

## **Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?**

### **Motivação e *Flow Theory***

SUSAN O'NEILL

Este artigo aborda a natureza da motivação na sua relação com a aprendizagem musical. Um dos objectivos principais é problematizar a questão das diferenças no sucesso da aprendizagem musical quando nos encontramos perante indivíduos com níveis aparentemente semelhantes de capacidade e potencial musicais. Começa por apresentar um conjunto de modelos teóricos que oferecem uma visão acerca das razões que podem explicar as variações e mudanças na motivação. Refere-se investigação recente que sugere que os processos motivacionais não são pré-determinados mas podem ser aprendidos e que os indivíduos, para atingir níveis elevados de sucesso, necessitam de uma focagem no processo por oposição a uma focagem no produto. São introduzidos e explorados processos cognitivos fundamentais relacionados com a aprendizagem musical (por exemplo, comportamento auto-regulado, papel da motivação intrínseca e extrínseca). Como conclusão, sugerem-se algumas práticas específicas para que os professores possam reflectir acerca da melhor forma de encorajar e aumentar a motivação dos seus alunos para aprender música.

As mais recentes investigações têm salientado que as diferenças no desenvolvimento das competências musicais das crianças não estão exclusivamente associadas a capacidades cognitivas (e.g., para informação actualizada ver Howe et al, in Press; Sloboda et al, 1994). A razão mais provável para as diferenças de sucesso/qualidade de performance musical entre as crianças terá mais a ver com o esforço e persistência que demonstram aqueles que atingem níveis mais elevados. O tempo gasto a praticar, desde muito jovem, é considerado um factor determinante para atingir a excelência musical (Ericsson et al, 1993; Sloboda et al, 1996).

Contudo permanece uma importante questão. Porque é que algumas crianças conseguem praticar durante várias horas e outras não? Muitos estudos têm realçado a importância de factores externos, tais como o apoio familiar (Sosniak, 1985, 1990; Davidson et al, 1996; Sloboda & Davidson, 1996). Embora seja reconhecido haver uma forte ligação entre o ambiente social e cultural e a motivação para o estudo e prática de um instrumento, existe um limite para além do qual nenhum tipo de apoio e suporte fará com que a criança dispense tanto esforço para atingir, por vezes, níveis modestos de qualidade, sem possuir ela própria um interesse intrínseco pela música.

Existem cada vez mais indicadores que sustentam esta opinião. Por exemplo Amabile (1983) defende que as condições mais favoráveis para o desenvolvimento da performance criativa são aquelas que encorajam a auto-orientação e que são essencialmente baseadas em razões intrínsecas ao indivíduo mais do que extrínsecas ou factores sociais. O'Neill (em publicação) refere ter observado que as crianças que revelam um comportamento de adaptação a novas situações ou situações difíceis conseguem maiores progressos, logo ao fim do 1º ano de estudo do instrumento, do que as outras. Num estudo sobre adolescentes talentosos, Csikszentmihalyi et al (1993) produziram dados evidentes que sugerem que aqueles que desenvolvem o seu talento com maior sucesso em diversas áreas, incluindo a música, o fazem devido a uma grande perseverança face às dificuldades e à capacidade de as transformar em oportunidades de aprendizagem encarando-as como desafios que ajudam a evitar a rotina. Os investigadores referem que um dos factores cruciais que separa os jovens (músicos) com mais sucesso daqueles com índices médios, reside na capacidade que os primeiros demonstram em apreciar intrinsecamente as actividades musicais ou *flow activities*<sup>1</sup>. Segundo a *Flow Theory* de Csikszentmihalyi<sup>2</sup>, *flow* é um estado em que a actividade em que o indivíduo se envolve o leva a entregar-se totalmente disponibilizando todas as suas capacidades; conforme essas competências se vão desenvolvendo, assim os desafios têm de ser maiores para atingir o estado de *flow* (Csikszentmihalyi, 1975).

