

MOTIVAÇÃO PARA O APRENDIZADO DA MÚSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA PUBLICADA

Marcelo de Magalhães Cunha

Doutorando em psicologia da educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), graduado em música pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor e pesquisador da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Músico da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais.

marcelo_cunha62@yahoo.com.br

Resumo:

A “motivação” se refere ao ajuste afetivo para a regulação mental ao aprendizado da música e é um dos grandes desafios que enfrentam os estudantes da área de música. Isso se dá, visto que necessitam de esforços diários de concentração para as atividades não apenas físico-motoras do instrumento ou do canto, mas para o entendimento da linguagem, escrita e desenvolvimento da memória. As publicações sobre psicologia da música abordam indiretamente a motivação, a analisam mais a partir da relação com o objeto musical e quando falam das inter-relações se detêm mais nas pessoas da escola. Este artigo apresenta uma revisão crítica do que foi publicado sobre “motivação” e sugere uma mudança do foco para futuras investigações nesse setor, como deslocar do objeto musical e da performance, se deter nas inter-relações e incluir a família como campo de pesquisa.

Palavras-chave: música; motivação; aprendizado.

Introdução

O objeto principal deste artigo é, através da análise de algumas publicações acadêmicas na área da educação, especificamente na psicologia da música, realizar uma revisão crítica e propor um redirecionamento do estudo sobre “motivação” ao aprendizado da música para futuras investigações.

Para a revisão da literatura sobre a educação musical relacionada com a “motivação”, fez-se uma investigação dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil que envolvem temas sobre a psicologia da música, a psicologia da educação, a motivação, o aprendizado e, por último, as correntes ligadas à psicologia. Foram analisados os trabalhos que abordam a “motivação” como objeto de pesquisa, de forma direta ou indireta, para o estudo e aprendizado das atividades musicais e criou-se um diálogo com pontos de seus pressupostos ou hipóteses, referenciais teóricos, metodologia e conclusões.

Inicialmente a proposta foi selecionar pesquisas apresentadas nos últimos cinco anos, em função de já conterem uma revisão dos anos anteriores. No entanto, no exercício de abranger os tópicos salientados acima, tornou-se necessário dobrar o prazo e o estender para dez anos, ou seja, nas publicações entre 1999 e 2009. Para encontrar autores que usaram como referencial a corrente histórico-cultural associada à psicologia da música, por exemplo, buscou-se uma dissertação do ano de 1999, já que fora observado como mais raro o uso de tal referência na psicologia da música. A revisão se baseou no portal ‘banco de teses’ da CAPES, da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), em alguns trabalhos indicados pela ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música) e em periódicos de algumas universidades brasileiras.

Uma observação importante é que parte considerável dos trabalhos tem origem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde parece conter um foco de pesquisas na área de psicologia da música, principalmente relacionadas às teorias de Piaget. Nesse centro, a grande incentivadora e orientadora das atividades foi a professora Esther Beyer, doutora em Psicologia da Música pela Universidade de Hamburgo e que possui uma linha claramente piagetiana. Já falecida, teve uma contribuição forte para a área da psicologia da música no Brasil.

Análise das obras revisadas

A tese de doutorado mais próxima dos temas da psicologia da música, do aprendizado e do interacionismo piagetiano é a de Patrícia Fernanda Carmem Kebach, com o título “Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação

nas produções musicais em grupo” (KEBACH, 2008). Defendida pela UFRGS, embora não trate diretamente de motivação, aborda a interação social com vistas ao estudo e aprendizado da música. Nessa pesquisa procurou-se verificar o modo de funcionamento e estruturação nas relações em grupos de adultos em situações de cooperação para compreender como os processos coletivos de aprendizagem musical contribuem para resoluções de problemas. A autora parte do pressuposto de que as trocas, com base nos princípios interacionistas, vindas de uma situação de aprendizagem coletiva e cooperativa, auxiliam na construção do conhecimento. Já em uma situação onde se estabelece assimetria nas relações, com favorecimento de prestígios, autoridade ou coerção, típica de ensino tradicional, o processo de aprendizagem se encontraria frágil.

