harmônicas com violão e teclado; * Práticas rítmicas com percussão;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Participar das atividades artísticas propostas em aula, construindo formas de expressão sonora;	* Envolvimento; * Musicalidade; * Apreciação musical; * Prática musical; * Evolução das percepções auditivas; * Participação em aula; * Desenvolvimento de habilidades motoras; * Desenvolvimento de habilidades cognitivas;	Música	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.
Conhecer jogos de mixagem eletrônica online, aprendendo a mixar com mesas e discos de mixagem no computador;	* Jogos eletrônicos; * Jogos de mixagem eletrônica; * Computação; * Música eletrônica; * Gravação de composições elaboradas por meio de mixagens online;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

	* Jogos de mixar com mesas eletrônicas; * Jogos de mixar com discos; * Produção musical; * Percepção auditiva;		

8º ANO: 2º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Cantar e executar músicas cantadas através das diferentes técnicas e cuidados com a voz;	* Canto; * Técnica Vocal; * Prática de canto; * Cuidados com a voz;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Conhecer as diferentes possibilidades vocais através de jogos musicais de Karaokê;	* Jogo musical; * Karaokê * Leitura das letras das músicas; * Pensamento lógico; * Fluência na leitura; * Memorização; * Canto; * Apreciação musical; * Afinação;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Identificar sua classificação vocal e sua tessitura;	* Classificação vocal; * Afinação; * Altura do som: Grave, Médio e Agudo; * Tessitura vocal;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Aprender os cuidados com a voz;	* Alimentos ideais para consumir antes de cantar; * Alimentos não indicados para consumir antes de cantar; * Cuidados básicos; * Cuidados diários; * A importância de não gritar;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Aprender a aquecer a voz;	* Aquecimento vocal; * Exercícios de aquecimento vocal; * Altura do som;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Tocar e executar músicas populares utilizando a voz corretamente;	* Prática de conjunto instrumental; * Notas musicais; * Posições das notas musicais nos instrumentos; * Ritmo; * Canto; * Apreciação musical; * Percepção auditiva; * Habilidades motoras; * Habilidades cognitivas;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Apresentar-se em um evento cultural promovido pela escola: Ex: *The Voice*;	* *Performance*; * Canto; * Improvisação; * Apresentação; * Apreciação musical; * Afinação;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

8º ANO: 3º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Elaborar a produção de um vídeo de forma audiovisual com propriedade e objetividade;	* Produção multimídia; * Elaboração de vídeo por meio da utilização de fotos da turma; * Edição audiovisual; * Computação;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Compreender a construção do projeto e adquirir conhecimentos multimídia durante a produção do mesmo;	* Utilização dos equipamentos multimídia; * Apropriação das propriedades e dos efeitos fornecidos pelo editor de fotos; * Apropriação das propriedades e dos efeitos fornecidos pelo editor de vídeos;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Produzir fotos editadas de forma a contribuir para a produção do trabalho;	* Fotografia; * Artes visuais; * Edição de fotos; * Apropriação das propriedades e dos efeitos fornecidos pelo editor de fotos;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Utilizar muito bem os recursos para a criação de edições fotográficas de boa qualidade;	* Utilização dos recursos do editor; * Compreensão dos recursos e suas possibilidades; * Edição de vídeos;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Utilizar a música para construir e dar vida ao seu trabalho, de forma a utilizar o recurso para personalizar seu vídeo;	* Seleção musical; * Apreciação musical; * Estilos musicais que compreendam a proposta; * Compositores; * Música popular brasileira;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

Utilizar os efeitos musicais para dar ênfase ao processo e inferir musicalidade;	* Efeitos sonoros; * Apreciação musical; * Percepção auditiva; * Efeitos de Transição de fotos;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

9º ANO: 1º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Conhecer a forma musical do Pot-Pourri, identificando suas características musicais;	* Forma musical do Pot-Pourri; * Formatação das músicas do Pot-Pourri: A, B, C, D, E, F...; * Apreciação de músicas tocadas no Pot-Pourri; * Origem do Pot-Pourri; * Origem do termo Pot-Pourri;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Tocar e executar os instrumentos musicais de forma precisa e habilidosa;	* Habilidades motoras e cognitivas; * Percepção Rítmica; * Execução musical; * Posições das notas musicais nos instrumentos; * Notas musicais; * Estrutura das notas musicais - acordes; * Execução musical de duas ou mais peças na forma Pot-Pourri; * Percepção auditiva na execução das peças sequencialmente; * Ouvido Pensante;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Tocar e executar a forma musical do Pot-Pourri, observando sua estrutura musical na execução;	* Apreciação musical; * Execução musical de duas ou mais peças na forma Pot-Pourri; * Percepção auditiva na execução das peças sequencialmente; * Ouvido Pensante;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Compreender a execução conjunta dos diferentes estilos e saber transversalizá-los;	* Produção sonora; * Ampliação de repertório; * Execução de peças musicais na forma musical Pot-Pourri; * Percepção auditiva; * Prática de conjunto instrumental;	Música	(EF69AR19) Identificar e analisar diferentes estilos musicais, contextualizando-os no tempo e no espaço, de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética musical.

9º ANO: 2º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Compor uma música de sua autoria observando as formas musicais A, B, A, B, C, B;	* Composição Musical; * Expressão musical; * Forma musical da música popular; * Melodia; * Jogo de notas musicais;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Utilizar a notação musical como ferramenta de composição observando a duração de cada nota musical;	* Notação Musical; * Duração do Som; * Escrita musical em folha pautada compreendendo os tempos de compasso do estilo musical selecionado; * Jogo com as notas musicais; * Observação das durações do som na produção inicial; * Edição na música em editor de partituras; * Gravação da melodia da música em editor de partituras; * Gravação da melodia da composição em diferentes timbres musicais; * Adição de harmonia com o auxílio da professora; * Edição musical;	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.

