



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

**SILENE TRÓPICO E SILVA**

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA:**

**Um estudo com alunos do ensino médio.**

**Belém - Pará  
2017**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES

**SILENE TRÓPICO E SILVA**

**MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA:**

**Um estudo com alunos do ensino médio.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação  
em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito  
para obtenção do título de Mestre em Artes

Orientadores: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas  
Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho

Linha de Pesquisa: História Crítica e Educação em Artes

Belém, Pará  
2017

Dados Internacionais de Catalogação- na-Publicação (CIP)  
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFGA

---

Silva, Silene Trópico e

Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio /  
Silene Trópico e Silva. - 2017.

196 f.: il. color.; 30 cm

Inclui bibliografias

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas.

Coorientador: Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências  
das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2017.

1. Ensino elementar-Música. 2. Motivação na educação. 3. Música-estudantes-  
ensino médio. 4. Autodeterminação-educação. I. Título.

CDD – 23 eds.372.87

---



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.**

Aos sete (07) dias do mês de julho do ano de dois mil e dezessete (2017), às nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência do orientador professor doutor Aureo Deo de Freitas Junior ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Silene Trópico e Silva, Intitulada: **MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA: Um estudo com alunos do ensino médio.**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Aureo Deo de Freitas Júnior, Sonia Maria Moraes Chada, da Universidade Federal do Pará; Ana Cristina Gama Tourinho, da Universidade Federal da Bahia; José Ruy Henderson Filho, da Universidade do Estado do Pará. Dando início aos trabalhos, o professor doutor Aureo Deo de Freitas Junior, passou à palavra a mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito **EXCELENTE, com a recomendação de parte ou capítulo da referida Dissertação.** A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Aureo Deo de Freitas Junior agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pa, 07 de Julho de 2017.

Prof. Dr. AUREO DEO DE FREITAS JUNIOR

Profa. Dra. SONIA MARIA MORAES CHADA

Profa. Dra. ANA CRISTINA GAMA TOURINHO

Prof. Dr. JOSÉ RUY HENDERSON FILHO

SILENE TRÓPICO E SILVA

Dedico a dissertação á Fátima Trópico, amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço á Deus por conduzir, sustentar e transpor todas dificuldades e obstáculos encontrados no caminho.

Aos meus orientadores Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior e Dr. José Ruy Henderson Filho pela orientação primorosa, competência, compromisso e contribuição com a pesquisa.

Ás queridas professoras Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria Moraes Chada e Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho pela colaboração prestada a esse estudo quando é destacada a participação na banca de qualificação, partilhando conhecimentos e sugestões que encaminharam muitas ações efetuadas nessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes, coordenação, professores, técnicos e colegas de curso com quem tive oportunidade de conviver, discutir e aprender tantas coisas novas.

Aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem” pela contribuição na construção do instrumento de coleta de dados da pesquisa, bem como pela convivência, discussões e trabalhos que tive oportunidade de realizar compondo a essa equipe.

Aos que tornaram possível a construção deste estudo: Unidade SEDUC na Escola Dois representada pelo gestor Prof. Sérgio Ronaldo M. Araújo e, suas respectivas escolas representadas pela diretora Prof.<sup>a</sup> Raimunda Alzira Maciel Góes e Prof.<sup>a</sup> MSc. Lanna Patrícia Marques Nascimento e; á diretora Prof.<sup>a</sup> Denise do Socorro e Prof.<sup>a</sup> Ivana do Socorro Gaia Borges.

Ao apoio recebido na E.E.E.F.M “Jarbas Passarinho” representada pela diretora Prof.<sup>a</sup>. Walmina Leite Carvalho e pela Prof.<sup>a</sup> MSc. Cláudia Maria Mesquita para aplicar os testes do questionário com os estudantes de nível médio.

Meu obrigado ao curso de estatística da UFPA representado pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Marinalva Cardoso Maciel e Douglas Kelvin Gonçalves Torres que, orientando as análises estatísticas e oportunizou a descrição estatística efetuada nesta pesquisa.

Á querida Débora David das Neves pela revisão textual primorosa.

Á CAPES pelo fomento á pesquisa e concessão a bolsa de estudos.

Aos meus pais Álvaro e Fátima Trópico, meus irmãos Álvaro, Fernanda, Eliana e Vanessa e a sobrinha Érica, sem vocês não valeria a pena chegar até aqui.

*“As pessoas mais do que as máquinas e qualquer tipo de recurso, motivam as pessoas”*  
(TAPIA e FITA, 2015, p.10).

## RESUMO

SILVA, Silene Trópico. **Motivação para aprender música**: um estudo com alunos do ensino médio. 2017. 196 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

Nesta pesquisa, realizou-se um estudo exploratório com a finalidade de conhecer os direcionamentos empíricos aplicados na área de educação musical e outros aplicados em conformidade com a Teoria da Autodeterminação (TAD) possíveis para este estudo. Foi importante revelar o estado da motivação dos alunos e descrever o comportamento do estudante de acordo com as influências internas e externas, para predizer-lhes a orientação motivacional para aprender música no ensino médio. A teorização sobre o sentimento autodeterminado, realizado pelos psicólogos Deci e Ryan (1985), aproximou-se da perspectiva sociocognitiva da motivação e da visão humanista das necessidades e da aplicação do conceito autodeterminado, favorecendo ao sujeito interagir consigo e com seu mundo de forma dialética e *organísmica*. O sujeito ao se identificar, bem como endossar pessoalmente as informações recebidas do contexto como próprias de si, tornou-se capaz controlar e direcionar seu aprendizado á realização de suas metas e objetivos futuros. Com o emprego do *survey* para 64 alunos do ensino médio, objetivou-se compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical e conhecer o estado e estilo da motivação, para: (a) explicar as influências internas e externas que motivam o envolvimento do aluno em práticas musicais; (b) verificar por intermédio da literatura os mecanismos psicológicos básicos que motivam o educando a aprender música; (c) descrever como os fatores educacionais e socioculturais influenciam a compreensão dos conteúdos; e (d) averiguar a natureza (intrínseca e extrínseca) que origina a motivação para aprender conteúdos musicais. Ao se depreender a motivação do estudante do ensino médio é considerado aplicar avaliação qualitativa no intento de conhecer a qualidade da aprendizagem conceitual dos estudantes. Neste sentido, foi a pesquisa de *survey*, uma alternativa bastante válida, para aprofundar esta questão e projetar os fatores que motivaram a amostra de estudantes de música do ensino médio regular aprender música na escola. Como estas questões foram abordadas no ensino médio, acredita-se que as ações empreendidas nessa pesquisa, fazem a diferença para melhorar a qualidade do ensino. Com o desenvolvimento da pesquisa de *survey* e análise quantitativa dos dados, foi constatada na amostra pesquisada o estado e estilo motivacional orientado para motivação controlada em estágio de autorregulação introjogada, em locus causal externo. A contribuição da motivação para aprender música foi determinada pela percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas, avaliadas pelos estudantes, em grau moderadamente baixo e próximo de 45% do índice total da escala, bem como pela frustração moderada destas mesmas necessidades, avaliadas próximas de 55% do índice de frustração total da escala. Os sentimentos de autonomia se aproximaram na escala *Likert* do nível de 32% apontados na escala, o sentimento de competência ao nível de 37% e o de relacionamento ao nível de 31% de atendimento. Confirmou-se no estudo ser o atendimento das necessidades psicológicas básicas uma característica inata das pessoas, cuja contribuição aumenta o aprendizado conceitual, melhora a disciplina escolar diminuindo quadros de evasão e repetência escolar que em seus desdobramentos motivacionais ajusta e modifica o comportamento do sujeito positivamente, sendo, portanto, um incremento ao aprendizado musical que corrobora com a condução de futuras pesquisas e com a educação musical.

**Palavras-chave:** Motivação para aprender música. Educação musical. Motivação do aluno. Autodeterminação para aprender música no ensino médio.



## ABSTRACT

SILVA, Silene Trópico. **Motivação para aprender música**: um estudo com alunos do ensino médio. 2017. 196 fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

In this research, an exploratory study was conducted with the purpose of knowing the empirical directions applied in the area of the musical education and others applied in accordance with the Theory of Self-Determination (TSD) possible for this study. It was important to reveal status of student motivation and to describe student behavior according to internal and external influences, to predict the motivational orientation for learning music in high school. Deci and Ryan (1985), theorizing about self-determined feeling, approached the sociocognitive perspective of motivation and the humanistic view of needs and the application of the self-determined concept favored the subject to interact with himself and his world dialectically and organismic. The subject identifying himself as well as personally endorsing the information received from the context as his own, has become able to control and direct his learning to the achievement of his future goals and objectives. With the use of the survey for 64 high school students, the objective was to understand the contributions of motivation to musical learning and to know the state and style of motivation, in order to: (a) explain the internal and external influences that motivate student involvement in musical practices; (B) to verify through the literature the basic psychological mechanisms that motivate the student to learn music; (C) describe how educational and sociocultural factors influence the understanding of content; and (d) ascertain the nature (intrinsic and extrinsic) that gives rise to the motivation to learn musical contents. When it comes to the motivation of the high school student, it is considered to apply qualitative evaluation of the learning. In the attempt to know the quality of students' conceptual learning was the research *survey*, was a very valid alternative, to deepen this question and design the factors that motivated the sample of regular high school music students to learn music in school. As these issues were addressed in high school, it is believed that the actions undertaken in this researched, make a difference to improve the quality of teaching. With the development of *survey* research the quantitative analysis of data, we verified the state and motivational style oriented to controlled motivation in the introjected stage of self-regulation, with external causal locus. The contribution of the motivation to learn music was determined by the perception of basic psychological needs, evaluated by the students, in a moderately low degree and close to 45% of the total scale index, and the needs basic frustration in this scale stayed, close to 55% of the scale's total frustration index. Feelings of autonomy approached on the Likert scale from the 32% level indicated in the scale, the feeling of competence at the 37% level and the relationship at the 31% level of care. It was confirmed that in the study it is the satisfaction of the basic psychological needs an innate characteristic of the people, whose contribution increases the conceptual learning, improves the school discipline, reducing the cadres of school dropout and repetition that in its motivational unfolding modifies and modifies the behavior of the subject positively, being, therefore, an increment to the musical learning that corroborates with the conduction of future researches and with the musical education.

**Keywords:** Motivation to learn music. Musical education. Student motivation. Self-Determination to learn music in high school.

## LISTA DE ABREVIATURAS

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ANPPOM</b>   | Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música |
| <b>ABEM</b>     | Associação Brasileira de Educação Musical                 |
| <b>BNCC</b>     | Base Nacional Comum Curricular                            |
| <b>CONEP</b>    | Comissão Nacional de Ética Nacional em Pesquisa           |
| <b>DCNGE</b>    | Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação      |
| <b>ENEM</b>     | Exame Nacional do Ensino Médio                            |
| <b>EMUPFA</b>   | Escola de Música da Universidade Federal do Pará          |
| <b>EJA</b>      | Educação de Jovens e Adultos                              |
| <b>IDEB</b>     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica              |
| <b>INEP</b>     | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais    |
| <b>MEC</b>      | Ministério da Educação e Cultura                          |
| <b>PCN</b>      | Parâmetros Curricular Nacional                            |
| <b>PIBID</b>    | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência  |
| <b>PIBIC</b>    | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  |
| <b>SEDUC/PA</b> | Secretaria de Educação do Estado do Pará                  |
| <b>SEMEC</b>    | Secretaria Municipal de Educação                          |
| <b>SIMCAM</b>   | Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais       |
| <b>TAD</b>      | Teoria da Autodeterminação                                |
| <b>TAC</b>      | Teoria da Avaliação Cognitiva                             |
| <b>TNPB</b>     | Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas              |
| <b>T IO</b>     | Teoria da Avaliação Organísmica                           |
| <b>TOC</b>      | Teoria da Orientação de Causalidade                       |
| <b>TMO</b>      | Teoria das Metas e Conteúdos                              |
| <b>TMR</b>      | Teoria da Motivação nos Relacionamentos                   |
| <b>UEPA</b>     | Universidade do Estado do Pará                            |
| <b>UFPA</b>     | Universidade Federal do Pará                              |
| <b>USE-02</b>   | Unidade Seduc na Escola Dois                              |
| <b>UREs-19</b>  | Unidade Regional Estadual Dezenove                        |

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 – Da relação dialética do indivíduo com o ambiente   | 55  |
| Figura 2 – Interações dialéticas do indivíduo com o sentimento de autonomia                             | 60  |
| Figura 3 – Interações dialéticas do indivíduo com o sentimento de competência                           | 64  |
| Figura 4 – Interações dialéticas do indivíduo com o sentimento de relacionamento                        | 65  |
| Figura 5 – Estágios comportamentais distribuídos ao <i>continuum</i> de autonomia                       | 76  |
| Figura 6 – Quantidade dos alunos entrevistados, estudando música fora da escola em relação ao gênero    | 126 |
| Figura 7 – Atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas  | 129 |
| Figura 8 – Frustração das necessidades psicológicas básicas   | 130 |
| Figura 9 – Satisfação e Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas                                | 131 |
| Figura 10 – Atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas   | 131 |
| Figura 11 – Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas  | 132 |
| Figura 12 – Autonomia percebida para participar das aulas de música                                     | 138 |
| Figura 13 – Estilo motivacional do estudante para participar das aulas de música na escola              | 139 |
| Figura 14 – Autorregulação do aluno para aprender música  | 139 |
| Figura 15 – Estilo motivacional do aluno para se envolver, dirigir e orientar seu aprendizado musical   | 140 |
| Figura 16 – Objetivos e metas futuras do aluno com o ensino musical                                     | 141 |
| Figura 17 – Estilo motivacional do aluno para atingir metas objetivos futuros com o aprendizado musical | 141 |
| Figura 18 – Estilo motivacional dos alunos do ensino médio para aprender música                         | 142 |
| Figura 19 – Estilo motivacional dos alunos do ensino médio para aprender música na escola               | 143 |
| Figura 20 – Análise de variáveis associadas aos ambientes controlados                                   | 144 |
| Figura 21 – Objetivos extrínsecos introjetados  | 145 |
| Figura 22 – Condições para aumentar a motivação autodeterminada   | 146 |

## LISTA DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabela 1 – Escolas da Unidade Seduc na Escola Dois   | 89  |
| Tabela 2 – Construtos e Itens da escala das motivações controlada e autônoma                           | 105 |
| Tabela 3 – Construto e Itens da escala de atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas | 110 |
| Tabela 4 – Construção do livro de códigos da pesquisa  | 118 |
| Tabela 5 – Análise Fatorial (Rotação Varimax) do questionário A  | 121 |
| Tabela 6 – Análise Fatorial (Rotação Parsimax) do questionário B                                       | 123 |
| Tabela 7 – Da quantidade e do percentual dos alunos entrevistado em relação ao gênero                  | 124 |
| Tabela 8 – Da quantidade e do percentual dos alunos entrevistado em relação a faixa-etária             | 124 |
| Tabela 9 – Da quantidade dos alunos entrevistado em relação ao gênero e sua faixa etária               | 125 |
| Tabela 10 – Distribuição segundo a formação acadêmica dos responsáveis pelos alunos entrevistados      | 125 |
| Tabela 11 – Da quantidade e do percentual dos alunos entrevistados que estudam música                  | 125 |
| Tabela 12 – Da quantidade e percentual, mostrando onde os alunos entrevistados estudaram música        | 126 |
| Tabela 13 – Da quantidade e percentual, mostrando os alunos que possuem habilidade musical             | 126 |
| Tabela 14 – Da quantidade e percentual, mostrando os instrumentos que familiares e alunos tocam        | 127 |
| Tabela 15 – De satisfação do sentimento de autonomia, competência e relacionamento                     | 134 |
| Tabela 16 – De frustração das necessidades básicas de competência, autonomia e relacionamento          | 135 |
| Tabela 17 – De atendimento e frustração do relacionamento  | 135 |
| Tabela 18 – De atendimento competência autonomia e relacionamento                                      | 136 |
| Tabela 19 – De frustração das necessidades psicológicas básicas  | 136 |

## ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| Anexo 1 – Autorização para visitar as escolas que oferecem ensino médio   | 188 |
| Anexo 2 – Autorização da USE-2 institucional para condução da pesquisa nas escolas selecionadas                             | 189 |
| Anexo 3 – Autorização institucional da direção da E.E.F.M “Acy de Jesus Barros Pereira” para condução da pesquisa na escola | 190 |
| Anexo 4 – Autorização institucional da direção da E.E.F.M “Augusto Montenegro” para condução da pesquisa na escola          | 191 |
| Anexo 5 – Redação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)  | 193 |
| Anexo 6 – Folha de sugestões dos avaliadores do instrumento de coleta de dados  | 196 |
| Anexo 7 – Autorização institucional da direção da E.E.F.M “Jarbas Passarinho” para Condução da pesquisa na escola           | 192 |

# SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>1</b>   |
| <b>1.2 OBJETIVOS .....</b>  | <b>26</b>  |
| 1.2.1 OBJETIVO GERAL .....  | 26         |
| 1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....   | 26         |
| <b>1 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA.....</b>  | <b>27</b>  |
| <b>1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA EDUCAÇÃO MUSICAL E DA MOTIVAÇÃO .....</b>                               | <b>27</b>  |
| <b>1.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA POR INTERVENÇÕES NO CAMPO .....</b>                                   | <b>35</b>  |
| <b>1.3 MOTIVAÇÃO DO ALUNO DESCRITA POR FATORES PSICOLÓGICOS NÃO INTERVENTIVOS.....</b>                      | <b>37</b>  |
| <b>1.4 CONTRIBUIÇÕES DA MOTIVAÇÃO AUTODETERMINADA PARA APRENDER.....</b>                                    | <b>40</b>  |
| <b>2 MACROTEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD).....</b>   | <b>50</b>  |
| <b>2.1 O CONCEITO DE MOTIVAÇÃO AUTODETERMINADA.....</b>   | <b>50</b>  |
| <b>2.2 NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....</b>   | <b>54</b>  |
| 2.2.1 AUTONOMIA.....  | 59         |
| 2.2.2 COMPETÊNCIA.....  | 61         |
| 2.2.3 RELACIONAMENTO .....  | 64         |
| <b>2.3 AVALIAÇÃO COGNITIVA .....</b>  | <b>67</b>  |
| <b>2.4 INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA .....</b>   | <b>70</b>  |
| 2.4.1 AUTORREGULAÇÃO EXTRÍNSECA: SUAS CONSEQUÊNCIAS E CORRELAÇÕES .....                                     | 74         |
| <b>2.5 ORIENTAÇÃO CAUSALIDADE.....</b>  | <b>76</b>  |
| 2.5.1 MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA .....  | 77         |
| 2.5.2 MOTIVAÇÃO CONTROLADA .....  | 78         |
| 2.5.3 MOTIVAÇÃO IMPESSOAL.....  | 79         |
| <b>2.6 METAS E CONTEÚDOS .....</b>  | <b>80</b>  |
| <b>2.7 MOTIVAÇÃO NOS RELACIONAMENTOS.....</b>   | <b>81</b>  |
| <b>3- PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>   | <b>83</b>  |
| <b>3.1 A PESQUISA DE SURVEY .....</b>   | <b>83</b>  |
| <b>3.2 DELINEAMENTO DO ESTUDO .....</b>   | <b>84</b>  |
| <b>3.3 EXECUÇÃO DO ESTUDO.....</b>  | <b>86</b>  |
| 3.3.1 PARTICIPANTES .....   | 86         |
| <b>3.4 LOCAL DE INTERVENÇÃO .....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>3.5 DELIMITAÇÃO DO CAMPO .....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>3.6 UNIDADE SEDUC NA ESCOLA DOIS (USE-02) E SUAS ESCOLAS.....</b>  | <b>88</b>  |
| 3.6.1 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO “AUGUSTO MONTENEGRO” .....  | 91         |
| 3.6.2 ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO “PROF.º ACY DE JESUS BARROS PEREIRA” .....                            | 93         |
| <b>3.7 PROCEDIMENTO ÉTICO.....</b>  | <b>94</b>  |
| <b>3.8 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>3.9 PROCEDIMENTOS ESPECÍFICOS .....</b>  | <b>95</b>  |
| 3.9.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....   | 95         |
| 3.9.2 CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....  | 98         |
| <b>3.10 ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....</b>  | <b>111</b> |
| 3.10.1 ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DE AUTONOMIA, COMPETÊNCIA E<br>RELACIONAMENTO..... | 111        |

