

Fatores motivacionais para a aprendizagem musical escolar

Prof.^a Me.^a Daniele Isabel Ertel¹

UERGS/ PPGED

Mestrado Profissional em Educação

Subárea do SIMPOM: *Educação Musical*

e-mail:daniele-ertel@uergs.edu.br

Resumo: Esta é uma pesquisa de mestrado em andamento que tem por objetivo investigar o trabalho pedagógico do professor de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem musical em uma escola pública de educação básica. Para tanto, está sendo empreendida uma investigação qualitativa que tem como pressuposto metodológico o estudo multicase. Este estudo investiga as turmas do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental, compreendendo alunos de 11 a 15 anos de idade, respectivamente. Para a amostragem estão sendo coletados dados em uma escola municipal de ensino fundamental, por meio da observação participante, da coleta de documentos e do *MUSIC Inventory* (JONES, 2017), utilizados como técnicas para a coleta dos dados. Estes dados serão analisados com base no modelo *MUSIC* de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009; 2017), que se constitui como referencial teórico-analítico. O modelo *MUSIC* de motivação acadêmica compreende cinco componentes motivacionais, quais sejam: (1) o empoderamento, (2) a utilidade, (3) o sucesso, (4) o interesse e (5) o cuidado. Os resultados na implementação inicial apresentam 82% de empoderamento dos alunos do 6º ano, 83% de utilidade, 78% de obtenção de sucesso, 83% de interesse nas tarefas desenvolvidas em aula e 92% de cuidado. Já os estudantes do 9º ano apontaram 78% de empoderamento, 78% de utilidade, 78% de sucesso, 72% de interesse e 83% de percepção de cuidado dos alunos em relação a professora de música. Ao final desta pesquisa será possível conhecer os fatores motivacionais de estudantes da educação básica para o aprendizado da música na escola, bem como a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de música para a aprendizagem musical de seus estudantes.

Palavras-chave: Música na Educação Básica; Motivação para a aprendizagem musical; Trabalho pedagógico.

Motivational factors for learning music at school

Abstract: This is an ongoing master's research that aims to investigate the pedagogical work of the music teacher and his motivational contributions to learning music in a public elementary school. To this, a qualitative investigation is being undertaken that has as a methodological assumption the multi-case study. This study investigates the 6th and 9th grades of elementary school, comprising students aged 11 to 15 years, respectively. For sampling, data are being collected at a municipal elementary school, through participant observation, document collection and the *MUSIC Inventory* (JONES, 2017), used as techniques for data collection. These data will be analyzed based on the *MUSIC* model of academic motivation, proposed by Jones (2009; 2017), which constitutes a theoretical-analytical framework. The *MUSIC* model of academic motivation comprises five motivational components, namely: (1) empowerment, (2) useful, (3) success, (4) interest and (5) caring. The results in the initial implementation show 82% of 6th year students' empowerment, 83% of useful, 78% of success, 83% of interest in tasks developed in class and 92% of caring. The 9th grade students, on the other hand, pointed out 78% of empowerment, 78% of useful, 78% of success, 72% of interest and 83% of students'

¹ Professora de Música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Orientadora: Prof^ª Dr^ª Cristina Rolim Wolffenbüttel.

perception of caring in relation to the music teacher. At the end of this research it will be possible to know the motivational factors of students of basic education for learning music in school, as well as the motivational contribution of the pedagogical work of the music teacher to the musical learning of his students.

Keywords: Music in Elementary School; Motivation to learning music; Pedagogical work.

1 Introdução

Este estudo originou-se do trabalho desenvolvido com alunos(as) de uma escola pública de educação básica na qual uma das pesquisadoras atua com o ensino da música em turmas do 6º a 9º anos. Durante as aulas, observou-se a desmotivação dos alunos ao iniciarem atividades musicais. Passou-se, desse modo, a investigar as motivações para a aprendizagem escolar (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; BZUNECK, 2009; GUIMARÃES, 2009a; GUIMARÃES, 2009b; LOURENÇO; PAIVA, 2010), considerando o estilo motivacional do professor de música e suas estratégias pedagógico-musicais que inferissem significados aos estudantes.

