

# O modelo TARGET e possibilidades de sua transposição para a educação musical

## The TARGET model and possibilities of its transposition to music education

**Aline Farias<sup>1</sup>**

UEA- Universidade do Estado do Amazonas

[alinenascimento472@gmail.com](mailto:alinenascimento472@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0003-8016-4370>

**Caroline Caregnato<sup>2</sup>**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas

[ccaregnato@uea.edu.br](mailto:ccaregnato@uea.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0003-1283-7521>

*Submetido em 29/04/2025*

*Aprovado em 18/09/2025*

## Resumo

O modelo TARGET é um modelo de intervenção pedagógica que propõe a gestão, pelo professor, de seis dimensões (tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo) que são influentes sobre a estrutura educacional da sala de aula e sobre a motivação para aprender dos estudantes. Tomando como fundamentação esse modelo, o objetivo do presente trabalho consistiu em investigar a aplicação do modelo TARGET na educação e propor formas de transpô-lo mais especificamente à educação musical. A metodologia utilizada para esse fim foi a revisão sistemática de literatura, realizada nas plataformas Portal de Periódicos CAPES, ProQuest e Web of Science, que resultou na identificação e análise de 12 artigos. Como resultado desta pesquisa, foram exploradas possíveis aplicações das seis dimensões do modelo TARGET na educação musical, de modo que futuras pesquisas possam verificar na prática a viabilidade e os efeitos das propostas apresentadas.

**Palavras-chave:** Modelo TARGET; Educação musical; Metas de realização; Motivação.

## Abstract

The TARGET model is a pedagogical intervention model that proposes the management, by the teacher, of six dimensions (task, authority, recognition, grouping, evaluation and time) that influence the educational structure of the classroom and the motivation to learn of students. Taking this model as a basis, the aims of this study were to investigate the application of the TARGET model in education and to propose ways to transpose it more specifically to music education. The methodology used for this purpose was a systematic literature review, carried out on the Portal de Periódicos CAPES, ProQuest and Web of Science platforms, which resulted in the identification and analysis of 12 articles. As a result of this research, possible applications of the six dimensions of the TARGET model in music education were explored, so that future research can verify in practice the viability and the effects of the presented proposals.

**Keywords:** TARGET model; Music education; Achievement goals; Motivation.

## 1 Introdução

Ter estudantes motivados, que se engajam autonomamente com a aprendizagem musical, é provavelmente um desejo de todos os professores de música. Gerar condições para que isso ocorra é, possivelmente, também uma preocupação da maioria dos educadores e, adicionalmente, de pesquisadores da psicologia que estruturaram o modelo TARGET com o propósito de favorecer a motivação de boa qualidade dos estudantes. O modelo TARGET é definido como um modelo de intervenção pedagógica, não vinculado a uma disciplina específica e baseado em seis dimensões, propostas inicialmente por Epstein (1989) como campos maleáveis da estrutura educacional, que podem influenciar positivamente nas metas que os alunos adotam para a sua aprendizagem e, conseqüentemente, na sua motivação para aprender (Ames, 1992; Maehr; Zusho, 2009). A palavra TARGET é um acrônimo que faz referência às seis dimensões ou estruturas do modelo: T corresponde às tarefas propostas pelo professor (*tasks*), A corresponde à autoridade (*authority*), R a reconhecimento (*recognition*), G a agrupamento (*groups*), E corresponde à avaliação (*evaluation*) e, por último, T representa o tempo (*time*).

Segundo o modelo TARGET, as tarefas (*tasks*) de aprendizagem precisam ser diversificadas e propor problemas para serem resolvidos em sala ou em casa objetivando a aprendizagem. Propõe-se que as tarefas contenham desafios com níveis de dificuldade equilibrados, adequem-se aos diferentes alunos e instiguem a curiosidade e envolvimento ativo dos estudantes para o desenvolvimento de novas habilidades. Além disso, o ideal é que as tarefas sejam capazes de oferecer informações aos próprios alunos sobre suas habilidades, competências e proporcionar sentimento de satisfação (Ames, 1992).

A dimensão da autoridade (*authority*) propõe o compartilhamento das decisões pedagógicas com os alunos, por meio da participação desses no processo de planejamento de forma ativa, e do

---

<sup>1</sup> Musicista. Atualmente cursando Educação Musical na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Atuou de 2021 a 2022 no projeto de extensão da UEA Projeto de Orquestras e Bandas Infantis e Juvenis do Amazonas (PROBIJAM). Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por 12 meses de 2023 a 2024. Iniciou participação no projeto de extensão Cursos Livres de Extensão em Música da UEA (CLEM) em 2023, projeto que integra atualmente.

<sup>2</sup> Possui graduação em Licenciatura em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2009), graduação em Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (2009), mestrado em Música pela Universidade Federal do Paraná (2012) e doutorado em Música pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cognição Musical e em Educação Musical. É bolsista de produtividade CTI da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (modalidade PQFAPEAM II).

estímulo para eles assumirem papéis de liderança. As decisões, nesse sentido, podem incluir a seleção de assuntos a serem tratados em sala de aula, discussões sobre o tempo de trabalho em uma habilidade antes de uma avaliação, sobre quando se aprofundar em um tópico, e sobre tudo que envolva a aprendizagem dos estudantes. Uma sala de aula sem desenvolvimento da autoridade compartilhada entre professores e alunos pode resultar em estudantes desmotivados, que fazem as atividades por pressão e sem um engajamento mais profundo com o próprio conhecimento (Wentzel; Wigfield, 2009).

A dimensão do reconhecimento (*recognition*) trata do reconhecimento do progresso individual e das conquistas dos alunos por meio de *feedbacks* ou incentivos. Para o modelo TARGET, é importante que o progresso individual seja observado pois, se isso não ocorrer, parte dos alunos se sentirá desmotivada.

A dimensão do agrupamento (*groups*) propõe que os estudantes trabalhem uns com os outros objetivando o aprendizado de todos. Segundo Wentzel e Wigfield (2009), a falta de atividades cooperativas pode ocasionar no tédio, na falta de criatividade e no isolamento.

A dimensão da avaliação (*evaluation*) abrange padrões designados à avaliação da aprendizagem dos alunos e métodos de julgamento se estes padrões foram alcançados. O modelo propõe que os padrões sejam baseados em metas individuais analisadas pelo professor e pelos alunos, de forma que não se promova um ambiente competitivo e se encoraje o entendimento de como é normal cometer erros e de que estes até mesmo ajudam no aprendizado. A avaliação necessita prover o aluno com informações sobre o seu desenvolvimento (Ames, 1992).

Por fim, é importante que a dimensão tempo (*time*) seja estabelecida de forma que os alunos sejam observados e consultados quanto ao estabelecimento de prazos para a realização de tarefas, quanto ao ritmo de instrução e de introdução de novos tópicos ou atividades, considerando as diferenças individuais dos estudantes (Wentzel; Wigfield, 2009).

Epstein (1988) aponta relações entre a adoção das estruturas do TARGET, tal como são propostas pelo modelo, e o desenvolvimento dos estudantes. Segundo a autora, com a estrutura tarefa os alunos podem desenvolver a habilidade de resolver problemas, o pensamento crítico, o planejamento e habilidades de pensamento criativo. A estrutura autoridade permite aos estudantes se aprimorarem nos quesitos responsabilidade, independência, autodirecionamento, habilidades de liderança, de reconhecimento e de resposta a lideranças efetivas. A dimensão reconhecimento, quando atendida, proporciona aos alunos o desenvolvimento da autoconfiança, a formação de autoconceitos em relação às próprias habilidades e a autoavaliação de pontos que

necessitam de investimento. O contato com a estrutura agrupamento, quando estimulado pela escola de forma diversificada, proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais, de cooperação, de resolução de conflitos envolvendo opiniões diferentes e de tomada de decisão sobre a influência de colegas na própria aprendizagem. A dimensão avaliação auxilia na melhoria de habilidades com base na autoavaliação e em correções fornecidas pelos professores. Por fim, a estrutura tempo permite aos alunos a compreensão do próprio ritmo de estudo e o planejamento do tempo necessário para sua aprendizagem.

Para além dos desdobramentos mencionados por Epstein (1988), o modelo TARGET visa promover a adoção, pelos estudantes, de metas de domínio durante o processo de ensino-aprendizagem (Maehr; Zusho, 2009). A adoção dessas metas é explicada pela teoria de metas de realização, na qual, aliás, o próprio modelo TARGET se fundamenta (Brophy, 2010). Segundo a teoria (Elliot, 2005), os estudantes podem adotar metas de domínio, que são focadas na aprendizagem e na melhoria de habilidades, ou metas de desempenho, voltadas à demonstração de competência. Estudantes orientados por metas de domínio estudam pois desejam conhecer e compreender algo, além de terem foco no processo de aprendizagem e de avaliarem seu desempenho de modo auto referenciado, ou seja, de acordo com a mudança do conhecimento do próprio estudante e não por comparação com o conhecimento de outros alunos. Por outro lado, a adoção de metas de desempenho está associada à demonstração de competência e ao desejo de causar uma boa impressão nos outros. Logo, os alunos que adotam essas metas se avaliam por padrões normativos e há um enfoque nos resultados e impressões produzidos. Exemplificando o proposto pela teoria, um estudante pode ter como meta conquistar uma nota dez porque busca aprender e compreender o assunto da aula (o que caracteriza uma meta de domínio, que tem como foco a aprendizagem, ou seja, o aprender por aprender), ou porque o aluno quer mostrar para pais, alunos e professores que é melhor que os outros (o que caracteriza uma meta de desempenho) (Maehr; Zusho, 2009)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A descrição da teoria de metas de realização, fornecida neste parágrafo, corresponde à descrição do modelo dicotômico, que era o modelo apresentado nas publicações da teoria até a década de 1980 (Elliot, 2005), quando o modelo TARGET foi formulado. O modelo dicotômico apontava a existência de apenas dois tipos de metas: metas de domínio e metas de desempenho. A teoria de metas de realização, entretanto, passou por uma série de reformulações ao longo das décadas de 1990 e 2000, até que no começo dos anos 2010, Elliot, Murayama e Pekrun (2011) propuseram o modelo 3X2 da teoria, em que as metas de domínio são divididas em metas do tipo eu (i.e. metas que adotam o próprio sujeito como padrão de avaliação) e do tipo tarefa (i.e. metas que adotam o domínio dos requisitos da tarefa como padrão de avaliação). Nesse modelo as metas de desempenho passaram a ser chamadas de metas outro (i.e. metas que têm os outros sujeitos como padrão de avaliação) e cada uma dessas três metas (eu, tarefa e outro) foi dividida ainda em dois tipos de metas: de aproximação (i.e. de busca de consequências apetitivas) e de evitação (i.e. de evitação de consequências aversivas). O modelo 3X2 não invalida o modelo dicotômico, no qual o modelo TARGET de intervenção se baseia. Ele

A orientação do estudante por metas de domínio resulta em padrões motivacionais e de realização benéficos, já que nesse caso os alunos avaliam sua própria melhoria, se preocupando com o seu conhecimento e o seu processo de aprendizagem, relacionam o seu progresso com o esforço exercido na realização de uma atividade, e compreendem que competências podem ser desenvolvidas. Em contraste, a adoção de metas de desempenho estimula a competição, a superação de padrões normativos que muitas vezes não são alcançados, o foco nos resultados adquiridos com o emprego de pouco esforço, e a ideia de que existem habilidades inatas, o que pode resultar em alunos desmotivados facilmente com o fracasso em alguma atividade (Ames, 1992; Anderman; Austin; Johnson, 2001).