|   |                   |
|---|-------------------|
| 3.10.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA MEDIADA POR INCENTIVOS SOCIAIS.....   | 112               |
| 3.10.3 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA MEDIADA POR SUPORTES CONTEXTUAIS.....   | 112               |
| 3.10.4 MOTIVOS INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS PARA APRENDER MÚSICA NO ENSINO MÉDIO.....  | 113               |
| <b>3.11 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>   | <b>113</b>        |
| <b>3.12 COLETA DE DADOS .....</b>   | <b>115</b>        |
| 3.12.1 INSTRUMENTOS DA COLETA DE DADOS.....   | 116               |
| <b>3.13 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....</b>  | <b>116</b>        |
| <br>  |                   |
| <b><u>4 RESULTADOS .....</u></b>  | <b><u>120</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b>4.1 INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS E A EXPERIÊNCIA MUSICAL DOS ESTUDANTES .....</b>  | <b>124</b>        |
| 4.1.1 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS.....   | 124               |
| 4.1.2 CARACTERÍSTICAS RELACIONADAS À MÚSICA .....   | 125               |
| <b>4.2 PERCEPÇÃO DE ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS .....</b>   | <b>127</b>        |
| 4.2.1 PERCEPÇÃO DE ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS .....  | 128               |
| <b>4.3 PERCEPÇÃO DE FRUSTRAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....</b>   | <b>129</b>        |
| 4.3.1 PERCEPÇÃO DE FRUSTRAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS .....   | 130               |
| <b>4.4 PERCEPÇÃO DE ATENDIMENTO E FRUSTRAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS .....</b>  | <b>130</b>        |
| 4.4.1 PERCEPÇÃO DE ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS .....  | 131               |
| 4.4.2 PERCEPÇÃO DE FRUSTRAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....  | 132               |
| 4.4.3 CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS .....  | 132               |
| <b>4.5 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER O CONTEÚDO MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTES .....</b>   | <b>137</b>        |
| 4.5.1 AUTONOMIA PARA PARTICIPAR DAS AULAS DE ARTE/MÚSICA NA ESCOLA.....   | 138               |
| 4.5.2 A COMPETÊNCIA DO ESTUDANTE PARA DIRIGIR E ORIENTAR AÇÕES DURANTE AULAS DE ARTE/MÚSICA NA ESCOLA.....                                      | 139               |
| 4.5.3 O RELACIONAMENTO DO ALUNO COM AULAS DE MÚSICA PARA ALCANÇAR METAS E OBJETIVOS FUTUROS COM A APRENDIZAGEM DE MÚSICA NA ESCOLA.....         | 140               |
| <b>4.6 TENDÊNCIA E ESTILO MOTIVACIONAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....</b>  | <b>142</b>        |
| <b>4.7 DESCRIÇÃO E CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS DO ESTUDO SOBRE AUTORREGULAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA.....</b>                                   | <b>143</b>        |
| 4.7.1 CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA MOTIVAÇÃO CONTROLADA E AUTÔNOMA PARA PERCEPÇÃO DO SENTIMENTO DE AUTONOMIA.....                          | 143               |
| 4.7.2 CORRELAÇÕES ENTRE AS VARIÁVEIS DA MOTIVAÇÃO CONTROLADA E AUTÔNOMA PARA PERCEPÇÃO DO SENTIMENTO DE RELACIONAMENTO .....                    | 146               |
| <br>  |                   |
| <b><u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u></b>   | <b><u>148</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>REFERÊNCIAS .....</u></b>   | <b><u>174</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>APÊNDICE – A QUESTIONÁRIOS DO ESTUDO.....</u></b>   | <b><u>185</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b><u>ANEXO – A CARTA DE ANUÊNCIA DIRIGIDA ÀS INSTITUIÇÕES.....</u></b>   | <b><u>188</u></b> |
| <br>  |                   |
| <b>ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO PARA VISITAR AS ESCOLAS QUE OFERECEM ENSINO MÉDIO.....</b>   | <b>188</b>        |
| <b>ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DA USE-2 INSTITUCIONAL PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS SELECIONADAS.....</b>                                     | <b>189</b>        |
| <b>ANEXO 3 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA DIREÇÃO DA E.E.F.M “PROF.ª ACY DE JESUS BARROS PEREIRA” PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA. ....</b> | <b>190</b>        |
| <b>ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA DIREÇÃO DA E.E.F.M “AUGUSTO MONTENEGRO” PARA CONDUÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....</b>                  | <b>191</b>        |

|  |                   |
|--|-------------------|
| <b>ANEXO 7 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA DIREÇÃO DA E.E.F.M “JARBAS PASSARINHO” PARA CONDUÇÃO DO TESTE DA PESQUISA NA ESCOLA.....</b> | <b>192</b>        |
| <b><u>ANEXO – B TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</u></b>   | <b><u>193</u></b> |
| <b>ANEXO 5 – REDAÇÃO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....</b>   | <b>193</b>        |
| <b><u>ANEXO D – FOLHA DE SUGESTÕES .....</u></b>   | <b><u>196</u></b> |
| <b>ANEXO 6 – FOLHA DE SUGESTÕES DOS AVALIADORES DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....</b>   | <b>196</b>        |



## INTRODUÇÃO

Satisfação, bem-estar e realização pessoal são sensações que descrevem o comportamento do aluno e de qualquer pessoa em decorrência do fenômeno da motivação. No âmbito escolar, a manifestação deste fenômeno motivacional pode impulsionar os aprendizes a conseguirem autonomia de suas ações, a fim de adquirirem saúde psicológica. Para Reeve (2015), a obtenção de saúde psicológica está ligada ao atendimento das necessidades psicológicas, sendo, tão importante e indispensável quanto o é para o sujeito adquirir atendimento às necessidades biológicas e fisiológicas.

Deci e Ryan (2008b), psicólogos sociais e proponentes da Teoria da Autodeterminação (TAD) partindo do princípio teórico de os seus antecessores, verificaram se seria o atendimento às necessidades psicológicas básicas moldado pela cultura ou uma necessidade inseparável de todas as pessoas, inclusive dos estudantes.

Os estudos efetuados por Deci e Ryan (1985) demonstraram ser inerente ao sujeito obter atendimento às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, por verificarem não depender este atendimento da influência cultural a que se submeteram as pessoas. Dessas constatações, emergiu a Macroteoria da Autodeterminação com a proposição de que os indivíduos atendidos totalmente em suas necessidades psicológicas básicas tornam-se motivados à autodeterminação, por este sentimento ser inato às pessoas.

Essa Macroteoria da Autodeterminação foi estruturada por esses teóricos em seis miniteorias inter-relacionadas, acerca de estudar sob múltiplas facetas, a personalidade de indivíduos em diferentes atividades, inclusive, durante o aprendizado de conceitos escolares (DECI e RYAN, 2016).

Desde então, tem crescido o interesse dos pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e da música quanto ao emprego, no ambiente escolar, das proposições de Deci e Ryan (1985), a fim de conhecer, observar e mensurar a manifestação do fenômeno motivacional do alunado. Nessa perspectiva, muitos pesquisadores puderam determinar em suas análises o grau de atendimento aos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem de seus pesquisados.

Tomando as análises previamente realizadas pelos teóricos da Teoria da Autodeterminação (TAD), os demais pesquisadores compararam seus achados de pesquisa, acerca de mensurar o quanto o comportamento do estudante aproximou-se da motivação autodeterminada. Neste íterim, foi o grau de atendimento das necessidades psicológicas básicas operacionalizado pelos conceitos teóricos da motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca foi considerada naturalmente autodeterminada e a motivação extrínseca foi interpretada, pelos teóricos da TAD, próxima ou distante da motivação autodeterminada. Desta forma, se interpreta da TAD que a proximidade entre o comportamento orientado á motivação extrínseca com regulações identificadas ou integradas (autodeterminadas) está próximo da motivação intrínseca e o comportamento orientado á regulações externa e introjetada (controlada) está distanciado da motivação intrínseca ou autodeterminada (DECI e RYAN, 2000, 2008b, 2016; DECI, 2009; DECI *et al.*, 1996).

Defronte destes achados da TAD e do interesse dos pesquisadores pelas assertivas de Deci e Ryan (1985), torna-se possível conhecer também, neste estudo, o comportamento motivacional autodeterminado do sujeito para aprender música. Portanto, ao conhecer a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) por estudos em livros (REEVE, 2015), (BORUCHOVITCH e BUZNECK, 2009) e artigos (DECI e RYAN, 2000; 2008b; 2016), (DECI, 2009); (DECI *et al.*, 1991) e (DECI *et al.*, 1996), optou-se fundamentar teoricamente o desenvolvimento desta pesquisa em consonância com a teoria defendida pelos referidos autores. Assim sendo, o objeto de estudo proposto neste trabalho situa-se nas necessidades e no paradigma sociocognitivo da motivação, escolhida para este estudo por haver aproximação desta teoria com os objetivos da juventude, a saber: ingressar numa faculdade ou adentrar no mercado de trabalho.

Ao deter olhar mais atento sob a motivação dos 64 estudantes de música e participantes deste estudo, averiguou-se neles a ocorrência de motivação autodeterminada para aprender música. O motivo para aplicar a pesquisa de survey interseccional descritivo, a essa amostra estratificada de participantes, partiu do interesse da pesquisadora pelo comportamento motivacional do estudante para aprender música. No ensino médio regular, enquanto o aluno aprendeu o conteúdo de música, integrante da disciplina de Arte, foi detectado, pela professora pesquisadora, existir entre alguns alunos do ensino médio, dificuldades de aprendizagem e apreensão de conceitos musicais. Como a motivação interfere na participação, envolvimento e permanência do aluno com as lições buscou-se no

desenvolvimento do estudo, empregado a uma parcela de alunos do ensino médio, compreender melhor esta questão. Tomando estas bases, se verificou inicialmente os seguintes aspectos: (a) experiência pessoal desta pesquisadora como professora de música no ensino médio; (b) o interesse dos pesquisadores da educação musical pelo desenvolvimento de estudos exploratórios e, por aplicar estratégias fomentadoras da motivação intrínseca; (c) o quanto o emprego da Teoria da Autodeterminação (TAD) contribuiu para aumentar a motivação do aluno pesquisado para aprender música no ensino médio regular.

Para estruturar o percurso desta pesquisa, além de adotar como proposição a Teoria da Autodeterminação, empregada para conhecer o comportamento motivacional de uma parcela de jovens, também se considerou importante, desenvolver a pesquisa de *survey* interseccional descritivo, para coletar as informações de alguns estudantes do ensino médio. Logo, a pesquisa de *survey* realizada, se destinou a conhecer quantitativamente a motivação autodeterminada dos 64 alunos de música, participantes desta pesquisa e matriculados no primeiro ano do ensino médio regular, de 2 escolas da esfera pública estadual.

As escolas selecionadas para o estudo vinculam-se à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA-URES 19), da qual, a escolha deliberada recaiu sobre a Unidade Seduc na Escola-Dois (USE-02) de Belém do Pará. Convém frisar que, a USE-02 congrega sete escolas de ensino médio, porém, entre estas, apenas duas escolas atenderam aos seguintes critérios preestabelecidos: todos os alunos deveriam receber aulas de música como conteúdo da disciplina de Arte e aprender conteúdos de música com professores habilitados em música.

Da pesquisa de *survey* realizada para os 64 jovens do ensino médio, objetivou-se compreender como a motivação pôde contribuir para aumentar o aprendizado musical, (sem que se aplicasse, neste ambiente escolar, qualquer estudo de intervenção). Na intenção de obter compreensão da motivação autodeterminada da população pesquisada, buscou-se descrever o estado e estilo da motivação, percebida pelos participantes. Durante a tipificação do comportamento estudantil realizado pelo emprego da pesquisa de *survey*, pautou-se refletir sobre qual percurso seria utilizado para atingir objetivos e meios de obter os dados. Concluiu-se destas assertivas que, foi essencial compreender o comportamento motivado dos estudantes em conformidade com a proposição de Deci e Ryan (1985) pois, a literatura pertinente demonstrou haver tendência inata de o indivíduo obter satisfação de suas necessidades psicológicas. Destas questões, se intui sobre os motivos geradores de dificuldades de aprendizagem e déficits no desenvolvimento cognitivo, dos estudantes de nível médio, se

relacionam ao grau parcial ou insuficiente com que este atendimento se apresentou aos alunos.

Levando em conta a hipótese teórica levantada, considera-se relevante para este estudo localizar em qual grau os 64 alunos de música do ensino médio se percebem atendidos em suas necessidades psicológicas básicas enquanto aprendem o conteúdo de música. O interesse por esta questão se associa tanto a literatura pertinente quanto aos problemas de aprendizagem do conteúdo de música, identificados por alguns professores de música paraenses nos artigos publicados por eles. Cabe ressaltar que estes resultados foram igualmente encontrados na avaliação do IDEB para o ensino médio do Estado do Pará, do qual se observa que, os estudantes do ensino médio não alcançaram índices de compreensão textual suficientes ao aprendizado de conceitos nas principais disciplinas do currículo. Conforme identificou o Índice sobre o Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os alunos de ensino médio do Estado do Pará, têm seu desenvolvimento educacional sob delicado estado de atenção e causado por índices elevados de abandono e reprovação escolar. (QEDU, 2015).

Na empreitada de investigar também o interesse de pesquisadores da área de música sobre a motivação do aluno para aprender música, na cidade de Belém do Pará, se investigou sobre a existência de estudos referentes a motivação do aluno secundário. Para isso, foram consultados os repositórios das principais universidades de música, acerca de verificar pesquisas endereçadas a motivação para aprender música nas escolas de ensino médio<sup>1</sup>, enquanto revisou-se a literatura. Após o estudo dos títulos pertinentes, não foram encontrados nos principais eventos de educação musical nacional, artigos publicados – em anais de eventos científicos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM), anais e revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e abordando a motivação de jovens para aprender música em Belém do Pará.

Nos anais das principais associações científicas e nos repositórios das universidades estadual e federal de Belém e de estados como Belo Horizonte, Bahia, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Curitiba e São Paulo<sup>2</sup>, igualmente, não foram localizados

---

<sup>1</sup> Vide os periódicos online da Universidade do Estado do Pará – UEPA no sítio <http://paginas.uepa.br/seer/index.php/index/search/search> e repositório de teses e dissertações da Universidade Federal do Pará – UFPA sítio: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/simple-search?query=motivacao+para+aprender+musica> > acesso em 1 Fev.2017.

<sup>2</sup> Vide os periódicos online das universidades estaduais e federais de onde, não identificamos trabalhos de pesquisa realizados com a temática motivação para aprender música ou, endereçados á Belém do Pará nos sítios [http://www.teses.usp.br/index.php?option=com\\_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br](http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=12&Itemid=77&lang=pt-br); <http://repositorio.unicamp.br/simplesearch?query=motiva%C3%A7%C3%A3o+m%C3%BAsica&filtername=all>

qualquer estudo direcionado á alunos de Belém do Pará ou, interessado por conhecer exclusivamente a motivação dos jovens do ensino médio. Razões que justificam, mais uma vez, a decisão de se desenvolver esta pesquisa.

Declara-se, portanto, da cidade de Belém do Pará, a necessidade de compreender estas questões envolvendo dificuldades de aprendizagem do aluno pertencente ao ensino médio, pois, observou-se durante a revisão de literatura haver carência de pesquisas interessadas por verificar a motivação deste perfil estudantil. Sobre isso, interpreta-se não haver apenas dificuldades de o aluno aprender conceitos como também se verificou carência no interesse de pesquisadores para compreender a motivação, do estudante de ensino médio para aprender música. Em face desta problemática, julga-se importante aprofundar estudo sobre a motivação estudantil no ensino médio, pautando a pesquisa em curso na Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan. Entende-se que as assertivas teóricas da TAD, aplicáveis aos ambientes escolares de aprendizagem musical, têm contribuído para aumentar a aprendizagem conceitual dos alunos e diminuir a evasão e repetência dos mesmos (DECI e RYAN, 2008b, DECI, 2009).

Tomando ciência do panorama referente ao aprendizado de música, realizado na esfera curricular do ensino médio, muitas questões instigam a pesquisadora aprofundar estudo sobre o que revelaram os professores, pesquisadores da área e o IDEB do alunado de ensino médio. Observa-se que defronte das dificuldades de aprendizagem, detectadas por alguns professores atuantes no ensino médio e referentes á disciplina de Arte, se faz necessário, primeiramente, compreender o real estado da motivação nos estudantes, antes de empregar qualquer estudo experimental. Interpreta-se que as dificuldades encontradas na disciplina Arte podem estar associadas á obrigatoriedade de o aluno aprender o conteúdo de música, ministrado nesta disciplina. Desta questão julga-se a importância de o docente fomentar a motivação do estudante para aprender música, já que, para o aluno não é possível opinar se quer ou não aprender música.

Entretanto, as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno de música, detectadas por alguns professores da esfera estadual de ensino de Belém, indicam não estar apenas a disciplina de arte, identificando alunos que sofrem com as dificuldades de

---

[;http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/search?query=motiva%C3%A7%C3%A3o+m%C3%BAAsica&submit=Buscar](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/search?query=motiva%C3%A7%C3%A3o+m%C3%BAAsica&submit=Buscar); <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/127961/discover>; [http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/1/simplesearch?location=11422%2F1&query=motiva%C3%A7%C3%A3o+m%C3%BAAsica&rpp=10&sort\\_by=score&order=desc&filter\\_field\\_1=subject&filter\\_type\\_1>equals&filter\\_value\\_1=Biblioteca+Digital+de+Teses+e+Disserta%C3%A7%C3%B5es](http://pantheon.ufrj.br/handle/11422/1/simplesearch?location=11422%2F1&query=motiva%C3%A7%C3%A3o+m%C3%BAAsica&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=Biblioteca+Digital+de+Teses+e+Disserta%C3%A7%C3%B5es); <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/browse?type=subject&order=ASC&rpp=20&value=Motiva%C3%A7%C3%A3o> >acesso em: 02/Fev.2017.

aprendizagem. Observa-se que as dificuldades de aprendizado dos estudantes de nível médio surgiram também na avaliação sobre o IDEB deste grupo estudantil, pois, as mesmas dificuldades de aprendizagem foram encontradas nas principais áreas do conhecimento. Por tudo isso, nesta pesquisa, nos instiga conhecer o pensamento do aluno sobre a importância, valor e sentido que atribui as aulas de música ministradas na disciplina de Arte. Obtendo do estudante as razões e motivos pelos quais participa, se envolve e permanece com as lições de música, se faz necessário elucidar o estado e estilo motivacional do aluno para aprender nesta disciplina. Desta forma, o estudo pautado na abordagem exploratória nos instiga compreender a seguinte questão norteadora: Quais fatores motivam a aprendizagem musical?

O interesse por esta questão norteadora da pesquisa, deu-se a partir de minhas experiências como professora de música no ensino médio regular, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Augusto Montenegro”, na qual atuo há 11 anos. Por isso, seguirei com os relatos das práticas musicais que desenvolvi em sala de aula, a fim de possibilitar ao leitor compreensão sobre o contexto originário da pesquisa e sobre a forma como se desenvolveu.

Obtive título de licenciatura (1999) e bacharelado (2015) em música, ambas as graduações concluídas na Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atuo profissionalmente na área de Educação Musical desde 2001. Na escola pública, onde desenvolvo atividades musicais com alunos do ensino médio, participei como supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no período de 2012-2015. A participação no PIBID contribuiu com a formação de futuros educadores e com minha formação docente, visto que, o apoio oferecido pelo programa humano-didático-instrumental me permitiu melhor organizar e planejar os conteúdos musicais pensados para a disciplina de Arte/Música. Certamente, as aulas planejadas, com a equipe do PIBID, promoveram igualmente ao alunado aulas de qualidade que nos renderam a publicação desta experiência sob a forma de relatos em eventos científicos, a serem destacados no parágrafo seguinte.

Das publicações de Silva (2012, 2014) e Mesquita *et al.*, (2013), relatam-se as contribuições do PIBID para incremento das aulas de arte em algumas escolas públicas paraenses. Tomando como ponto de partida o interesse dos alunos pela tarefa musical, as professoras envolvidas observaram ter o alunado facilidade para manusear os produtos musicais (ritmo, som). Todavia, segundo avaliaram os professores envolvidos com o PIBID, os mesmos alunos sentiram dificuldades de redigir seu pensamento crítico, acerca de descrever com criticidade como estas produções foram realizadas e sobre o quanto

significaram para vida deles. Para as professoras, esta dificuldade interferiu na produção textual do estudante, gerando dificuldades de apreensão conceitual. Associam-se, portanto, as dificuldades encontradas pelas professoras com as descritas na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que caracterizam o ensino como estado de atenção (QUEDU, 2015).