A motivação para a aprendizagem da música no contexto escolar tem despertado diferentes estudos da psicologia cognitiva, vinculados à educação musical, provenientes de questionamentos de professores e alunos sobre suas motivações para a aprendizagem musical, quer seja no ambiente escolar ou não-escolar (HENTSCHKE *et al.*, 2009; VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010).

Na música podemos compreender essa motivação pela crença de um aluno em sua capacidade de tocar um instrumento musical (VILELA, 2009; CERESER, 2011) que, inicialmente, dará conta de mantê-lo estimulado aos estudos musicais. No entanto, pesquisas apontam que manter o aluno motivado para estudar, demanda incentivo dos pais, dos colegas ou amigos que estudam música (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHKE, 2010; CERESER, 2011), bem como a realização de metas – provas, apresentações musicais, finalização de uma obra musical – para que realmente concentre a motivação do(a) aluno(a) nos estudos da música (VILELA, 2009).

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

Essas atividades podem gerar resultados positivos ou negativos (VILELA, 2009; WERNER, 2017), podendo despertar novas ações de aprendizagem ou promover a desistência do(a) aluno(a) frente às dificuldades encontradas nos estudos musicais (VILELA, 2009). Nesta perspectiva, Ghazali (2006) identificou que os(as) alunos(as) consideram a música uma atividade interessante dentro da escola; todavia, atribuem-lhe pouca importância. Segundo Vilela (2009), podemos associar este fato à ausência da música nas avaliações nacionais da educação brasileira, o que resulta na desvalorização da área dentro do contexto escolar, resultando baixas atribuições de interesse por parte dos(as) estudantes, bem como pouca importância e utilidade às aprendizagens musicais (VILELA, 2009).

Além disso, outra influência para esta desvalorização pode ser como a música é ensinada na escola e o tipo de repertório utilizado em sala de aula (GHAZALI, 2006; VILELA, 2009; CERESER, 2011; SILVA, 2017; WERNER, 2017).

Outro dado relevante são as experiências prévias positivas com as atividades musicais (VILELA, 2009; CERNEV, 2011), que influenciam as escolhas dos(as) alunos(as). Estas experiências positivas dos(as) alunos(as) com a música no ambiente familiar e/ou social, a proximidade de parentes e amigos que tocam instrumentos musicais, os faz acreditar em suas capacidades de execução músico-instrumental (VILELA, 2009).

Considerando, ainda, dois contextos de aprendizagem diferenciados – aulas de música integradas ao currículo escolar e aulas de música em diversos contextos – há diferentes percepções por parte dos(as) alunos(as), porém ambos os contextos são compreendidos como atividades que não exigem tanto esforço (VILELA, 2009; PIZZATO, 2009; HENTSCHEKE *et al.*, 2009; PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010). Esta (des)valorização da realização por parte dos(as) alunos(as) tem um forte impacto no envolvimento dos(as) estudantes com tarefas musicais, bem como suas escolhas pessoais para a aprendizagem musical.

Todavia, estudos relativos à motivação para a aprendizagem musical no contexto escolar apontam a baixa motivação dos(as) estudantes para aprenderem música e baixo esforço na realização das tarefas (VILELA, 2009; HENTSCHEKE *et al.*, 2009; PIZZATO, 2009; PIZZATO; HENTSCHEKE, 2010).

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

positivos, eficientes e motivadores dos(as) professores(as) de música contribuíram para suas aprendizagens (CERESER, 2011).

De acordo com o estudo de Cernev (2001), o estilo motivacional dos(as) professores(as) de música está vinculado às motivações intrínsecas e extrínsecas dos próprios profissionais. Já a percepção do(a) professor(a) sobre suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento² são apontadas por Cernev (2011) como satisfeitas, podendo, assim, os(as) professores(as) auxiliarem seus(as) alunos(as) em suas motivações autônomas.

