

## Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento

Francisco Cardoso  
roecardosof@gmail.com

### Resumo

Este artigo pretende fazer realçar o papel da motivação num contexto específico: a aprendizagem de um instrumento numa escola de ensino especializado. Dada a complexidade dos processos e das competências envolvidas na aprendizagem instrumental é essencial que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica que leve os alunos a sentir-se motivados. As teorias da motivação já são objecto de estudo há largas décadas, mas apenas recentemente tem sido estudado o impacto dessas teorias para a aprendizagem musical. Assim, partindo de algumas investigações recentes, serão referidas algumas sugestões pedagógicas práticas a usar, com o propósito de levar os alunos a sentir-se motivados durante todo o processo de aprendizagem.

*Ability is what you're capable of doing. Motivation determines what you do.*

**Lou Holtz**

### Introdução

A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens (Clarke, 2002). Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura. É relativamente extensa a bibliografia, a comprovar a complexidade envolvida na aquisição de cada uma dessas competências, da qual aqui se indicam apenas algumas referências: Competências Auditivas (Dowling & Harwood, 1986; Cook, 1994), Competências Motoras (Sloboda, 1985), Competências Performativas (Sloboda & Davidson, 1996; Gabrielsson, 1999), Competências Expressivas (Clarke, 1995) e Competências de Leitura (McPherson & Gabrielsson, 2002).

A aquisição dessas competências a um nível elevado só é possível se forem gastas, literalmente, milhares de horas a estudar, a praticar, a repetir, num processo de reclusão encarado como inerente ao processo de aprendizagem (Krampe & Ericsson, 1995; Hallam, 2000; Reid, 2002; Davis & Pulman, 2001). Se adicionarmos a esta realidade a

tensão usualmente ligada às audições e aos concertos, bem como a velocidade de aprendizagem e de evolução imposta no ensino especializado de música, será fácil, portanto, adivinhar a importância da motivação para a aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para tocar um instrumento musical (O'Neill & McPherson, 2002).

No entanto, e dado que nas escolas de ensino especializado há uma propensão progressivamente maior para se iniciar a formação instrumental com alunos de idades mais baixas, coloca-se ao nível da aprendizagem instrumental ainda uma outra importante questão: o que leva as crianças a despendir uma elevada quantidade de tempo e esforço a estudar e praticar no instrumento? De acordo com vários estudos feitos no âmbito da psicologia da música, a motivação das crianças para aprender e estudar um instrumento tende a depender de factores externos. Os motivos podem ser, entre outros, coisas tais como 'querer agradar aos pais', 'evitar que o professor fique triste', ou simplesmente 'evitar um castigo' (Sloboda & Davidson, 1996).

Entre os investigadores, é consensual achar que um factor determinante na continuação da aprendizagem após a transição para adolescência depende de a criança ter trocado os factores externos de motivação por factores internos (McPherson, 2001). Por outras palavras, o que leva uma criança a continuar a estudar um instrumento deverão ser razões tais como 'querer ser um músico de orquestra', 'querer aprender a tocar peças mais difíceis', 'ter uma relação muito especial com o instrumento', ou outras razões similares. As vantagens de desenvolver motivação interna vão bem para lá de assegurar a continuidade da aprendizagem. É também reconhecido que com motivação interna os alunos tendem, a progredir mais rapidamente (McPherson, 2001; Maehr *et al.*, 2002).

O desenvolvimento de motivação interna depende, em muito, da forma como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças ao longo do processo de aprendizagem. Portanto, para além da natural preocupação com a aquisição de competências, requer-se muito mais dos professores de instrumento. Para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso, é determinante que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem.

## Teorias da Motivação

São diversas as Teorias da Motivação existentes na literatura especializada: teoria das necessidades, teoria da expectativa x valor, teoria da auto-eficácia, teoria da atribuição, entre outras (para uma leitura detalhada das diversas teorias pode consultar-se Dweck & Molden, 2005; Hallam, 2002; e Maehr *et al.*, 2002).