Seus pressupostos se baseiam em sua experiência como educadora musical, através da qual encontrou nos espaços de atuação, muitas fragilidades nas construções do conhecimento musical, ambientes, nos quais, ela salienta, predominava uma pedagogia tradicional, a qual normalmente pré-seleciona os alunos que supostamente possuem predisposição musical, como afinação e precisão rítmica, por exemplo. Tal pré-eleição e valorização do chamado “talento musical” conseqüentemente elege, por outro lado, os não tão talentosos, que se sentirão incapazes para a música. Esses podem adquirir bloqueios emocionais e, dessa forma, as relações de cooperação e interação tendem a se contaminarem. Nesse aspecto, a pesquisa pretendeu refutar a tese do inatismo na área do ensino musical, de tal forma que qualquer pessoa possa desenvolver o aprendizado musical, desde que haja “interesse”. Esse é o termo que Piaget¹ usava como componente da “motivação” e que ele conceituava como energia para o aprendizado (PIAGET, 1962). O “interesse” estaria presente no ambiente pedagógico em que o professor proporcione situações de afetos inter-relacionais e desafios pelos elementos da música.

A pesquisadora acaba por propor uma educação musical em que as interações dos diversos níveis de experiências pessoais dos alunos, em termos de conhecimento musical inicialmente não formal, forneçam esquemas de significação para organização dos elementos de aprendizagem da música em um ambiente coletivo e cooperativo.

Ao citar Piaget, ela enfatiza que todo conhecimento novo no adulto supõe abstrações, reorganizações do pensamento e nunca constitui um começo absoluto, porque sempre se extrai elementos de uma realidade anterior. A proposta da autora, embora parta desses pressupostos de grupos e cooperação, se baseia no sujeito psicológico e na transformação das estruturas de seu pensamento para a “apreciação”, “recriação”

1 Jean Piaget (1896-1980) foi biólogo e psicólogo suíço.

e “criação musical”. Com base em seus estudos piagetianos, ela diz que para se desenvolver os esquemas do pensamento, o sujeito depende de uma estruturação afetiva e esta de uma lógica. O afetivo estaria ligado ao “desejo” ou “interesse” e a lógica depende de um processo de “assimilação” para atingir a “equilibração”. A estruturação do pensamento lógico depende da organização dos aspectos afetivos e subjetivos, mas também dos objetivos e funcionais. Os dois primeiros aspectos relacionam-se com as condutas simbólicas e individuais, e os segundos, às normas e aos mecanismos de adaptações orgânica e cognitiva. O processo de adaptação é conhecido como “regulação” e no seu nível orgânico funciona como na “imitação” (para Piaget, ligado a uma reconstrução interna) dos elementos externos (exógenos) para reelaboração dos internos (endógenos). Assim, o sujeito pensa quando confrontado no grupo e age por tentativas e erros. Nesse processo se desencadeiam aspectos afetivos e cognitivos que visam à estruturação emocional e mental para o aprendizado.

Como seus sujeitos de pesquisa eram adultos, a autora transferiu as fases das adaptações psicogenéticas das crianças, com base em Piaget, para essa faixa etária. Ela parte da hipótese de que os adultos quando iniciam um aprendizado novo também se comportam de forma egocêntrica, mas o ambiente coletivo, desde que predomine a afetividade e a cooperação, obriga-os a reverem tal estado psicológico e a modificarem suas ações em vista das ações dos outros. Então, o adulto inicia um estado de equilíbrio psicológico, em que poderá se apropriar dos elementos da linguagem musical. Por outro lado, nessa faixa etária se estabelecem sentimentos de incapacidades de aprendizado musical em função do mito de se necessitar do “talento musical”. Nessa situação eles tendem a se reprimirem e criarem bloqueios emocionais. Daí a importância do ambiente social se tornar cooperativo e não competitivo.

A tese de Leda de Albuquerque Maffioletti, “Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil” (MAFFIOLETTI, 2005), defendida também na UFRGS, parte do pressuposto de que os problemas para o aprendizado da música não devem ser buscados apenas nas questões familiares e sociais, mas a partir de reflexões do processo da construção do pensamento do estudante, ou melhor, do próprio sujeito. Ela elege a Epistemologia Genética de Piaget como instrumento mais adequado para analisar esse processo individual. Tal pesquisa investiga a formação do conhecimento novo através da criação de composições e improvisos musicais elaboradas por crianças de 6 até 12 anos de idade. A autora vincula esse novo conhecimento aos processos de “abstrações reflexionantes” e ao “mundo real” das crianças, baseados na teoria de Piaget. O mundo real equivale aos poucos pré-conhecimentos de música por parte da criança. Buscou-se analisar como as novidades ou ideias criativas surgem na criança durante os atos de composição e improvisos musicais. Maffioletti coloca como principal desafio da pesquisa a

investigação de como se processa a dinâmica da relação e reconstrução de um nível do pensamento para outro e de como resulta em uma totalidade para se configurar em uma criação musical.