A adoção de metas de domínio pode ser direcionada, pelo professor, por meio da aplicação dos princípios do modelo TARGET. De acordo com a posição do professor sobre as seis dimensões do modelo, os alunos podem enxergar a estrutura de metas da sua sala como mais orientada ao domínio ou ao desempenho. Por exemplo, os professores podem auxiliar na formação de metas de desempenho reconhecendo (R) apenas as conquistas dos estudantes mais habilidosos, usando padrões normativos de avaliação (E), encorajando os alunos a superarem os outros e criando um clima de competição (G) que afeta, conseqüentemente, as metas que cada aluno estabelece para si. Observar o ambiente criado pelo professor em sala de aula é importante, portanto, porque ele influencia a adoção de metas pelos alunos e, conseqüentemente, também sua motivação para aprender.

O modelo TARGET não é um modelo pedagógico desenvolvido especificamente para o ensino de música, e pode ser empregado por professores de diferentes disciplinas, em diferentes níveis educacionais. Considerando-se a maleabilidade do modelo e seus desdobramentos positivos, discutidos aqui, surge o seguinte questionamento: como o modelo TARGET poderia ser posto em prática em sala de aula e, mais especificamente, no ensino de música? No âmbito acadêmico brasileiro, observa-se a existência de estudos acerca do TARGET na prática escolar, mais especificamente no contexto de aulas de educação física (Lazzaroni, 2017; Marante e Ferraz, 2006; Vaz et al., 2021; Toigo, 2009; Sampaio e Valentini, 2015), contudo, não encontramos em nossos levantamentos a ocorrência de tais pesquisas no âmbito da educação musical. Logo, esta pesquisa ensejará uma aproximação entre o campo da música e os estudos relacionados ao modelo TARGET, possibilitando futuros trabalhos práticos sobre o tema. Neste artigo não discorreremos sobre um

---

apenas detalha as proposições iniciais da teoria de metas. Neste trabalho optamos por não adentrar as especificidades do modelo 3X2 porque esse não é o modelo que forneceu fundamentação para o TARGET.

formato específico de educação musical, já que não pretendemos fechar as possibilidades de utilização do modelo. Dada a pluralidade dos contextos e dos perfis de estudantes que o ensino de música atende, pensamos ser mais adequado propor ideias gerais, que possam ser especificadas e aprimoradas pelos professores a partir das singularidades de sua própria realidade, em estudos futuros.

Partindo do exposto, essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar a aplicação do modelo TARGET na educação e propor formas de transpô-lo mais especificamente à educação musical. A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a revisão sistemática de literatura, que, segundo Galvão e Ricarte (2019), é uma modalidade focada em explicitar as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, bem como estratégias para a busca em cada base, seleção e análise de cada artigo. A revisão sistemática desta pesquisa foi realizada, mais especificamente, nas plataformas Portal de Periódicos CAPES, ProQuest e Web of Science. Como critérios de inclusão, buscaram-se trabalhos contendo, no título ou no resumo, os termos de busca: modelo TARGET, ou estrutura TARGET, ou intervenção TARGET, ou *TARGET model*, ou *TARGET framework*, ou *TARGET structure*, ou *TARGET intervention*. Essas entradas foram relacionadas com os termos escola, ou universidade, ou sala de aula, ou professor, ou estudante, ou aluno, ou motivação, ou motivacional, ou motivar, ou *school*, ou *classroom*, ou *university*, ou *teacher*, ou *professor*, ou *student*, ou *motivation*, ou *motivational* ou *motivate*. Foram pesquisados apenas artigos revisados por pares. Como resultado desta primeira busca, coletaram-se 906 artigos acadêmicos, abrangendo artigos repetidos encontrados com os diferentes termos nas plataformas. Em seguida, foram eliminados trabalhos repetidos (440 excluídos). Também foram excluídas pesquisas que não se enquadravam na temática, após a leitura do título e do resumo (425 excluídos). Então, foram eliminados dois artigos que não estavam disponíveis para acesso, restando 19 artigos para análise detalhada. Por fim, foram excluídos artigos que consistiam em revisão de literatura (um excluído), que não aplicaram uma intervenção com o modelo TARGET (três excluídos) ou que não descreveram a aplicação da intervenção (três excluídos). Logo, foram incluídos na pesquisa 12 artigos, que foram analisados e discutidos.

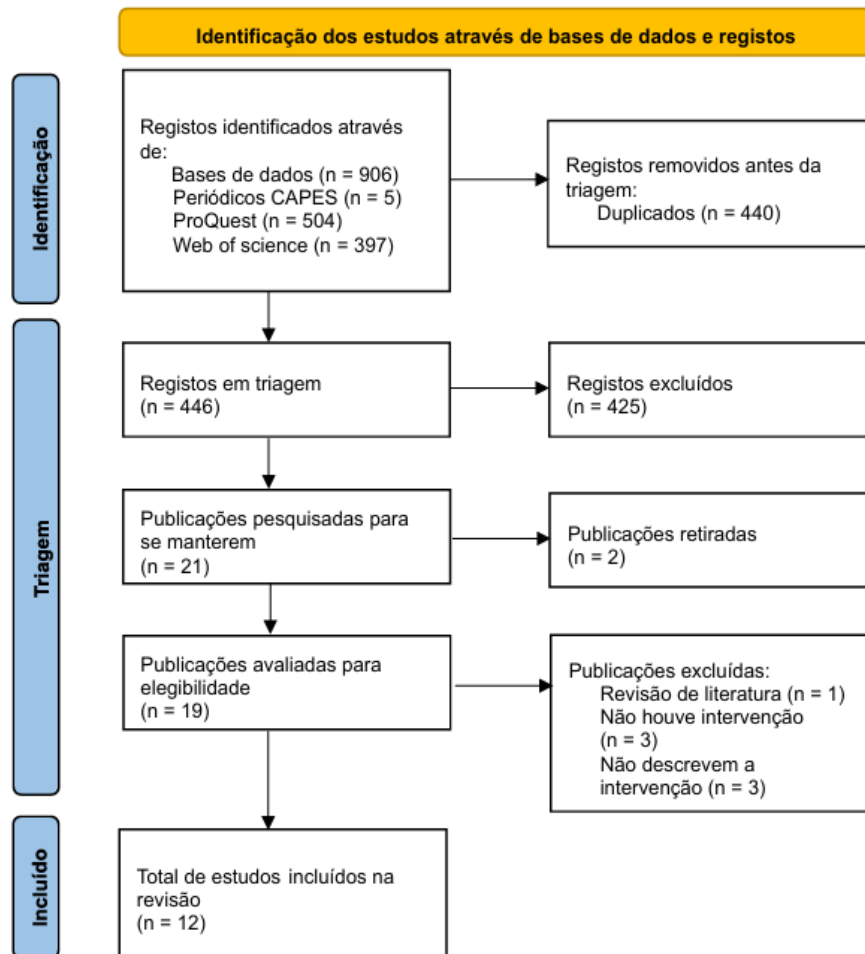


Fig. 1- Fluxograma PRISMA 2020 da revisão sistemática de literatura realizada.

A primeira seção deste trabalho irá discorrer sobre a aplicabilidade do TARGET em sala de aula, tomando como referência os estudos encontrados em nossa revisão sistemática. Para finalizar, este artigo irá propor formas de implementação do modelo de intervenção TARGET no contexto da educação musical, tomando como referência os resultados dos estudos revisados, juntamente com algumas discussões do campo da educação musical e da psicologia da música.

## 2 O modelo TARGET na prática escolar

Nesta seção vamos detalhar os modos de implementação do modelo TARGET nas pesquisas que levantamos e que expuseram os aspectos práticos, ligados às atividades feitas em sala de aula por estudantes e professores. Os trabalhos que serão apresentados foram feitos majoritariamente com alunos de educação física de ensino médio. A análise desses estudos, entretanto, não será focada em conteúdos específicos, dado que o proposto nas aulas de educação física se afasta do

proposto pela educação musical. A análise se focará nas estratégias de organização do ambiente de sala de aula, conforme o modelo TARGET propõe. As estratégias levantadas e apresentadas aqui serão consolidadas ao final desta seção, e serão retomadas e discutidas na próxima parte deste artigo, com a proposição de formas de transposição e de adaptação das mesmas para o contexto específico da educação musical.