No que tange ao papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para melhorar as aulas de artes, cita-se a reestruturação do plano de curso, conforme a sugestão do Ministério de Educação e Cultura (MEC) constante nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Cabe frisar que o planejamento das aulas se estruturou sob atividades teóricas e práticas, pensadas estrategicamente para melhorar as aulas dos professores envolvidos no programa. Para otimizar as aulas ministradas aos alunos, os professores aproximaram as atividades musicais do repertório de escuta habitual do estudante, extraíram destes repertórios o ritmo e a melodia (PCN), e os contextualizaram para aproximar estes produtos musicais dos conteúdos escritos. Ademais, foram agregados os fragmentos rítmicos e melódicos, aprendidos na aula, às novas experiências de escuta e reconhecimento dos parâmetros sonoros – altura, duração, intensidade e timbre. Por fim, os conteúdos musicais ministrados, pelos professores, foram manuseados pelos alunos para que identificassem as mesmas qualidades sonoras aprendidas do conteúdo de música nos fragmentos de suas melodias e ritmos preferidos. O resultado obtido pelo aluno enquanto manuseou qualidades do som e os aproximou do repertório, eleito por ele, foi compartilhado com os demais colegas para executar trabalhos de canto, percussão e apresentados no formato de atividades de apreciação, execução, improvisação e composição.

O planejamento curricular e o plano de aula estruturado, pelos docentes vinculados ao PIBID, inspiraram-se em procedimentos pautados em práticas sociais e culturais que foram pesquisados pelos docentes nas obras de: Sousa (2009), Swanwick (2014), Penna (2008) e Fonterrada (2008; 2015). O objetivo dos docentes pertencentes ao PIBID com a reestruturação dos planos de curso e de aula foi de aproximar o conteúdo dos repertórios musicais presentes no cotidiano desses discentes, a fim de aumentar a qualidade de aprendizagem musical em seus alunos, contudo, este objetivo foi atendido parcialmente.

Viu-se nos relatos que, as aulas ministradas pelos professores pertencentes ao PIBID, realizado em duas escolas paraenses, que aumentou a vivência musical do estudante com produtos musicais, mas não aumentou a aprendizagem conceitual do alunado de música do ensino médio. Muito embora, não se tenha adotado durante a execução do programa PIBID

uma perspectiva motivacional voltada ao aprendizado da música, foi notório, ser o procedimento pautado em práticas sociais e culturais escasso, acerca de permitir aos professores compreender o compromisso do aprendiz com a disciplina música. Deste fato, interpreta-se, estar o desenvolvimento cognitivo do aluno atrelado a um fazer musical significativo para sua vida estudantil. Entretanto, verifica-se deste professor que ao elaborar suas lições parece ter desconsiderado a necessidade de o aluno aprender coisas novas e relevantes na escola, pois, não foram verificadas nem a qualidade do ensino empregado e tampouco o interesse e motivação apresentado pelo discente ao aprender música na disciplina.

Das práticas musicais adotadas pelos professores do PIBID se interpretou que tem sido aplicado nas aulas, apenas estratégias sobre o que faz ou não um aluno se interessar pelas lições de música. Do aumento das dificuldades de aprendizagem dos alunos, pondera-se neste estudo que poderiam estar ocorrendo estas dificuldades por não se ter enfatizado a motivação do aprendiz para envolver-se, participar e permanecer conectado às atividades musicais.

Verificar a qualidade do aprendizado de música no ensino médio interessa nesta pesquisa porque compreender a qualidade do ensino ofertado, envolve professor e aluno, pois, se o ensino não for bom como poderão os alunos se motivar aprender? Por esta razão, buscou-se compreender a participação, envolvimento e permanência do estudante com lições de música, em se analisando, primeiramente, o que foi descrito no relato dos professores do PIBID. Das aulas ministradas por professores de música aos alunos pertencentes ao programa, se interpreta que o interesse e participação e desenvolvimento das tarefas pelo estudante, foi movido pela aproximação do conteúdo de música ao repertório de escuta do alunado.

Estas questões, foram verificadas também na perspectiva motivacional por muitos pesquisadores interessados em compreender o interesse do aluno em participar, se envolver e permanecer por longos períodos com lições de música. Por esta razão, foram empreendidas, por eles, várias pesquisas referentes a motivação do aluno. Observou-se nas diferentes abordagens motivacionais, adotadas pelos pesquisadores da área que, não se limitaram a observar como ocorreu a manifestação do fenômeno da motivação, mas ajudaram a identificar os fatores psicológicos contribuintes para motivar a participação, o envolvimento e a permanência dos estudantes nas atividades escolares.

Nesta pesquisa, tomando como norte a motivação do aluno de ensino médio regular, o aprendizado da música foi investigado, durante a revisão de literatura, através da aplicação de procedimentos sociais e culturais que foram aplicados nos estudos para traçar o perfil estudantil dos alunos de música do ensino médio. Desta forma, os pesquisadores interessados



na motivação do aprendiz de música, no que tange sua participação, envolvimento e permanência em lições de música dentro e fora da escola, obtiveram resultados positivos ao aprendizado conceitual. Dos resultados obtidos, no levantamento das pesquisas empíricas realizadas também por outros educadores musicais, constatou-se ser aprendizado musical motivado por diversos aspectos, teorias e objetos motivacionais diferentes entre si, que foram identificados no artigo de Silva e Henderson Filho (2016), durante a seleção da teoria a ser empregada nesta pesquisa.

Durante a revisão de literatura, foi notória a influência de diferentes teorias para aumentar a motivação do aluno para aprender música. Contudo, centramos estudo voltado ao aluno do ensino médio regular e amparado na Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985). A escolha da teoria aplicada ocorreu da necessidade inata sentida também pelo aluno no nível de ensino médio, de conseguir atendimento de suas necessidades psicológicas básicas. Dentre os benefícios da aplicação teórica de Deci e Ryan (1985) viu-se a eficiência da TAD de melhorar no alunado o aprendizado de conceitos e diminuir o abandono escolar e índices de reprovação.

Em se analisando o percurso deste estudo, centrado na análise e descrição das contribuições da motivação para aprendizagem musical, destaca-se, sobretudo, que o interesse dos pesquisadores musicais se amparou em diferentes teorias motivacionais e não apenas na Teoria da Autodeterminação. Foi visto que a maioria das pesquisas realizadas por eles, se voltou para verificar o comportamento motivacional do estudante de música, visto sob análise qualitativa na maioria dos casos.

Quanto à realidade empírica, percebeu-se que, para maioria dos pesquisadores foi mais importante aplicar estudos sobre a motivação do aprendiz de música. Constatou-se haver, durante a revisão de literatura, maior número de pesquisas empíricas interessadas pela motivação dos alunos de música para aprender (ver QUEIROZ, 2014; SILVA e HENDERSON FILHO, 2016), do que interessadas pela motivação dos professores para ensinar música (ver FIGUEIREDO, 2014; 2015; GRINGS, 2015; RIBEIRO e CERNEV, 2013; CERNEV e HENTSCHE, 2010; 2012; CERNEV e CERESER, 2010; CERESER e HENTSCHE, 2010). Ratifica-se do limite deste trabalho, não estar o mesmo, focado em questões referentes a motivação do professor para ensinar música. Embora, se reconheça a importância deste tema e sua existência, limita-se o trabalho à compreensão da motivação do aluno para aprender música, sendo pertinente, portanto, tratar apenas desta questão no momento.

Na revisão de literatura empregada, a fim de levantar pesquisas empíricas voltadas ao aprendizado musical, priorizou-se selecionar os estudos empíricos realizados por pesquisadores interessados na motivação do aluno para aprender música, a saber: Araújo, R. e Andrade (2014); Azevedo (2009); Araújo, R. (2008, 2012); Araújo, R. e Pickler (2008); Araújo, I. (2013, 2014); Braga e Dantas, 2014); Bortz (2006); Condessa (2011); Cernev (2015); Dantas e Braga (2009); Dantas (2009; 2010; 2011); Dantas e Palheiros (2013); Davidson *et al.*(2009); Engelman (2010); Fucci Amato (2011); Figueiredo (2015); Figueiredo e Cereser (2013); Figueiredo *et al.* (2012); Grings (2015); Gusmão (2013); Hallam (2009; 2010); Hentschke (2015); Hentschke e Cereser (2010); Kohlrausch (2015); Krüger e Araújo, R. (2013); Madeira e Mateiro (2013); Narita (2009); Niemiec *et al.* (2006); Oliveira, J. (2013); Oliveira, M. (2013); Pizzato e Hentschke (2009; 2010); Pizzato (2009); Queiroz (2012); Ribeiro (2010; 2012; 2013); Rosa e Araújo, R. (2014); Stocchero e Araújo (2013); Schneider (2011); Silva (2008); Schneider e Cereser (2009); Tourinho (2013); Tourinho e Azzi (2014); Vilela (2009) e Zerbinatti (2010), ressalta-se que, durante o estudo exploratório sobre as pesquisas empíricas, realizadas no campo da educação musical, foi notório o empenho de muitos dos pesquisadores por conhecer quais fatores psicológicos contribuíram para motivar a aprendizagem musical dos alunos.

Em se tratando da pesquisa empreendida pelos pesquisadores da área musical, observa-se que alguns resultados obtidos pelos pesquisadores supracitados, recaíram sobre as influências da motivação no aluno para participação, envolvimento e a permanência em aulas de música. Conforme se interpretou destes resultados, o aumento da motivação para aprender música foi influenciado positivamente: pela identificação pessoal do alunado com o repertório e por vivenciar sentimentos de bem-estar e satisfação com o aprendido na escola, pela possibilidade de o estudante gerenciar e agenciar as lições elaboradas pelo professor e, pela facilidade de obter com o aprendido alcance para suas metas e objetivos futuros com o aprendizado.

Por essas veredas abertas pelos pesquisadores da motivação de alunos de música, atina-se ao interesse de alguns poucos pesquisadores nacionais por estudar a motivação do aluno pertencente ao ensino médio. Durante o levantamento de estudos voltados a esta clientela, contempla-se a carência de pesquisas interessadas na juventude e também se nota a realização de poucas pesquisas interventivas com este público. Defronte a essa situação conclui-se da verificação sobre as pesquisas encontradas nos principais sites de eventos científicos da área, estar a maior parte dos estudiosos da motivação do aluno para aprender

desenvolvendo pesquisas de caráter exploratório e descritivo, enquanto a minoria se centra em realizar intervenções musicais.

Ao se considerar o cenário constante na literatura, acerca da motivação do aluno de música para aprender, percebeu-se no relato de outros pesquisadores da área, estar a aprendizagem associada com a motivação do aprendiz orientada tanto para causas de ordem subjetiva quanto a outras de ordem objetiva. Contudo, em ambos os casos, observa-se que a motivação do aprendiz de música dependeu da observação do pesquisador para mensurar como o fenômeno da motivação manifesto contribuiu para intensificar determinado comportamento no aluno.

Araújo (2015) argumentou que os motivos energizantes do comportamento do aluno o levaram a agir e mudar a direção de suas ações, pois, se alteraram em força e intensidade quando os indivíduos são levados a atingir um determinado objetivo com o aprendido na escola. Araújo (2015) justifica ser a presença do fenômeno motivacional, manifesto no estudante, um alimento para aumentar o desenvolvimento de seu pensamento sociocognitivo. E justifica que, durante o envolvimento do estudante com as lições de música, eles são movidos interna e externamente a atingir objetivos e metas que tornam sua motivação autodeterminada, sobre isso, Araújo afirma que: “todo envolvimento do sujeito com a música, seja aprendendo ou, praticando é desencadeado por meio de um fator ou processo psicológico destinado para um fim” (ARAÚJO e RAMOS, 2015, p.46).

A concepção legada pelos referidos autores reforça a importância desta pesquisa, não apenas pela inexistência de outras pesquisas no campo musical ou pelo cenário de aprendizagem dos alunos paraenses, mas também pela constatação de que a motivação é um estado mutável e permissivo de transformações na personalidade do estudante (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009; TAPIA e FITA, 2015; REEVE, 2015).

Muitos pesquisadores abordaram as mutações e transformações motivacionais e verificaram que o estado motivacional do sujeito dependeu de suas reações diante das estratégias de ensino empregadas pelo professor e das estratégias obtidas pelo aluno enquanto pensou sobre como deve agenciar e gerenciar seus estudos e aplicar suas próprias estratégias (REEVE, 2015; TAPIA e FITA, 2015; BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009).

Reeve (2015) considerou a dinâmica motivacional dos estudantes um “estado passível de mudança” e explicou que o comportamento motivado dos alunos pôde variar em diferentes graus de intensidade e qualidade. Para o psicólogo, os fatores que afetaram o engajamento dos alunos nas tarefas tanto de forma positiva quanto de forma negativa dependeram de seu ânimo

motivacional para modificar o esforço de participação nas tarefas escolares. Neste ínterim, entende-se que o emprego de estratégias motivacionais, efetuadas por professores e para o aluno, foi uma maneira de interferir na eficiência, rapidez e entusiasmo com a qual os alunos participaram das tarefas escolares (TAPIA e FITA, 2015; BORUCHOVITCH E BUZNECK, 2009).

Reeve (2015) concorda que muitos dos benefícios comportamentais são oriundos da aplicação de uma teoria motivacional, pois sua aplicabilidade oferece ao pesquisador oportunidade para estudar o comportamento dos demais e seu próprio comportamento. Ademais, o emprego de questionários para os participantes do estudo pôde prenunciar preocupações até então não manifestas no ambiente.

Certamente, o esforço do aluno não deve ser menor que o empenho do professor, pois, o fomento ou manutenção da motivação no aluno não depende só de o profissional de música empregar estratégias que desenvolvam no estudante a prática de autoquestionamento. Tapia e Fita (2015) afirmaram caber ao professor o dever de ensinar o estudante a pensar, pois, esta ajuda irá contribuir para o estudante elaborar suas próprias estratégias de estudo e desenvolver criticidade sobre o que aprende.

Nesta direção de fomentar o gosto pelo ensino nos estudantes, os autores frisam ser importante o professor fornecer, durante suas aulas, informações relevantes e contribuintes ao aprendizado de novas habilidades específicas do alunado. Em suma e apesar do esforço que idealmente deve ter o professor para desenvolver a aprendizagem de conceitos e habilidades, os pesquisadores Tapia e Fita (2015) afirmam que aprendizado não depende só da orientação fornecida pelo professor como também da boa vontade apresentada pelo alunado para realizar tarefas escolares, empregando suas próprias hipóteses e estratégias na construção de seu conhecimento.

As dificuldades geradoras do baixo esforço entre estudantes para realizar suas tarefas, foram identificadas pelos psicólogos Boruchovitch e Bzuneck (2009) que sinalizaram na literatura, serem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes para realizar tarefas escolares resultado da tendência educacional reducionista em voga. Sobre esta questão ressaltam os psicólogos, existir o interesse de o professor apresentar apenas índices quantitativos de aprendizagem que identificam o perfil do alunado como desmotivado. Entretanto, ao investigarem as causas e razões geradoras de dificuldades de aprendizagem encontradas na sala de aula, os autores frisaram não ser o estudante desmotivado, mas estar nesta situação. Em seu favor os pesquisadores defendem a adoção da avaliação qualitativa,

pois, acreditam na expansão da capacidade cognitiva do estudante (capacidade de estruturar um pensamento) e alerta os professores que apresentar índices educacionais não altera o quadro de déficits de aprendizagem do aluno. Sugerem então, que o professor motive seus alunos a empregar estratégias motivacionais que restituam ao estudante o gosto pela aprendizagem.

Ao adentrar no universo do ensino médio regular, tomou-se ciência de que desenvolver a cognição musical é uma tarefa atrelada ao emprego de estratégias por professores e alunos, cujo objetivo é desenvolver o pensamento musical, a fim de direcionar os alunos a crescerem e atuarem no mundo. Por sua vez, as leis, bases, diretrizes e parâmetros curriculares regulamentadores do ensino mostram ser dever do professor alimentar o interesse dos estudantes pelas aulas de música.

Sobre o aprendizado do estudante, pareceu complexo os meios, pelos quais, os alunos adquirem o aprendizado de conceitos musicais na escola, pois á medida que se identificou ser obrigação do professor o fomento de interesse, participação e envolvimento do aluno com conceitos, se percebeu nas pesquisas realizadas, ser importante para os pesquisadores conhecer o compromisso do estudante para querer aprender música na escola. Conforme se observou das análises dos pesquisadores, identificados neste estudo, é importante que o aluno queira aprender música na escola.

Tapia e Fita (2015) esclareceram ser o conhecimento construído pelo aluno quando este agenciou e gerenciou seu aprendizado. Conforme o autor, o agenciamento e gerenciamento dos conceitos aprendidos durante as aulas, dependeram de como o aluno aplicou suas próprias estratégias de estudos para obter ganhos pessoais, voltados ao crescimento, desenvolvimento e atuação no ambiente. Todavia, argumentou Tapia e Fita (2015) que empregar estratégias próprias custam ao aluno dispendioso grande esforço para adquirir aprendizado aprofundado dos conceitos, já que, para boa parte dos alunos esta é uma tarefa muito difícil de ser cumprida. Desta forma quando o estudante se depara com lições que dependam do emprego de suas próprias estratégias é comum que apresente o desejo de abandonar esta lição, por exigir grande esforço do aluno para resolver um problema escolar.

Se por um lado, as dificuldades de aprendizagem que o aluno apresentou recaem sobre a avaliação do ensino e sobre a atuação do professor e aluno, por outro, inquieta igualmente considerar que a aprendizagem conceitual se desenvolveu de modo complexo e multiparadigmático entre os estudantes e, de forma diferente nas orientações e leis de ensino que não atribuem ao aluno qualquer compromisso com sua aprendizagem.

No tocante à orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, observa-se a importância de integrar a vida cotidiana do aluno à estrutura curricular. Segundo as sugestões dos PCN/Arte o interesse do estudante deve ser ampliado pois, “Com a vivência em arte e a extensão dos conhecimentos na disciplina, os estudantes terão condições de prosseguir interessados em arte após a conclusão de sua formação escolar básica. “ (BRASIL, 2011, p.179). Pergunta-se: não será possível fomentar este interesse promovendo ao aluno o conhecimento de si por meio do prévio conhecimento dos fatores psicológicos que o motivam a prosseguir aprendendo música?

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), há necessidade de garantir a qualidade e a presença de ensino efetivo da música nas escolas e garantir o direito de aprender ao alunado. Entretanto, constatou-se que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) monitora o ensino somente com provas teóricas, empregadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2012), a fim de verificar o desempenho e aprendizado dos estudantes enquanto apreendem conteúdos de forma geral, considerando apenas medidas quantitativas.

As medidas avaliativas quantitativas, propostas pelo MEC, são regidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e deverão não só garantir o direito como também formar a pessoa de forma individual e grupal, a fim de exercitar a compreensão global dos conteúdos. Todavia, quase sempre apontam que esta obrigação é da escola e do professor. Recentemente, o MEC apresentou uma estrutura curricular que orientará o professor sobre como deve desenvolver suas aulas e atuar pedagogicamente, a fim de incentivar os estudantes a experimentar, na disciplina de arte e enquanto aprendem o conteúdo música, todas as diversidades e pluralidades que devem compor seu aprendizado (BRASIL, 2013).

Entende-se que esta prática tem como intento nivelar os conteúdos aplicados pelos professores nas salas de aulas com as medidas avaliativas quantitativas previstas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2012). O MEC que é o responsável pela aplicação das provas do ENEM em todo território nacional, está fazendo algumas mudanças, discutidas conjuntamente com todas as classes que compõem o ensino, para aumentar a compreensão textual e minimizar déficits de aprendizagem existentes, inclusive na disciplina de Arte, tocada pela inclusão do conteúdo de música na Base Nacional Comum Curricular.

Instituir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é exigência prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 2013) e pelo Plano de

Educação Básica. Na BNCC são apresentadas propostas curriculares como medidas de avanço para oportunizar melhorias ao aprendizado conceitual dos estudantes (BRASIL, 2016).

A finalidade de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é fornecer aos professores orientações estruturais para construção curricular local, sendo, portanto, dividido o BNCC em uma base comum e uma parte diversificada. Objetiva-se com a aplicação da base curricular garantir ao estudante o direito de aprender conceitos e habilidades propiciadoras de seu desenvolvimento, crescimento e atuação no mundo do trabalho e na cultura local. Neste passo, é dever da escola contribuir na formação cidadã do aprendiz inserido na proposta do novo ensino médio (BRASIL, 2016).

