

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM
EM ESTUDANTES DE MÚSICA**

Sara Rebeca de Oliveira Anastácio

Mestrado Integrado em Psicologia

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA A APRENDIZAGEM
EM ESTUDANTES DE MÚSICA**

Sara Rebeca de Oliveira Anastácio

Orientação: Professor Doutor António Duarte

Mestrado Integrado em Psicologia

Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2013

Sem música a vida seria um erro.

- Friedrich Nietzsche

Agradecimentos

Ao professor doutor António Duarte, por todo o apoio prestado ao longo da realização desta monografia.

À minha querida família, que esteve sempre presente e cujo apoio incondicional foi imprescindível. Esteve sempre a meu lado, mesmo nos momentos mais difíceis deste meu percurso académico, mostrando sempre interesse pelo trabalho que realizei. Mãe, pai, mano, muito obrigada por tudo.

Às minhas colegas que me acompanharam neste percurso, não só à Inês e à Madalena, cuja ajuda, não só científica mas também emocional, foi indispensável, mas também à Cláudia e à Renata, com as quais foi possível aprender bastante.

À minha amiga Carla Santos, que me apoiou sempre nos momentos de mais loucura.

À minha pequena grande amiga Daniela que permitiu a abordagem a este tema e facilitou imenso o meu trabalho.

À ESML por me ter aberto as suas portas e permitido a realização deste trabalho.

E em especial ao meu Tiago, o meu pilar, cujo apoio durante todo o percurso académico significou tudo. Estiveste sempre presente, e por isso, mil obrigadas, meu amor.

Resumo

Este trabalho tem por base a Teoria das Abordagens à Aprendizagem, focando-se na sua componente motivacional. Com base em entrevistas individuais a uma amostra de alunos do ensino superior da vertente de execução de um curso de música, foi possível mapear as diferentes orientações motivacionais dos mesmos. Os resultados foram obtidos através da análise de conteúdo das suas respostas. Estes resultados revelaram que as orientações motivacionais presentes nos estudantes de música são, em parte, comparáveis às orientações conhecidas para a aprendizagem em geral, revelando que a aprendizagem da música pode ser motivada por razões instrumentais ligadas a pressões externas, por motivos de realização pessoal ou por uma motivação intrínseca, orientada pelo interesse genuíno nela. Para além destes tipos de motivação, emergiu ainda uma orientação motivacional que revela o envolvimento na aprendizagem da música como motivada pelas oportunidades de interação social naquela implicadas.

Palavras-chave: abordagens à aprendizagem; orientações motivacionais; aprendizagem da música

Abstract

This study is based on the Theory of Approaches to Learning, focusing on its motivational component. Based on interviews with a sample of students of higher education strand of instrument execution of a music course, it was possible to map their different motivational orientations. The results were obtained through the content analysis of their responses. These results revealed that the motivational orientations present in the music students are partly comparable to known guidelines for learning in general, revealing that learning music can be motivated by instrumental reasons related to external pressures, for reasons of personal fulfillment or by intrinsic motivation, driven by genuine interest in this area. In addition to these types of motivation, there also emerged a motivational orientation which reveals the involvement in learning music as driven by opportunities for social interaction.

Keywords: approaches to learning; motivational orientations; music learning

Índice

Introdução	1
Abordagens à aprendizagem	1
Aprendizagem da música	3
Aprendizagem da música e motivação	5
Método	9
Participantes	9
Recolha de Dados	10
Análise de Dados	10
Resultados	13
Intenção – Motivos pessoais para a aprendizagem da música	13
Investimento – Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da música	15
Tarefa – O que representam as tarefas de aprendizagem da música	16
Tempo – Como valoriza o tempo empregue na aprendizagem da música	19
Satisfação – Como é caracterizada a satisfação com a aprendizagem da música	20
Contexto – Contextos preferidos para a aprendizagem da música	22
Discussão	24
Intenção – Motivos pessoais para a aprendizagem da música	24
Investimento – Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da música	26
Tarefa – O que representam as tarefas de aprendizagem da música	27

Tempo – Como valoriza o tempo empregue na aprendizagem da música	27
Satisfação – Como é caracterizada a satisfação com a aprendizagem da música.....	28
Contexto – Contextos preferidos para a aprendizagem da música	29
Conclusão	31
Referências	33
Anexos	36

Introdução

Nesta introdução são examinados conceitos que se referem às abordagens dos estudantes à aprendizagem tendo em conta uma análise orientada para a aprendizagem da música. Assim, são analisados conceitos como abordagem à aprendizagem, motivação e aprendizagem da música.

Abordagens à aprendizagem

O conceito de abordagens à aprendizagem surgiu pela primeira vez em 1976 com um estudo de Ference Marton e Roger Säljö onde estes quiseram estudar a forma como estudantes abordavam a tarefa de leitura de um texto (Marton & Säljö, 1976 cit. em Marton & Säljö, 2005). Este conceito pode ser definido como parte do processo de aprendizagem dos alunos, combinando as estratégias utilizadas com a motivação experimentada (Biggs, 1987; Marton & Säljö, 2005; Duarte, 2007; Duarte, 2002; Rodriguez, 2006). Foram várias as investigações que se debruçaram sobre este tema, das quais destacaremos as de Marton e Säljö (1976, cit. Marton & Säljö, 2005) e de Biggs (1987). Os primeiros estudaram de forma qualitativa as diferentes abordagens à aprendizagem dos alunos e concluíram que existem duas grandes abordagens que todos os alunos utilizam, são estas a abordagem de superfície e a abordagem de profundidade. Na primeira os alunos focam-se em decorar a matéria, não dando importância aos detalhes e tentando apenas corresponder às exigências académicas sendo que não tentam tirar nenhum significado daquilo a que são expostos. Na abordagem de superfície os alunos utilizam estratégias menos organizativas, limitando-se, por exemplo, à leitura ou ao sublinhado. Por regra, a motivação experienciada pelos alunos que utilizam esta estratégia é uma motivação extrínseca. Por outro lado, numa abordagem de profundidade, existe a necessidade de extrair algum tipo de significado da aprendizagem, chegando a uma pesquisa mais avançada sobre o tema em estudo. Os

alunos que utilizam esta abordagem tendem a apresentar também uma motivação intrínseca (Duarte, 2002; Marton & Säljö, 2005). Biggs (1987), por sua vez, aprofunda o estudo das abordagens à aprendizagem, ao criar o “Study Process Questionnaire (SPQ)” e o “Learning Process Questionnaire (LPQ)” destinados a estudar estas mesmas abordagens, relatando o aparecimento de uma terceira abordagem denominada abordagem de sucesso, onde os alunos organizam o seu tempo e zona de estudo de modo a facilitar a obtenção de melhores resultados académicos. Desta forma, as abordagens à aprendizagem são uma área muito estudada sendo que estas podem ser influenciadas por vários factores. Entre estes é de notar o contexto de aprendizagem e a concepção que o aluno tem desse mesmo contexto, assim como da tarefa a desempenhar (Richardson, 2005). Mais recentemente, Cano (2007) refere que o ambiente familiar em que os indivíduos se desenvolvem está associado às abordagens que estes irão adotar. Especificamente, o facto de a família incentivar a discussão e o interesse pela cultura ou de esta apresentar, no geral, um interesse em assuntos intelectuais, irá predispor os indivíduos ao uso de uma abordagem de profundidade. Por outro lado, quando o contrário acontece e as famílias não incentivam o desenvolvimento intelectual das suas crianças, estas têm mais probabilidade de virem a desenvolver uma abordagem de superfície.

