

Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência

ALEXANDRINA PINTO alexandrinapinto@maiorff.pt

Um grande número de alunos inicia todos os anos o estudo de música nos conservatórios e escolas de música, no entanto apenas uma pequena parte termina o 'curso complementar'. Neste contexto a questão sobre que factores levam os alunos a persistir ou desistir assume pertinência.

A presente comunicação analisa a **motivação**, baseando-se numa investigação das **razões de sucesso**, a partir da observação do perfil motivacional dos alunos que completam com sucesso os seus estudos musicais. Os **factores de persistência** do aluno no estudo da música serão abordados em duas vertentes: por um lado, a partir do apoio que recebem ou não dos possíveis agentes de motivação: família, escola de ensino genérico, escola de música, professores e amigos; por outro lado, a partir do próprio aluno - o que é que o leva a ultrapassar as vicissitudes inerentes ao estudo de música, sobretudo porque decorre, a maioria das vezes, em simultâneo com os estudos do ensino secundário ou superior, em competição directa com inúmeras solicitações proporcionadas pelo mundo tecnológico, pelo sistema de relações da sociedade actual e sem certezas quanto ao futuro profissional.

INTRODUÇÃO

Na minha experiência pessoal e profissional, através do contacto diário com muitos alunos de idades e níveis musicais muito diferenciados, sou constantemente confrontada com o facto de que alguns alunos conseguem alcançar elevados níveis de sucesso enquanto outros, pelo contrário, parecem regredir conforme vão aprofundando os estudos. Neste contexto surgiu a necessidade de observar o perfil motivacional dos alunos, principalmente dos que completam com sucesso o curso complementar de música, pois embora um grande número de alunos inicie todos os anos o estudo de música nos conservatórios, apenas uma pequena parte termina este curso. Assim, a questão sobre que factores levam os alunos a persistir ou desistir no ensino da música assume pertinência. Porque é que alguns desistem durante o curso complementar e outros persistem?

A resolução deste problema poderá ser encarada de duas formas distintas: determinar as causas de desistência ou, por outro lado, as causas de persistência. É nesta última que se situa a presente comunicação.

Um desejo que eu tinha, e que procurei validar através de um estudo de índole científica que descreverei à frente, consistia na convicção de que, conseguindo identificar o que motivava os alunos a persistir, poderia ser possível alargar estes factores expandindo o número de casos com sucesso.

Atribuir o sucesso ou insucesso musical ao factor 'sorte', 'talento', ou 'dom natural', como muitas vezes os vários agentes da educação fazem (Asmus, 1986; Guirard, 1997), remete para um conformismo que, respeitado a rigor, faria com que alunos, professores e demais agentes se demitissem dos seus papéis. Ao invés, a identificação das potencialidades de cada aluno e a sua maximização poderão representar um papel chave no desenvolvimento musical.

A abordagem do papel da motivação no processo do desenvolvimento musical, nomeadamente a análise da acção dos vários agentes directamente implicados – aluno, professor, escola, família e amigos – tem constituído um dos principais objectos de trabalho dos investigadores relacionados com a psicologia e a música (entre outros Asmus, 1989; Howe & Sloboda, 1991a, 1991b, 1991c; Csikszentmihalyi *et al.* 1993; O'Neill, 1995; O'Neill & Sloboda, 1995; Davidson *et al.*, 1995/6; Eccles *et al.*, 1998; Mota, 1999a; Pinto, 2003), o que por si só é sintomático da importância deste tema, pois cada vez se afigura como mais relevante a necessidade de existir um ambiente favorável nos domínios familiar, cultural e social, para que as capacidades musicais se desenvolvam. Nesse sentido, o ambiente envolvente da aprendizagem pode influenciar significativamente a percepção dos alunos relativamente às causas do seu sucesso/insucesso na música (Asmus, 1986; O'Neill, 1995; Davidson *et al.* 1995/6; Mota, 1999a; Mota, 1999b).

A ligação dos vários agentes com a motivação é feita de uma maneira muito reactiva: pensa-se na motivação quando ela constitui um problema ou se, através dela se conseguir resolver situações, em vez de ser encarada como uma estratégia definida. Tentemos, então, observar os vários agentes de motivação e extrair os diversos contributos para o sucesso na música.