Para promover o desenvolvimento da nova proposta de ensino médio, algumas estratégias extraídas das diretrizes curriculares e do plano de educação foram implementadas para superar a fragmentação dos conhecimentos e minimizar atuações isoladas dos professores na escola. Examinando melhor estas questões, entende-se que, com a implementação da base nacional curricular que não serão somente articulados conhecimentos comuns entre as áreas, mas serão articulados estes conteúdos e conhecimentos entre si. Neste cenário, percebe-se que caberá aos professores organizar esses conteúdos em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e aproximá-los das unidades curriculares interligadas à área de conhecimento, das quais o BCCN atribui importância à aprendizagem musical e à área de atuação desta disciplina denominada de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (Brasil, 2016, p.487).

No que concerne ao ensino da música, vale lembrar que seu conteúdo se concentra na área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2011), integrando-se a esta área como disciplina de arte considerada importante, pois “O ensino das artes é entendido como conhecimento organizado e sistematizado que propicia aos educandos a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais” (BRASIL, 2016, p.517).

Sendo assim, ao garantir o direito ao aluno de receber ensino de música na escola, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo como prevê a Lei Nº 11769/2008, ainda se inscreve o conteúdo de música integrado à disciplina de arte, como área do conhecimento importante por compor a área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2011). Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define,

A Música é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação,

reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical do estudante. Na Educação Básica, o processo de formação musical garante ao sujeito o direito de vivenciar música de diferentes maneiras, de modo inter-relacionado à diversidade, desenvolvendo saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. Como forma artística, a música tem potencial para promover o trabalho interdisciplinar, seja com os demais componentes da Arte, seja com outros componentes e áreas do currículo escolar (BRASIL, 2016, p.522).

Semelhantemente a essa prescrição da BCCN, onde o ensino musical sistematizado é capaz de despertar no estudante o espírito de criticidade durante o envolvimento do estudante com as tarefas de música, é acreditado ser possível, no presente estudo, compreender a participação, envolvimento e permanência do estudante em atividades de música a partir da mensuração sobre a motivação autodeterminada dos 64 estudantes do ensino médio. Para tanto, apresentou-se a necessidade de compreender o ensino, no que tange à ampliação e à produção de conhecimentos sonoros em concordância com as diferentes linguagens artísticas que atravessam a aprendizagem musical e o currículo com as demais disciplinas da área. Desta investigação sobre as leis, diretrizes e bases, acredita-se que a adoção de medidas não depende apenas dos professores, mas também da motivação do aluno para querer pensar e fazer as tarefas.

Defronte das questões levantadas e por ser pesquisadora e professora da esfera de ensino médio, julgou-se oportuno neste momento, realizar com os participantes do estudo a abordagem exploratória sobre como o estudante compreende a aprendizagem musical. Alicerçando o estudo na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000; 2008b; 2016), Deci (2009), Reeve (2015), Deci *et al.* (1991) e Deci *et al.* (1996) foram obtidos relatos dos alunos através do emprego de questionário, acerca de mensurar os fatores que motivam o aprendiz de música a se relacionar consigo, com o outro e com o ambiente.

Em consonância com a motivação autodeterminada empregada pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), entendeu-se com esta pesquisa que as bases curriculares discutidas pelas leis, ampliaram o papel do professor para uma função muito além do fomento e manutenção da motivação para aprender conceitos musicais, ministrados por eles na disciplina de Arte/Música. Tendo em conta que organizar o conteúdo de música em concordância com as diferentes linguagens artísticas e com as demais disciplinas integrantes do currículo, elaborar as aulas com os alunos e ainda dar conta da ocorrência de transformações e mudanças no comportamento do estudante enquanto este aprende música na escola, parece demandar muito esforço ao professor. Conforme se observa planejar, ensinar e motivar ao aprendizado musical são ações executadas pelo professor que pedem prévia



organização curricular, seleção de conteúdos e atividades que idealmente devem ser estruturadas com os estudantes. (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009; TAPIA e FITA, 2015).

Ao trilhar o caminho da compreensão da motivação do estudante do ensino médio, percebeu-se que o planejamento e execução de tarefas pelo aluno necessita ser avaliada, por isso, considerou-se realizar por meio deste estudo avaliação qualitativa da aprendizagem. Ao empregar a pesquisa de *survey* para a amostra estudada, foi possível conhecer a motivação da amostra pertencente a USE-2 enquanto aprendeu música no ensino médio. O estudo sobre o comportamento autodeterminado de 64 estudantes, matriculados em duas escolas públicas do estado, revelou também, ancorado na perspectiva da motivação autodeterminada, as dificuldades de aprendizagem destes estudantes.

Ao captar destes jovens sua opinião sobre quais fatores motivaram sua aprendizagem musical, obtidas tanto do relato dos participantes como da observação feita em campo sobre o ensino-aprendizagem musical foi observado o comportamento motivacional de alguns alunos de ensino médio com o propósito de extrair antes e durante o desenvolvimento da pesquisa de *survey*, executado em duas escolas, o estado e estilo motivacional da população pesquisada (N=64). Como estas questões foram abordadas no ensino médio, acredita-se que as ações empreendidas fazem a diferença para melhorar a qualidade do ensino, pois acordadas a Teoria da Autodeterminação (TAD), as assertivas relativas a essa pesquisa poderão oferecer aos professores, aos alunos e as escolas outras formas de entender este problema. Desta forma, a pesquisa realizada, além de contribuir para melhorar a percepção do aluno sobre o ensino que recebe poderá orientar futuras tomadas de decisão sobre os caminhos do ensino de música nas escolas públicas de Belém do Pará (DECI, 2009).

Como relatado, a intenção desta pesquisa foi de conhecer o compromisso dos estudantes com o ensino, e não, o compromisso que devem ter os professores, a fim de garantir a implementação de leis, diretrizes, parâmetros e bases curriculares que regem igualmente o ensino musical. Vale ressaltar que, embora se acredite nos benefícios das leis, diretrizes e bases curriculares, crer-se também existir outra perspectiva, que deva considerar o compromisso docente de conhecer seu alunado. O professor pode fomentar no aprendiz o gosto pelo estudo enquanto o estudante desenvolve novas habilidades, sendo, portanto, importante ao aluno atualizar seus conhecimentos também na escola.

O conhecimento adquirido na escola poderá ajudar o aprendiz na realização de suas aspirações junto ao ambiente, influenciando no desejo de o aluno aprender coisas novas. Este

aumento de interesse pelos conteúdos ministrados ao estudante, está associado ao valor e importância que atribuem ao ensino recebido. Desta forma, o interesse dos alunos pelas aulas não destitui o papel do professor de alimentar o interesse do alunado, pois, compete ao professor fazer as leis de ensino, assim como avaliar o quanto o aluno aprendeu. Cabe igualmente ao professor, inicialmente, estimar a internalização e integração do conceito aprendido pelo aluno, sendo, portanto, o docente uma peça chave para alimentar a motivação de seus alunos para aprender. (TAPIA e FITA, 2015).

Bzuneck (2009) argumenta sobre a facilidade de o professor reconhecer a manifestação do fenômeno da motivação no estudante, bastando ao professor observar e analisar como ele desenvolve as atividades durante sua aula, qual grau de esforço é empregado para realizá-las e quais sentimentos influenciam sua preferência de prestar atenção e concentrar-se nos conteúdos curriculares. Todavia, a literatura de Boruchovitch e Bzuneck (2009) alerta ao professor que estudar o comportamento motivado dos alunos não se limita a identificar a presença do fenômeno no estudante, mas de constatar, despertar e manter a motivação intrínseca nos alunos. Motivado para autodeterminação, pelos professores, os estudantes atribuem ao conceito aprendido na escola significado, importância e valor. Por outro lado, o professor pode observar do processo de ensino a relação aluno-atividade; aluno-atividade-contexto, que são igualmente tão difíceis quanto o é atender as exigências educacionais do MEC.

Os pesquisadores Tapia e Fita (2015) demonstram na literatura haver associação entre o compromisso firmado pelo professor com sua profissão (ao planejar, desenvolver conteúdos e avaliar seus alunos) e o aumento na qualidade do ensino. Entretanto, também alertaram que, aumentar a qualidade do ensino não depende unicamente da existência de bons professores, ensinando em sala de aula, mas da compreensão adquirida pelo profissional sobre a tênue diferença existente entre o interesse e a participação dos alunos nas tarefas musicais.

Sobre isso, outros cientistas alertam depender o aprendizado do aluno de diversos fatores psicológicos motivacionais, influenciados por demandas internas ou externas. Tomando ciência de ser a motivação do aluno influenciada interna ou externamente, entende-se que motivados, estes indivíduos ativarão mecanismos de autonomia, competência e relacionamento de regulação comportamental. Todavia, a motivação precisa ser alimentada no aluno, para então o mover tanto ao aprendizado de conceitos quanto para o ajudar a interagir social e culturalmente com o conteúdo aprendido (DECI *et al.*, 1991; DECI *et al.*, 1996).

Ao se manifestar no estudante a motivação autônoma, Deci e Ryan (2000; 2008b) observaram a ocorrência de melhorias no relacionamento do estudante consigo próprio e com o ambiente. Estas relações dialéticas e organísmicas foram observadas no comportamento do estudante pela demonstração do sentimento de satisfação pessoal emitido por ele, durante o desenvolver de suas atividades na escola. O sentimento de satisfação e bem-estar motivado internamente, ocorreu por meio do relacionamento intrapessoal entre aluno e atividade, sendo, portanto, motivado do interesse pessoal do estudante pelo conteúdo escolar, que tornou sua motivação intrínseca. Porém, se desenvolver tarefas por obrigação na escola o aluno a fará ressentido, demonstrando motivação controlada, por ser o interesse do estudante motivado por influência externa. Em suma, o fator que aproximou o aprendiz da motivação extrínseca foi seu desejo de cumprir a grade curricular e passar na disciplina. (DECI e RYAN, 2000).

Entenda-se que, nas duas situações, as razões de participação, envolvimento e permanência do aluno com as tarefas escolares podem ser analisadas sob dois aspectos diferentes. O primeiro aspecto analisa causas volitivas e aborda quais fatores psicológicos influenciaram os alunos aprenderem e, o segundo, por quais motivos permanentes (intrínsecos/extrínsecos) os alunos se percebem competentes a tomarem o gerenciamento e agenciamento de suas ações, a fim de atingir uma meta ou objetivo com o ensino.

Sobre a alta probabilidade de os alunos se motivarem extrinsecamente na escola, inclusive quando estão aprendendo música, Tapia e Fita (2015), apontaram que a falta de unanimidade de interesse pela aprendizagem de conteúdos escolares, da juventude, não é ocasionada apenas pelo desinteresse do professor, em aplicar estratégias que alimentem a motivação no estudante, mas da necessidade de a área de estudo e o sistema educacional também encontrarem maneiras de aproximar o ensino das características socioculturais do aprendiz no sentido de aumentar no aluno o gosto pela escola.

Nesse sentido, interpreta-se que o papel do estudante não deva ser secundário e muito menos limitado às influências ambientais, uma vez que, não podem existir interações sociais divorciadas de outros elementos sociais, históricos e culturais. Neste passo, entende-se ser a aquisição de conhecimento, efetuada pelo estudante, um estado dependente de diversas interações estabelecidas durante o relacionamento intrapessoal e interpessoal do aluno com seu ambiente de aprendizagem. Das relações *organísmicas* estabelecidas entre o indivíduo e seu meio, observa-se na literatura pertinente, serem as influências motivacionais os fatores que geram tais interações (DECI 2009; DECI e RYAN, 2000; 2008b). Tomando-se a complexidade desta questão, parece que a obtenção de conhecimento pelo aluno, não se

concentra apenas na atuação do professor, sendo, portanto, um processo complexo que deve, idealmente, incluir diferentes possibilidades de interação entre conhecimento, estudante, seus pais, professor e colegas de sala com outros elementos sociais, históricos e culturais apoiadores deste aprendizado.

Em se tratando da participação de todas as partes envolvidas, no processo de ensino-aprendizagem, pais, professores e colegas, a literatura de Deci, (2009) discute que, o aluno deva ser incentivado a interagir diretamente com o conhecimento apreendido de forma dialética e não ser conduzido até ele. Em conclusão, entendemos ser a inclusão de todos participantes uma prática difícil, mas não impossível, pois como foi visto anteriormente, é possível mudar este quadro, se for verificado tanto os ambientes de ensino quanto a volição e a autonomia do aluno para aprender. Tomando estas informações, torna-se possível reverter a diminuição de interesse do aluno pelo conteúdo. Se o pesquisador tomar ciência do estado motivacional deste alunado, descrever sob quais fatores psicológicos sentem-se influenciados por aprender conceitos, pode então, intervir positivamente no sentido de aumentar estas interações dialéticas e a motivação do aluno para aprender (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009; TAPIA e FITA, 2015; DECI e RYAN, 2000; 2008b, 2016; DECI, 2009; DECI *et al.*,1991; DECI *et al.*,1996).

Certamente, cabe ao professor estabelecer relações mais democráticas e colaborativas no ambiente de ensino, pois, o fomento da motivação intrínseca no aluno depende das ações iniciadas pelo professor. No ambiente de ensino, o professor é quem pode ofertar aos aprendizes oportunidades de escolha e autonomia de gerenciamento e agenciamento de seu aprendizado, pois, são eles, os avaliadores iniciais do ensino. Ademais, os professores, ainda podem escolher, quais medidas utilizarão para avaliar o aprendizado de seus alunos, podendo empregar tanto avaliação quantitativa como qualitativa. Entretanto, o modo como esse profissional avalia o aprendizado do aluno não dependerá unicamente do tipo de avaliação empregada, mas também da atuação pedagógica exercida pelo docente. (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009; TAPIA e FITA, 2009).

Boruchovitch e Bzuneck (2009) destacaram a importância de o professor se comprometer em atuar pedagogicamente acerca de aumentar a motivação de seus alunos para o aprendizado escolar. Segundo os autores, ao motivar os alunos, os professores não necessitam montar laboratórios similares aos dos cientistas ou dominar as teorias, mas precisam adotar atitude remediadora que desperte o alunado atribuir aos conteúdos valores significantes ao seu cotidiano.

Obviamente, o estudante passa atribuir valor ao aprendido na escola quando o professor aciona nos alunos a motivação intrínseca, pois, se sentirão satisfeitos e realizar-se-ão com a atividade em si. Por outro lado, os professores tomarão ciência das possibilidades que possuem de motivar o aprendizado dos alunos quando aproximarem os conteúdos curriculares dos eventos sociais conhecidos culturalmente pelo aprendiz (DECI *et al.*, 1996; DECI *et al.*, 1991; DECI, 2009).

Candau (2014) declara que o professor, idealmente, deve ter total domínio das diferentes estruturas curriculares e das atividades que pretende aplicar em sala, a fim de selecionar, avaliar e oferecer ao aluno respostas sobre o resultado das atividades que desenvolve, assim como dividir a autoridade em sala. Esses processos socializadores de articulação entre currículo e contexto culminam na construção de tarefas interessantes, que oferecidas pelos professores aos alunos, têm-se mostrado eficaz para aumentar o aprendizado dos alunos.

Paralelamente à organização e à estruturação do currículo que é tarefa do professor, também se deve lidar com a questão de que, muitos dos conteúdos aplicados não encontram unanimidade de interesse junto ao aluno. Em se tratando do interesse do aprendiz pelo conteúdo escolar, Deci e Ryan (2000) afirmaram que, os conteúdos aplicados na escola não partem do interesse pessoal dos estudantes, senão os benefícios e prêmios oferecidos a eles para participarem das aulas. Esta situação que tem contribuído para tornar a motivação do aluno extrínseca foi localizada nas pesquisas empíricas realizadas com alunos de música, onde se ratificou a existência da motivação extrínseca para aprender música nos estudos efetuados por alguns pesquisadores nacionais (ver ARAÚJO, I., 2013; 2014; CERNEV, 2015; DANTAS e PALHEIROS, 2013; ENGELMAN, 2010; RIBEIRO, 2013; SILVA e HENDERSON FILHO, 2016).

Ao interpretar ser a motivação do estudante, para aprender conteúdos escolares complexa e multifacetada, se faz importante situar o interesse do aluno por conteúdos escolares. Dentre as maneiras válidas para se obter conhecimento sobre o comportamento do estudante enquanto aprende, cita-se a determinação da dinâmica motivacional do estudante, interpretada como meio de determinar, tanto o fator psicológico como prever os motivos permanentes influenciadores deste comportamento.

De Deci *et al.* (1996), interpretam ser a dinâmica motivacional do aprendiz passível de classificação, podendo ser identificado o comportamento autônomo, controlado ou impessoal. O estado motivacional do aprendiz, segundo interpretam, é operacionalizado pela percepção

de atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento influenciado por fatores internos e externos. Numa outra perspectiva de observação, os motivos permanentes são identificados pelas ações geradores deste comportamento, tipificando o estilo motivacional do aprendiz como: intrínseco, extrínseco e desmotivado. Contudo, somente será compreendida a motivação autodeterminada em sua totalidade, se ficar revelado, como foi o sujeito, atendido em suas necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento).

Deci e Ryan (2000) que estudaram a fundo as motivações intrínseca e extrínseca confirmam ser o interesse do aluno, inicialmente, motivado extrinsecamente ao aprendizado de conceitos escolares. Todavia, descrevem os teóricos que, no caso de o aluno apresentar motivação extrínseca, para aprender conteúdos, é possível, como alternativa, aproximar este seu comportamento da motivação autodeterminada.

Deci *et al.* (1991) reiteraram as afirmativas anteriores, demonstrando em seu artigo ser a motivação intrínseca, também considerada pelos teóricos da Teoria da Autodeterminação (TAD), protótipo da motivação autodeterminada (motivação intrínseca). Descreve-se dos teóricos da TAD que, tomando a motivação intrínseca como modelo de autodeterminação, desmembraram a motivação extrínseca em quatro perfis comportamentais, dos quais, a autonomia do sujeito variou o grau de intensidade à medida que o comportamento do sujeito se aproximou da motivação intrínseca. Sendo assim, manifestou-se a motivação autodeterminada no comportamento extrínseco do sujeito quando sua autorregulação se tornou identificada, ou integrada. De forma contrária, o comportamento do sujeito se afastou da motivação intrínseca (autodeterminada) quando apresentou regulações externa e introjetada. Ademais, os teóricos da Teoria da Autodeterminação (TAD), enfatizaram que o comportamento motivado para autodeterminação foi determinado pela percepção de o sujeito conseguir total atendimento de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento (DECI *et al.* 1991; DECI *et al.* 1996; DECI e RYAN, 2000; 2008b; 2016).

Ao adentrar nos estudos teóricos desenvolvidos pelos proponentes da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e de outros pesquisadores interessados na motivação de alunos de música, pertencentes ao ensino médio regular, percebe-se a possibilidade de obter conhecimento sobre a motivação dos estudantes pesquisados. O emprego das assertivas da TAD, atuou, também nesta pesquisa, como meio de conhecimento da motivação da população pesquisada para aprender. Buscou-se evidenciar com o emprego

da TAD a necessidade sentida pelos participantes de obter autonomia na aprendizagem. Como resultado, os estudos demonstraram ser notório, na amostra de 64 estudantes do ensino médio, o valor e sentido que o alunado atribuí aos objetivos e metas futuras que pretende atingir com o aprendido nas aulas de música.

Certamente, o atendimento das necessidades psicológicas básicas interferiu na motivação do aluno de nível médio para aprender conteúdos. As pesquisadoras Ratelle e Duchesne (2014), interessadas na motivação autodeterminada de alunos do nível médio, averiguaram a percepção de atendimento das necessidades psicológicas de sua amostra. Conforme se relatou no artigo, o sentimento de relacionamento foi o menos atendido, sendo ocasionado por situações de stress decorrentes de muitas cobranças e pressões que se agravaram conforme os estudantes se encaminharam aos anos finais do ensino médio.

Tomando as contribuições da motivação para aumentar o aprendizado conceitual no ensino médio, foram verificados outros pesquisadores que abordaram a problemática sob outras teorias motivacionais conforme se apresenta na sequência.

Hallam (2010) relatou o aumento da motivação intrínseca para aprender música na escola que associou com o aumento do sentimento de autonomia dos jovens em autoiniciar suas ações em aulas de música e também nas aulas de outras disciplinas do currículo do ensino médio.