Como parte integral das abordagens à aprendizagem está a motivação. Como mencionado anteriormente, os alunos com uma abordagem de profundidade tendem a ter uma motivação intrínseca (i.e. o aluno aprende pelo prazer que daí retira) e os alunos que utilizam uma abordagem de superfície tendem a ter uma motivação extrínseca ou instrumental (i.e. investem o mínimo na sua aprendizagem de modo a evitar o insucesso). Para além destas duas abordagens encontra-se também a abordagem de sucesso que se caracteriza pela procura de boas classificações através da organização do

estudo (Duarte, 2012; Biggs, 1987; Marton & Säljö, 2005). A abordagem de profundidade está ligada a melhores resultados acadêmicos, assim como a abordagem de superfície está ligada a resultados mais baixos (Gijbels, Dochy, Van den Bossche & Segers, 2005, cit. Ak, 2008). Neste sentido, tornar-se-ia importante que os professores tentassem inculcar nos seus alunos, através de um método de ensino adequado, uma abordagem de profundidade de modo a que estes obtenham melhores resultados na sua vida académica (Mart, 2011). No entanto, despertar a utilização desta abordagem nem sempre é uma tarefa fácil devido aos diversos fatores, principalmente os fatores individuais, que influenciam a utilização desta abordagem. Um dos fatores que influencia a utilização da abordagem de profundidade é a motivação experienciada pelos alunos. Muitas vezes esta motivação não é fácil de estimular. Mart (2011) responsabiliza os professores pela motivação dos seus alunos, referindo que a perceção que os alunos têm dos seus professores influencia a sua motivação. Tal como Biggs (1987), também Mart menciona que os contextos de aprendizagem podem influenciar a motivação experienciada pelos estudantes, influenciando, por sua vez, a abordagem utilizada. A motivação afigura-se como uma parte fundamental da aprendizagem dos alunos, estando ligada, não só ao desempenho académico, mas também à auto-estima, ajustamento social, satisfação com a escola e uma menor taxa de desistências (Gottfried, 2009, 1985; Ryan & Deci, 2009, 2000 cit. Center on Education Policy, 2012).

Aprendizagem da música

Quando se fala da aprendizagem da música especificamente, é de notar que esta não é fácil e pressupõe a aprendizagem de diversas competências como as auditivas, motoras, expressivas, etc. (Cardoso, 2007). A aprendizagem da música requer ainda um grande nível de motivação por parte dos estudantes, uma vez que, para além da aquisição destas competências estão também envolvidas variáveis emocionais muitas vezes ligadas às

situações de avaliação (O'Neill & McPherson, 2002, cit. Cardoso, 2007). Os estudos sobre a aprendizagem das artes tendem a forçar-se no domínio artístico das artes visuais. Eisner e Arnheim tornaram-se nomes relevantes nesta área de estudo com as suas teorias sobre a aprendizagem das artes (Raposo, 2008). No entanto, as teorias destes dois investigadores focam-se, muitas vezes, nas artes visuais. Referente à aprendizagem da música, Gordon (2007) cria uma teoria onde é possível compreender como se dá esta aprendizagem referindo vários aspetos que a facilitam. Segundo Gordon, a aprendizagem da música deve fazer-se de acordo com três sequências de aprendizagem, as quais devem estar na base das atividades utilizadas pelos professores nas aulas de música e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem dos alunos. Estas sequências utilizadas dizem respeito à aprendizagem específica de competências, conteúdo de ritmo e conteúdo de tom, a serem utilizadas em conjunto, sendo que um aluno não pode atingir um nível máximo de competência sem também ter desenvolvido, por exemplo, o conteúdo de ritmo sendo que apenas uma combinação destas três áreas tem como resultado uma aprendizagem eficaz da música. Gordon refere ainda que o ensino deve focar-se na audição e compreensão da peça, isto é, o aluno deve saber analisar a música que está a ouvir e retê-la no pensamento, compreendendo-a, ao que o autor chama de "audiation". Outra faceta importante é a capacidade inata de algumas pessoas para a aprendizagem da música. Apesar de o autor referir que existe uma distribuição normal para esta capacidade, a capacidade inata e competência específica de cada estudante deve ser tida em consideração aquando do ensino da música (Gordon, 2007).

Esta teoria explica como se dá a aprendizagem da música, no entanto não faz referência às abordagens à aprendizagem, assim como muitos outros estudos nesta área. Green (2010) realizou um estudo com 15 estudantes de música (aprendizagem de execução de um instrumento), com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, utilizando os

conceitos de estilo e estratégia de aprendizagem. O primeiro refere a estilo como algo inerente ao indivíduo, automático aquando da aprendizagem. O segundo refere-se a algo consciente que o aluno escolhe e que pode ser influenciado pelo ambiente ou pelo seu desenvolvimento, uma abordagem que imerge a partir da experiência anterior. Assim, Green refere que um aluno pode apresentar determinado estilo de aprendizagem, inerente ao mesmo, e utilizar diversas estratégias de acordo com o que achar mais adequado (Green, 2010). Daqui emergiram quatro estilos de aprendizagem em relação à forma como os alunos abordaram a tarefa de tocar determinado excerto. Apesar de os alunos terem utilizado várias estratégias o seu estilo subjacente não sofreu alterações significativas. Estes quatro estilos foram: impulsivo, suposição/hipótese, prático e teórico. Os alunos que apresentaram tendência para os dois últimos estilos de aprendizagem revelaram também uma melhor ideia de como utilizar as técnicas de tom e ritmo (Green, 2010). Por sua vez, Hagans (2004) realizou um estudo descritivo onde utilizou uma metodologia qualitativa e quantitativa para examinar as estratégias e os estilos de aprendizagem de estudantes de música. Os resultados apresentados revelam quatro tipos de estilos de aprendizagem (divergentes, assimiladores, convergentes e adaptativos) e três tipos de estratégias de aprendizagem (navegadores, os que resolvem problemas e os que se envolvem na aprendizagem).

Aprendizagem da música e motivação

Susan Hallam (2009) sugere um modelo de motivação para o envolvimento na música que faz referência a vários fatores individuais que influenciam a motivação. Neste modelo, fatores como as características individuais que variam entre indivíduos, irão influenciar a forma como estes estão motivados para a música. Entre estes fatores, encontram-se a necessidade de realização pessoal, a curiosidade e a auto-atualização (Motte-Haber, 1984 cit. Hallam, 2009), a necessidade de indução emocional

proveniente da música, assim como a necessidade do reconhecimento social que esta oferece (Nagel, 1987 cit. Hallam, 2009). Para além destes fatores, a motivação pode também ser influenciada pelos processos e características cognitivas.

Como Bandura (1989 cit. Hallam, 2009) sugere, de modo a que a motivação para determinada atividade se encontre no seu auge, as crenças de autoeficácia devem ser fortes e deve haver um certo nível de desafio nas tarefas propostas para que o indivíduo se sinta estimulado. Outro fator muito importante no modelo de motivação de Hallam (2009), é o ambiente. Este é um fator crucial no que diz respeito às oportunidades que os indivíduos têm de se envolver na música, cabendo muitas vezes aos professores fortalecer a motivação dos seus estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da sua identidade como músicos (Lamont, 2002 cit. Hallam, 2009). Assim, devido à natureza competitiva da profissionalização na música, apenas os mais motivados para esta irão, provavelmente, ter suficiente autodeterminação para serem bem-sucedidos no mundo da música (Hallam, 2009).

Segundo Sloboda e Davidson (1996 cit. Cardoso, 2007), no início da aprendizagem de um instrumento musical é normal as crianças reportarem uma motivação externa, proveniente dos elogios dos pais e professores ou pelo facto de as crianças quererem agradar os pais. A partir deste reforço externo, os alunos tendem a experienciar recompensas internas que facilitam o uso de uma motivação intrínseca (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009). Torna-se assim importante transformar a motivação externa dos estudantes para uma motivação interna para que seja mais provável a continuação dos estudos musicais (McPherson, 2001, cit. Cardoso, 2007; Davidson, Faulkner & McPherson, 2009). Para além da continuação dos estudos, a motivação intrínseca facilita também a aprendizagem de um instrumento musical, tornando-se mais eficiente (McPherson, 2001; Maehr et al., 2002 cit. Cardoso, 2007). Esta interação com

os outros (pais e professores) torna-se importante uma vez que a motivação dos estudantes de música é afetada pela forma como estes se percebem como estudantes, isto é, pelas suas crenças sobre as suas capacidades, potencial de aprendizagem ou origem das suas dificuldades (Cardoso, 2007). Assim, no início do processo de aprendizagem da música, os professores e os pais têm um papel muito importante para tornar o aluno um agente ativo na sua própria aprendizagem, estimulando o gosto e a vontade de aprender (Cardoso, 2007).

No entanto, muitas vezes, o gosto pela música não chega. Davidson et al. (2009) seguiram um grupo de estudantes durante 12 anos e concluíram que muitas vezes, apesar de um estudante revelar gosto e aptidão para a música, este acaba por não seguir este ramo profissional. Isto acaba por se dever à baixa remuneração, à monotonia dos contextos letivos, não ver os esforços feitos compensados a nível profissional ou pelo facto de a motivação proveniente de fatores externos não ter sido transformada numa motivação interna (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009).