I. AGENTES DE MOTIVAÇÃO

1. ALUNO

O sucesso na música produz uma auto-imagem positiva e promove o desejo de envolvimento posteriores em actividades musicais mostrando que de facto sucesso gera sucesso (Asmus, 1989), no entanto a questão da motivação dos alunos de música é um tema bem polémico, que tem levado a pontos de vista distintos. Por um lado, autores como Wood (*in* Asmus, 1989) descobriram que os concursos/competições influenciam negativamente a motivação dos alunos, devido à ansiedade que despoletam, com a inerente insegurança perante uma situação que não conseguem controlar completamente. Por outro lado, autores como Austin (1988), defendem que o auto-conceito e a motivação aumentam quando os alunos se

preparam para competições, pois ficam mais predispostos às actividades e envolvem-se nelas de uma forma mais persistente.

O facto de na aprendizagem musical os padrões de motivação influenciarem o aluno muito mais cedo do que no ensino académico geral (O'Neill, 1995) parece ser consensual. Neste tipo de aprendizagem o aproveitamento do espaço da aula é substancialmente diferente, uma vez que esta decorre numa situação individual, provocando um relacionamento aluno/professor significativamente mais estreito do que no ensino genérico, pois a comunicação é estabelecida entre os dois e não entre um grande grupo.

Num estudo sobre músicos profissionais, Manturzevska (1990) sugere que a transição para uma maturidade musical é feita através de uma relação profunda com o professor de música, normalmente o professor de instrumento. Nos primeiros anos a relação aluno/professor assenta sobretudo no desenvolvimento técnico e interpretativo. A relação de envolvimento pessoal que vai nascendo evolui, dando origem, muitas vezes, a uma relação de amizade para toda a vida.

Segundo O'Neill (1997) um factor adicional a ter em conta, no que diz respeito à motivação musical são os obstáculos que se têm de ultrapassar no início da aprendizagem de um instrumento, tais como a posição das mãos, a articulação ou a leitura, entre muitos outros que, por serem individuais, são extremamente variáveis e exigem a adaptação do professor às necessidades específicas do aluno. Daqui decorre que, quanto mais orientado for o estudo, por um lado e quanto mais sólidos forem os conhecimentos adquiridos, por outro, melhor estruturado ficará o conhecimento musical e menos espaço será concedido à possibilidade de fracasso do aluno.

O perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical. Desta forma é fundamental um trabalho conjunto do professor e da família no sentido de proporcionar o ambiente necessário para fazer nascer um 'aluno *expert*' (Gardner, 1993) i.e., um aluno que compreende, aprofunda e que é capaz de mobilizar e transferir conhecimentos de várias matérias para a sua performance. Na música dá-se muita importância ao treino e à reprodução, descurando-se aspectos como a análise, a sistematização e a interdisciplinaridade.

A aplicação de capacidades e conhecimentos em novas situações (Dweck, 1986), serão atributos de um aluno com vontade de aprender, persistente, capaz de todos os esforços. A perseverança e o espírito de iniciativa estarão presentes em todos os seus momentos.

Estas características vão de encontro aos resultados obtidos na investigação que

desenvolvi nas cidades do Porto e Gaia, no âmbito do Mestrado de Psicologia da Música. O estudo procurou analisar num contexto real de dois conservatórios de música, os factores de motivação do aluno em duas vertentes: externa (a partir do apoio que recebe dos vários agentes da motivação) e interna (a partir do próprio aluno). Mais especificamente visou determinar quais os factores de persistência que permitem ultrapassar a realidade destes alunos, dos dois conservatórios estudados, que completam o curso complementar de música, em simultâneo com outros estudos do ensino secundário ou superior.

Apliquei um inquérito a 34 alunos finalistas do curso complementar de música ao qual fiz uma análise qualitativa e quantitativa. Os resultados obtidos podem contribuir para a definição de um perfil de aluno que termina com sucesso o curso complementar de música.

Os alunos deste estudo são indivíduos que fundamentalmente gostam de música. A música está sempre presente no seu dia-a-dia, quer como processo de aprendizagem quer na sua vertente lúdica. Estes alunos têm em comum, para além do facto de todos estarem a finalizar o curso complementar de música, algumas características que os aproximam do aluno com 'padrões adaptativos', apresentado por Dweck (1990): são persistentes, não se acomodam às vicissitudes que surgem, têm uma grande capacidade de esforço e são bastante activos.

Um aspecto de relevo que permite caracterizar os alunos deste estudo reside no facto de eles não se acomodarem às situações: sempre que não se sentiram bem, mudaram de instrumento ou deixaram, alguns mesmo mais do que uma vez, de estudar música. No entanto, o gosto pela música e a sua própria motivação fê-los continuar e atingir os níveis de sucesso inerentes ao final do curso complementar de música.

