

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

Comunicação

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

Dra. Cristina Rolim Wolffebüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS
cristina-wolffebuttel@uergs.edu.br

Resumo: Este estudo foi desenvolvido por meio do Mestrado Profissional em Educação e teve por objetivo investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical escolar. Para tanto, foi empreendida uma investigação qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Godoy, 1995a; Cohen; Manion; Marrison, 2007) que teve como pressuposto metodológico o estudo multicase (Stake, 2009; Yin, 2001) compreendendo estudantes de 11 a 15 anos de idade. Para a amostragem foram coletados dados por meio de observações participantes, coleta de documentos e do MUSIC *Inventory* (2017), sendo analisados pelo modelo MUSIC de motivação acadêmica que se configurou no referencial teórico-analítico deste estudo (Jones, 2009; 2017). O modelo MUSIC compreende cinco componentes motivacionais que, ao envolver os(as) estudantes, podem gerar motivações para a aprendizagem, sendo eles: empoderamento, utilidade, sucesso, interesse e cuidado. Como resultados destaca-se que o trabalho pedagógico da professora de música investigada aumentou os níveis motivacionais dos(as) estudantes da Educação Básica em todos os cinco componentes, evidenciando que um trabalho pedagógico significativo e motivador pode contribuir para o aumento das motivações dos(as) estudantes para aprender música na escola e, conseqüentemente, para o aumento de suas aprendizagens musicais escolares. Por meio deste estudo foi possível construir uma Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental, possibilitando a ampliação e qualificação do trabalho pedagógico-musical de professores(as) de música que atuam com este público e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de seus(suas) estudantes para a aprendizagem musical escolar.

Palavras-chave: Motivação; Aprendizagem musical escolar; Trabalho pedagógico; Proposta Pedagógica Curricular.

1. Introdução

Ao ministrar aulas de música para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental observou-se uma visível desmotivação para desenvolver as atividades musicais em uma escola da periferia de Porto Alegre, RS. Deste modo, fez-se necessária a utilização de diferentes metodologias de ensino para tornar a disciplina mais atraente aos(as) educandos(as). No decorrer das aulas as aprendizagens musicais tornaram-se 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?”

Nesse processo observou-se que o(a) professor(a) contribui e direciona o trabalho, mas é o(a) educando(a) quem permite que seja efetivamente desenvolvido. 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 apreciar e executar música.

Partindo desses questionamentos, investigou-se qual o papel do(a) professor(a) de música neste universo de conhecimentos teóricos e de que forma é possível motivá-los(as) a não desistir destas aprendizagens. Um fator importante neste processo é o estilo motivacional do(a) professor(a) de música que possibilita a construção de conhecimentos musicais resultantes destas relações: aluno(a)/música/professor(a). Nesses espaços e nessas relações, surgiram os questionamentos desta pesquisa:

- 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 destes questionamentos objetivou-se investigar as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical escolar. A presente pesquisa justificou-se pela existência da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n.º 2, de 10 de maio de 2016 (Resolução CNE/CEB 2/2016), que define as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de

Música na Educação Básica (Brasil, 2016). A partir desta investigação foi possível conhecer as contribuições motivacionais do trabalho pedagógico do professor(a) de música, possibilitando conhecer as práticas e o estilo motivacional docente, oportunizando a ampliação do alcance pedagógico-musical e engajando os(as) estudantes nas atividades musicais escolares por meio de uma Proposta Pedagógica Curricular adequada a este público (Ertel; Wolffenbüttel, 2024).

2. Motivações para a aprendizagem musical escolar

A motivação tem exercido um papel importante na consolidação dos conhecimentos, visto que é uma variável relevante do processo de aprendizagem, especialmente quando o rendimento escolar não pode ser explicado somente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconômica (Lourenço; Paiva, 2010). A motivação vem do latim *'movere'*, que significa mover-se para realizar uma ação (Boruchovitch; Bzuneck, 2009). Esta ação é desencadeada por uma vontade, determinada por fatores internos ou externos. Pesquisas têm discutido a motivação para a aprendizagem (Guimarães, 2009; Bzuneck, 2009; Guimarães; Boruchovitch, 2004). Para Eccheli (2008, p. 200), “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”.

Quanto a isso destaca-se que a motivação intrínseca permite a escolha e realização de determinadas atividades por interesse próprio, gerando satisfação e contemplando a participação na tarefa como a principal fonte de motivação do indivíduo. 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 (Guimarães, 2009). Por isso, 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, e incentivando os(as) estudantes em suas aprendizagens (Guimarães; Boruchovitch, 2004; Eccheli, 2008; Guimarães, 2009; Leão, 2011).