Compor uma melodia utilizando a notação musical observando os tempos de cada compasso rítmico;	* Fórmulas de Compasso Simples: 2/4, 3/4, 4/4; * Estilos Musicais; * Jogo com as notas musicais; * Observação das durações do som na produção inicial; * Edição na música em editor de partituras;	Notação e registro musical	(EF69AR22) Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual.
Compor uma letra para sua melodia através da escuta perceptiva de sua composição musical;	* Composição melódica; * Composição literária; * Apreciação musical com composição da letra; * A importância da escolha do tema da música; * Gravação da música cantada para edição; * Edição musical;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Produzir uma música através da MELODIA composta em aula, da HARMONIA e do RITMO;	* Edição com Batidas rítmicas em diferentes estilos musicais; * Edição na música em editor de partituras; * Gravação da melodia da música em editor de partituras; * Gravação da melodia da composição em diferentes timbres musicais; * Adição de harmonia com o auxílio da professora; * Gravação do material; * Edição musical;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.
Editar sua composição e produzir um CD coletivo para reprodução em outros meios;	* Edição musical com efeitos sonoros; * Apreciação Musical; * Gravação do CD com as composições dos(as) estudantes; * Mostra dos trabalhos na rádio escolar; * Apresentação das obras para os colegas; * Publicação auditiva;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

9º ANO: 3º TRIMESTRE

Propostas Pedagógicas	Conteúdos	Unidade Temática	Habilidades
Conhecer as Trilhas Sonoras e suas formas de produção artístico-musicais;	* Trilhas sonoras; * Sonoplastia; * Efeitos sonoros; * Formas de produção de trilhas sonoras; * Temas principais; * Dicas de produtores de trilhas sonoras; * Trilhas sonoras de desenhos animados, filmes e séries; * Identidade musical dos(as) alunos(as) em relação às trilhas sonoras;	Contextos e práticas	(EF69AR16) Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. (EF69AR17) Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Desenvolver habilidades auditivas através da percepção de diferentes sonoplastias e efeitos sonoros característicos do cinema;	* Apreciação musical; * Efeitos sonoros especiais; * Cinema; * Sonoplastia; * Trilhas sonoras; * Percepção auditiva; * Identidade musical;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Produzir um arquivo multimídia, utilizando Sonoplastia e Trilhas Sonoras para vídeos de Desenho Animado, Cenas de Filmes ou Séries e adaptando-os para suas formas individuais de percepção sonoro-cinematográfica;	* Produção multimídia; * Edição de cenas de vídeos produzidos em filmes, desenhos animados ou séries; * Edição e adaptação dos efeitos sonoros; * Releitura das obras;	Processos de criação	(EF69AR23) Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.
Tocar e executar músicas com os diferentes instrumentos musicais disponíveis na escola;	* Prática de conjunto instrumental; * Notas musicais; * Aplicação das notas musicais nas práticas com instrumentos; * Ritmos e Melodias; * Canto de músicas populares no Brasil;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Desenvolver habilidades motoro-cognitivas a partir da prática de conjunto instrumental;	* Habilidades motoras; * Habilidades cognitivas; * Prática de conjunto instrumental;	Materiali-dades	(EF69AR21) Explorar e analisar fontes e materiais sonoros em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.
Praticar as músicas coletivamente, promovendo escutas sensíveis e a percepção sonora das práticas instrumentais dos colegas, compreendendo a acústica do grupo;	* Prática de conjunto coletiva; * Apreciação musical; * Percepção auditiva; * Ouvido Pensante;	Elementos da linguagem	(EF69AR20) Explorar e analisar elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de recursos tecnológicos (*games* e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Esta proposta pedagógica curricular para o ensino da música nos anos finais do Ensino Fundamental propõe, então, atividades pedagógicas com diferentes temáticas de acordo com o nível cursado por cada estudante, preparando-os para as próximas competências e habilidades a serem trabalhadas. Juntamente à proposta pedagógica curricular, foi lançado um *SITE* de livre acesso, com propostas pedagógicas para cada proposta curricular desenvolvida por meio desse estudo, disponibilizando materiais interativos, atividades descritivas e avaliativas, vídeos explicativos que podem ser utilizados com os(as) estudantes e materiais didáticos.

Este material *online*, dessa forma, é disponibilizado para professores(as) de música de todo o país, contendo, em cada proposta pedagógica curricular, um *link* com aulas práticas e propostas pedagógico-musicais para o desenvolvimento das propostas em sala de aula. Nesse trabalho, disponibilizo o *link* abaixo para acesso aos materiais:

daniele-ertel.wixsite.com/educacaomusical

O *link* dará acesso às aulas multimídia, com processos de criação, execução e prática músico-instrumental, atuando na qualificação das propostas pedagógico-musicais escolares e na ampliação dos conhecimentos e repertórios musicais dos(as) discentes.