2. PROFESSOR

Relativamente ao contexto do professor, a sua própria motivação tem de ser tomada em consideração e o facto de ele partilhar uma posição mais inatista ou construtivista face à música, vai influenciar o seu *modus operandi*.

Numa primeira fase, os alunos avaliam o professor pelas suas qualidades pessoais (Davidson *et al.* 1995/6), pelo que estas também constituem um foco de atenção. Mais tarde são valorizadas as capacidades musicais do professor. Esta mudança pode reflectir o facto de que nos níveis mais avançados, os alunos se sintam mais motivados para a prática musical e a solução dos problemas inerentes a esta prática, pelo que as capacidades técnicas do professor são necessárias para manter e sustentar a motivação dos alunos para a performance. No entanto, a motivação enquanto estratégia de aprendizagem terá de estar sempre presente, tornando-se

importante que o professor motive o aluno não apenas a curto prazo, mas também a longo prazo. A primeira é mais fácil de ser posta em prática, por exemplo quando há uma audição ou um concurso; a segunda implica que o professor continuamente encoraje o aluno e não pare de se esforçar (Asmus, 1986).

Numa investigação realizada por Howe e Sloboda (1991b), numa escola de música especializada, foram questionados 42 alunos sobre o nível musical do primeiro professor de instrumento que tiveram, antes de ingressarem nessa escola. Alunos e respectivos pais foram unânimes ao referirem que o primeiro professor tinha um nível mediano, no entanto apontaram qualidades humanas de relevo: era simpático, encorajador e amigo. Sosniak (1985) já havia chegado a estas conclusões ao investigar o percurso de 21 pianistas promissores, em início de carreira.

No contexto português o panorama é idêntico pois na investigação que realizei (Pinto, 2003) os resultados mostraram que os alunos valorizam o professor de instrumento, embora distingam o primeiro professor dos seguintes ou do actual. Este facto poderá constituir um problema pois os alunos valorizam inicialmente um 'professor simpático e compreensivo' (1º professor) e mais tarde procuram um 'professor técnica e musicalmente bom'. Se o professor acumular as qualidades inicialmente necessárias ao aluno, com as sentidas posteriormente, poderá colmatar uma das causas de instabilidade na motivação, originadas pela mudança de professor. O meu estudo mostra que há uma necessidade premente de investir na formação pedagógica dos professores, sobretudo porque as expectativas em relação ao professor de instrumento são bastante elevadas. É importante que os professores estejam conscientes do papel de destaque que detêm no sentido de conseguirem uma optimização do percurso escolar do aluno.

O entusiasmo e a vivacidade do professor são aspectos muito importantes para a motivação, sobretudo nos alunos mais jovens (Davidson *et al.* 1995/6). Os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um *feedback* imediato das actividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso. Estas características correspondem às de um professor reflexivo (Kemp, 1995), um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta.

De acordo com estudos realizados (Asmus, 1989; O'Neill & Sloboda, 1995), do ponto de vista do professor é normalmente desejável que este incuta nos alunos a importância do factor

'esforço', pois este factor levará a que os alunos continuem à procura do sucesso, uma vez que a ênfase nas capacidades musicais poderá desencorajar os alunos com um baixo auto-conceito das suas capacidades musicais. O'Neill (1999), baseada em Csikszentmihalyi, defende como fundamental para o sucesso do aluno que o professor encontre um equilíbrio entre o desafio e a competência, sendo necessário reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e ajustar os seus objectivos ao nível de esforço necessário.

A literatura parece sugerir que os professores mais controladores despoletam uma baixa auto-estima nos seus alunos (Ryan & Grolnick, 1986, in Deci & Ryan, 1992) e que, pelo contrário, os professores menos controladores ao promoverem conscientemente a sua autonomia, tornam os seus alunos mais criativos e autónomos. Na aprendizagem musical torna-se fundamental o respeito pela diferenças de cada aluno, mesmo em relação a limitações físicas, assim como a aceitação e o reforço das contribuições que ele presta, particularmente em relação à sua forma de sentir a música (Whitehead, 1976).