No entanto, queremos realçar apenas duas teorias do auto-conceito de inteligência indissociáveis: Teoria Incremental (Incremental Theory of Intelligence) e Teoria da Entidade (Entity Theory of Intelligence). Todas as crianças adoptam uma das duas teorias do auto-conceito de inteligência, mas de acordo com vários estudos (citados por Dweck & Molden, 2005), a adopção de uma ou outra produzem resultados diferentes ao nível da motivação, da forma como entendem o esforço investido na aprendizagem, e por consequência, produzem resultados diferentes também ao nível do desempenho na aprendizagem.

As crianças que adoptam a Teoria Incremental, acreditam que a sua inteligência e aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e com a experiência. Assim, para estas crianças, o esforço é encarado de uma forma positiva, até mesmo como necessário para a aprendizagem. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de trabalho ou esforço, ou ainda do uso de estratégias inadequadas para resolver os problemas de aprendizagem. Em consequência, as crianças que adoptam a Teoria Incremental tendem sentir-se motivadas para trabalhar mais e para esforçar-se mais ao longo do processo de aprendizagem.

As crianças que adoptam a Teoria da Entidade, acreditam que a sua inteligência e capacidade são fixas, estáveis, e inalteráveis. Nada pode ser feito para aumentar a sua aptidão e inteligência. Assim, para estas crianças, o esforço é encarado como uma coisa negativa, pois pensam que se têm de fazer esforço para aprender é porque não têm aptidão suficiente ou não são suficientemente inteligentes. Estas crianças entendem também que qualquer falha ou problema no processo de aprendizagem resulta da falta de aptidão, levando-as a questionar-se muitas vezes sobre a pertinência de continuar ou desistir de determinada aprendizagem. Em consequência, as crianças que adoptam a

Teoria da Entidade tendem a ficar desmotivadas e a desistir se têm gastar muito tempo e esforço na aprendizagem.

As crianças adoptam uma destas teorias em função das interacções com pais, outros familiares e professores. Dito de outra forma, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como possíveis de modificar em função do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adoptar a Teoria Incremental. Inversamente, os filhos e alunos de pais e professores que entendam a aptidão e inteligência como fixos e impossíveis de modificar, independentemente do esforço, trabalho e tempo, tenderão a adoptar a Teoria da Entidade.

Portanto, e em resumo, a motivação dos alunos é afectada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interacção com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade (Hallam, 2000). Também os professores contribuem para a construção ou modificação desta percepção de si, alterando as crenças acerca das suas capacidades, do seu potencial de aprendizagem, ou da origem das suas dificuldades. Estas modificações, uma vez implantadas, produzirão modificações na velocidade e a qualidade das aprendizagens futuras desses alunos (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006).

Veremos agora como os professores podem usar alguns dos mecanismos de regulação motivacional, e que os professores poderão usar nas aulas com o objectivo de levar os alunos a sentir-se motivados durante todo o processo de aprendizagem.

### Mecanismos de Regulação Motivacional

*Mecanismo 1 - Os professores deverão ajudar os alunos definir para si expectativas elevadas. Conseguirão atingir este objectivo se, derem o exemplo ao estabelecerem metas elevadas para os seus alunos. Vários estudos mostram que os alunos reagem positivamente às expectativas que os professores estabelecem para eles (Dweck & Molden, 2005; Hargreaves & North, 1997). No entanto, é importante levar em consideração que essas expectativas têm de ser realistas, e que os alunos precisam sentir que podem atingi-las. Expectativas irrealistas produzem ansiedade, emoções negativas e um decréscimo da auto-estima.*

Adicionalmente, é necessário complementar a definição de expectativas elevadas com apresentação dessas expectativas aos alunos de forma clara e inequívoca, indicando quais são as metas a atingir ou os comportamentos a modificar; e com orientações práticas que permitam aos alunos o manuseio das ‘ferramentas’ necessárias para atingir essas metas.