Nesse sentido, a pesquisa conduzida por Cecchini *et al.* (2014) envolveu alunos de ensino médio, praticantes de esportes, dos Estados Unidos. Para a produção da pesquisa, foi recrutada uma amostra composta por 283 estudantes atletas de idades entre 14 e 18 anos, sendo 150 praticantes de futebol e 133 de basquetebol. Os participantes foram divididos em dois grupos: experimental (143 pessoas, sendo 45 meninas e 98 meninos) e controle (140, sendo 45 meninas e 95 meninos) de seis diferentes escolas. O grupo experimental passou por uma intervenção na sua rotina de treino que durou 12 semanas. Ao mesmo tempo, o grupo controle seguiu sua rotina habitual de treino, sem o emprego de estratégias do modelo TARGET. Os treinadores que acompanharam o grupo experimental participaram de seminários formativos sobre como aplicar as estratégias do TARGET, e uma vez por semana seus treinos eram gravados para análise dos pesquisadores, que davam um *feedback* sobre a experiência dos treinadores.

Com o grupo experimental, a dimensão da tarefa foi manipulada por meio da resolução de problemas em diferentes contextos, de forma que as necessidades individuais dos alunos fossem atendidas e a importância do esforço fosse destacada. A autoridade foi concretizada com a participação dos alunos no processo de planejamento de tarefas. A dimensão reconhecimento foi aplicada pelo reconhecimento e recompensa do progresso individual dos estudantes, para que percepções de auto referência fossem criadas. O agrupamento foi concretizado pela formação de pequenos grupos de treinamento de maneira heterogênea, estimulando-se a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipe, evitando a construção de um clima competitivo entre os estudantes. A avaliação ocorreu com foco na análise do progresso em metas individuais, na melhoria pessoal e na participação, além de envolver a observação das habilidades dos alunos na realização das tarefas. Finalmente, o tempo da explicação e da realização de cada tarefa foi estipulado juntamente com os estudantes, considerando as diferenças de desenvolvimento de cada indivíduo.

Um contexto parecido foi investigado por Elbe *et al.* (2022). Os autores contaram em sua pesquisa com a participação de 96 alunos de educação física, do ensino médio da Dinamarca, com idades entre 12 e 16 anos, que foram divididos em um grupo de intervenção, composto por 38

alunos que receberam influência do TARGET em suas aulas por 18 semanas, e um grupo de controle, composto por 56 estudantes com o mesmo tempo de aulas, contudo sem a intervenção mencionada. As aulas de educação física foram estruturadas em três fases, a primeira sendo composta por uma introdução e aquecimento, a segunda, por atividades em equipe e, por fim, a terceira parte formada por uma lição avaliativa seguida de conclusão. Os elementos do TARGET foram incorporados na organização de cada aula do grupo experimental primeiramente com a introdução de tarefas com as quais os alunos não tinham familiaridade, inclusive atividades cooperativas que podiam ser executadas por estudantes com diferentes níveis de habilidade (dimensões tarefa e agrupamento). Em seguida, os alunos tiveram oportunidade de executar atividades individuais de tomada de decisão (dimensão autoridade) e exercícios em grupos pequenos compostos por alunos com diferentes níveis de habilidade (dimensão agrupamento). Os estudantes foram contemplados com tempo suficiente para compreensão de instruções, processo de tomada de decisões e execução de tarefas (dimensão tempo). Já as dimensões reconhecimento e avaliação foram trabalhadas através de falas e comportamentos do professor nas aulas. Os estudantes foram reconhecidos quando realizaram um exercício corretamente, investiram esforço e demonstraram o comportamento social requerido. A avaliação individual foi realizada de maneira positiva, construtiva e de forma autorreferenciada.

Ainda no âmbito esportivo educacional, Barkoukis, Koidou e Tsorbatzoudis (2010) trabalharam com 317 estudantes de escolas de ensino médio da Grécia com idades entre 13 e 14 anos. Os participantes foram divididos em grupo experimental e controle, e foram submetidos a 12 aulas de educação física. Com o grupo experimental, o professor ensinou tarefas de campo e de pista de atletismo de acordo com os princípios do TARGET. As atividades foram apresentadas no decorrer de treinos diversos e com diferentes níveis de dificuldade (dimensão tarefa). Escolhas significativas foram providenciadas para os alunos, e o treinador encorajou-os a sugerir outras alternativas de execução dos treinos, e também a selecionar uma nova combinação de atividades para os treinos (dimensão autoridade). Recompensas foram dadas de forma privada, baseadas em critérios autorreferenciados como esforço e melhora pessoal (dimensão reconhecimento). Foram formados grupos pequenos (dimensão agrupamento) nos quais os estudantes foram incentivados a avaliar os colegas do grupo de acordo com critérios de execução técnica fornecidos pelo instrutor (dimensão avaliação). Os alunos também foram informados sobre os tópicos de avaliação, tendo permissão para autoavaliarem suas *performances* nos treinos (avaliação). Ainda, as necessidades dos estudantes ditaram o ritmo das aulas, de modo que se alguém tivesse uma dúvida em um

assunto ou se uma atividade fosse mal executada nos treinos, os alunos poderiam trabalhar nesse ponto até alcançar um nível bom de desempenho (dimensão tempo).

Envolvendo adolescentes, também encontramos a pesquisa de Weigand e Burton (2002), que foi realizada em uma escola da Inglaterra com 40 estudantes de 15 anos, que frequentavam aulas de educação física. Os participantes foram atribuídos a dois grupos: um experimental, com aulas baseadas na manipulação das estruturas do TARGET, e um grupo controle que recebeu o estilo já comum das aulas de educação física da escola. O grupo experimental experienciou o modelo TARGET por meio da atribuição de tarefas dependendo do nível de desenvolvimento do aluno (dimensão tarefa). Ainda, os alunos tinham a opção de escolher atividades e assuntos (dimensão autonomia). O reconhecimento foi disponibilizado a todos e de acordo com a melhora e o esforço individual, não de acordo com um desempenho padrão (dimensão reconhecimento). A avaliação foi feita segundo a melhora, o progresso sobre metas individuais, a participação e o esforço, que foram relatadas privadamente (dimensão avaliação). O tempo foi usado de forma igual com todos os estudantes, de modo que houvesse tempo suficiente para a aprendizagem (dimensão tempo).

Morgan e Carpenter (2002) também adentraram o campo dos esportes, desta vez investigando 153 alunos no começo da adolescência, com 12 anos de idade, envolvidos em aulas de educação física em duas escolas na Inglaterra. Pelo período de sete semanas, os estudantes foram divididos em dois grupos: grupo de controle e grupo experimental. O grupo experimental adotou um programa de desafios atléticos focados nos princípios de correr, saltar e arremessar, os quais foram ensinados juntamente com as dimensões do modelo TARGET. A dimensão tarefa foi abordada com a disponibilização de diferentes atividades, de diversos níveis, mas ainda relacionadas a uma mesma lição central. A autoridade se fez presente pela participação dos estudantes na tomada de decisões sobre o planejamento das próprias atividades. Por exemplo, na prática do lançamento ao alvo discutiu-se acerca dos materiais que seriam utilizados para a confecção dos alvos, e como funcionaria o sistema de pontuação. Além disso, os alunos foram encorajados a assumir papéis de liderança como na condução de aquecimentos, também auxiliando no ensino e avaliando tanto a si mesmo como aos outros. O reconhecimento ocorreu por meio de elogios e da identificação de melhorias e do esforço, com o professor conversando sobre cada aspecto de forma privada com os alunos. Para execução do agrupamento, formaram-se grupos pequenos com alunos de habilidades mistas entre si, para realização de atividades como lançamento de bola sentado, ajoelhado e em pé para que a cooperação e o trabalho em equipe fossem incentivados. A avaliação foi baseada na melhora, no esforço e no domínio de uma tarefa,

com os alunos adotando um caderno individual em que anotaram seus tempos e distâncias, e também avaliaram seu esforço e melhorias no fim de cada aula. Por fim, o tempo foi organizado de forma que todos participassem mais de uma vez em todas as atividades, a fim de que melhorassem as suas habilidades.

Trabalhando com estudantes ainda mais jovens, mas também na área de educação esportiva, Layne e Hastie (2012) fizeram sua pesquisa com 48 alunos da quarta série (idade estimada de 9 a 10 anos) de uma escola rural primária dos Estados Unidos. O modelo TARGET, no estudo, foi promovido de forma que a dimensão tarefa permitisse liberdade para os alunos escolherem o nível de dificuldade para realização dos exercícios, com inúmeras variações disponíveis para escolha. A estrutura autoridade foi abordada de modo que os estudantes escolheram a execução que gostavam mais. Também houve o desenvolvimento de ideias em equipes, o que caracteriza a dimensão agrupamento. A dimensão agrupamento também abarcou práticas em grupos, para as quais os alunos podiam escolher seus parceiros. O reconhecimento ocorreu por meio de um sistema de recompensas envolvendo pontos, em que os alunos pontuavam quando completassem um desafio de pulo em equipe. A avaliação consistiu em múltiplas oportunidades de melhoria dos *scores* dos alunos, e de buscas por assistência do professor ou dos próprios colegas. Por fim, a estrutura tempo foi trabalhada para que todos tivessem tempo suficiente para a prática de suas habilidades.

Em contexto brasileiro, Vaz *et al.* (2021) conduziram uma intervenção com faixa etária ainda mais jovem que as mencionadas até aqui, e também orientada pelas estruturas do TARGET e voltada para o desenvolvimento da coordenação motora grossa de crianças. Participaram do trabalho 73 estudantes, entre 5 e 10 anos de idade, da rede municipal de ensino de Curitiba. Foram designados dois grupos para a pesquisa: um grupo controle e um grupo de intervenção. O grupo de intervenção realizou atividades nas quais foram manipuladas as dimensões do TARGET. Foram disponibilizadas tarefas que permitiam diversas variações (dimensão tarefa). Os grupos foram formados por alunos com níveis heterogêneos de habilidade (dimensão agrupamento), que auxiliaram a professora com sugestões acerca de regras e de formas para serem realizados os exercícios (dimensão autoridade). Além disto, as crianças constantemente recebiam reforços positivos, caracterizando o reconhecimento dos seus progressos (dimensão reconhecimento) de acordo com o ritmo individual de cada aluno (dimensão tempo). Por último, a estrutura avaliação contemplou registros da evolução individual de cada participante, assim como sugestões para as próximas aulas.

