



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL UFBA / EMBAP
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO MUSICAL**

AGNES ELIANE LEIMANN ILLESCAS

**MOTIVAÇÃO E PRÁTICA MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO
SOBRE O ESTUDO COTIDIANO DO PIANO POR CRIANÇAS**

Salvador
2008

Agnes Eliane Leimann Illescas

**MOTIVAÇÃO E PRÁTICA MUSICAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O
ESTUDO COTIDIANO DO PIANO POR CRIANÇAS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Musical MINTER: Mestrado Interinstitucional UFBA/EMBAP/FAP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Diana Santiago

Salvador

2008

Catálogo na publicação elaborada por Mauro Cândido dos Santos – CRB 1416-9ª.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)


I291m Illescas, Agnes Eliane Leimann.
Motivação e prática musical: uma investigação sobre o estudo cotidiano do piano por crianças. / Agnes Eliane Leimann Illescas. – Salvador, 2008.
115 f.


Orientador: Prof.^a Dr.^a Rosane Cardoso de Araújo.
Co-orientador: Prof.^a Dr.^a Diana Santiago da Fonseca.
Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. 2008.
Inclui Bibliografia.

1. Motivação – Teses. 2. Aluno - Teses. 3. Piano - Teses. 4. Educação – ensino – Teses. 5. *Performance* – Teses. I. Araújo, Rosane Cardoso de. II. Fonseca, Diana Santiago da. III. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. IV Escola de Música e Belas Artes do Paraná. V. Título.

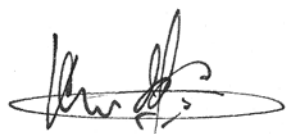
CDU 786.2:159.9.072

A Dissertação de Agnes Eliane Leimann Illescas foi aprovada


Rosane Cardoso de Araújo
Orientadora


Diana Santiago da Fonseca
Co-orientadora


Ana Cristina Tourinho


Orlando César Fraga

Curitiba, 06 de agosto de 2008

Dedico este trabalho à minha família
querida: Lehi Humberto,
Guilherme Arthur e Elisa Beatriz.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pela Sua infinita grandeza, pelo dom da vida e por ter me permitido chegar até aqui.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Rosane Cardoso de Araújo, por todos os ensinamentos dedicados em cada capítulo deste trabalho e pela amizade, paciência e compreensão nos momentos mais difíceis.

À co-orientadora Prof^a. Dr^a. Diana Santiago pelas sugestões de leituras que certamente contribuíram para enriquecer este trabalho.

Aos coordenadores do MINTER: Prof^a. Dr^a. Diana Santiago, Prf^a. Dr^a. Léa Lígia Soares, Prof. Dr. Ricardo Bordini e Prof. Dr. Zeferino Perin pelo empenho para que o mestrado se concretizasse. UFBA/EMBAP/FAP.

A Diretora Ana Maria Lacombe Feijó e Vice-diretora Solange Pitanguieira da EMBAP pelo incentivo e empenho.

Ao departamento de instrumentos polifônicos pela carga horária reduzida.

Aos professores e alunos da EMBAP e aos pais dos alunos que prontamente participaram das entrevistas contribuindo, e muito, para a continuidade do trabalho.

Às secretárias: Elaine Garcia e Rosangela Oliveira da EMBAP, e Maísa Santos da UFBA, pelo auxílio e prontidão.

A todos os Professores do Programa MINTER.

Aos colegas do mestrado, "Família Bahia" - assim chamados com carinho, pelos momentos de crescimento e aprendizado. Principalmente Denise Silvia Borusch, Consuelo Froener e Solange Maranhão Gomes.

Às amigas Ana Maria Portes, Rose Mari e Wilson Annes, Rosamaria Peters, Margareth Andrade, Elizabeth Benghi, Daniela Tsi Gerber.

À minha família, especialmente ao meu marido, Lehi, pela paciência, carinho e pela incrível dedicação aos nossos filhos nas minhas ausências.

Meus filhos Guilherme Arthur e Elisa Beatriz pela paciência e compreensão que tiveram quando inúmeras vezes não pude estar ao lado deles.

Aos meus pais, Armando e Engride Leimann, pela compreensão, incentivo e apoio. Ao meu avô, Arthur J. Thober, por me sustentar com suas orações diariamente. À minha irmã caçula, Damaris Leimann, pelo auxílio e correções nos momentos finais. À minha irmã Mariane e ao meu cunhado Martin, pelo incentivo e apoio. À minha sogra Hermínia e cunhadas Célia e Doralice pelas orações e apoio.

À amiga Sonia Ott Müller, por nossa amizade, pela incansável ajuda no cuidado dos meus filhos e incentivo quase que diário que recebi, por acreditar em mim e pelas correções ortográficas.

Ao Dr. Jin Soo Chung, Dr. Jucenir F. Marques e Dr. Marcos Sudmann que cuidam dos "probleminhas" de saúde.

À Albert e Marguita Friesen pelo apoio e palavras de incentivo.

Aos amigos especiais que conheci em Salvador e que com muito carinho me acolheram, Sr. Bira e Naná, Pr. Edvar e Gláucia Jimenes e Vanusia de Oliveira.

Aos Líderes da Célula da Igreja Batista do Bacacheri: Robson e Rosana Valentin pelas orações, Winfried e Raquel Schumann pela paciência e apoio, Elcio e Carla Guimarães com um carinho todo especial 'mineiro' me ensinaram que "a vida não é tão 'certinha' assim", Leo e Simone pelo carinho e a todos participantes da célula que oraram por mim durante o período do curso.

Ao Pr. Martin e Dorothea Kahl pelas orações.

Ao Pr. Samuel, Marlene e Ângela Mitt pelo apoio e estímulos constantes.

À Alice Benke, pelas traduções.

Ao Paulo Ernesto e Marta Ormerod pelo incentivo e apoio.

Ao Colégio Adventista Bom Retiro, pelo uso da biblioteca e pelo cuidado especial que meus filhos receberam na minha ausência. Sou grata

pelo apoio que recebi de todos: diretor Eliseu Prates dos Reis, coordenadores pedagógicos: Eleny K. Carvalho (2007 e 2008) e Regina A. Marques (2007), às professoras dos meus filhos, que no período da minha ausência não pouparam esforços nos estudos com eles: Marli Z. Santana (2007), Rosana G. M. Carriel (2007), Mariluz Bomfim (2008), e Raquel F. Costa (2008). Além dos demais funcionários da escola, especialmente ao Tomaz E. da Rosa.

Ao Grupo Crown, liderado por Horst e Myrta Kroeger, da Igreja Menonita que muito antes de começar o mestrado oraram para que Deus permitisse esta realização em minha vida.

Louvado seja meu Criador pela música
que é minha vida e pelas pausas que
Tu permites.

MÜLLER

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal a investigação dos processos motivacionais intrínsecos e extrínsecos que norteiam a aprendizagem pianística, a partir da análise das práticas de estudo diário do instrumento vivenciadas pelos alunos de piano dentro e fora da sala de aula. A metodologia escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa foi o estudo multicase, onde foram realizadas entrevistas com seis alunos, divididos em dois grupos, e seus respectivos professores, além dos pais ou responsáveis, procurando levantar dados de forma a trazer o máximo de informações sobre hábitos e contextos de estudo domiciliar e escolar. A principal justificativa está na idéia de que o aprofundamento de questões que envolvem a *performance* no piano e motivação para o estudo, podem contribuir para o reconhecimento de processos significativos de ensino, além de processos para o conhecimento vinculados à realização da prática musical. Diante disso, após a análise dos dados da investigação pode-se apresentar como resultados a confirmação de que a motivação para o estudo do piano é parte fundamental do aprendizado e que se configura por meio de fatores diversos como o interesse no programa a ser executado, os procedimentos da condução docente, a participação dos pais/responsáveis no acompanhamento e incentivo ao estudo, o ambiente de estudo, a auto-estima e o gerenciamento das metas. De modo geral os dados apontaram para a conclusão de que a motivação intrínseca é o fator fundamental para a persistência na prática musical dos participantes, enquanto que os processos de motivação extrínsecos não foram significativos no contexto estudado.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Aluno. Piano. *Performance*.

ABSTRACT

The main objective of this research is the investigation of intrinsic and extrinsic motivational processes which guide the piano process of learning, starting from the analysis of the daily study practices of the instrument experienced by piano students inside and outside the classroom. The chosen methodology for the development of this research was the multiple case study, in which interviews were conducted with six students, divided into two groups, and their teachers, in addition to parents or guardians. Data was collected in order to gather as much information as possible about home and school studying habits and contexts. Basically, the main reason is the idea that deepening the knowledge in issues involving piano performance and studying motivation can contribute for the recognition of significant educational processes, as well as processes linked to the achievement of musical practices. Therefore, after analysing research data, results show the confirmation that motivation for piano studying is a fundamental part of the learning process and it is set through various factors such as the interest in the syllabus being carried out, the procedures of the teacher, the participation of parents / guardians in monitoring and encouraging the studies, the environment of study, self-esteem and goals' management. As general rule, data pointed to the conclusion that intrinsic motivation is the key factor to persistence in musical practice by participants, while the processes of extrinsic motivation were not significant in the studied context.

KEYWORDS: Motivation. Student. Piano. Performance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REVISÃO DA LITERATURA	16
1.1 Prática instrumental e <i>performance</i>	16
1.2 Motivação para aprendizagem.....	19
1.2.1 Motivadores intrínsecos e extrínsecos.....	22
1.2.2 Alguns problemas de motivação	25
1.2.3 Estratégias motivacionais	26
1.3 Motivação e <i>performance</i>	29
2. METODOLOGIA E APRESENTAÇÕES DOS CASOS	37
2.1 Método	37
2.2 Seleção dos casos	37
2.3 Instrumento de coleta de dados	38
2.4 Principais procedimentos.....	39
2.5 Procedimentos de análise dos dados	40
2.6 Relato da coleta de dados – contato e entrevistas.....	41
2.6.1 Breve descrição de cada caso.....	42
3. RELATO SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO A	45
3.1 Apresentação do caso 1	45
3.1.1 Ambiente de estudo em casa	46
3.1.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável.....	47
3.1.3 Impressões docentes sobre o estudo do aluno.....	49
3.1.4 Considerações finais do caso 1	52
3.2 Apresentação do caso 2	54
3.2.1 Ambiente de estudo em casa	55

3.2.2	Motivação e estudo do aluno na visão do responsável.....	56
3.2.3	Impressões docentes sobre o estudo do aluno.....	57
3.2.4	Considerações finais do caso 2	59
3.3	Apresentação do caso 3	60
3.3.1	Ambiente de estudo em casa	60
3.3.2	Motivação e estudo do aluno na visão do responsável.....	61
3.3.3	Impressões docentes sobre o estudo do aluno.....	62
3.3.4	Considerações finais do caso 3	65
4.	RELATO SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO B.....	67
4.1	Apresentação do caso 4	67
4.1.1	Ambiente de estudo em casa	67
4.1.2	Motivação e estudo do aluno na visão do responsável.....	68
4.1.3	Impressões docentes sobre o estudo do aluno.....	69
4.1.4	Considerações finais do caso 4	71
4.2	Apresentação do caso 5	74
4.2.1	Ambiente de estudo em casa	74
4.2.2	Motivação e estudo do aluno na visão do responsável.....	75
4.2.3	Impressões docentes sobre o estudo do aluno.....	75
4.2.4	Considerações finais do caso 5	78
4.3	Apresentação do caso 6	80
4.3.1	Ambiente de estudo em casa	80
4.3.2	Motivação e estudo do aluno na visão do responsável.....	82
4.3.3	Impressões docentes sobre o estudo do aluno.....	83
4.3.4	Considerações finais do caso 6	86
5.	TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS	88
5.1	Processos motivacionais dos casos 1, 2 e 3 (grupo A)	88
5.1.1	Ambiente de estudo e apoio da família	88

5.1.2	Motivação para aprendizagem	89
5.1.3	Motivação e repertório	91
5.1.4	Hábito de estudo e interesse.....	92
5.2	Processos motivacionais dos casos 4, 5 e 6 (grupo B)	93
5.2.1	Ambiente de estudo e apoio da família	93
5.2.2	Motivação para aprendizagem	95
5.2.3	Motivação e repertório	96
5.2.4	Hábito de estudo e interesse.....	97
5.3	Elementos convergentes e divergentes dos grupos A e B	98
5.3.1	Apresentações ao público	101
6.	CONCLUSÃO.....	103
7.	REFERÊNCIAS	108
8.	APÊNDICE.....	113

INTRODUÇÃO

Como professora de piano, na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), tenho, ao longo dos anos, verificado inúmeros casos de estudantes de piano com os mais variados desempenhos em suas práticas musicais. Tal situação freqüentemente faz com que surjam questionamentos sobre o porquê da falta de eficácia de alguns estudantes em sua prática cotidiana, uma vez que todos são submetidos a um semestre de ensino instrumental e teórico a fim de capacitá-los para tal execução.

Este fato me interessa especialmente quando observo, em bancas de avaliação e recitais, estudantes iniciantes no estudo do piano com dificuldades na *performance*, pois acredito que é na fase inicial do estudo instrumental que o discente deve receber uma orientação que promova prazer ao executar uma obra musical. Neste sentido, esta proposta de pesquisa está centrada na verificação de processos de motivação para a aprendizagem pianística com crianças iniciantes no ensino do instrumento em diferentes contextos como: sala de aula e em seu estudo diário.

Atualmente, no Brasil, encontram-se divulgadas algumas investigações sobre a preparação da *performance*. Dentre os autores que já discutiram sobre esta temática, pode-se citar Kaplan (1997), Póvoas (2005), Carvalho e Ray (2006), Santiago (2006), Santiago e Brito (2005); Araújo e Pickler (2008); Tourinho (1995); entre outros. De modo geral estas pesquisas tratam de elementos práticos envolvidos no processo da execução, porém muitos estudos não incluem diretamente questões sobre motivação e aprendizagem.

Assim, o objetivo desta pesquisa é investigar os processos motivacionais envolvidos na aprendizagem do piano, vivenciados pelos alunos em classe de aula e no estudo fora dela. Como objetivos específicos, busca-se: verificar possíveis estratégias do professor para incentivar a aprendizagem do aluno e analisar aspectos da motivação intrínseca e extrínseca, a partir

do relato dos estudantes, professores e pais participantes.

A justificativa para esta pesquisa está embasada na idéia de que o aprofundamento de questões que envolvem a *performance* no piano e motivação para o estudo, pode contribuir para o reconhecimento de processos significativos de ensino aprendizagem, bem como processos cognitivos vinculados à realização da prática musical.

Além disso, acredito que esta pesquisa servirá para minha própria atuação, como docente do ensino do piano, bem como para colegas que também atuam nesta área laboral. Partindo da premissa de que os processos de gerenciamento da aprendizagem interferem profundamente na compreensão de questões que envolvem a *performance* pianística e a motivação, acredita-se que o enfoque deste trabalho, voltado especialmente para o trabalho com crianças, pode apresentar dados significativos para professores de instrumento e, de modo geral, para pesquisadores interessados em estudos sobre processos de aprendizagem musical infantil.

O primeiro capítulo desta dissertação tem o enfoque na revisão da literatura sobre a prática instrumental e *performance*, motivação para aprendizagem, motivadores intrínsecos e extrínsecos, alguns problemas de motivação, estratégias motivacionais, motivação e *performance*, bem como, algumas teorias, entre elas: Teoria da expectativa – valor, Teoria da auto-eficácia, Teoria do fluxo, Teoria das atribuições e Teoria do domínio motivacional.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia da pesquisa de campo. Como método para alcançar os objetivos propostos foi utilizado o estudo multicasos, no qual foram analisadas as práticas musicais de seis alunos em nível iniciante e intermediário no estudo do piano, sendo: três alunos com ótimo desempenho, (grupo A), com médias escolares entre 9,0 (nove) e 10,0 (dez) e três alunos com desempenho mediano, (grupo B) ou seja, com médias escolares entre 6,0 (seis) e 7,5 (sete e cinco). Para a

coleta de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada com pais, professores e também com os próprios discentes.

O enfoque do terceiro capítulo é um relato sobre o desempenho dos alunos do grupo A, ou seja, aqueles que tiveram na prova de piano a nota superior a 9,0 (nove). Foram investigados como os alunos desenvolveram sua aprendizagem, sua *performance*, sua motivação e seu gerenciamento de estudo diário do piano em seu domicílio ou fora de classe.

Já no quarto capítulo, é apresentado o grupo B, sobre o desempenho dos alunos medianos com notas entre 6,0 (seis) e 7,5 (sete e cinco) na prova de piano. Neste capítulo também foram investigados como os alunos desenvolveram sua aprendizagem, sua *performance*, sua motivação e seu gerenciamento de estudo diário do piano em seu domicílio. Também foram realizadas entrevistas com os professores, pais e alunos.

No quinto capítulo é feito o cruzamento dos dados dos alunos do grupo A, com os alunos do grupo B, por meio da utilização de algumas categorias de análise, definidas de acordo com os objetivos do trabalho: o ambiente de estudo, apoio familiar e histórico musical, motivação extrínseca e intrínseca, repertório, hábito de estudo e interesse.

Por fim, tem-se a finalização do trabalho, na qual são apresentadas as considerações finais.

1. REVISÃO DA LITERATURA

Esta pesquisa envolve reflexões que transitam entre dois eixos específicos: motivação e *performance*. Neste sentido, esta revisão tem como foco estes dois temas que se relacionam no âmbito do objeto escolhido para esta investigação. Assim, a partir da visão de inúmeros autores é possível discutir a motivação para a prática de estudo do instrumento como meio de otimização da *performance*.

1.1 Prática instrumental e performance

Conforme a pesquisadora Ray (2005), a *Performance Musical* é um momento em que o músico executa uma obra expondo-se a alguém, desse modo, sujeitando-se a críticas. É comum ouvir dos estudantes comentários que nos estudos feitos em casa, o desempenho é muito mais eficaz, porém, em sala de aula, quando este se expõe aos "ouvidos" do próprio professor, freqüentemente há uma tendência da sua *performance* ser alterada de forma significativa. Observa-se então, que em sala de aula a obra está exposta às críticas do professor, não havendo dúvidas de que o estudante pretende fazer o melhor. Desse modo, um fato que, em princípio, parece tão simples, o de estar sendo observado, muda a atitude do estudante diante da peça que executa.

Segundo Dunsby (1995), os músicos necessitam de um sistema de coordenadas levando-os a um pensamento amplo sobre a música e pelo qual eles empreendam seu estudo e seu trabalho. Nesse contexto, o professor tem a tarefa de auxiliar nestas coordenadas gerenciando o aprendizado passo a passo e de maneiras diferentes para cada estudante, ou seja, individualizando o estudo, levando o aluno a compreender a partitura que vai estudar para depois interpretá-la. Para Vygotsky (1989) "o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvol-

vimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1989, p. 33). Portanto, no processo do desenvolvimento da criança, o professor é o mediador da aprendizagem.

Já para Kaplan (1997), o ser humano não nasce com aptidões de qualquer espécie, mas cada indivíduo, devidamente orientado, é capaz de adquirir uma capacidade de desenvolver um determinado comportamento, ou seja, o ser humano não tem aptidões, mas tem potencialidades que podem ser desenvolvidas através de um procedimento adequado para determinada capacidade. Não existindo criança que não possa aprender a linguagem musical e desenvolver a habilidade de tocar um instrumento.

Segundo Tsitsaros (1996, p. 122, minha tradução):

Crianças que ouvirem vários tipos de música em sua casa ou que viam seus pais ou outros parentes tocarem um instrumento musical, ou melhor, ainda, que tiveram eles próprios experiências musicais de qualquer natureza, como tocar em instrumentos informalmente, cantar ou dançar, são mais facilmente motivados a aprender a tocar um instrumento. O desejo do aluno de aprender um instrumento deveria invariavelmente vir de dentro para fora. Da necessidade interna e da urgência em criar, expressar-se e comunicar-se através do som¹.

Contudo, o professor, em seu trabalho de desenvolvimento da *performance* musical, pode sistematizar a aprendizagem do estudante partindo do “conhecido ao desconhecido”, ou seja, utilizar-se de conhecimentos básicos, do dia-dia do aluno, para desenvolver habilidades musicais, trabalhando,

¹ Children who have listened to various kinds of music in their home environment, who have seen their parents or other relatives play a musical instrument, or even better, who have had themselves musical experiences of any nature, such as informally playing an instrument, singing or dancing, are more likely to become motivated and learn to play an instrument. The student’s desire to learn an instrument should invariably stem from within, from the internal need and urgency to create, express and communicate by means of sound (TSITSAROS, 1996, p. 122).

assim, a aquisição dos conhecimentos e habilidades musicais de forma natural, estimulando o aprendizado.

É significativo também, estimular a criança para apresentações em público, incentivando a capacidade de domínio próprio nas suas habilidades quando apresentadas. Portanto, deve-se instruí-la para o estudo num processo de trabalho, onde ela não irá fazer música só em sala de aula ou somente em casa, mas já nas primeiras aulas incentivá-la a tocar para: turma de classe, colegas, audições, concursos, entre outros. Aos poucos, a criança obterá mais desenvoltura em relação às apresentações em público e ao desenvolvimento do estudo do piano.

Também é de responsabilidade do professor conhecer elementos da psicologia da aprendizagem infantil, da educação, do desenvolvimento, entre outros, e assim direcionar o estudo do aluno iniciante e conduzir para que ele tenha hábitos adequados de estudo. Como observa Tsitsaros (1996 p. 122, minha tradução) que: "Em crianças, os domínios de diferentes habilidades vêm da curiosidade deles de aprender coisas que atraem seu interesse e seu amor em tocar e divertir-se".²

É importante destacar as condições de interagir com os aspectos psicológicos envolvidos na execução do estudo e, ainda, proporcionar condições de reconhecer constantemente os limites do seu corpo, além de priorizar o contato com o instrumento. Sendo assim, o professor trabalhará no estudante alguns elementos que possam facilitar o desenvolvimento da sua *performance* musical, ou seja, prepará-lo para o domínio do processo de estudo/palco, desenvolvendo um amplo conhecimento do texto musical a ser interpretado, bem como as considerações estéticas a ele relacionadas.

² Children's mastery of different skills stems from their curiosity to learn things that capture their excitement and their love of play and fun (id).