Apesar das abordagens à aprendizagem serem constituídas por duas componentes: estratégia e motivação (Duarte, 2007; Marton & Säljö, 2005), este estudo foca-se na componente motivacional daquelas abordagens de estudantes de música à sua aprendizagem. Assim, considera-se como principais objetivos compreender e mapear as orientações motivacionais dos alunos de música para com a sua aprendizagem. Este estudo julga-se importante para que haja uma melhor compreensão do que esta aprendizagem requer. Efetivamente, ao estudar a forma como os músicos abordam a sua aprendizagem é possível propor no futuro métodos de ensino possivelmente mais eficazes, assim como melhor compreender o que os motiva. Uma vez que a aprendizagem é um processo inerente ao desenvolvimento dos indivíduos, torna-se essencial promover o bom desenvolvimento dos alunos e o seu sucesso académico, não

só através da obtenção de bons resultados mas também através da promoção da compreensão. Assim, a questão proposta para este estudo é “Quais as orientações motivacionais dos estudantes de música?”, tomando como referência as dimensões desta orientação motivacional de acordo com a teoria das Abordagens à Aprendizagem. Em função desta questão, os objetivos deste estudo são os de identificar: a intenção dos participantes para a sua aprendizagem da música; o grau de investimento nessa aprendizagem; a representação das tarefas dessa aprendizagem; a valorização do tempo empregue nessa aprendizagem; a satisfação que têm com essa aprendizagem; e os contextos preferidos para essa aprendizagem. Com base nesta identificação, procurou-se ainda verificar como as orientações motivacionais dos participantes para a sua aprendizagem da música, confirmam e inovam o conhecimento existente sobre as orientações para a aprendizagem em geral.

Método

Nesta secção são apresentadas diversas informações relativas à metodologia utilizada no presente estudo. Primeiro, são apresentados os dados relativos aos participantes, de seguida, é apresentado o método de recolha de dados e, por fim, o método utilizado para realizar a análise de dados.

1. Participantes

Para a realização deste estudo e de modo a analisar as orientações motivacionais (um dos componentes das abordagens à aprendizagem da música) para a aprendizagem dos estudantes de música da vertente de execução, foram seleccionados e entrevistados 13 alunos do ensino superior do curso de instrumentista da Escola Superior de Música de Lisboa que frequentavam no presente ano letivo o 2º e 3º ano de licenciatura. Este número de alunos foi seleccionado devido à facilidade de acesso aos mesmos. A amostra é composta por 7 alunos do sexo feminino (53,85%) e 6 alunos do sexo masculino (46,15%). As idades dos participantes variam entre os 19 e os 32 anos com uma idade média de 21,5 anos e um desvio padrão de 3,28. Destes 13 alunos, 7 (53,86%) pertencem ao 3º ano e 6 (46,15) pertencem ao 2º ano do curso universitário. Esta amostra foi escolhida devido à facilidade de contacto com a escola em causa. Foi tida em consideração o facto de os alunos conseguirem dar resposta às necessidades do estudo. Torou-se necessária a seleção de alunos do 2º ano de licenciatura do curso superior uma vez que os alunos de 3º ano de licenciatura não terem disponibilidade para a realização da entrevista necessária para a recolha de dados devido a exames e audições previamente marcados.

2. Recolha de Dados

Com o objetivo de caracterizar as orientações motivacionais dos estudantes para a aprendizagem da música, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas dirigidas para diferentes dimensões daquela variável: 1) Intenção (It) – motivações/razões pessoais para a aprendizagem da música; 2) Investimento (Iv) – quantidade de energia empregue naquela aprendizagem; 3) Tarefa (Ta) – percepção das tarefas daquela aprendizagem; 4) Tempo (Te) – valorização do tempo empregue naquela aprendizagem; 5) Satisfação (Sa) – grau de satisfação com aquela aprendizagem; 6) Contexto (Co) – contextos preferidos para a aprendizagem da música. O processo de construção do guião de entrevista teve por base um guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte, desenvolvido por Duarte (2012a) para a condução de entrevistas sobre o processo de aprendizagem nos vários domínios artísticos. Utilizando a parte deste guião que diz respeito à orientação motivacional para a aprendizagem, foi possível concretizar um guião de entrevista (ver anexo) onde, através de perguntas direcionadas, foram exploradas as várias dimensões referentes à motivação para a aprendizagem da música, domínio artístico explorado neste trabalho.

As entrevistas realizadas foram gravadas, com consentimento informado, em formato áudio. Todas as entrevistas foram realizadas em contexto escolar, na escola superior frequentada pelos entrevistados, tendo sido assegurada a confidencialidade das respostas transcritas que delas resultaram. O projeto do estudo foi aprovado pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

3. Análise de Dados

Após a transcrição das respostas às entrevistas foi realizada a análise das mesmas. Esta análise consistiu, antes de mais, em três passos principais: 1º - segmentação das

unidades de texto a categorizar; 2º - desenvolvimento de um sistema de categorias com base na análise dos segmentos segmentados; 3º - realização de uma categorização por dois juízes independentes com propósito de testar a confiança das categorias detetadas nas entrevistas.

Para a análise dos dados recolhidos foi utilizado um método de análise de conteúdo, uma metodologia qualitativa que permite inferir conclusões a partir dos dados obtidos das entrevistas realizadas. Como referido anteriormente, a análise consistiu, em primeiro lugar, na segmentação das unidades de texto a categorizar. Esta segmentação teve como critério a “segmentação por unidades temáticas” (Flores, 1994, cit. por Duarte, 2012). Assim, todas as partes de resposta que abordassem uma das dimensões trabalhadas (i.e. intenção, investimento, tarefa, tempo, satisfação e contexto), foram consideradas como um segmento distinto, posteriormente a categorizar. Para o desenvolvimento do sistema de categorias foi utilizada uma abordagem “intermédia”, isto é, entre a abordagem “dedutiva” e a abordagem “indutiva”. Para isto, procurou-se categorizar cada segmento de resposta com base num sistema de categorias previstas, ou seja, as categorias relativas à orientação motivacional para a aprendizagem, do “Sistema de Categorização da Aprendizagem da Arte” de Duarte (2012b), (ver Anexo) ao mesmo tempo que se manteve a possibilidade de o categorizar numa categoria nova e emergente. Com base nos resultados desta análise, foi possível o desenvolvimento de um Sistema de Categorias Inicial que descreve as dimensões presentes na motivação para a aprendizagem da música. De modo a testar a confiança deste sistema, este foi experimentado por dois juízes que analisaram e categorizaram, independentemente, 10% das respostas. Após esta análise, foi discutido entre os juízes as categorizações realizadas por ambos e fez-se uma revisão do Sistema de Categorias Inicial que permitiu o desenvolvimento de um Sistema de Categorias Final, onde ficaram representadas as

várias dimensões e categorias presentes na motivação dos alunos de música. Posteriormente, este sistema foi revisto tendo em conta o *feedback* de um especialista em investigação fenomenográfica no que diz respeito à sua lógica interna, de forma a chegar ao Sistema de Categorias Final que consta da secção de Resultados.

Foi também realizada uma segunda fase de análise, onde foi efetuada uma nova categorização desta vez tendo por base o Sistema de Categorias Final elaborado aquando da primeira fase de análise. Este sistema foi também apresentado ao segundo juiz de modo a que este se familiarizasse com o mesmo, tornando possível a categorização independente de 10% dos segmentos das respostas de modo a efetuar-se o cálculo do acordo entre juízes¹. Mais tarde, foi também efetuado o acordo intrajuiz, onde o primeiro juiz realizou uma nova categorização de 10% dos segmentos de resposta fazendo uso do Sistema de Categorias Final. Tendo em conta os resultados derivados destes acordos inter e intrajuíz, foi possível avaliar e validar o Sistema de Categorias Final. Os resultados destes acordos encontram-se na Tabela 1. O resultado do cálculo de acordo interjuízes é de 80% e o resultado do acordo intrajuíz é de 90,9%.

Tabela 1. Acordo Interjuízes e Intrajuiz quanto às categorias de cada dimensão

	Categorização
Coefficiente de Acordo Interjuízes	80%
Coefficiente de Acordo Intrajuíz	90,9%

¹ Para todos os cálculos, foi utilizada a fórmula sugerida por Bakeman e Gottman (1986): $PA = Na / (Na + Nd) * 100$; onde “PA” é a percentagem de acordo; “Na” é a frequência dos acordos; “Nd” é a frequência dos desacordos

Resultados

A análise das respostas às entrevistas permitiu chegar a um sistema de categorias final onde se pôde organizar hierarquicamente as orientações motivacionais dos alunos. Assim, de seguida são apresentados os resultados obtidos, organizados por dimensões.