Como a pesquisa procurou se apoiar nos modelos interacionistas de Piaget, a manipulação de instrumentos musicais e consequentes sons produzidos tornaram-se dois elementos pelos quais as crianças criaram relações mentais para arriscarem um improviso musical. Esse seria o primeiro nível, de uma série de três, de conhecimento gerado pela própria criança, com bases na obra de Piaget “As formas elementares da dialética”. Em tal nível aparecem relações do “eu” com o “objeto” através do exercício físico com um instrumento musical. Assim, uma consequente produção de som tem origem no significado afetivo de “movimentar” e “deter-se”. O domínio físico e do som, mesmo elementar, provoca um poder de representação - no caso, através de uma criação ou improviso - e uma relação afetiva da criança com a música. Com tais informações, a noção de tempo e de ritmo musicais encontra-se iniciada. Ela afirma ainda que para o desenvolvimento da composição musical são necessárias aprendizagens que fundamentam as trocas simbólicas na cultura. O trabalho procurou compreender a construção do conhecimento musical através de ações do próprio sujeito e não a partir das interações sociais. Já os símbolos e representações, ainda com base na teoria piagetiana, se relacionam com a linguagem musical como forma de se motivar para o entendimento da própria música.

Já Maria Helena Jayme Borges, cuja tese leva o título “O Ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora” (BORGES, 2001), defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP), apresenta um dos trabalhos que aborda especificamente a “motivação”, no entanto, não especifica os referenciais para esse tema. O objetivo central dessa pesquisa foi verificar se o professor de piano pode enriquecer seu trabalho e equacionar o problema da falta de motivação do aluno para estudar, considerando-se as exigências da aprendizagem desse instrumento, especialmente na adolescência, que, segundo a autora, é quando a ausência da motivação se apresenta como um dos principais problemas. A pesquisadora relaciona a falta de motivação com a dificuldade de se focar racionalmente e com prazer no estudo do instrumento, e em um segundo momento, com as possíveis inibições para se apresentar em público. Essas inibições relacionam-se com os julgamentos sobre técnica e desempenho por parte de colegas e professores. Ela propõe um deslocamento paralelo das atividades técnicas para uma reflexão com base filosófica e psicológica sobre o problema.

A primeira questão levantada se relaciona às horas e dias necessários para se dedicar às práticas motoras e de repetição dos elementos musicais quando se deseja uma

formação sólida. Do ponto de vista social, a autora argumenta que na adolescência, essa espécie de confinamento ocasiona a perda de laços de amizades e pode se tornar o primeiro fator de desmotivação. Portanto, ela culpa o ensino tradicional da música que se foca excessivamente nas questões técnicas e de performance e deixa de lado aspectos da subjetividade do sujeito. Segundo a autora, esse modelo tradicional costuma se ocupar com professores que se preocupam exclusivamente com o resultado, numa perspectiva formal e linear, e não relacionam os problemas de aprendizagem com os contextos sociais e psicológicos.

Como solução, Borges sugere uma pedagogia diferente da tradicional, que incentive o aluno a criar abstrações, suas próprias estratégias de estudo, a se autodirigir e, por fim, exercer autonomia para favorecer mais os estados motivacionais. Outra sugestão didático-pedagógica de sua pesquisa, do ponto de vista social ou relacional, seria se apresentar inicialmente apenas para colegas que não julgam, mas que partilham da mesma situação de aprendizado, que se incentivam e realmente cooperam. A conclusão é de que o aluno se torna motivado quando o professor e a escola conseguem oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento da autonomia do estudante.

Para a fundamentação teórica, se buscou apoio nos trabalhos de Piaget e dos autores que estudaram o desenvolvimento da autonomia na criança e no adolescente. O estudo sobre o “interesse” e que a autora relaciona com a “motivação”, embora não explique a relação com o pensamento de Piaget, está presente também nesse suporte teórico. Assim, a autonomia pode despertar o interesse, estado marcado pela curiosidade e espontaneidade, para criar uma espécie de motivação intrínseca ou autorregulação e consequente ação. Mas salienta que a ação é uma operação lógica (dominar a música) e depende das oportunidades que uma escola, com sua pedagogia, possa oferecer ao estudante de música para exercer a autonomia e relação própria com o objeto de estudo. No entanto, ela nos lembra de que esse exercício individual não é isolado e depende da relação convivência e cooperação com a comunidade escolar. Por outro lado, reforça que a verdadeira motivação é a interna, já que uma suposta motivação externa seria passageira e frágil.