*Mecanismo 2 - Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem. Conseguirão fazer isso por, em primeiro lugar, ajudar os alunos a centrar a sua atenção no que é necessário fazer (processo) para dominar uma tarefa ou resolver um problema, em vez de dar a entender que a chegada a essas metas depende de capacidades ou talento inatos (O’Neill & McPherson, 2002; Schunk & Pajares, 2005). Quando os alunos centram a sua atenção no talento inato tendem a atribuir o sucesso ou insucesso das aprendizagens, aquisição e desenvolvimento das competências, a factores que fogem ao seu controlo ou a factores imprevisíveis, e portanto, nada do que fizerem vai poder alterar essa realidade (Teoria da Entidade). Além disso, ao ajudarem os alunos a entender que as falhas e os erros fazem parte do processo de aprendizagem os professores ajudá-los-ão a perder o receio de falhar. Quando os alunos entendem os erros cometidos ao longo da aprendizagem como ‘medidores’ de talento ou de potencial, tendem a desenvolver um medo desmesurado de falhar, e não se propõem a si próprios desafios ligeiramente além do que acreditam ser capazes de atingir (O’Neill & McPherson, 2002).*

Uma segunda maneira de ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem passa por dar aos alunos o *feedback* apropriado, quando são bem-sucedidos ou quando falham. Quando falham, é importante que os professores façam críticas construtivas, centradas no que os alunos necessitam de mudar e como podem fazer essas mudanças. Abordar o insucesso desta forma ajuda os alunos a adoptarem uma perspectiva construtiva de auto-eficácia. Quando os alunos são bem-sucedidos, os professores devem evitar cair na tentação de elogiar o talento ou a inteligência dos alunos. Em vez disso, deverão reforçar e elogiar o esforço despendido e as estratégias usadas pelo aluno, e como estes contribuíram para que fossem bem-sucedidos (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006). Por último, os professores deverão promover a

repetição de experiências de aprendizagem positivas. A repetição desse tipo de experiências promove também a sensação de auto-eficácia na aprendizagem.

*Mecanismo 3 - Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca. Conseguirão fazer isso por, em primeiro lugar, dar aos alunos tarefas que, os alunos possam alcançar e que, em simultâneo, tenham também uma medida apropriada de desafio (Schultheiss & Brunstein, 2005). Quando os alunos sentem que as tarefas de aprendizagem não são fáceis nem muito difíceis, e que estão ao seu alcance, tendem a achá-las agradáveis e em consequência tendem a desenvolver uma motivação intrínseca (O'Neill & McPherson, 2002; Gembris & Davidson, 2002).*

Em segundo lugar, deverão promover experiências de aprendizagem onde os alunos se envolvem todos os seus recursos cognitivos, um estado de concentração máximo conhecido como 'estado de fluxo' (Csikszentmihalyi *et al.*, 2005). Os alunos atingem o 'estado de fluxo' quando conseguem um equilíbrio entre a sua capacidade que acreditam ter para resolver determinada tarefa e o grau de desafio que essa tarefa envolve. Este tipo de experiências tem um profundo impacto emocional sobre os alunos, e ajuda-os, por isso, a desenvolver motivação intrínseca.

*Mecanismo 4 - Os professores de instrumento deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e a transferi-los para outras áreas de aprendizagem. Conseguirão fazer isso por, em primeiro lugar, colocar os alunos em situações onde terão de fazer as suas próprias escolhas (Dweck, 2006). Isto levará os alunos a entender que partilham a responsabilidade pela aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências. Em segundo lugar, deverão, numa base regular, perguntar aos alunos o que fazer em determinada situação, ou como resolver determinado problema. Isto ajudará os alunos a colocarem em prática os mecanismos de regulação motivacional que se pretendem desenvolver. Por último, os professores deverão explicar as razões que os levam a elogiar ou mostrar-se desagradados com o desempenho dos alunos. Isto ajudará a clarificar mal-entendidos, e ajudará os alunos a aprenderem a avaliar-se (Dweck, 2006).*