Desse modo, foi possível constituir um trabalho pedagógico-musical fundamentado em uma proposta pedagógica curricular que contemple o público estimado e suas especificações, contribuindo, ainda, com o desenvolvimento da educação musical escolar da RME-POA/RS, especialmente com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Outro produto desse estudo configura-se no site de rádio web escolar produzido pelos(as) estudantes, no qual os(as) educandos(as) trazem as músicas que mais escutam, seus estilos musicais preferidos e os(as) compositores(as) de que mais gostam. Confira o material completo no *site*:

daniele-ertel.wixsite.com/radioescolar

Os programas foram produzidos nas aulas de música desenvolvidas no decorrer das observações registradas por esse estudo, e culminaram, ainda, na constituição de uma publicação em livro com a proposta de compartilhar as experiências dos(as) estudantes na produção, criação e edição de programas de rádio web escolar, trazendo o olhar dos(as) estudantes, da professora e da equipe diretiva quanto à inserção da rádio na escola.

Esses produtos, portanto, servirão como ferramenta de ensino musical em contexto escolar para professores da RME-POA/RS, bem como para professores(as) que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais – em todo o país. Sua aplicabilidade dar-se-á por meio das aulas de música desenvolvidas com estudantes da escola investigada, por meio da implementação das aulas no decorrer dos 5 anos letivos de atuação *in lócus* e por meio das aulas de música aplicadas e observadas durante o desenvolvimento dessa investigação, permeando o empoderamento, a utilidade, o sucesso, o interesse e o cuidado, proposto por Jones (2009; 2017), no Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

Passar-se-á, então, para as considerações finais desse estudo.

7. Considerações Finais

Ao final dessa pesquisa, foi possível investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

Desse modo, respondo, aqui, minhas questões de pesquisa: qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música para a aprendizagem musical de seus(suas) estudantes; e quais os fatores motivacionais de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o aprendizado musical escolar.

Nesse sentido, em se tratando dos fatores motivacionais dos(as) estudantes de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS para o aprendizado musical escolar, esse estudo encontrou maiores níveis motivacionais em estudantes do 6º ano em comparação aos(às) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Isso se deu, segundo esse estudo, devido a diferenças significativas entre estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e todos os anos subsequentes, revelando um maior nível de motivação intrínseca nos(as) estudantes do 1º ano, que diminui gradativamente de acordo com os níveis mais elevados do Ensino Fundamental, o que corrobora os resultados dessa investigação.

Por isso, para que os(as) estudantes mantenham-se motivados(as) a aprender são necessárias estratégias de ensino, elaboração e organização do conhecimento, compreendidas como etapas das estratégias cognitivas, que influenciam no processo de aprendizagem a na forma que a informação é mais facilmente recuperada pela memória.

Foram investigados, portanto, os fatores motivacionais dos(as) estudantes de música dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o meu trabalho pedagógico como professora de música de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, RS por meio dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica, sendo eles: o empoderamento, a utilidade, o sucesso, o interesse e o cuidado. Cada componente foi investigado por meio de observações participantes, de coleta de documentos e da implementação do MUSIC *Inventory*, que consiste no Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante – versão para estudantes de Ensino Fundamental, sendo utilizadas as versões para o meio do ano letivo, implementada no início do 3º trimestre de 2019, e final do ano letivo, implementada ao finalizar as atividades musicais escolares no ano de 2019.

O empoderamento, nesse panorama investigativo, foi avaliado pelos(as) estudantes quanto à oportunidade de decidir como atingir as metas da disciplina cursada, quanto à

liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que gostariam, quanto às opções de como alcançar os objetivos da disciplina de música, bem como quanto ao controle sobre como se aprende o conteúdo das aulas e a flexibilidade no que é permitido fazer nessa disciplina. Ao avaliar cada um dos 5 itens mencionados na avaliação do empoderamento dos(as) estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, os(as) estudantes do 6º ano apresentaram 82% de empoderamento inicial, enquanto os(as) estudantes do 9º ano apresentaram apenas 78% de percepções de controle inicial sobre seus aprendizados musicais escolares.

Entretanto, em um comparativo com o MUSIC *Inventory* implementado no final do ano letivo, observou-se que o empoderamento dos(as) estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental aumentou 5% em cada um dos grupos de estudantes invetigados(as). Ou seja, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(às) estudantes a obtenção de controle sobre seus aprendizados musicais segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica, foi possível aumentar para 87% o empoderamento dos(as) estudantes do 6º ano e para 83% as percepções de controle sobre seu aprendizado musical em estudantes do 9º ano, obtendo melhores resultados na realização das atividades de música na Educação Básica.

O desenvolvimento desse estudo apontou que essa motivação, experienciada por meio do empoderamento dos(as) estudantes, ocorre devido a produção de projetos motivados pelos interesses pessoais dos(as) educandos(as), bem como suas indagações e inquietudes, quando o(a) professor(a) torna-os(as) protagonistas e sujeitos do seu aprendizado. Além disso, a obtenção de controle dos(as) estudantes sobre o desenvolvimento de programas de rádio web produzidos em aula possibilitou, segundo minhas observações, que os(as) educandos(as) aumentassem suas percepções de controle sobre suas aprendizagens, compartilhando conhecimentos e suas preferências musicais com toda comunidade escolar.

Verificou-se, ainda, que as atividades musicais realizadas com os(as) estudantes(as) do 9º ano do Ensino Fundamental aumentaram suas percepções de utilidade dos conteúdos de música para o seu futuro. Trabalhar com a música e seus meios de produção e edição multimídia infere novos significados às atividades musicais, produzindo conhecimentos e habilidades diversas. Esse trabalho oportunizou, nesse sentido, a apreensão de conhecimentos musicais e tecnológicos, compreendidos pelos(as) estudantes como importantes em suas atividades futuras, como apontaram no MUSIC *Inventory*.