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

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

Estes apontamentos também aparecem na investigação de Silva (2017), que aponta que as influências externas da motivação para a aprendizagem musical dos(as) estudantes aparecem durante as aulas, sempre que o(a) professor(a) fornecer informações relevantes e contribuir com o aprendizado e as novas habilidades. Silva (2017) também indica a importância do compromisso do(a) estudante para aprender música, identificando no(a) professor(a) o fomento do interesse do alunado, a participação e o envolvimento dos(as) alunos(as) com atividades musicais destacando, também, a necessidade dos(as) estudante(s) assumirem este compromisso (SILVA, 2017).

O estudo de Silva (2017) apresenta dois fatores: compromisso do(a) aluno(a) com suas aprendizagens e compromisso do(a) professor(a) com as aprendizagens dos(as) alunos(as). Em Silva (2017) percebe-se que o emprego de estratégias depende, em geral, do compromisso de atuação do(a) professor(a). Através deste processo, Silva (2017) explica haver um aumento no interesse e na participação dos(as) alunos(as) em atividades musicais.

A motivação do(a) aluno(a) para aprender música no contexto escolar é compreendida a partir das tarefas elaboradas pelo(a) professor(a) que, com seu estilo motivacional, pode influenciar sua participação, seu envolvimento e sua permanência nas tarefas escolares. Assim,

² Três necessidades psicológicas da Teoria da Autodeterminação.

a motivação dos(as) alunos(as) depende da elaboração de um plano estratégico por parte do(a) professor(a), que facilite, conduza e oriente o comportamento motivacional dos(as) alunos(as), fazendo-os gostarem de aprender música na escola (SILVA, 2017).

Nesses contextos, então, são construídos os conhecimentos musicais, resultantes da relação aluno/música/professor. Foram nesses contextos, espaços e relações que surgiram os questionamentos desta pesquisa: Quais os fatores motivacionais de estudantes para o aprendizado musical escolar? Qual a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do professor de música para a aprendizagem musical de seus estudantes? Essa pesquisa, portanto, objetiva investigar o trabalho pedagógico do professor de música e suas contribuições motivacionais na aprendizagem musical em uma escola pública de educação básica.

2 Metodologia

Esta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), tendo por método o Estudo Multicasos (STAKE, 2009; GODOY, 1995b; YIN, 2011), compreendendo alunos de 11 a 15 anos de idade, em turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Para a amostragem serão coletados dados por meio da observação participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), coleta de documentos (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e do MUSIC Inventory (JONES, 2017). Os dados serão analisados através do modelo MUSIC de motivação acadêmica, proposto por Jones (2009; 2017), que se configura como referencial teórico analítico desta investigação.

A escolha da abordagem qualitativa deu-se pela característica do problema de pesquisa pois não se preocupa com a enumeração ou medição dos eventos estudados (GODOY, 1995a). Possibilita a obtenção de dados descritivos a respeito de pessoas, lugares e espaços de interação entre o pesquisador e o objeto a ser estudado, vislumbrando a compreensão dos fenômenos na perspectiva dos sujeitos envolvidos e participantes da situação em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995a).

As expectativas e metodologias do professor estão sendo analisadas por meio da abordagem qualitativa porque esta pesquisa questiona os sujeitos investigados para entender o que eles experimentam, como eles interpretam suas experiências e como eles compreendem o mundo social em que estão inseridos. Neste processo, estão sendo depreendidas estratégias e

procedimentos que permitam considerar as experiências e o ponto de vista do investigado, refletindo um diálogo entre o sujeito e o pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

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

O estudo de caso qualitativo procura melhor entender o caso investigado, avaliando a singularidade e a complexidade de cada caso, suas articulações e interações com os seus contextos (STAKE, 2009). Trata-se de uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo evidenciado dentro do contexto da vida real. Quando este fenômeno não se encontra sozinho, o investigador ampliará seu caso em estudo, configurando-se em um estudo multicasos (YIN, 2001).