Crianças estudantes de educação física também foram investigadas pelas brasileiras Pick e Valentini (2022). Participaram do trabalho das autoras 76 alunos, de 4 a 10 anos de idade, de uma escola pública, sendo 24 com deficiência e 52 sem deficiência, aleatoriamente divididos em grupo de controle e grupo de intervenção. Os participantes realizaram aulas de educação física de 45 minutos cada e, no grupo de intervenção, elas foram planejadas de acordo com as dimensões do TARGET. A estrutura tarefa envolveu atividades motoras que desafiavam as habilidades das crianças, que possuíam diversidade e permitiam a escolha do nível de dificuldade pelos estudantes. A autoridade foi compartilhada com a oportunidade de escolha, pelos alunos, de tarefas motoras com nível de dificuldade adequado a seu grau de competência motora. Além disso, os estudantes participaram do planejamento de atividades de acordo com o que mais gostavam de realizar, repetindo tais exercícios. Já o reconhecimento esteve presente por meio da identificação dos esforços e do desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. A cada semana o professor elogiava as conquistas dos estudantes individualmente, de forma privada. A dimensão agrupamento envolveu as crianças experimentarem a realização de atividades com grupos diferentes, de modo que estivessem livres para a escolha de parceiros para o trabalho. Avaliação e críticas diárias foram providenciadas pelo professor, assim como os próprios alunos avaliaram-se individualmente e de acordo com a sua participação em grupos de outros colegas. Por fim, a estrutura tempo foi caracterizada pelo tempo disponibilizado pelo professor para a prática de atividades nas quais as crianças demonstraram atraso e dificuldades de execução, havendo um plano de aula flexível que mudava quando necessário.

Em outro estudo de Valentini (1999), dessa vez envolvendo participantes mais jovens – 67 alunos de jardim de infância -, a pesquisadora brasileira trabalhou habilidades motoras de crianças com baixo funcionamento motor. Os participantes foram divididos em dois grupos. No primeiro houve a proposição de um clima motivacional de domínio, alcançado por meio da aplicação do TARGET. Esse grupo abrangeu 38 alunos. O segundo grupo consistiu no grupo controle, com 29 crianças. A aplicação das dimensões do TARGET foi efetivada com tarefas variadas e progressivas, com diversos níveis de dificuldade que se adaptassem aos níveis dos alunos. Com relação à autoridade, permitiu-se que as crianças participassem de tomadas de decisões, do estabelecimento de regras e da escolha das atividades. O reconhecimento das conquistas dos alunos foi realizado de forma individual, valorizando o progresso, o esforço e a melhoria pessoal. A dimensão agrupamento promoveu a formação de grupos pequenos e heterogêneos, estruturados pelos próprios estudantes, e que mudavam de uma atividade para outra. A estrutura avaliação contou com

avaliações semanais das conquistas, esforços e desempenhos dos alunos, e a dimensão tempo foi efetivada por meio de tempo necessário, disponibilizado para a prática de cada habilidade.

Em outro trabalho, também de Valentini, realizado com Píffero (Píffero; Valentini, 2010), as autoras exploraram as influências de dois tipos de abordagens pedagógicas - clássica e de contexto motivacional para a maestria - nas habilidades motoras de 61 crianças, de 7 a 11 anos de idade, participantes de um programa de iniciação ao tênis no Brasil. Os participantes foram divididos em dois grupos, havendo 30 crianças na primeira abordagem e 31, na segunda. No primeiro grupo foram implementados os modelos clássicos de aprendizagem de tênis, enquanto no segundo foram aplicadas as estruturas do TARGET. As estruturas do TARGET foram aplicadas de forma que a dimensão tarefa envolveu a realização de atividades diversas e adaptadas às capacidades dos alunos, de forma que todos participassem e ajudassem no planejamento para que se seguisse uma progressão acessível a todos. Para abordar a dimensão autoridade, as tomadas de decisão foram compartilhadas entre alunos e professora, com os alunos sendo estimulados a escolher colegas para formar grupos, a escolher a ordem das atividades e a criar regras, havendo cooperação entre todos. Com relação à estrutura reconhecimento e avaliação, a professora reconheceu o esforço e empenho dos estudantes por meio de *feedbacks* que apresentassem soluções para dificuldades e melhorias nas habilidades. A dimensão agrupamento também foi trabalhada com atividades em pares e em grupos heterogêneos para trocas de experiências e oportunidades de assumir um papel de liderança. A avaliação envolveu critérios autorreferenciados, e foi realizada no decorrer da implementação, de forma individual, com valorização do esforço, e a reflexão dos alunos sobre suas próprias habilidades. Por último, com relação à dimensão tempo aplicou-se um tempo adequado ao ritmo e às necessidades individuais dos estudantes, para que todos participassem das aulas.

Ainda no contexto esportivo, mas dessa vez profissional, Wixey e Kingston (2021) investigaram a aplicação do TARGET por quatro treinadores de quatro academias de elite de futebol no Reino Unido. A pesquisa envolveu entrevistas com os professores treinadores sobre como as dimensões do TARGET eram aplicadas em seus treinos. A partir dos resultados, os autores montaram estratégias para a aplicação de cada dimensão do TARGET de forma eficaz: a dimensão tarefa necessita da atribuição de papéis e de desafios relacionados com engajamento e práticas realísticas, ou seja, que sejam significativas para cada aluno e engajadoras no geral. A estrutura autoridade, segundo os autores, precisa encorajar os jogadores para que participem do próprio processo de aprendizagem, permitir que as sugestões dos alunos sejam ouvidas e concretizadas, e possibilitar a integração dos atletas à prática assumindo papéis de liderança e de autonomia. O

reconhecimento pede *feedbacks* autênticos e detalhados, que sejam providenciados individualmente. Também é preciso haver o reconhecimento de comportamentos adaptativos e, por fim, a avaliação requer a aplicação de métodos que realcem a intensidade do esforço usado, e que forneçam *feedbacks* individuais e significativos.

Um trabalho semelhante, que não envolveu propriamente uma intervenção baseada no modelo TARGET, foi proposto por Vedder-Weiss (2017). A autora descreve em seu trabalho características do ensino com baixa ou com alta ênfase à adoção de metas de domínio em sala de aula, mais especificamente em aulas de ciência de escolas israelenses, abrangendo 1.181 alunos como participantes. De início, para encontrar professores encaixados nos extremos, ou seja, que estimulavam baixa ou alta formação de metas de domínio, questionários foram feitos com os alunos para apreensão das suas percepções sobre os professores e as aulas. A partir desse processo, optou-se por analisar a docência de 5 professores de ciências.

Por meio de entrevistas realizadas com os alunos sobre a execução das dimensões do TARGET nas aulas, a autora observou algumas semelhanças e diferenças entre salas com alto e baixo estímulo à adoção de metas de domínio. Na dimensão tarefa não foi notada muita diferença de início entre ambos tipos de sala de aula, pois os professores seguiam o procedimento de explanar a matéria na maioria do tempo da aula, desenhar ou escrever no quadro, demonstrar e permitir a execução de atividades, contudo, sem envolver os alunos no desenho das tarefas. Porém, houve diferenças entre as salas em relação aos trabalhos para casa. Nas salas com baixa estrutura de domínio as tarefas para casa consistiam em trabalhos tradicionais, envolvendo respostas a exercícios, com o material didático sempre sendo a base das tarefas e os alunos respondendo às perguntas. Do contrário, professores que estimulavam metas de domínio costumavam passar tarefas para casa seguindo diferentes metodologias como jogos, apresentações e pesquisas, com o livro didático sendo usado raramente, permitindo mais tempo para investigações e debates em sala, além de haver a participação ativa dos alunos nas respostas de questionamentos.

Estudantes em salas com pouco estímulo à adoção de metas de domínio relataram pouca autonomia, podendo escolher somente entre opções pré-selecionadas pelos docentes quando se referiam a trabalhos que deviam realizar. Em salas com alto incentivo à adoção de metas de domínio, os alunos podiam escolher temas de avaliações, estilo das atividades e o produto necessário para atribuição de notas. Em adição, em outras escolas percebeu-se ainda a possibilidade de escolha de frequência às aulas, de realizar ou não tarefas de casa ou mesmo delegava-se ao estudante decidir se queria que um trabalho recebesse nota ou não. A dimensão

reconhecimento em aulas com alta estrutura de domínio foi marcada pelo reconhecimento igualitário dos estudantes, com o professor não expressando raiva ou frustração por meio de gritos. Estudantes com baixo estímulo à adoção de metas de domínio, pelo contrário, reportaram reconhecimento desigual, ou seja, reconhecimento somente de determinados alunos, também sendo comuns gritos e insultos quando os professores criticavam ou se frustravam.

Tanto na estrutura agrupamento quanto na avaliação, não foram destacadas diferenças relevantes entre as salas de sala, com iguais oportunidades de trabalho em grupo, e com notas, provas e trabalhos caracterizando a forma de avaliação. Já no quesito tempo, em salas de aula com baixas metas de domínio, foi evidenciada pelos alunos uma constante falta de tempo, com temas sendo tratados com rapidez, sem tempo para a resposta de perguntas sobre os assuntos, pressa no término de tarefas e prazos de entrega de deveres de casa muito curtos. Em contraste, alunos com professores que estimulam metas de domínio ressaltaram tempo suficiente para explanação dos assuntos de aula, para resposta de todas as perguntas levantadas e para completar quaisquer tarefas atribuídas em sala ou para casa.

Vedder-Weiss (2017) conclui caracterizando o perfil de um professor que enfatiza a adoção de metas de domínio em sala de aula e que, portanto, trabalha na direção proposta pelo modelo TARGET, como sendo um docente que usa o livro didático ocasionalmente e não como o aspecto central de suas aulas; que normalmente não atribui muitas tarefas de casa e quando o faz, elas não são limitadas a atividades de escrita tradicional; que é flexível com o assunto, o tipo e a duração das tarefas, abrindo espaço para escolhas dos alunos; e como alguém que reconhece todos os alunos igualmente.