Segundo Clarke e Davidson (1998), o *performer* musical deve, além das habilidades técnicas do conhecimento específico do instrumento, ter preparo físico adequado para a execução musical, pois o corpo está relacionado com o contexto geral da resposta musical, havendo assim a necessidade de conhecimento desses aspectos anátomo-fisiológicos. Outro grande desafio no desenvolvimento de uma *performance* musical é trabalhar na criança a diminuição da tensão emocional que normalmente atrapalha a execução musical. Santiago (2006) propõe o estudo da personalidade do estudante, pois quando há a definição do estilo de atuação do músico, é possível um trabalho sobre o controle da ansiedade na sua *performance*, proporcionando a este o autodomínio na execução musical.

Para Williamon e Davidson (2002), é indispensável no desenvolvimento da *performance* musical, a capacidade do *performer* em expressar a musicalidade através de uma boa dose de imaginação, além do conhecimento do contexto, como forma, estilo, métrica, entre outros.

Além desses elementos trazidos por Williamon e Davidson, é importante destacar que a musicalidade e expressão não podem ser acrescentadas após a aplicação da técnica, pois como bem observa Swanwick:

O caráter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de *performance*, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmica e na articulação – como o movimento de um som ao outro som está organizado (SWANWICK, 2003, p. 62).

1.2 Motivação para aprendizagem

Segundo Bzuneck (2001), o termo “motivação (...) vem do verbo latino *movere* cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo. Assim, genericamente, a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa, ou que a põe em ação ou a faz mudar o curso” (BZUNECK,

2001, p. 9).

Dentro desse contexto, segue também a definição de Woolfolk (2000, p. 326): “motivação é geralmente definida como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento”. Ainda de acordo com Woolfolk, “uma questão básica da motivação é: de onde ela vem, de dentro ou de fora do indivíduo?” (ibid. p. 328).

Nesse sentido, Bzuneck (2001), afirma que as pessoas têm recursos pessoais que podem ser investidos em determinada atividade, sendo estes recursos o tempo, a energia, talentos, conhecimentos e habilidades. Bzuneck (2001), afirma ainda que “esse investimento pessoal recairá sobre uma atividade escolhida e será mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando” (BZUNECK, 2001, p. 10).

Woolfolk (2000), afirma que há quatro concepções gerais à motivação: concepção comportamental, concepção humanística, concepção cognitiva e concepção de aprendizagem social:

- Concepção comportamental - “Os behavioristas explicam motivação com conceitos como ‘recompensa’ e ‘incentivo’”. (ibid. 330). Recompensa é algo que atrai o indivíduo para ter algo ou um objeto, como consequência de um determinado comportamento. Incentivo é encorajar ou desencorajar um comportamento. Portanto, com relação à concepção comportamental, a motivação deverá ser feita através de recursos interiores, como senso de competência, auto-estima e auto-realização.
- Concepção humanística - “Foi desenvolvida na década de 40, de acordo com uma análise cuidadosa dos incentivos e das recompensas. Assim, motivar o estudante significa encorajar sua reação a dois fatores dominantes na época: behaviorismo e psicanálise freudiana” (id.). Os psicólogos humanísticos como Maslow e Rogers achavam que nenhuma das psicologias, com-

portamentais e freudianas explicavam adequadamente, porque as pessoas agem de uma determinada forma. Assim, do ponto de vista humanístico motivar é encorajar seus recursos interiores, como: auto-estima, senso de competência, autonomia e auto-realização.

- Conceção cognitiva - Também se desenvolveu em reação à visão comportamental. "Teóricos cognitivos acreditam que o comportamento é determinado por nosso pensamento. Nesta teoria, as pessoas são vistas como ativas e curiosas" (id.). A motivação intrínseca é muito valorizada porque induz o estudante a um estado de interesse permanente pelos novos desafios.
- Conceção de aprendizagem social - "São integrações de abordagem comportamentais e cognitivas: elas levam em consideração tanto a preocupação dos behavioristas com os efeitos ou resultados de comportamentos, quanto o interesse dos cognitivistas no impacto de crenças e expectativas individuais" (id.). Nesta abordagem, a motivação é vista com a expectativa de atingir um objetivo e/ou seu valor. É um resultado que o aluno pode adquirir.

O estudante motivado pode chegar a resultados surpreendentes, mais do que poderia ser previsto. Já o estudante desmotivado apresentará um resultado abaixo do esperado. Maehr e Meyer (apud BZUNECK, 2001, p. 13), citam a tendência de "estudar a motivação para formar aprendizes permanentes, que pela vida toda continuem a investir na construção de novos conhecimentos".

A motivação não é mais vista como um conjunto de pesquisas de processos psicológicos, mas sim, como parte integral do aprendizado que ajuda os estudantes a adquirir um nível de comportamento que lhes trará

melhor oportunidade de atingir todo seu potencial. Quando o estudante desenvolve o desejo de estudar um instrumento musical ele passa a valorizar seu aprendizado, tanto no seu nível de persistência, quanto na intensidade que “demonstra” ou “mostra” na busca por alcançar seus objetivos com a música.

1.2.1 Motivadores intrínsecos e extrínsecos

A motivação intrínseca, segundo Guimarães (2001), é algo que vem de dentro do indivíduo, e uma mudança só acontece pelo “querer”. Ou também entendida como uma tendência natural do ser humano, envolvendo interesses individuais, adquirindo ou conquistando suas capacidades para almejar grandes desafios.

Nesse sentido, Pintrich e Schunk (apud GUIMARÃES, 2001, p. 84) explicam que existem quatro origens da motivação intrínseca que devem ser observadas no planejamento das atividades escolares, a fim de torná-las potencialmente motivadoras, são elas:

Desafio: toda tarefa deve ser clara e concisa, apresentando um grau intermediário de dificuldade e desafiando o intelecto do aluno, devendo ser vencida com um determinado esforço, isto poderá favorecer sua motivação.

Curiosidade: situações que estimulam a atenção dos estudantes por estarem em “desacordo com suas crenças ou conhecimentos anteriores” (id). Assim, torna-se necessário estimular os estudantes a procurar informações para esclarecer suas dificuldades e compreender suas dúvidas. É semelhante ao desafio, contudo, as diferenças devem ser moderadas, tendo em vista que uma informação muito diferente dos conhecimentos interiores pode ser desconsiderada facilmente, diante da impossibilidade de compreensão em determinada situação.

Controle: o resultado da execução de uma tarefa depende do empenho ou do esforço, ou seja, se o aluno tiver a oportunidade de ser

ouvido e puder optar pelas suas escolhas, a motivação será melhor aceita e a capacidade para envolver-se em uma atividade tornar-se-á mais facilmente absorvida. “Isto é facilmente observado em situações nas quais o professor permite que os alunos optem por realizar uma dentre várias atividades propostas, apresentadas com formatos, exigências ou prazos diferenciados” (id).

Fantasia: propor aos estudantes jogos que abrangem a “fantasia ou o faz-de-conta” pode servir de auxílio como recurso para a motivação em situações que normalmente não havia um mesmo efeito.

A motivação intrínseca, também é desencadeada por desejos que são satisfeitos pela realização de um determinado trabalho, pela necessidade de satisfazer uma curiosidade, pela necessidade por algo novo, ou ainda pelo desejo de realizar o seu próprio potencial.

(...) a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas, ou prêmios por seu cumprimento. (...) um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio (GUIMARÃES, 2001, p. 37).

Três necessidades psicológicas inatas têm sido destacadas como determinantes da motivação intrínseca: necessidade de competência articulada com a capacidade do organismo de interagir satisfatoriamente; necessidade de autonomia humana inata, na qual os sujeitos realizam naturalmente uma atividade a que não são obrigados, e necessidade de se sentir parte de um contexto, como forma de sentir-se seguro e amado, ou seja, estar emocionalmente ligado e envolvido com pessoas significativas.

Nesse sentido, temos que estudantes motivados intrinsecamente são movidos para iniciar uma tarefa porque gostam, por ser interessante, ou ainda pela própria curiosidade que o estudante tem em atingir determinado resultado.

A motivação extrínseca é definida por Guimarães como:

A motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades (GUIMARÃES, 2001, p. 46).

Algumas pessoas desenvolvem uma atividade somente por razões externas, basta questioná-la se faria a mesma atividade sem reconhecimento, ou sem receber qualquer punição para saber qual sua motivação, sendo interna ou externa. Pessoas que desempenham uma tarefa pela recompensa são, geralmente, menos criativas do que aquelas que não esperam receber recompensa nenhuma. Neste sentido, pode-se citar como exemplo a progressão na carreira profissional, o dinheiro, o reconhecimento social e o poder.

Para compreender ainda melhor diferentes níveis da motivação extrínseca, Guimarães (2001) ressalta a tendência humana de integrar e internalizar esses comportamentos. Apontando assim, algumas razões pelas quais muitas vezes estudantes realizam e participam de uma tarefa em aula.

No ponto inicial, a regulação externa, o estudante buscaria razões externas, como pressões, incentivos ou recompensas para justificar seu envolvimento: "Posso ter problemas se não o fizer". No segundo nível, a regulação introjetada, é interna, ao estudante porque não necessita da presença concreta do controle externo, mas permanece separada dos propósitos ou desejos do próprio indivíduo: "Vou me sentir culpado se não o fizer". Na regulação identificada, o comportamento assinalado ou a regulação são percebidos e aceitos como pessoais: "Envolve-me porque acho importante fazê-lo". A regulação integrada, o nível mais elevado do desenvolvimento, refere-se ao autônomo e autodeterminado da motivação extrínseca. As pressões ou incentivos externos são, nesse caso, percebidos como fonte de informação sobre as ações importantes a serem cumpridas e não como coerção (GUIMARÃES, 2001, p. 47).

1.2.2 Alguns problemas de motivação

De acordo com Bzuneck (2001), a motivação tornou-se um problema em nossas escolas, a falta dela representa queda de empenho individual de qualidade em tarefas de aprendizagem. Estudantes que não estão motivados estudam pouco, e conseqüentemente, o aprendizado se tornará insatisfatório. Uma aprendizagem desmotivada gerará um futuro incerto e com poucas conquistas de real valor. Alguns professores observam e queixam-se de estudantes desmotivados e os mesmos não estão revelando uma dedicação desejável ao estudo, faltando mais disciplina em seu comportamento.

Essa idéia é bem esclarecida por Mitchell, quando explica que:

No aluno, a motivação é considerada como a determinante talvez principal do êxito e da qualidade da aprendizagem escolar. Quem estuda pouco, ou quem lê pouco, aprende pouco; a qualidade e a intensidade do envolvimento nas aprendizagens depende de motivação. Mas também se reconhece que se trata de uma variável complexa e multifacetada (MITCHELL appud BZUNECK, S/D, <http://www.unopar.br/motivacao>).

Ainda de acordo com Bzuneck (2002), é possível identificar alguns problemas de motivação no aluno. Avaliar e considerar o desempenho do estudante, identificar reais problemas de motivação, conhecer melhor e com cuidado cada um, sua aptidão, seus conhecimentos preliminares e maneiras de estudo. E para esta identificação, portanto, é necessário considerar a motivação em dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo.

Em termos quantitativos, no contexto de tarefas, a motivação não pode ser considerada ao extremo nem muito fraca, nem muito forte e sim um nível médio. Num nível muito alto, por exemplo, acarreta fadiga, gerando uma emoção negativa de ansiedade, cuja preocupação prejudica o raciocínio e a recuperação de informações guardadas na memória. Portanto, os extremos são prejudiciais.

Em termos qualitativos, a motivação de alguns alunos pode ser observada na forma como estes realizarem as atividades. De forma muito rápida o foco que mantém a motivação pode ser menos eficiente. Por outro lado os alunos que se preocupam com a qualidade do resultado dos seus estudos, os executam de forma mais atenta.

1.2.3 Estratégias motivacionais

Guimarães (2001, p. 80 a 94), destaca algumas características de situação escolar, ao qual o professor pode tomar algumas decisões, para dar uma nova direção usando estratégias e influências que determinam a motivação do aluno. Estes aspectos são: tarefas, autoridade, reconhecimento e valorização, agrupamento, avaliação, tempo e envolvimento de toda a escola.

Tarefas: nem todas as tarefas atraem a atenção dos alunos para fazer ou cumprir com seu dever, isso pode determinar o esforço do aluno em envolver-se na aprendizagem. Planejar e organizar as atividades ou tarefas para serem cumpridas pelos alunos, compreender o conteúdo e o significado da tarefa pelo professor, quais metas deverão ser cumpridas em curto prazo, valor da atividade em si ou habilidades e conhecimentos que serão propiciados por ela. Tornar as tarefas de aprendizagem mais significativa visando despertar o objetivo da motivação intrínseca.

Autoridade: o professor conduz as atividades de diversas formas, revelando a sua maneira de lidar com a autoridade. "A cada forma corresponde um estilo motivacional ligado à crença e confiança do professor em determinadas estratégias de ensino e motivação" (ibid. p. 85). Os alunos, segundo a autora, têm três necessidades sensíveis ao estilo do professor, sendo importante considerar em situações no ensino. "... necessidade de pertencer ou de se sentir parte daquele contexto e é promovida pelo tipo de interação com o professor, que deve particularmente dispensar a seus alunos atenção, cuidado e aceitação" (ibid. p. 86). Outra necessidade é de

sentir-se competente, através dos resultados dos seus empenhos. E ainda, a necessidade de autodeterminação. “Permitir que os alunos participem das decisões do planejamento das atividades em classe não somente facilita a percepção de autodeterminação como também pode incentivá-los a fixar metas pessoais de desempenho, o que contribui para sua auto-regulação” (id.). Portanto, a escola e os professores têm a oportunidade como um todo, de achar uma medida equilibrada para seus estudantes.

Reconhecimento e valorização: o aluno aprende o autovalor quando o professor especifica condições individuais ou de grupo que serão valorizados ou recompensados no contexto. Há alguns professores que valorizam a assiduidade e outros professores que consideram o resultado das notas das atividades de maior valor. As escolas como um todo tem valorizado a questão nota como fator principal, deixando de lado o esforço de outros alunos que realizam as mesmas tarefas, mas não conseguem o mesmo desempenho, o que pode gerar desmotivação destes alunos. Por essa razão, a instituição e seus professores deveriam enfatizar que os alunos, em geral, tenham cuidado com o próprio empenho nas atividades realizadas.

Agrupamento: as afinidades, interesses comuns, ritmos e outros aspectos podem, naturalmente, formar agrupamentos em sala de aulas, fato muito comum. O professor pode encontrar nos grupos certas motivações provenientes do resultado de cada grupo, mas ao mesmo tempo tendo um clima desfavorável à motivação intrínseca e meta de aprendizado em relação a grupos mais fracos. Uma maneira de se conseguir melhor eficácia pode ser a redistribuição dos grupos com dinâmicas ou situações lúdicas onde os novos grupos possam ter novas experiências de expectativa e desempenho.

Avaliação: faz parte do processo e é um dos elementos de ensino-aprendizagem, visando descobrir se os alunos assimilaram o conteúdo e se estão prontos para reproduzir conteúdos apresentados. Sendo este

também um momento de aprendizagem. "... esta etapa do processo (...) pode indicar o que é mais valorizado e criar um clima que desenvolva nos alunos um certo tipo de objetivos, crenças e expectativas, com imediatos reflexos no tipo de motivação" (ibid, p. 89).

Tempo: o tempo de execução das tarefas não deve ser nem muito curto nem muito longo para que o aluno não sinta um clima de competição ou descaso. Quando o tempo for muito longo poderá ocasionar desmotivação por parte do aluno. O tempo deve corresponder às necessidades de cada atividade, sendo planejadas com as necessidades dos alunos, com seus ritmos diferentes, criando assim um clima favorável à meta do aprendizado.

Envolvimento de toda a escola: a cultura e a organização da escola estão refletidas nas práticas escolares diárias que orientam o comportamento de professores e alunos.

Nesse sentido, Maehr e Anderman (apud Guimarães), explicam que:

Um ambiente escolar que enfatize os aspectos promotores da meta aprender conduz a um maior envolvimento e motivação de seus alunos, pois esse contexto acaba por influenciar o clima da sala de aula através dos professores. Assim, todas as características apontadas para as atividades de sala de aula devem ser consideradas no planejamento e políticas de toda a escola (MAEHR e ANDERMANN apud GUIMARÃES, 2001, p. 93).

Ou seja, os estudantes precisam ser motivados para realizar tarefas significativas, desafiadoras, mesmo sendo difíceis e muitas vezes não prazerosas.

De acordo com Bzuneck (2001), para ter sucesso na tarefa de motivar corretamente, o professor deve dominar uma variedade de técnicas e saber utilizá-las com flexibilidade e criatividade. Os professores não podem contar apenas com o senso comum ou com a intuição, ou seja, utilizar o elogio

ou a crítica como forma de confirmação do processo acerto/erro, pois nem sempre o elogio é benéfico para a auto-estima que favorece a motivação e a crítica, que algumas vezes pode ser considerada como um elemento que estimula a motivação do estudante.

1.3 Motivação e *performance*

Para Kaplan (1997), “a aprendizagem da execução de um instrumento musical, sendo de caráter perceptivo-motor, com forte carga do elemento cognitivo, é basicamente um processo psicológico!” (KAPLAN, 1997, p. 14). A auto-estima e autoconfiança precisam estar bem presentes na vida do estudante, desde os primeiros contatos com a música. Este já é um grande passo e, portanto, cabe ao professor desenvolver esta capacidade de auto-estima e autoconfiança, para que o estudante desenvolva a habilidade de uma boa *performance* musical.

O’Neill & McPherson (2002, p. 32 a 38), em seus estudos sobre motivação, procuraram revisar algumas perspectivas vigentes no campo do ensino musical. Eles trataram de cinco perspectivas distintas.

Teoria da expectativa – valor - (*Expectancy-value theory*), procura informar sobre os modos como as crianças valorizam o processo de aprendizagem instrumental, buscando desenvolver o interesse dos estudantes por meio da atenção às suas opiniões e da orientação para a expectativa do quanto elas podem ganhar com tal estudo. Quatro componentes importantes para as expectativas e valoração de uma atividade por parte dos estudantes:

- **Valor:** (*attainment value*) atribui a influencia de que o estudante possa alcançar uma boa reputação em fazer uma determinada tarefa. Por exemplo: tocar bem em público é importante para um estudante cuja concepção de valoração é o que mais lhe interessa, pois envolve direção de elementos que lhe permitem

identificar como é ser um músico que está bem preparado.

- **Valor intrínseco:** (*intrinsic motivation*) é uma sensação de alegria que vem do seu interior, quando o estudante atua pelo simples ato de satisfação em querer fazer música, também definida como motivação intrínseca.
- **Valor extrínseco:** (*extrinsic utility value*) o estudante descobre a vantagem ou o interesse que vem de fora, ou seja, o valor extrínseco, em aprender a tocar um instrumento musical, segundo seus objetivos futuros, incluindo decisões quanto a escolha de sua profissão. O aluno que tem interesse de tornar-se um músico profissional, valorizará sua *performance* musical de maneira diferente ao que toca um instrumento pela simples satisfação de tocar, ou pelo simples interesse de tocar.
- **Valor negativo:** (*perceived cost*) o tempo necessário de estudo do seu instrumento é diário e constante em relação a outras atividades mais prazerosas, tais como, praticar esportes, ou alguma reunião social, por isto é muitas vezes considerado um sacrifício muito grande pelo estudante em optar por horas de estudo, e tal esforço não valeria a pena. Desinteressando-se pelo aprendizado de um instrumento.

Teoria da auto-eficácia - (*Self-efficacy*), de acordo com (PAJARES apud MCPHERSON, 2002):

As crenças da auto-eficácia agem como determinantes de comportamento influenciando as escolhas que os indivíduos fazem, os esforços que empregam, a perseverança que exercem em face de dificuldades, e os padrões intencionais, as

reações emocionais que eles experimentam³ (PAJARES apud MC PHERSON, 2002, p. 34, minha tradução).

Esta teoria procura entender como os estudantes percebem suas habilidades para a *performance* e o quão bem eles poderão realizá-la. Também está associada ao grau de dificuldade de uma determinada tarefa. Por exemplo: tarefas muito fáceis ou muito difíceis e a quantidade prática de tarefas. "(...) é mais fácil crianças se engajarem em atividades musicais quando elas sentem-se capazes musicalmente e valorizam a música"⁴ (id.) (minha tradução).

Teoria do fluxo - (*Flow theory*), segundo os autores, esta teoria explica que: "atividades são mais prazerosas quando o desafio da tarefa e a habilidade do músico são idealmente equilibrados"⁵ (ibid. p. 43). Teoria esta discutida principalmente com o trabalho de Csikszentmihalyi (1999), que por sua vez desenvolveu sua pesquisa com diferentes indivíduos, no contexto da realização das mais variadas atividades.

(...) raras vezes sentimos a serenidade que surge quando o coração, a vontade e a mente participam do mesmo evento (...) Esses momentos excepcionais são o que chamei de experiências de fluxo. A metáfora do "fluxo" foi utilizada por muitas pessoas para descrever a sensação de ação sem esforço experimentada em momentos que se destacam como os melhores de suas vidas. Atletas se referem a eles como "atingir o auge", místicos religiosos como estar em "êxtase", artistas e músicos como "enlevo estético". Atletas, místicos

³ Self-efficacy beliefs act as determinants of behavior by influencing the choices that individuals make, the effort they expend, the perseverance they exert in the face of difficulties, and the thought patterns and emotional reactions they experience.

⁴ (...) the findings suggest that children are more likely to engage in musical activities when they feel capable in music and value it.

Activities are more pleasurable when the challenge of the task and the musician's skill are optimally balanced.

⁵ Activities are more pleasurable when the challenge of the task and the musician's skill are optimally balanced.

e artistas fazem coisas muito diferentes quando alcançam o fluxo, no entanto suas descrições de experiência são extraordinariamente similares. (...) O fluxo tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar da sua capacidade de controle (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 35-37).

Segundo Csikszentmihalyi (1999), fluxo é um estado de envolvimento total com o que se está fazendo, que ocupa a mente com um certo grau de exigência de concentração e está ajustado às habilidades do indivíduo em propiciar desafios possíveis de exceder e oferecer o prazer com resultados imediatos. "O fluxo tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle" (ibid. p. 37).

Ainda segundo o mesmo autor,

(...) As atividades que induzem o fluxo podem ser chamadas de "atividades de fluxo" porque tornam mais provável que a experiência ocorra. Ao contrário da vida cotidiana, as atividades de fluxo permitem que uma pessoa se concentre em metas límpidas e compatíveis. (id).

O termo "fluir" é um profundo envolvimento em alguma atividade. O estado de fluir merece consideração para o princípio da motivação intrínseca. Segundo as conclusões do autor depois de tantos anos de pesquisa, um conjunto claro de metas em nossas atividades rotineiras nos facilita a "experiências de fluxo".