3. ESCOLA

Goodlad (1983) investigou a relação entre o funcionamento da escola e os resultados dos alunos, tendo concluído que o clima e as condições de trabalho que a escola oferece ao aluno são muito importantes para otimizar o sucesso escolar. O interesse e os resultados dos alunos são profundamente influenciados pelo clima ou o espírito particular de cada escola na medida em que um ambiente de entreajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido. Nesta linha de pensamento encontra-se Fox (*in* Miranda, 1998) que refere o bom ambiente na escola como condição necessária para o sucesso educativo:

«Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um factor crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.» (p. 28)

Assim, pode concluir-se que o esforço conjunto da escola, em articulação com a família e a comunidade, no acompanhamento do trabalho do aluno, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar, pois verifica-se que as vivências familiares afectam o rendimento escolar e, por sua vez, a escola e as suas múltiplas relações influenciam o ambiente familiar (Ribeiro dos Santos, 1999).

A integração do ensino especializado de música no ensino básico e secundário tornou

mais estreita a comunicação entre o conservatório ou escola de música e a família, nomeadamente através de reuniões e contactos com o encarregado de educação.

De acordo com a minha experiência torna-se óbvia a necessidade de existir um ambiente propício à aprendizagem na escola, de tal forma que o aluno se sinta realmente na 'sua escola' e não apenas 'numa escola'.

No meu estudo (Pinto, 2003) pude constatar, através da análise da questão sobre 'o apoio que os alunos de música recebiam por parte da escola de ensino genérico', que este era bastante fraco, tendo 56% dos inquiridos referido como pouco ou nenhum o apoio que recebiam da escola de ensino genérico, o que pode ilustrar o panorama português: compartimentos estanques em que, embora legalmente esteja prevista uma articulação entre o ensino genérico e o ensino artístico, na prática esses ensinamentos vivem apenas dentro das suas realidades particulares.

No que se refere à 'escola de música', os resultados do meu estudo indicam que a escolha da escola de música assume uma relevância enorme, não apenas como instituição que integra professores de qualidade mas enquanto agente de motivação que possibilita um ambiente propício à aprendizagem musical, facilitador de situações complementares à aula propriamente dita.

4. FAMÍLIA

Em relação ao contexto da família é comumente aceite que os pais representam, sobretudo nas primeiras etapas da aprendizagem musical, um papel muito importante (O'Neill & Sloboda, 1995). A partir da investigação de casos de sucesso, foi possível aferir que, desde que a criança inicia a aprendizagem musical, o envolvimento dos pais é crucial para o filho continuar a estudar música (Sosniak, 1985; Howe & Sloboda, 1991a, 1991c; Manturszewska, 1990). Tal como os professores, parece fundamental que os pais enfatizem o esforço e não o talento e tenham cuidado para não criar uma dependência dos factores de motivação extrínseca (O'Neill, 1999) como por exemplo a recompensa. A actividade em si mesma terá de constituir a recompensa, bem como a partilha de experiências com os outros.

O suporte paternal e a persistência do aluno estão positivamente relacionados (Howe *et al.* 1991c). Este suporte paternal engloba o envolvimento nas actividades musicais, tais como os pais irem a concertos com os filhos, cantarem com eles e assistirem às suas performances. E engloba também o suporte emocional, pois os pais aprovam a decisão dos filhos de estudarem música. Os estudos (Davison *et al.* 1995, 1996; Howe *et al.* 1991a) demonstram que os alunos

cujos pais estão presentes e os acompanham nos seus estudos musicais têm tendência a possuir um elevado nível de auto-eficácia na música, sobretudo porque se sentem apoiados e queridos.

Sosniak (1985) investigou 24 jovens pianistas em início de carreira e respectivos pais, tendo observado que todos os pais apoiavam bastante os seus filhos. À semelhança de Sosniak, Howe e Sloboda (1991a) numa investigação já referenciada, procuraram descobrir experiências pessoais que tenham influenciado o progresso na aprendizagem de um instrumento musical. Os investigadores entrevistaram ainda os pais de 21 alunos, tendo o enfoque incidido nos contextos familiar e musical. A descoberta de aspectos relacionados com a definição de um percurso de excelência esteve subjacente a todas as entrevistas. Ambas as investigações (Sosniak, 1985; Howe & Sloboda, 1991a) referem que, apesar de apenas uma pequena percentagem de alunos evidenciar sinais de excelentes capacidades musicais e de a maioria dos alunos só alguns anos mais tarde revelarem percursos claramente de sucesso, todos tinham em comum a importância atribuída ao encorajamento e suporte emocional dos pais.