Hentschke (2015), por seu lado, observou nos alunos do ensino médio o aumento do interesse por aprender música fora da escola, explicando ser esta ocorrência ocasionada pelo esvaziamento da disciplina do currículo nas séries finais do ensino médio e, pela intenção do aluno em obter ensino profissionalizante.

Diante desses estudos aplicados no ensino médio, ratifica-se o interesse por pesquisar a motivação juvenil para aprender música e, averiguar se o comportamento do aluno se energizou para a motivação autônoma ou para a controlada acerca de verificar como se percebem atendidos em suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento.

Nesta busca por compreender quais fatores motivaram a aprendizagem musical de uma amostra de alunos do ensino médio, não se pretende desenvolver intervenções práticas de fomento da motivação, por se constatar neste estudo a carência de estudos introdutórios com alunos de música em Belém do Pará. Por outro lado, acredita-se que, com o uso do *survey*, foi abstraído o quanto os estudantes se sentiram atendidos em suas necessidades psicológicas e

fora despertado nos participantes ricas reflexões sobre a importância, o valor e o sentido das aulas de música na escola.

Finalmente, para o bom desenvolvimento desta pesquisa, decidiu-se organizá-la da seguinte maneira:

No Capítulo 1, intitulado “Motivação para aprender música”, realizou-se levantamento sobre o fenômeno da motivação, encontrado nas pesquisas empíricas e voltado a compreensão da motivação do aluno ao aprender música. No capítulo se apresentam diferentes contextos de ensino, no qual se evidenciaram suas pertinentes contribuições à aprendizagem musical. Do recorte obtido das pesquisas empíricas realizadas no campo da educação musical, descreveram-se as contribuições da motivação para aprendizagem musical, as quais foram relacionadas com experiência docente da pesquisadora e com o objeto de estudo, este pautado na perspectiva das necessidades fundamentadas pela Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985).

No Capítulo 2, intitulado “Macroteoria da Autodeterminação”, discute-se o conceito de motivação autodeterminada proposto na teoria da Autodeterminação (TAD). Posteriormente, se descreveu todas as miniteorias constituintes da TAD, apresentando-se variáveis teóricas e características da motivação autodeterminada, cuja definição abrange tanto o estado como o estilo motivacional do sujeito, estabelecidos e determinados teoricamente pelos psicólogos sociais Deci e Ryan. Desta forma, ao explicar melhor a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, a Teoria da Orientação de Causalidade e a Teoria *Organísmica*, enfatizam-se questões relevantes, a fim de justificar a abordagem apresentada, sem aprofundamento dessas miniteorias.

No terceiro capítulo, intitulado “Metodologia”, descrevem-se o desenho do estudo e a pesquisa de *survey*, adotada com os jovens ao obter suas percepções e análises, amparadas na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan e empregadas na forma de questionário e redigido no formato escala do tipo *Likert*.

Na parte, intitulada “Resultados”, presente no quarto capítulo, são apresentados e comentados processos e percursos realizados ao analisar os dados. Das observações que estruturam as averiguações individuais e comparativas efetuadas neste trabalho, são disponibilizados gráficos e tabelas descritivas, sobre o estado e estilo motivacional dos estudantes. Ao identificar o comportamento da amostra estudada em seus diferentes aspectos, se validou e mensurou o comportamento motivacional dos estudantes, pontuando a percepção



de atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento enquanto a amostra estudada aprendeu música na escola pública.

Para estruturar as “Considerações Finais”, foram relacionados os resultados encontrados nesta pesquisa: ao aporte teórico de Deci e Ryan (1985) as experimentações desenvolvidas pelos pesquisadores da motivação e as contribuições da motivação obtidas do diário de campo. Ao coletar, pelo emprego do questionário, a percepção de 64 participantes sobre as aulas de música, recebidas no ensino médio regular, foi possível determinar o estado motivacional do estudante. Com o emprego da pesquisa de *survey* ancorada na Teoria da Autodeterminação se determinou o quanto o alunado pesquisado se percebe atendido em suas necessidades psicológicas básicas para predizer sua orientação motivacional enquanto aprendeu conceitos escolares. Com o emprego da pesquisa de *survey* se respondeu à questão norteadora da pesquisa ao evidenciar no estudo as possíveis causas geradoras das dificuldades de aprendizagem. Da coleta de dados, obtida com o emprego da pesquisa de *survey*, ficou compreendido estarem os fatores motivadores da aprendizagem musical alinhados ao atendimento das necessidades psicológicas básicas. Durante a execução deste estudo se fomentaram ricas reflexões acerca de como a motivação influencia positivamente para aumentar o aprendizado musical. Nesta direção, o estudo realizado com uma parcela de 64 estudantes do ensino médio, corroborou para fomentar futuras discussões sobre a implementação de estratégias de ensino voltadas ao professor, aluno, pais e o contexto sociocultural que os envolvem. Também neste estudo, se refletiu sobre a importância deste tema nas pesquisas voltadas a essa área do conhecimento, do qual o presente estudo endossa ser o estado motivacional do aluno mutável e passível de mudanças.

## **1.2 Objetivos**

### 1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical.

### 1.2.2 Objetivos específicos

1. Verificar por intermédio da literatura os mecanismos psicológicos básicos que motivam o aluno aprender música;
2. Explicar influências internas e externas que motivam a participação, envolvimento e permanência do aluno em práticas musicais;
3. Descrever se e como os fatores educacionais e socioculturais influenciam a compreensão dos conteúdos;
4. Averiguar a natureza (intrínseca e extrínseca) que origina a motivação do aluno para aprender conteúdos musicais.

# 1 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA

## 1.1 Contextualização do campo da educação musical e da motivação

O ensino-aprendizagem da música, tema deste capítulo, baseia-se no objetivo maior de compreender as contribuições da motivação para a aprendizagem musical. Evidencia-se, neste estudo, o caminho trilhado por pesquisadores musicais, acerca de motivar os estudantes a manusear produtos sonoros, dominar conceitos e desenvolver habilidades musicais. Posteriormente a esse conhecimento, revelam-se os procedimentos musicais utilizados por alguns professores paraenses na elaboração de aulas de música, com objetivo de garantir aos alunos a internalização e integração de conceitos musicais. Finalmente, são descritas nas pesquisas, que adotaram a perspectiva motivacional na área de música, as contribuições dos pesquisadores para aumentar o aprendizado conceitual e desenvolvimento de habilidades musicais de alunos. Essas pesquisas encontradas na revisão de literatura, destacam tanto o interesse do pesquisador pela abordagem motivacional quanto a possibilidade de o estudante aplicar conceitos e habilidades musicais, aprendidas na aula, de maneira prática durante a realização de atividades de canto e execução instrumental que vivenciou nas aulas de música. Ainda sobre as pesquisas de música ancoradas na teoria motivacional, observa-se estar o aumento do aprendizado de música, visto no aluno, relacionado com estratégias aplicadas e pensadas pelo professor para alimentar a motivação do aluno para aprender. Na concepção do aluno participante de aulas de música, fazer as tarefas de boa vontade, sem pressões ou cobranças em ambiente de ensino democrático e acolhedor contribuiu no aumento de sua aprendizagem conceitual. Durante o aprendizado efetuado pelo aluno na escola, os pesquisadores associaram as sensações de bem-estar e satisfação relatadas pelo estudante ao aumento da aprendizagem conceitual.

No que tange à motivação do aluno para aprender música, faz-se necessário desenvolver, nesta pesquisa, um breve resumo do campo da educação musical para entrever a perspectiva da motivação autodeterminada com objetivo de verificar a contribuição do aprendizado musical para os estudantes. Por isso, durante o desenvolvimento deste estudo, não se defenderá como dever do educador musical adotar apenas a visão sobre a motivação, na perspectiva sociocognitiva, e sim o incremento que as estratégias motivacionais podem trazer para acionar o gosto do estudante por aprender coisas interessantes e relevantes neste

ambiente, bem como alimentar no estudante o compromisso que deve ter com o ensino efetuado pela escola, este, enfatize-se, tem sido deixado em segundo plano.

No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem empreendido no campo da educação musical, explicita-se que o ensino musical demorou a tornar-se um campo de conhecimento, pois sua efetivação como tal, não foi motivada pelo valor e significado da aprendizagem de música para a vida do aluno, senão para garantir ao estudante um campo de atuação profissional com a música (FONTERRADA, 2008, p.59).

No contexto desta investigação, percebe-se na literatura da área que a efetivação da educação musical como campo do conhecimento ocorreu somente no século XVII, momento em que o ensino de música passou a ser sistematizado para garantir a formação profissional do músico. Na intenção de sistematizar o ensino surgiu um grande número de literaturas endereçadas a solucionar problemas de aprendizagem musical e desenvolver no alunado o domínio de conceitos e habilidades, ligados tanto ao público infantil quanto ao juvenil e adulto. Ao analisar esta situação, percebe-se dos problemas de aprendizagem, identificados no campo da educação musical que se concentram em habilitar o professor a desenvolver o conhecimento do aluno. Sobre isso, afirma-se existir na atualidade diversas maneiras de solucionar um mesmo problema escolar e cabe ao professor estimular seus alunos a encontrar formas mais autônomas e inovadoras de solucioná-los. Sobre a formação profissional do músico situa-se o interesse do estudante por este conteúdo não apenas para se profissionalizar, mas para atuar de forma amadora.

Em se restringindo ao âmbito da educação musical, alerta-se não se pretender determinar uma única teoria pedagógica ou cognitiva a ser seguida. Como é notório, o trabalho desenvolvido por educadores musicais se diferencia de contexto para contexto e pela forma com que os profissionais da música trabalham produtos musicais (ritmo, melodia e harmonia), adotam métodos teóricos ancorados em teorias elementares de aprendizagem musical ou, executam procedimentos técnico-musicais pautados em práticas criativas de música, geralmente vistas, na perspectiva social e cultural.

Por outra perspectiva e analisando os achados de pesquisadores motivacionais, interessados no aprendizado musical, foram determinados nos estudos empreendidos por eles, serem as relações do estudante com o ensino musical complexas e multiparadigmáticas. Em boa parte das pesquisas a motivação do aluno averiguada, demonstrou que o desenvolvimento cognitivo do aprendiz dependeu, na maioria dos casos analisados, do compromisso e atuação do professor.

Em se tratando do desenvolvimento cognitivo do aprendiz de música, percebe-se que nas pesquisas empreendidas pelos pesquisadores da música que nem todos optaram empregar o modelo de motivação, contudo, o emprego de uma teoria motivacional depende das práticas existentes, por se tratar a teoria de incrementar o ensino-aprendizagem do conteúdo de música.

Com olhar mais atento sobre as estratégias empregadas para promover o desenvolvimento cognitivo dos alunos na perspectiva social e cultural, percebe-se que o emprego de estratégias depende, na maioria dos casos, do compromisso e atuação do professor. Conforme foi discutido na literatura por Penna (2008), o aprendizado estudantil dependeu da atuação do professor para promover ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades musicais e domínio conceitual amplo. Tomando perspectiva diferenciada foram encontradas, na literatura de Sousa (2008), contribuições das aulas de música para o desenvolvimento do raciocínio, ampliação da escuta e repertório musical do estudante que foram interpretados como ações dependentes da iniciativa e planejamento do professor para aproximar os conteúdos de música da escuta cotidiana dos alunos. Swanwick (2014) ao compreender o aprendizado de conceitos e habilidades musicais dependente das experiências culturais vivenciadas pelos alunos quando estes interagem com uma estrutura cognitiva, entende ser competência de o professor localizar a ocorrência de interação entre o aprendizado de habilidades, domínios conceituais com o ambiente cultural do estudante. Por fim, da literatura de Fonterrada (2008) observa-se ser essa prática de ensino a mais aproximada da interação musical que o aluno deve ter com os produtos musicais, as habilidades e os domínios conceituais. Na literatura de Fonterrada (2008) se descreve do campo da educação musical que os professores praticam o ensino de forma linear e não linear por ser esta forma de ensinar, escolhida pelo profissional, uma decorrência do uso que fazem dos métodos e procedimentos de ensino pautados na interação social que idealmente o aluno deve estabelecer com o ambiente.

É preciso esclarecer que citar esses usos não implica destituir os procedimentos adotados pelos pesquisadores musicais, porém, evidencia-se a carência de estudos sobre a parcela endereçada ao aluno neste processo de ensino-aprendizagem da música. Critica-se, então, o fato de a aprendizagem de música ser vista como aquisição de conceitos e habilidades projetada para o aluno executar, e não para construir com o/pelo estudante. Percebe-se, nas atuações dos pesquisadores da educação musical que seus planejamentos e respectivas

estruturas não desafiam, em sua maioria, a curiosidade do aluno a exploração de novas possibilidades permitindo, inclusive, soluções inovadoras para os problemas escolares.

Nesse sentido, defende-se que a aprendizagem musical poderá crescer se forem adotadas as perspectivas motivacionais. Essa convicção se ampara nas assertivas motivacionais autodeterminadas, dependentes das interações dialéticas do aluno com o ambiente em situações que se perceberam atendidos em suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento (DECI, 2000; DECI, 2008b). Em se admitindo essa linha de pensamento, pode-se oportunizar ao aluno a inovação na forma de pensar e se relacionar com o ensino, todavia, dependerá de como os professores podem despertar no estudante o gosto de construir seu conhecimento para se sentir satisfeito com o que aprende na escola.

Trazendo estas questões para realidade escolar vivenciada por alguns professores paraenses da rede pública estadual percebe-se que também nas aulas de música, desenvolvidas pelos docentes do ensino médio, estes profissionais seguiram procedimentos de ensino pautados em procedimentos sociais e culturais conforme se apontou anteriormente. Nos parágrafos seguintes, apresentam-se os relatos de experiência de dois professores que ensinam música no ensino médio.

No entender da professora Silva (2014), os estudantes do ensino médio mostraram-se interessados em participar de atividades práticas com música quando as tarefas, aplicadas pelo professor, permitiram aos alunos utilizarem recursos tecnológicos como computador e celular. Com isso, a professora descreveu que os alunos conseguiram conceituar as qualidades sonoras extraídas dos parâmetros do som – altura, duração, intensidade e timbre, conectando os conceitos com suas próprias experiências, retiradas de seus repertórios de escuta. Da aproximação de conceitos musicais ao cotidiano sonoro, os estudantes passaram a manusear melódica e ritmicamente estes fragmentos sonoros ao exercitar a habilidade de execução, com instrumentos alternativos. Das diferentes habilidades musicais exercitadas através da aproximação entre conteúdo e escuta cotidiana, os professores relataram haver aumento no interesse e participação do estudante em tarefas de música. Todavia, viram também que enquanto os alunos manusearem esses fragmentos a atividade realizada foi mais fácil que a interpretação por escrito desta experiência. Sobre isso a professora Silva (2014) relatou que para dar sentido à determinada imagem por meio do som, os estudantes sentiram ser necessário desenvolver a tarefa com o uso do celular e do computador sem explorar novas possibilidades.

Durante as aulas de música, observou-se nas tarefas musicais de ordem prática executadas pelo aluno, que estas se mostraram mais fáceis que a escrita da experiência vivenciada, pois, houve necessidade de o professor intervir e organizar os pensamentos dos alunos. Desta disparidade entre volição e autonomia percebe-se nas atividades desenvolvidas por este aluno ser difícil para ele pensar com criticidade e ainda elaborar de forma escrita ou oral uma ideia sobre a prática desenvolvida com a música, conforme explicou Silva (2014):

Tomando conhecimento dos conteúdos e, associando-o a música do seu repertório, o jovem explorador se vê como autor do seu próprio conhecimento, responsável pelas atividades que agora dependem das suas escolhas musicais. Este estabelecimento de critérios e julgamentos sobre o que seria mais adequado utilizar em sala era debatido entre os alunos com a finalidade de abarcar o gosto comum das equipes e até mesmo da turma. A improvisação e composição eram orientadas por mim e pelos bolsistas no sentido de orientar e “dar vida” às possibilidades pensadas pelos alunos (SILVA, 2014 p.10).

Mesquita et al. (2013) descreveram haver maior envolvimento e participação em aulas de música de alunos, pertencentes às duas escolas estaduais paraenses quando as atividades musicais se aproximaram do repertório de escuta do aprendiz e foram executadas com o uso de aparelhos celulares. Para aproximar o conteúdo curricular da escuta cotidiana dos alunos, as professoras colheram as referências de escuta dos alunos, a fim de desenvolver e ampliar o acesso inicial desses repertórios aos conceitos musicais que foram extraídos dos parâmetros do som para adicionarem diferentes formas de percepção e execução musical.

Relacionando os relatos de experiência de duas professoras de música à temática deste estudo, entende-se que o aluno aceitar participar, envolver-se e permanecer interessado por uma tarefa musical na escola não depende de o professor elaborar aulas de música, mas de não tomar como norte a reprodução mecânica de práticas musicais pertencentes a outros contextos de ensino que privam os alunos de explorar seus próprios recursos. Neste entendimento, concorda-se com a expressão de Tapia: “as pessoas mais do que as máquinas e qualquer tipo de recurso, motivam as pessoas” (TAPIA e FITA, 2015, p.10).

Tomando o aprendizado musical se percebe a importância de olhar mais atentamente para os processos cognitivos vigentes, pois, são formas de aplicar ao aprendizado alternativas possíveis ao desenvolvimento do pensamento do aprendiz. Conforme se observou o desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente das experiências culturais ou sociais adquiridas do contexto sociocultural do estudante, e sim da motivação gerada por emoções positivas obtidas quando de forma volitiva e autônoma o aluno decide aprender.

Como mencionado anteriormente, o aprendizado musical, ocorrido nas escolas estaduais pesquisadas, não aconteceu apenas dos empréstimos culturais e de suas traduções no

ambiente, mas também ocorre nas emoções vivenciadas pelos indivíduos tocados pelo sentimento da motivação que os move agir no seu meio. Nesse contexto, depreendeu-se da visão motivacional que aprender não depende somente das relações sociais e culturais estabelecidas numa determinada comunidade ou na escola, mas das múltiplas interações construídas virtualmente, presencialmente ou de forma planetária. As interações orgânicas do sujeito com seu ambiente e vice-versa, energizam, sobretudo, o comportamento do estudante movendo-o a adquirir sentimentos positivos de bem-estar e satisfação pessoal com o aprendido em sala (BANDURA, 2008; MORIN, 2000).

Os estudos sobre cognição ampliaram-se de forma considerável e hoje, para muitos teóricos, como Bandura (2008) e Deci e Ryan (1985) o desenvolvimento do pensamento do aprendiz não depende das experiências culturais ou sociais adquiridas no meio, e sim de sua ocorrência no acaso atribuindo essa ocorrência aos empréstimos culturais, suas traduções no ambiente e às emoções vivenciadas pelos indivíduos, enquanto se motivam agir no seu meio. Na concepção de Morin (2000), aprender não depende somente das relações sociais e culturais estabelecidas numa determinada comunidade ou na escola, mas das múltiplas interações construídas virtualmente ou presencialmente de forma planetária e com tudo que move o sujeito a adquirir sentimentos e emoções positivas de bem-estar e satisfação pessoal com o mundo.

A preocupação central dos pesquisadores pertencentes ao campo de educação musical, conforme se constatou na revisão de literatura, que tem se encaminhado com mais vigor ao desenvolvimento de procedimentos pautados em práticas sociais e culturais parece estar mudando. Tomando ciência sobre o crescente interesse dos pesquisadores da área de educação musical por verificarem aprendizagem musical dos alunos, adotando a perspectiva motivacional, se torna possível compreender e desenvolver novas relações possíveis entre o aprendiz e seu ambiente. Observa-se que a parceria com as metodologias e procedimentos musicais e as assertivas motivacionais podem contribuir para aumentar o aprendizado musical, pois, contribuem para promover ao aluno a oportunidade de interagir dialeticamente com seu contexto.

Dos trabalhos localizados nesta revisão de literatura, foi identificado que, muitos pesquisadores da música elegeram como objeto de investigação as emoções, as cognições e o atendimento das necessidades para verificar qual comportamento o estudante apresentou perante as tarefas que realizou na escola enquanto concebeu o aprendizado de forma volitiva e autônoma.