Tipicamente as *flow experiences* são avaliadas pelo nível atingido na relação entre os desafios e a competência de cada indivíduo. A teoria *flow* está estruturada segundo um modelo em quatro quadrantes: (1) equilíbrio entre desafios e competências em que ambas as variáveis estão acima da média individual (*flow*); (2) equilíbrio entre desafios e competências em que ambas as variáveis estão abaixo da média individual (apatia); equilíbrio entre desafio elevado e competência baixa (ansiedade); equilíbrio entre competências elevadas e desafios baixos (enfado). Aplicando este modelo ao estudo de *flow experiences* no quotidiano, podemos comparar o tipo de actividades com a quantidade de vezes em que *flow* acontece em crianças que revelam níveis diferentes de competências na performance musical.

Apesar do crescente reconhecimento de que os factores motivacionais desempenham um papel chave no resultado do desempenho, tais factores têm recebido pouca atenção por parte dos investigadores que se têm ocupado do estudo do desenvolvimento das competências musicais. Isto deve-se em parte ao facto de até há

pouco tempo não existirem formas fiáveis e sistemáticas de avaliar a motivação. Concomitantemente, os diversos estudos que têm sido levados a cabo têm realçado as determinantes biográficas na excelência musical ou as mudanças de comportamento do indivíduo mas não têm em conta a influência das mudanças no meio ambiente próprio. Poucos estudos têm observado a relação quotidiana entre os jovens (músicos) e o seu meio ambiente ou a forma como essa relação influencia as experiências e a motivação que têm na aprendizagem de um instrumento.

Contudo, ao desenvolverem um método inovador, a *Experience Sampling Method (ESM)*<sup>3</sup>, Csikszentmihalyi e os seus colegas conseguiram aferir sistematicamente os acontecimentos subjectivos que são determinantes para que um jovem queira ou não dedicar-se ao estudo de um instrumento, com o necessário gasto de muitas horas que isso envolve. Este método implica que os participantes usem um pager e tragam consigo um livrinho de relatórios individuais, durante uma semana. Cada dia, a intervalos de tempo aleatórios num período de duas horas, são enviadas mensagens para o pager para que os voluntários preencham uma ficha do seu relatório. Assim, os registos fornecem informação de pensamentos e actividades em momentos aleatórios ao longo de uma semana normal. Através deste método, Csikszentmihalyi et al (1993) concluíram que os jovens músicos mais "talentosos" sentiam de facto um nível mais elevado de motivação, ou flow experience, quando envolvidos em actividades musicais, do que aqueles considerados como possuidores apenas de competências musicais medianas.

Apesar desta importante descoberta, o estudo apresenta uma série de fragilidades. Em primeiro lugar, os investigadores compararam adolescentes "talentosos" com "medianos" ao longo de uma grande variedade de domínios mas não focaram em detalhe qualquer competência musical em particular. Em segundo lugar, os investigadores não tentaram obter dados sobre o tempo de prática gasto em cada momento de estudo musical. Outra insuficiência é a de que os dados recolhidos no grupo dos "talentosos" e dos "medianos" ocorreu com oito anos de diferença, não tendo tido em conta as mudanças entretanto ocorridas na vida dos adolescentes em geral, tanto a nível social como educacional. Finalmente, o estudo foi aplicado apenas aos adolescentes norte americanos o que não quer dizer que seja válido também para adolescentes ingleses, ou de outro país (as experiências vividas serão necessariamente diferentes).

É intenção do presente estudo dar resposta àquelas fragilidades e insuficiências e

alargar a nossa compreensão sobre a relação da *flow theory* com o desenvolvimento das competências instrumentais musicais de jovens músicos. A principal questão colocada é: os jovens que demonstram maiores níveis de performance musical têm os mesmos padrões de *flow experience* e motivação que aqueles menos bem sucedidos?; até que ponto as *flow experiences* contribuem tanto para as diferenças de tempo gasto no estudo como para os resultados finais dos jovens músicos?