Estudos apontam, ainda, para as motivações dos(as) estudantes para aprender música na escola (Vilela, 2009; Hentschke *et al.*, 2009; Pizzato, 2009; Pizzato; Hentschke, 2010; Cereser, 2011; Cernev, 2011; 2015; Silva, 2017), as crenças de autoeficácia dos(as) professores(as) de música (Cereser, 2011), o estilo motivacional destes profissionais (Ghazali,

2006; Vilela, 2009; Cereser, 2011; Silva, 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).

Em relação à aprendizagem musical escolar, a motivação configura-se como um processo dinâmico, compreendendo iniciar, manter e finalizar uma ação (Vilela, 2009). 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 para os estudos musicais, mas precisará do suporte de motivações externas aos(as) estudantes para se configurar em uma aprendizagem contínua e significativa. Deste modo, 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), bem como 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).

Essas atividades podem gerar resultados positivos ou negativos (Vilela, 2009), podendo despertar novas ações de aprendizagem ou promover a desistência do(a) educando(a) frente as dificuldades encontradas nos estudos musicais (Vilela, 2009). Nesta 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, refletindo em baixas atribuições de interesse discente, como pouca importância e utilidade às aprendizagens musicais.

Desta forma, faz-se importante a intervenção do(a) professor(a). Cereser (2011) corrobora apontando 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). Além disso, é importante que o(a) professor(a) acredite nas habilidades dos(as) estudantes para aprender, o que afeta diretamente o seu modo de ensinar. Para tanto, 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 (Pizzato; Hentschke, 2010).

3. Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Godoy, 1995a; Cohen; Manion; Morrison, 2007) tendo como método o estudo multicasos (Stake, 2009; Godoy, 1995b; Yin, 2001) investigando estudantes do 6º e do 9º do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Porto Alegre, RS, que cursavam a disciplina de Arte-Educação, por meio do Componente Curricular Música, compreendendo estudantes de 11 a 15 anos respectivamente.

Para a coleta dos dados foram selecionadas três diferentes técnicas, compreendendo as observações participantes (Bogdan; Biklen, 1994; Godoy, 1995b; Yin, 2001; Cohen; Manion; Morrison, 2007), a coleta de documentos (Bogdan; Biklen, 1994; Godoy, 1995b; Yin, 2001) e o MUSIC *Inventory* proposto por Jones (2009; 2017) para compreender a motivação dos(as) estudantes segundo o modelo MUSIC de motivação acadêmica, que se configurou no referencial teórico-analítico deste estudo.

4. Fundamentação Teórico-analítica

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se como fundamentação teórico-analítica o modelo MUSIC de motivação acadêmica elaborado pelo psicólogo Brett Jones, nos Estados Unidos (Jones, 2009; 2017; Jones; Skaggs, 2016; Jones; Sigmon, 2016). Jones (2009) acredita que alguns estudantes têm mais interesse inicial no que estão cursando em comparação com outros(as), refletindo sobre o que o(a) professor(a) necessita para criar mecanismos que envolvam os(as) educandos(as) com sua aprendizagem, criando e fornecendo respostas por meio deste modelo de motivação acadêmica (Jones, 2009).

Jones (2009) concentrou-se em pesquisar teorias aplicáveis a estudantes, criando o modelo MUSIC de motivação acadêmica, sugerindo cinco componentes a serem considerados ao planejar uma aula: o empoderamento, a utilidade, o sucesso, o interesse e o cuidado. O nome do modelo é um acrônimo baseado na segunda letra do “eMpodramento” e na primeira letra dos outros quatro componentes, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Modelo MUSIC de motivação acadêmica.