Discutir a respeito da mudança de comportamento motivacional do estudante não se limita ao papel de observador, exercido pelo pesquisador, de determinar a volição do aluno para participar, envolver-se e permanecer nas tarefas até sua conclusão, mas de avaliar o comportamento volitivo e autônomo apresentado pelo aprendiz. Olhando atentamente para as relações de volição e autonomia estabelecidas entre o estudante de música e seu meio ambiente se percebe que o estudante é pessoalmente interessado pelas aulas de música. Alguns pesquisadores, observando sob quais influências a motivação para aprender música se mostrou mais evidente obtiveram resultados que demonstraram ser o apoio recebido pelo professor, pais e colegas o fator de aumento na motivação do estudante para participar, se envolver e permanecer nas tarefas até sua conclusão. Da socialização do indivíduo, foi percebido que a dependência desta ocorrência foi ocasionada pelo reconhecimento de valor e a importância do aprendido para a vida do aprendiz. Numa outra perspectiva, o pesquisador também avaliou como o ambiente ofereceu suporte para alimentar no aluno sua motivação para empregar os conceitos e as habilidades adquiridas nas aulas de música na própria vida (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009; ARAÚJO e RAMOS, 2015).

Perante a essas duas formas de interação exercitadas entre o estudante e os conteúdos de música para aumentar o aprendizado musical, ratifica-se a importância de estudar a motivação dos aprendizes enquanto se manifesta esse fenômeno comportamental. Frisa-se que aplicar a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) nesta pesquisa, não significou desprezar os benefícios, até então adquiridos na experiência e vivência musical, pautada tanto em práticas sociais como culturais, mas considerar que um olhar mais atento sobre a motivação do estudante para aprender tem contribuído para verificar a aprendizagem musical, inclusive na escola pública de ensino médio. Destas constatações, entende-se que as contribuições teóricas, certamente, validam a percepção do aluno sobre o que aprende e permitem ao professor democratizar as relações dos discentes com a escola, com os professores e até mesmo com outros colegas (DECI, 2009).

Muitas pesquisas endereçadas ao campo da educação musical e interessadas nas teorias motivacionais têm permitido aos pesquisadores conhecer as razões e os motivos que levam os alunos a quererem aprender conteúdos musicais na escola. As mudanças que normalmente foram observadas pelo professor objetivaram mensurar como se manifesta o fenômeno motivação nestes alunos, a fim de modificar o comportamento desinteressado deles. (ARAÚJO e RAMOS, 2015).

Nos trabalhos realizados na área que retratam a motivação do aluno para aprender música, verificou-se o interesse de pesquisadores da área musical por conhecer a motivação dos alunos ao aprenderem música em diferentes ambientes escolares, indo das ONG's à escola pública de ensino fundamental e médio. Outros estudos concentraram-se na motivação dos estudantes de nível superior, matriculados em cursos de bacharelado e licenciatura em música. No entanto, não se coletou, durante a revisão de literatura, qualquer trabalho realizado na região norte, quer voltado ao ensino superior, quer com abordagem voltada exclusivamente ao ensino médio regular da educação básica.

Em decorrência da aplicabilidade de teorias motivacionais no ambiente escolar, muitas pesquisas têm sido implementadas, a fim de conhecer como se reflete o estado da motivação do aluno, agora nas aulas de música ofertadas na escola. As pesquisas de música desenvolvidas na perspectiva motivacional têm permitido ao pesquisador descrever os motivos decisivos de os alunos assimilarem e integrarem os conteúdos à própria vida e apresentar, conseqüentemente, o estilo motivacional do aprendiz.

Após a revisão e análise dos trabalhos empíricos realizados com alunos de música, observou-se dos pesquisadores da temática motivação para aprender, que os estudos desenvolvidos por eles, realizaram-se com e sem intervenção musical acerca de verificar o estado e estilo motivacional do aprendiz de música. Também foi observada unanimidade na declaração destes, de não existirem alunos desmotivados para aprender música, sendo, portanto, a motivação apresentada, pelo aprendiz de música, orientada para motivação extrínseca, na maioria das pesquisas. Ressalta-se que a ocorrência deste fenômeno comportamental atrelado ao currículo que, por ser o instrumento empregado para garantir o direito ao aluno de crescer e desenvolver-se, divorciou-se do objetivo de atender interesses de ordem pessoal do educando (BRASIL, 2013; 2016).

Reconhecidamente, o currículo tem função principal na escola e contribui para formação, desenvolvimento de habilidades novas e coletivas do aluno. Sendo assim, entende-se que este problema não ocorre sempre porque os conteúdos aplicados pelos professores e para os alunos, nem sempre se situaram externos ao interesse do alunado. Ao contrário, foi interessante para o aluno aprender coisas novas quando os assuntos foram ajustados pelo professor ao interesse do discente pela tarefa. Vale ressaltar, ainda, que este fenômeno se manifestou no comportamento do estudante quando ele foi motivado a aprender conteúdos de natureza extrínseca, regulando e ajustando seu comportamento ao aproximar-se da motivação intrínseca (autodeterminada) localizada nas regulações identificadas e integradas.

No que tange o emprego de diferentes teorias motivacionais por pesquisadores da área é enfatizado não interessar descrever as teorias motivacionais aplicadas por eles, e sim as contribuições da motivação para aprender música, pois, restringe-se o recorte desta pesquisa às contribuições empíricas realizadas no campo de educação musical. Este recorte, se interessa, por compreender apenas as contribuições da motivação para aprender música cujo entendimento se ampara na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) sendo, portanto, pertinente apresentar resultados generalizados sobre as principais contribuições e benefícios da motivação autodeterminada para aprendizagem musical que obtidas neste momento poderão se modificar futuramente.

No próximo tópico, será abordado o fenômeno motivacional presente no comportamento estudantil de onde se destacam as principais contribuições da aplicação teórica da motivação para aprendizagem musical com e sem intervenções no campo e se enfatiza a motivação autodeterminada de Deci e Ryan (1985) classificadas em alguns trabalhos musicais.

## **1.2 Motivação para aprender música por intervenções no campo**

Na área da educação musical é possível situar a motivação do aluno para aprender música ao ser compreendido, a partir das tarefas elaboradas pelo professor, sob quais influências psicológicas o comportamento motivacional do estudante interfere na sua participação, envolvimento e a permanência com tarefas escolares. Todavia, a motivação do estudante está atrelada também, a elaboração de um plano estratégico conduzido pelo professor que facilite localizar e orientar o comportamento motivacional dos alunos a gostar de aprender na escola.

Observa-se, das poucas pesquisas localizadas, haver carência de intervenções musicais para fomentar o aprendizado musical no ensino médio, pois, especificamente nesta esfera de ensino, detectamos somente o estudo de Hallam (2010). Entretanto, em outras esferas de ensino fora detectado, da revisão de literatura, o interesse de pesquisadores como Cernev (2015); Dantas (2010); Madeira e Mateiro (2013) pelo ensino fundamental e, por fim no ensino superior de música detectamos a pesquisa de Ribeiro (2013). Ao realizarem intervenções no ambiente de ensino, os pesquisadores Cernev (2015); Dantas (2010); Hallam (2010); Ribeiro (2013); Madeira e Mateiro (2013); descobriram causas, razões e influências promotoras ou não do envolvimento dos alunos com as tarefas musicais no cotidiano da sala de aula.

Madeira e Mateiro (2013), ao verificarem as estratégias de ensino de uma professora mediante o emprego de *feedbacks* e práticas pedagógicas, mensuraram a motivação dos alunos, durante sua participação em atividades musicais. As pesquisadoras observaram, o engajamento e a participação dos alunos em atividades e descreveram a motivação dos alunos mediada por influência externa, pois, foi motivada pela aproximação do conteúdo de música ao repertório de escuta do estudante e também pela percepção de ajuda do professor sentida pelo aluno. No entender das pesquisadoras estes fatores aproximaram o comportamento do estudante da motivação intrínseca contribuindo para aumentar o desejo dos alunos por realizar as tarefas propostas na aula.

Por sua vez, Susan Hallam (2010) desenvolveu atividades musicais numa escola regular de ensino médio e, constatou que os fatores concorrentes ao aumento da motivação dos alunos foram decorrentes da aproximação entre repertório de escuta dos estudantes com os conteúdos musicais exercitados pela prática do canto coral. Conforme análise da pesquisadora, ao aproximar conteúdo, repertório e prática coral, a motivação intrínseca dos estudantes aumentou como aumentou o número de horas em permanência com a tarefa. Dentre as causas citadas por Hallam (2010) o sentimento de satisfação e felicidade foi a principal causa do envolvimento e permanência dos alunos em aulas de música no ensino médio.

Como benefícios de se adotar a perspectiva motivacional, acionando no aluno o gosto pela escola, Halam (2010) revelou ocorrer aumento da motivação, não apenas, durante as aulas de música, pois, tornando-se autônomos nas aulas de música, os alunos passaram a empregar as mesmas estratégias nas aulas recebidas em outras disciplinas. Sobre isso, interpreta-se ser o tempo de envolvimento do indivíduo com determinada tarefa aumentou a motivação intrínseca dos alunos, influenciando positivamente no desejo de o estudante participar das atividades e melhorar sua capacidade crítica e criativa sobre o conteúdo aprendido.

As questões mencionadas anteriormente foram estudadas por Dantas (2010) que investigou a motivação de alunos do ensino fundamental durante as aulas coletivas de cordas friccionadas, oferecidas como opção na disciplina Artes, numa escola de educação básica adventista. A pesquisadora verificou que a orientação motivacional ao aprender um instrumento na escola foi intrínseca (pelo tempo dedicado ao estudo e satisfação do aluno com a evolução técnica) e extrínseca (pela busca de êxito e autovalorização social do aluno).

A pesquisadora Tais Dantas (2010) evidenciou ser predominante a motivação extrínseca durante o aprender da música na escola, pois, chamou sua atenção a contribuição da música para melhorar o convívio social e não pela prática musical. De igual forma, identificou, em sua intervenção com aulas de arte, que o professor foi apenas uma referência para o desenvolvimento musical dos alunos e não um fator determinante para alimentar a motivação dos mesmos.

### **1.3 Motivação do aluno descrita por fatores psicológicos não interventivos**

Neste tópico discutem-se as pesquisas empíricas interessadas em verificar como estão as aulas de música, influenciando a motivação dos alunos para aprender música. Por se tratar este tópico de verificações sem interferência do pesquisador no campo, apresentam-se as pesquisas realizadas em diferentes contextos de ensino, a fim de serem evidenciados o estado e o estilo motivacional para aprender música.

O tema motivação para aprender música tem sido cunhado na educação musical por apresentar resultados positivos ao aprendizado conceitual e desenvolvimento cognitivo dos estudantes na educação básica. Os pesquisadores interessados no assunto voltaram seus propósitos a conhecer o estilo motivacional durante o aprendizado de música de alunos, cujas abordagens teóricas retrataram a motivação do aluno influenciada, tanto por fatores psicológicos/estado motivacional quanto pelo estilo motivacional/tipo de motivação, as quais beneficiaram a atual pesquisa por apresentar as contribuições da motivação do aluno de música para aprendizagem.

Os pesquisadores Condessa (2011), Dantas (2009; 2011), Davidson *et al.* (2009), Fucci Amato (2011), Hallam (2009), Kohlrausch (2015), Niemiec *et al.* (2006), Stocchero e Araújo (2013) e Schneider (2011), ao estudarem sobre os fatores psicológicos promotores do aumento da motivação dos alunos ao aprenderem música, descreveram, segundo a percepção do estudante, que ter o recebimento de apoio dos pais, professores e colegas aumentou sua motivação para aprender música. Com isso, os pesquisadores atestaram que, mediante o envolvimento social com colegas, o cantar/tocar junto e o estabelecimento de um relacionamento caloroso e saudável com todos participantes de um coral, os alunos se prontificaram a permanecer engajados e se envolver com a música até mesmo no futuro tanto de forma amadora quanto de forma profissional, após a conclusão do ensino básico na escola.

Em outras pesquisas, os fatores psicológicos que também influenciaram a motivação do aluno de música foram discutidos pelos pesquisadores Azevedo, (2009); Araújo, R., (2008, 2012); Bortz, (2006); Dantas, (2010; 2011); Figueiredo *et al.*, (2012); Krüger e Araújo, R.,

(2013); Narita, (2009), em cujas obras, se revelaram como fatores emocionais, relativos a sensação de bem-estar e satisfação pessoal dos alunos de música, propiciaram-lhes o aumento da motivação intrínseca a essa aprendizagem. Conforme relataram os pesquisadores, a participação, o envolvimento e a permanência dos estudantes na aprendizagem musical dependeram dos sentimentos positivos experimentados e verbalizados pelos aprendizes durante as atividades musicais realizadas e das influências intra e interpessoais vivenciadas entre o aprendiz e seu ambiente.

Entre os fatores psicológicos que alimentaram a motivação do aluno para aprender, citaram: (a) o sentimento positivo do estudante ao se perceber apoiado pelos pais, professores e colegas, em situações que recebeu *feedbacks* positivos do professor enquanto realizou atividades escolares; (b) sensações de bem-estar quando se sentiu respeitado em suas decisões e escolhas pelos pais, professores e colegas; (c) quando o aluno se manifestou aberto ao recebimento de avaliações e observações críticas de seus pares; (d) quando aceitou de boa vontade ser avaliado tanto por professor quanto por outros permitindo que seu desempenho fosse comparado com o desempenho dos colegas durante a execução instrumental ou da prática do canto coral.

Ainda acerca dessa análise, os pesquisadores Araújo, R. e Andrade (2014), Araújo, R. e Pickler (2008), Dantas e Braga (2009), Grings (2015), Queiroz (2012), Rosa e Araújo, R. (2014) e Silva (2008) detectaram que as aproximações entre conteúdo musical e o repertório de interesse dos alunos contribuíram para aumentar sua participação, seu envolvimento e sua permanência em atividade instrumental ou vocal por causar aos alunos, envolvidos com atividades e tarefas musicais, sensações de bem-estar e satisfação pessoal.

Na escola regular, a motivação do aluno para aprender música foi localizada pelos pesquisadores Condessa (2011); Dantas (2010); Figueiredo e Cereser (2013); Hallam (2009, 2010); Hentschke (2015); Hentschke e Cereser (2010); Mateiro (2013); Pizzato (2009); Vilela (2009); Pizzato e Hentschke (2009; 2010); como próxima da motivação extrínseca. Apesar de os alunos considerarem as aulas de música interessantes, na opinião de alguns pesquisadores, as atividades realizadas por alunos, em aulas de música no currículo, foram consideradas muito fáceis e, por isso, pouco importantes. Em contrapartida, destacam-se como fatores contribuintes ao aumento da motivação para aprender música, dentro e fora da escola, o desejo manifesto pelo aluno de futuramente, atuar em bandas de música como músicos amadores ou, se inserir no mercado de trabalho.

Nos trabalhos de Araújo, I. (2013; 2014); Braga e Dantas (2014); Cernev (2015); Dantas (2010); Dantas e Palheiros (2013); Engelman (2010); Figueiredo (2015); Ribeiro (2010; 2012; 2013), ficou constatado que os mecanismos de autonomia oferecidos ao estudante aumentaram sua motivação para orientar e dirigir suas ações na escola. Observou-se que a motivação para aprender música foi alimentada no estudante, pelo emprego de estratégia do docente quando ofereceu ao aprendiz possibilidades de escolher gerenciar seu aprendizado, empregando estratégias de estudo elaboradas pelo estudante. O interesse do estudante foi movido pela sensação de desafio e interesse pessoal que apresentou por aprender conteúdos de música, contribuindo o interesse para aumentar o tempo de envolvimento do aprendiz com tarefas de música e para conseqüentemente tornar sua motivação para aprender autodeterminada.

De forma similar, a motivação foi estudada como fator de aproximação entre a utilidade do aprendizado e seu possível emprego sociocultural. Nos trabalhos de Gusmão (2013); Grings (2013); Krüger e Araújo, R. (2013); Narita (2009); Schneider e Cereser (2009); Tourinho (2013); Tourinho e Azzi (2014); Zerbinatti (2010); foram investigadas as relações de proximidade entre o conhecimento adquirido na escola e o emprego de estratégias do professor para aproximar o conteúdo da vida do estudante. Em se tratando dos mecanismos que fomentam a motivação do estudante para aprender música, especifica-se existirem formas conceituais diferenciadas por autorregulação e autoeficácia para aprender. Observa-se destes conceitos apenas as contribuições da autonomia para aumentar a motivação, sendo, portanto, descartado o aprofundamento destas questões neste estudo.

Os pesquisadores demonstraram em seus estudos que o oferecimento de *feedbacks*, palavras de incentivo, observação vicária, empreendida pelo professor e pelos colegas de sala interferiu na volição dos alunos, aumentando a autonomia de seu aprendizado por estar relacionada ao contexto sociocultural do aprendiz. Foi evidenciado pelos pesquisadores, ser a relação de aproximação do aluno com atividades musicais práticas, com o contexto e campo de atuação do músico, um fator que aumentou a motivação dele para agenciar e gerenciar seu aprendizado de forma autorregulada ou com eficácia quando os conceitos empregados pelos professores se direcionaram ao fim pretendido, à meta ou objetivo.

Igualmente, as expectativas do licenciando de realizar-se futuramente como profissional foram verificadas nos trabalhos de Oliveira, J. (2013) e Oliveira, M. (2013), nos quais está sinalizado o baixo interesse dos futuros professores de prosseguir, ensinando música na educação básica.

#### **1.4 Contribuições da motivação autodeterminada para aprender**

Diante das ações de pesquisa, voltadas ao ambiente escolar de ensino musical, depreenderam-se as contribuições do ensino da música para motivar a aprendizagem. Para tanto, interessou nesta pesquisa, compreender ainda, as contribuições da motivação autodeterminada para aprender música e então, mergulhar com afínco nas bases teóricas da Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985). Interpreta-se das assertivas motivacionais adotadas, por uma parcela de pesquisadores, ser possível estudar a motivação do aluno para aprender se ampararmos este estudo numa teoria. Tomando esta direção, interessou neste estudo, aprofundar estas questões e obter suporte teórico sobre a Teoria da Autodeterminação (TAD) no intento de responder à pergunta da pesquisa e compreender os objetivos propostos neste estudo.

Entre os benefícios encontrados para adotar-se na pesquisa, com jovens do ensino médio, a Teoria da Autodeterminação (TAD), estão os estudos amparados nos paradigmas da motivação pelo atendimento às necessidades psicológicas básicas. Conforme Deci *et al.* (1996), o emprego da TAD, além de fomentar a aprendizagem conceitual, também promove para o aluno autoconhecimento de si permitindo que ele venha atribuir ao aprendido na escola, significado, importância e valor permanente.

Pelo fato de o interesse e o objetivo dos alunos em relação ao ensino variarem consideravelmente no ensino médio, haja vista muitos alunos pretenderem ir para faculdade e outros para o mercado de trabalho, acredita-se que o emprego das medidas avaliativas do comportamento motivado pela autodeterminação poderá não só revelar o perfil motivacional dos alunos como também apoiar professores e pesquisadores na tomada de decisão sobre o emprego de estratégias para, então, contribuir para melhorar a saúde psicológica dos estudantes. De outra forma, o conhecimento sobre o estado motivacional dos alunos do ensino médio, proposto nesta pesquisa, será importante para que todos os envolvidos no processo repensem suas atitudes no contexto escolar (DECI, 2009).

Finalmente, foi percebido durante o desenvolvimento do estudo como as contribuições da Teoria da Autodeterminação aproximaram-se bastante das necessidades dos estudantes de nível médio e aprendentes de música na escola. Deci e Ryan (1985), proponentes da teoria da Autodeterminação (TAD), discutem na literatura que as contribuições advindas da energização do comportamento do estudante são fomentadas pelo atendimento de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Para os teóricos Deci e Ryan (1985) o atendimento das necessidades psicológicas é uma característica



inata e como tal, conduz os indivíduos ao crescimento, desenvolvimento e à atuação no ambiente, propiciando ao estudante estabelecer consigo próprio uma relação dialética que, parte do senso de si próprio para o ambiente e vice-versa (DECI e RYAN, 2000; 2008b; 2016).

De forma resumida, serão apresentadas, nesta pesquisa, as principais contribuições do emprego da Teoria da Autodeterminação (TAD) em ambientes escolares. Serão analisadas pesquisas realizadas pelos próprios proponentes da teoria e por diferentes pesquisadores da área da educação musical cujo interesse se volta ao objeto de estudo referente as necessidades humanas, dos quais as pesquisas sinalizam os benefícios atribuídos, pelos estudantes, às aulas de música quando se perceberam atendidos em seus sentimentos de autonomia, competência e relacionamento.