Esta pesquisa de abordagem qualitativa está sendo desenvolvida dentro desta perspectiva, gerando um estudo multicasos. Esta investigação está sendo desenvolvida em uma escola pública de educação básica, com as turmas do 6º e do 9º do Ensino Fundamental. Cada turma compreende alunos de 11 a 15 anos de idade que cursam a disciplina de Arte-Educação tendo como componente curricular música nos anos finais do Ensino Fundamental. São utilizados dois casos específicos para o estabelecimento desta investigação, com o objetivo de compreender as percepções dos alunos ingressantes no 6º ano do Ensino Fundamental e iniciantes nas aulas de música, bem como as percepções do trabalho pedagógico do professor de música dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visto que estes alunos desenvolvem aulas de música, ao menos, desde o 6º do Ensino Fundamental, tendo a mesma professora.

No estudo de multicasos será utilizada uma variedade de dados coletados através das técnicas de coleta de dados, por meio de variadas fontes informacionais (GODOY, 1995b). As técnicas compõem observações participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001; MINAYO *et al.*, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MARRISON, 2007), coleta de documentos relacionados aos planejamentos da professora de música e as avaliações institucionais preenchidas pelos(as) alunos(as) (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995b; YIN, 2001) e o *MUSIC Inventory*, modelo de respostas proposto por Jones (2009; 2017) para compreender a motivação dos(as) alunos(as) segundo o modelo *MUSIC* de motivação acadêmica, apresentado a seguir.

3 Referencial Teórico-Analítico

Esta investigação está fundamentada no modelo MUSIC de motivação acadêmica, criado pelo psicólogo Brett Jones, nos Estados Unidos (JONES, 2009; 2017). Este modelo tem como base cinco componentes-chave que podem orientar os professores nas tomadas de decisões intencionais de seus cursos, baseando-se em pesquisas atuais e teorias do campo da motivação (JONES, 2009).

Jones (2009) acredita que alguns alunos têm mais interesse inicial no que estão cursando, em comparação com outros. A projeção de um curso é fundamental para que os alunos se encontrem mais ou menos motivados durante seu desenvolvimento. Para isto, Jones (2009) questiona o que o professor necessita para criar mecanismos que motivem os alunos a se envolverem com suas aprendizagens, criando e fornecendo respostas por meio do modelo MUSIC de motivação acadêmica (JONES, 2009).

O modelo compreende cinco componentes que devem ser considerados no planejamento de uma aula: (1) empoderamento, (2) utilidade, (3) sucesso, (4) interesse e (5) cuidado. Deste modo, o nome do modelo, MUSIC, é um acrônimo baseado na segunda letra do “eMpodramento” e na primeira letra dos outros quatro componentes, conforme apresenta a Figura 1.

e M
 U
 S
 I
 C

podramento
 tilidade
 ucesso
 nteresse
 uidado

Figura 1 – Modelo MUSIC de motivação acadêmica.
 Fonte: Modelo apresentado por JONES (2009)

Estes componentes são derivados de modelos de pesquisas e teorias na área da motivação, bem como da educação e da psicologia (JONES, 2009). O modelo MUSIC inclui cinco componentes motivacionais que, ao serem promovidos um ou mais deles, motivam os alunos a se envolverem com seu aprendizado, resultando em um aprendizado de maior qualidade, conforme pode-se observar na Figura 2.