A primeira dissertação de mestrado revisada, que se relaciona com aprendizagem musical e com base em referenciais interacionistas piagetianos, é de Denise Blanco Sant’anna Bündchen, apresentada na UFRGS com o título “A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral” (BÜNDCHEN, 2005). A pesquisa centra-se na ideia de que uma importante motivação para o aprendizado da música se relaciona à criação e à interação de professores e alunos durante o processo educacional. Integrada a esses

aspectos, estariam as descobertas das possibilidades corporais aliadas aos conceitos de ritmo numa situação de canto coral, que é o campo de pesquisa da autora.

A pesquisadora relaciona às ideias de Piaget, que ela denomina de interacionistas-construtivistas, a educadores musicais que se basearam direta ou indiretamente na corrente dos pensamentos do Método Ativo. Então, ela aponta pessoas como Dalcroze, Willems, Orff, Gainza e Shafer, que mostraram a importância do movimento corporal na prática de educação musical e a ideia de que o sujeito apreende o mundo primeiramente através próprio corpo. Para falar dessas novas correntes pedagógicas na música, ela tece críticas aos modelos tradicionais, que revelam desinteresse sobre o uso do corpo como parte integrante nesse processo. Em contrapartida, salienta que a aplicação das novas teorias educacionais no campo da música, o que inclui o movimento para livre expressão e da consciência corporal, tem gerado motivação nos alunos de música. Relata ainda que os educadores musicais citados se apoiaram na epistemologia genética de Piaget e concluíram que o prazer da motricidade produtora de som, a ultrapassagem dessa origem material por um valor simbólico e o prazer de submeter tal organização formal às regras do tocar - como regras de jogo - criam significativas organizações para o aprendizado da música.

Bündchen diz ainda que Dalcroze², por exemplo, propôs que o “eu sinto” assumisse o lugar do “eu sei”, abrindo maiores possibilidades para um conhecimento musical mais significativo. Para a autora, com as novas pedagogias musicais se propiciou uma ligação afetiva entre o professor e o aluno, o que pode gerar um clima de confiança e, supomos, de motivação.

Já Schafer³ propiciou uma reflexão e crítica importante que diz respeito à mecanização e ao treinamento na educação musical, que se opõem às possibilidades de um verdadeiro aprendizado. Esse autor aponta a relevância de integrar ao currículo de música a importância do processo no desenvolvimento da expressão individual, o que implica em uma participação ativa, crítica, reflexiva e criativa por parte do estudante. Ele levanta um aspecto relevante nesse processo, que é como a questão do “erro” é encarada por professores e colegas. Schafer considera que o “erro” deveria ser mais útil e motivacional que o sucesso, no entanto, provoca mais confusões mentais e emocionais, levando a autocríticas negativas. Com base em suas ideias, a autora da dissertação procura aproximá-lo do interacionismo/construtivismo, uma vez que ele acredita numa pedagogia relacional e na participação ativa do aluno. Assim, para a pesquisadora, o aluno deve agir sobre o material musical proposto pelo professor através da assimilação e acomodação, como prevê a teoria de Piaget.

2 Emile Jacques Dalcroze (Viena, 1869 - Genebra, 1950) foi músico e pedagogo.

3 Raymond Murray Schafer (1933) é compositor e educador musical canadense.

A aproximação da teoria piagetiana à educação musical nesse trabalho deve-se à valorização dos aspectos psicológicos que passaram a embasar um novo repensar do aprendizado da música, salientando o processo e contrapondo-se à mecanização, ao treinamento e ao resultado final como objetivos únicos no fazer musical. Essa colocação torna-se fundamental para questionarmos a pedagogia musical tradicional, ligada ao século XIX, que até hoje sustenta o mito do “talento inato” e as “habilidades especiais” para cantar ou tocar um instrumento.