No momento em que os aprendizes se perceberam atendidos em seus sentimentos de autonomia, experimentaram o sentimento volitivo e exerceram autonomia perante suas ações e, conseqüentemente, expressaram sentimentos de liberdade, ao escolher dentro de uma estrutura dada pelo professor, formas de aplicar estratégias. Estas estratégias, validadas em grupo ou individualmente, contribuíram para auxiliar o aluno no desenvolver e solucionar seus problemas escolares. De outra forma, sentiram-se em ambientes de ensino colaborativos e democráticos bem-estar e satisfação que também motivaram nos alunos sentimentos de autonomia. Estas sensações fomentaram o desejo de o aluno permanecer conectado com a tarefa por longos períodos e até concluí-las. Situações como estas motivaram o alunado a continuar aprendendo de forma permanente e atingir metas e objetivos pessoais com o ensino (DECI, 2009; DECI e RYAN, 2000; DECI *et al.*, 1991; DECI *et al.*, 1996).

O sentimento de competência, segundo Guimarães (2009), aflora o interesse e curiosidade do alunado pelas informações recebidas do ambiente quando o aluno as considera relevantes para desenvolver novas habilidades que lhe favoreçam resolver um problema de forma inovadora. Para atender à necessidade de competência do aluno, os professores equipararam as tarefas ao nível cognitivo do aprendiz, em grau de dificuldade intermediário, a fim de promoverem melhorias na aprendizagem conceitual. Por sua vez, Deci *et al.* (1991) descreveram dos alunos atendidos em seus sentimentos de competência que eles apresentaram autoiniciação ao desenvolver uma tarefa alvo, não apenas quando se sentiram confiantes de terem capacidade de obter sucesso com elas, mas também quando conseguiriam empregar suas próprias estratégias para solucionar problemas com flexibilidade. Deci e Ryan (2000) complementam ainda que, os estudantes não se sentiram apenas interessados e curiosos pelas

novas informações como também desenvolveram suas próprias estratégias de resolução para os problemas que encontraram, por sentirem-se desafiados pelos professores, os quais apoiaram, validaram e avaliaram durante e após a conclusão das tarefas a competência do estudante de forma positiva (*feedbacks* positivos).

Deci e Ryan (2000) descreveram que os sentimentos de relacionamento dos alunos foram atendidos enquanto vivenciaram sensações de bem-estar, enquanto integraram ou se sentiram do grupo escolar. Explicaram os teóricos serem as relações sociais calorosas, estabelecidas entre as partes envolvidas com a aprendizagem fatores que ocasionaram aumento da motivação intrínseca, pois, o bom relacionamento social foi a principal contribuição da motivação autodeterminada para melhorar o relacionamento dos alunos com seus pais, professores e colegas. Por outro lado, ao sentirem-se respeitados pelos membros do grupo, passaram a aceitar e fazer críticas, aceitando, inclusive, passar pelas avaliações do professor ou permitir comparações mútuas dirigidas por seus pares a respeito de suas habilidades.

De acordo com Deci e Ryan (2000), o aluno passou a aceitar e validar opiniões diferentes da sua porque se sentiu atendido em seu sentimento de relacionamento, cuja sensação de bem-estar e satisfação foi determinante para fortalecer os vínculos afetivos estabelecidos entre o estudante e o grupo e vice-versa. Das contribuições da motivação autodeterminada para fomentar a aprendizagem conceitual dos alunos, destaca-se também que os alunos foram influenciados a atingir metas com o ensino por sentirem-se confiantes perante a exploração investigativa e, paralelamente, buscaram alcançar metas e objetivos futuros com o ensino.

Boruchovitch e Bzuneck (2009) admitiram ser o cultivo de crenças pessoais positivas no aluno, um meio de influenciar o aprendiz a crer que possui habilidades específicas, capazes de o mover à realização tarefas. Desta forma, acreditando em sua capacidade e competência, o aluno passa atribuir ao ensino significado, valor e sentido futuro permanente. Observa-se que os benefícios obtidos pelo emprego desta estratégia, perpassa tanto o discente quanto o docente, pois contribui com a diminuição no índice de evasão escolar e repetência dos estudantes, interessando á ambos.

Nos estudos realizados, cuja investigação adotou como base o atendimento de todas as necessidades psicológicas, identificaram-se os benefícios do emprego da Teoria da Autodeterminação em ambientes escolares, embora nem todos os estudos se voltem para a

educação musical (DECI *et al.*, 1996; DECI e RYAN, 2000; 2008b; RATELLE e DUCHESNE, 2014; NIEMIEC *et al.*, 2006).

Deci *et al.* (1996) verificaram o envolvimento volitivo dos alunos com as tarefas escolares no ensino médio. Seus estudos demonstraram como os jovens se sentiram atendidos em suas necessidades psicológicas básicas e, conforme descreveram os pesquisadores, os sentimentos de competência e relacionamento obtiveram altos índices de motivação autônoma para o atendimento do sentimento de competência quando os alunos se sentiram apoiados pelos pais, professores e colegas no ensino médio. Segundo os autores, o sentimento de apoio vivenciado pelo estudante favoreceu a internalização das atividades escolares mais facilmente e melhorou o comportamento do estudante, pois, passaram a expressar sensações de bem-estar enquanto realizaram suas tarefas escolares. Nestas situações, os pesquisadores concluíram que a motivação para aprender foi extrínseca com regulação identificada e que o estado da motivação para aprender foi influenciado pela motivação autônoma.

Deci e Ryan (2000) descreveram num artigo como o sentimento de atendimento às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento dos alunos promoveram-lhe a saúde psicológica e o bem-estar pessoal. Segundo os autores, o sentimento de autonomia foi promotor de bem-estar e satisfação pessoal ao estudante, pois ao perceber-se capaz de desenvolver novas habilidades e ainda empregar o conhecimento adquirido, motivado por demandas externas ao seu interesse pessoal, pôde o aprendiz se identificar e satisfazer-se pessoalmente com a tarefa escolar.

Nesse sentido, compreende-se que a percepção de o aluno ser atendido em suas necessidades psicológicas básicas energizou seu comportamento agir influenciado por fatores internos, determinados e orientados por motivos particularmente importantes para o indivíduo. Ademais, o atendimento das necessidades psicológicas básicas favorece ao pesquisador conhecer o estado da motivação por localização e estabilidade. Ao contrário, no momento em que se percebeu parcialmente atendido em suas necessidades psicológicas básicas suas ações o direcionaram agir movido por fatores externos, relacionados com demandas contextuais, incontroláveis e instáveis, próprias da motivação extrínseca e influenciadas por regulação externa ou introjetada. E, por fim, percebendo não ser atendido em suas necessidades básicas, o sujeito se tornou inerte, sendo seu comportamento causado por demandas incontroláveis e instáveis que geraram um quadro de motivação impessoal e conseqüente desmotivação (DECI e RYAN, 2000).

Um segundo estudo realizado por Niemiec *et al.* (2006) verificou a motivação autônoma dos jovens do ensino médio para continuar os estudos. No primeiro caso, foram exploradas as relações existentes entre o bem-estar dos alunos com a percepção de apoio dos pais e, no segundo caso, foi observado o comportamento autônomo dos jovens do ensino médio para querer frequentar a faculdade.

Conforme a análise dos pesquisadores, o apoio dos pais favoreceu o desenvolvimento dos alunos tanto para sentimentos de bem-estar quanto para sentimentos de mal-estar. Sobre o desejo de progredir para universidade, este desejo não foi identificado como uma preocupação dos pais, mas sim do estudante, pois, não se observou ser desejo dos pais que o estudante escolhesse prosseguir estudando. Todavia, obter o apoio e a aprovação de seus pais foram necessários e importantes para aumentar a decisão do aluno de continuar sua educação. Essa atitude dos pais foi um preditor significativo à percepção de autonomia autorregulada dos jovens de continuar estudando, visto que, muitos adolescentes se preocupam em chegar ao ensino médio. Então, a percepção de apoio dos pais interferiu na autonomia de decisão do discente.

Ratelle e Duchesne (2014) verificaram como os estudantes de nível médio se perceberam satisfeitos em suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento desde os anos finais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio, usando uma perspectiva de autodeterminação.

O estudo longitudinal envolveu uma amostra estratificada de 609 alunos (277 meninos, 332 meninas) do ensino médio que foram acompanhados nos últimos seis anos, compreendendo os dois níveis de ensino. Como resultados, as pesquisadoras demonstraram que 51% dos jovens aumentaram seu senso de autonomia, correspondendo ao nível elevado, conforme avançavam seus anos de aprendizagem na escola. Quanto ao sentimento de competência dos participantes, 48% da amostra relataram sentirem-se satisfeitos e com elevado senso de competência nos anos iniciais que as pesquisadoras perceberam se reduzir gradualmente com o passar dos anos. Em outra perspectiva de análise, para 48% da amostra, os níveis iniciais de satisfação do sentimento de relacionamento foram identificados como moderado e mantiveram-se moderadamente elevados e estáveis durante todo o período de 6 anos do estudo supervisionados pelas pesquisadoras.

De acordo com as pesquisadoras, as trajetórias de desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas foram heterogêneas para autonomia, competência e relacionamento e, com isso, puderam orientar intervenções futuras no ambiente escolar, pois, descreveram a

importância do estudo para os alunos. Ratelle e Duchesne (2014) observaram ainda que, o aluno do ensino médio, apresentou declínio do sentimento de relacionamento por experimentar nesta fase da vida situações de stress, resultado de muitas cobranças e pressões, agravadas à medida que se encaminharam para os anos finais do ensino médio.

Também foi considerado, no estudo desenvolvido pelas autoras, que adquirir a satisfação das necessidades psicológicas foi inerente aos alunos durante todo processo de aquisição do conhecimento. Segundo os pesquisadores, os alunos que relataram trajetórias de melhor ajustamento social foram os que obtiveram maiores índices de competência e autonomia para se ajustar melhor academicamente nas séries finais do ensino médio.

As trajetórias de relacionamento divergiram dos demais aspectos, apresentando maiores graus de variação do ajuste acadêmico, ocasionados pelas situações vivenciadas pelo aluno na escola, das quais cita: mudanças de bairro, transição do ensino fundamental e médio, transferência escolar, mudança de professor e mudanças na composição da sala proporcionada pelas matérias eletivas que dispersaram os alunos.

Também foi admitido por Ratelle e Duchesne (2014) serem as diferenças de desempenho e interesse um fator que enfraqueceu o sentimento de relacionamento ao longo dos anos. A esse respeito, as pesquisadoras sugeriram que a possível causa para o baixo atendimento do sentimento de relacionamento estivesse relacionada às influências relativas ao baixo convívio social vivenciado pelos alunos na escola. As pesquisadoras observaram que durante todo período da adolescência o comportamento do estudante careceu de ajuste social dependente do fomento do sentimento de relacionamento, pois, o declínio de atendimento deste sentimento comprometeu a socialização do estudante até o final do ensino médio. Sobre isso, as pesquisadoras recomendam a realização de pesquisas futuras, a fim de que sejam examinadas mais profundamente, as relações existentes entre o atendimento das necessidades psicológicas básicas e a adaptação do aluno à escola durante todo o ensino médio.

Em outras pesquisas realizadas no campo da educação musical em diferentes contextos de aprendizagem é possível conhecer como o atendimento das necessidades psicológicas dos estudantes contribuiu para fomentar sua aprendizagem musical. Conforme descreveram Cernev (2015); Dantas e Palheiros (2013); Engelman (2010); Figueiredo (2010); Ribeiro (2013) a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) contribuiu para melhorar o envolvimento e engajamento dos alunos com o ensino musical.

Cernev (2015) investigou o atendimento das necessidades psicológicas básicas de 21 alunos do ensino fundamental do 7º ano, durante as aulas ministradas numa escola pública.

Dos resultados, revelou a pesquisadora que os sentimentos de autonomia, competência e relacionamento foram ajustados durante o desenvolvimento das aulas, não sendo, portanto, todos os estudantes, inicialmente, orientados para motivação autônoma. Sobre isso explica a pesquisadora que a motivação do aluno para aprender música fora construída durante as aulas ministradas por ela. Conforme interpretou Cernev (2015), a motivação dos alunos, após sua intervenção, apresentou-se complexa multifacetada e sensível a determinadas situações escolares vivenciadas por eles individualmente.

Conforme explicou Cernev (2015), a motivação dos alunos para o sentimento de competência aumentou com o decorrer das atividades e do envolvimento destes com as tarefas de música. Os demais sentimentos (autonomia e relacionamento), segundo a pesquisadora, atenderam às necessidades psicológicas dos estudantes. Por fim, a autora ressalta ser importante planejar previamente as atividades, assim como, empregar recursos tecnológicos ao desenvolvimento dos conteúdos de música, no sentido de fomentar o interesse dos alunos pelas aulas de música. Dentre os benefícios encontrados pela pesquisadora em adotar a Teoria da Autodeterminação se destacam de suas assertivas, a ocorrência de melhorias na qualidade do ensino da música na escola, aumento da frequência as aulas e melhor aproveitamento dos conteúdos pelos alunos. Entende-se dos resultados obtidos pela pesquisadora, que não só refletiu a motivação do aluno como também todo contexto escolar, portanto, detectou-se inicialmente no alcance de sua pesquisa, haver entre os alunos dificuldades com a escrita que posterior ao emprego teórico alavancou o ensino-aprendizagem favorecendo ao aluno receber ensino de qualidade.

Engelman (2010) pretendeu conhecer como o aluno universitário envolveu-se com o ensino e a aprendizagem musical durante o curso de música. O objetivo geral do pesquisador foi analisar as orientações motivacionais de 192 alunos do curso de Artes, de uma universidade pública do norte do Paraná, para verificar destes alunos, se o atendimento às necessidades psicológicas básicas esteve relacionado à percepção pessoal desses estudantes com seu desempenho acadêmico e a sua intenção de permanecer no curso.

Engelman (2010) identificou que os alunos, do curso de música, foram motivados a ingressar no curso pela identificação pessoal que admitiram ter com a música e com a performance, mas ao adentrarem na universidade, depararam-se com situações bastante diferenciadas das práticas musicais que exercitavam nos conservatórios. No curso de licenciatura ministra-se matérias pedagógicas que atribuem à música uma função diferenciada da estudada no conservatório. As disparidades existentes, entre a grade curricular do

conservatório e do curso de licenciatura, afetaram o relacionamento dos alunos com os professores, causando impacto na motivação de dar continuidade ao estudo da música no nível superior. Durante o exame destas questões, revelou o pesquisador que, a maioria dos alunos se sentiu competente para terminar o curso, sendo, portanto, motivados extrinsecamente. Foi observado pelo pesquisador ser a motivação extrínseca, apresentada pela maior parte dos participantes, orientadas ora próximas do estágio de regulação introjetada, ora próximas do estágio regulado para motivação intrínseca (regulação integrada) porque empregaram estratégias próprias para superar suas dificuldades.

Na percepção dos estudantes o atendimento de suas necessidades básicas para aprender e terminar o curso foi orientada por motivação extrínseca regulada por motivação autônoma porque ocasionaram o envolvimento do discente com o curso através da aplicação de suas próprias estratégias para adaptarem-se com as matérias pedagógicas. O autor sugeriu a adoção futura de novas estratégias de aproximação do ensino com o contexto de atuação dos discentes e também o aprimoramento das relações entre professor e aluno sugerindo que esta necessidade de relacionamento que o graduando apresentou deva ser melhor trabalhada nestes contextos de ensino.

Ribeiro (2013) estudou a autodeterminação de graduandos em música, pertencentes ao curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) para aprender violão a distância. O pesquisador investigou os processos motivacionais de estudantes que aprendem em ambientes virtuais de ensino, durante suas interações *online* o pesquisador utilizou para verificar a percepção de satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento dos estudantes o ambiente de ensino *online* que analisou qualitativamente com base na Teoria da Autodeterminação e a pesquisa ação.

Essa pesquisa, com enfoque principal na motivação do aluno em ambientes virtuais de ensino a distância (*online*) cuja a ênfase está no aprendizado de violão, demonstrou que a motivação para aprender em ambientes virtuais foi considerada complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações. Conforme Ribeiro (2013), as intervenções *online* atenderam às necessidades psicológicas básicas dos estudantes e favoreceram, sobretudo, sua participação autônoma em momentos que estes puderam escolher as atividades que queriam realizar, empregando em seguida, suas próprias estratégias para solucionar problemas referentes à aprendizagem do instrumento. De outra forma, foi igualmente observado pelo

pesquisador que o fomento de *feedbacks* informativos dos professores e colegas de classe apoiou o aprendizado do estudante.

Os resultados da pesquisa de Ribeiro (2013) indicaram que a orientação motivacional para aprender em ambientes virtuais se situou na motivação extrínseca com regulação identificada e mostrou-se dependente de controles externos próximos da regulação introjetada. Quanto a esse aspecto, o autor sugeriu que interações *online* sejam igualmente aplicadas no ensino presencial, a fim de contribuir para o desenvolvimento do comportamento autônomo em situações de aprendizagem.

Dantas e Palheiros (2013) verificaram a motivação autônoma à luz da Teoria da Autodeterminação - TAD de 106 estudantes de licenciatura em música, do Brasil e de Portugal para frequentar o curso. Para as pesquisadoras, a grande maioria dos estudantes não se sentiu desmotivada a frequentar o curso e a orientação motivacional dos estudantes foi relacionada com a motivação extrínseca com regulação integrada.

Dos resultados, Dantas e Palheiros (2013) descreveram que a autonomia percebida pelo aluno aumentou sua motivação para continuar desenvolvendo-se durante sua formação, com isso, melhorou igualmente o envolvimento dele com o trabalho acadêmico. Esse envolvimento motivado para autonomia do aprendizado conceitual melhorou a memória do aluno e, posteriormente, contribuiu para melhoria do ensino.

Figueiredo (2014) verificou as razões de predomínio do ensino controlado por professores de instrumento nas salas de aula. Amparado pela Teoria da Autodeterminação, o pesquisador concluiu que as pressões das instituições de ensino comprometeram a autonomia do professor e influenciaram de forma negativa na qualidade da aprendizagem dos alunos de instrumento. Sugeriu aos professores, que ao exercerem sua profissão, sejam movidos pelo sentimento de autonomia e favoreçam aos alunos ambientes democráticos e participativos que, por serem convidativos, propiciam aos alunos melhor envolvimento, agenciamento e gerenciamento do aprendizado. Observou também no momento em que o professor exerceu menos controle do ambiente e validou as escolhas dos alunos ter aumentado a motivação o desempenho e qualidade do ensino. Dessa forma, o ambiente autônomo do qual o professor promoveu a autonomia aos estudantes fez eles expressarem sentimentos de satisfação e bem-estar com a aprendizagem musical.

Embora um ambiente de ensino nunca seja igual a outro, para Boruchovitch e Bzuneck (2009), o que ativa o comportamento motivado dos estudantes é o ambiente escolar, pois, este ativa o entusiasmo do aluno quando o ajuda desenvolver suas capacidades e atributos a tempo



de motivar o aluno a vir empenhar-se para querer participar se envolver e permanecer conectado por muito tempo. Nesta direção, os teóricos da TAD complementam que o estudante sentirá motivação para permanecer e mudar a direção de suas ações no ambiente escolar quando for atendido totalmente em suas necessidades psicológicas básicas, pois, esta necessidade é inseparável da pessoa.

Há várias razões que amparam o pesquisador a aplicar a teoria, dentre as causas, primeiramente, se verificou que é possível identificar universalmente nos seres humanos a necessidade inata que possuem de conseguir o atendimento de suas necessidades psicológicas básicas. Em segundo lugar, foi observado existir uma gama de fenômenos que envolvem vontade e autonomia que conduzem o aprendiz a participar, se envolver e permanecer com uma lição. Em terceiro, o emprego da teoria permitiu especificar o contexto e deu ao pesquisador possibilidade de estimar as condições motivacionais facilitadoras do desempenho e desenvolvimento dos indivíduos para, então, conhecer quais condições facilitadoras da execução de atividades, motivadas tanto pela aproximação do contexto sócio-histórico quanto pelo desenvolvimento da aprendizagem de qualidade (DECI e RYAN, 2000; 2008; REEVE, 2015). Em suma, o uso de uma teoria motivacional é indispensável, sendo, por isso, discutido no próximo capítulo destinado à Teoria da Autodeterminação (TAD) e suas miniteorias.

## 2 MACROTEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)

### 2.1 O conceito de motivação autodeterminada

A Autodeterminação é um sentimento inato que capacita de forma espontânea e natural todo ser humano a relacionar-se com o mundo de maneira orgânica e dialética para crescer, desenvolver e atuar no mundo em que vive. Na concepção de autores como Deci *et al.* (1991), todas as pessoas estão propensas a valorizar e atribuir importância a realização de ações dirigidas com persistência, integridade, coerência pessoal e interpessoal.