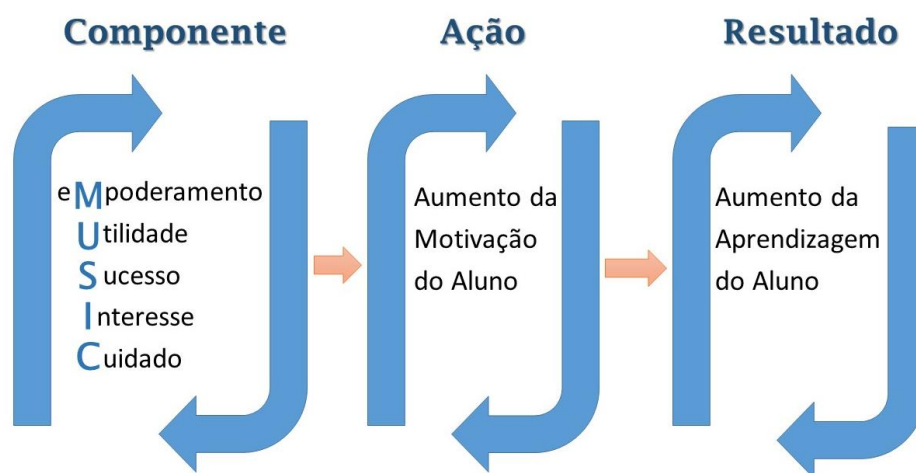


Figura 2 – Modelo baseado na Estrutura Teórica Sócio-Cognitiva.
 Fonte: Elaborado por Jones (2009, p. 273), editado pela autora.

Ao tratar do modelo MUSIC, o autor trabalha com estes cinco elementos na construção de um caminho motivacional. Jones (2009), nesse sentido, não recomenda um número exato de componentes que devam ser atendidos, e também não evidencia que todos os cinco componentes do modelo sejam necessários para que os(as) alunos(as) sejam, realmente, motivados a aprenderem (JONES, 2009). O autor descreve cada componente da seguinte forma:

- **eM poderamento:** Refere-se à quantidade de controle dos(as) alunos(as) sob o seu aprendizado. Está relacionado a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985). Esta teoria motivacional trata do gosto pelas atividades proporcionado quando os alunos acreditam exercerem algum controle sobre algum aspecto da tarefa (JONES, 2009).
- **U tilidade:** Diz respeito à garantia do entendimento dos(as) alunos(as) da utilidade do conteúdo trabalhado pelo(a) professor(a). Está fundamentado no modelo de expectativa e valor (ECCLES, 1983; WIGFIELD; ECCLES, 2000), prevendo a influência direta das expectativas e valores dos(as) alunos(as) no seu desempenho acadêmico.
- **S ucesso:** Garantia do sucesso através da obtenção de conhecimentos e habilidades ao apresentar o esforço necessário. Está relacionado diretamente às auto-concepções de competência, vinculadas à teoria do autoconceito (MARSH, 1990; MARSH; YEUNG, 1997), à teoria da autoeficácia (BANDURA, 1986; 1977), à teoria da autoestima (COVINGTON, 1992) e à teoria de expectativa e valor (WIGFIELD; ECCLES, 2000).
- **I nteresse:** É a garantia do interesse dos(as) alunos(as) pelas atividades a serem desenvolvidas. O interesse está embasado no modelo de quatro fases de interesse, desenvolvido por Hidi e Renninger (2006).

- **Cuidado:** Garantia do cuidado com o(a) aluno(a) e com sua aprendizagem. Traz a importância de os(as) professores(as) demonstrarem sua preocupação com o sucesso dos(as) alunos(as) (JONES, 2009). O cuidado está baseado nas razões de Stipek (1998), para a geração de resultados positivos na aprendizagem dos(as) alunos(as).

Os cinco componentes do modelo MUSIC de motivação acadêmica podem, então, propiciar o sucesso do(a) professor(a) em motivar seus(as) alunos(as) a se envolverem com suas aprendizagens (JONES, 2009). Para isso, Jones (2017) criou o *MUSIC Inventory*, consiste em um questionário avaliativo com 26 itens, organizados em cinco escalas motivacionais classificados no formato *likert* de seis pontos, com opções de resposta que variam entre “discordo fortemente” e “concordo fortemente”.

Com a avaliação de cada item relacionado aos componentes do modelo MUSIC é possível, então, obter uma pontuação para cada escala motivacional, fazendo uma média dos valores para os itens nas escalas, possibilitando a análise dos fatores motivacionais empreendidos no desenvolvimento de habilidades musicais em uma escola pública de educação básica.

4 Resultados Preliminares

Esta pesquisa apresenta resultados preliminares, pois ainda está em fase de investigação. Os resultados na implementação inicial do *MUSIC Inventory*, respondido por estudantes do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental apresentam 82% de empoderamento dos alunos do 6º ano, que iniciam suas aulas de música nos anos finais, revelando, ainda que 83% dos estudantes encontra utilidade no desenvolvimento de atividades musicais, 78% aponta obter sucesso na realização das atividades, 83% tem interesse nas tarefas desenvolvidas em aula e 92% percebem-se cuidados pela professora, entendendo que a docente preocupa-se com o quão bem os alunos desenvolvem suas habilidades musicais em aula.