Ainda com base no interacionismo/construtivismo, temos a dissertação de Ana Cláudia Specht: “O Ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil”, defendida também pela UFRGS (SPECHT, 2007). Essa pesquisa relata uma inquietude entre o que e o como se deseja cantar e o que e o como se aprende formalmente sobre o canto. Sua experiência demonstra que o ensino do canto normalmente se foca muito na técnica, padroniza, rotula e formata o estudante, além de desarticular perspectivas e projeções individuais a respeito da música. A abordagem da técnica, nessa visão pedagógica, acaba por construir um aparelho fonador distanciado do corpo e do sujeito. Dessa forma, sua pesquisa investiga a possibilidade de desenvolvimento do canto para formação de professores segundo um parâmetro construtivista, com o objetivo de favorecer a própria consciência vocal e as ações nas relações com os estudantes. O primeiro argumento é que se necessita de construção do conhecimento e que esse não é um dom, então, o domínio da técnica é fundamental e, nesse sentido, ela se posiciona também contra as teorias inatistas ou aprioristas. O segundo ponto seria como construir o pensamento e os processos cognitivos para esse tipo de aprendizagem, que segundo a autora, deveria se processar através da execução, apreciação, criação e reflexão sobre o canto.

A fundamentação teórica estrutura-se sobre as áreas que mais permeiam os processos de ensino-aprendizagem do canto, alinhavando ideias da fonoaudiologia, do próprio canto, da técnica vocal, da linguística e das teorias construtivistas e interacionistas de Piaget. Segundo a pesquisadora, do ponto de vista piagetiano, a construção do pensamento para o aprendizado do canto é um processo individual e depende de motivação. Contudo, ela relata a importância de se referenciar nos outros (professores e colegas) para essa construção. Para Specht, o processo no adulto é parecido com a gênese do desenvolvimento na criança, que permitirá a expressão da subjetividade simbólica e a lógica estrutural, mas que depende também das ações motoras e interações cognitivas com o objeto e o meio ambiente: corpo, aparelho fonador, música e o canto do próprio sujeito e do outro. Salienta ainda que a “imitação”, após uma fase de relação com o próprio corpo, tem sua importância nos esquemas de aprendizado e que não é uma atitude automática e involuntária, mas intencional

para os procedimentos de “assimilação”, “acomodação” e “equilibração”, etapas do processo de aprendizado, segundo Piaget. A imitação, no caso do canto, não se restringirá apenas aos sons emitidos pelo aparelho fonador, mas também às expressões do corpo. Contudo, a imitação é uma reconstrução endógena de aquisições anteriores dos sons da voz e do corpo, mesmo que rudimentares. Assim, construímos nossas próprias representações mentais, significados e conseqüentemente uma motivação para o aprendizado.

Outra dissertação revisada teve como referencial teórico as ideias histórico-culturais de Vygotsky⁴ e Bakhtin⁵, especificamente baseada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e na Teoria da Enunciação: “O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical”. O trabalho foi apresentado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por Maria Tereza Mendes de Castro (CASTRO, 1999). Assim como vários pesquisadores da educação musical citados anteriormente, ela inicia com críticas à pedagogia tradicional, pela sua “síndrome” da descoberta do gênio, do inatismo, do tecnicismo e do não reconhecimento do sujeito. No entanto, salienta que os princípios inatistas também são cultivados por pedagogias ditas alternativas, que acreditam no dom artístico, valorizam a criatividade e, por outro lado, desvalorizam a técnica. Mas afirma que tal confusão é devida a uma busca desenfreada pela importação de modelos ditos modernos e sem contextualização com a realidade brasileira. Tal busca, segundo a autora, relaciona-se à carência de alternativas ao ensino tradicional da música por parte dos professores, que, por conseqüência, se apressam em copiar modelos e se cegam diante das observações dos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à motivação ao aprendizado da música, ela parte do pressuposto de que é fundamental valorizar vivências ou aprendizados anteriores como elementos motivadores para os novos saberes, assim como a espontaneidade e a criatividade também apontados na tese de Kebach (2008). Sendo assim, a autora enfatiza mais o processo em que se vivencia a liberdade e participação, do que o resultado final. Embora não se referencie no interacionismo piagetiano, atribui importância nas atividades motoras para o aprendizado, demonstrada na defesa do uso do instrumento musical juntamente com o início da musicalização. Na concepção de Bakhtin, tal uso seria o diálogo a partir de uma ação física. Por outro lado, ela desconsidera as repetições, que Piaget vê como importantes para os esquemas de ação e aprendizado.

Do ponto de vista do interacionismo, mas ligado à corrente histórico-cultural especificamente de Vygotsky, o pressuposto é de que para entender o processo de

4 Lev Vygotsky (1896-1934) foi médico e psicólogo russo.

5 Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi filósofo russo.

aprendizado da música na criança, torna-se fundamental compreender as relações sociais e intersicológicas em que ela está envolvida. Outra concepção da corrente histórico-cultural usada nessa publicação é a “mediação”, abordada como ferramenta para analisar a ação do sujeito no desenvolvimento mental e não apenas no raciocínio lógico dedutivo. Ela completa seu referencial histórico-cultural ainda com Bakhtin, através das noções de vozes e “dialogia” (Teoria da Enunciação)⁶ para destacar a brincadeira, a percepção e o desenvolvimento da linguagem musical escrita.