Sua teoria foi também considerada no ensino musical e testada por alguns pesquisadores, como O'Neill (apud O'Neill & McPherson 2002) e Custodero (2006). O'Neill, a partir de uma pesquisa desenvolvida com 60 jovens com idades entre 12 e 16 anos, procurou relacionar a quantidade de tempo de estudo e a experiência de fluxo. A autora observou que os contextos avaliativos das escolas de música especializadas contribuem para a redução da experiência de fluxo especialmente, de alunos considerados

menos habilidosos na prática instrumental.

Teoria das atribuições - (*Attribution theory*), essa teoria segundo McPherson (2002), diz respeito às diferentes razões que o músico dará para explicar sobre a *performance*: seja ela “boa ou ruim”. Austin & Vispoel (apud MCPHERSON, 2002, p. 36) esclarecem que “crenças sobre algumas causas do sucesso e do fracasso podem influenciar uma diversidade de futuros comportamentos, de conquistas, autopercepções e outras respostas emocionais⁶” (minha tradução). Portanto, as expectativas são essenciais para o prosseguimento da motivação do aluno.

Weiner (1986, 1992), identificou três dimensões de atribuições de causa e efeito: 1. Se a causa é interna ou externa para o aluno; 2. A extensão para a qual a causa permanece a mesma ou muda; 3. A extensão para qual o indivíduo consegue controlar a causa. Por exemplo: existe uma importante distinção entre como as crianças vêem habilidades e como elas vêem o esforço. Habilidade é vista como algo interno e estável e além do controle do aluno, (“eu não consigo fazer isso porque eu não sou um bom músico”) enquanto esforço é visto como interno, instável e controlável, (“se eu praticar mais vou conseguir tocar essa peça”), além do mais, alunos que percebem o seu sucesso como resultado de razões internas como o esforço, mais facilmente têm alta auto-estima, ou auto-valor, do que alunos que acreditam que o sucesso é consequência de razões externas, como a sorte⁷ (WEINER apud MCPHERSON, 2002, p. 36 e 37, minha tradução).

Teoria do domínio motivacional - (*Mastery motivational*), traz

⁶ Beliefs about the causes of success and failure can influence a variety of future achievement behaviors, expectancies, self-perceptions, and other emotional responses.

⁷ Weiner (1986, 1992) identified three dimensions of causal attributions (1) whether the cause is internal or external to the student, (2) the extent to which the cause remains the same or changes, and (3) the extent to which the individual can control the cause. For example, there is an important distinction between how children view ability and how they view effort. Ability is viewed as something internal, stable, and beyond a student’s control (“I can’t do this because I’m not a good musician”), whereas effort is seen internal, unstable, and controllable (“If I do more practice I’ll be able to play this piece”). In addition, students who perceive their success as being due to internal reasons such as effort are more likely to have a higher sense of self-worth (self-esteem) than students who believe their success was due to external reasons, such as luck. Weiner (apud MCPHERSON, 2002, p. 36 e 37)

o questionamento sobre o que ocorre durante o evento da *performance* e porque alguns estudantes, não obstante suas habilidades, desistem face às dificuldades.

Existe pouca dúvida que a motivação para continuar o estudo de um instrumento está ligado ao ambiente social e cultural, e assim também, é importante considerar que a motivação para tocar um instrumento podem ser influenciadas por fatores externos, como pais e professores⁸ (id., minha tradução).

O mesmo autor explica que Dweck e colegas demonstraram que:

(...) padrões motivacionais de crianças influenciam seu comportamento e *performance* quando encontram dificuldade ou fracasso, por exemplo, alunos que mostram padrões adaptativos orientados com o domínio motivacional tendem a permanecer elevados na sua persistência⁹ (...) (id., minha tradução).

O'Neill & McPherson (ibid.) pesquisaram e constataram que o estudante tem um grande interesse em aprender música, mas em pouco tempo esse interesse cai gradativamente e a probabilidade de desistência é muito grande. Estes autores classificam isso a fatores básicos de motivação como: potencial, prazer, compromisso e meta.

- Potencial: o estudante já nasce com alguma aptidão que posteriormente deve ser aprimorada.
- Prazer: tocar obras não somente indicadas pelo professor, mas

⁸ ... there is little doubt that motivation to continue instrumental training is inextricably linked to the social and cultural environment, and so it is also important to consider how motivation for playing an instrument might be influenced by external factors such as parents and teachers (ibid. p.43)

⁹ Dweck et al. demonstrated that children's motivational patterns influence their behavior and performance when they encounter difficulty or failure. For example, students who display adaptive mastery-oriented patterns tend to remain high in their persistence (...) (2002, p.38).

as que o estudante escolheu.

- Compromisso: requer muito esforço para aprender o repertório a ser executado, demanda tempo e esforço, no entanto este esforço não deve causar confusão ou frustração durante a prática.
- Meta: encorajar os estudantes a identificarem suas próprias metas e aspirações, definindo assim seus objetivos futuros.

Sendo assim, os estudantes acreditam que suas tarefas e seus desempenhos são importantes na medida em que os professores estabelecem e sustentam um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador.

A importância do estabelecimento de metas para o aluno independe do nível de sua competência musical. Nesse sentido, O'Neill & McPherson (2002) esclarecem que:

Mesmo sabendo da importância desses fatores, não existe quantidade suficiente de apoio dos pais para fazer com que uma criança sem algum interesse intrínseco se engaje no esforço de longo prazo que é requerido para ser bem sucedido mesmo em níveis modestos de competência musical¹⁰ (id., minha tradução).

Ou seja, se os professores desejam estabelecer um ambiente de ensino estimulante e desafiador, é preciso entender o que os alunos pensam sobre eles mesmos, além de entender a tarefa e sua *performance*. É importante que os alunos sintam que o envolvimento deles no aprendizado do instrumento proporciona a eles um sentimento de responsabilidade pelo fato de poderem alcançar os objetivos que eles próprios estabeleceram,

¹⁰ Important as these factors may be, no amount of parental support is likely to make a child without some intrinsic interest engage in the long-term effort required to succeed at even modest levels of musical competence.(id.)

através das suas escolhas pessoais.

Dentro desse contexto, o desafio dos professores é de perceber e aceitar as perspectiva individuais de cada aluno com relação ao seu próprio aprendizado e de desenvolver um relacionamento de compreensão dos pensamentos, sentimentos e ações que servem como base, podendo tanto sustentar como dificultar seu desenvolvimento nas suas habilidades musicais ao longo dos anos.

Nesse sentido, Tsitsaros (1996), esclarece que é preciso que o professor individualize seus alunos, entendendo que cada aluno é um ser único que precisa de um planejamento individualizado, tornando-se mais tolerante e propenso a mudanças conforme a necessidade de cada aluno.

2. METODOLOGIA E APRESENTAÇÕES DOS CASOS

2.1 Método

O delineamento metodológico escolhido para esta pesquisa é o estudo multicasos. O estudo multicasos é definido como uma investigação aprofundada de dois ou mais casos. Para Gil (1999), o estudo de casos procura levantar dados de forma a trazer o máximo de informações de uma determinada unidade/sujeito.

Assim, levantou-se como foco dos estudos de caso, dados sobre os processos de motivação do ensino, envolvidos na aprendizagem do piano, de crianças vinculadas a uma instituição de ensino musical.

Através do contato feito pessoalmente com quatro professores de piano, foram selecionados seis alunos para participar desta pesquisa. Também foram contatados seus respectivos responsáveis (pai, mãe, avó).

2.2 Seleção dos casos

Inicialmente foi feito um contato com professores de piano para participarem da pesquisa e os mesmos indicaram seus alunos do curso Formação Musical I¹¹ da Escola de Música e Belas Artes, com conceitos diferenciados, ou seja, casos 1, 2 e 3 - conceitos entre nove (9,0) e dez (10,0). Casos 4, 5 e 6 - conceitos entre seis (6,0) e sete e meio (7,5).

A participação dos responsáveis teve como objetivo o levantamento de dados sobre o ambiente de estudo dos alunos. Os casos aqui abordados são especificamente os processos motivacionais e aspectos da prática do

¹¹ Curso Formação Musical I: curso oferecido na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, para crianças com sete anos de idade, para fazer o teste de aptidão. O curso tem duração de sete anos, sendo que o aluno tem direito às aulas de: o instrumento escolhido, teoria musical, coral, prática artística, flauta doce, e musicalização.

estudo pianístico diário - institucional e doméstico - relacionados à aprendizagem de cada estudante.

Conforme proposto, foi mantido em anonimato os entrevistados. Diante disso, optou-se por números para identificar alunos e letras para identificar os professores.

2.3 Instrumento de coleta de dados

Para levantar os dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, ou seja, uma entrevista com estrutura pré-estabelecida que Martins (2006, p.27.) classifica como sendo:

(...) uma técnica de pesquisa para coleta de dados cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjectura do pesquisador (MARTINS, 2006, p. 27).

De acordo com o autor, nesta categoria de entrevista busca-se obter informações, dados e opiniões por meio de uma conversação livre, baseada em prévio roteiro. A partir da elaboração do roteiro, o autor faz algumas considerações sobre o processo de entrevistas:

Planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado; ter conhecimento prévio sobre o entrevistado; atentar para itens que o entrevistado deseja esclarecer, sem manifestar suas opiniões; obter e manter confiança do entrevistado; ouvir mais do que falar; evitar divagações; registrar os dados e informações durante a entrevista; com a concordância do entrevistado, usar o gravador; e se necessário, formular questões secundárias (ibid, p. 28).

Nas entrevistas com os docentes foram abordadas questões que os levavam a refletir sobre seu processo de ensino com as crianças e esclarecer tais processos. Já nas entrevistas com os responsáveis, procurou-se levantar dados sobre os procedimentos de estudo das crianças nos dife-

rentes ambientes.

Por fim, foi realizada uma entrevista com cada estudante participante da pesquisa como forma de levantar dados acerca de suas impressões sobre sua prática de estudo e também subsídios para verificar elementos de sua motivação intrínseca.

A entrevista semi-estruturada, de acordo com Triviños (1995), é aquela em que:

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, (...) oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas partindo de questões básicas, mas com apoio em teorias que deram suporte ao objetivo principal da pesquisa, ou seja, investigar quais os elementos que levam à motivação e a prática musical dos alunos no que diz respeito ao estudo do piano.

2.4 Principais procedimentos

Os principais procedimentos utilizados para a pesquisa foram basicamente:

- Contato e convite com os professores, estudantes e pais para participarem da pesquisa;
- Realização das entrevistas;
- Transcrição das entrevistas;
- Análise dos dados e elaboração de categorias de análise;
- Interpretação dos dados à luz da literatura específica.

Diante disso, a pesquisa direcionou-se na medida que as entrevistas tiveram a interpretação adequada com relação à literatura específica para

cada caso, identificando-se, assim, os principais pontos com relação aos elementos da motivação dos alunos no que diz respeito ao estudo cotidiano do piano.

2.5 Procedimentos de análise dos dados

Para esta etapa optou-se como referência as descritas por Triviños (1995), referentes ao processo de análise de conteúdo, quais sejam, as etapas de pré-análise, descrição-analítica e a fase de interpretação referencial.

Conforme esclarece Triviños (1995, p. 161), a pré-análise é uma etapa de "organização do material", ou seja, é a fase em que se busca uma reunião das informações e elementos para delimitar os "problemas e perspectivas" do trabalho a ser desenvolvido. Discorre o mesmo autor, ainda, sobre três fatos fundamentais para a delimitação da pré-análise, quais sejam: a verificar os objetivos gerais da pesquisa, bem como suas hipóteses gerais e suas relações com o trabalho de campo.

Na pesquisa ora apresentada pôde-se identificar esse tópico na elaboração e organização do "Caderno de Entrevistas", que são as transcrições das entrevistas realizadas com os professores, alunos e responsáveis dos alunos.

A descrição-analítica, trazida pelo mesmo autor, diz respeito à "segunda fase do método de análise de conteúdo" (id.), mas que tem início na etapa da pré-análise, com a diferença de que, nessa etapa o campo de pesquisa é submetido a um estudo mais profundo com a ajuda da teoria.

Observa-se nesta etapa, que há um avanço na investigação de "sínteses coincidentes e divergentes de idéias, ou na expressão de concepções 'neutras'" (p. 161 e 162), ou seja, a descrição-analítica não permanece num "plano geral e paralelo de opiniões" (p. 161), mas busca pesquisar as opiniões, mesmo que estas não estejam ligadas a alguma teoria específica.

Nesta mesma etapa da pesquisa, busca-se fazer inicialmente o agru-

pamento dos dados em categorias e o cruzamento dos resultados com a literatura específica sobre motivação e *performance*.

A última fase trazida por Triviños (ibid.), diz respeito à fase de interpretação referencial, que, segundo o autor, está apoiada nos materiais de informação iniciados na fase de pré-análise, mas que agora alcança uma intensidade maior.

Diante disso, tem-se que esta última etapa é caracterizada pela reflexão e intuição com base nos materiais fundamentados nas experiências, estabelecendo assim, relações entre a teoria e a pesquisa de campo, aprofundando as ligações das idéias e conseqüentemente atingindo o resultado a que se propôs a pesquisa.

2.6 Relato da coleta de dados – contatos e entrevistas

Inicialmente foi feito um convite pessoal aos professores que tiveram alunos do curso Formação Musical I, no ano de 2007. Sendo que os próprios professores indicaram seus alunos conforme conceitos diferenciados mencionado no projeto: Grupo A - alunos com conceito acima de 9,0 (nove) e Grupo B - conceitos entre 6,0 (seis) e 7,5 (sete e meio).

A coleta de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro, conforme a disponibilidade de cada qual: professor, aluno e pais e/ou responsáveis.

No total participaram da entrevista 16 sujeitos: quatro professores, (três professoras e um professor), sendo que: dois professores foram entrevistados com dois casos cada um; um aluno pertencente ao grupo A e outro aluno ao grupo B. Seis alunos com idade entre oito e quatorze anos (quatro meninas e dois meninos) e seis responsáveis (quatro mães, um pai e uma avó).

Para se referir aos alunos foram usadas as expressões: caso 1, caso 2, caso 3, caso 4, caso 5 e caso 6. Sendo que os três primeiros fazem parte do grupo A, descrito no capítulo 3. Já os casos 4, 5 e 6, compõe o grupo B,

exposto no capítulo 4 desta dissertação. Para os professores entrevistados foram usadas as letras D, L, R, e V, já os pais, foi utilizado a expressão “o responsável do caso”, de acordo com cada caso, cuja abordagem foi feita logo após a exposição do aluno.

Algumas entrevistas aconteceram na Escola de Música Belas Artes e outras no domicílio dos professores. Da mesma forma com os estudantes. Com os pais, as entrevistas também aconteceram como supra mencionado, bem como no local de trabalho deles, de acordo com a disposição de tempo de cada entrevistado.

O tempo de cada entrevista foi entre aproximadamente, vinte minutos a uma hora. As entrevistas aconteceram pela manhã, tarde e/ou noite, como também no horário do almoço de alguns responsáveis. Uma das características observada nas entrevistas com os responsáveis foi da necessidade em conversar sobre seus filhos: quanto ao desenvolvimento, ao professor, ao programa do curso do piano, as expectativas, problemas relacionados a escola.,

2.6.1 Breve descrição de cada caso

O estudo multicase consistiu no enfoque dos processos motivacionais envolvidos no estudo do piano, de cada aluno participante. Neste sentido tais processos foram revelados a partir do cruzamento das entrevistas em cada caso, ou seja, o aluno, o professor e o responsável (pai, mãe ou avó).

Caso 1: o aluno 1 de nível iniciante tem 9 anos de idade, está no 3º ano do curso Formação Musical I e estuda com a professora D. Este aluno teve um excelente desempenho, conceito 9,75 (nove, setenta e cinco) na prova de banca. Tem piano em casa, estuda em média 50 minutos por dia, tem uma boa concentração. Sente-se bem tocando em público. Quer ser pianista e tocar também outros instrumentos musicais.

Caso 2: a aluna 2 de nível intermediário tem 12 anos de idade, está no 7º ano do curso Formação Musical I, estuda com a professora R e tem piano em casa. Este aluno teve um excelente desempenho, conceito 9,5 (nove e cinco) na prova de banca. Estuda em média de uma hora a uma hora e meia por dia e tem uma boa concentração. É vencedor de vários concursos internos da Escola de Música e Belas Artes e, apesar do seu nervosismo, gosta de tocar em público.

Caso 3: a aluna 3 de nível iniciante tem 8 anos de idade, está no 2º ano do curso Formação Musical I, estuda com o professor L e não tem piano em casa, somente teclado. Teve um excelente desempenho, conceito 10,0 (dez) na prova de banca e gosta muito de estudar piano, estuda em média trinta minutos diariamente, sente-se feliz tocando piano e é muito determinada quanto aos seus planos com relação à música.

Caso 4: o aluno 4, de nível intermediário, tem 12 anos de idade, está no 6º ano do curso Formação Musical I, estuda com a professora R e tem piano em casa. Seu desempenho na prova foi de 7,5 (sete e cinco). Estuda no máximo 30 minutos por dia e não gosta muito de tocar em público, pois fica nervoso. Seu objetivo com relação ao estudo do piano é apenas obter o certificado.

Caso 5: a aluna 5, de nível intermediário, tem 14 anos de idade e é aluna repetente do 7º ano do curso Formação Musical I, estuda com a professora V e tem piano em casa. Seu desempenho na prova foi 7,0 (sete). Esta aluna estuda sozinha em casa, em média 30 minutos por dia, (levantando-se constantemente para beber água, comer e ir ao banheiro, sendo que muitas vezes não sente vontade de estudar piano). Seu objetivo é concluir o curso para obter o certificado e, talvez, tocar em sua igreja, contudo, demonstrou que não gosta de tocar em público, por achar que não toca muito bem.

Caso 6: a aluna 6, de nível iniciante, tem 8 anos de idade e está no 2º ano do curso Formação Musical I, estuda com o professor L e não tem piano em casa. Seu desempenho na prova foi 7,0 (sete), estuda somente no dia da aula de reforço¹² e na aula propriamente dita. Além disso, declarou que não gosta de tocar em público.

¹² Aula de reforço: é uma aula ministrada por um aluno estagiário da graduação (disciplina esta que faz parte da grade curricular), tendo a supervisão de um professor responsável.

3. RELATO SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO A

Os relatos a seguir são dos alunos que obtiveram seu desempenho acima da média 9,0 (nove) na prova de piano, prova esta que ocorre no final de cada semestre, ou seja, nos meses de junho e novembro de cada ano. Esta prova é realizada por uma banca examinadora, composta por três professores, sendo um deles o próprio professor do aluno que está sendo avaliado. Para que esta pesquisa fosse realizada, o mapa de notas foi cedido pela secretaria da Escola de Música e Belas Artes, sendo consideradas as médias referentes ao ano de 2007.

3.1 Apresentação do caso 1

O primeiro caso pesquisado diz respeito à análise do aluno 1, com 9 anos de idade freqüentando o 3º ano do curso Formação Musical I, na Escola de Música e Belas Artes, cujo estudo foi feito através de entrevistas com o aluno, o pai e a respectiva professora.

Segundo o relato do pai do aluno, seu filho gosta muito de estudar piano, algumas vezes estuda sozinho e outras vezes seu pai, que também é professor de música, auxilia em alguma peça ou passagem em que tenha maiores dificuldades.

Constatou-se na entrevista que este aluno gosta de ser desafiado. Um dos exemplos disso foi tocar a peça *Pour Elise* de Beethoven, visto que não estava no nível dele. Enfrentou as dificuldades de leitura, de ritmos, dedilhados, sonoridades, enfim, teve muita persistência e conseguiu grande êxito na peça mencionada acima, com auxílio da professora e com grande empenho no estudo individual.

Diante desse caso, pôde-se observar uma relação com a abordagem de Vygotsky (1998), que diz ser,

(...) necessário possuir os meios para se passar de algo que já se conhece para algo novo. Com o auxílio de uma outra

pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento. (...). O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã (VYGOTSKY, 1998, p. 129).

Quanto à técnica pianística, tanto a professora quanto o aluno relataram que a mesma é usada, mas que o aluno não gosta de executá-la. O aluno pratica algumas escalas mais simples quando o dedilhado não é complicado e, ainda, quando não tem muitas teclas pretas. Ele prefere encarar desafios de peças mais conhecidas e difíceis, do que estudar a técnica diária do piano.

Sobre essa técnica, Kaplan (1997), esclarece que “a técnica de execução pianística é, basicamente, mental”. Cita, ainda, alguns pedagogos e artistas que valorizam o papel que a mente desempenha na resolução dos problemas de execução pianística, como:

T. Mattay afirmava que “técnica é antes uma questão que diz respeito mais à mente do que aos dedos”. F.Steihausen expressa-se da seguinte maneira: “Técnica é a interdependência de nosso aparelho físico com nossa vontade e nossas intenções artísticas”. J.Hoffmann declarava que: “a mais completa imagem (acústica) da partitura deve estar no cérebro, antes de que possa ser expressada através das mãos. Tocar é simplesmente a expressão manual de algo que o executante conhece (isto é, tem na mente!) (KAPLAN, 1997, p. 31).

Por esse motivo, não só o esforço mental é importante ao aluno, mas também a qualidade de estudo diária do instrumento contribuindo para o desenvolvimento da habilidade motora, aperfeiçoando assim a coordenação física que o aluno precisa.

3.1.1 Ambiente de estudo em casa

Na residência deste aluno, além do piano, ele dispõe de outros instrumentos musicais, todos no mesmo ambiente, sendo bem arejado, com uma boa iluminação, inclusive com uma luminária focada diretamente ao piano

e sem outras intervenções que pudessem distraí-lo, como televisão, som, telefone, ou passagem de pessoas. Ou seja, a sala é exclusivamente usada para o estudo.

Constatou-se, também, que a família dispõe de uma pequena biblioteca, com exemplares que tratam da história da música, teoria musical, harmonia, métodos de piano, álbuns de coleções de músicas, entre outros. Também há coleções de cd's e dvd's com músicas desde as mais antigas até os últimos lançamentos de orquestras e pequenos grupos musicais, dos mais variados gêneros e estilos.

O ambiente de estudo do aluno é tranqüilo, fazendo com que ele se sinta muito à vontade para estudar piano. Além disso, sua família é composta por alguns músicos, o que proporciona uma troca de conhecimentos e ajuda nas dificuldades.