Destaca-se, assim, que os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental apresentaram, inicialmente, 83% de percepções de utilidade dos conteúdos musicais para o

seu futuro, enquanto os(as) estudantes do 9º ano apresentaram apenas 78% de utilidade. Nesse comparativo, foram analisadas a utilidade da disciplina para os(as) estudantes, os benefícios da disciplina e sua relevância para o futuro dos(as) estudantes, bem como o conhecimento adquirido nessa disciplina, como o mesmo poderá ser utilizado pelos(as) estudantes e como este conhecimento obtido pode ser importante para o futuro dos(as) discentes.

Essas percepções de utilidade, em comparação ao MUSIC *Inventory* implementado no final do ano letivo, obtiveram um aumento de 5% para o grupo de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, permanecendo em 83% para os(as) estudantes do 6º ano que já entendiam as atividades musicais como úteis para o seu futuro. Dessa forma, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de utilidade segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica, foi possível aumentar para 83% o entendimento de utilidade frente aos conteúdos musicais em estudantes do 9º ano e manter em 83% os índices de utilidade para os(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, obtendo bons resultados quanto ao entendimento da utilidade da realização de atividades musicais para o futuro dos(as) estudantes da Educação Básica.

Os altos níveis de empoderamento e as percepções de utilidade dos conteúdos musicais trabalhados na disciplina de música, juntamente ao interesse e ao cuidado, podem, então, gerar a satisfação e a garantia do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Esse panorama atua, sobretudo, na confiança do(a) estudante quanto a obtenção de sucesso na disciplina, na confiança na obtenção de sucesso em enfrentar os desafios acadêmicos dessa disciplina, na capacidade do(a) estudante em obter uma avaliação alta nessa disciplina, bem como na confiança do(a) estudante na capacidade de ter sucesso em todas as aulas desenvolvidas na disciplina de música.

Sendo assim, tanto estudantes do 6º ano quanto estudantes do 9º ano Ensino Fundamental – Anos Finais, apresentaram, inicialmente, 78% de percepções de sucesso ao enfrentar os desafios acadêmicos da disciplina, entendendo que a disciplina oferece desafios e que não demanda pouco esforço por parte dos(as) educandos(as), diferentemente do que apontam as pesquisas empreendidas na área da música. Destaca, nesse sentido, a importância e a necessidade da obtenção de sucesso, o que não significa atividades de fácil realização, mas sim, que o(a) professor(a) deve estruturar as aulas de forma desafiadora, fornecendo *feedback*s sobre os conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidos pelos(as) estudantes, bem como os recursos necessários para que o estudante obtenha sucesso.

Dessa forma, ao implementar as atividades musicais e fornecer subsídios aos(às) educandos(as), foi possível aumentar as percepções de sucesso por parte dos(as) estudantes na realização das atividades musicais escolares, encontrando 82% de percepções de sucesso em estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e 80% de percepções de sucesso em estudantes do 9º ano, que tiveram um aumento de 2% enquanto os(as) discentes do 6º ano aumentaram em 4% suas percepções de sucesso. Assim, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de sucesso segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica, foi possível aumentar as percepções de sucesso frente aos desafios acadêmico-musicais em estudantes do 6º e do 9º ano, elevando os índices de sucesso e obtendo bons resultados quanto ao entendimento da capacidade de ter sucesso na realização de atividades musicais na Educação Básica.

Já o interesse dos(as) estudantes em relação às atividades musicais apontou um interesse inicial de 83% em estudantes de música do 6º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, e de 72% em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – pelas atividades musicais desenvolvidas na escola. Esse interesse trata da importância dos(as) professores(as) garantirem atividades ou tópicos que sejam interessantes aos(às) estudantes, percebendo como eles(as) podem influenciar o interesse dos(as) educandos(as), tornando-se um componente importante a ser destacado por esse estudo.

Para identificar os interesses dos(as) estudantes enquanto fator de motivação da aprendizagem musical, os(as) educandos(as) foram, então, questionados(as) se a disciplina prende a sua atenção, se os métodos de ensino utilizados nessa disciplina prendem a sua atenção, se gostam dos métodos de ensino usados nessa disciplina, se os métodos de ensino utilizados pela professora envolvem o(a) estudante com a disciplina, bem como se o(a) estudante gosta de completar as atividades realizadas na disciplina e se acredita que a disciplina é interessante pra si.

O interesse dos(as) estudantes pela disciplina pode estar vinculado à motivação inicial do(a) estudante que pode ser intrínseca, mantendo interesse inicial do(a) estudante pelas atividades propostas, ou extrínseca, em que o(a) professor(a), pais, familiares e amigos(as) podem influenciar nos interesses dos(as) estudantes. Com o passar dos anos escolares, contudo, a motivação intrínseca vai diminuindo, sendo necessários estímulos externos. Nesse contexto, ao final desse estudo, é possível apontar que o(a) professor(a) deve criar configurações de obtenção de interesse em sala de aula, atrair a atenção dos(as) estudantes,

atuar na manutenção do interesse dos(as) educandos(as) e sustentar os objetivos da disciplina, promovendo um aprendizado significativo e efetivo.

Por isso, por meio das atividades musicais propostas por mim, foi possível atuar de forma a sustentar a motivação intrínseca dos(as) estudantes e estimula-los(as) a participar das atividades por meio da motivação extrínseca. Encontrou-se, assim, 85% de interesse nos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, e 80% de interesse em estudantes do 9º ano, que tiveram um aumento de 8% para o grupo de estudantes do 9º ano e de 2% para os(as) estudantes do 6º ano, sendo que ambos os grupos já entendiam as atividades musicais como interessantes. Assim, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de interesse segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica, foi possível aumentar o interesse pelas atividades musicais em estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, elevando os índices de interesse na realização de atividades musicais na Educação Básica.