Intenção – Motivos pessoais para a aprendizagem da música

Esta dimensão diz respeito às motivações pessoais de cada aluno para aprender música. Os resultados respeitantes a esta dimensão podem ser consultados na tabela 2 onde estão expostas as definições de cada categoria. Dentro desta dimensão foi possível averiguar a existência de quatro categorias: 1.Instrumental, 2.Realização, 3.Intrínseco e 4.Social.

A primeira categoria (1.Instrumental) diz respeito a uma motivação para corresponder a forças de pressão sobre o aluno, que assim o impulsionam para a aprendizagem da música. A segunda categoria (2. Realização) diz respeito a uma motivação de realização pessoal dos alunos, desdobrando-se em seis sub-categorias: 2.1 – motivação proveniente da eficácia percebida; 2.2 – motivação proveniente do desejo de ultrapassar desafios; 2.3- motivação proveniente do desejo de se destacar dos outros, desenvolvendo a sua própria individualidade; 2.4 – motivação pelo desejo de tocar melhor que os colegas; 2.5 – motivação pelo desejo de reconhecimento social; 2.6 – motivação para aprender música proveniente da existência de objetivos de desempenho criados pelo próprio aluno. A terceira categoria (3. Intrínseco) refere-se a uma motivação intrínseca que estimula o aluno para aprender música. Esta também se expressa em várias sub-categorias: 3.1 – aprendizagem da música motivada pelo interesse que se tem na música; 3.2 – aprendizagem motivada pelo desejo de explorar o domínio artístico da música através do aumento de conhecimentos ou de compreensão; 3.3 – aprendizagem motivada pelo desejo de desenvolvimento pessoal artístico. Finalmente, a última

categoria encontrada (4. Social) diz respeito a uma motivação para a interação social proporcionada pela aprendizagem da música. Esta expressa-se em duas sub-categorias proveniente da (4.1) interação com os pares e do (4.2) desejo de exposição ao público que permite a partilha do produto da aprendizagem.

Tabela 2. Dimensão Intenção – “Motivos pessoais para a aprendizagem da música”

Categorias	Definição	Resposta Ilustrativa
1. Instrumental	A aprendizagem da música é motivada extrinsecamente pela pressão de alguém para isso	“Olha, no principio fui...por impulso do meu pai...foi ele que me... colocou na escola de música da banda. E eu, na altura...não tava assim muito interessado, ia porque ele queria que eu fosse...ele foi sem dúvida a principal motivação”
2. Realização	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de realização pessoal	
2.1. Eficácia	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de desempenho numa área em que se auto-perceciona competência	“na altura optei por aquilo em que era melhor, não por aquilo que gostava mais...Optei por uma coisa em que era bastante bom, gostava de fazer e continuei...”
2.2. Ultrapassar Desafios	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de ultrapassar desafios relativos ao seu percurso académico	“(...) Quanto mais consigo alcançar, mais vontade me dá de estudar mais.”
2.3. Individualidade	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de se destacar dos outros	“...Nós somos, mais um, também, vai ser uma cena banal. Então toda a gente...tenta ser diferente de alguma maneira (...) eu acho que toda a gente tenta ser diferente e acho que é isso que nos dá o objetivo de estudar até aos 60/70 anos, sempre”
2.4. Competição	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de tocar melhor que os colegas	“Primeiro é uma pequena competição, que é sempre bom. Eu quero sempre tocar melhor que o do lado”
2.5. Reconhecimento	A aprendizagem da música é motivada pelo reconhecimento social (exames, concertos, publico, concursos)	“Depois aqui no ensino superior, é se calhar o facto de podermos ir a concursos e saímos congratulados, ou irmos a uma prova para uma orquestra e saímos beneficiados também”
2.6. Objetivos	A aprendizagem da música é motivada pela existência de objetivos de desempenho criados pelo próprio	“Porque eu tinha um objetivo, que era chegar ao conservatório, ou chegar à aula e ter tudo pronto e o professor dizer que está excelente. As motivações passam por aí que é agente saber que está a trabalhar para o objetivo e depois o objetivo é cumprido.”
3. Intrínseco	A motivação para a aprendizagem da música é motivada intrinsecamente	
3.1. Gosto	A aprendizagem da música é motivada pelo interesse que se tem na música	“sempre tive muito interesse quando ia ver concertos, quando ia a concertos de orquestras, quando via as bandas militares sempre tive muito interesse em fazer disto vida”
3.2. Curiosidade	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de explorar o domínio artístico da música (aumento de conhecimentos, compreensão, etc...)	“O que me levou foi a necessidade de aprender mais, ou seja, querer fazer mais e melhor, e conhecer mais”
3.3. Desenvolvimento	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de desenvolvimento pessoal artístico	“Nós precisamos sempre de tar a inovar e a renovar, principalmente. Nós temos sempre de renovar os nossos ideais musicais. Sim”
4. Social	A motivação para a aprendizagem da música é motivada pelo desejo de interação social	
4.1. Interação	A aprendizagem da música é motivada pela interação com os pares	“vamos conhecendo outras pessoas com o mesmo gosto e vamos começando a tocar em conjunto e depois daí começa a nascer a vontade”
4.2. Exposição	A aprendizagem da música é motivada pelo desejo de exposição ao público, partilhando o produto da aprendizagem	“Tem a ver com o gosto de ouvir aquilo que fazemos também e partilhar com os outros”

Investimento – Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da música

Esta dimensão, cujo sistema pode ser consultado na tabela 3, diz respeito à quantidade de energia que os alunos normalmente despendem na sua aprendizagem. Esta desdobra-se em três categorias: 1. Elevado, 2. Menor e 3. Variável.

A primeira categoria (1. Elevado) caracteriza a energia empregue na aprendizagem como um esforço elevado feito em vários contextos como concertos, ensaios ou no próprio estudo. Esta categoria expressa-se em três sub-categorias: 1.1. – a aprendizagem da música envolve um grande esforço físico, seja devido à posição corporal ou às muitas horas de estudo; 1.2. – a aprendizagem da música envolve um grande esforço psicológico devido à concentração necessária ou aos muitos impasses que os alunos sentem; 1.3. – a aprendizagem da música envolve um grande esforço social devido à necessidade de criar relações positivas com os professores.

A segunda categoria (2. Menor) afirma o gasto de energia como menor à medida que os alunos se habituam à aprendizagem da música ao longo do tempo e com a prática.

A terceira categoria (3. Variável) vê a energia empregue na aprendizagem como algo que pode variar, envolvendo diferentes graus de esforço, expressando-se também numa sub-categoria que entende haver uma regulação do esforço e da energia empregue na aprendizagem da música.

Tabela 3. Dimensão Investimento – “Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da música”

Categorias	Definição	Resposta Ilustrativa
1. Elevado	A aprendizagem da música envolve um elevado esforço (concertos, ensaios, estudo)	“É desgastante e tem que ser todos os dias, X horas. Há dias em que nem te apetece sair da cama e pegar no raio do instrumento e tu tens que ir e... é chato, tira-te muito tempo”
1.1. Físico	A aprendizagem da música envolve um elevado esforço físico	“É um bocado desgastante, depois as horas de estudo, estar constantemente a trabalhar a mesma coisa, ou fazer coisas desgastantes para o corpo como estar muito tempo com o instrumento nas mãos, o desgaste muscular.”
1.2. Psicológico	A aprendizagem da música envolve um elevado esforço psicológico	“Ah...orquestra não é um trabalho que se gaste muita energia física, mas é um trabalho em que saio de lá e penso "bem, agora vou ficar aqui 10 minutos a descansar" porque psicologicamente é um trabalho muito cansativo.”
1.3. Relacional	A aprendizagem da música envolve um elevado esforço relacional	“...quando nós temos interesse por um professor, gostamos do professor, também não vamos querer ir para uma aula sem nada estudado. Vamos ter sempre motivação para estudar e querer sempre que as coisas corram como esperado...Então é preciso ter uma relação sempre boa com o professor e... eu procuro sempre ter professores que me dão isso”
2. Menor	Com a prática, a aprendizagem da música requer um menor gasto de esforço	“Mas isso só custa muito é nos primeiros anos. Depois é uma coisa natural”
3. Variável	A aprendizagem da música envolve diferentes graus de esforço (por vezes maior, outras vezes menor)	“Eu acho que é mesmo a tocar. Quando acabo o meu aquecimento diário. Acho que é mais nas obras em si, depois de fazer os aquecimentos diários, os exercícios que tens para fazer...Depois, acho que, onde tenho que estar muito mais concentrada para tentar ter muito mais proveito, é mesmo nas obras que estamos a executar.”
3.1. Regulado	A aprendizagem da música envolve uma regulação do esforço	“Eu tenho um treino já muito grande de estudar já muitas horas por dia, já no conservatório eu o fazia... e já consigo mais ou menos saber quanta energia é que tenho que ganhar ali, quanta energia é que tenho que gastar ali...”