## **MÉTODO**

### **PARTICIPANTES**

Os participantes neste estudo foram 60 jovens músicos (Rapazes=21, Raparigas=39) com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos que frequentavam uma escola especializada de ensino da música (40) e uma escola pública de ensino genérico (20) do norte de Inglaterra. Para a selecção dos alunos da escola especializada os responsáveis por cada classe (piano, cordas, madeiras, metais e percussão) seriam responsáveis de acordo com as suas competências de performance e potencial. Os vinte primeiros dessa seriação (melhor desempenho) e os vinte últimos (desempenho médio), dum variado leque de instrumentos, foram convidados a participar no estudo. Os alunos da escola pública que participaram no estudo foram indicados pelo Coordenador do Grupo de Educação Musical como sendo os alunos musicalmente mais activos da escola<sup>4</sup>. Um dos rapazes da escola de música (do grupo com melhor desempenho) não preencheu todos os seus relatórios diários de estudo pelo que foi eliminado da análise estatística.

### **METODOLOGIA**

Cada aluno participante entregou uma autorização dos pais e durante uma semana usou um pager e o caderno de relatórios individuais que preenchiam sempre que o pager tocava uma vez cada duas horas (aleatoriamente) entre a 8 da manhã e as dez da noite. O relatório incluía vinte e sete itens abrangendo diversos estados do alunos: estavam alerta ou distraídos, contentes ou tristes, até que ponto estavam a dominar a situação e por aí adiante. Os níveis de *flow* eram medidos de acordo com o nível do desafio e competências envolvidos numa escala de 1 a 10. O relatório perguntava também onde e com quem e o que estavam a fazer e a pensar. Durante a semana em que ocorreu o estudo cada aluno podia preencher até 49 relatórios.

No último dia os participantes foram individualmente entrevistados pelo investigador para obter informação complementar tal como: quão normal a semana tinha sido; como se tinham sentido ao participar no estudo; informações biográficas; aspirações para o futuro.

## RESULTADOS

### QUANTIDADE DE TEMPO DE ESTUDO

O tempo médio gasto a tocar (estudar) um instrumento durante uma semana nos alunos da escola pública foi de 252 minutos (DP=119<sup>5</sup> ; variação entre 45 e 455). Nos alunos da escola de música esse tempo era de 682 minutos (DP=316; variação entre 225 e 1356) para os alunos de nível médio e 896 minutos (DP=290; variação entre 485 e 1645) para os de melhor nível. A ANOVA<sup>6</sup> revelou uma diferença significativa entre grupos,  $F(2, 56) = 31.95, p < .001$ . A análise post-hoc Tukey revelou diferenças significativas entre os três grupos. Estas conclusões suportam investigações anteriores que indicavam que os alunos melhores sucedidos gastavam mais tempo na prática instrumental do que os que apresentam resultados médios. (Ericsson et al. 1993; Sloboda et al. 1996; O'Neill, 1997).

### TIPOS DE ACTIVIDADES MUSICAIS

A tabela 1 mostra a média de minutos (e desvios padrão) gastos em diversas actividades musicais a os resultados da ANOVA.

<i>Tipo de actividade</i>	TABELA 1			<i>F ratio</i>
	Escola Pública Nível Médio (N=20)	Esc. de Música Nível Médio (N=20)	Esc. de Música Nível Elevado (N=19)	
Prática de peças	88.50 (71.99)	216.75 (92.85)	474.47 (293.45)	23.157***
Estudo de escalas	21.60 (18.15)	137.20 (72.08)	161.21 (88.59)	24.999***
Tocar livremente	48.55 (52.54)	37.95 (33.08)	20.74 (20.71)	2.646
Ensaio de grupo	43.10 (49.07)	167.60 (207.44)	129.37 (154.93)	3.511*
Aula de música	39.05 (28.04)	90.50 (70.91)	102.26 (81.06)	5.455**
Performance	11.57 (21.00)	32.00 (52.80)	7.63 (10.19)	2.991

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### **TEMPO GASTO EM ACTIVIDADES MUSICAIS E NÃO MUSICAIS**

As actividades dos alunos foram categorizadas segundo 18 items envolvendo ‘actividades produtivas’ (trabalho na sala de aula, estudo, emprego, trabalho/prática relacionado com a música), ‘actividades de lazer’ (social, desporto/jogos, ouvir música, artes/hobbies (não musicais), ler, pensar, tocar (por divertimento) e ‘actividades de manutenção’ (comer, higiene pessoal, descanso/sesta, viagens, outras (animais de estimação, rezar, esperar, etc.) A análise implicará a comparação do tempo gasto com cada uma destas actividades em cada um dos três grupos de alunos.