Conclusão

No ensino especializado da música, ajudar os alunos a manter níveis elevados de motivação ao longo do processo de aprendizagem é crucial para o sucesso do mesmo. No entanto, os benefícios de se aprender a valorizar o esforço, a reduzir a carga negativa do erro, e de aprender a usar os mecanismos de regulação motivacional, vão para lá do sucesso na aprendizagem musical. Estes poderão afectar também a forma como a criança aprende em outras disciplinas, em outros contextos escolares, e poderão modificar a forma como as crianças se vêem a si mesmas, a sua auto-estima e o seu conceito de auto-eficácia. Desta forma, a aprendizagem musical pode ajudar a criança a crescer tanto musicalmente como como ser humano.

### **Referências Bibliográficas**

Clarke, E. (1995) Expression in Performance: generativity, perception and semiosis.

In Rink, J. (Ed.), *The Practice of Performance – Studies in Musical Interpretation*. New York: Cambridge University Press

Clarke, E. (2002) Understanding the psychology of performance. In Rink, J. (Ed)

*Musical Performance: A Guide to Understanding*. New York: Cambridge University Press

Cook, N. (1994) Perception: A Perspective from Music Theory. In Aiello, R. &

Sloboda, J. (Eds.), *Musical Perceptions*. New York: Oxford University Press

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005) Flow. In Elliot, A.J. &

Dweck, C.S. (Ed.) The Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press

Davis, R. & Pulman, M. (2001) Raising standards in performance. British Journal of

Music Education, 18(3), 251-259

Dowling, W. J. & Harwood, D. L. (1986) Music Cognition, California: Academic Press

Dweck, C.S. (2006) Mindset. New York: Random House

- Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2005) Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) The Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press
- Gabrielsson, A. (1999) The Performance of Music. In Deutsch, D. (Ed.), The Psychology of Music. New York: Academic Press
- Gembris, H. & Davidson, J.A. (2002) Environmental Influences. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), The Science & Psychology of Music Performance. New York: Oxford University Press
- Hallam, S. (2000) Understanding Musical Motivation. In Jankowsky, W. (Ed.) Czlowick – muzyka – psychologia (Music – Psychology: A tribute to professor Maria Manturzevska). Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music
- Hallam, S. (2002) Musical Motivation: towards a model synthesising the research, Music Education Research, 4(2), 225-244
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997) Experimental aesthetics and everyday music listening. In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.), The social psychology of music. New York: Oxford University Press
- Krampe, R. & Ericsson, K. (1995) Deliberate practice and elite musical performance. In Rink, J. (Ed.), The Practice of Performance – Studies in Musical Interpretation. New York: Cambridge University Press
- McPherson, G.E. & Renwick J.M. (2001) A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. Music Education Research, 3(2), 169-186
- McPherson, G.E. & Gabrielsson, A. (2002) From Sound to Sign. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), The Science & Psychology of Music Performance. New York: Oxford University Press
- Maehr, M.L., Pintrich, P.R. & Linnenbrink, E.A. (2002) Motivation and Achievement.

In Cowell, R. & Richardson, C. (Eds.), The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press

O'Neill, S.A. & McPherson, G.E. (2002) Motivation. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), The Science & Psychology of Music Performance. New York: Oxford University Press

Reid, S. (2002) Preparing for Performance. In Rink, J. (Ed) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. New York: Cambridge University Press

Schultheiss, O.C. & Brunstein, J.C. (2005) An Implicit Motive Perspective on Competence. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) The Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2005) Competence Perceptions and Academic Functioning. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) The Handbook of Competence and Motivation. New York: The Guilford Press

Sloboda, J.A. (1985) The Musical Mind: The cognitive Psychology of Music. New York: Oxford University Press

Sloboda, J. A. & Davidson, J. (1996) The young performing musician. In Deliège, I. & Sloboda, J. A. (Eds.) Musical Beginings. New York: Oxford University Press