Em suma, o modelo TARGET foi aplicado em sala de aula nos estudos revisados da seguinte forma: a dimensão tarefa foi exercida no ambiente escolar com a proposição de diferentes tarefas a serem realizadas pelos estudantes, com foco no assunto a ser aprendido, abrangendo atividades cooperativas que atendam aos diferentes níveis de habilidade e aumentem de dificuldade progressivamente, e que busquem um equilíbrio no nível de desafio proposto. A dimensão autoridade abrangeu a participação dos alunos na tomada de decisões relacionadas a planejamento e execução de atividades para concretização da aprendizagem. Também envolveu estímulo para que os alunos assumissem a liderança e oferecessem sugestões de variações e de mudanças nas tarefas já realizadas. Já a estrutura reconhecimento foi desenvolvida por meio do reconhecimento de melhorias, do esforço e do progresso individual de cada aluno, com recompensas e *feedbacks* oferecidos de acordo com as habilidades e competências apresentadas, e de forma privada a cada

estudante. A dimensão agrupamento se relacionou com a formação de grupos de alunos com diferentes níveis de habilidade para resolução de atividades, com o desenvolvimento da cooperação e do trabalho em equipe, evitando um clima motivado pela competitividade. A avaliação, realizada privadamente, consistiu na avaliação, pelo professor, e na autoavaliação, pelo próprio aluno, do esforço, do domínio e da melhoria em uma determinada habilidade, tomando-se como base metas individuais estabelecidas pelo aluno e pelo professor. Por último, o tempo foi administrado pelos estudantes juntamente com o docente, havendo flexibilização quanto à duração de exercícios, explanações e treinos, conforme o nível de dificuldade da tarefa e do assunto, e as habilidades dos alunos.

### **3 O modelo TARGET e a educação musical**

O modelo de intervenção TARGET propõe a manipulação de seis dimensões inerentes aos contextos de ensino. Portanto, o TARGET se relaciona também com a educação musical, embora nenhuma pesquisa encontrada em nossa revisão sistemática de literatura tenha relatado esse tipo de prática. Nesta seção, são propostas formas de emprego do modelo TARGET especificamente na área do ensino de música, tomando-se como base os estudos discutidos na seção anterior, produzidos em outras áreas de ensino.

#### **3.1 A dimensão tarefa**

Na educação musical, de acordo com o discutido anteriormente sobre o modelo TARGET, a dimensão tarefa precisaria envolver atividades com nível equilibrado e progressivo de dificuldade. Para propor atividades equilibradas com as competências que o aluno dispõe, entretanto, é preciso que o professor considere aquilo que o estudante já sabe, por exemplo, executar em seu instrumento musical, ou aquilo que ele já sabe sobre teoria, percepção e solfejo, ou as competências ligadas à criação musical que ele já domina. Disso depreende-se que o professor precisa, antes de mais nada, avaliar os seus estudantes com o propósito de identificar aquilo que eles sabem - portanto, a dimensão da avaliação está intimamente relacionada à dimensão da tarefa. A partir do entendimento sobre o que o aluno conhece ou sabe fazer, o professor pode propor atividades que não estejam além das possibilidades musicais e técnicas do estudante naquele momento e - igualmente importante - que não estejam aquém das suas competências. Do mesmo

modo que, por exemplo, o professor precisa cuidar para não exigir do seu aluno a execução de um repertório muito desafiador, é preciso que ele esteja atento para não deixar de desafiar o estudante, indicando-lhe o estudo de peças muito elementares. Por isso, defende-se no modelo TARGET a proposição de atividades equilibradas com as habilidades dos estudantes - ou seja, nem muito, nem pouco desafiadoras. Essa afirmativa, aliás, se alinha com uma das proposições de uma teoria psicológica conhecida no campo musical, a teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 2020), para a qual os estados de maior e melhor envolvimento das pessoas com a realização de uma tarefa são conseguidos quando essa tarefa propõe um desafio equilibrado com as competências de que dispõe o sujeito.

A proposição de atividades com nível progressivo de dificuldade normalmente é feita no ensino especializado de instrumentos musicais, ou mesmo de teoria e percepção musical, por força da adoção de métodos ou, mais especificamente, de materiais didáticos com sequências de lições ou de peças, ordenadas em ordem crescente de dificuldade. Contudo, é importante ter em mente que, apesar dessa comodidade que os materiais didáticos oferecem, o professor não pode se isentar da responsabilidade de fazer um uso pedagógico consciente desses materiais. Como defende Penna (2011), é papel do professor avaliar a adequação dos métodos ou materiais didáticos ao seu contexto de trabalho e às necessidades de desenvolvimento de seus estudantes. Não há método perfeito, que se adeque igualmente bem a todas as situações de aprendizagem e perfis de estudantes. Por isso, orienta-se que o professor não siga uma sequência de exercícios ou de lições simplesmente porque ela está prescrita no material didático. É preciso que o professor reflita criticamente sobre os materiais que adota, como os adota e por que o faz. Afastar-se do livro didático também pode ser positivo, haja vista que de acordo com o que discutimos anteriormente (Vedder-Weiss, 2017), se o professor utilizar o livro didático como único recurso, ele muito provavelmente irá contribuir para a construção de um ambiente não propício à adoção de metas de domínio, voltadas para o desenvolvimento pessoal de seus estudantes.

Ademais, recomenda-se com base nos estudos revisados que as atividades se complementem umas às outras, havendo diferentes formas de realização das mesmas, que se adequem às diferentes etapas de desenvolvimento nas quais os alunos se encontram quanto à sua experiência musical, sempre objetivando o desenvolvimento das habilidades musicais, a participação ativa e a curiosidade dos alunos. Especialmente em contextos coletivos de educação musical, que são inevitavelmente heterogêneos, é importante que o professor apresente aos estudantes propostas que possam instigar os alunos mais habilidosos, mas que, ao mesmo tempo, contemplem e

forneçam perspectivas de participação aos estudantes que encontram maiores dificuldades na aprendizagem musical. Em aulas coletivas de instrumento, focadas na execução musical, é possível que o professor utilize arranjos musicais com diferentes vozes, que contemplem a diversidade de habilidades dos alunos de sua classe. Em aulas de musicalização ou de música na educação básica, por exemplo, é possível que o professor proponha atividades de criação musical que contemplem a reunião de diferentes habilidades musicais para a consecução de uma mesma composição. Importante mencionar que, ao se propor essas ideias, não se fala em separar os estudantes entre os mais e menos hábeis, atribuindo-lhes tarefas com diferentes graus de importância. Para a realização de um produto musical coletivo, seja ele qual for, a atuação de todos os músicos é igualmente importante, portanto, não se defende uma hierarquia entre os estudantes dentro das propostas mencionadas.

Ainda a respeito da necessidade de que as atividades sejam adequadas aos momentos de desenvolvimento dos estudantes e instiguem sua curiosidade, cabem algumas observações sobre o repertório adotado nas aulas de música. No ensino de instrumentos musicais, por exemplo, é recorrente o uso de canções folclóricas e infantis, já que elas fazem parte de publicações famosas como o Método Suzuki, Minha Doce Flauta Doce e A Escola Russa de Piano. Contudo, pelo emprego irrefletido dos métodos a que nos referíamos anteriormente, essas publicações, produzidas em outros contextos históricos e até mesmo culturais, acabam sendo usadas ainda hoje com estudantes que não têm mais o repertório folclórico como parte do seu cotidiano. Na década de 1980, Scott (1982) já anunciava a existência de um fenômeno amplificado na atualidade: graças ao aumento do acesso à escuta musical (pela televisão ou, hoje, pela internet), à vida urbana que impede as crianças de brincarem em comunidade, e ao pouco tempo que os adultos têm podido dedicar à transmissão doméstica de conhecimentos musicais, boa parte das crianças hoje não conhece mais o repertório folclórico. Assim, a aproximação com a realidade dos estudantes, pretendida pelo uso de canções folclóricas, acaba não se consolidando. Isso não significa dizer que esse repertório deveria ser deixado de lado, mas reconhecer que ele se tornou pouco familiar e que, portanto, talvez não seja mais uma forma de aproximar da aula de música os interesses que os estudantes nutrem fora de sala de aula. É necessário, de acordo com as propostas do modelo TARGET discutidas aqui, que os alunos sejam incluídos na organização das atividades e que, portanto, estilos musicais do seu cotidiano e do seu interesse sejam explorados na aula de música. A participação dos estudantes na escolha do repertório das aulas pode ser, efetivamente, um fator motivador (Coutts, 2018; Renwick; McPherson, 2002).

Algumas vezes os professores de música não variam as tarefas realizadas nas aulas. Por exemplo, não raro as aulas teóricas envolvem somente explicações ou exposições orais sobre notação musical e a aplicação do que foi discutido a pequenos exercícios sem sentido musical (Grossi, 2001; 2009). Nessas aulas normalmente não ocorre a exploração de atividades de execução de música, propriamente dita; quando muito, os estudantes cantam ou tocam os pequenos exercícios, sem grandes qualidades expressivas, que foram prescritos pelo professor. Por outro lado, aulas práticas são normalmente focadas em exercícios técnicos voltados à *performance* instrumental, resultando em aulas repetitivas e sem, por exemplo, a realização de atividades de criação ou de apreciação musical que poderiam contribuir para a consolidação das aprendizagens que o professor de instrumento almeja. Diante disto, as aulas de música poderiam abranger outras metodologias e atividades variadas. Como nos lembra Swanwick (1979), por meio do seu modelo C(L)A(S)P, o envolvimento de nossos estudantes com a música pode ocorrer por meio de cinco diferentes atividades: a composição ou criação musical (C); a literatura, que abrange conhecimentos teóricos sobre música como história, estilos, etc. (L); a apreciação de peças musicais (A); as técnicas de execução e de leitura e escrita musical (S); e a *performance* musical (P). Segundo o autor, todas essas formas de envolvimento com a música deveriam ser consideradas em uma educação musical abrangente e, para além disso, a realização das diferentes atividades, propostas pelo modelo, pode se constituir em uma forma de trazer variedade para a aula de música, em acordo com o sugerido pelo modelo TARGET.