### **FLOW EXPERIENCE EM ACTIVIDADES MUSICAIS E NÃO MUSICAIS**

Para interpretar com rigor e sentido a informação colhida é necessário ter em conta as diferenças individuais de interpretação nas respostas aos diversos items. Alguns dos inquiridos descrevem as experiências vividas (desafios e competências) como muito significativas, enquanto que outros as classificam como muito pouco significativas. No presente estudo, os níveis de dificuldade de desafio e competência foram classificados numa escala de 10 pontos. Contudo, para uma pessoa cujo nível médio de desafio seja 6, uma situação específica classificada para nível 5 será relativamente baixo enquanto para outra, cujo nível médio de desafio seja 2, uma classificação específica de nível 5 será excepcionalmente elevado. Como tal, para se poder estabelecer um ponto comum de comparação entre os diversos participantes é necessário criar respostas norma com referências à média individual. As respostas tal como foram dadas nos relatórios foram transformadas em números que representam desvios padrão relativamente à média de cada participante. Estes resultados (z scores) serão então comparados entre si e para cada indivíduo e indicam, numa escala única, o grau de desvio da resposta média. Os resultados desta análise são apresentados e discutidos em termos de comparação de *flow experiences* em actividades musicais e não musicais em jovens músicos em cada um dos três grupos.

### **IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL**

Com a apresentação dos resultados tal como acima indicado, procura-se explorar as implicações desta investigação para os educadores na área de música. Em particular, o equilíbrio entre desafio e competência é discutido no contexto da aprendizagem de um instrumento e da motivação dos jovens para actividades musicais. Espera-se que os

resultados deste estudo ajudem os educadores a compreender porque é que algumas crianças atingem níveis elevados na aprendizagem de um instrumento, enquanto outras, com capacidades e potencial idênticos, apenas conseguem progressos modestos ou chegam mesmo a abandonar os estudos musicais.

## **SUGESTÕES PRÁTICAS PARA DESENVOLVER NOS JOVENS A MOTIVAÇÃO PARA A MÚSICA**

É sabido que os benefícios da escolaridade não dependem apenas da aprendizagem recebida pelos jovens, mas também do reflexo que produzem na sua auto-estima e na orientação para tarefas específicas.

Tendo isto em mente, podemos extrair as seguintes conclusões, baseadas em teorias sobre a motivação (principalmente em áreas não musicais, tal como a matemática e o desporto) e investigações sobre como desenvolver a motivação dos alunos.

1. Fazer crer aos jovens que podem aprender e desenvolver-se com o trabalho.
2. Criar um ambiente de trabalho que seja amigável para que os erros e falhas sejam vistos como experiências e momentos positivos do processo de aprendizagem. Se a razão para um aluno se envolver numa actividade for a preocupação com a avaliação, é mais provável acontecerem desistências e/ou desajustes de comportamento.
3. Reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e saber ajustar os seus objectivos e o nível de desafio/esforço necessário. Aproveitar todas as oportunidades para corrigir juízos desajustados ('Não sou capaz de fazer isto' ou 'Não sou bom nisto').
4. Ter cuidado para não criar dependência de factores motivadores extrínsecos (tal como exames, competições, prémios) – a recompensa deverá ser a actividade em si mesma e a partilha de experiências e conclusões com os outros de uma forma não competitiva. Os alunos com tais motivações extrínsecas estão mais sujeitos a sofrer de baixa autoconfiança o que pode conduzir a comportamentos de inadaptação.
5. Fornecer aos alunos instruções precisas e cuidadas que lhes darão maior controle e responsabilidade na organização das suas actividades (p. ex., permitir que escolham as actividades, instrumento(s), permitir que decidam quanto tempo devem estudar para serem bem sucedidos e encontrar formas de aferir o seu próprio progresso).
6. Identificar os obstáculos à motivação e ser flexível na ajuda aos alunos no sentido de

um compromisso mais eficaz e efectivo com a actividade musical.