3.1.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável

O pai, responsável direto pelo estudo do aluno, embora perceba que seu filho é interessado e esforçado para estudar piano, sente, em algumas vezes, a necessidade de auxiliá-lo. Na entrevista, o pai comenta o seguinte: “preciso estar no pé do meu filho, ele ainda é muito imaturo, diz que não estudou, mas estudou; e às vezes diz que estudou, e não estudou. Precisa estar no pé dele policiando...” (C.E¹³. 2008, p. 5).

Outro aspecto revelado pelo pai, diz respeito ao processo de aprendizagem espontâneo da criança. Segundo ele, o filho gosta de tocar músicas por ouvido, estudando até descobrir a melodia que ouviu. Isso acontece de forma natural, começando, normalmente na mão direita, mudando a

¹³ C.E.: Caderno de Entrevistas elaboradas com os dados das entrevistas coletadas para estudo multicasos.

tonalidade da música e, também, fazendo o acompanhamento com a mão esquerda. Exemplo disso são as músicas que o aluno ouve nos filmes, desenhos, cinema, igreja, entre outras, fazendo com que ele se sinta estimulado para o estudo, até atingir seu objetivo, que é conseguir tocar a música inteira.

Nesse sentido, Deci e Ryan (apud WOOLFOLK, 2000, p. 237) explicam que a "motivação intrínseca é a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões". Este aluno demonstra sua motivação, portanto, também por meio do interesse e persistência para vencer os desafios no estudo diário do seu instrumento, o que nas palavras de Woolfolk (id.) significa "motivação intrínseca".

Nesse contexto, observa-se que no processo de aprendizagem musical, é importante considerar a espontaneidade e a intuição que as crianças têm com a música, desenvolvendo assim sua capacidade de expressão.

No mesmo sentido, Guimarães (2001, p. 55), explica que "apresentar desafios, promover curiosidade (...) são exemplos de ações educativas favoráveis à motivação dos alunos e facilmente implementadas".

Quanto ao relacionamento do aluno com a professora, o pai comenta o seguinte: "olha, acho que é positivo. Vai para aula numa boa, não reclama, deve ser legal" (C.E. 2008, p. 7). Sobre esse tema, Guimarães (2001, p. 80) afirma que "o ambiente psicológico criado em sala de aula é determinante da escolha de metas pelos alunos".

Segundo o pai, não é preciso usar nenhuma estratégia para cobrar o estudo de piano do filho, pois faz parte da disciplina e do dever dele, assim como também, fazer as tarefas do colégio, lavar louça, entre outras obrigações da rotina diária em sua casa.

Conforme relato do pai, algumas vezes ele fica ao lado do filho para estudar, pois o considera muito ansioso, querendo fazer tudo rápido, sendo

por vezes preciso o uso do metrônomo para dar uma “freada” no repertório.

Ao ser questionado sobre o hábito de elogiar o resultado do estudo do filho, o pai declara que faz algum tipo de comentário sobre o seu desempenho. Quando as peças estão ficando boas ou quase prontas e quando não está muito bom, ele dá uma “ajudinha”. O aluno gosta de tocar músicas com melodia e harmonia, não gosta de peças muito simples, que não exigem esforço e/ou quando não se sente desafiado. Sente prazer de brincar com as oitavas e nas regiões grave e aguda do piano, como também de divertir-se com as tonalidades.

A conclusão do pai é de que a opção do filho em explorar mais as teclas brancas e não as teclas pretas são para facilitar o dedilhado e a digitação.

3.1.3 Impressões docentes sobre o estudo do aluno

Segundo a professora D¹⁴ o aluno caso 1 tem um bom interesse e vai as aulas de piano com os “olhinhos brilhando”, também sente muita vontade e disposição em aprender. Relata que, quando algum conteúdo novo é passado para este aluno, este entende a explicação e nas aulas seguintes retorna com um bom desempenho.

A exemplo disso, Hentschke e Del Ben (2003), explicam que:

O repertório é, sem dúvida, um elemento muito forte quando se fala em motivação, mas devemos considerar que o fator maior se refere à própria postura educacional do professor, aos princípios que guiam o seu trabalho, a sua coerência pedagógica e o respeito pelo educando (HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 92).

¹⁴ A identidade dos professores, assim como a dos pais e alunos, também será preservada.

Para a professora, as impressões sobre o hábito de estudo do aluno, são originadas do convívio familiar, além disso, ela percebe que o aluno mantém um hábito constante de estudo com muita disciplina, sendo o pai o principal incentivador para o bom desenvolvimento musical do filho.

O aluno também gosta de estudar sozinho, sente-se desafiado com algumas músicas que ouviu em audições e estuda nas férias alguma dessas músicas, sem orientação do professor.

No seu repertório, o aluno prefere músicas que exigem velocidade, cromatismos, cruzamentos das mãos, *clusters*¹⁵, muita dinâmica e o uso de todo o teclado do piano, tendo como preferências musicais, segundo a professora, músicas eruditas, populares e algumas peças de *jazz rags* e *blues* do álbum da M. Mier, o que demonstra uma variedade nas preferências e gostos musicais.

Nesse sentido, a professora comenta:

(...) dei um repertório pra ele, que usava o teclado inteirinho e bastante diversificado com regiões diferentes, com dinâmicas diferentes, cruzamento de mãos, então uma coordenação de mãos bem grande, uma leitura fantástica que ele tem, se interessou bastante, então eu achei que tem um gosto assim bem diverso (C.E. 2008, p.5).

Observa-se, com isso, que a escolha do repertório é uma grande responsabilidade e um desafio para o professor. Segundo o entendimento de Gauthier et al. (1998), as escolhas dos conteúdos a serem ensinados têm uma influência considerável sobre o progresso dos alunos:

(...) essas decisões dependem do esforço percebido como necessário pelos professores para o ensino de um determinado

¹⁵ Clusters: conjunto ou grupo de notas tocadas no teclado, com a mão fechada.

conteúdo, da percepção dos professores em relação à dificuldade que o conteúdo apresenta para os alunos e finalmente, do sentimento de satisfação pessoal de ensinar um conteúdo específico (GAUTHIER, 1998, p. 202).

De acordo com a professora, este aluno não apresentou dificuldades por ser muito disciplinado no estudo diário do piano. Para trabalhar um repertório mais difícil, a professora explicou que freqüentemente isola as partes mais complicadas, analisando com o aluno o trecho melódico e rítmico, procurando inserir em outro contexto o conteúdo, cercando as dificuldades.

Vê-se claramente que, com essa maneira de estudo, o aluno com alguma dificuldade em determinada peça ou passagem musical, percebe a possibilidade de transferir a mesma forma ou maneira de estudo para resolver problemas semelhantes.

Nesse sentido, Kaplan (1997) argumenta que, "a transferência da aprendizagem é a possibilidade de aplicar, em uma nova situação, conhecimentos, hábitos, métodos, etc., adquiridos em outras circunstâncias" (Kaplan, 1997, p. 84).

Dentre as perguntas feitas para a professora, uma delas foi a respeito das peças que ela observava maior dificuldade por parte do aluno. Em suas considerações, ela explicou:

Uma que achei que ele não iria vencer a *Pour Elise* porque ele só está no 3º ano do curso formação musical que seria o 2º ano do piano. (...), mas ele é tão desafiador que resolveu se empenhar e estudar e usava técnicas de estudo e maneiras de estudar. Ele ia pra casa, estudava e voltava e a gente via que ele olhava pra mim eu quero aprender mais, eu quero saber mais. Então eu não vejo assim, que ele venha tendo dificuldades no momento, ele está conseguindo superar as dificuldades por causa da disciplina de estudo (C.E. 2008, p. 5).

A professora D expôs, ainda, que procura incentivar seus alunos para a participação em audições, realizando duas apresentações públicas

anuais, uma em cada semestre, tanto para os alunos iniciantes, como para os alunos já em grau mais desenvolvido. Outra atividade praticada por esta docente, é a realização de *master class*¹⁶, com seus alunos.

Sobre esse assunto, Swanwick esclarece que:

Fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto (SWANWICK, 1994, p. 9).

Por fim, a professora entrevistada avalia a motivação deste aluno para estudar piano como “muito boa”, dando muita ênfase ao incentivo dos pais e irmãos, enfim da família de um modo geral, assim como do ambiente em sua casa, que proporciona uma concentração para o estudo, além, ainda, dos colegas da Escola de Música e Belas Artes e amigos da igreja - onde a família costuma freqüentar todas as semanas.

Fundamental, também, nesse processo de aprendizagem, é a motivação que a própria professora transmite aula após aula, procurando incentivá-lo para o estudo do repertório.

Contudo, motivar os alunos não é uma tarefa fácil para os professores, porem precisa acontecer constantemente, assim como, o incentivo dos pais também faz uma diferença considerável no desenvolvimento e aprendizado do mesmo.

3.1.4 Considerações finais do caso 1

Ao analisar os discursos do pai, da professora e do aluno, pode-se concluir que este aluno é privilegiado, pois além de conviver em um ambiente

¹⁶ Master class: realização de aulas em conjunto.

musical, ele se mantém constantemente motivado.

Crianças que nasceram em um ambiente onde a música faz parte desde a mais tenra idade, com freqüência podem apresentar mais facilidade em desenvolver as habilidades musicais. No caso deste aluno, sua facilidade em executar peças em um nível avançado, dominar a técnica e as brincadeiras feitas com as tonalidades é bem natural.

Pôde-se observar uma coerência nos discursos da professora, do aluno e do seu pai, tendo em vista que o interesse dele, muito se deve ao incentivo do pai e da motivação da professora.

Vê-se claramente que o interesse do aluno durante as aulas de piano é considerado satisfatório, fazendo com que o seu desempenho fique acima do nível da turma. Outro diferencial neste é identificado pela sua freqüência de estudo diária, o que, na visão da professora pode ser considerada muito boa.

Quanto às preferências do aluno para o seu repertório musical, consideradas no programa da escola, são bem variadas, o que possibilita um desenvolvimento amplo e variado no que diz respeito à sua *performance* musical.

Outra característica marcante é o seu gosto pelos desafios, o que explica a escolha por peças musicais com um grau de dificuldade superior a dos alunos do mesmo ano do curso, costumando se destacar nas apresentações em público promovidas pela professora.

Por essas razões, o que se pode concluir sobre este aluno, é que tanto o ambiente musical vivenciado no seu lar, quanto o trabalho realizado pela professora e a própria satisfação do aluno em encarar novos desafios com facilidade e prazer, fazem com que seu aprendizado musical seja cativante, inspirador e bem sucedido, já que estimula seu interesse pelo repertório, fazendo com que o resultado na execução das peças seja satisfatório, tanto para o público que o assiste, como para a professora que o avalia.

Nesse contexto, Tsitsaros (1996,) esclarece que:

Alguma coisa é prazerosa e divertida quando ela é relativamente fácil e viável, quando ela pode ser feita com o mínimo de esforço e quando os resultados podem ser usufruídos imediatamente e apreciados pelo ambiente próximo do aluno. Alguma coisa é interessante quando atrai o gosto do aluno desperta nele uma certa emoção, estimula a sua imaginação, e é bem sucedido em conquistar seu interesse. Cooperação constante entre professores e pais é essencial para assegurar que o aluno continue a considerar o aprendizado musical e o estudo como algo que tenha expectativa em fazer¹⁷ (TSITSAROS, 1996, p. 122, minha tradução).

Importante destacar aqui, que a motivação desse aluno pode ser caracterizada como sendo de forma intrínseca, já que é natural e tem base na sua família, o que, nas palavras de Csikszentmihalyi, pode ser entendido como sendo “o fluxo que tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle” (CSISZENTMIHALYI, 1999, p. 37).

Esse mesmo autor explica, ainda, que as boas experiências normalmente propiciam um “equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para a ação” (id.).

3.2 Apresentação do caso 2

A pesquisa para a apresentação deste caso foi feita com uma aluna, de 12 anos de idade, do 7º ano do curso Formação Musical I, e com sua

¹⁷ By making practicing both interesting and fun for them. Something is enjoyable and fun when it is relatively easy and feasible, when it can be mastered with the least amount of effort, and when the results can be enjoyed immediately and appreciated by the student's nearby environment. Something is interesting when it appeals to the student's taste, stirs in him a certain emotion, stimulates his imagination and succeeds in capturing his interest. Constant cooperation between teacher and parents is essential to ensure that the student continues to perceive music learning and practicing as something he looks forward to, rather than something he is obliged to do (TSITSAROS, 1996, p. 122).

mãe, que respondeu à entrevista na própria Escola de Música e Belas Artes, não sendo possível realizá-la na casa da aluna.

Observou-se, de início, que esta aluna é muito incentivada pela mãe, que também estudou música na Escola de Música e Belas Artes (graduou-se no curso de licenciatura em música).

Uma das características desta aluna, conforme o seu próprio relato, é seu nervosismo diante de uma apresentação em público, o que considera ser um grande desafio, já que foi vencedora de alguns concursos internos da Escola de Música e Belas Artes, conforme mencionado no relato do capítulo anterior.

Tem como objetivo terminar o curso para obter o certificado, para então dedicar-se mais ao estudo do ensino médio e após a conclusão do curso Formação Musical I, a aluna espera por um momento de relaxamento, sem compromissos para com professores, provas, aulas, concursos, entre outros.

3.2.1 Ambiente de estudo em casa

Como já dito anteriormente, as conclusões sobre o ambiente de estudo na casa desta aluna serão feitas através das entrevistas, já que não foi possível a observação direta.

De acordo com os relatos das entrevistas, a aluna possui piano em sua casa e pôde-se concluir que o ambiente de estudo é muito bom, regular e com muita disciplina, mantendo-se uma rotina de estudo diária de aproximadamente uma hora a uma hora e meia, além de poder contar com a ajuda da mãe, que nos momentos de dificuldades no aprendizado ou no estudo do programa, que a professora escolheu, auxilia dedilhando as passagens em que possui mais dificuldade, realizando estudos mãos separadas, ajudando, inclusive, na parte rítmica, na interpretação, entre outros “probleminhas” enfrentados no decorrer do estudo diário da filha.

3.2.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável

Segundo o relato da mãe, a aluna é uma criança motivada, gosta de estudar e leva muito a sério seu compromisso com o piano. A mãe costuma lembrá-la para estudar piano e normalmente isso ocorre após o almoço, sendo a primeira atividade, antes das tarefas do colégio.

A mãe comenta, ainda, que a aluna tem o hábito de tocar somente o que é proposto pela professora no programa exigido pela Escola de Música.

Afirma, também, que o relacionamento da filha com a professora é positivo. Mostra certa insatisfação apenas com relação à matéria no início de cada semestre, o que se deve ao grau de dificuldade normal encontrado por qualquer aluno na fase inicial de estudos diante de uma proposta nova.

A mãe, por sua vez, quando percebe certa desmotivação na filha, usa algumas estratégias objetivando incentivá-la para o estudo do repertório, impondo condições para que o estudo seja recompensado com alguma outra atividade mais prazerosa (assistir o desenho preferido, por exemplo). Contudo, o acompanhamento da mãe nos estudos se mostra fundamental, já que esta se dispõe a estudar junto com a filha na primeira metade do tempo, deixando a segunda parte para finalização somente da filha. Contudo, mesmo sem muita paciência, a aluna consegue se concentrar por aproximadamente uma hora.

Outro método utilizado por esta aluna, é iniciar o estudo com as peças mais difíceis, passando em seguida para as músicas com um grau de dificuldade menor, já que gosta mais de tocar as músicas e sonatas, criando uma certa resistência ao estudo da técnica.

Uma das vantagens para o bom aproveitamento do estudo desta aluna está no fato da mãe ter um bom conhecimento musical, possibilitando um acompanhamento mais profundo na orientação do estudo e, conseqüentemente, tornando tal tarefa mais proveitosa e o seu rendimento diário

maior. Além disso, a mãe costuma comentar o desenvolvimento e desempenho da filha, o que ajuda na sua desenvoltura e *performance*.

3.2.3 Impressões docentes sobre o estudo do aluno

Na entrevista com a professora R, esta comenta que a aluna 2 é muito esforçada, interessada, e aproveita bem o tempo da aula, o que não deixa de ser uma motivação interior, nas palavras de Woolfolk (2000, p. 326), “motivação é geralmente definida como um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento”.

A professora, ao avaliar o interesse da aluna durante as aulas comenta: “(...) por ter uma motivação que passe dela mesma, eu percebo que ela não é obrigada a fazer as aulas, ela faz por vontade própria” (C.E. 2008, p. 11).

Nesse sentido, Deci & Ryan, Reeve, apud Woolfolk (2000), explica que a “motivação intrínseca é a tendência natural de procurar e vencer desafios à medida que perseguimos interesses pessoais e exercemos aptidões” Deci & Ryan, Reeve, (apud WOOLFOLK, 2000, p. 327). Ou seja, quando a motivação vem da natureza do aluno, este não sente necessidade de ser estimulado com incentivos ou punições, pois a tarefa em si já é recompensadora.

A professora também percebe que o desempenho da aluna durante as aulas é de acordo com o que é solicitado no estudo da técnica, das peças, polifonias, ou sonatas que são trabalhadas em sala de aula para serem apresentados na aula seguinte. Comenta, ainda, que é possível observar que os hábitos de estudo são bons e que a aluna mantém uma frequência diária de estudo.

Quanto às preferências musicais desta, a professora comenta que são bem variadas, como, por exemplo, peças que tenham melodia e acompanhamento, os prelúdios de C. Santoro, as cirandinhas de Villa-Lobos e as valsas de Beethoven.

Nesse contexto, Beineke (2000, p. 92), esclarece que “os alunos têm preferências, interesses, vivências, conhecimentos e habilidades musicais diferentes”. Ou seja, o professor precisa valorizar a diversidade de repertório e respeitar a individualidade e o gosto pela música de cada aluno. No mesmo sentido, Mc Pherson (2002), explica que: uma técnica útil que os professores podem explorar para encorajar seus alunos é a diversificação do estudo. Usar repertórios diferentes em dias escolhidos, ter um caderno para anotar o que precisa de revisão e aperfeiçoar o repertório com maior dificuldade.

A exemplo disso tem-se neste caso que, diante de alguma dificuldade no estudo encontrada pela aluna, a professora procura fazer comparações com peças que ela estudou nos repertórios anteriores, mostrando assim as idéias musicais e interpretando as músicas de acordo com o estilo e a época.

Sobre esse assunto, (Tsitsaros, 1996,) esclarece que:

Em termos de conteúdo, as peças deveriam ser relevantes para novos conceitos apresentados durante a aula ou deveriam revisar e assim reforçar elementos e habilidades que já tenham sido ensinados anteriormente. Escolher peças interessantes e que chamem a atenção dentro do seu nível é parte da responsabilidade do professor¹⁸ (TSISTAROS, 1996, p. 123, minha tradução).

Assim como no caso anterior, esta professora também costuma fazer apresentações públicas, incentivando o aluno para uma melhor desenvoltura no palco. Ainda conforme, Tsitsaros (1996) afirma que:

¹⁸ In terms of content, the pieces should be relevant to the new concepts presented at the lesson, or they should review, and thus reinforce, elements and skills that have already been mastered in previous lessons. Finding appealing and interesting pieces, of appropriate length and level of difficulty, is part of the teacher’s responsibility (TSITSAROS, 1996, p. 123).

A maior parte das músicas dadas deveria encaixar-se no *background* musical do aluno e refletir suas preferências musicais. Deveriam ser relevantes para as experiências de palco que ele já tenha tido, e assim, serem "entendíveis" e atrativas para ele. Variedades de estilos musicais, como música folclórica, música pouco freqüente, *jazz* ou mesmo clássicos famosos, com arranjos para piano¹⁹ (id., minha tradução).

Além disso, a professora prepara alguns alunos para concursos que ocorrem na escola, como também reúne seus alunos para uma aula em conjunto, fazendo com que eles participem na prática artística. Enfim, procura fazer com que os alunos percebam a importância de fazer música e em apresentá-la para seus colegas e familiares, adquirindo assim, mais desenvoltura na *performance* ao enfrentar o palco.

No caso desta aluna, a conclusão da professora, no que diz respeito à avaliação sobre a motivação do seu estudo, o desenvolvimento no piano pode ser considerado excelente.

3.2.4 Considerações finais do caso 2

Ao final das entrevistas realizadas com a aluna, sua mãe e com sua professora, observou-se que há um grande interesse pelo estudo da música, especificamente do piano. Por ser uma aluna muito disciplinada, a sua determinação faz com que o programa escolhido pela professora seja estudado com muito cuidado, possibilitando a memorização integral do programa, além de conciliar uma excelente interpretação, demonstrando muita musicalidade nas peças apresentadas.

¹⁹ The biggest part of the assigned music should fit the student's musical background and reflect his musical preferences. It should be relevant to the auditory experiences that he has already had, and therefore it should be understandable and appealing to him. A variety of musical idioms, such as folk song, occasional music, jazz, or even famous classic tunes arranged for piano (TSITSAROS, 1996, p. 122 e 123).

Tsitsaros esclarece que, “para o aluno iniciante o senso de reconhecimento das suas conquistas pelo seu ambiente mais próximo é uma condição primordial para a manutenção do seu desejo de aprender²⁰” (TSITSAROS, 1996, p. 127, minha tradução).

E é exatamente esse o perfil observado nesta aluna, pois o incentivo para as atividades musicais está presente desde a sua primeira infância, logo, a facilidade, o convívio e o apoio familiar fazem a diferença na vida dela e, conseqüentemente, no processo de motivação para seu estudo.

3.3 Apresentação do caso 3

Este caso diz respeito a uma aluna, com 8 anos de idade, que está freqüentando o 2º ano do curso Formação Musical I, na Escola de Música e Belas Artes, sendo a mãe responsável pelo acompanhamento dos estudos da filha e quem respondeu ao questionário. A entrevista ocorreu na Escola de Música Belas Artes, já que não foi possível realizá-la na casa da aluna.

A aluna demonstrou que algumas de suas preferências estão nas músicas em que ela ouve e consegue executar por ouvido, mas também gosta dos livros “Ciranda dos dez dedinhos” de Maria A. Vianna & Carmem Xavier, o primeiro volume “*The Piano Course*” da Leila Fletcher, “Meu piano é divertido” da Alice Botelho e “A dose do dia” de Edna Burnam.

3.3.1 Ambiente de estudo em casa

Não foi possível observar o ambiente da sua casa em relação ao instrumento, localização, iluminação, biblioteca, entre outras observações, mas segundo o relato dela e de sua mãe, o estudo é realizado em um teclado.