Tarefa – O que representam as tarefas de aprendizagem da música

A dimensão “Tarefa” refere-se à forma como os alunos percecionam as tarefas que têm de realizar no que diz respeito à sua aprendizagem. Esta dimensão expressa-se em três categorias: 1. Exigência, 2. Cenário de Confronto e 3. Cenário de Envolvimento (tabela 4).

Na primeira categoria (1. Exigência), as tarefas à aprendizagem são entendidas como uma exigência externa proveniente de terceiros como exames, professores ou obras fornecidas que os alunos têm que estudar.

A segunda categoria (2. Cenário de Confronto) qualifica as tarefas como algo que o aluno tem que enfrentar ao longo do seu percurso de aprendizagem, expressando-se em dois cenários diferentes: 2.1. – as tarefas são vistas como um obstáculo a ultrapassar; 2.2. – as tarefas de aprendizagem envolvem um confronto estratégico com as mesmas.

Por fim, a terceira categoria (3. Cenário de Envolvimento) entende que as tarefas de aprendizagem da música obrigam a um envolvimento, expresso em diversos níveis, com as mesmas. Esta categoria exprime-se em quatro sub-categorias: 3.1. – as tarefas de aprendizagem são vistas como oportunidades necessárias para essa mesma aprendizagem; 3.2. – as tarefas de aprendizagem da música são oportunidades para desenvolver uma interpretação pessoal das obras; 3.3. – as tarefas de aprendizagem são vistas como uma oportunidade de refletir sobre a utilidade das mesmas revelando espírito crítico no que diz respeito a elas; 3.4. – as tarefas de aprendizagem da música são percebidas como uma oportunidade de desenvolvimento artístico pessoal.

Tabela 4. Dimensão Tarefa – “O que representam as tarefas de aprendizagem da música”

Categorias	Definição	Resposta Ilustrativa
1. Exigência	As tarefas de aprendizagem da música são exigências externas (exames, obras fornecidas, solicitações dos professores)	“o meu professor dá-me indicações para melhorar. Para...para fazer as coisas de maneira mais profissional possível...”
2. Cenário de Confronto	As tarefas de aprendizagem da música são algo que o aluno tem de enfrentar de diversas formas no seu percurso de aprendizagem	
2.1. Cenário Obstáculo	As tarefas de aprendizagem da música são obstáculos a ultrapassar	“...vejo como objetivos daqueles que eu vou enfrentar de frente e aquilo não me vai conseguir...deitar abaixo, eu vou passar aquilo para a frente...”
2.2. Cenário Estratégico	As tarefas de aprendizagem da música envolvem um confronto estratégico com as mesmas	“Outra coisa é quando eu recebo uma obra que uma pessoa me dá, eu faço sempre uma pesquisa do compositor e do estilo...porque existe muitas obras que são escritas porque aconteceu alguma coisa... Vou ver muito isso. E a nacionalidade do compositor é muito importante para nós...”
3. Cenário de Envolvimento	As tarefas de aprendizagem obrigam a um envolvimento a vários níveis com as mesmas	
3.1. Cenário de Aprendizagem	As tarefas de aprendizagem da música são oportunidades necessárias para essa aprendizagem	“...Mais no aquecimento e nos exercícios que tu fazes antes de tocar as peças, isso sim é que faz não teres tantos problemas e desenvolveres-te. Porque aquilo são bases...são exercícios que fazem sempre muito bem e tu estás sempre a repeti-los.”
3.2. Cenário de Interpretação	As tarefas de aprendizagem da música são oportunidades de desenvolver uma interpretação pessoal das obras	“... se queres ter a tua personalidade musical presente, tu não te limitas a fazer exatamente o que X professor te diz... É aí que tu tens a tua personalidade musical...Ouves as ideias, apanhas uma coisa aqui, uma coisa ali,..começas a ter uma ideia mas depois o que tu fazes és tu”
3.3. Cenário de Reflexão	As tarefas de aprendizagem da música são uma oportunidade de reflexão sobre a utilidade das mesmas (espírito crítico)	“(...) há pessoas que não têm tanta técnica, então durante um tempo, que seja estipulado pela pessoa, até a pessoa notar alguma evolução, vou fazer aquele exercícios de técnica. E depois no final vai vendo, "olha, este não funciona comigo, vamos deitar para o lixo, digamos assim, e vamos fazer outro" (...)"
3.4. Cenário de Desenvolvimento	As tarefas de aprendizagem da música são oportunidades de desenvolvimento artístico pessoal	“por exemplo, nós aqui dizemos muito "épá, não gosto de tocar esta obra", mas tem que ser tocada...é uma coisa que nós temos de fazer. Se queremos ser completos, se queremos chegar ao topo, é isso que nós temos que fazer, pronto”

Tempo – Como valoriza o tempo empregue na aprendizagem da música

Nesta dimensão foram caracterizadas as respostas que dizem respeito à forma como os alunos valorizam o tempo que dedicam à sua aprendizagem (ver tabela 5). Nesta dimensão encontram-se três categorias: 1. Negativa, 2. Dependente e 3. Positiva.

A primeira categoria (1. Negativa) refere-se à valorização negativa do tempo, onde este pode ser visto como desperdiçado.

A segunda categoria (2. Dependente) refere que a valorização que os alunos fazem do tempo empregue na sua aprendizagem está dependente de outros fatores: 2.1. – a natureza das tarefas, isto é, os alunos tendem a gerir o seu tempo e valorizá-lo de acordo com as tarefas que têm de fazer; 2.2. – a auto-avaliação positiva do desempenho, ou seja, se os alunos sentem evolução na sua aprendizagem.

Por fim, a terceira categoria (3. Positiva) corresponde a uma valorização positiva do tempo empregue aprendizagem da música.

Tabela 5. Dimensão Tempo – “Como valoriza o tempo empregue na aprendizagem da música”

Categorias	Definição	Resposta Ilustrativa
1. Negativa	O tempo investido na aprendizagem da música é percecionado negativamente	“É muito tempo (...) esse tempo às vezes não se transforma num (...) emprego, num sítio para tocar. (...)”
2. Dependente	A valorização do tempo empregue na aprendizagem da música está dependente de outros fatores	
2.1. Dependente da Tarefa	O tempo investido na aprendizagem da música depende da natureza das tarefas	“E eu acho que depois acabamos um bocado por gerir o nosso tempo assim (...) eu sei que tenho que fazer flexibilidade e técnica (...) É isso que eu tenho que fazer com que seja melhor para depois ter um patamar superior nesses...nesses itens (...)”
2.2. Dependente do desempenho	A valorização do tempo investido na aprendizagem da música é dependente da consequente autoavaliação positiva do desempenho	“quando uma pessoa (...) vai tocar e sente-se bem com o que tocou é a recompensa (...) pelo tempo gasto...E olhares para trás e estou a tocar muito melhor do que tocava há uns tempos...e aí tu sentes que o teu tempo foi bem gasto.”
3. Positiva	O tempo investido na aprendizagem da música é percecionado positivamente	“É sempre valorizável, é sempre bom. Obviamente não se nota a evolução logo no início. É uma evolução muito contínua”

Satisfação – Como é caracterizada a satisfação com a aprendizagem da música

Dentro desta dimensão foram caracterizadas respostas que dizem respeito à satisfação que os alunos sentem na sua aprendizagem (ver Tabela 6). Nesta dimensão foram encontradas duas categorias que se referem à elevada satisfação e à reduzida satisfação dos alunos na sua aprendizagem.

Na primeira categoria (1. Elevada) foram encontradas seis sub-categorias: 1.1. – satisfação com o processo de aprendizagem em geral; 1.2. – satisfação com o ambiente em que se dá a aprendizagem; 1.3. – satisfação com a qualidade dos professores e a relação com os mesmos; 1.4. – satisfação com o grau de apoio familiar percebido; 1.5. – satisfação pela expressão emocional presente na música; 1.6. – satisfação pela exposição ao público, realizada, por exemplo, em concertos.

No que diz à segunda categoria (2. Reduzida), esta expressa-se em quatro sub-categorias: 2.1. – reduzida satisfação devido à crise económica sentida atualmente no país; 2.2. – reduzida satisfação devido à pressão proveniente de terceiros ou de avaliações; 2.3. – reduzida satisfação devido à falta de apoio familiar percebido; 2.4. – reduzida satisfação devido à falta de tempo para dedicar a outras atividades.