e **M** poderamento
U tilidade
S ucesso
I nteresse
C uidado

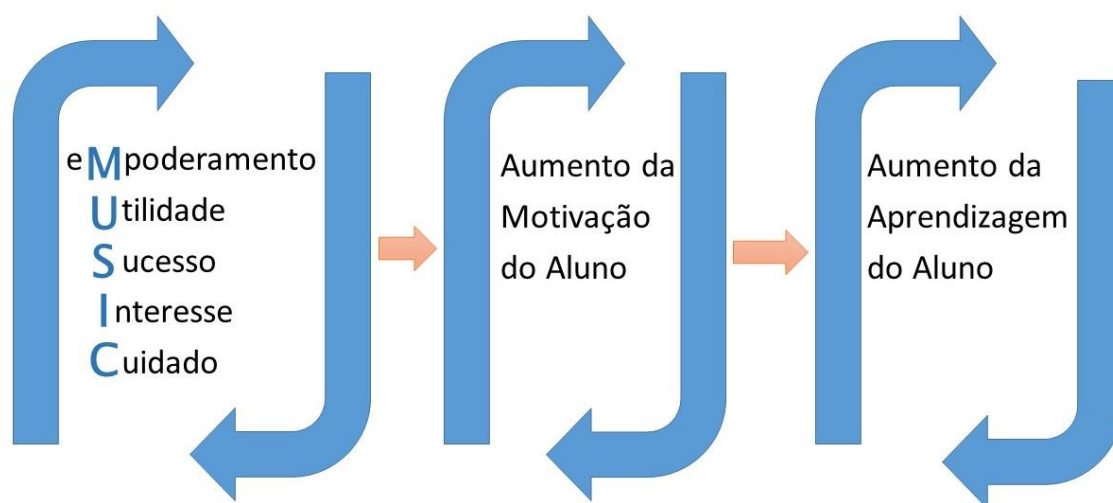
Fonte: Modelo apresentado por Jones (2009), editado pelas autoras.

Os componentes do modelo MUSIC são derivados de modelos de pesquisa e teorias na área da motivação, bem como da educação e da psicologia. Segundo Jones (2009), esse modelo baseia-se em um arcabouço teórico sociocognitivo, 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).

Ao tratar do modelo MUSIC, baseado em uma estrutura teórica sociocognitiva 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) não recomenda um número exato de componentes que devem ser atendidos e não evidencia que todos os cinco componentes do modelo sejam necessários para que a motivação realmente aconteça (Jones, 2009).

No entanto, as pesquisas que embasam o modelo de Jones (2009) apontam que esses componentes são altamente correlacionados, podendo mais de um componente ser utilizado para explicar a motivação discente e, ainda, que todos os componentes podem trabalhar juntos para produzir maiores níveis de motivação. Assim, quanto mais os(as) professores(as) puderem abordar todos os cinco componentes, mais bem-sucedidos(as) eles(as) estarão em motivar seus(suas) estudantes (Jones, 2009). Para compreender como se dá esse processo, confira a estrutura teórica sociocognitiva apontada pelo autor na figura 2, a seguir:

Figura 2: Modelo baseado em uma Estrutura Teórica Sociocognitiva, na qual cinco componentes levam ao aumento da motivação do(a) estudante, resultando em maior aprendizado do(a) estudante.



Fonte: Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pelas autoras.

Destaca-se, em relação ao modelo MUSIC de motivação acadêmica, que o componente Empoderamento refere-se à garantia de controle dos(as) estudantes sobre um ou mais aspectos de suas aprendizagens (Jones, 2009). Este componente tem sua origem no campo da motivação com pesquisas realizadas no âmbito da teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985; 2000; 2008). Essa teoria motivacional relaciona-se com o gosto pelas atividades proporcionado quando os(as) estudantes acreditam exercer algum controle sobre algum aspecto da tarefa (Jones, 2009).

A Utilidade, por sua vez, refere-se à garantia do entendimento dos(as) estudantes da utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Este componente, para Jones (2009), está ligado à 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 seu futuro (Tabachnick *et al.*, 2008).

O componente Sucesso refere-se à garantia das percepções de sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Por meio dele, os(as) estudantes devem acreditar que, se investirem esforços, poderão perceber-se competentes, alcançando o sucesso na realização das atividades. 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).

O Interesse refere-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. O interesse consiste em um componente afetivo da emoção positiva relacionado com o gosto pelo que se faz. É um estado psicológico e um componente cognitivo da concentração (Hidi; Renninger, 2006).

Por fim, o Cuidado refere-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 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). Ao proporcionar a sensação de cuidado, outros termos também têm sido utilizados no campo da motivação, como o cuidar, o pertencimento, o vínculo e o senso de comunidade (Baumeister; Leary, 1995).