²⁰ For the elementary student, the sense of recognition of his achievement by his immediate environment is a primary condition for the maintenance of his desire to learn (TSITSAROS, 1996, p. 127).

De acordo com a mãe, o ambiente de estudo é tranqüilo e a aluna sente-se feliz com o estudo do piano. Outra característica importante desta aluna, esta no fato dela não precisar da imposição de horários para o estudo, ou seja, ela é capaz, por si só, de estudar em média trinta minutos por dia sem a cobrança do responsável (sua mãe).

Uma das motivações para que o estudo aconteça de forma natural é o fato dela sentir-se satisfeita com o repertório apresentado pelo professor, o que a motiva para estudar com disciplina durante a semana.

3.3.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável

Para a mãe, a motivação da filha pode ser considerada ótima, já que ela gosta de tocar músicas de ouvido, por imitação, como por exemplo, “pantera cor-de-rosa”, “parabéns a você”, entre outras. Além disso, a aluna também produz músicas sozinha, o que faz com que haja um desenvolvimento na sua habilidade de audição, ou seja, aprende primeiro a ouvir para depois tocar no piano e reproduzir o que ouviu.

Outra característica desta aluna é a perseverança, visto ser constantemente estimulada a tocar pelo prazer de aprender músicas em que o ouvido já esteja acostumado, facilitando, assim, um aprendizado rápido e fácil. Ou seja, esta facilidade que a aluna tem de tocar por ouvido, faz com que sua mente se concentre mais nos sons e não tanto na partitura o que leva a um desenvolvimento, nesta fase, mais apurado no que pode ser chamado de pianismo, harmonia, enfim, *performance*.

Nesse sentido, Diller, (1930) já esclarecia:

Nós podemos dizer que o primeiro objetivo do aprendizado por imitação é dar à criança o prazer de aprender rápido e facilmente, peças que no momento ela não poderia ler. As peças soam tão difíceis que dão a ela a sensação de realização. Como a mente dela não está concentrada na leitura de notas e seus valores de tempo, ela pode concentrar-se nos sons e nos gestos para tocar. Entretanto ela ganha pianismo e liberdade de *performance* que ela deve adquirir o mais cedo possível. Esta experiência seria adiada por muitos meses se ela tocasse

somente peças simples que ela fosse capaz de ler²¹ (DILLER, 1930, p. 3, minha tradução).

Quanto ao relacionamento da aluna com seu professor, a mãe comenta na entrevista, que o relacionamento é bom, sem dificuldades de adaptação, aceitando de forma natural as suas orientações.

Como já dito anteriormente, a mãe não precisa usar de estratégias para sua filha estudar piano, além de não precisar estudar com a filha, mesmo por que, não há muito o que a mãe possa acrescentar, visto não conhecer as técnicas de leitura das partituras.

Por vezes, a única participação da mãe é lembrar a filha para estudar, pois ela ainda não tem responsabilidades e maturidade suficientes com relação ao horário de estudo. Vale esclarecer que a concentração da aluna é de aproximadamente 30 minutos.

Para incentivá-la, a mãe costuma elogiar o desempenho da filha quando toca "tudo certinho", para que ela continue motivada a estudar o instrumento.

3.3.3 Impressões docentes sobre o estudo do aluno

Segundo descrição do professor, o qual chamaremos de L, esta aluna é muito esforçada e interessada, fazendo com que seu desempenho seja bom no piano. O professor comenta que ela é uma aluna determinada, pois sabe o que quer e estuda piano porque gosta.

²¹ We may say that the primary object of rote teaching is to give the child the pleasure of learning quickly and easily, and playing well, pieces at the moment he cannot read. The pieces sound so difficult that they give him a sense of achievement. Since his mind is not distracted by reading unfamiliar notes and time-values, he can concentrate on the sound and the mechanics of playing. Thus he gains pianism and freedom of performance, which he should be acquiring as early as possible. This experience would be deferred for many months if he were to play only the very simple pieces that he could read (DILLER, 1930, p. 3).

(...) eu acho que ela tem uma resposta muito rápida, essa é uma das maneiras que eu posso pegar, dizer, bom, essa aluna vale investir porque uma vez que você fale pra ela, ela faz, então isso ainda para idade dela, nove anos, no nível que faz, ela já faz escalas em quatro oitavas e mãos juntas. Ela sai do banquinho porque ela consegue tocar as duas mãos sem errar as notas, e isso uma vez eu falei pra ela só, e do movimento contrário (C.E. 2008, p. 17).

A impressão dos hábitos de estudo desta aluna é muito boa, apesar do contato mínimo que o professor tem com os pais. Contudo, observa que a mãe está sempre tranqüila, pois sabe que é isso mesmo que a filha gosta e quer.

As preferências musicais desta aluna, segundo o professor, são músicas eruditas demonstrando muito interesse pelas mesmas. As músicas do repertório que está estudando são as peças do livro *The Piano Course* de Leila Fletcher, 1º volume, números cinco e sete e músicas com acompanhamento, além de peças a quatro mãos.

As dificuldades da aluna quanto ao repertório estão nas peças em que as notas saem do âmbito dos cinco dedos, pois a mão ainda é muito pequena. Diante desse obstáculo, o professor procura trabalhar o repertório mais difícil com ela da seguinte maneira:

(...) o mais difícil seria... com a regra número um, você nunca tocar uma nota com a mão separada. No caso dela ela responde imediatamente... sair de uma pulsação para outra... Eu indico qual o caminho mais curto. Do lado esquerdo com a mão esquerda... ela vai ter que tirar o polegar... E numa posição x ou y ela vai ter que tirar o braço, para outra posição, movimento contínuo (C.E. 2008, p. 18).

De acordo com Clarke e Davidson (1998), o *performer* musical tem a obrigação em dominar a capacidade técnica do conhecimento específico do instrumento, além de ter uma preparação física de acordo com a execução musical, já que o corpo está relacionado com o contexto geral da resposta musical e também obter conhecimentos do aspecto relativo a fisiologia humana.

Dentro desse contexto, vale a pena destacar, que esta aluna, apesar de suas limitações físicas, por ser muito pequena, se esforça além da sua capacidade.

Na entrevista realizada, o professor também foi investigado no que diz respeito à realização de apresentações públicas com seus alunos, como: audição, prática artística²², *master class*, ou outra atividade que envolva público, ao que ele comenta: "(...) com os alunos não, porque eu acho que preciso aumentar o tamanho do repertório. Penso em fazer ano que vem, pelo menos com os alunos que estão mais desenvolvidos" (C.E., 2008, p. 18).

Ao ser questionado sobre qual a sua percepção quanto à motivação desta aluna em relação ao estudo do piano, o professor conclui: "(...) nunca vi tanta motivação como dessa menina. Eu acho que é a coisa mais sincera que já vi nos alunos (...), a motivação vem de dentro mesmo, ninguém precisa ensinar isso pra ela, é interessante" (C.E., 2008, p. 19).

Dentro desse contexto, observa-se que, de acordo com Virgolim e Alencar (1994, p. 27), a motivação intrínseca, é um termo utilizado por muitos psicólogos para fazer referência a esta característica. Concilia um grande prazer na realização de uma tarefa, atraindo o indivíduo como um "imã", fazendo com que seu pensamento gire em torno da questão, não se importando com o tempo gasto e seu empenho em determinada tarefa.

Observa-se que esta aluna não mede suas dificuldades e esforços por não ter o instrumento para estudar durante a semana, mas procura preparar seu repertório em um teclado.

²² Prática artística: refere-se a uma audição marcada semanalmente pela Escola de Música. A presença dos alunos é obrigatória, com o mínimo de 15 presenças por ano, e a participação em duas apresentações anuais.

3.3.4 Considerações finais do caso 3

Observando as condições de estudo desta aluna e seu processo de motivação para a prática, é possível afirmar que, mesmo praticando apenas em um teclado, não quer dizer que seja um empecilho para o estudo e desenvolvimento musical. Ela é muito determinada e segura e, embora ainda lhe falte maturidade, é possível observar que já está lutando pelos seus objetivos com relação à música.

Com isso, pode-se observar que a delimitação das metas é uma característica muito importante para se conseguir atingir um bom resultado. Ou seja, quando o aluno presta atenção em uma determinada tarefa, pode-se dizer que ele está com intenção de atingir um objetivo específico.

Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1999) explica que, para se medir o grau de motivação de um aluno, é preciso verificar o tempo que ele dedica para atingir sua metas e a intensidade com que ele pratica, ou seja, segundo o autor,

(...) as intenções, as metas e motivações também são, portanto, manifestações da negaentropia psíquica. Elas concentram a energia psíquica, estabelecem prioridades e assim criam ordem na consciência. Sem elas, os processos mentais se tornam aleatórios e os sentimentos tendem a deteriorar rapidamente. (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 30).

Esse mesmo autor afirma, ainda, que "as pessoas se sentem melhores quando o que fazem é voluntário, elas não se sentem piores quando o que fazem é obrigatório" (id.).

No mesmo sentido, pode-se afirmar que a entropia²³ psíquica é maior nas pessoas que são motivadas por não terem nada melhor para fazer. Para

²³ Entropia: falta de organização, desordem.

Csikszentmihalyi (1999), quando isso acontece, “tanto a motivação intrínseca (querer fazer) como as motivações extrínsecas (ter de fazer) são preferíveis ao estado onde se age por falta de coisa melhor”, ou seja, é importante que o aluno tenha objetivos claros e específicos, os quais permitem experimentar a motivação resultando em uma melhora considerável.

O mesmo autor continua explicando que:

(...) a intenção focaliza a energia psíquica a curto prazo, enquanto as metas tendem a ser mais de longo prazo, em última análise, são as metas que buscamos que formarão e determinarão o tipo de *self* que nos tornamos. (...) Sem um sólido conjunto de metas, é difícil desenvolver um *self* coerente. É por meio do investimento organizado da energia psíquica proporcionada pelas metas que um indivíduo cria ordem na experiência (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 30 e 31).

Diante disso, conclui-se que um dos passos importantes para alcançar os objetivos é saber administrar as próprias metas. Contudo, isso não significa que envolva o extremo da espontaneidade, nem o controle compulsivo. Assim, para chegar a uma solução ideal, Csikszentmihalyi (1999) esclarece que uma das formas poderia ser

(...) compreender as raízes das nossas motivações e, enquanto reconhecemos os preconceitos envolvidos nos nossos desejos, com toda humildade escolhemos metas que ordenarão nossa consciência sem causar desordem demais no ambiente social ou material. Tentar menos que isso é desperdiçar a chance de desenvolver o seu potencial, e tentar muito mais é preparar o terreno para sua própria derrota (id. p. 32).

Para que o aluno consiga definir suas próprias metas, é preciso que ele visualize o resultado desejado. Assim, segundo o mesmo autor, por mais difícil que seja a tarefa mental, maior será o esforço para se concentrar nela. Ou seja, “quando uma pessoa gosta do que faz e está motivada a fazê-lo, focalizar a mente se torna fácil mesmo em presença de grandes dificuldades objetivas” (id. p. 34).

4. RELATO SOBRE O DESEMPENHO DOS ALUNOS DO GRUPO B

Os relatos que compõem este capítulo dizem respeito a alunos que obtiveram desempenho entre 6,0 (seis) e 7,5 (sete e cinco) na prova de piano, que ocorre semestralmente. As provas são realizadas por uma banca examinadora composta por três professores, sendo um deles o próprio professor do aluno.

Para a realização desta pesquisa, o mapa de notas foi cedido pela secretaria da Escola de Música e Belas Artes.

4.1 Apresentação do caso 4

Diz respeito ao aluno 4, com 12 anos de idade, que está frequentando o 6º ano do curso Formação Musical I, na Escola de Música e Belas Artes. Este caso foi estudado através, também, de entrevistas com o aluno, sua professora e o responsável, neste caso, sua avó.

Para a realização desta apresentação, a responsável direta participou da entrevista na própria Escola de Música e Belas Artes, não sendo possível realizá-la na casa do aluno e fazer a observação de seu ambiente de estudo.

4.1.1 Ambiente de estudo em casa

O aluno caso número 4, dispõe de piano em sua casa, mas segundo a avó, ele não consegue manter uma disciplina de horário para estudar diariamente. Além disso, ninguém em sua casa tem conhecimento da técnica musical e também nenhuma pessoa da casa toca qualquer instrumento.

Assim, o conhecimento que este aluno possui é decorrente apenas das aulas de teoria e piano que a escola oferece, participando pouco das apresentações em conjuntos musicais ou do coral da sua igreja.

Uma das características observadas neste aluno é a timidez, verificada por meio da entrevista realizada. Ele declarou que se sente muito envergonhado em participar dos eventos que a sua igreja promove. Ao

ser questionado sobre a sua participação em apresentações públicas, ele respondeu: “mais ou menos, se eu tiver olhando o público daí eu fico mais nervoso, (...). Chego na igreja toco quando não sou só eu (...). Mas quando sou só eu, aí já dá um frio na barriga” (C.E., 2008, p. 24).

4.1.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável

Na entrevista realizada com a avó, ela afirma que seu neto estuda sozinho, não precisa lembrá-lo para estudar piano. Ele estuda o programa²⁴ da escola, músicas da igreja e outras peças de ouvido. A avó acha que seu neto tem um bom relacionamento com sua professora, pois se assim não fosse, ele comentaria sobre o assunto em casa, mas como ele não tem queixas, ela acredita que o relacionamento é bom.

A avó não usa de estratégias para que ele estude piano e também não fica ao seu lado para que isso aconteça. E de vez em quando faz algum elogio sobre seu desenvolvimento e desempenho no estudo do piano com o intuito de incentivá-lo.

Segundo o relato da avó, as preferências musicais desse aluno são as músicas que ele toca na igreja, mostrando pouco interesse em tocar o programa da escola. Ela observa, também, que seu período de concentração no estudo é limitado e que enquanto está estudando, a avó comenta que ele costuma ir até à geladeira, assistir um pouco de televisão, atender ao telefone e a campainha, entre outras interrupções, fazendo com que se disperse facilmente.

Também foi perguntado para a avó se ela saberia informar quanto tempo seu neto estuda piano por dia ou por semana ao que ela

²⁴ Programa da escola: refere-se a um programa anual escolhido pelo professor de acordo com ano que o aluno está cursando. Neste programa encontram-se sugestões quanto à técnica, estudos, polifonia, sonatas, peças brasileiras e estrangeiras.

respondeu:

Tempo? Acho que dá olha (...). Porque lá ele faz isso, ele está sempre tocando, então quando não é hino da igreja é da escola... Tanto que às vezes eu não sei quando que ele está estudando... Porque se é da igreja ou da escola. Vou sempre lá dar uma olhadinha pra ver se ele está estudando, (...). Ele não fica é uma hora só estudando isso daqui, então provavelmente digamos que dão umas 2 horas por dia, acredito eu, ou um pouco menos, mas, porque ele pega assim parcelado (C.E. 2008, p. 27).

Portanto, conclui-se que este aluno não é incentivado em casa para o estudo, não conseguindo desenvolver o programa diariamente, além disso, sua concentração é limitada e, apesar de tocar piano diariamente, não consegue estudar o programa da escola.

4.1.3 Impressões docentes sobre o aluno

A professora R, entrevistada para falar sobre este aluno, comentou que o seu material não é organizado em uma pasta, o que ocasiona a perda de livros, cópias, ou parte delas, ou seja, com frequência não leva o material completo para a aula. O aluno também declara que não sabe onde deixou, e/ou não estudou e por isso não vê a necessidade de levar para aula o material completo. Este aluno também não é pontual, tem muitas faltas sem justificativas.

Com relação ao interesse deste aluno a professora comenta na entrevista: "embora tenha muita vontade de tocar piano durante as aulas, o interesse dele é um pouco reduzido porque ele não se concentra nas coisas que ele tem que executar" (C.E., 2008, p. 25).

Segundo a professora, seu desempenho é muito fraco, o aluno quer tocar somente o que gosta ou da forma com que acha que deve ser e demonstra muita desconfiança com as orientações dadas pela professora.

De acordo com Bzuneck (2001), numa situação como esta, ele afirma:

Em sala de aula, os efeitos imediatos da motivação do aluno consistem em ele envolver-se ativamente nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em ele ter escolhido esse curso de ação, entre outros possíveis ao seu alcance. Tal envolvimento consiste na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa. Como consequência, denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes (BZUNECK, 2001, p. 11 e 12).

Quando a professora foi investigada na entrevista a respeito dos hábitos de estudo deste aluno ela responde: “a impressão que eu tenho é que ele estuda somente na véspera da aula, sem muita dedicação” (C.E., 2008, p. 25).

Neste ponto, observa-se uma certa incoerência nas informações sobre o tempo de estudo deste aluno, com relação às informações do aluno, da avó e da professora.

No que diz respeito ao repertório escolhido para este aluno, a professora comenta que as preferências musicais dele são as peças do álbum para juventude de R. Schumann e os álbuns de *Jazz Rags & Blues* da M. Mier. Para ela, este tem muitas dificuldades em fazer as peças polifônicas, 23 peças fáceis da Ana Magdalena Bach e *Mikrokosmos* de Bela Bartok, pois como não tem uma disciplina regular de estudo fica mais difícil de estudar algo que exija mais esforço, tempo e dedicação, até conseguir tocar com mais desenvoltura.

Na entrevista realizada, a professora comenta como costuma trabalhar as dificuldades deste aluno:

Eu costumo cantar as notas, tocando mãos separadas, e quando nós juntamos, ele faz um andamento bem lento do que é o certo da execução e quando ele domina a polifonia é... nós vamos aumentando o andamento aí ele vai aprimorando a peça... até conseguir tocá-la de cor (C.E., 2008, p. 26).

Assim sendo, na visão da professora, este aluno precisa mais disciplina no estudo diário, para aperfeiçoar o que foi estudado em aula.

Ao ser questionada sobre a realização de apresentações públicas com seus alunos, como audições, *master class*, prática artística ou outra atividade em conjunto, a professora declarou o seguinte:

Sim, eu costumo fazer, porque eu penso que isso incentiva os alunos a tocar em público. E não apenas estudar ou tocar só em casa para os pais e familiares. Isso também leva ao aprimoramento das técnicas musicais quando os alunos tocam em público (C.E., 2008, p. 26).

Quanto à motivação deste aluno a professora avalia como sendo muito fraca, ele apenas gosta de “tocar” piano e não gosta de passar muito tempo estudando em casa para aperfeiçoar seu programa semestral da escola.

4.1.4 Considerações finais do caso 4

Neste caso, a impressão que se tem é de que o aluno gosta de tocar piano, tem boa vontade, mas lhe falta disciplina diária de estudo. O programa deveria ser escolhido com as preferências musicais dele, para sentir-se motivado em estudar diariamente. Seu objetivo é tocar piano, no entanto não se sente atraído pelo repertório da Escola de Música. Aparentemente ele não consegue manter um estudo diário, com objetivos e metas para alcançar o programa semestral, o qual não lhe atrai.

A avó não tem muita noção do programa que escola exige e o que precisa ser estudado diariamente. Para ela, o importante é que seu neto esteja “tocando” piano, não importa o “que” e “como”.

Percebe-se que a prática do aluno poderia estar melhor orientada, tanto no ambiente de estudo em casa, quanto na própria sala de aula, através de um processo de organização das atividades e um repertório mais atraente. A falta de comunicação entre a professora e a avó talvez seja o

grande empecilho para que este processo pudesse se tornar prazeroso para o aluno e satisfatório para a professora.

Pôde-se perceber, também, que não houve coerência nas entrevistas realizadas, visto que a avó comentou que seu neto estuda em torno de duas horas por dia, o aluno diz que estuda mais ou menos meia hora por dia, e a professora por sua vez, declara que este aluno estuda apenas na véspera da aula, ou seja, pela avaliação da prova, percebe-se que este aluno estuda pouco.

Dentro desse contexto, observa-se que existe a possibilidade do professor ainda não ter descoberto o que realmente seu aluno gosta de estudar, fazendo com que não seja motivado pela escolha do repertório. Vale destacar que a escolha de um repertório adequado para cada aluno, é fundamental para que ele se sinta motivado.

Nesse sentido, Solé (1996), confirma que um dos elementos muito importantes no que diz respeito à motivação, é a escolha do repertório. Ou seja, para despertar no aluno o interesse e o prazer para estudar, a escolha do programa deve ter a sua participação, mostrando quais seus interesses. O professor, por sua vez, deve perceber, dentro das opções colocadas (de acordo com o seu nível), o programa a ser seguido.

É importante destacar a reflexão que Gauthier et al (1998) fazem nesse sentido:

Os professores que obtém êxito em seu trabalho conhecem a matéria de um modo que lhes permite planejar a criação de aulas que ajudarão os alunos a relacionar os conhecimentos novos aos que já possuem e que integram conteúdos de diferentes campos de conhecimento. (...) Além do mais, a seleção dos exercícios e das outras tarefas escolares de modo a torná-los estreitamente ligados ao conteúdo da aula permite que os alunos alcancem um elevado nível de êxito (GAUTHIER et al 1998, p. 202).

A escolha do repertório é um desafio e um fator importante para

a motivação dos alunos na educação musical, no processo do ensino e da aprendizagem, valorizando as vivências pessoais e musicais de cada um para refletir e agir em como fazer melhor.

Ainda para Gauthier et al (1998), o esforço para determinar o que deverá ser estudado pelo aluno é um desafio necessário aos professores, pois ensinar um conteúdo específico para o aluno traz uma satisfação pessoal para ambos.

Em relação ao ensino-aprendizagem musical, o repertório não é o foco mais importante, mas, sim, o desenvolvimento de habilidades e conceitos musicais. Porém, é o repertório que propicia o relacionamento musical entre professor e estudante, é ele o mediador e o motivador principal da aprendizagem. A motivação para a aprendizagem e a prática musical é manifestada pelo estudante quando ele faz a conexão entre o que aprendeu em sala de aula e a prática musical em sua casa. Neste processo, percebe-se que os estudantes ficam muito satisfeitos em aprender e ver o resultado.

Tal idéia é perfeitamente esclarecida por Tsitsaros (1996):

Existem vários passos que podem ser tomados na direção: um deles é a escolha do repertório apropriado pelo professor. (...) Para manter o nível, interesse e entusiasmo do aluno. Duetos ou peças a quatro mãos são muito apropriados porque fornecem ao aluno um senso de harmonia mais rico. Estas peças ajudam na parte rítmica e são divertidas para tocar
²⁵(TSITSAROS, 1996, p. 122 e 123, minha tradução).