O objetivo principal da pesquisa se concentrou no entendimento da ação mediada e promovida por um material musicalizador entre a linguagem e a grafia musical. No caso, ela usou a flauta doce em um período inicial de construção da linguagem musical. O que Castro chama de material musicalizador, na verdade, possui uma abrangência maior do que o instrumento musical, em uma tentativa de estabelecer, desde o primeiro contato do aluno com a música, um processo em que se possa tocar, cantar, criar, grafar e repetir uma melodia sem distanciar-se da sua percepção e de forma lúdica, na brincadeira. Já o conceito de ZDP, específico de Vygotsky, foi utilizado para descrever as várias fases em que o material musicalizador tornou visível o desenvolvimento do pensamento musical, ou seja, de como as relações intersicológicas (entre as pessoas do meio escolar musical) afetaram a compreensão da linguagem musical para o nível intrapsicológico (interno, do próprio sujeito).

A ZDP tem como conceito básico a distância entre o nível de desenvolvimento “real” da criança, ou seja, de seus pré-conhecimentos, e que pode ser determinado a partir da resolução de problemas independentemente de outra pessoa, e o nível de desenvolvimento “potencial”, determinado através da solução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (ZANELLA, 2001).

O campo de pesquisa foi uma sala de aula de música, onde foi possível filmar e verificar a partilha e o processo de aprendizagem entre dois garotos de classe média com 8 anos de idade e uma professora, que foi a própria pesquisadora, durante cinco meses. A autora diz ter usado uma metodologia também histórico-cultural e uma abordagem qualitativa. Em cinco episódios procurou observar como o material musicalizador possibilitou a criança a passar de um entendimento intuitivo e lúdico da linguagem musical para outro, consciente e possível de ser racionalizado e grafado. Cada episódio corresponde a um tipo de material a ser utilizado pelas crianças para registrarem suas criações. Esse registro configurou-se em um tipo de partitura que

⁶ Na teoria da enunciação de Bakhtin as vozes em diálogo não se opõem, ao contrário, se interagem. Por exemplo: voz do interlocutor (ou professor) e do ouvinte; fala egocêntrica e interna; planos intersicológico e intrapsicológico; material musicalizador e flauta doce; o que se toca e o que se ouve etc. (CASTRO, 1999, p. 55-57).

possibilitaria a grafia do material musical utilizado e sempre interpretado pela flauta doce. Cada fase envolve a descontextualização de algum aspecto da representação musical em relação à fase anterior, e os signos vão perdendo materialidade e outras funções, como a de brinqueado, e se aproximando de uma função unicamente semiótica ou de representar o som que se quer grafar.

A conclusão foi de que o ambiente proposto gerou espontaneidade e cooperação entre as crianças devido ao uso de mediadores, como o instrumento musicalizador proposto (a flauta doce e toquinhos), o brinqueado, o jogo e a criação. O uso de diversos símbolos como grafias de música se constituíram fundamentais para a construção do pensamento e saberes musicais nas crianças.

Pesquisas específicas sobre motivação e educação musical têm sido desenvolvidas por Rosane Cardoso de Araujo, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná. A autora investiga os processos motivacionais dos estudantes de música que favorecem a experiência de fluxo, baseada no autor Csikszentmihalyi⁷. Embora não se baseie na epistemologia piagetiana ou interacionista e se foque mais nos aspectos cognitivos e individuais, as diversas publicações de suas pesquisas com essa temática têm contribuído para a reflexão sobre a motivação pelos educadores musicais brasileiros (ARAÚJO; PICKLER, 2008).