### 3.2 A dimensão autoridade

As referências que discutimos anteriormente sobre o modelo TARGET propõem que a dimensão autoridade seja compartilhada entre professores e estudantes, de modo que haja possibilidade de organização e de modificação das aulas pelos alunos, e discussões sobre a ordem das atividades, sobre variações nas atividades ou mesmo sobre atividades específicas a serem realizadas. Desse modo, é importante que a dimensão autoridade não seja abordada de forma desequilibrada, ou seja, com todas as escolhas relacionadas à aula sendo adotadas exclusivamente pelo professor. Quando a autoridade está totalmente com o docente, os alunos se tornam estudantes passivos, pois não se envolvem nos processos de escolha e, conseqüentemente, investem menos na própria aprendizagem (Epstein, 1989).

Isto posto, pondera-se que a autoridade é abordada de forma desequilibrada em alguns contextos do ensino musical atual, em que os alunos devem aceitar passivamente aquilo que é dito pelo professor. Isso ocorre, por exemplo, quando o professor decide sozinho sobre o repertório a ser abordado nas aulas, quando decide sobre os métodos de ensino a serem empregados sem ouvir como os estudantes se sentem ou o que acham daquelas propostas, quando decide sozinho o que será apresentado em recitais e concertos e, até mesmo, se haverá um recital ou concerto. O professor de música é e precisa ser encarado, evidentemente, como o adulto ou, ao menos, como o profissional na relação com os estudantes. Portanto, não se trata de abrir mão das responsabilidades e do papel profissional que cabe ao professor. Contudo, é importante que o professor esteja atento e receptivo àquilo que seus estudantes ouvem, conhecem, pensam, sentem, desejam. Como defendia Koellreutter (apud Brito, 2011), é preciso que o educador musical aprenda a apreender do aluno o que ensinar, ou seja, que ele esteja atento às necessidades e àquilo que o estudante quer saber. Com esse olhar atento o professor conseguirá perceber que ao menos uma parte do seu trabalho pedagógico pode ser negociada com os estudantes, e que esse processo de negociação irá permitir não só o compartilhamento de autoridade com os alunos, mas, especialmente, o compartilhamento com os estudantes da responsabilidade pelo aprendizado deles próprios.

### **3.3 A dimensão reconhecimento**

A estrutura reconhecimento pauta-se no reconhecimento do progresso individual do aluno em relação às suas habilidades musicais e, de acordo com o que discutimos sobre o modelo TARGET, se o professor fornecer informações sobre as melhorias, as competências e o esforço dos estudantes de forma privada, os alunos terão a oportunidade de desenvolver a autoconfiança e a formação de padrões de avaliação sobre as próprias habilidades, permitindo uma melhoria em pontos que necessitam de investimento (Epstein, 1988). Não é recomendável que o reconhecimento seja oferecido de acordo com padrões normativos, e sim seguindo os padrões pessoais de cada indivíduo, a partir de suas metas, melhorias e resultados obtidos.

No ensino de música pautado na noção de talento, ou seja, na ideia de que existem habilidades musicais inatas, observa-se o reconhecimento de somente alguns estudantes enquanto outros são ignorados. Esse tipo de abordagem é calcado, segundo Kebach (2007, p. 39), na epistemologia apriorista, que propõe que “os bons músicos já trazem consigo um saber inato sobre

a música que precisam apenas trazer à consciência e organizar”. A autora, entretanto, tomando como base a epistemologia construtivista, defende que o que há de inato no organismo humano é apenas nossa capacidade de nos adaptarmos aos desafios propostos pelo meio, construindo saberes nesse processo. As habilidades musicais não são inatas, portanto, mas construídas a partir das ações que todos podemos exercer sobre um meio que

[...] pode ser desafiante o suficiente, como já afirmei, para possibilitar a mobilização de energias de ação do sujeito sobre o objeto, bem como criar barreiras, engessar, bloquear ou mesmo desestimular o sujeito a construir conhecimento. (Kebach, 2007, p. 43).

A falta de oferta de reconhecimento às competências e habilidades dos alunos considerados como menos “talentosos” pode se constituir em um desestímulo à ação desses sujeitos para mobilizar energias e construir seu conhecimento musical. Por isso, o modelo TARGET propõe o reconhecimento das habilidades e competências de todos os estudantes, pois, independentemente de quais sejam essas habilidades, elas são um ponto de partida válido e necessário para a construção de saberes musicais.

O reconhecimento também não é dado a todos os alunos na educação musical pautada pela construção e apresentação de produtos musicais, em que se valoriza muito mais os resultados, ou seja, o repertório tocado com precisão, que outros aspectos processuais, como o avanço das habilidades musicais dos estudantes, mesmo que essas ainda careçam de desenvolvimento e refinamento artístico. Essa perspectiva com foco no produto e no não reconhecimento do processo está, de acordo com Lazzarin (2007), arraigada nas práticas musicais desde o final do século XVIII, quando começou a se instituir o culto à figura do gênio compositor e intérprete e quando começou a se estabelecer a ideia da música como um produto ou obra de arte, que deveria ser preservado para a posteridade e contemplado com a máxima reverência. Esse culto ao produto musical, segundo o autor, estabelece uma dicotomia improdutiva para a educação musical, uma vez que produto e processo não podem ser dissociados. De igual modo, podemos afirmar que práticas educacionais, baseadas (possivelmente de forma irrefletida ou inconsciente) nesse paradigma do século XVIII de veneração ao gênio e à obra de arte, contribuem para que os educadores forneçam reconhecimento apenas aos produtos bem acabados, em termos estéticos, de seus estudantes, e deixem de reconhecer os processos talvez “profanadores” da sacralidade da obra de arte, produzidos pelos estudantes em desenvolvimento.

A oferta de reconhecimento aos estudantes, sem fazer referência a padrões normativos, como o modelo TARGET propõe, pode ser especialmente desafiadora para o professor de música erudita, já que nessa linguagem os padrões exercem grande influência. Isso ocorre por força dos cânones pedagógico e interpretativo, que condicionam a execução e a composição musical a modos de produção que remetem ao que era feito nos séculos XVI a XIX. Seguir o cânone, ou “o modo certo” de fazer música associado a ele, é um dever moral do músico, imposto pela necessidade de preservação de um bom gosto musical consolidado historicamente (Weber, 2001). Assim, alunos e professores são levados a aderir a um modelo único de fazer musical, muitas vezes virtuosístico e não acessível a todos. Em aulas de instrumento, por exemplo, os alunos que se mostram aptos a seguir os padrões ditados pelo cânone são reconhecidos e elogiados, enquanto os que não atendem esse ideal normativo são comparados com os demais, mesmo que os alunos tenham habilidades diferentes. Isso resulta em motivação para os estudantes reconhecidos e desmotivação para os que são ignorados, que se comparam com os que demonstraram o que o cânone reconhece como “sucesso”. Romper com as exigências de cânones tão fortes e longevos talvez não seja algo acessível a curto prazo, mas há caminhos ao menos para que eles não desmotivem os estudantes a perseguirem seus objetivos musicais - que podem ser, inclusive, de adequação às exigências canônicas. Nesse sentido, os professores são orientados, pelo modelo TARGET, a reconhecerem os esforços e as conquistas individuais dos alunos, considerando a melhoria nas habilidades de cada um em relação às realizações passadas individuais, não focando apenas no reconhecimento de alunos específicos, mas sim, de todos que demonstrarem melhoria. Para isso, é fundamental que o professor mantenha registros avaliativos do percurso de cada um de seus alunos, e os atualize periodicamente.

### **3.4 A dimensão agrupamento**

A dimensão agrupamento pode ser operacionalizada pelo estímulo à realização de trabalhos coletivos e de cooperação, nos quais os alunos tenham contato com colegas com diferentes níveis de habilidade. Os estudantes podem ajudar uns aos outros na resolução de uma atividade proposta, como a aprendizagem de um repertório, havendo troca de experiências e ideias entre eles durante a realização do exercício proposto. De maneira oposta a isto, não se aplica a dimensão agrupamento na educação musical quando são realizadas aulas individuais de instrumento somente com o aluno e um professor. Esse formato de educação musical é bastante comum e difundido como eficiente,

o que faz com que muitos professores sequer cogitem outras formas de organização. Entretanto, aulas coletivas possuem também vantagens. Elas possibilitam que estudantes que não possuem motivação intrínseca para estudar música se engajem com práticas musicais por conta de motivação social (motivação para estar junto com outros colegas) (Cremades-Andreu; Lage-Gómez, 2024). Segundo Green (2008), atividades de aprendizagem musical realizadas em grupo permitem a aprendizagem por observação, escuta e imitação dos pares, e também promovem melhorias na dedicação, na responsabilidade, na cooperação e na motivação dos alunos. Estudantes ouvidos pela autora também relataram preferir receber ajuda de colegas, ao invés de professores, porque os colegas usam uma linguagem mais acessível e são melhores em compreender o que se passa dentro de outro aluno.

A dimensão agrupamento também não é contemplada na educação musical quando ocorrem atividades coletivas com grupos formados por estudantes com as mesmas habilidades (grupos de “bons alunos” separados dos “demais”) e não ocorre a troca de experiências e conhecimentos entre diferentes estudantes. Isso ocorre, por exemplo, em aulas de instrumento, em que os alunos são separados em grupos conforme seu nível de habilidade. Essa prática é adotada, muitas vezes, em um contexto de ensino centrado no professor, para que ele consiga ministrar um mesmo conteúdo a todos os alunos da turma, sem que um aluno seja “deixado para trás” ou outros fiquem ociosos, aguardando o professor concluir uma explicação. Diferentes habilidades dentro de um mesmo grupo, entretanto, não são problema para propostas como a da aprendizagem informal, descrita por Green (2008). Segundo relatos da autora, estudantes de música muito habilidosos que trabalharam sob a perspectiva mencionada, com pares com menos competências musicais, não perderam habilidades e continuaram seu desenvolvimento. Do mesmo modo, alunos com menos habilidades, incluindo-se entre eles estudantes com necessidade educacionais específicas, demonstraram níveis de desenvolvimento que surpreenderam seus professores, graças ao suporte dos pares. Portanto, o contato com outros estudantes de diferentes níveis resulta em cooperação e em troca de conhecimentos, o que contribui para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Outra prática comum no campo da educação musical que pode ser analisada sob a perspectiva do agrupamento é a promoção de concursos ou competições que premiam ou reconhecem o melhor músico ou aluno. Esse tipo de prática pode impactar na cooperação entre pares. Lowe (2018) observou que concursos desenvolvidos com base na cooperação entre os alunos influenciaram positivamente no engajamento e na motivação dos estudantes. Contudo, competições entre alunos podem ter efeito negativo sobre a aprendizagem, especialmente quando os estudantes adotam

como meta, em uma competição, evitar se sair pior que os demais (Elliot, 2020). Para evitar os possíveis efeitos negativos da competição, é preferível que os professores estimulem a realização de atividades musicais coletivas e, especialmente, colaborativas. Nesse sentido, atividades musicais em grupo, com estudantes de diferentes habilidades, podem favorecer a colaboração ao invés da competição.