Talvez o mais importante seria a capacidade de educar, estimular e de tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, prazerosa e com sucesso

²⁵ There are several steps that can be taken in the above direction. One of them is the choice of appropriate literature by the teacher. (...) Additional duets and four hand pieces are very appropriate because they provide the student with a richer sense of harmony, they help him with the rhythmical aspect and they are fun to play (TSITSAROS, 1996, p. 122 e 123).

para o estudante. É preciso haver uma ligação dinâmica entre o aluno e o conteúdo a ser estudado. O desejo de aprender o conteúdo é um dos principais fatores de aprendizagem para o aluno.

4.2 Apresentação do caso 5

Este caso diz respeito a uma aluna com 14 anos de idade que está freqüentando, pela segunda vez, o 7º ano do curso Formação Musical I, na Escola de Música e Belas Artes, pois é repetente. A mãe, nesse caso responsável pela aluna, respondeu ao questionário no seu trabalho, não sendo possível a visita em casa, para observar o ambiente de estudo.

O relacionamento desta aluna com sua professora é bom, mas, segundo o relato da própria aluna, prefere tocar sozinha em casa sem ninguém por perto, pois fica nervosa achando que não toca muito bem.

4.2.1 Ambiente de estudo em casa

A aluna do caso 5, dispõe de piano em sua casa, mas não tem um horário fixo para estudar diariamente, bem como não tem alguém responsável que possa cobrar o seu estudo no piano, pois seus pais trabalham o dia todo. A aluna e seus irmãos ficam sozinhos em casa durante o dia.

No momento da entrevista, a mãe não soube responder quanto tempo sua filha estuda piano diariamente, qual o programa da escola a ser estudado, nem mesmo o que sua filha mais gosta de tocar.

Como já dito anteriormente, a entrevista não pôde ser realizada na casa da aluna, para que se pudesse observar o ambiente de estudo, mas segundo o relato da mãe, o local onde o piano está localizado, é um ambiente onde há televisão, aparelho de som e a circulação de outras pessoas da casa, sendo provável, um local onde os estudos e, conseqüentemente, a concentração são interrompidos.

4.2.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável

Segundo a mãe, a filha cumpre com as responsabilidades domésticas por ela estabelecidas, ou seja, realiza suas tarefas do colégio e ainda estuda piano, sem que haja alguém para cobrar o cumprimento destas, pois os pais estão ausentes o dia todo.

Como a mãe não acompanha o estudo diário da filha, não soube dizer quanto tempo de concentração a filha tem diariamente, nem mesmo se cumpre o repertório passado pela professora. Comentou apenas que ouve algumas vezes o que a filha toca e, ao que parece, ouve apenas as peças que a filha tem mais facilidade.

Quando questionada sobre a necessidade de incentivo para o estudo, a mãe comentou, apenas, que as vezes a elogia e até pede para que ela repita algumas peças, o que demonstra apenas o interesse de ouvi-la tocar e não de ouvi-la estudar a técnica.

Quanto ao desempenho da aluna, a mãe esclarece que pelo tempo que a filha está estudando na Escola de Música e Belas Artes (quase oito anos), seu desempenho poderia ser melhor.

4.2.3 Impressões docentes sobre o estudo do aluno

De acordo com a professora V, entrevistada para falar sobre esta aluna, esclareceu que costuma iniciar a aula de piano perguntando para ela: "o que vamos tocar hoje?", ou seja, a professora avalia seu interesse pelo que vai tocar e depois insere na aula a importância de tocar também outras peças, estudos e algumas técnicas, voltando-se para o programa da escola. Segue seu comentário quanto o interesse dela durante as aulas de piano:

Eu avalio pela iniciativa que ela tem em tocar e eu pergunto que tipo, o que nós vamos tocar hoje, então aí eu dou uma chance no começo da aula pra ela tocar o que ela gosta, e depois devagarzinho eu vou mostrando a importância de tocar outras coisas (C.E. 2008, p. 31).

É de senso comum que o professor deva partir da realidade do aluno para motivá-lo. Maffioletti observa que muitas vezes o professor utiliza as preferências dos alunos como um marketing inicial, sem dar continuidade à proposta: “valorizamos a expressão popular, mas tratamos em seguida de utilizá-la para desenvolver os velhos conteúdos consensuais: percepção, forma, harmonia e ritmo, etc...” Maffioletti (apud HENTSCHE e DEL BEN, p. 91).

O desempenho desta aluna é avaliado naquilo que ela estudou e gosta de tocar, ela precisa sentir-se desafiada e perceber que é capaz de atingir os objetivos propostos em aula. Na entrevista, a professora também foi questionada quanto ao hábito de estudo da sua aluna, ao que respondeu: “o estudo não é assim muito regular (...), tem épocas que ela está mais animada e outras épocas não está bem. E quando tem feriado então pode saber, o desempenho dela fica fraquíssimo...” (C.E. 2008, p. 31).

Ao ser questionada se a professora tem algum contato com os pais da aluna, ela respondeu:

Ah! Tenho, (...) quando a aluna não vem eu pergunto. E é importante você conversar com os pais porque eles dizem se ela está estudando, se ela está com problemas, e o que ela tem, até os problemas pessoais da menina, então eu acho assim que é muito importante a gente conversar, eu sempre converso (id.).

Com relação ao repertório, a professora relatou que conhece as preferências musicais da aluna, que são as músicas populares:

(...) ela começou a querer só mais música popular, aí eu percebi que ela gosta muito do Richard Clayderman que ela toca nos últimos anos do curso, eu dei essas peças junto com o programa, pra ela tocar (...) Tem que saber tocar escalas, arpejos, repare que ela faz tudo isso... Então pra tocar, tem que estudar um pouco essas coisas que a escola oferece, a técnica de agilidade das escalas, principalmente, e dos arpejos, eu mostrei que ele envolve mais essa parte (C.E. 2008, p. 32).

Sobre a escolha do repertório Kaplan (1997), comenta: “o que importa não é em que obra se aprende a resolver um problema, mas como deve o mesmo ser encarado – do ponto de vista físico e mental – para superá-lo. A escolha quando significativa para o aluno é de alto valor motivador” (Kaplan, 1997, p. 65). Mesmo que esta aluna tenha optado por música popular, necessita da disciplina diária de estudo.

Quanto ao repertório atual que sua aluna mais gosta de estudar a professora comenta: “(...) o que ela gosta, bem, até algumas do Ernesto Nazaré ela ouviu uma aluna tocar “Escorregando”, e achou interessante. Ela estudou e a última parte é com oitavas, estudou porque ouviu as peças então se motivou a fazer, essa peça” (id).

Quando perguntado à professora sobre a existência de alguma dificuldade da aluna na execução de alguma peça do programa da escola ela respondeu:

É o estudo do Bach, esse eu tenho que estudar junto. Você mostra a importância dele, ele é muito organizado, a música dele é muito medida matematicamente quem não gosta de matemática acha o Bach muito organizado, e muito pensado (...) (id).

A exemplo disso, Tsitsaros (1996) comenta que, quando o professor passa novos conteúdos ao aluno, é preciso ter a convicção de que ele compreendeu e, ao chegar em casa irá estudar sem dúvidas ou dificuldades sobre os novos ensinamentos passados em aula. Apresentar ao aluno alguns objetivos quanto o estudo diário do piano.

A professora trabalha o repertório mais difícil, repetindo até cinco vezes cada frase, para que a aluna saia da aula preparada para estudar sozinha e corretamente.

Nesse sentido, Souza, Hentschke e Beineke observaram:

Que a forma como o repertório é abordado em aula parece ser mais importante que seu gênero ou estilo. Muitas vezes os professores desqualificam grande parte do acervo musical para o trabalho em sala de aula porque pensam que os alunos "não gostam" do repertório. Relativizando essa concepção, consideram que "devem ser buscadas aproximações sucessivas entre o que o aluno conhece e o que pode ser acrescentado" Souza, Hentschke e Beineke (Apud HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 91 e 92).

De acordo com a professora, esta aluna já participou de concursos internos da Escola de Música e Belas Artes, ganhando um prêmio, por ter se classificado em 3º lugar, o que a motivou muito, mas devido sua idade e conhecimentos, as dificuldades foram aumentando e ela acabou desistindo de participar de outros concursos.

A motivação maior para o estudo desta aluna, segundo sua professora, é vinculada ao repertório de música popular:

(...) a motivação dela é para música popular (...) Ela gosta da música que está na moda, (...). Como aluna da escola eu acho que ela é levada também pelas atividades. Uma coisa que ela gosta também é tocar a quatro mãos, fazer o trabalho de música em grupo, porque esse trabalho motiva, e a criança tem convivência social, ela tem iniciativa para leitura e tem todas as condições pra tocar em grupo, e em audições ela colabora e isso mostra que ela está participando, fazendo música (C.E., 2008, p. 33).

Vê-se claramente neste caso que, mesmo que a escolha do repertório tenha sido feita em conjunto com a aluna, esta não se sente motivada, já que não há uma cobrança em casa para uma rotina diária de estudos.

4.2.4 Considerações finais do caso 5

Neste caso pôde-se perceber que, conforme relato da professora, a aluna é muito dispersa, não consegue manter um hábito de estudo regular e o programa da escola, que deveria ser apresentado no final de cada semestre, fica comprometido com a falta da disciplina diária de estudo.

Ela gosta de tocar as músicas que ouve na rádio e na televisão,

além de algumas músicas tocadas pelas colegas da escola, mas tem certa dificuldade em executá-las, pela falta de técnica. Esta aluna prefere tocar piano em casa e sozinha, sem ter ninguém por perto. Até nas aulas sente-se incomodada com a presença da professora, não entendendo que a sua presença é indispensável para auxiliá-la nas dificuldades.

Percebeu-se na entrevista que esta aluna ainda não estuda por iniciativa própria e, o fato de não haver quem cobre seus estudos, dificulta ainda mais o seu aprendizado.

Para a professora a preocupação maior é com o bem estar da aluna, envolvendo-se nos problemas particulares da família e também da própria aluna, pois o bem estar dela faz diferença em sala de aula. Quanto ao repertório, a professora procura deixar a aluna mais à vontade para a escolha, com o intuito de animá-la para o estudo do piano.

Sobre esse assunto, Solé (1996) afirma, para que o aluno sinta interesse, é preciso saber o que se pretende e perceber se isso preenche alguma necessidade, seja de saber, de realizar, de informar-se, ou de aprofundar-se, ou seja, é preciso perceber que o aluno não tem um enfoque superficial, não compreendendo o que está estudando, para que não haja desinteresse e, conseqüentemente, tenha uma percepção como uma imposição externa.

Ainda conforme Solé (1996), a preparação para a aprendizagem deve ser composta por alguns agentes, quais sejam o professor, o repertório e o estudante, sendo que, para estes agentes, alguns fatores são significativos para desencadear um processo de motivação numa atividade de prática de ensino musical.

Da mesma forma Beineke esclarece que, "ao mesmo tempo que os alunos precisam se sentir desafiados, é necessário que eles se sintam capazes de atingir os objetivos propostos" (Beineke, 2003, p. 92). Impor-

tante destacar que essa característica é diferente em cada aluno, por isso é essencial que o professor conheça cada aluno e estabeleça respeito mútuo e confiança, por ambas as partes.

Algumas modalidades práticas de trabalho, elemento motivador da aprendizagem, são verificar seu progresso, isto é, recordar lições anteriores e perceber a fixação e a desenvoltura do aprendizado de peças, fazendo com que o professor tenha, segundo o entendimento de Solé (1996),

A partir daquilo que o aluno possui potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece a auto-estima. Colocar desafios ao seu alcance, observar uma distância ótima entre o que traz e o que lhe é colocado, incentivam seu interesse e lhe permitem confiar em suas próprias possibilidades; proporcionar-lhe as ajudas necessárias possibilita forjar uma imagem positiva e ajustada (SOLÉ, 1996, p. 53).

Portanto, é necessário conhecer o aluno e a sua experiência musical individual, para escolher um repertório adequado mantendo ou cativando a motivação do aluno.

4.3 Apresentação do caso 6

O caso 6 é referente a uma aluna de oito anos de idade, que frequenta o 3º ano do curso Formação Musical I, da Escola de Música e Belas Artes. neste caso as entrevistas foram realizadas com a aluna, seu professor, e a sua mãe (como responsável), sendo esta última entrevista realizada na sua residência.

4.3.1 Ambiente de estudo em casa

Nesse caso, foi possível observar o ambiente de estudos da aluna e pôde-se perceber que ela não possui piano, mas seu pai possui diversos instrumentos de sopro, os quais ele e seus irmãos tocam. No ambiente observou-se que não há um local apropriado para o estudo da música e,

segundo a mãe, acontece na sala de estar ou no quarto.

Sobre esse assunto, Tsitsaros (1996) observa a importância do lugar onde o aluno pratica, para que o estudo seja de qualidade e consistência, sendo de preferência sem distrações, como barulho de televisão, aparelhos de som, ou outras pessoas circulando pelo ambiente de estudos.

Na entrevista realizada com o professor desta aluna, este comentou que seu desempenho é muito limitado, pela falta do instrumento em sua casa, dificultando o crescimento no estudo do piano. De igual modo, o acompanhamento dos pais também fica prejudicado, já que não conseguem perceber o desenvolvimento no aprendizado da filha.

Observou-se na casa desta aluna, que a família dispõe de diversos instrumentos de sopro que são tocados pelos filhos, já que fazem parte de uma mini-orquestra, ao qual o pai é maestro. Como esta aluna não dispõe de piano e nem de um teclado em sua casa, ela estuda somente na aula de reforço que acontece uma vez por semana na própria Escola de Música, prejudicando muito o seu desenvolvimento musical.

Conforme entendimento de Gainza, pode-se afirmar que:

Um bom contato físico com o instrumento é fundamental para a relação de todo indivíduo com a música. No início esse contato deverá ser direto, sem interferências de nenhum tipo, como poderiam ser uma partitura, indicações ou regras de caráter técnico. Apenas desse modo será possível estabelecer um processo natural de crescimento, baseado nas próprias necessidades do estudante em seu próprio ritmo de aprendizagem (Gainza, 1988, p. 124).

Diante disso, pode-se concluir que a falta de contato diário desta aluna com o piano prejudica o seu aprendizado, fazendo com que a sua motivação fique limitada ao conteúdo passado em sala de aula e aos estudos esporádicos realizados na própria Escola de Música, o que por si só não é o suficiente para uma boa *performance*.

4.3.2 Motivação e estudo do aluno na visão do responsável

Na entrevista realizada com a mãe, esta declarou que sua filha teve muita dificuldade em adaptar-se com o professor, mas houve uma pequena melhora no segundo semestre. Segundo ainda o seu relato, ela costuma tocar somente o que o professor pede para estudar nas aulas de piano.

Sobre esse assunto, Bzuneck (2001) esclarece que, a motivação do aluno está em envolver-se ativamente nas tarefas no que se refere ao processo do aprendizado, e tal envolvimento implica no esforço deste processo. E considera-se desmotivado o aluno que não investe recursos pessoais e não se esforça, limitando-se a fazer o mínimo.

Quando questionada, se a mãe usa alguma estratégia para incentivar o estudo de piano da filha ela respondeu o seguinte: “não, na verdade a estratégia que a gente usa é dizer que ano que vem ela ganha o piano, se ela for bem nesse ano. É, na verdade não é a melhor, mas a que mais funciona” (C.E. 2008 p. 41).

Quando a aluna estuda piano na “aula extra”, que acontece em uma sala de aula na própria Escola de Música, sua mãe tem por costume ficar ao lado da filha, pois não é possível deixá-la sozinha nesse período. O horário de estudo não é muito adequado, pois acontece no horário do almoço, o que também influencia para a falta de motivação da aluna no estudo do instrumento.

A mãe tem por hábito elogiar sua filha, quando o desempenho dela é bom, mas como não tem conhecimento aprofundado do gosto musical da filha, não soube responder quais são as suas preferências musicais ou quais as peças que ela mais gosta de tocar.

Pôde-se constatar, além disso, que a concentração da aluna é de um período muito curto, e o aproveitamento da aula extra (que tem a duração de aproximadamente 50 minutos) não é total, pois a aluna ainda é pequena e não consegue manter sua concentração por tanto tempo.

4.3.3 Impressões docentes sobre o estudo do aluno

O professor L foi questionado em como ele avalia o interesse desta aluna durante as aulas de piano ao que ele respondeu:

Bom, eu acho que vou começar falando do desinteresse (risos) porque ela não tem interesse algum, mesmo que ela tivesse um *steinway* em casa, (...). O negócio dela é dança, ela quer fazer *jazz*, é disso que ela gosta, o interesse dela é baixíssimo, então é mais por imposição do pai que quer que ela continue, ela tem que ter interesse. Acho que é só por interesse para não reprovar, ou de "apanhar" em casa, alguma coisa assim, é difícil demais (C.E. 2008, p. 38).

Diante de uma situação assim, é fato de que nada adianta comprar ou alugar um piano, adquirir os métodos de estudo e começar a brincar com o teclado se a criança não se sente motivada para o estudo do instrumento. Enquanto o aluno não tomar realmente a decisão de aprender a tocar e não estiver motivado a estudar com regularidade, não conseguirá desenvolver um aprendizado satisfatório.

Importante destacar que, para que o aluno aceite o desafio de aprender um instrumento, é necessário haver um forte desejo e investimento pessoal, ou seja, o aluno se torna mais criativo quando se sente motivado pelo interesse e desafio do estudo, o que não se observa neste caso, visto a mesma estar estudando piano por imposição do pai, segundo o relato do professor - ela tem medo de "apanhar" em casa - assim continua estudando piano na Escola de Música.

Dentro desse contexto, Tsitsaros (1996), comenta que o aluno não deveria ter aulas de música por razões externas como, por exemplo, agradar seus pais ou para imitar outras pessoas, pois desta forma estará criando um desinteresse em dar continuidade no estudo da música, pois falta a motivação interna.

Quanto ao desempenho desta aluna, o professor declara que só acontece em aula: "o desempenho dela é durante a aula. Tudo que ela

consegue fazer na aula. Sua inteligência é muito aguçada... Ela faz a aula acontecer, mas acho que ela faz isso só na aula, fora eu acho que ela quer desistir do piano" (C.E., 2008, p.38).

Sobre este enfoque Uzler (1991) comenta que, é necessário analisar o problema de maneira específica, ou seja, identificar qual a dificuldade do aluno na execução de uma determinada obra, leitura, ritmo ou dedilhado. Quando o aluno demonstra não gostar das aulas de piano é preciso investigar qual o motivo, pois pode ser decorrente ao estilo das peças, do tempo que o aluno leva para completar o estudo da lição, ou até mesmo a desmotivação esteja relacionada à impaciência do professor.

Para o professor a aluna deixou transparecer que sua vontade é de desistir, mas o pai não admite esta possibilidade de forma alguma, pois o sonho do pai (que é militar) é formar um grupo de músicos com seus seis filhos e ela não teve a chance de escolher outro instrumento, é a quinta filha e a caçula tem apenas dois anos de idade.

Quanto a avaliação sobre o hábito de estudo desta aluna, o professor comenta que "infelizmente é zero". Ao ser questionado sobre a existência de algum contato do professor com os pais da aluna ele comenta, em tom de desabafo:

Sim, com relação ao pai eu posso dizer que ele sempre chega nas aulas e pergunta. "Como vai essa menina, ela está indo bem?" Ele quer que ela seja uma pianista, sendo que ela não quer. A mãe já tem outro discurso, ela vem bem fazer o papel da, digamos assim, da mãe protetora querendo mais não no sentido de acariciar o que o pai fala, pelo contrário proteger dos problemas que ela tem com o pai. Então eu não sei o que fazer, nesse sentido então cada um vem com um discurso, e para cada um eu tento ser o mais diplomático possível pra também não ter problemas pro meu lado, mas eu já falei abertamente em relação, pelo menos pra mãe, que deveria no máximo na metade do semestre seguinte tirar a menina da escola (...) (C.E., 2008, p. 38).

Com relação ao repertório, ela tem facilidade de memorizar e não presta atenção na partitura. Segundo o professor, esta aluna só toca músicas repetitivas, quanto mais simples, melhor. Ao ser questionado sobre quais as peças que a aluna apresenta maior dificuldade, o professor respondeu: “as peças que ela tem mais dificuldade justamente são todas. O que ela precisa aprender ela não quer, porque ela não quer aprender a tocar piano. O mais simples, o mais assimilável” (C.E. 2008, p. 39).

Sobre o repertório que o professor trabalha com esta aluna e sobre as dificuldades que ela enfrenta diante do programa mais complicado, ele comentou o seguinte:

(...) tentando fazer ela ver, mesmo que não goste do instrumento, a importância como tem muitos instrumentistas que vêm a necessidade de conhecer o instrumento de teclado. Então eu tento fazer com que ela veja a real possibilidade (...) O instrumento, a harmonia mais polifônica, aí é que bato de frente com o que ela quer e o que ela não quer. Não tem interesse nenhum, não consegue ver por mais que pudesse trabalhar esse lado, não consegue ver o que é importante no estudo (...) (id.).

Sobre as apresentações públicas que o professor desenvolve, ele comenta que costuma realizar somente quando os alunos estão preparados e motivados para poderem participar e que, como esta aluna é totalmente desmotivada, não participa das apresentações.

Por fim, o professor avalia a motivação da aluna apenas por causa da pressão do pai, ou seja, a “motivação” na realidade é uma imposição para que estude o instrumento, como forma de obediência.

Sobre esse assunto, Tsitsaros (1996), explica que é de responsabilidade dos pais a preparação dos filhos no processo de motivação para o estudo da música, já que o incentivo positivo que o aluno recebe da família contribui para um desenvolvimento musical natural.

4.3.4 Considerações finais do caso 6

Com relação a esse caso, observa-se que a imposição do pai não permite ao menos que a filha escolha qual instrumento ou atividade artística tenha vontade ou aptidão de desenvolver, pois a determinação é especificamente relacionada ao piano, visto ser o instrumento designado para esta filha, para que a “orquestra” da família se complete.

Conseqüentemente, tem-se uma aluna desmotivada diante da imposição autoritária do pai, que tenta realizar um sonho seu, não se importando com os desejos e vontades da filha.

Dentro desse contexto, Tsitsaros, (1996), explica que:

A forma mais baixa que pode ser empregada é a ameaça e o medo do castigo. Nos casos em que os pais sistematicamente recorrem a estas táticas corre-se o risco de desencorajar seu filho, e mais cedo ou mais tarde vê-lo desistir²⁶ (TSITSAROS, 1996, p. 127, minha tradução).