O MUSIC *Inventory* consiste em um questionário avaliativo com 26 itens organizados em cinco escalas motivacionais que, ao serem somados, possibilitam conhecer as motivações discentes para o estudo da música na escola¹. Essa avaliação motivacional, por meio das pontuações altas e baixas, pode, então, conduzir os(as) professores(as) a (re)conhecer a eficácia pedagógico-musical e (re)pensar suas práticas docentes, utilizando o MUSIC *Inventory* como instrumento de avaliação do uso de estratégias mediadas pelo(a) professor(a), possibilitando uma análise dos fatores motivacionais empreendidos no desenvolvimento de habilidades musicais na Educação Básica.

¹ (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**

5. Resultados e Análise dos Dados

Os resultados desta pesquisa foram obtidos por meio do desenvolvimento metodológico, da aplicação das técnicas de coleta dos dados e posterior análise. Para tanto, foram coletados planos de aula e avaliações institucionais realizadas pelos(as) estudantes, sendo ainda ministradas aulas de música com a proposta de criação e produção de programas de rádio escolar. Durante as aulas, investigou-se as turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, sendo a primeira iniciante nas aulas de música e a segunda orientada pela professora pesquisada desde o 6º ano em suas habilidades musicais. Cada turma foi investigada por um trimestre, sendo as aulas de música observadas pela pesquisadora participante e, posteriormente, descritas em um Caderno de Observações (2020).

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. Por meio deste questionário, os(as) estudantes puderam avaliar suas motivações para aprender música na escola em todos os 26 itens. E 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 (Jones, 2009; Ertel, 2023).

Parkes et al. (2017) utilizaram o MUSIC *Inventory* para analisar as motivações de estudantes de música do Ensino Médio, estudando a confiabilidade e a validade do uso deste 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, fornecendo estratégias para os(as) professores(as) de música e indicando que as instruções podem ser consistentes (Parkes et al., 2017).

Considerando os cinco componentes motivacionais, o empoderamento foi avaliado pelos(as) estudantes investigados(as) enquanto oportunidade de decidir como atingir as metas da disciplina de música, bem como a liberdade de tocar/explorar/apreciar as músicas que gostariam, as opções de como alcançar os objetivos da aula de música, o 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 os(as) estudantes do 6º ano apresentaram 82% de empoderamento inicial, enquanto os(as) estudantes do 9º ano apresentaram 78% de percepções de controle inicial sobre seus aprendizados musicais. Em um comparativo com o MUSIC *Inventory* implementado no final do ano letivo, observou-se que o empoderamento dos(as) estudantes de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental aumentou 5% em cada um dos grupos de estudantes investigados(as). Ou seja, a realização das atividades musicais lhes possibilitou a obtenção de controle sobre seus aprendizados, sendo 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 por meio da instrução motivacional da professora.

O desenvolvimento desse estudo apontou que essa motivação ocorreu 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. Verificou-se 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 meios de produção e edição inferiu novos significados às atividades musicais, produzindo conhecimentos e habilidades diversas.

Destaca-se 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, seus benefícios e sua relevância para o seu futuro, bem como o conhecimento adquirido nas aulas de música, 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, obtendo 83%, e igualmente 83% para os(as) estudantes do 6º ano que já entendiam as atividades musicais como úteis para o seu futuro. Os altos níveis de empoderamento e percepções de utilidade dos conteúdos musicais trabalhados na disciplina de música puderam gerar a satisfação e a garantia do sucesso por meio da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário.

Nesta perspectiva, os(as) estudantes 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 (Vilela, 2009). Destaca-se que a necessidade da obtenção de sucesso não significa atividades de fácil realização, mas sim atividades desafiadoras, fornecendo *feedbacks* e recursos necessários para a obtenção de percepções de sucesso ao realizar as atividades musicais na escola.

Dessa forma, ao implementar atividades musicais foi possível aumentar estas percepções de sucesso por parte dos(as) estudantes, 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.

Já o interesse inicial dos(as) estudantes em relação às atividades musicais foi de 83% em estudantes de música do 6º ano de uma escola da periferia de Porto Alegre, RS e de 72% em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental pelas atividades musicais desenvolvidas na escola. Esse interesse trata da importância dos(as) professores(as) garantirem atividades ou tópicos que sejam interessantes aos(as) estudantes, percebendo como eles(as) podem influenciar o interesse dos(as) educandos(as), tornando o interesse um componente importante a ser destacado por esse estudo.