Uma comunicação de pesquisa através de um artigo da equipe de Rosane Cardoso se encontra no periódico da Faculdade de Educação da UNICAMP, Educação Temática Digital, que tem no volume 10 um número especial dedicado à motivação. O título é “Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior”. As autoras Araújo; Cavalcanti; Figueiredo (2009) se baseiam nos referenciais de três psicólogos da educação: o comportamentalista Albert Bandura⁸, que parte da crença da autoeficácia e Edward Deci e Richard Ryan⁹, que se apoiam na teoria da autodeterminação. Segundo o texto, Bandura diz que o julgamento pessoal de autoeficácia cria o incentivo necessário para agir e direcionar a própria ação através de uma antecipação mental do que se pode realizar para atingir os resultados esperados. Já para Deci e Ryan, a satisfação das necessidades pode facilitar um tipo motivacional chamado “motivação intrínseca”, que se caracteriza pelo envolvimento em determinada atividade por causa própria, ou seja, por ser interessante, envolvente ou geradora de satisfação. Esses últimos salientam também a “motivação extrínseca”, que se constitui como resposta a algo externo à tarefa ou atividade e objetiva uma

7 Mihaly Csikszentmihalyi (1934) é psicólogo de origem húngara e atualmente professor da Claremont Graduate University, nos Estados Unidos.

8 Albert Bandura (1925) é psicólogo canadense.

9 Edward Deci e Richard Ryan são psicólogos e professores da University of Rochester, nos Estados Unidos.

espécie de recompensa para o próprio indivíduo. O tipo extrínseco depende de um processo de “internalização” para dar suporte ao *continuum* da “autodeterminação”, que desemboca no modo intrínseco. O tipo extrínseco incorpora etapas que assimilam de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto socioambiental e se encontra ligado à concepção de que fatores externos também podem interagir na constituição da motivação.

Os resultados dos trabalhos possibilitaram verificar que a motivação de alunos de graduação em música, a partir da autodeterminação e autoeficácia, se relacionava com uma forma de autoconfiança pela gestão de seus próprios estudos, mas também por influência positiva de pais, professores e colegas. Tal autorregulação se fortalecia na medida em que os processos citados geravam crenças em produzir resultados através de ações intencionais, provocadoras de mudanças. Para as pesquisadoras, os alunos com fortes crenças de autoeficácia têm a oportunidade de continuar fortalecendo essas crenças pessoais e os que têm dúvidas quanto às próprias capacidades precisam de experiências nas quais suas crenças sejam cultivadas e constantemente fortalecidas.

Conclusões

Nas teses, dissertações e artigos encontramos referências da psicologia do desenvolvimento, principalmente em Piaget e depois em Vigotsky, e na comportamentalista, como Bandura, Deci e Ryan. Dessa forma, percebemos como os pesquisadores podem nos orientar para compreendermos a motivação para o aprendizado da música. Ao unirem Piaget ou Vygotsky com a pedagogia moderna da música, podemos entender a importância também dos agentes externos, desde a família até as relações escolares, como fundamentais nesse processo da motivação, que se efetiva internamente. No entanto, observamos que as pesquisas, do ponto de vista interacionista/construtivista, focaram mais as relações da escola e nenhuma delas analisou a participação da família, a qual pode se tornar um importante setor para investigar a gênese da motivação. Embora tenham anunciado pontualmente as relações com os outros como componentes dos esquemas motivacionais, a maior parte dos trabalhos se deteve apenas no sujeito como construtor de seu próprio processo de regulação afetiva e mental. Tal perspectiva não explora a possibilidade de construir uma autorregulação a partir das inter-relações com as pessoas da família e, em um segundo momento, da escola.

Os trabalhos analisados nos apontam esporadicamente para questões de ordem emocional ou afetiva, que fazem parte das inter-relações e podem se tornar cruciais para o equilíbrio psíquico, conseqüentemente ao favorecimento da motivação para o aprendizado da música. Sendo assim, podemos inferir sobre motivação com base

nas referidas publicações, no entanto, que se limitaram mais aos fatores cognitivos e faltou uma investigação mais específica, detalhada e aprofundada sobre a motivação e sua relação para com os aspectos afetivos e inter-relacionais.

Abordar também a família como fonte primária da motivação pode se constituir uma forma de entender a origem do processo motivacional, pois nesse setor primário das inter-relações constituímos nossa primeira “descentração” das atividades egocêntricas, relacionadas com o próprio corpo e com a mãe, para os primeiros interesses cognitivos e sociais, com os quais reconhecemos os agentes externos e nos diferenciarmos dos outros, como salienta Piaget (PIAGET, 1968).

Do ponto de vista da escola de música, notamos que a maior parte dos trabalhos realiza uma crítica ao ensino tradicional, advindo da pedagogia adotada desde os antigos conservatórios de música, a qual pode se mostrar desmotivacional para o aprendizado. Por outro lado, as publicações ressaltam a importância e colaboração dos modelos educacionais musicais modernos, que nasceram na metade do século XX e tendem a se tornar mais motivadores para os estudantes de música.