Tabela 6. Dimensão Satisfação – “Como é caracterizada a satisfação com a aprendizagem da música?”

Categorias	Definição	Resposta Ilustrativa
1. Elevada	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação	
1.1. Processo de Aprendizagem	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação com o processo de aprendizagem	“...estou num nível em que me veria há uns anos atrás, acho que consegui cumprir os meus objetivos nesse aspeto, portanto sim, bastante satisfeito.”
1.2. Ambiente	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação com o ambiente circundante	“Para mim é gratificante, está-se num meio que se gosta”
1.3. Qualidade Docente	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação com a qualidade dos professores e a relação com os mesmos	“Sim, aqui, muito. Tenho muitos bons professores. E é bom ter assim professores muito bons”
1.4. Apoio Familiar	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação com o apoio familiar percebido	“e gosto de tocar para a minha família (...) porque foram sempre as pessoas que nunca (...) me puseram entraves para fazer aquilo que eu quero (...) gosto imenso quando eles me dizem que gostaram ou que vêm ver os meus concertos, para mim isso é das melhores coisas.”
1.5. Expressão	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação devido à expressão emocional presente na música	“Sim. Os músicos...os músicos estão sempre dentro do sentimento, têm que mostrar o sentimento em cada peça, são mais sentimentais, acho eu...Mas também têm de transmitir sentimentos pelas as músicas”
1.6. Exposição	Na aprendizagem da música há um elevado grau de satisfação devido à exposição ao público (concertos, etc.)	“Para mim é motivante fazer um concerto e ter a plateia a aplaudir, para mim isso é brutal mesmo, não há outra descrição...nas artes é bom ver a felicidade das pessoas quando ouvem o nosso trabalho ou quando vêm.”
2. Reduzida	Na aprendizagem da música há um grau de satisfação reduzido	
2.1. Crise	Na aprendizagem da música há um grau de satisfação reduzido devido à atual crise económica do país	“E...com a crise em que estamos agora, para orquestra também está difícil, tudo bem, mas há mais gente que consegue ir para orquestra, nem que seja lá fora, do que para solista. Porque é preciso muito trabalho, mesmo e é preciso ter talento para conseguires fazê-lo”
2.2. Pressão	Na aprendizagem da música há um grau de satisfação reduzido devido à pressão proveniente das avaliações e de terceiros	“(...) antes não sentia tanta pressão em cima como tenho aqui (...) sinto que antigamente ainda era mais voluntário do que é agora (...) É mais porque é outra responsabilidade aqui”
2.3. Falta de Apoio Familiar	Na aprendizagem da música há um grau de satisfação reduzido devido à falta de apoio familiar	“...gostavam que eu estivesse noutra coisa, a estudar outra coisa. Isso eu sinto (...) Tão sempre com o pé atrás que eu não consiga alcançar os meus objetivos...Tanto dos meus pais como dos meus avós (...) Não tão muito ligados a este tipo de música, clássico. Nem gostam muito...Mas seria mais fácil para mim se tivessem ligados a isso, ou se gostassem pelo menos...”
2.4. Falta de Tempo	Na aprendizagem da música há um grau de satisfação reduzido devido à falta de tempo para dedicar a outras atividades	“Gostava de ter um pouco mais tempo para investir noutras coisas que me apetece aprender, relacionadas com música”

Contexto – Contextos preferidos para a aprendizagem da música

A última dimensão deste sistema é referente aos diferentes contextos em que os alunos preferem aprender (tabela 7). Assim, foi possível dissociar as respostas relativas a esta dimensão em cinco categorias diferentes: 1. Autónimo, 2. Em relação, 3. Pontual, 4. Informal e 5. Estrangeiro.

A primeira categoria (1. Autónimo) refere que os alunos preferem aprender em situações de estudo autónomo.

Por outro lado, a segunda categoria (2. Em relação) refere que os alunos preferem aprender em contextos que envolvem algum tipo de relação com outro. Esta categoria expressa-se em diferentes sub-categorias expressivas da preferência da aprendizagem da música em: (2.1.) contextos em que existem relações interpessoais positivas, seja com professores ou com outros alunos; (2.2.) contextos de ensino individual como, por exemplo, em aulas de instrumento em que estão sozinhos com o professor; (2.3.) contextos sentidos como adequados às necessidades pessoais; (2.4.) contextos que promovam a motivação e a compreensão, isto é, onde os professores utilizem um método de ensino ativo; (2.5.) contextos de observação de outros colegas ou músicos como a observação de concertos ou audições.

A terceira categoria (3. Pontual) refere-se a uma preferência pela aprendizagem em contextos de formação pontuais como, por exemplo, *masterclasses*, formações ou estágios.

A quarta categoria (4. Informal) refere-se a uma preferência pela aprendizagem em contextos não-académicos, ou seja contextos informais como a partilha de experiências com outros músicos.

Por fim, a última categoria encontrada (5. Estrangeiro) diz respeito a uma preferência pela aprendizagem em contextos no estrangeiro, isto é, estágios, concertos, partilhas ou o programa de mobilidade Erasmus.

Tabela 7: Dimensão Contexto – “Contextos preferidos para a aprendizagem da música”

Categorias	Definição	Resposta Ilustrativa
1. Autónomo	A aprendizagem da música é preferida em situações de estudo autónomo	“...gosto mais de estar sozinha...Eu prefiro estudar sozinha...quando estamos sozinhos fazemos aquilo que nos apetece e ninguém tem nada a ver com isso”
2. Em relação	A aprendizagem da música é preferida em contextos que envolvem relações interpessoais	
2.1. Interpessoal	A aprendizagem da música é preferida em contextos de relacionamentos interpessoais positivos (professor-aluno, aluno-aluno)	“...quando nós temos interesse por um professor (...) Vamos ter sempre motivação para estudar e querer sempre que as coisas corram como esperado...Então é preciso ter uma relação sempre boa com o professor (...)”
2.2. Individual	A aprendizagem da música é preferida em contextos de ensino individual	“...numa aula individual...aprendemos muito mais porque estamos só nós e o professor...é desenvolver muito mais individualmente. É uma hora e meia mais ou menos para estar ali com o professor sozinhos...”
2.3. Adequado	A aprendizagem da música é preferida em contextos percebidos como adequados às necessidades pessoais	“Mas, eu acho que nós devemos procurar aquilo que queremos e devemos conhecer para poder saber...Eu acho que é isso que nós escolhemos em termos de contextos. Acho que sim.”
2.4. Ativo	A aprendizagem da música é preferida em aulas que promovam a motivação e a compreensão (onde é utilizada uma metodologia de ensino/aprendizagem ativa e não passiva)	“Eu prefiro uma aula dinâmica, em que o professor toque comigo, que me explique as coisas, que (...) uma aula com movimento, dinâmica, que não seja uma aula aborrecida...”
2.5. De observação	A aprendizagem da música é preferida em situações de aprendizagem que possibilitam a observação do desempenho musical de outros (colegas, músicos, etc.)	“Ir ouvir as audições dos colegas, porque...se um vai tocar a mesma coisa que eu, são interpretações diferentes, logo agente está a absorver o que eles estão a fazer...Acho que se aprende muito a ir ver, assistir.”
3. Pontual	A aprendizagem da música é preferida em contextos de formação pontuais (estágios, <i>masterclasses</i> , formações, etc)	“Eu sempre (...) fui a estágios de orquestra. Já trabalhei com muitos maestros, bons e com maus (...) nós apanhamos de tudo (...) se nós nunca formos conhecendo (...) não vale a pena andar aqui, como eu costumo dizer”
4. Informal	A aprendizagem da música é preferida em contextos não académicos informais	“Contextos...eu diria que num contexto informal...Ou seja, nas trocas de experiencias...acho que aí é que se aprende mais música”
5. Estrangeiro	A aprendizagem da música é preferida em situações de aprendizagem no estrangeiro (estágios, concertos, partilhas, programa de mobilidade Erasmus)	“(...) ir lá fora, ao estrangeiro, a um país qualquer (...) aqui em Portugal (...) há muita coisa semelhante, mas lá fora não...o programa Erasmus é muito bom (...) a forma como se toca lá fora, os ideais lá fora são todos diferentes do que há cá dentro...é preciso chegar lá fora e conseguir fazer as coisas lá fora. Porque nós aqui somos uma coisa e nós lá fora somos outra”

Discussão

O objetivo desta investigação era o de conhecer as orientações motivacionais de estudantes de música, tal como estas são conceituadas, nas suas diferentes dimensões, pela teoria das Abordagens à Aprendizagem.