O interesse dos(as) estudantes pela disciplina pode estar vinculado à sua motivação inicial, que pode ser intrínseca ou extrínseca. Com o passar dos anos escolares, contudo, a motivação intrínseca vai diminuindo, sendo necessários estímulos externos. Por isso, por meio das aulas de música, foi possível atuar de forma a sustentar a motivação intrínseca e estimulá-los(as) por meio da motivação extrínseca. Encontrou-se assim, 85% de interesse nos(as) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e 80% de interesse em estudantes do 9º ano, que tiveram um aumento de 8% enquanto os(as) estudantes do 6º ano ampliaram em 2% seus interesses, sendo que ambos os grupos já entendiam as atividades como interessantes.

Por fim, investigou-se as percepções de cuidado para com os(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo apontados os mais elevados índices nas percepções de cuidado por parte da professora de música investigada em relação aos esforços empreendidos

em enfrentar os desafios da disciplina e os desafios pessoais de cada estudante. 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 altos índices de cuidado apontaram que a professora de música demonstrou interesse pela aprendizagem de seus(suas) estudantes, bem como por seus desafios pessoais, o que foi indicado na avaliação realizada anualmente pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), em que os(as) discentes 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, demonstrando entenderem que a professora se preocupa com seus aprendizados (Caderno de Documentos, 2020).

Contudo, as percepções de cuidado de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, RS foram identificadas em 88% no final do ano letivo, enquanto os(as) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram 90% de percepções de cuidado ao final do ano. Apresentou-se assim, 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 se entendiam cuidados pela professora na realização das atividades musicais. Por meio destes resultados, observou-se a importância de um trabalho pedagógico-musical motivador, qualificando e envolvendo os(as) estudantes da Educação Básica com as propostas de educação musical na escola.

6. Considerações Finais

Ao final desta pesquisa foi possível inferir conclusões acerca da investigação sobre as contribuições do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música como fator motivacional para a aprendizagem musical de estudantes de uma escola da periferia de Porto Alegre, RS. Neste sentido, observou-se que a contribuição motivacional do trabalho pedagógico da professora de música se deu no aumento de todos os níveis motivacionais dos cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica proposto por Jones (2009).

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 e na forma que a informação é mais facilmente recuperada pela memória.

Destaca-se que, por meio da implementação desta pesquisa, que a contribuição motivacional do trabalho pedagógico da professora de música destes estudantes se deu no aumento de todos os níveis 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. Nos demais níveis dos cinco componentes propostos por Jones (2009), houve 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-se 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).

Por meio deste estudo foi possível construir a Proposta Pedagógica Curricular para o ensino de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Ertel; Wolffenbüttel, 2024), a qual foi publicada e entregue para a rede de ensino investigada. Além disso, foi possível elaborar um *site* de livre acesso contendo a Proposta Pedagógica Curricular elaborada², bem como atividades práticas, teóricas e avaliativas que possam contribuir com o trabalho de professores(as) que convivem com comunidades e realidades próximas a essa, atuando na qualificação do trabalho musical escolar e suas possibilidades de produção, execução e composição na Educação Básica.

² <https://daniele-ertel.wixsite.com/educacaomusical>

Referências

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought e Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

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

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.

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.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 10 de maio de 2016*. Sobre Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em:
<http://sintse.tse.jus.br/documentos/2016/Mai/11/destaques-museu-historia-educacao-cultura-e/resolucao-no-2-de-10-de-maio-de-2016-define>. Acesso em: 26 de julho de 2024.

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, 2009, p. 9-36.

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

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

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

COHEN, 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.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press, 1985.

DECI, Edward. L.; RYAN, Richard. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Journal of Psychological Inquiry*, Estados Unidos, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

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, 2008.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*. Curitiba, Editora UFPR, n. 32, p. 199-213, 2008.

ERTEL, Daniele Isabel. *Motivações de estudantes para a aprendizagem musical escolar*. 1ª Edição. Curitiba: Editora Appris, 2023.

ERTEL, Daniele Isabel; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Propostas Pedagógicas para o Ensino de Música na Educação Básica*. 1ª Edição. Curitiba: Editora Appris, 2024.

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, 2009.

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.

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.

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. *User guide for assessing the components of the MUSIC Model of Motivation*, 2017. Disponível em: <http://www.theMUSICmodel.com>. Acesso em: 26 de julho de 2024.

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.

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.

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.

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.

PARKES, Kelly *et al.*. Assessing Music Students Motivation Using the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *National Association for Music Education*, v. 35, n. 3, p. 16-22, 2017.

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

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.

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.

STAKE, Robert E. *A arte da investigação com Estudo de Caso*. 2ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TABACHNICK, Sharon E. *et al.* 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.

WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne Sue. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.

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