Por fim, foram invetigadas, também, as percepções de cuidado para com os(as) estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, trazendo a importância de os(as) educadores(as) demonstrarem sua preocupação com o sucesso dos(as) educandos(as), mostrando-se preocupados(as) em fazer com que os(as) estudantes atinjam os objetivos da disciplina. Nesse componente motivacional, os(as) estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais apontaram os mais elevados índices nas percepções de cuidado demandado pela professora de música investigada quanto aos seus esforços em enfrentar os desafios da disciplina e quanto aos seus desafios pessoais. Dessa forma, esse estudo encontrou na fase inicial 92% de percepções de cuidado por parte dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e 83% de percepções de cuidado por parte dos(as) estudantes do 9º ano da escola investigada.

Os(as) estudantes avaliaram, assim, que a professora de música investigada estava disponível para responder suas perguntas sobre a disciplina, bem como que a professora estava disponível para ajuda-los(as) se precisassem de ajuda nas aulas, que se importava com o quão bem os(as) estudantes realizaram as atividades, que a professora foi respeitosa e amigável com os(as) estudantes e que os(as) estudantes acreditam que a professora se importava com seus sentimentos. Esse cuidado tem relação com a preocupação do(a) professor(a) com a aprendizagem de seus(suas) educandos(as), seu bem-estar e suas relações com os colegas e o ambiente escolar, sendo indispensável para que o(a) estudante se sinta motivado(a) a aprender naquele espaço de ensino.

Os altos índices de cuidado apontaram, portanto, que a professora de música investigada sempre demonstrou interesse pela aprendizagem dos(as) estudantes investigados(as), bem como por seus desafios pessoais, o que foi indicado pelos(as) próprios(as) estudantes na avaliação realizada anualmente pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), em que os(as) educandos(as) apontaram que as aulas são 'legais', que 'a professora conhece muito bem os conteúdos trabalhados', que 'a professora escuta a turma toda' e 'deve continuar sendo o que é', que 'as aulas são boas' e 'aprendem muitas coisas', que 'a professora ama o que faz' e 'ensina bem', que 'a professora sempre tem projetos novos', 'explica bem' e 'faz atividades práticas' com os(as) estudantes (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020).

Todavia, as percepções de cuidado de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais – de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, foi identificada em 88% no final do ano letivo, enquanto que os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram 90% de percepções de cuidado ao final do ano letivo, tendo um aumento de 7% para o grupo de estudantes do 9º ano e uma queda de 4% para os(as) estudantes do 6º ano, sendo que ambos os grupos já entendiam-se extremamente cuidados pela professora na realização das atividades musicais. Assim, ao realizar as atividades musicais que possibilitaram aos(as) estudantes a percepção de cuidado segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica, foi possível aumentar as percepções de cuidado dos(as) estudantes do 9º ano quanto às suas emoções e quanto ao desenvolvimento de tarefas e desafios acadêmico-musicais, enquanto os(as) estudantes do 6º ano tiveram uma leve queda nos índices de cuidado, mas obtendo bons resultados quanto ao entendimento de cuidado por parte da professora para com suas aprendizagens musicais na Educação Básica.

Por meio da implementação dessa pesquisa, foi possível, então, atribuir como fatores motivacionais de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre para o aprendizado musical escolar todos os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica: empoderamento, utilidade, sucesso, interesse e cuidado. Quanto a estes fatores motivacionais, contudo, os(as) estudantes do 6º e do 9º anos apontaram, ao final dessa investigação, 87% de empoderamento em estudantes do 6º ano e 83% as percepções de controle sobre seu aprendizado musical em estudantes do 9º ano; 83% de entendimento de utilidade frente aos conteúdos musicais em estudantes do 6º ano e 83% de utilidade para os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental; 82% de percepções de sucesso em estudantes do 6º ano e 80% de percepções de sucesso em estudantes do 9º ano; 85% de interesse nos estudantes do 6º ano

do Ensino Fundamental – Anos Finais, e 80% de interesse em estudantes do 9º ano; e, por fim, 88% de percepções de cuidado em estudantes do 6º ano enquanto que os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram 90% de percepções de cuidado ao final do ano letivo.

A contribuição motivacional do meu trabalho pedagógico enquanto professora de música desses estudantes se deu no aumento de todos os níveis motivacionais dos cinco componentes motivacionais do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009), em que apenas no componente cuidado, em uma das turmas investigadas, houve uma queda de 4% em relação a implementação inicial do estudo, chegando a 88% de percepções de cuidado por parte dos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. Nos demais níveis motivacionais dos cinco componentes motivacionais propostos por Jones (2009), houveram avanços significativos quanto à motivação para a aprendizagem musical escolar, especialmente em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Além disso, a coleta de documentos apontou que os(as) estudantes avaliam a disciplina e a professora como contribuintes para suas aprendizagens, motivando-os(as) a produzir trabalhos qualificados, elaborar e definir suas músicas e seus(suas) compositores(as) preferidos(as), ampliar seu repertório musical e suas percepções auditivas, executar com sonoridade as canções trabalhadas nas práticas instrumentais e inferir significados aos seus aprendizados musicais (CADERNO DE DOCUMENTOS, 2020). Desse modo, segundo o caderno de observações, o caderno de documentos e os resultados do MUSIC *Inventory*, o trabalho pedagógico da professora de música investigada proporcionou aos(às) estudantes contribuições motivacionais nos cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica, ampliando o alcance das práticas musicais escolares e atuando na constituição de fatores de motivação extrínseca em estudantes de uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS.