A atitude da mãe também dificulta o aprendizado desta aluna, pois diante da submissão ao marido, seu papel se limita em fazer com que a filha compareça às aulas de piano. E o professor, mesmo não tendo êxito, tenta conversar com os pais sobre a desmotivação da aluna com relação ao estudo deste instrumento, mostrando inclusive sua preocupação com relação a sinais de rebeldia com o estudo do piano e, conseqüentemente, com relação ao professor e à Escola de Música.

Este caso, especialmente, apresenta um quadro que revela um processo de motivação extrínseca gerada num sistema ou método de impo-

²⁶ The lowest form of motivation that can be employed by parents is the threat and fear of punishment. In cases where parents systematically resort to such tactics, they risk discouraging their child and sooner or later seeing him drop out (TSITSAROS, 1996, p. 127).

sição familiar. Torna-se fundamental a função do professor que, mesmo não podendo resolver a situação da motivação no contexto doméstico (de estudo no ambiente familiar), pode buscar alternativas didáticas para promover alguma motivação da aluna.

De acordo com Carretero (1997, p. 42), "o professor deve prestar atenção às concepções dos alunos, tanto àqueles que possuem antes de começar o processo de aprendizagem quanto às que serão geradas durante esse processo".

Diante desse caso, pode-se observar que o papel do professor é fundamental no processo de motivação, sendo preciso buscar alternativas didáticas para obter resultados positivos no estudo do piano, desta aluna, especificamente.

Pode-se dizer que em casos extremos como esse, a função do professor vai além de simplesmente "passar a matéria para o aluno estudar", pois o professor precisa estar atento à forma de fazer com que alunos desmotivados aprendem o conteúdo, já que, quando se está a frente de um aluno desmotivado, este já não absorve com facilidade o programa mínimo necessário. Assim, o professor precisa conhecê-lo em todos os aspectos, desde idade, personalidade e objetivos que pretende atingir com o aprendizado do instrumento.

5. TRANSVERSALIZAÇÃO DOS CASOS

O objetivo desse capítulo é apontar, por meio de uma transversalização entre os casos do grupo A e B, diferenças e semelhanças encontradas. A partir dos processos de análise e interpretação realizados, busca-se sintetizar alguns elementos que contribuem para desencadear, no estudo diário dos participantes, processos motivacionais, intrínsecos e extrínsecos.

5.1. Processos motivacionais dos casos 1, 2 e 3 (grupo A)

Ao interpretar os três casos referentes aos alunos observados no grupo A, que obtiveram seu desempenho igual ou superior a média 9,0 (nove) na prova de piano, pôde-se observar alguns pontos em comum, os quais serão pontuados abaixo.

5.1.1 Ambiente de estudo e apoio da família

Quanto ao ambiente de estudo, observou-se que era tranqüilo e sem interrupções externas, como televisão, aparelho de som, telefone ou passagem de pessoas pelo local. No primeiro caso, a aluno dispõe de uma sala exclusiva para o estudo do piano. No segundo, o relato do responsável foi de que o ambiente é calmo e sem intervenções externas, o que se repete também no terceiro caso.

Diante disso, a conclusão é de que o ambiente de estudos é fundamental para que o aluno mantenha uma boa concentração para desenvolver o programa apresentado pelo professor e, conseqüentemente, atinja seus objetivos conseguindo uma boa *performance* musical ao piano. Nesse contexto, Tsitsaros (1996), comenta que:

Se possível o ambiente deveria ser inspirador: com quadro de músicos favoritos, uma pequena biblioteca musical, coleções de cd's, instrumentos em boas condições são todos elementos

que contribuem para um ambiente musical correto²⁷ (TSITSAROS, 1996, p. 127, minha tradução).

No que diz respeito ao apoio familiar que os alunos do grupo A recebem dos pais, vê-se claramente que esses têm um incentivo positivo da família com relação ao aprendizado do instrumento escolhido.

No primeiro caso, observou-se que a família é composta por alguns músicos, o que serve de motivação para continuidade do aprendizado do aluno. Da mesma forma, no caso dois, a aluna tem o apoio da mãe, que é formada no curso de licenciatura em música, o que facilita e impulsiona a vontade de aprender a tocar o piano, além de ser uma aluna muito disciplinada e responsável com o estudo. Já no caso três, mesmo não tendo um histórico de músicos na família, esta aluna é muito determinada e pode contar com o apoio da mãe. Mesmo não tendo piano em sua casa, estuda em um teclado e não vê isso como um obstáculo para os estudos, mas como um desafio para aprender sempre mais e melhor, destacando-se com nota máxima nas provas realizadas.

5.1.2 Motivação para aprendizagem

Tem-se que a motivação intrínseca é o elemento que favorece o empenho do aluno para com o estudo musical, ou seja, é uma característica espontânea que o aluno apresenta para querer aprender o instrumento, facilitando o aprendizado e fazendo com que as peças musicais sejam executadas com prazer.

Nos três casos estudados, pôde-se perceber essa motivação, já que todos apresentaram grande interesse para aprender a tocar o instrumento

²⁷ If possible, it should also be inspiring: pictures of favorite musicians, a small musical library, records and an instrument in decent condition, are all contributing elements to the right musical environment (TSITSAROS, 1996, p. 127).

– piano. Todos se sentem desafiados para conseguir tocar o repertório além do programa mínimo exigido pela Escola de Música, demonstrando grande satisfação quando os desafios são vencidos.

Já a motivação extrínseca, diz respeito à motivação externa, ou seja, é o incentivo que os alunos recebem de outras pessoas para que o estudo tenha um rendimento favorável. Nesse grupo, a motivação extrínseca não foi observada como um fator relevante, em nenhum dos casos, já que estes alunos não precisam de nenhum incentivo ou cobrança externa para atingirem suas metas no piano, bastando a motivação natural para que o desempenho seja satisfatório.

Tsitsaros (1996), dá uma sugestão aos pais, em como cobrar a matéria do filho: acompanhando seu estudo. Uma das maneiras mais fáceis ou sutis é solicitar ao filho que explique a tarefa aos pais, assim que regressar da aula. O aluno indiretamente está revisando o conteúdo que o professor solicitou ou trabalhou com ele. Quando consegue verbalizá-la, entende-se que houve compreensão da matéria solicitada. E os pais por sua vez, demonstram interesse no aprendizado do filho, sem parecer que estão supervisionando de forma autoritária.

O envolvimento dos pais e do professor é importante, pois assegura que o aluno continue com o aprendizado musical e o estudo diário em sua casa.

Além disso, Tsitsaros (1996) esclarece que a fase inicial da aula é muito importante para atrair o interesse e a satisfação do aluno, desenvolvendo nele a capacidade de concentrar-se melhor. Contudo, segundo o mesmo autor, esta é uma responsabilidade do professor, já que é o momento dele verificar a *performance* do aluno, de acordo com o que estudou durante a semana. Ou seja, a empolgação e o ânimo do professor são muito importantes, pois fazem com que o aluno tenha um bom rendimento da aula e na aula.

Assim, para que o aluno tenha um bom desempenho, é importante que se sinta motivado tanto pelo professor, quanto pelos pais ou responsáveis. Contudo, é essencial que tal motivação não se confunda com autoritarismo, nem mesmo com cobrança infundada, mas deve estar respaldada em palavras e atitudes de incentivo para que este tenha satisfação pessoal.

5.1.3 Motivação e repertório

Os alunos deste grupo não mostraram nenhuma resistência no repertório escolhido pelo professor. Por óbvio algumas peças são mais prazerosas e tendem a captar mais atenção dos alunos. A técnica, por sua vez, fica em segundo plano, já que exige mais disciplina e persistência por parte destes.

De fato, as peças com melodias mais agradáveis aos alunos são mais fáceis de prender suas atenções, principalmente na faixa etária deste grupo. Contudo, todos entendem a importância da técnica para o aperfeiçoamento no estudo do piano.

Ainda para Tsitsaros (1996), não é adequado o professor passar tarefas nem muito fáceis nem muito difíceis para os alunos, ou seja, alguns passos podem ajudar o professor a tomar algumas decisões, por exemplo, a escolha do repertório apropriado, preferências musicais e peças que chamem sua atenção, mantendo o nível de interesse e entusiasmo do aluno. Também são importantes ou interessantes as peças tocadas a quatro mãos ou em duo, onde o aluno de piano possa acompanhar outro colega instrumentista. Dessa maneira o aluno está vivenciando e praticando a experiência de palco e de música em conjunto.

Tsitsaros (1996) explica, ainda, que o professor decide quando pode acrescentar peças novas e relevar alguns erros, pois vai encontrar os mesmos "problemas técnicos" em outras obras. Avançar para novas peças em tempo razoável é indispensável para evitar o aborrecimento e o tédio.

No mesmo sentido, Kaplan (1987) comenta que:

(...) muitos alunos estudam cada problema como se ele fosse radicalmente novo. Incapacidade do aluno? Na maioria dos casos – especialmente em se tratando de crianças – achamos que é falha metodológica do professor. Daí a dupla responsabilidade do mestre. a) organizar uma metodologia de trabalho que permita a transferência do aprendizado pelo aluno; b) orientar o educando para que a utilize apropriadamente (KAPLAN, 1987, P. 84).

Diante disso, a escolha do repertório é um dos fatores motivacionais importantes para o desempenho do aluno, já que deve ser individualizado para que ele tenha interesse em estudar, alcançando, assim, um resultado satisfatório, além de cumprir o programa exigido pela escola.

5.1.4 Hábito de estudo e interesse

Os hábitos de estudo desses alunos são muito semelhantes. Todos têm uma disciplina quanto ao horário e tempo diário para o aprendizado do piano. Importante salientar que, em todos os casos os alunos não precisam ser lembrados para o estudo do piano, uma característica perfeitamente entendida quando temos a motivação intrínseca como elemento marcante.

De acordo com Unglaud (2008), o aluno motivado concentra-se melhor, não se distrai com facilidade, mas procura alcançar seus objetivos, ao contrário do aluno que está pouco motivado, que vai aprender pouco e esquecer rapidamente o que aprendeu.

Segundo McPherson (2002), para que os professores tenham a possibilidade de sustentar um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador para os alunos, é importante compreender o que pensam sobre eles mesmos, sobre a tarefa e sua *performance*. Ou seja, os alunos precisam sentir que o envolvimento deles no aprendizado do instrumento possibilita um sentimento de escolhas pessoais, bem como de responsabilidade, por alcançar os objetivos que eles próprios estabeleceram.

Diante disso, o mesmo autor esclarece que o desafio dos professores é de entender e aceitar as perspectivas do aluno dentro do contexto do seu próprio aprendizado, além de procurar desenvolver um entendimento da complexa extensão de pensamentos, sentimentos e ações responsáveis tanto pelas dificuldades apresentadas quanto pela sustentação no desenvolvimento das habilidades musicais da criança ao longo dos anos.

5.2 Processos motivacionais dos casos 4, 5 e 6 (grupo B)

Os alunos 4, 5 e 6, pertencentes ao grupo B, cuja característica é o desempenho entre 6,0 (seis) e 7,5 (sete e cinco) na prova de piano, também foram observados no conjunto dos resultados. Abaixo estão alguns pontos em comum com relação a esses casos.

5.2.1 Ambiente de estudo e apoio familiar

Quanto ao ambiente de estudo nos casos estudados deste grupo, observou-se que um aluno não tem piano em sua residência e os dois, que possuem o piano para estudar em casa, não o praticam diariamente, já que não demonstram motivação para este tipo de empenho.

Não há, nos três casos, disciplina para o estudo diário e, nos dois casos em que o piano está disponível para o estudo, o instrumento não está em local adequado, com muitas interferências externas, como televisão, aparelho de som e passagem de pessoas pelo ambiente. Esse é um dos fatores principais que levam o aluno à falta de concentração, já que outros objetos acabam ficando mais atraentes do que o piano, principalmente diante de um aluno que já não possui uma motivação natural.

Por outro lado, o aluno que não possui piano em sua casa, para desenvolver o hábito do estudo diário, precisa deslocar-se para estudar o instrumento e acaba ficando ainda mais desmotivado, pois o obstáculo acaba tomando proporções capazes de afetar a qualidade e o desempenho deste.

Sobre o apoio familiar, pode-se concluir que este fator foi identificado de forma diferente em cada caso estudado nesse grupo, já que encontramos situações diferentes no que diz respeito à motivação externa. Pais que depositam expectativas exageradas no filho; pais cujo envolvimento é mínimo, beirando ao descaso para com o estudo do piano; e, por fim pais que incentivam e apóiam, mas que não acompanham diretamente o filho para o estudo do instrumento do piano.

Diante disso, pode se concluir que o apoio familiar precisa de uma dosagem exata para um bom desenvolvimento musical do aluno. Tivemos nesse grupo um caso (o de número 4) em que o aluno tem pouco contato com os pais sendo a avó a responsável direta pelo seu estudo.

No caso 5, observou-se que a ausência dos pais é mais relevante, já que a aluna fica sozinha o dia todo e não recebe o apoio de nenhum de seus familiares.

O caso 6, ao contrário dos outros dois alunos, tem como característica a cobrança exagerada do pai sobre o estudo de piano da filha, o que acaba tornando o estudo uma batalha entre as vontades dela e a imposição do pai.

Neste caso, Tsitsaros (1996) comenta que:

De forma alguma o aluno deveria ter aulas de música por causa de razões externas, como agradar os pais ou imitar seus colegas. A falta desse pré-requisito vai invariavelmente criar desinteresse nos alunos. Dessa forma é de responsabilidade dos pais preparar a base no tempo certo, se gostariam de ver seus filhos começar e continuar estudando piano²⁸ (TSITSAROS, 1996, p. 122, minha tradução).

²⁸ Under no circumstance should the student undertake lessons because of external reasons, such as pleasing his parents, or imitating his peers. Lack of this prerequisite condition will invariably create disinterested students. It is therefore the parents' responsibility to prepare the foundations at the right time, should they wish their children to begin and continue studying the piano (TSITSAROS, 1996, p. 122).

Percebeu-se que esta aluna está estudando piano por vontade dos pais, e seu medo de “apanhar” em casa faz com que ela continue, tendo em vista, que o pai não permite a desistência da filha no estudo do piano.

Nesse sentido McPherson (2002) relata que, a quantidade de apoio dos pais é indiferente quando se está diante de um aluno sem nenhum interesse intrínseco, ou seja, mesmo que a criança apresente um nível modesto de competência musical, deve haver um esforço ao longo do tempo capaz de resultar em uma competência mínima, a fim de ser possível observar o resultado a longo prazo.

5.2.2 Motivação para aprendizagem

Uma das características em comum neste grupo, diz respeito à motivação extrínseca identificada nos três alunos. Ou seja, a motivação encontrada nos alunos é apenas desenvolvida através de um método de imposição familiar. Nenhum dos alunos parece estudar o piano por prazer, mas por determinação da família, contribuindo para que o desenvolvimento musical, para estes casos, fique prejudicado, já que não se observa nenhum elemento, por mínimo que seja, que demonstre a realização pessoal dos alunos, pois suas vontades não são respeitadas no que diz respeito às aptidões musicais.

Pôde-se observar que nos casos deste grupo os professores tentam lidar com os diferentes “problemas” dos seus alunos, com as suas dificuldades relacionadas ao instrumento - piano, mas nenhum deles demonstrou êxito em suas tentativas.

No caso 4, mesmo com as tentativas da professora em fazer com que seu aluno estude mais em casa, não consegue ver resultados, já que nas aulas subsequentes volta com as mesmas dificuldades, obtendo um progresso mínimo ou inexistente.

O que se observou no caso 5, foi que a professora até preocupa-se em ouvir os problemas pessoais da aluna, no entanto não consegue fazer

com que esta mantenha mais interesse pelo estudo do repertório em aula, o que faz com que seu rendimento seja fraco. Além disso, ela costuma faltar muito e não tem disciplina para o estudo diário e os seus pais também não a acompanham no estudo, tornando ainda mais difícil completar o programa mínimo da escola e realizar as provas no final de cada semestre.

Já o caso 6, o professor não sabe como lidar com a cobrança dos pais em relação à filha, bem como diante da conseqüente desmotivação, já que pensa em desistir do estudo do piano, mas a inflexibilidade do pai não permite tal procedimento. Além disso, esta aluna não possui piano, nem teclado em sua casa, tornando ainda mais difícil o acompanhamento dos pais no seu estudo diário.

5.2.3 Motivação e repertório

No caso 4 o aluno toca somente aquilo que gosta, deixando de lado, ou para o final do semestre, os estudos e a polifonia, fazendo-os apenas por “imposição do professor” para cumprir com o programa e apresentação na prova, sem um amadurecimento ou memorização das obras que necessitam de maior dedicação.

Da mesma forma, no caso número 5, observou-se que a aluna dedica-se as peças que não estão propriamente no programa da escola, não conseguindo cumprir o programa mínimo. A polifonia e os estudos também acabam ficando para o final do semestre, não dedicando o tempo necessário que tais estudos merecem.

No caso 6 a aluna demonstra uma certa rebeldia, querendo tocar somente as peças mais fáceis e que não exigem muito esforço. Não demonstra vontade ou curiosidade para ouvir ou tocar peças novas para ampliar seu repertório. Além disso, seu professor não a incentiva para tocar em público. Tal atitude pode fazer com que ela sinta-se frustrada, já que outros alunos deste professor são escolhidos para apresentar suas peças em recitais, esta aluna é “excluída”, por não ter um repertório satisfatório para apresentar ao público.

O estudo de piano desta aluna resume-se apenas a aula semanal e a aula de reforço. Além disso, ela não tem contato com seus colegas para tocar e/ou ouvir em uma aula coletiva, uma vez que não é chamada para participar dessa modalidade de aula. Tal critério – de exclusão – pode servir como uma fonte de desmotivação, pois a aluna pode perceber que são escolhidos apenas os alunos que conseguem atingir as expectativas do professor. Com isso, a aluna, que já se sente pressionada pelo pai, não pode contar com o incentivo do professor.

É natural, para os alunos que não sentem motivação para o estudo da música, que o repertório seja um dos obstáculos mais freqüentes para o desenvolvimento, característica esta encontrada em todos os alunos deste grupo. E é nesses casos que o papel do professor é fundamental para motivar o aluno no que diz respeito ao gosto pela música, pelas peças a serem estudadas, enfim, pelo desafio que as peças podem trazer para o aluno, fazendo com que sejam estimulados de forma a gerar em algum indício de motivação intrínseca.

5.2.4 Hábito de estudo e interesse

Em todos os casos estudados neste grupo, constatou-se a não habitualidade no estudo diário do piano e a falta de tal prática, sendo estas as principais causas observadas e que possivelmente levam à desmotivação destes alunos. Diante dessas deficiências no estudo, estes concluem o programa mínimo estabelecido pelo professor e exigido pela escola com muita dificuldade, o que leva a um desgaste emocional diante da frustração do resultado apresentado.

Nesse sentido, Tsitsaros (1996) esclarece que:

Além de elogiar freqüentemente e fazer críticas construtivas, recompensar o aluno jovem com estrelinhas, certificados e prêmios pode estimulá-lo a praticar mais. Isso é devido em parte à natureza abstrata e elusiva da música, os resultados e recompensas dos quais não podem ser observados de forma

material. (...). Ao provar ao aluno que tudo que ele faz na lição é o resultado da sua prática, ele irá entender o valor de praticar e gradualmente desenvolver confiança no processo²⁹ (TSITSAROS, 1996, p. 128, minha tradução).

5.3 Elementos convergentes e divergentes dos grupos A e B

Dada a relevância sobre esse tema, pode-se destacar que a principal característica de um aluno com bom desenvolvimento musical é a motivação intrínseca para o estudo. O aluno precisa sentir-se motivado, precisa gostar de aprender a tocar o instrumento para ganhar confiança e realizar as tarefas com sucesso, por meio dos estabelecimentos de metas e da sistematização do estudo.

Importante destacar que para um bom desenvolvimento, o aluno precisa, segundo Csikszentmihalyi (1999), ter as metas claramente estabelecidas, sendo este um dos principais pontos em que encontramos elementos divergentes entre os grupos. Nos três casos do grupo A observou-se que as metas de todos os alunos são muito bem definidas e correspondem também às suas próprias expectativas, já que há motivação intrínseca, ou seja, todos têm os objetivos individuais bem definidos e procuram fazer o melhor, pois as metas fazem parte do procedimento natural do estudo do piano.

Já para os alunos do grupo B, os objetivos ou não são bem definidos ou não estão de acordo com as suas próprias vontades, uma vez que estes se confundem com as realizações dos pais. Ou seja, no grupo B, pôde-se observar que o objetivo dos alunos é satisfazer alguém (motivação extrín-

²⁹ Apart from providing frequent praise and constructive criticism, rewarding the Young st with stars, prizes and certificates may stimulate him to practice more. This is partly due to the elusive and abstract nature of music, the results and rewards of which cannot be observed in material form. (...). By proving to the student that everything he does at the lesson is the result of his practicing, the student will understand the value of practicing and gradually develop a trust in the process (TSITSAROS, 1996, p.128).

seca), estudam piano para realizar os desejos, normalmente dos pais, mas não para satisfazer seus próprios objetivos, o que acaba gerando um conflito e, conseqüentemente, deixando a desejar na prática do piano.

Nesse sentido, Tsitsaros (1996) esclarece que:

Trocar o estímulo motivacional intrínseco pelo extrínseco é perigoso, porque pode se tornar prejudicial e ter efeitos negativos a longo prazo. (...), existe pouca esperança que o aluno vá continuar com suas atividades e tarefas. Quando alunos se recusam a praticar de forma reativa, deveria ser a hora dos pais investigarem com cuidado tanto do lado de fora como dentro deles mesmos, a fim de descobrir onde está o problema. Impor soluções radicais com certeza não vão melhorar a situação e vão mais facilmente criar sentimentos de fracasso e culpa no aluno³⁰ (TSITSAROS, 1996, p. 127, minha tradução).

Em ambos os grupos estudados, observou-se que um dos elementos convergentes está no estudo da técnica, havendo, entre a maioria dos alunos, uma certa resistência.

Todavia, a diferença está na forma como este estudo, que é absolutamente necessária no aprendizado, é visto pelos grupos. Enquanto para os alunos do grupo A, é visto como um desafio, para os alunos do grupo B, o estudo da técnica é tido como um obstáculo, o que faz com que o grau de resistência deste grupo seja mais elevado.