Intenção – Motivos pessoais para a aprendizagem da música

A primeira categoria (1.Instrumental) é comparável à intenção envolvida na motivação de tipo instrumental encontrada na abordagem de superfície à aprendizagem (Duarte, 2002). Efetivamente, apesar de, nas respostas, os alunos não referirem a necessidade de evitar o insucesso, o fator-chave neste caso foram as exigências externas que os alunos mencionam muitas vezes e às quais tentam corresponder aquando da aprendizagem da música. Sabendo que muitos alunos iniciam o seu percurso musical graças a influências externas, como a vontade dos pais ou professores (Sloboda e Davidson, 1996 cit. Cardoso, 2007), talvez o que aconteça é que o envolvimento na aprendizagem da música possa, pelo menos nestes casos, basear-se sobretudo na necessidade de corresponder a essas expectativas.

A segunda categoria (2.Realização) é comparável à intenção implicada na motivação de realização, presente na abordagem de sucesso à aprendizagem (Duarte, 2002). Aqui os alunos apontam para o desejo de realização pessoal. Apesar de não mencionarem, nesta dimensão, a necessidade de obter classificações elevadas, os alunos referem a necessidade de aprender música de modo a sentirem-se realizados neste campo do seu desenvolvimento. Seja através do reconhecimento social ou de ultrapassar objetivos e desafios, o que motiva os alunos é realmente a sensação de que estão a fazer algo que os deixa realizados. Lembremos que já Motte-Haber (1984, cit. Hallam, 2009) tinha referido a influência da necessidade de realização pessoal na motivação para a

aprendizagem da música e, de acordo com Hallam (2009), quando os alunos entendem que são capazes e que têm competência para ultrapassar os desafios e atingir os objetivos então poderão estar mais motivados para aprender.

No que diz respeito à terceira categoria (3. Intrínseco), esta é comparável à intenção implicada na motivação intrínseca, característica da abordagem de profundidade à aprendizagem (Duarte, 2002). Efetivamente, ela aponta para o uso de uma motivação intrínseca onde os alunos referem o gosto pessoal pela música, a vontade de explorar o domínio da música e de se desenvolverem no mesmo de forma profissional e pessoal. Vários estudos apontam o papel de uma motivação intrínseca no que diz respeito à aprendizagem da música e à continuação dos estudos na mesma (McPherson, 2001, cit. Cardoso, 2007; Maehr *et al.*, 2002 cit. Cardoso, 2007; Davidson, Faulkner & McPherson, 2009). Sendo a música algo que necessita de um esforço e de um estudo constante, assim como a aprendizagem de diferentes competências (Cardoso, 2007), compreende-se talvez o testemunho pelo gosto e por uma curiosidade natural para a aprendizagem da música.

Por último, no que toca à quarta categoria (4. Social), esta parece corresponder a um tipo de motivação que não é considerado no quadro da teoria das abordagens à aprendizagem, que tomámos como referência. Referimo-nos a uma aprendizagem da música motivada pela interação com os pares e pela exposição ao público, dando ênfase ao aspeto social da aprendizagem. Este tipo de motivação parece comparável à “orientação motivacional” de tipo “social” (i.e. passar um tempo agradável em atividades sociais) desvendada por Taylor (1983, cit. Beaty, Gibbs & Morgan.,2005) num enquadramento teórico diferente do das abordagens à aprendizagem. Lembremos que Hallam (2009) refere o ambiente social (i.e. pares, família e exigências sociais) como um fator que influencia a motivação para a aprendizagem da música e pode

também ser que, para um tipo de aprendizagem, que, de acordo com os alunos entrevistados, requer uma elevada carga emocional, estes necessitam particularmente de se exprimir socialmente e de sentir apoio social.

Investimento – Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da música

A primeira categoria (1. Elevado) é comparável ao investimento elevado implicado na motivação intrínseca para a aprendizagem em geral (Rosário, 1999). Este elevado investimento de “energia” (física, psicológica e relacional) na aprendizagem da música pode talvez ser explicado pela tentativa de corresponder às elevadas exigências que ela coloca em termos de uma prática e execução psico-motora repetida, em diferentes contextos (e.g. escola, concertos) e com diferentes interlocutores (e.g. professores, colegas, público).

A segunda categoria (2. Menor) que revela a perceção da redução do esforço na aprendizagem da música à medida que a prática nesta vai aumentando, pode talvez ser devida ao facto dessa prática desenvolver conhecimentos e competências que reduzem a sobrecarga sentida na fase inicial da aprendizagem e parece corresponder a uma motivação do tipo intrínseca (Duarte, 2002).

A terceira categoria (3. Variável), que aponta para um investimento variável de energia na aprendizagem da música, pode ser reveladora de uma possível variabilidade na dificuldade das tarefas de aprendizagem da música e parece também corresponder a um tipo de motivação intrínseca (Duarte, 2002)

Tarefa – O que representam as tarefas de aprendizagem da música

A primeira categoria (1. Exigência) é comparável à percepção das tarefas de aprendizagem como exigências externas, típica da motivação instrumental (Duarte, 2002). A percepção das tarefas de aprendizagem de música desta mesma forma pode talvez ser explicada pelo facto de muitas vezes elas consistirem em imposições dos professores.

No que diz respeito à segunda categoria (2. Cenário de Confronto), esta parece corresponder a uma percepção das tarefas de aprendizagem mais relacionada com a motivação de realização para a importância de enfrentar as tarefas de modo a ter sucesso na sua aprendizagem (Duarte, 2002) à qual um contexto como o da aprendizagem da música deve provavelmente oferecer muitas oportunidades.

Por outro lado, a terceira categoria (3. Cenário de Envolvimento) pode ser comparável à percepção da tarefa de aprendizagem implicada na motivação intrínseca (Duarte, 2002) provavelmente explicável pela riqueza da aprendizagem da música em termos de oportunidades de descoberta e desenvolvimento.

Tempo – Como valoriza o tempo empregue na aprendizagem da música

A primeira categoria (1. Negativa) poderá corresponder ao tipo de satisfação relacionado com a motivação instrumental, uma vez que se refere a uma avaliação mais negativa do tempo empregue na aprendizagem da música. Este resultado pode dever-se ao facto de alguns alunos sentirem que investem muito tempo na sua aprendizagem, acabando por não ter tempo suficiente para investir noutras áreas. Outra explicação é o facto de alguns alunos sentirem que o tempo investido na aprendizagem não é compensado nas oportunidades a que têm acesso.

A segunda categoria (2. Dependente), referente a uma valorização do tempo empregue na aprendizagem da música como dependente da tarefa, pode-se dever ao facto de os alunos sentirem a necessidade de organizarem o seu tempo uma vez que investem imenso na aprendizagem e necessitam de uma estratégia que os ajude a conciliar as várias tarefas que têm que fazer. Esta categoria sugere organização e investimento na aprendizagem.

A terceira categoria (3. Positiva) pode ser comparável à valorização do tempo implicada na motivação intrínseca, onde os alunos revelam uma valorização positiva do tempo gasto na aprendizagem. Esta categoria pode surgir uma vez que alguns alunos percebem que o tempo gasto na aprendizagem é algo que é efetivamente necessário para a sua aprendizagem.

Satisfação – Como é caracterizada a satisfação com a aprendizagem da música

A primeira categoria (1. Elevada) é comparável à satisfação envolvida na motivação intrínseca (Duarte, 2002). Uma satisfação elevada com a aprendizagem da música pode ser compreendida por uma diversidade de fatores, tal como indicado pelas variantes desta categoria (i.e. processo de aprendizagem; ambiente de aprendizagem; qualidade docente; apoio familiar; oportunidades de expressão emocional e de exibição).

Pelo contrário, a segunda categoria (2. Reduzida) pode ser comparável à satisfação envolvida na motivação do tipo instrumental (Duarte, 2002). Uma satisfação reduzida com a aprendizagem da música pode ser explicada por uma variedade de fatores, tal como sugerido pelas variantes desta categoria (i.e. crise económica; pressão da avaliação; falta de apoio familiar; falta de tempo)

Contexto – Contextos preferidos para a aprendizagem da música

A primeira categoria (1. Autónomo), que aponta para a preferência por uma aprendizagem autónoma da música, explicada pelo facto de alguns alunos poderem preferir aprender de forma mais autodirigida, tirando eventualmente mais proveito de contextos de aprendizagem independente.