Ao analisar, portanto, os fatores motivacionais e as contribuições do trabalho pedagógico da professora de música investigada, foi possível conhecer as diferentes motivações de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS para a aprendizagem musical escolar, sendo possível traçar um panorama das aulas ministradas e construir uma Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental nessa escola e/ou nessa rede de ensino.

Por meio desse estudo, foi possível construir a Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental e elaborar um *site* de livre acesso contendo atividades práticas, teóricas e avaliativas que possam contribuir com o trabalho de outros(as) professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS que convivem com comunidades e realidades próximas a essa. Além disso, todos os programas de rádio produzidos nas práticas musicais escolares foram disponibilizados em um *site* de livre acesso e os depoimentos dos(as) estudantes será publicado em um livro. Assim, poder-se-á ampliar e qualificar o meu trabalho pedagógico-musical, assim como o trabalho pedagógico-musical dos(as) professores(as) da RME-POA/RS e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de seus(suas) estudantes.

Para dar seguimento a este trabalho, outras pesquisas relacionadas a motivação para a aprendizagem musical escolar poderiam surgir. Pesquisas acerca das possibilidades pedagógicas que o modelo MUSIC de motivação acadêmica propõe, bem como as motivações dos(as) professores(as) atuantes com música em escolas de Educação Básica nos diferentes níveis de ensino, as atividades musicais que despertam maior interesse aos discentes e como a implementação dessa proposta pedagógica curricular pode contribuir para o aumento da motivação dos(as) estudantes e para o aumento de suas aprendizagens.

Esse estudo, por fim, apontou os fatores motivacionais dos(as) estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS, atribuiu contribuições motivacionais às propostas pedagógicas da professora de música investigada e produziu uma Proposta Pedagógica Curricular para implementação segundo as competências e habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, propondo novas pesquisas relacionadas à motivação, atuando na qualificação do trabalho musical escolar e suas possibilidades de produção, execução e composição com estudantes da Educação Básica.

Referências

ALDERMAN, M. Kay. *Motivation for achievement*: possibilities for teaching and learning. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

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

BANDURA, Albert. *Social Foudations of Thought e Action:* A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy*: the exercise of control. New York: W. H. Freeman, 1997.

BATTISTI, Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação de crianças para aprendizagem do violão no contexto do ensino coletivo. *Revista ORFEU*, Florianópolis, v. 2, n. 2, dez 2017.

BAUMEISTER, Roy; LEARY, Mark. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Journal of Psychological Bulletin*, Estados Unidos, v. 117, p. 497-529, 1995.

BERTONI, Cristina. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música na escola. *Revista da ABEM*. Londrina/PR: v. 20, n. 27, p. 79-92, jan-jun 2012.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto Editora: Portugal, 1994.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.* 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2009.

BRAGA, Paulo David. Amorim. *Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*, 2009. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 13278/16.* Brasília: 2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 11769/08.* Brasília: 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.* Brasília: 1996.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely.; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno:*

Contribuições da Psicologia Contemporânea. 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2009a. p. 9-36.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: orientado a metas de realização. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.* 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2009b. p. 58-77.

CERESER, Cristina Mie Ito. *As Crenças de Autoeficácia dos Professores de Música*, 2011. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

CERNEV, Francine Kemmer. *Aprendizagem Musical Colaborativa Mediada pelas Tecnologias Digitais*: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem, 2015. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre, Editora Artmed, 2000.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. New York, Routledge, 2007.

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

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena*: O rap e o funk na socialização da juventude. São Paulo, Editora UFMG, 2005.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plennum Press, 1985.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Journal of Psychoclogical Inquiry*, Estados Unidos, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, Ontario, Canadá, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, Ontario, Canadá, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

ECCLES, Jacquelynne Sue. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, Janet Taylor. (Ed.). *Achievement and achievement motives*. San Francisco, W. H. Freeman & Co, 1983. p. 75-121.

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

ECCLES, Jacquelynne Sue; WIGFIELD Allan. Motivational beliefs, Values and Goals. *Annual Review of Psychology*. v. 53, p. 109-132, 2002.

ELLIOT, Andrew. J.; DWECK, Carol. S. Competence and motivation. In: ELLIOT, Andrew. J.; DWECK, Carol. S. (Org.). *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford, 2005. p. 3-12.

FONTES, Marisa Aguetoni. Motivação e estratégias de aprendizagem segundo a teoria das abordagens à aprendizagem: implicações para a prática de ensino-aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 1727-1744, 2016.

GHAZALI, Ghaziah Mohd. *Factors Influencing Malazyan children's motivations to learn music*, 2006. Tese (Doutorado) - School of Music and Music Education, University of New South Wales, Sydney, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar-abr., 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai-jun., 1995b.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.* 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, p. 37-57, 2009a.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.* 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, p. 78-95, 2009b.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUMM, Alan. The effect of choral student learning style and motivation for music on perception of music teaching style. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, Illinois, Estados Unidos, n. 159, p. 11-22, Winter, 2004.

HEIDER, Fritz. *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo, Pioneira, 1970 apud LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

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

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

HITCHCOCK, Graham; HUGHES, David. *Research and the Teacher.* 2nd Edition. London, Routledge, 1995.