Já os estudantes do 9º ano apontaram 78% de empoderamento quanto às atividades musicais desenvolvidas nas aulas de arte-educação, entendendo que as atividades musicais são 78% úteis e que 78% dos estudantes podem obter sucesso nas atividades. Um dado relevante aponta 72% de interesse por parte dos alunos quanto às atividades musicais e 83% de percepção de cuidado dos alunos em relação a professora de música. Estes e outros dados, ainda em análise, procuram conhecer e inferir significados ao trabalho pedagógico com música nos tempos e espaços escolares. Os resultados finais serão obtidos a partir da análise do MUSIC

Inventory respondido no final da disciplina, das observações participantes e da coleta de documentos, ainda em fase de análise.

5 Considerações Finais

Ao final desta pesquisa será possível conhecer os fatores motivacionais de estudantes de escolas públicas de educação básica em relação ao aprendizado musical, bem como a contribuição motivacional do trabalho pedagógico do(a) professor(a) de música para a aprendizagem musical de seus estudantes. Assim, poder-se-á ampliar e qualificar o trabalho pedagógico-musical dos(as) professores(as) de música e demais profissionais que encontram dificuldades em atuar na motivação de seus estudantes.

Referências:

- BANDURA, A. Self-Efficacy: toward unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.
- _____. *social foundations of thought e action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Portugal, 1994.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.
- CERESER, C. M. I. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- CERNEV, F. K. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- _____. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. Routledge: New York, 2007.
- COVINGTON, M. V. *Making the grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- ECCLES, J. S. *et al.* Expectancies, values, and academic behaviors. In: SPENCE, J. T. (Ed.). *Achievement and achievement motivations*. San Francisco: W. H. Freeman & Co, p. 75-121, 1983.
- GHAZALI, G. M. *Factors influencing malazyan children's motivations to learn music*. Tese (Doutorado)-School of Music and Music Education, University of New South Wales. Sydney. 2006.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas: São Paulo*, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr., 1995a.

- _____. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*: São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./Jun., 1995b.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*: Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 37-57, 2009a.
- GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 78-95, 2009b.
- GUMM, A. The effect of choral student learning style and motivation for music on perception of music teaching style. *Bulletion of the Council for Research in Music Education*, n. 159, p. 11-22, Winter, 2004.
- HENTSCHKE, L. *et al.* Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. esp., p. 85-104, out. 2009.
- HIDI, S.; RENNINGER, K. A. The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, v. 41, n. 2, p. 111-127, 2006.
- JONES, B. D. Motivating students to engage in learning: the MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>, v. 21, n. 2, 272-285, 2009.
- _____. *User guide for assessing the components of the MUSIC model of motivation*, 2017. In: <http://www.theMUSICmodel.com>, acessado em 10 de fevereiro de 2019.
- LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*: Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, 132-141, 2010.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. Editora Atlas (5ª Edição): São Paulo, 2003.
- MARSH, H. W. A multidimensional, hierarchical self-concept: theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, v. 2, p. 77-172, 1990.
- MARSH, H. W.; YEUNG, A. S. Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, v. 89, n. 1, p. 41-54, 1997.
- MINAYO, M. C. de S., *et al.* (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes (21ª Edição): Petrópolis, 2002.
- PIZZATO, M. S. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- PIZZATO, M. S.; HENTSCHKE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010.
- SILVA, S. T. *Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.
- STAKE, R. E. *A arte da investigação com estudo de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian (2ª Edição): Lisboa, 2009.
- STIPEK, D. J. *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn e Bacon, 1998.
- VILELA, C. Z. *Motivação em aprender música: o valor atribuído a aula de música no currículo escolar e em outros contextos*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

- WERNER, A. S. *As crenças de autoeficácia dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental para ensinar música*. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 68-81, 2000.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi, 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.