Observamos também que esses trabalhos, quando referenciados em Piaget ou Vygotsky, abordam indiretamente a motivação, no entanto, enfocam a autorregulação como forma final de um processo de busca pelo interesse do estudo e aprendizado da música. Porém, nesse aspecto, notamos que a maior parte encara a autorregulação como um processo exclusivamente realizado a partir do próprio sujeito, como ocorreu com a pesquisa de Maffioletti (2005) e as referenciadas nas teorias comportamentalistas, como as de Araújo; Cavalcanti; Figueiredo (2009). Nesse ponto, constatamos mais uma vez a ausência de uma investigação que privilegiasse a construção dos esquemas autorreguladores através das experiências exclusivamente inter-relacionais.

Do ponto de vista de Piaget, na maioria dessas pesquisas, a motivação é analisada a partir dos símbolos e representações relacionados à própria linguagem ou objeto musical. Dessa forma, faltou uma abordagem desse ponto de vista relacionado às inter-relações na família e escola de música, como mencionado. O fato dos trabalhos abordarem a motivação advinda dos símbolos e representações da própria linguagem e objeto musical acaba por priorizar as estruturas cognitivas em detrimento das afetivas e a pressupor que o aprendizado musical seja avaliado apenas a partir das habilidades auditivas.

Relacionado a Vygotsky, careceu de salientar sobre o papel das relações sociais e “interpsicológicas”, assim como, de considerar mais o processo de “internalização”

dessa experiência relacional para o nível “intrapsicológico”, em que pode se constituir reais motivações para o estudo e aprendizado musical. Nesse último nível podemos encontrar alguns elementos inconscientes e de “sentido”, que tendem a despertar o estudante de música para as atividades de aprendizado. O “sentido” constitui uma unidade psicológica na teoria de Vygotsky e se configura na que melhor cria uma totalidade entre afeto/intelecto e experiência social/formação da psique (REY, 2004).

Com relação à pesquisa sobre motivação e educação musical desenvolvida pelo grupo de Rosane Cardoso, a motivação se encontra associada ao referencial de uma epistemologia comportamentalista e determinista, que foca mais a questão cognitiva do que a afetiva. De acordo com o artigo mencionado, a autorregulação é uma forma de autonomia para as atividades de aprendizado, depende de uma autoeficácia, o que pressupõe a construção de estruturas e estratégias psicológicas independentes da interação com o outro.

Conclui-se, portanto, que a maior parte das publicações favorece mais a análise dos aspectos cognitivos em detrimento dos afetivos. Certamente não há como analisar uma estrutura sem a outra, pois o próprio Piaget dizia que o afetivo regula o cognitivo. Porém, cabe lembrar que são os aspectos afetivos e emocionais que se aproximam mais da motivação. Outro ponto é que os trabalhos privilegiaram as possibilidades motivacionais estritamente vinculadas ao sujeito em detrimento das relações com os outros. Nesse sentido, em futuras pesquisas podemos contrapor e complementar as ideias citadas nessas publicações ao se deter nos aspectos afetivos e inter-relacionais.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI; Célia Regina Pires; FIGUEIREDO; Edson. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *Educação temática digital*, Campinas, v. 10, número especial, p. 228-248, out. 2009.
- BORGES, Maria Helena Jayme. *O ensino do piano e o desenvolvimento da autonomia: uma experiência inovadora*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.
- BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CASTRO, Maria Tereza Mendes de. *O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem musical*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1999.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- PIAGET, Jean. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the menninger clinic*, Topeka, v. 26, n. 3, p. 129-137, 1962.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- REY, Fernando González. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SPECHT, Ana Cláudia. *O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professores de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. *Vigotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Univali, 2001.

Motivation for learning music: a review of the literature published

Abstract:

The “motivation” refers to the affective adjustment to mental regulate the learning music and is a major challenge for students in the area of music. This happens because need daily concentration of efforts for the activities not only physical and motor of the instrument or song, but for the understanding of language, writing and memory development. The publications in psychology of music deal indirectly the “motivation”, analyze more the musical object and when they speak of the interrelationships focus more on the people’s school. The main objective of this paper is make a critical review of what has been published about the motivation and proposes futures researches in this sector. Aim is also intends to change and expand the focus of the investigation with the proposed move of the musical object and the performance, stopping the interrelationships and include family as a research field.

Keywords: Music; motivation; learning.