Vê-se claramente, também, uma diferença quanto às preferências musicais entre os dois grupos. Enquanto os alunos do grupo A sentem-se

³⁰ Replacing intrinsic motivational stimuli with extrinsic ones is dangerous, as it may become harmful and have negative effects in the long run. (...), there is little hope that the student will keep up with his activities and assignments. When students refuse to practice in a reactive manner, it should be time for parents to investigate carefully, both outside and within themselves, in order to find out where the problem lies. Imposing radical solutions will certainly not improve the situation, and are more likely to create feelings of failure and guilt in the student (TSITSAROS, 1996, p. 127).

estimulados a tocar o repertório com músicas do programa da escola, o grupo B demonstrou interesse em outros repertórios de músicas mais conhecidas, o que enfatiza a desmotivação do grupo B em estudar as músicas que são o foco principal da Escola de Música e Belas Artes.

Outra característica divergente entre os grupos é a postura dos professores com relação aos seus alunos. O papel do professor é justamente perceber quais as expectativas do aluno e trabalhar com elas, para que o aluno desenvolva o programa com o máximo rendimento possível.

Nesse sentido comenta Joly (2003):

Uma das condições primordiais para alguém dedicar-se à delicada tarefa de ensinar, de acordo com Gainza, é sentir uma verdadeira paixão pelo objeto de ensino(...) quando verdadeiro, vem acompanhado de um grande desejo ou necessidade de multiplicar e difundir esse foco de interesse. (...), possuir uma capacidade que o habilite a realizar sua tarefa com êxito e com máximo de rendimento. (...) conhecimento profundo sobre a matéria que se ensina e a sua preparação pedagógica para tanto. Seria impossível ser um bom professor sem essas duas capacidades. O professor deve ser, então, um profundo estudioso de si mesmo, da criança e daquilo que deseja ensinar (Joly apud HENTSCHKE e DEL BEN, 2003, p. 123).

Para manter a motivação do aluno pelo estudo, é necessário considerar a importância de sustentar, ou manter o interesse dele, conforme explicação de Maffioletti (1998):

(...) às vezes acredita-se que o aluno não aprende porque não estuda, mas essa é uma compreensão ao contrário, porque para estudar ele já precisa estar motivado: ao invés da desmotivação para estudar ser compreendida como alguma dificuldade apresentada, a dificuldade, motivo de sua inibição com a música, é ignorada porque existe a crença de que o exercício garante e precede a aprendizagem. O pensamento e a compreensão são vistos como uma decorrência do ato de tocar, tocar e tocar (MAFFIOLETTI, 1998, p. 143).

Sendo assim, pode-se concluir que, para que o professor desenvolva um trabalho satisfatório com o aluno, é importante identificar seus objetivos,

determinar o nível em que se encontra e conhecê-lo em todos os aspectos, desde idade, personalidade, experiência cultural, histórico familiar e quais objetivos que pretende atingir com o estudo de um instrumento.

5.3.1 Apresentações em público

É muito importante no desenvolvimento musical do aluno, o uso do estímulo para apresentações em público, pois incentiva a capacidade de domínio próprio nas peças apresentadas, fazendo com que suas habilidades sejam estimuladas gerando um processo de construção de auto-estima.

O observado nos dois grupos estudados foi que os alunos do grupo A não apresentam resistência quanto às apresentações em público, sendo que todos os professores entrevistados usam esta oportunidade para estimular os alunos a mostrar suas *performances* musicais. São alunos que participam de concursos e que têm planos definidos para a continuidade e aperfeiçoamento no que diz respeito à música.

Contudo, os alunos do grupo B, não identificam esse momento como sendo uma oportunidade, mas como um obstáculo, demonstrando medo, vergonha, sendo que em um dos casos até mesmo a oportunidade está ausente. Todos os alunos do grupo B mostraram-se resistentes quanto a esta prática, sendo que uma das alunas confessou que não gosta nem mesmo de tocar para a sua professora e para os seus pais em sua casa, quanto menos tocar para outros.

Vale destacar que apenas um professor do segundo grupo usa esta estratégia com frequência, e outro usa tal estratégia apenas para alunos "preparados". Ou seja, este último corre um sério risco de, na medida que motiva um determinado grupo, acaba desmotivando outro, o que podemos chamar de motivação negativa (se você NÃO é bom aluno, NÃO terá o direito de apresentar-se em público).

Portanto, é muito importante que o professor saiba trabalhar com o incentivo para a *performance*, pois quando mal aplicado pode tornar-se

perigoso, colaborando ainda mais a desmotivação de determinados alunos. Ou seja, o principal objetivo das apresentações em público é motivar o aluno a desenvolver a capacidade de domínio próprio e não de mostrar ao público os melhores alunos que determinado professor possui na sua classe.

As apresentações em público servem para adquirir experiência na realização da música, desenvolvendo a *performance* musical do aluno, incentivando-o a tocar para a turma de classe, para os pais e amigos nas audições. Conforme esclarece Csikszentmihalyi (1999), o aluno obterá, gradativamente, mais desenvoltura em relação às apresentações em público e ao desenvolvimento do estudo do piano, pois estará envolvido num processo de alcance de suas metas e, conseqüentemente, num processo de crescimento da auto-estima.

No mesmo sentido, Tsitsaros (1996) explica que outra forma de incentivar os alunos para o estudo é providenciar "modelos", ou seja, o professor pode tocar algumas obras ou fazer os alunos ouvirem cd's e até mesmo organizar recitais informais. Assim, esses métodos fazem com que o aluno compartilhe seu desempenho e ouça alunos tanto do seu nível, quanto alunos de níveis superiores, fazendo com que desperte nele o desejo de seguir em frente.

6. CONCLUSÃO

Todos os seres humanos são capazes de desenvolver determinadas capacidades, desde que devidamente orientados, sendo a motivação uma das tarefas que possibilita o desenvolvimento de certos potenciais, mas que exige perseverança por parte de quem ensina. A escolha dos procedimentos adequados para cada capacidade é, também, um dos fatores essenciais para um resultado positivo no desenvolvimento das habilidades de cada aluno, fazendo com que os desafios estejam no limiar de sua capacidade de controle, trazendo resultados satisfatórios tanto para quem aprende quanto para quem ensina.

Conforme Csikszentmihalyi (1999), observa-se excelentes resultados quando há equilíbrio entre a capacidade do aluno para agir e as oportunidades disponíveis para desenvolver estas ações. Ou seja, é necessário haver uma certa proporção entre o estímulo do professor e o envolvimento do aluno com o comprometimento em cumprir os desafios traçados pelo professor, fazendo com que estes transformem-se em resultados positivos.

Ao professor cabe perceber a dose de desafio que cada aluno está preparado para enfrentar, pois se são altos demais, o aluno pode frustrar-se por não conseguir atingir as metas estabelecidas, tornando-se ansioso e preocupado por não conseguir o resultado proposto. Ao contrário, se os desafios são baixos demais em relação às habilidades do aluno, possivelmente ele ficará desleixado e em seguida entediado.

Contudo, quando altos desafios são correspondidos por altas habilidades, então, muito provavelmente pode-se observar um profundo envolvimento, estabelecendo um equilíbrio entre o aprendizado e o desafio inicialmente proposto para o aluno.

Assim, de acordo com McPherson (2002), pode-se concluir que cada aluno tem certas limitações e utiliza-se de recursos pessoais diferenciados para atingir seus desafios. Independentemente do tipo de recursos que

cada aluno dispõe, se de tempo, energia, talento, conhecimento ou habilidade, cabe ao professor identificar e individualizar o aprendizado, investindo devidamente em determinada atividade para atingir um resultado positivo, mantendo, dessa forma, os fatores motivacionais de cada aluno.

Um dos pontos importantes para manter o aluno motivado é a delimitação dos objetivos que se pretende atingir, pois uma vez que o aluno tenha claro em sua mente as metas que deve atingir, o estudo torna-se desafiador e, ao fim, recompensador.

Nesse sentido, Csikszentmihalyi (1999) esclarece que:

Quando as metas são claras, o *feedback* compatível e os desafios e habilidades estão equilibrados, a atenção se torna ordenada e recebe total investimento. Devido à exigência total de energia psíquica, uma pessoa no fluxo está completamente concentrada. Não há espaço na consciência para pensamentos que distraiam, para sentimentos incoerentes. (...) O senso de tempo é distorcido: as horas parecem passar como minutos (CSIKSZENTMIHALYI, 1999, p. 38).

Outro grande passo para a aprendizagem dos alunos é desenvolver a sua auto-estima e autoconfiança desde os primeiros contatos com a música, sendo que cabe ao professor desenvolver estas capacidades para que o aluno amplie suas habilidades musicais e permaneça motivado.

Diante disso, o papel do professor vai muito além de preparar o programa para uma banca de prova, mas consiste em avaliar e considerar o desempenho individual de cada aluno, identificando a necessidade individual de cada um dentro do nível de capacidade e conhecimento de modo a tornar o estudo mais específico e estimulante.

Outros fatores também contribuem para o desenvolvimento da motivação, como: um bom instrumento, a organização e qualidade do material, além de um local apropriado para o estudo (sem interrupções de rádio, televisão, telefone). A disciplina para o estudo diário, também depende do incentivo dos responsáveis. A participação dos pais ou responsáveis para o

estabelecimento de rotinas diárias de estudo contribuem, e muito, para um resultado completo.

Nesse sentido, Solé (1996) explica que para que o aprendizado se torne completo, é importante a integração de três agentes, quais sejam: a motivação do próprio professor em trabalhar com seu aluno, a escolha de um repertório de acordo com o seu perfil e os desafios apropriados para cada aluno.

Diante disso, conclui-se que a motivação é parte integral do aprendizado e que contribui para que o aluno adquira um nível de comportamento capaz de melhorar sua *performance*, ou seja, o aluno desenvolve, através da motivação, o desejo de estudar um instrumento musical passando a valorizar cada objetivo alcançado.

Nesse sentido Bzuneck (S/D) esclarece que “a motivação não apenas influencia os resultados de aprendizagem, mas ela própria é resultado de certos processos de interação social em classe” (<http://www.unopar.br/2/motivacao.pdf>).

Do mesmo modo, Woolfolk (2000) explica que motivação “é um estado interior que estimula, direciona e mantém o comportamento”. Isto é, a importância de manter o aluno motivado faz com que os resultados sejam mais facilmente atingidos e percebidos. Sendo assim, os alunos acreditam que as metas atingidas, bem como o desempenho individual de cada um, tornam-se importantes se os professores estabelecerem e sustentarem um ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador.

Além da escolha do repertório de acordo com a individualidade de cada aluno, outra forma de motivação é desenvolver nos alunos estímulos para apresentações em público, incentivando a capacidade de domínio próprio para suas habilidades quando expostas a um grupo específico.

De acordo com Tsitsaros (1996), importante destacar, também, que o uso do elogio e a apreciação desfavorável (crítica do professor em sala

de aula) nem sempre são atitudes favoráveis ou que fazem bem ao aluno para motivá-lo. Por isso, ele deve tomar cuidado ao utilizar elogios e críticas como formas de motivação.

O professor deve inspirar confiança e segurança ao aluno, fazendo com que ele acredite que pode construir novas habilidades baseadas naquelas que ele acabou de aprender, não importando quão longe o resultado esteja do que pode ser considerado como "ideal".

Importante destacar que sempre existe uma forma de enfatizar o lado positivo na *performance* do aluno, fazendo elogios específicos, pois assim o professor estará dando validade aos resultados do aluno, mesmo quando em determinada aula está claro que o aluno não estudou o suficiente, fazendo com que dessa forma não se sinta inferiorizado.

Nesse sentido, Tsitsaros (1996) explica que não há nada mais desencorajador para os alunos do que um "professor inflexível e rígido sentado ao lado deles com lápis na mão, pronto para repetir as mesmas coisas novamente", ou seja, o professor precisa entender que cada aluno possui sua individualidade, logo, planejar cada aula, conforme a necessidade específica de cada um, deve ser um desafio estimulante para fazer com que estes tornem-se ou mantenham-se motivados.

Da mesma forma, os professores são responsáveis em promover um ambiente de ensino capaz de estimular cada vez mais os alunos, fazendo com que sintam-se menos ansiosos para aprender mais e frequentar as aulas com prazer. Ao contrário, um ambiente desestimulante faz com que o aluno sequer desenvolva o esforço necessário para completar o aprendizado.

É certo que o desejo de praticar o instrumento musical é uma continuação natural do que é apresentado durante as aulas. Contudo, o papel dos pais nesse processo é extremamente importante, visto que são responsáveis por grande parte do desenvolvimento, sistematização e aprimora-

mento do conteúdo a ser desenvolvido.

O suporte dado pelos pais no estudo diário impulsiona a *performance* do aluno, já que, ao reconhecer o esforço do filho, bem como incentivá-lo no estudo diário, independente da idade e do nível em que se encontra, é fundamental para se atingir os objetivos pretendidos. De acordo com Poli (2008), “os principais fatores que limitam a atuação dos pais na vida dos filhos é a falta de paciência, interesse, informação adequada e de consciência acerca da própria responsabilidade na educação das crianças” (POLI, 2008, p. 54).

Diante disso, pode-se concluir que, com base no estudo dos casos concretos e com fundamento na literatura estudada, para se obter um resultado positivo com relação à motivação para o estudo do piano, é indiscutível a necessidade do incentivo e cuidado dos professores e dos pais (ou responsáveis), como colaboradores assíduos, além da importância de se definir metas individuais para cada aluno, calcadas na identificação das habilidades e interesses destes.

7. REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, A. M. R.; ALENCAR, E. M. L. S. de. *Criatividade: expressão e desenvolvimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 25 - 37.

ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre o estado defluxo na prática instrumental. Simpósio de Cognição e Artes Musicais, 4. In: Anais do IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais. São Paulo: USP, 2008. disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm Acesso em 10/06/2008.

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação musical. In: HENTSCHKE, L. e DEL BEN, L. *Ensino de Música propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 86 - 100.

_____ *A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce*. Expressão, Santa Maria, ano 1, n. 1/2, 1997. pgs. 25-32.

BOROCHOVITCH, E. *Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional*. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.12, n. 2, 1999. p. 361-376.

_____ Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 96 - 115.

BORUCHOVITH, E. e COSTA, E. R. O impacto da sociedade no rendimento escolar e na motivação de alunos. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 134 - 147.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno orientado a metas de realização. In: BOROCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 58 - 77.

_____ A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

_____ As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITH, E.; BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116 - 133.

_____ <http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>. *Motivar seus alunos: sempre um desafio possível S/D*, acessado em junho de 2008.

CARRETERO, M. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, D. V. e RAY, S. Aspectos psicológicos na preparação para a performance musical. *I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais – Anais*. Curitiba: Deartes – UFPR. 2006. p. 78 – 84.

CARVALHO, M. A. W. e BENGHI, E. A. *Do Corpo à Leitura Musical – Uma Pedagogia Necessária*. Monografia (Especialização em Música), Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 1994.

CLARKE e DAVIDSON. The body in music as mediator between knowledge and action. In: W. T. (Ed.). *Composition Performance, Reception: Studies in the Creative Process in Music*. Oxford University Press, 1998. p. 74-92.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo. Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____ *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.

CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: Ilari, B. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR. 2006. p. 381-399.

DILLER, A. *First – Grade Piano Solos – to learn by rote*. A book for teachers. New York: Schirmer. 1930.

DUNSBY, J. *Performing Music: Shared Concerns*. Oxford: Clarendon. 1995.

GAINZA, V. H. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Tradução de: Beatriz A. Canabrava. São Paulo: Summus, 1988.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, M. de L. J. e BARBOSA, C. B. *Educação Musical através do teclado*. Musicalização. 6ª ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986.

GONÇALVES, M. L. J. *Educação Musical através do teclado*. Musicalização. Manual do Professor. Rio de Janeiro: [s.n.], 1985.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e uso de recompensas em sala de aula. In: BOROCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 37 – 57.

_____ A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta de aprender. In: BOROCHOVITCH, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 78 - 95.

KAPLAN, J. A. *Teoria da Aprendizagem Pianística*. Porto Alegre: Movimento, 1997.

MAEHR, M. L. e MEYER, H. *A Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go*. *Educational Psychology Review*, v. 9, n. 4, 1997. p. 371- 409.

MAFFIOLETTI, L. A. *Fundamentos teóricos da educação musical*. Expressão, Santa Maria, ano 2, n. 1, 1998. p. 141-145.

MARTINS, G. A. *Estudo de caso; uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MCCORMICK, J.; MCPHERSON, G. Expectancy-value motivation in the context of a music performance examination. In: *Musicae Scientiae: the journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*. Special issue. Liège: Escom, 2007. p. 37 - 52.

MEIER, M. e GARCIA S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky/* – Curitiba: Edição dos autores, 2007.

MICHAELEIS, Dicionário escolar língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.

O'NEIL, S.; MCPHERSON, G. Motivation. In: *PARNCUTT, R. The science & psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, Inc. 2002. p. 31 – 46.

POLI, C. *Pais e professores educando com valores: A importância do trabalho em conjunto para a formação das crianças*. São Paulo, Editora Gente, 2008.

PÓVOAS, M. B. C. Ação pianística: controle cinestésico e movimento. In: org. DOTTORI. M. e ILLARI. B. *Anais do 1º Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Deartes – UFPR, 2005. p. 239 – 246.

_____ *Princípio da relação e regulação do impulso-movimento: possíveis relações com a otimização da ação pianística*. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, UFRS, 1999.

RAY, S. *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia, Vieira, 2005.

SANTIAGO, D. e BRITO, T. S. Performance Musical e Psicologia da Música: Aspectos da Construção da Performance pelo Músico.(Fase 1). *Anais do 1º Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. Curitiba: Deartes –UFPR, 2005. p. 166 -172.

SANTIAGO, D. O Pianista e a Psicologia da Música: um diálogo necessário. *I Encontro Nacional de Cognição e Artes Musicais – Anais*. org. DOTTORI, M. e ILLARI, B. Curitiba: Deartes – UFPR, 2006. p. 84 – 91.

SILVA, J. M. e SILVEIRA, E. S. *Apresentação de trabalhos acadêmicos normas e técnicas*. Petrópolis, RJ Editora Vozes, 2007.

SOLE, I. *Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem*. In: COLL, C. et. al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo; Ática, 1996. p. 29-55.

SWANWICK, K. *A basis for music education. London: Routledge, 1979. Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, Atravez, n. 4/5, 1994. p.7-14.

_____ *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo. Moderna, 2003.

TOURINHO, Ana C. S. A Motivação e o Desempenho Escolar na Aula de Violão em Grupo: Influência do Repertório de Interesse do Aluno. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA,1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

TSITSAROS, C. Practicing at the elementary level. In: LYKE, J.; ENOCH, Y.; HAYDON, G. *Creative piano teaching*. Champaign, III: Stipes Publishing, 1996. p. 121 – 130.

UNGLAUB, E. e UNGLAUB, D. L. *101 atitudes para o estudo inteligente – Alcance o sucesso, descomplicando a arte de estudar*. Engenheiro Coelho. SP, Editora Paradigma, 2008.

UZLER, M.; GORDON, S.; MACH, E. *The Well – Tempered Keyboard Teacher*. New York: Schirmer Books, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed. 1989.

_____ *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: COLE, M. et al.; tradução de: J. Cipola Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Versão Norte Americana. Original russo.

WILLIAMOM, A. e DAVIDSON, J. *Exploring Co-Performer Communication. Musicae Scientiae*. V. 1, N. 1, Londres: ESCOM, 2002.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

8. APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - ALUNOS

1. Curso: Ano: Idade: Tem piano em casa?
2. Porque estuda piano?
3. Em casa estuda sozinho?
4. Alguém (pai, mãe, avó, outra pessoa) precisa lembrar para você estudar piano?
5. Quanto tempo você estuda piano por dia, ou por semana?
6. Como se sente estudando piano?
7. Você consegue se concentrar por quanto tempo no estudo do piano?
8. Você levanta durante o estudo para beber água, comer, ou ir ao banheiro?
9. O que você está estudando?
10. O que você mais gosta de tocar deste repertório?
11. Tem outras músicas que você gosta de tocar, fora do repertório atual?
Quais?
12. Sua professora passa exercícios técnicos para você, como escalas, ou livros de técnica como hanon, dose do dia, ou outro?
Sim – você costuma estudar esta técnica em casa?
Não – porque?
13. Você gosta de tocar piano em público, ou para outras pessoas?
Sim – porque? Não – porque?
14. Quais seus planos com o estudo do piano?
15. Você tem um bom relacionamento com seu professor?
16. Você se sente à vontade tocando para seu professor durante as aulas?
17. Você sente vontade de estudar piano?
18. Você gosta de estudar piano?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - PROFESSOR

1. Como você avalia o interesse do aluno "A" durante as aulas?
- Como você avalia o interesse do aluno "B" durante as aulas?

2. Como você avalia o desempenho do aluno "A" durante as aulas?
- Como você avalia o desempenho do aluno "B" durante as aulas?

3. Qual a impressão sobre os hábitos de estudo do aluno "A"?
- Qual a impressão sobre os hábitos de estudo do aluno "B"?

4. Você tem contato freqüente com os pais ou responsáveis do aluno "A"?
Você tem contato freqüente com os pais ou responsáveis do aluno "B"?

5. Em relação ao repertório, você conhece as preferências musicais do aluno "A"?
- Em relação ao repertório, você conhece as preferências musicais do aluno "B"?

6. Se sim, quais as músicas do repertório atual que o aluno "A" mais gosta?
- Se sim, quais as músicas do repertório atual que o aluno "B" mais gosta?

7. Quais as peças que o aluno "A" tem mais dificuldade?
- Quais as peças que o aluno "B" tem mais dificuldade?

8. Como você costuma trabalhar o repertório mais difícil com seu aluno "A"?
- Como você costuma trabalhar o repertório mais difícil com seu aluno "B"?

9. Você costuma fazer apresentações públicas? Como: audições, master class, prática artística, ou outro.

10. Como você avalia a motivação do aluno "A" para o estudo do piano?
- Como você avalia a motivação do aluno "B" para o estudo do piano?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS - PAIS

1. Tem piano em casa? (Se não, onde seu filho estuda?)
2. Tem horário para seu filho estudar piano?
3. Quanto tempo por dia ou por semana seu filho estuda piano?
4. Você costuma lembrá-lo de estudar piano?
5. Seu filho toca somente o que a professora pede, ou ele costuma tocar outros repertórios, como tocar músicas por ouvido?
6. Como você avalia a relação entre seu filho e o professor de piano?
7. Você utiliza alguma estratégia, para cobrar o estudo? Que tipo de estratégias?
8. Você precisa ficar ao lado do seu filho enquanto ele estuda piano?
Se sim, sempre?
9. Você costuma comentar o seu desempenho quando ele toca?
10. O que ele mais gosta de tocar?