Posteriormente, Sloboda e colaboradores (1996) investigaram o papel da prática no desenvolvimento do desempenho dos músicos, descobrindo que a maioria dos pais cujos filhos têm altos níveis de competência estão envolvidos de forma activa nas suas aulas. Este envolvimento manifesta-se normalmente pelo contacto com o professor de música no sentido de obter um retorno da aprendizagem dos filhos, mas também pela sua própria presença nas aulas de instrumento. Os alunos requerem a atenção dos pais quando estão a estudar e estes, através das informações que receberam dos professores, contribuem activamente para o estudo dos filhos e assistem às suas actividades musicais curriculares e extra-curriculares (Davidson *et al.* 1996; Sloboda *et al.* 1996).

Após diversas investigações, Sloboda e Davidson (1996) constataram que os pais das crianças com altos níveis de competência musical não são necessariamente músicos. Distinguem-se dos outros pais porque o seu envolvimento com a música aumenta a partir do momento em que os filhos a começam a estudar. Ouvem e discutem demonstrando, com esta atitude, o apoio incondicional às actividades musicais dos filhos. Segundo estes autores, à medida que os estudos musicais progridem, as crianças com altos nível de competência vão ficando cada vez mais autónomas e vão deixando de solicitar o apoio externo dos pais, evidenciando a passagem de uma motivação externa para a internalização da motivação como meio para atingir o sucesso na aprendizagem musical.

Os resultados da minha investigação concedem um lugar de destaque à família enquanto agente de motivação e à figura dos pais em concreto. A sua posição de charneira entre a escola,

o professor e o filho permite-lhes, através da sua postura caracterizada pelo suporte emocional, pelo apoio e dedicação constantes, contribuir para a motivação do filho para iniciar e continuar a estudar música, bem como para atingir níveis de sucesso. Dos alunos inquiridos, 77% reconhece que teve muito apoio por parte dos pais.

Para além dos pais, as influências dos irmãos são sobretudo relevantes quando existe a figura de um irmão mais velho que também estuda música (Howe & Sloboda, 1991a). Esse irmão poderá funcionar como modelo, como inspiração ou, em última instância, como factor de competição, no entanto contribuirá sempre para criar um ambiente propício à inserção da música no seu quotidiano.

5. MEIO ENVOLVENTE

O meio envolvente que circunda o aluno de música é bastante importante para influenciar a sua motivação (Persson *et al.* 1992) pois, pelo contacto com músicos profissionais e com contextos que abram horizontes, o aluno cria afinidades com os músicos e a música em geral, em termos de envolvimento e de perspectivas futuras.

No meio que circunda o aluno de música a figura do amigo possui um lugar de destaque. Alguns alunos são constantemente impelidos a procurar a companhia de outros colegas, numa necessidade de afiliação (Sprinshall *et al.* 1993). A aprovação dos pares vem de encontro a esta necessidade, pois torna os alunos mais confiantes e fortes, fazendo-os sentir mais competentes. Davidson *et al.* (1995/6) estudaram mais de 250 casos de alunos de música e descobriram que os alunos estavam altamente motivados para participar em actividades musicais quando vivenciavam o encorajamento e o suporte emocional não apenas do professor ou da família mas também dos pares.

II. CONCLUSÃO

«A criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender.» (Whitehead, 1976:71)

Se os diversos agentes de motivação estiverem conscientes do papel de relevo que lhes é destinado no processo motivacional, poderão descobrir o seu próprio 'ponto de excelência' e contribuir, de forma optimizada, para o sucesso musical do aluno:

A família e o professor, com um feedback construtivo e encorajador, podem contribuir muito para o aluno se sentir querido e motivado. A escola, com um ambiente acolhedor e em suma todo o meio envolvente, através do apoio dos amigos, de condições que motivem ao estudo e à envolvimento nas diversas actividades educativas, poderão também muito para o aluno se sentir positivamente enquadrado.

O questionário do estudo que realizei incluía a questão 'se pudesse voltar atrás o que é que alterava no seu percurso musical?'

- "Em vez de ir para o conservatório tinha ido para uma escola profissional" (P29)
- "Teria estudado Jazz simultaneamente com o curso do conservatório" (P22)
- "Estudaria desde o início com um professor a sério" (P4)
- "Optava por dedicar mais tempo ao meu estudo musical, que foi afectado por outras coisas que tinha para fazer" (P28)
- "Teria começado a estudar música muito mais cedo e ter-me-ia aplicado ainda mais" (P15)

Estas citações reforçam a importância da qualidade da escola e do professor como agentes de motivação e da necessidade do investimento pessoal em termos de estudo, facto imprescindível para se obter sucesso na actividade. Sabendo que o sucesso numa actividade é, por si só, um agente de motivação, revela-se a importância de ultrapassar o constrangimento que as elevadas horas de estudo impõem aos alunos para o prosseguimento da sua carreira.