JONES, Brett. D. *User guide for assessing the components of the MUSIC Model of Motivation*, 2017. Disponível em: http://www.theMUSICmodel.com. Acesso em: 10 de fevereiro de 2019.

JONES, Brett. D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Estados Unidos, v. 21, n. 2, p. 272-285, 2009.

JONES, Brett D.; SIGMON, Miranda L. Validation Evidence for the Elementary School Version of the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Espanha, v. 14, n. 1, p. 155-174, 2016.

JONES, Brett D.; SKAGGS, Gary. Measuring Students' Motivation: Validity Evidence for the MUSIC Model of Academic motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Georgia, Estados Unidos, v. 10, n. 1, p. 1-9, jan. 2016.

KAUFFMAN, Douglas. F.; HUSMAN, Jenefer. Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, v. 16, n. 1, p. 1-7, 2004.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar em Revista***,** Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

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

LEVETT-JONES, Tracy. *et al.* Staff-student relationships and their impact on nursing students' belongningess and learning. *Journal of Advanced Nursing*, v. 65, p. 316-324, 2009.

LIRA, Pedro Henrique Pereira. A Influência da relação Professor-Aluno na Motivação/Desmotivação à Aprendizagem. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília – UnB Planaltina, Planaltina, DF, 2013.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na Escola Fundamental*. Campinas/SP, Editora Papirus, 2003.

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

MADEIRA, Ana Ester Correia; MATEIRO, Teresa. Motivação na aula de música: Reflexões de uma professora. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 67–82, 2013.

MAIESKI, Sandra *et al.* Motivação de alunos do ensino fundamental: estudo de duas realidades culturais. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo, Editora Atlas, 2003.

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

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

MARTINI, Mirella Lopez; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.* 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, p. 148-166, 2009.

MERRIAM, Sharan. B. *Case Study Research in Education*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, *et al*. (Org.). *Pesquisa Social:* Teoria, Método e Criatividade. 21ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga *et al.* A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. *Ciência & Educação*, v. 18, n. 4, p. 997-1010, 2012.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. Uma análise das interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 243-263, 2004.

MONTEIRO, Isabel Cristina de Castro; GASPAR, Alberto. Um estudo sobre as emoções no contexto das interações sociais em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 71-84, 2007.

MONTEIRO, Rebecca de Magalhães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Motivação para aprender: diferenças de metas de realização entre alunos do ensino fundamental. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 19-35, jun. 2011.

OLIVEIRA, Alda. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. *Claves*, Paraíba, n. 2, p. 31-45, 2006.

PARKES, Kelly A.; JONES, Brett. D.; WILKINS, Jesse L. M. Assessing Music Students' Motivation Using the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. In: *National Association for Music Education*, v. 35, n. 3, p. 16–22, 2017.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação Psicológica*: Itatiba, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 351-359, 2013.

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

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9*: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2003.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9*: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9*: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1999.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cadernos pedagógicos nº 9*: ciclos de formação, proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luís Antônio Farjardo Pontes e Stella Machado. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

REEVE, Johnmarshall. Motivating others: Nurturing inner motivational resources. Boston: Allyn and Bacon, 1996. In: JONES, Brett D. Motivating Students to Engage in Learning: The MUSIC Model of Academic Motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Estados Unidos, v. 21, n. 2, p. 272-285, 2009.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, Dennis. M.; VAN ETTEN, Shawn. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, p. 31-60, 2004.

RIBEIRO, Marcos Eduardo Maciel; *et al.* Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. *Revista Thema*: Pelotas, RS, v. 13, n. 2, p. 54-67, 2016.

RUFINI Sueli Édi; BZUNECK José Aloyseo; OLIVEIRA Katya Luciane de. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. *Paidéia:* Ribeirão Preto, São Paulo, v. 22, n. 51, 53-62, 2012.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: Um estudo de caso sobre gestão em sala de aula. *Revista da ABEM*, n. 12, p. 73–88, 2005.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

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

RYAN, Richard. M.; CONNELL, James P.; DECI, Edward. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In: ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da Indisciplina. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo, Fundação Editora da Unesp, 1991.

SCHAVELSON, Richard. J.; BOLUS, Roger. Self-concept: The interplay of theory and models. *Journal of Educational Psychology*, Estados Unidos, v. 74, p. 3-17, 1982.

SCHUNK, Dale. H.; MEECE, Judith L.; PINTRICH, Paul R.; *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, New Jersey, Pearson, 2008.

SCHWARTZ, Suzana. *Motivação para Ensinar e Aprender: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Silene Trópico e. *Motivação para Aprender Música: Um estudo com alunos do ensino médio*, 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SIMONS, Joke; *et al.* Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review,* v. 16, n. 2, p. 121-139, 2004.

SISTO, Fermino Fernandes; *et al.* Avaliando a satisfação escolar no ensino fundamental. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea.* 4ª ed. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, p. 167-183, 2009.

SOUZA, Jusamara. *et al.* A música na escola. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre, *Série Estudos*, nov. 2002.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com Estudo de Caso*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

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

TABACHNICK, Sharon E.; MILLER, Raymond B.; RELYEA, George E. The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, Estados Unidos, v. 100, n. 3, p. 629-642, 2008.

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

WEINER, Bernard. An attributional theory of achivement motivation and emotion. Psycological Review, v. 92, n.4, p. 548-573, 1985 *apud* LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 132-141, 2010.

WERNER, Aline Seligson. *As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para ensinar Música,* 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne Sue. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.