7. Aproveitar todas as oportunidades para desenvolver a consciência dos alunos sobre género e música. É importante criar um contexto favorável tanto a raparigas como a rapazes – por outras palavras, ajudar os alunos a analisarem porque é que se consideram certos instrumentos ou actividades musicais ‘próprias’ para o homem ou para a mulher e encontrar maneiras de ultrapassar esses estereótipos tanto no meio escolar como social.
8. Estar consciente dos efeitos sociais que os jovens antecipam no seu envolvimento com a música e ser sensível à imagem que os companheiros têm deles (rapazes e raparigas).
9. Envolver os pais tanto quanto possível no processo de ensino/aprendizagem fornecendo-lhes toda a informação possível e informá-los também sobre como podem encorajar e ajudar os seus educandos em casa.
10. Abolir os termos ‘treino’ ou ‘trabalho de casa’. Encorajar os alunos a tocar o mais possível. É necessário que obtenham prazer com as suas actividades musicais.

## NOTAS

<sup>1</sup> Por não encontrarmos termo equivalente em português optamos por manter o termo *flow*; contudo concentração e absorção serão provavelmente os termos mais aproximados (nota do tradutor).

<sup>2</sup> "Estes tipos de experiências são designados como experiências de fluxo porque os sujeitos que Csikszentmihalyi estudou relatavam, com frequência, que aquilo que faziam durante a experiência era tão agradável que parecia estarem a ser levados por uma corrente, como se estivessem num fluxo", in Arends, R. I., (1995). *Aprender a Ensinar*, Portugal: MacGRAW-HILL, p.123.

<sup>3</sup> Poderemos traduzir por Método de Amostragem de Experiências (nota do tradutor).

<sup>4</sup> Convém esclarecer que em Inglaterra a educação musical está presente ao longo de todo o ensino obrigatório (nota do tradutor).

<sup>5</sup> DP – desvio padrão.

<sup>6</sup> Análise da variância.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*, New York: Springer Verlag.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., (1975). *Beyond boredom and anxiety*, San Francisco: Jossey Bass.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., RATMUNDE, K., & WHALEN, S., (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIDSON, J., HOWE, M. J. A., MOORE, D. G. & SLOBODA, J. A. (1996). "The role of parental influences in the development of musical performance", in *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.

- ERICSSON, K. A., KRAMPE, R. T., & TESCH-ROMER, C. (1993). "The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance", in *Psychology Review*, 100, 363-406.
- HOWE, M. J. A., DAVIDSON, J. W., & SLOBODA, J. A. (em edição). "Innate talent: reality or myth?", in *Behavioural and Brain Sciences*.
- O'NEILL, S. A. (1997). "The role of practice in children's early musical performance achievement", in H. Jorgensen and A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, 53-70, Oslo: NMH-publikasjoner.
- O'NEILL, S. A., (em publicação). "The effects of motivational patterns on children's musical performance achievement".
- SLOBODA, J. A., & DAVIDSON, J. W. (1996). "The young performing musician", in I. Deliege & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: The origins and development of musical competence*, 171-190, London: Oxford University Press.
- SLOBODA, J. A., DAVIDSON, J. W., & HOWE, M. J. (1994). "Is everyone musical?", in *The Psychologist*, 7, 349-354.
- SLOBODA, J. A., DAVIDSON, J. W., & HOWE, M. J., & MOORE, D. G. (1996). "The role of practice in the development of performing musicians", in *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- SOSNIAK, L. A. (1985). "Learning to be a concert pianist", in B.S. Bloom (Eds.), *Developing talent in young people*, 19-67, New York: Ballantine.
- SOSNIAK, L. A. (1990). "The tortoise, the hare, and the development of talent", in M. J. A. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional abilities and talents*, 149-164, Leicester: The British Psychological Society.