Como acabámos de observar, os diversos agentes de motivação desempenham um papel bastante importante no contexto da motivação, embora o aluno enquanto seu próprio agente de motivação assuma um lugar de destaque em toda a problemática. Para poder usufruir plenamente do apoio prestado pelos agentes de motivação, o aluno terá de querer estudar música. A razão para este querer advém do prazer que se obtém ao realizar a actividade musical e do sentimento de ser capaz de a realizar com sucesso.

Finalmente, por tudo o que referi podemos, então, definir como 'factores de persistência' no estudo de música:

- o aluno querer estudar música,
- o prazer obtido pelo estudo,
- a capacidade de investir o seu tempo no estudo de música,
- o esforço que consegue despender para ultrapassar as dificuldades que surgem,
- o equilíbrio que consegue estabelecer e otimizar entre os desafios que se vão colocando e as suas competências,
- a perseverança com que encara as dificuldades e os desafios,

- o suporte emocional dos pais, dos pares e dos professores que o fazem sentir apoiado e encorajado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asmus Jr., E. P. (1986). Student beliefs about the causes of success and failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34, 262-278.
- Asmus Jr., E. P. (1989). The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 30, 14-21.
- Austin, J. R. (1988). The effect of music contest format on self-concept, motivation, achievement, and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95-107.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1995/6). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 127, 40-45.
- Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 399-412.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation, a social-development perspective*. Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1990). Self-theories and goals: their role in motivation, personality and development. *Nebraska Symposium on Motivation*.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. *Handbook of Child Psychology*, 3, 1017-1095).
- Gardner, H. (1993). *The unschooled mind*. Londres: Fontana Press.
- Goodlad, J. (1983). *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Guirard, L. (1997). L'apport des théories attributionnelles de la motivation. *Musicae Scientiae*, 2, 183-201.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991a). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991b). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 2. Teachers, practising and performing. *British Journal of Music Education*, 8, 53-63.
- Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991c). Early signs of talents and special interests in the lives of young musicians. *European Journal for High Ability*, 2, 102-111.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, 112-139.
- Miranda, M. P. (1998). Uma escola responsável?. *Cadernos Correio Pedagógico*, 39. Porto: Edições Asa.
- Mota, G. (1999a). Young children's motivation in the context of classroom music: an exploratory study about the role of music content and teaching style. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 119-123.

- Mota, G. (1999b). Investigar o desenvolvimento musical da criança nos primeiros anos de escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 27-34.
- O'Neill, S. (1995). *Motivational patterns and children's musical performance achievement in the first year of formal instrumental training*. Paper presented at the European Conference on Developmental Psychology, Jagiellonian University, Krakow, Poland.
- O'Neill, S. and Sloboda, J. A. (1995). *The influence of ability, effort and teaching context on achievement in the first year of formal instrumental music training*. Paper presented at the British Psychological Society Developmental Section Annual Conference, University of Strathclyde, Glasgow.
- O'Neill, S.A. (1997). The role of practice in children's early musical performance achievement', in H. Jorgensen & 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. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-43.
- Persson, R. S., Pratt, G. & Robson, C. (1992). Motivational and influential components of musical performance: a qualitative analysis. *European Journal for High Ability*, 3, 206-217.
- Pinto, A. (2003). *Motivação para o estudo de música, Perfil do aluno*. Tese de Mestrado em Psicologia da Música. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Ribeiro dos Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In Bertão, A. M.; Ferreira, M. S.; Santos, M. R. (Orgs.), *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Sloboda, J. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In Deliège, I. & Sloboda, J. (Eds.), *Musical Beginnings*. Oxford University Press.
- Sosniak, L. A. (1985). Learning to be a concert pianist. In B. S. Bloom (Ed.) *Developing talent in young people*, 19-67. New York: Ballantine.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional – uma abordagem desenvolvimentista*. Editora McGraw-Hill de Portugal, Ida.
- Whitehead, J. M. (1976). *Motivation and learning. The open university educational studies: a second level course, Personality and learning, block 3*. The Open University Press.