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

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música em projetos político pedagógicos da educação básica*. Curitiba: Editora Prismas, 2014.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. A inserção da música em escolas públicas dos municípios do Vale do Caí, RS. *Revista da Fundarte*, ano 14, n. 27, jan-jun, 2014.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel; SOUZA, Jusamara Vieira. Música nas escolas: uma investigação sobre a implementação nos municípios do Rio Grande do Sul. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 16, n.1, 2016, p. 165-183, 2016.

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

ZAMBON, Melissa Picchi; ROSE, Tânia Maria Santana de. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 965-980, out.-dez. 2012.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MONTEIRO, Rebecca de Magalhães. Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, São Paulo, v. 21, n. 49, p. 157-164, mai-ago 2011.

Anexo I

MUSIC Inventory

Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica

Versão para estudantes de Ensino Fundamental – tempo presente

(para ser administrado perto do começo ou meio do ano letivo)

Instruções

Por favor, classifique os itens nesta seção optando pelos seguintes tópicos:

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

Observe que a palavra "disciplina" refere-se a qualquer coisa que você faz nas aulas de música, incluindo tarefas, atividades, práticas instrumentais, etc.

1. A disciplina prende minha atenção.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

2. Tenho a oportunidade de decidir por mim mesmo como atingir as metas da disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

3. Em geral, a disciplina é útil para mim.
   - Discordo fortemente

- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

4. A professora está disponível para responder minhas perguntas sobre a disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

5. A disciplina é benéfica para mim.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

6. Os métodos de ensino usados nesta disciplina prendem minha atenção.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

7. Estou confiante de que posso ter sucesso na disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

8. Tenho a liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que eu quero.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo

- Concordo plenamente

9. Eu gosto dos métodos de ensino usados nesta disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

10. Sinto que posso ter sucesso em enfrentar os desafios acadêmicos desta disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

11. Os métodos de ensino da professora me envolvem na disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

12. Durante as aulas, tenho opções de como alcançar os objetivos da disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

13. Gosto de completar as atividades realizadas na disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

14. Eu sou capaz de obter uma nota alta nesta disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

15. A disciplina é interessante para mim.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

16. A professora está disposta a me ajudar se eu precisar de ajuda nas aulas.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

17. Eu tenho controle sobre como eu aprendo o conteúdo das aulas.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

18. Durante todas as aulas, sinto que posso ter sucesso na disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

19. Acho que a disciplina é relevante para o meu futuro.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente

- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

20. A professora se preocupa com o quão bem eu faço as atividades.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

21. Eu poderei usar o conhecimento que obtenho nesta disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

22. A professora é respeitosa comigo.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

23. O conhecimento que obtenho nesta disciplina é importante para o meu futuro.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

24. A professora é amigável.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

25. Acredito que a professora se preocupa com meus sentimentos.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

26. Tenho flexibilidade no que posso fazer nesta disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

Anexo II

MUSIC Inventory

Questionário de Avaliação da Motivação do(a) Estudante segundo o Modelo MUSIC de Motivação Acadêmica

Versão para estudantes de Ensino Fundamental – pretérito

(para ser administrado perto do final do ano letivo)

Instruções

Por favor, classifique os itens nesta seção optando pelos seguintes tópicos:

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

Observe que a palavra "disciplina" refere-se a qualquer coisa que você faz nas aulas de música, incluindo tarefas, atividades, práticas instrumentais, etc.

1. A disciplina prendeu minha atenção.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

2. Eu tive a oportunidade de decidir por mim mesmo como atingir as metas da disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

3. Em geral, a disciplina foi útil para mim.
   - Discordo fortemente

- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

4. A professora estava disponível para responder minhas perguntas sobre a disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

5. A disciplina foi benéfica para mim.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

6. Os métodos de ensino usados nesta disciplina me chamaram a atenção.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

7. Eu estava confiante de que poderia ter sucesso na disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

8. Tive a liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que eu queria.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo

- Concordo plenamente

9. Gostei dos métodos de ensino usados nesta disciplina.
   - Discordo fortemente
   - Discordo
   - Discordo parcialmente
   - De certo modo, concordo
   - Concordo
   - Concordo plenamente

10. Senti que poderia ter sucesso em enfrentar os desafios acadêmicos desta disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

11. Os métodos de ensino da professora me envolveram na disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

12. Durante as aulas, eu tinha opções de como alcançar os objetivos da disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

13. Gostei de completar as atividades realizadas na disciplina.
    - Discordo fortemente
    - Discordo
    - Discordo parcialmente
    - De certo modo, concordo
    - Concordo
    - Concordo plenamente

14. Eu fui capaz de obter uma nota alta nesta disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

15. A disciplina foi interessante para mim.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

16. A professora estava disposta a me ajudar se eu precisasse de ajuda nas aulas.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

17. Eu tinha controle sobre como eu aprendi o conteúdo das aulas.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

18. Durante todas as aulas, senti que poderia ter sucesso na disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

19. Achei a disciplina relevante para o meu futuro.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente

- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

20. A professora se importava com o quão bem eu fazia as atividades.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

21. Eu poderei usar o conhecimento que adquiri nesta disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

22. A professora foi respeitosa comigo.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

23. O conhecimento que adquiri nesta disciplina é importante para o meu futuro.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

24. A professora foi amigável.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

25. Acredito que a professora se importava com meus sentimentos.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente

26. Tive flexibilidade no que me foi permitido fazer nesta disciplina.

- Discordo fortemente
- Discordo
- Discordo parcialmente
- De certo modo, concordo
- Concordo
- Concordo plenamente