### 3.5 A dimensão avaliação

Conforme exposto nos trabalhos que revisamos, a dimensão avaliação seria efetivada com a análise do progresso musical dos alunos em relação às suas metas individuais, abrangendo uma avaliação contínua, com *feedbacks* e com a participação do aluno na observação das suas próprias habilidades e conhecimentos desenvolvidos. Nesse sentido, se os professores aplicarem a avaliação sem o fornecimento de informações acerca do que foi construído até o momento e de como melhorar as habilidades dos alunos, os discentes serão impedidos de entenderem seus erros e os solucionarem efetivamente. A avaliação precisa ter, portanto, papel formativo, por fornecer ao aluno informações que permitam a construção de sua aprendizagem. Esse entendimento foi demonstrado por estudantes de licenciatura em música que, em sua maioria, já atuavam como professores, e que foram investigados por Andrade, Weichselbaum e Araújo (2008). Contudo, dentre esses professores em formação também foram observadas visões sobre a avaliação como uma ferramenta para, por exemplo, cobrar estudo dos alunos ou identificar talentos. De acordo com a perspectiva defendida aqui, é preciso que a avaliação não seja praticada como uma forma de coerção, de punição ou de premiação dos alunos pelos seus esforços, mas sim como uma forma de promover a aprendizagem de todos, indistintamente.

Outra prática que pode ser revista é o estabelecimento das mesmas metas para diferentes alunos. No ensino de instrumentos, por exemplo, por vezes os docentes determinam metas para seus estudantes que são baseadas em padrões normativos de formação do solista de música erudita, e que incluem o desenvolvimento de habilidades técnicas iguais para todos os estudantes. Nessa perspectiva, segundo Freitas (2018), o professor normalmente avalia a qualidade da reprodução técnica dos alunos, ignorando que a criação musical é um processo metafórico, que envolve uma transformação individual do material sonoro em sentidos, que são assimilados pela escuta e pelas experiências também individuais do público. A arte não pode deixar de ser vista,

portanto, como um processo de criação pessoal e, desse modo, impossível de ser normatizado em sua plenitude. Discutindo sobre a avaliação em música, o autor reforça que

Não se trata de negar, porém, a importância dos processos reprodutivos no desenvolvimento cognitivo, mas de valorizar o gesto criativo, seja na produção de objetos inteiramente novos, seja na novidade provinda de interpretações de objetos historicamente construídos. (FREITAS, 2018, p. 14).

Por mais que o professor trabalhe com a interpretação de “objetos historicamente construídos”, que demanda a observação de padrões normativos ou canônicos de execução, a dimensão individual da criação no processo de *performance* não pode ser desconsiderada. A avaliação do estudante, portanto, não pode desconsiderar a dimensão individual e as metas que o aluno venha a estabelecer para sua *performance* ou, em outras palavras, para o seu processo metafórico, ou de criação de sentidos.

### 3.6 A dimensão tempo

A última dimensão - o tempo - propõe que os alunos e o professor organizem o tempo das atividades e de instruções havendo uma flexibilidade no que diz respeito à duração. Alunos com diferentes níveis de experiência musical demandam tempos diversos para a execução de uma mesma tarefa, ademais, sendo essencial um equilíbrio no tempo dedicado a atividades práticas e teóricas para que os alunos possam se desenvolver efetivamente, e também um planejamento que permita que os estudantes mais rápidos não fiquem ociosos aguardando os colegas que precisam de mais tempo.

Aulas de música em grupo podem ser inflexíveis em relação ao tempo, por não permitirem pausas na condução das atividades com a maioria dos estudantes caso algum ou alguns alunos demorem mais que outros colegas para entender algum conteúdo ou executar um fragmento de uma peça musical. Isso desmotiva os alunos com dificuldades e prejudica a sua aquisição de conhecimentos musicais. Para evitar que isso ocorra, o professor pode planejar suas aulas de forma dinâmica, alternando atividades diferentes, para que os alunos tenham mais de uma forma de desenvolver habilidades e não “fiquem para trás”. Também pode planejar um pequeno número de assuntos, bem ordenados, a serem abordados em uma aula - Manfredo (2006) fala em no máximo três conteúdos durante um ensaio de 50 minutos, para que os alunos tenham tempo de

desenvolver-se nesses tópicos, e diz ser importante organizar os conteúdos conforme seu grau de complexidade, para não abordar muito cedo aqueles que exigem pré-requisitos. Também é possível que haja a atribuição de atividades complementares para serem feitas pelos estudantes que terminaram uma atividade e aguardam os demais alunos. Dessa forma, todos os estudantes podem se manter engajados nas aulas e receberem oportunidades para que compreendam e/ou ampliem seus conhecimentos no tempo disponível, independente do seu nível de habilidade (Manfredo, 2006).

No contexto escolar, o tempo da aula de música também costuma ser inflexível, pois geralmente não é determinado pelo professor ou pelos estudantes. Eles têm 50 minutos semanais de aula e um calendário letivo a obedecer. Isso não impede, entretanto, que o professor gerencie o tempo que tem à sua disposição considerando o processo de aprendizagem dos estudantes. Muitas vezes os professores são pressionados a apresentar produtos musicais em momentos específicos do calendário (dia das mães, festa junina, etc.), pois

em geral, é do produto pronto que os pais gostam, é a dancinha bem ensaiadinha que faz os diretores terem certeza do bom trabalho dos professores e são as musiquinhas acompanhadas de gestos bem decoradinhos que fazem os pais acreditarem que a escola é realmente “boa” (Marques; Brazil, 2014, p. 95).

No afã de agradar a pais e gestores, por vezes os professores desconsideram o processo de aprendizagem musical dos estudantes e o tempo que isso leva. Para garantir um produto “bem acabado” a tempo da apresentação, aceleram etapas e fazem o aluno reproduzir aquilo que poderia produzir, ou seja, construir de forma autônoma e consciente. O modelo TARGET nos lembra, portanto, da necessidade de dar tempo para que o processo de desenvolvimento do estudante se consolide. Isso não significa desconsiderar o produto, mas investir nos “processos que se complementam nos produtos, [e] nos produtos que revelam os processos” (Marques; Brazil, 2014, p. 98).

#### **4 Considerações Finais**

Este trabalho tinha como objetivo geral investigar a aplicação do modelo TARGET na educação e propor formas de transpô-lo mais especificamente à educação musical. Por meio de uma revisão sistemática de literatura, levantamos uma série de trabalhos que envolveram, em sua quase totalidade, experiências de educação física - apenas um trabalho esteve relacionado ao ensino de ciências. Chama atenção, portanto, a ausência de propostas que contemplem o ensino de música. Como o modelo TARGET não é voltado para uma disciplina específica, e aborda princípios gerais para a organização do trabalho pedagógico (ligados a tarefas, avaliações, tempo de trabalho, relacionamento com os estudantes, etc.), reforçamos nosso entendimento de que é possível sua transposição para o campo da música, mesmo que tal transposição não tenha sido observada em nossa revisão. Possivelmente trabalhos nesse sentido irão ampliar o que se sabe sobre a execução do modelo TARGET, uma vez que a educação musical possui especificidades não observadas, por exemplo, na educação física e no ensino de ciências. Na revisão realizada também é notável a escassez de trabalhos realizados no Brasil, dentro das plataformas pesquisadas, o que reforça a necessidade de realização de pesquisas sobre essa abordagem, em território nacional. O estudo apresentado aqui, portanto, aponta para a existência de um campo de pesquisa - o da aplicação do modelo TARGET na educação musical brasileira - ainda pouco explorado.

Com relação especificamente à transposição do modelo TARGET para a educação musical, vimos ao longo deste artigo que as dimensões tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo podem ser aplicadas no ensino da música por meio de tarefas que tenham níveis equilibrados de dificuldade e que contenham variações, por exemplo, com aulas teóricas que explorem a apreciação musical para efetivação do conhecimento musical, ou com aulas práticas que se voltem à composição musical (C), à literatura (L) ou a conhecimentos teóricos (S), envolvendo as dimensões propostas por Swanwick (1979) no modelo CLASP. Com relação à estrutura autoridade, propõe-se que os alunos sejam estimulados a participar do processo de tomada de decisões, de forma que se envolvam ativamente na própria aprendizagem. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da participação dos estudantes na escolha do próprio repertório. O reconhecimento precisa ser fornecido para todos os alunos que demonstrarem atingir suas metas individuais e de acordo com o esforço aplicado por eles. Portanto, dentre outras alternativas discutidas no corpo deste artigo, é necessário que o professor ofereça reconhecimento não apenas aos alunos “talentosos”. O agrupamento precisa ser contemplado nas aulas de música objetivando a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, ao invés da competição. É recomendado que a avaliação ocorra de acordo com o progresso musical apresentado por cada aluno, de forma

contínua e com *feedbacks* que ajudem o discente a se desenvolver musicalmente. Logo, é orientado que se evite, por exemplo, que a avaliação seja usada como forma de coerção, punição ou prêmio, priorizando-se seu uso como estratégia para a promoção do desenvolvimento do estudante. Por fim, é pertinente que a dimensão tempo tenha a duração adequada para a realização das atividades e explicações, havendo uma flexibilização para que todos os alunos possam concluir suas tarefas.