Na segunda categoria (2. Em relação) volta a emergir uma motivação social. Esta preferência pela aprendizagem da música em relação com outras pessoas (i.e. professores, pares) pode talvez resultar de uma consciência, nalguns alunos, das vantagens de uma aprendizagem com os outros (e.g. observação do desempenho musical de outras pessoas).

A terceira categoria (3. Pontual), onde emerge uma motivação intrínseca, pode dever-se ao facto de alguns alunos sentirem que os contextos de formação pontual dão a oportunidade de partilhar e aprender e são contextos onde se podem ir buscar novas informações a partir de novos métodos de ensino, com diferentes professores e com outros músicos que têm outra experiência, diferente da deles.

A quarta categoria (4. Informal) parece apontar novamente para uma motivação social. Aqui os alunos remetem para a necessidade de partilha com colegas, num ambiente não-académico. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de alguns alunos darem importância ao convívio social ou por acharem que também podem aprender através da experiência dos outros.

A quinta categoria (5. Estrangeiro), que se refere a uma preferência por contextos de aprendizagem da música no estrangeiro, pode explicar-se talvez pela perceção, de alguns alunos, daqueles contextos como estimulantes e desafiantes, com elevados

standards educativos. Por outro lado, a preferência por este tipo de contextos também pode indicar uma vontade de ser bem-sucedido, aproveitando as oportunidades que o estrangeiro tem eventualmente para oferecer à experiência de aprendizagem da música.

Conclusão

Tendo como objetivo principal o conhecimento das orientações motivacionais de estudantes de música para a sua aprendizagem, este estudo mostrou que aquelas são, em parte, análogas às orientações conhecidas para a aprendizagem em geral, desvendadas por estudos anteriores no enquadramento da teoria das abordagens à aprendizagem (e.g. Biggs, 1987; Marton & Säljö, 2005). Neste sentido, atendendo principalmente à intenção que os participantes entrevistados dizem estar subjacente à sua aprendizagem da música (dimensão “Intenção”), o estudo revelou que esta aprendizagem pode ser motivada quer por razões instrumentais ligadas a pressões externas, quer por motivos de realização pessoal, quer por uma motivação intrínseca, mais dirigida pelo interesse genuíno naquela aprendizagem. Para além destes tipos de motivação, adveio ainda uma orientação motivacional que patenteia o envolvimento na aprendizagem da música como motivado pela oportunidade de interação social naquela normalmente implicada. Esta última orientação motivacional tem eco na “orientação social para a aprendizagem” desvendada por Taylor (1982, cit. Beaty *et al.*, 2005) fora do enquadramento teórico seguido por este estudo, apesar de não equivaler a uma alienação da intenção de aprender música.

Parece-nos que este estudo torna-se útil e importante no contexto educacional, uma vez que é sempre importante perceber quais as orientações motivacionais dos estudantes de modo a oferecer uma melhor aprendizagem aos mesmos. Estudos como este podem ser um apoio aos professores e psicólogos educacionais que trabalham nesta área artística, para que estes possam motivar os alunos estimulando um melhor produto de aprendizagem.

Os resultados deste estudo não devem ser generalizados para a população geral uma vez que se trata de uma amostra bastante limitada. Desta forma, deveriam ser realizados no futuro mais estudos deste género, com amostras maiores, onde seria possível perceber melhor quais as orientações motivacionais dos estudantes de música e se as orientações encontradas neste estudo podem ser generalizadas. Estudos futuros seriam necessários e importantes também para perceber melhor cada dimensão aqui estudada. Novas investigações poderiam estudá-las em profundidade focando-se nos aspetos específicos de cada uma.

Referências

- AK, S. (2008). A Conceptual Analysis on The approaches to learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(3), 707-720.
- Beaty, L., Gibbs, G., Morgan, A. (2005) Learning Orientations and Study Contracts. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, (Eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) edition, (pp. 72-86). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australia: Australian Council for Educational Research Limited.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(2) 131-151.
- Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Retirado em 10/02/2012 de <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating Musical Learning. *The Psychologist*, 22(12), 1026-1029.
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, A. (2007). Conceptions of learning and approaches to learning in Portuguese students. *Higher Education*, 54, 781-794.

- Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Duarte, A. M. (2012b). *Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the Special Issue, *Higher Education*, 22, 201-204
- Gordon, E. E. (2007). *About Music Learning Theory*. Retirado em 17/09/2012 de: <http://www.giml.org/>
- Green, L. (2010). Musical 'learning styles' and 'learning strategies' in the instrumental lesson: some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 1-34.
- Hagans, W. (2004). *Musicians' learning styles, learning strategies, and perceptions of creativity*. Tese de doutoramento não publicada. Oklahoma: Oklahoma State University
- Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 285-294). Oxford: Oxford University Press.
- Mart, Ç. T. (2011). *How to Sustain Student's Motivation in a Learning Environment*. Ishik University.

- Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, (Eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) edition, (pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Raposo, F. (2008). Como se produz a aprendizagem artistica. *Convergências*, 2
Retirado em 10/02/2013 em <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/31>
- Rebelo, I., & Duarte, A. (2012). Concepções de aprendizagem com o computador em estudantes universitários. *Psicologia*, XXVI (2), 87-111.
- Richardson, J. (2005). Student's approaches to learning and teacher's approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680.
- Rodriguez, L. & Cano, F. (2006). The epistemological beliefs, learning approaches and study orchestrations of university students. *Studies in Higher Education*, 31(5), 617-636.
- Usher, A., & Kober, N. (2012). *What is motivation and why does it matter?* Retirado em 15/09/2012 de <http://www.cep-dc.org/publications/index.cfm?selectedYear=2012>

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1 – “Guião de Entrevista da Aprendizagem da Arte”	38
Anexo 2 - “Sistema de Categorização da Aprendizagem da Arte”	39

Anexo 1 – “Guião de Entrevista da Aprendizagem da Arte” (Variável: Abordagens à Aprendizagem; Sub-variável: Orientação Motivacional para a Aprendizagem)

In: Duarte, A. M. (2012a). *Guião de entrevista da abordagem à aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Variável	Sub-variável	Dimensões	Objetivos	Exemplos de questões
Abordagens à Aprendizagem	Orientação Motivacional para a Aprendizagem	Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem da arte - razões dessa aprendizagem (e.g. para se desenvolver como artista; para ter sucesso; para evitar insucesso)	Se lhe pedissem para caracterizar os motivos ou razões pessoais para aprender arte o que diria?
		Investimento	Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte	Se lhe pedissem para falar da quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte o que diria?
		Tarefa	Perceção usual das tarefas de aprendizagem da arte (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	O que representam, para si, as tarefas de aprendizagem da arte?
		Tempo	Valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem da arte	Como valoriza o tempo que emprega empregue na aprendizagem da arte?
		Satisfação	Grau usual de satisfação com a aprendizagem da arte	Como caracterizaria a sua satisfação com a aprendizagem da arte?
		Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem da arte (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	Fale-me dos contextos ou situações em que prefere aprender arte

Anexo 2 - “Sistema de Categorização da Aprendizagem da Arte” (Variável: Abordagens à Aprendizagem; Sub-variável: Orientação Motivacional para a Aprendizagem)

In: Duarte, A. M. (2012b). *Sistema de categorização da abordagem da aprendizagem da arte (documento interno)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Variável	Sub-variável	Dimensões	Objetivos	Respostas Ilustrativas
Abordagens à Aprendizagem	Orientação Motivacional para a Aprendizagem	Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem da arte - razões dessa aprendizagem (e.g. para se desenvolver como artista; para ter sucesso; para evitar insucesso)	“Não consigo imaginar a minha vida sem o desenho – aprendi a desenhar porque isso é vital para mim”
		Investimento	Quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem da arte	“Às vezes, quando estou a tentar aprender uma técnica nova de desenho, esqueço-me de tudo o resto”
		Tarefa	Perceção usual das tarefas de aprendizagem da arte (e.g. como impostas; como envolventes; etc.)	“As oportunidades de aprender algo novo em arte são valiosas para mim”
		Tempo	Valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem da arte	“O tempo empregue na aprendizagem da arte nunca +e tempo perdido”
		Satisfação	Grau usual de satisfação com a aprendizagem da arte	“Gosto de aprender coisas novas no meu trabalho artístico”
		Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem da arte (e.g. que exemplificam modelos; que encorajam expressividade)	“Prefiro aprender em aulas onde o professor nos dá liberdade para desenhar mas em que vai dando feedback sobre o que fazemos”