A revisão sistemática de literatura apresentada neste trabalho teve como foco a descrição das práticas de aplicação do modelo TARGET. Não pudemos desenvolver aqui, por limitações de espaço e de escopo, uma explicação sobre os resultados da aplicação desse modelo. Em paralelo à realização desta pesquisa, entretanto, estamos concluindo uma nova revisão sistemática de literatura, que irá enfocar precisamente essa questão dos resultados e esperamos, em breve, publicizar os achados desse novo estudo.

As aplicações do modelo TARGET à educação musical apresentadas neste trabalho, contudo, são fruto de uma discussão teórica que pode ser transformada em práticas de sala de aula. Logo, sugere-se que estudos futuros apliquem de forma experimental os princípios do modelo TARGET no ensino de música, para verificação da sua viabilidade ou dos seus efeitos. Mesmo não tendo envolvido a prática pedagógica, este trabalho contribuiu para dar visibilidade ao repertório de estudos envolvendo o modelo TARGET na prática escolar, além de proporcionar possibilidades para a sua aplicação na educação musical, que podem auxiliar os professores na formação de repertório sobre o tema e na difusão desse modelo nas salas de aula de música do país.

## Referências

AMES, Carole. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, nº 3, p. 261–271, 1992. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ANDERMAN, Eric M.; AUSTIN, Chammie C.; JOHNSON, Dawn M. The Development of Goal Orientation. In: WIGFIELD, Allan; ECCLES, Jacquelynne S. **Development of Achievement Motivation**. San Diego: Academic Press, 2001. p. 197-220.

ANDRADE, Margaret Amaral de; WEICHSELBAUM, Anete Susana; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 3, p. 53-67, 2008. Disponível em:

<<https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1625/964>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BARKOUKIS, Vassilis; KOIDOU, Eirini; TSORBATZOU, Haralambos. Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. **European Journal of Sport Science**, v. 10, nº 3, p. 167-177, 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17461390903426634>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011.

BROPHY, Jere. Goal Theory. In: BROPHY, Jere. **Motivating Students to Learn**. 3 ed. New York: Routledge, 2010. p.71-100.

CECCHINI, Jose Antonio; FERNANDEZ-RIO, Javier; MENDEZ-GIMENEZ, Antonio; CECCHINI, Christian; MARTINS, Laura. Epstein 's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 9, nº 6, p. 1325-1340, 2014. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1260/1747-9541.9.6.1325>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

COUTTS, Leah. Selecting motivating repertoire for adult piano students: A transformative pedagogical approach. **British Journal of Music Education**, v. 35, nº 3, p. 1–15, 2018. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/selecting-motivating-repertoire-for-adult-piano-students-a-transformative-pedagogical-approach/B0811C58E3C43CD1BB09509CB228CF4>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CREMADES-ANDREU, Roberto; LAGE-GÓMEZ, Carlos. Different forms of students' motivation and musical creativity in secondary school. **British Journal of Music Education**, v. 41, nº 1, p. 20–30, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0265051723000232>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: a psicologia do alto desempenho e da felicidade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

ELBE, Anne-Marie; SANCHEZ, Xavier; OTTEN, Sabine; DANKERS, S. Promoting psychological integration within culturally diverse school classes: a motivational climate intervention in the physical education context. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 20, nº 6, p. 1651–1667, 2022. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1612197X.2021.2003418>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ELLIOT, Andrew J. Competition and achievement outcomes: A hierarchical motivational analysis. **Motivation Science**, v. 6, nº 1, p. 3–11, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/mot0000164>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

ELLIOT, Andrew J. A Conceptual History of the Achievement Goal Construct. In: ELLIOT, Andrew J.; DWECK, Carol S. **Handbook of Competence and Motivation**. New York: The Guilford Press, 2005. p. 52-72.

ELLIOT, Andrew J.; MURAYAMA, Kou; PEKRUN, Reinhard. A 3 X 2 achievement goal model. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, 2011. p. 632–648. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/a0023952>>. Acesso em: 2 set. 2025.

EPSTEIN, Joyce L. Family structures and student motivation: A developmental perspective. In: AMES, Carole; AMES, Russel (Org.). **Research on motivation in education**. 3. ed. California: Academic Press, 1989. p. 259-295.

EPSTEIN, Joyce L. Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In: HAWKINS, R.; MACRAE, B. (Org.). **Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators**. Ablex Publishing: New York, 1988. p. 89–126.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, nº 3, p. 1-17, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unespar.edu.br/vortex/article/view/2641/1752>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: [10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73](https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73).

GREEN, Lucy. Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. **Music Education Research**, v. 10, nº 2, p. 177-192, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/14613800802079049>>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GROSSI, Cristina. Avaliação da audição musical: perspectivas de estudantes de graduação e compositores brasileiros. **Música em Contexto**, Brasília, n. 3, p. 61-92, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/11055>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, nº 6, p. 49-58, 2001. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/442>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. Desenvolvimento musical: questão de herança genética ou de construção? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, nº 17, p. 39-48, 2007. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/279/209>>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LAZZARIN, Luís Fernando. Música: produto ou processo? A educação musical responde. **Educação**, v. 32, nº 1, p. 495-506, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/688>>. Acesso em: 11 abr. 2025.

LAZZARONI; Paloma Mattos. **A influência do clima motivacional para maestria nas habilidades motoras fundamentais**: ênfase na patinação artística. 54f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172040>>. Acesso em: 06 set. 2021.

LAYNE, Todd; HASTIE, Peter. Student and Teacher Responses to a High Autonomy Climate in Physical Education within a Sport Education Season. **Revue phénEPS**, v. 4, nº 1, p. 1-13, 2012. Disponível em: <<https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/1455>> Acesso em: 27 abr. 2025.

LOWE, Geoffrey M. Competition Versus Cooperation: Implications for Music Teachers following Students Feedback from Participation in a Large-scale Cooperative Music Festival. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 43, nº 5, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.6>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MAEHR, Martin L.; ZUSHO, Akane. Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. In: WIGFIELD, Allan; WENTZEL, Kathryn R. **Handbook of motivation at school**. Nova York: Routledge, 2009. p. 77-104.

MANFREDO, J. Effective Time Management in Ensemble Rehearsals. *Music Educators Journal*, v. 93, n. 2, pag. 42-46, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/002743210609300219>>. Acesso em: 03 set. 2025.

MARANTE, Wallace Oliveira; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, nº 3, p. 201-216, 2006. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/139/349>>. Acesso em: 06 set. 2024.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL, Fábio. **Arte em Questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MORGAN, Kevin; CARPENTER, Paul. Effects of Manipulating the Motivational Climate in Physical Education Lessons. **European Physical Education Review**, v. 8, nº 3, p. 207-229, 2002. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X020083003>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

PICK, Rosiane Karine; VALENTINI, Nadia Cristina. Mastery motivational climate intervention: Motor and social benefits for children with and without disabilities. **Sinéctica, Revista Eletrônica de Educación**, v. 59, nº 1429, 2022. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/998/99874454013/html/>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PÍFFERO, Constance Muller; VALENTINI, Nadia Cristina. Habilidades especializadas do tênis: um estudo de intervenção na iniciação esportiva com crianças escolares. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, v. 24, nº 2, p. 149–163, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000200001>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

RENEWICK, James M.; MCPHERSON, Gary E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. **British Journal of Music Education**, v. 19, nº 2, p. 173-188, 2002. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/british-journal-of-music-education/article/abs/interest-and-choice-studentselected-repertoire-and-its-effect-on-practising-behaviour/0B9C564E2BF0075D2D70CCC5C7E9ABFF>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SAMPAIO, Daisy Fernandes; VALENTINI, Nadia Cristina. Iniciação esportiva em ginástica rítmica: abordagens tradicional e o clima motivacional para a maestria. **Revista da Educação Física da UEM**, v. 26, nº 1, p. 1–10, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/refuem/a/x3tQKmYcckfbZXX9t6bCQjic/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SCOTT, John Anthony. Folk Songs as Historical Literature for Young People. **The Lion and the Unicorn**, v. 6, p. 54-63, 1982. Disponível em: <<https://muse.jhu.edu/article/247409>>. Acesso em: 3 set. 2025.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

TOIGO, Adriana Marques. Níveis de atividade física na Educação Física escolar e durante o tempo livre em crianças e adolescentes. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, nº 1, p. 45-56, 2009. Disponível:

<<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1282>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VALENTINI, Nadia Cristina. **Mastery motivational climate motor skill intervention: replication and follow-up**. 1999. 114 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Auburn University, Auburn, 1999. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/5355468f76280f85c1c5927c4348c13e/1?cbl=18750&diss=y&pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VAZ, Maria Clara Soares de Oliveira; CAMPOS, Wagner de; KERKOSKI, Marcio José; AFONSO, Gilmar. Análise dos efeitos de um programa de intervenção baseado na estrutura TARGET e “Escola da Bola” na coordenação motora grossa. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, nº 1, p. 19–24, 2021. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25504>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VEDDER-WEISS, Dana. Teaching Higher and Lower in Mastery Goal Structure: The Perspective of Students. **The Elementary School Journal**, v. 117, nº 4, p. 566–592, 2017. Disponível em: <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/691584>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

WEBER, William. The History of Musical Canon. In COOK, Nicholas; EVERIST, Mark. **Rethinking Music**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 336-355.

WEIGAND, Daniel; BURTON, Shane. Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. **European Journal of Sport Science**, v. 2, nº 1, p. 1-14, 2002. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1080/17461390200072102>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

WENTZEL, Kathryn R.; WIGFIELD, Allan. **Handbook of motivation at school**. Nova York: Routledge, 2009.

WIXEY, D. J.; KINGSTON, K. An initial exploration into coaching strategies used to develop a mastery motivational climate within a premier league soccer academy. **Journal of Contemporary Athletics**, Hauppauge, v. 15, nº 4, p. 229-244, 2021. Disponível em: <<https://novapublishers.com/shop/an-initial-exploration-into-coaching-strategies-used-to-develop-a-mastery-motivational-climate-within-a-premier-league-soccer-academy/>>. Acesso em: 27 abr. 2025.