Deci e Ryan (2008b) referem-se ao sentimento de autodeterminação como capacidade de o sujeito dirigir, gerenciar e orientar suas escolhas para alcançar metas, atingir objetivos que, por sua importância e valor, conduzem-no a obter bem-estar e saúde psicológica.

Reeve (2015), ao discutir o senso de autodeterminação na perspectiva organísmica, explicou serem as pessoas organismos ativos com tendência inata a evoluir para se desenvolver, crescer e atuar no mundo. Esta tendência inata de aprender reside em todas as pessoas, contribuindo com seu desenvolvimento, à medida que o sujeito interage com o contexto voltado a agir com coerência e respeito consigo e com os demais. Ademais, esta interatividade organísmica, torna as pessoas curiosas a desenvolver espírito exploratório e conduzir sua disposição para agir enquanto vence desafios ambientais, atualizando seus conhecimentos a fim de melhorar sua experiência no mundo. Sendo, portanto, correto dizer que: “A energia gerada pelas necessidades psicológicas é proativa, pois, causam em nós uma disposição de exploração e de envolvimento com o ambiente que, conforme esperamos, seja capaz de satisfazer essas necessidades” (REEVE, 2015, p.65).

No entanto, para os teóricos Deci e Ryan (2016) as tendências evolutivas e naturais não se operam automaticamente, necessitando se alimentar dos nutrientes sociais em curso e dos suportes ambientais. Isto significa compreender que, o contexto social poderá frustrar tanto as tendências naturais responsáveis pelo envolvimento ativo dos sujeitos quanto o crescimento psicológico destes. No tocante a essas questões, os teóricos alertam que problemas de energização do comportamento, causado pela ausência desses nutrientes (sociais e de suporte ambiental), determinam as causas e origens dos problemas de integração e partilha de experiências vivenciadas pelos sujeitos consigo próprio, com os outros e com o ambiente.

Para Deci *et al.* (1991), os problemas comportamentais apresentados pelo sujeito enquanto energizam sua ação, tiveram como principal causa o atendimento parcial às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento deles e foram ocasionados por falta de suporte dos ambientes socioculturais às pessoas. Sendo assim, os pesquisadores observaram estas questões também no ambiente escolar com propósito de verificar a energização comportamental de alunos frequentadores do ambiente escolar. Conforme viram os pesquisadores, em ambientes de ensino controladores os alunos demonstraram-se ansiosos e estressados para enfrentarem dificuldades escolares e para direcionar e controlar suas ações com volição e autonomia enquanto aprendiam um conceito ou realizavam uma tarefa. Sobre isso, Deci e Ryan (2000) também identificou que no ambiente escolar controlador a falta de vontade apresentada pelo aluno para aprender foi ocasionada pelo não recebimento de apoio dos pais, professores e colegas. Conforme indicou o teórico essa baixa percepção de apoio vivenciada pelo aluno, ocasionou baixos índices de interesse, baixa qualidade de aprendizagem e aumento nos índices de evasão escolar do aprendiz.

No cenário de certificações e inquietações que têm povoado a mente de muitos pesquisadores, inclusive os do campo educacional, tornou-se relevante compreender os problemas de energização do comportamento na busca de compreender as razões, causas que interferem na motivação do aluno para aprender um conteúdo na escola. Neste passo, os teóricos buscaram compreensão sobre quais influências e motivos estão determinando que os sujeitos se afastem da propensão natural que possuem para envolver-se com fenômenos de sua própria natureza humana de: internalizar seu valor e importância para vir atender seus anseios de integrá-lo ao contexto como conhecimento significativo e permanente (DECI e RYAN, 2000).

Nos estudos de Deci *et al.* (1991), atesta-se que o atendimento às necessidades psicológicas básicas dos sujeitos, em ambientes escolares, foi suficiente para determinar-lhes a motivação autodeterminada. Sobre isso explicam que, pelo fato de a motivação intrínseca ser considerada pelos proponentes da TAD o protótipo do comportamento autodeterminado, a motivação extrínseca apresentada pelo sujeito poderia, por sua vez, vir a ser ajustada para aproximar-se do comportamento motivado intrinsecamente que se tornaria motivado para autodeterminação.

No que tange a essas proposições, Edward Decy e Richard Ryan (1985) desenvolveram estudos iniciais onde equipararam o sentimento de autodeterminação com o

atendimento integral às necessidades psicológicas básicas com objetivo de averiguar nos indivíduos a universalidade do atendimento das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento. Para isso, realizaram os estudiosos muitas pesquisas de campo com a finalidade de confirmar, de acordo com a percepção das pessoas, se igualmente o atendimento às necessidades psicológicas básicas seria um sentimento inato do sujeito e, por isso, divorciado das influências socioculturais a que estão expostas as pessoas (DECI e RYAN, 2008b).

Deci e Ryan (2008b) concluíram que todos os seres humanos quando atendidos em suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, de modo integral, tornaram motivados intrinsecamente seu comportamento. Ademais, aprofundaram estudo sobre as motivações intrínseca e extrínseca para operacionalizar suas teorizações e obtiveram resultados satisfatórios quando apresentaram como novidade conceitual que, entre sujeitos motivados extrinsecamente foi possível ajustar estes comportamentos de origem extrínseca, tornando-os bastante próximos da motivação intrínseca, aplicando um *continuum* de aproximação e afastamento do comportamento desta pessoa da motivação autodeterminada. Com aplicação do *continuum* foi possível determinar os motivos permanentes pelos quais as pessoas controlam ou são controladas por suas ações, movidas por razões internas e externas que tornaram os sujeitos mais ou menos volitivos a participar se envolver e permanecer em tarefas escolares.

Esses indicativos que aproximaram a motivação extrínseca do sentimento de autodeterminação mostraram-se possíveis mediante a observação da interação dialética e organísmica do sujeito com o ambiente em via de mão dupla (ambiente X indivíduo; indivíduo consigo mesmo; indivíduo X indivíduo; indivíduo X ambiente). Essas interações dialéticas foram determinadas pela identificação dos fatores psicológicos geradores destas interações, que mediadas por influências internas e externas, levaram os pesquisadores a concluir que a motivação sendo um fenômeno autodeterminado, pode ocorrer de maneira idêntica enquanto o sujeito se tornou motivado tanto intrinsecamente quanto extrinsecamente, por estar, em ambos os casos, motivado a apresentar comportamento autodeterminado (DECI e RYAN, 2000; 2008b, 2016; DECI *et al.*, 1996; DECI *et al.*, 1991; REEVE, 2015).

Neste cenário, desenvolveu-se a Teoria da Autodeterminação (TAD), idealizada pelos psicólogos Edward Deci e Richard Ryan na década de 70 e empregada pelos pesquisadores, com maior ênfase, em meados de 1985, com objetivo de compreender os problemas de energização do comportamento dos indivíduos para participar e envolver-se com atividades,

bem como vir a internalizar e integrar a esses conceitos. Conforme explicou Reeve (2015), dos primeiros estudos empregados por Deci e Ryan (1985), emergiram a Teoria da Avaliação cognitiva (motivação intrínseca) e a Teoria da Autodeterminação (motivação extrínseca) que posteriormente deram origem as demais miniteorias integradoras da Macroteoria da Autodeterminação (TAD).

A teorização sobre o sentimento autodeterminado, realizado pelos psicólogos Deci e Ryan (1985), aproximou-se da perspectiva sociocognitiva da motivação (autoiniciação para mentalizar meios e formas para se alcançar resultados e atingir propósitos) e da visão humanista das necessidades acerca de originar a esse conceito. Na visão dos teóricos da TAD o comportamento do sujeito se energiza, aproximando-se da motivação autônoma ou autodeterminada quando o sujeito se identifica pessoalmente com as informações recebidas por se perceber capaz de controlar suas ações enquanto busca realizar metas e objetivos futuros que oportunizam á ele interagir consigo, com o outro e com o ambiente de forma dialética e *organísmica*<sup>3</sup> (REEVE, 2015).

Numa outra perspectiva, o atendimento às necessidades psicológicas básicas pode decorrer também de causas naturais que não necessitam de ajustes para internalizar a importância e valor de um conceito ao indivíduo, pois ele já se identifica pessoalmente com ele, sendo, portanto facilmente integrado no ambiente, pois, do comportamento emana a motivação intrínseca e autodeterminada que conforme explica Deci et.al (1991): “O comportamento intrinsecamente motivado representa um protótipo de autodeterminação. Ele emana de si e está totalmente aprovado” (DECI *et al.*, 1991, p.328)<sup>4</sup>.

Como se explicou anteriormente, hoje, a Macroteoria da Autodeterminação (TAD) emprega estudo para conhecer os problemas de energização do comportamento autodeterminado. Neste passo, ao se examinar a dinâmica motivacional do aprendiz é possível conhecer as influências internas e externas geradoras e mutáveis de seu estado motivacional. Para tanto, se faz necessário eleger estratégias motivacionais inclinadas a aumentar o sentimento de autodeterminação dos indivíduos. Dentre as estratégias empregadas pelos pesquisadores figura determinar: os motivos de os sujeitos aceitarem de boa vontade interagir com o que aprendem; os motivos pelos quais permanecem conectados e autônomos durante a

---

<sup>3</sup> Para Reeve (2015), o termo organismo pode ser permutado por necessidades psicológicas organísmicas, pois estas são acreditadas e tratadas como entidades vivas que estabelecem trocas com o ambiente (REEVE, 2015, p.65).

<sup>4</sup> Intrinsically motivated behaviors represent the prototype of self- determination-they emanate from the self and are fully endorsed (DECI *et al.*, 1991, p.328, tradução nossa).

realização de tarefas e; quais razões apresentam para realizar tarefas que fazem sentido para aumentar o saber adquirido e conduzir os estudantes a realizar suas metas e objetivos. Além disso, essa teoria verifica se o relacionamento social pode favorecer o sentimento de autodeterminação.

A Macroteoria da Autodeterminação (TAD) se distribui em 6 subteorias. Estas, congregadas e inter-relacionadas, permitiram o estudo da motivação de forma integral e parcial, pois, desvendar diferentes facetas da personalidade humana é o objetivo de cada miniteoria. Desta forma, cada uma das seis abordagens toma como base diferentes perspectivas de análise que apresentadas pelos psicólogos se desenvolvem da seguinte forma: (a) Teoria das necessidades Psicológicas Básicas, (b) Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), (c) Teoria da Integração *Organísmica* (TIO), (d) Teoria de Orientação da Causalidade (TOC), (e) Teoria de Metas e Conteúdos (TMC), (f) Teoria da Motivação nos Relacionamentos (TMR), conforme Deci e Ryan (2016).

O estudo da motivação autodeterminada como evento, processo e resultado depende do emprego de estratégias de fomento e manutenção da motivação conforme será exposto nos tópicos seguintes sobre a Macroteoria da Autodeterminação (TAD). Todavia, convém esclarecer ao leitor que a ênfase será direcionada à Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, pelo fato de esta teoria ter sido empregada na pesquisa de *survey*, realizada para fins desta dissertação.

## **2.2 Necessidades psicológicas básicas**

A teoria das Necessidades Psicológicas Básicas provém da tendência natural que toda pessoa possui para aprender, crescer e desenvolver-se enquanto estabelece trocas com o ambiente de modo ativo. As relações *organísmicas* estabelecidas entre o indivíduo e ambiente e vice-versa, tornaram as pessoas motivadas quando estas se perceberam atendidas em suas necessidades psicológicas básicas de forma integral.

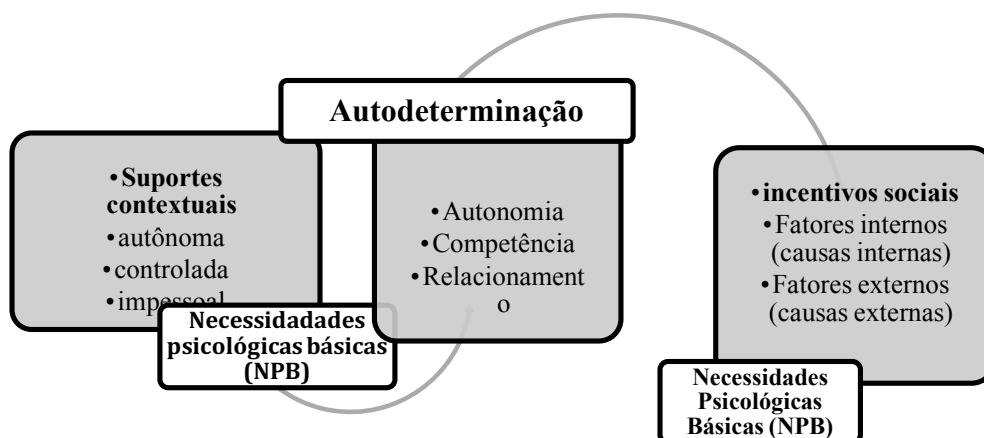
Reeve (2015) reuniu algumas características que definem o quadro de atendimento das necessidades psicológicas básicas do sujeito e explicou ser a satisfação de atendimento das necessidades básicas do indivíduo percebida: (a) quando este se sentiu apoiado pelos outros e quando se identificou pessoalmente com uma tarefa e (b) quando sentiu que o ambiente lhe ofereceu suporte para alimentar sua motivação (sentiu validada suas escolhas e validou outras escolhas como suas) ou promoveu ao sujeito alcançar metas e atingir objetivos (o sujeito atribui sentido e significado ao aprendido). O psicólogo Reeve (2015) concluiu das experiências pessoais do indivíduo consigo e com outros membros participantes de sua

sociedade e cultura, dependeu da interação que estabelece consigo, com o demais e com o ambiente e também do modo como recebe uma informação e a aplica à própria vida. Na escola o sujeito se depara com situação semelhante, pois ao receber uma informação na escola deve atribuir valor e importância a fim de internalizar o conhecimento e posteriormente empregá-lo por fazer sentido na vida do estudante, passando por isso a ser integrada no contexto.

Sem dúvida, o ponto comum das interações dialéticas assenta-se na garantia que elas oferecem para proporcionar o atendimento às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento das pessoas. Nessa concepção, o comportamento do sujeito influenciado por interações mediadas por incentivo ora, intrapessoal e interpessoal, ora pelos mecanismos de fomento motivacional são desencadeadas pelo ambiente. Essas relações sociais, estabelecidas entre estudante e contexto também podem motivar as pessoas à volição e autonomia enquanto manifestam os alunos: vontade de integrar ou sentir-se parte de um grupo. De outro modo, as interações orgânicas também dependem da intensidade com a qual o sujeito se relaciona globalmente com seu mundo enquanto busca alcançar suas aspirações, metas e seus objetivos, aceitando, portanto, de bom grado participar, se envolver e permanecer com uma determinada atividade (REEVE, 2015).

Deste panorama interacional previsto pelo atendimento das necessidades básicas, cumpre lembrar ao leitor que somente será o sujeito plenamente atendido em suas necessidades psicológicas básicas quando perceber que exerce controle e não é controlado sobre estímulos e fomentos ambientais. O conhecimento destas questões propiciará o pesquisador a verificar com qual liberdade/controlado o sujeito agencia e gerencia os estímulos e fomentos sociais e ambientais que recebe. Como exposto na Figura 1 a seguir:

**Figura 1 – da relação dialética do indivíduo motivado com o ambiente**



Fonte: (REEVE, 2015, p. 66)

Destaca-se neste estudo teórico e a partir dos pressupostos da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), que as concepções contemporâneas se diferem muito do ponto de vista dos estudiosos clássicos da motivação. Para os teóricos clássicos da motivação, o comportamento motivacional dos sujeitos foi avaliado com o intuito de apresentar índices quantitativos de motivação. Para operacionalizar os conceitos intrínsecos, extrínsecos e desmotivados, os teóricos aferiram a intensidade desses aspectos e, posteriormente, tipificaram a motivação do sujeito, desconsiderando a qualidade da motivação em seus estados volitivos e autônomos (REEVE, 2015; DECI e RYAN, 2000).

Os teóricos da Teoria da Autodeterminação (TAD), ao contestarem os conceitos motivacionais intrínsecos, extrínsecos e desmotivados, desenvolvidos pelos teóricos clássicos, propuseram novas maneiras de conceber a motivação enquanto observaram ser este estado dinâmico e profundo. Passaram então, Deci e Ryan (1985), a desenvolver a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), observando e analisando, ora as ações do sujeito no ambiente, ora a forma com a qual o ambiente agiu sob o sujeito. Neste passo, diferenciaram a motivação autodeterminada dos conceitos e teorias clássicas ao tomarem ciência das relações dialéticas estabelecidas entre as pessoas e seu meio. Do emprego da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), os psicólogos Deci e Ryan, mediram e verificaram o desenvolvimento de interações dialéticas entre a *self*<sup>5</sup> com seu meio que foi associada positivamente com a percepção de atendimento aos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento pelos indivíduos e pela possibilidade de transformação desta motivação no aprendiz. (REEVE, 2015).

Deci *et al.* (1991) admitiram que a motivação pode ser ajustada se o contexto fornecer motivação ao sujeito. Relataram os estudiosos, que esta ocorrência se processou quando o sujeito se percebeu apoiado em suas decisões e escolhas por pessoas próximas dele. Em outra perspectiva, Deci e Ryan (2008b) observaram que as pessoas se sentiram mais satisfeitas em suas necessidades psicológicas básicas ao receberem nutrientes do ambiente para aumentar sua motivação, o que ocorreu em ambientes em que fora alimentado nos sujeitos meios para realizarem suas aspirações. Acerca disso, os teóricos afirmaram que receber recompensas do ambiente é determinante para o desenvolvimento do indivíduo, pois esta experiência positiva, experimentada pelos sentidos conduziu as pessoas atribuir importância à informação recebida

---

<sup>5</sup> Self: quando uma pessoa está autonomamente motivada, experiencia a volição e o autoendossamento para suas ações (DECI e RYAN, 2008b)



na escola e ainda obter benefícios futuros e permanentes, inclusive em relação ao ensino de música.

Segundo os pesquisadores Deci e Ryan (2008b), essas interações foram produzidas durante a atuação dos sujeitos no ambiente. Segundo o relato dos participantes do estudo empreendido pelos teóricos da TAD, o aprendizado de conceitos envolveu a percepção de sentimentos de bem-estar e satisfação quando os alunos realizaram suas aspirações atingindo determinado objetivo. Cabe reforçar que essa condição, também vivenciada nas aulas, dependeu do desenvolvimento de tarefas cujo objetivo foi de interesse pessoal do sujeito. Sobre isso, Deci e Ryan (2008b) enfatizaram ser importante considerar os anseios dos sujeitos, ação que não pode ocorrer, sem que o indivíduo se perceba atendido em suas necessidades psicológicas básicas. A razão disso reside na afirmativa de que metas e objetivos irrelevantes para a vida futura do indivíduo não são internalizados por ele, tendendo a desaparecer, assim que terminarem os nutrientes que inicialmente o impulsionaram. Sobre isso, os psicólogos afirmam que situações como estas trazem aos sujeitos sentimentos de mal-estar e insatisfação pela experiência vivenciada, inclusive em ambientes escolares (DECI e RYAN, 2008b).

Ao se considerar o ambiente escolar investigado por Deci *et al.* (1991), os estudantes foram descritos no estudo efetuado por eles, pelas influências externas e internas que sofreram durante a aprendizagem conceitual. Das observações empregadas pelos pesquisadores, inferiu-se sobre as interações dos estudantes com os outros e com o ambiente que elas afetaram de modo complexo o estado motivacional dos alunos para aprender, sendo, portanto, explicado pelos pesquisadores que a motivação autônoma aumentou à medida que aumentou a percepção dos alunos de obter apoio dos pais, professores e colegas. Foi observado pelos pesquisadores que ao se sentirem autônomos, os alunos modificaram positivamente seu relacionamento pessoal com os outros e passaram a validar como próprios de si os conteúdos aplicados para eles e na escola, atribuindo á eles valor e importância por ser possível integrá-los ao seu meio.

Deci e Ryan (2008b) verificaram que despertar a consciência do alunado sobre as ações que desenvolveu na escola influenciou nas causas e razões pelas quais os estudantes aceitaram participar das tarefas de boa vontade e ainda permanecer conectados a elas por um longo tempo. Para os teóricos, este despertar da consciência do aluno foi uma ação indispensável para promover-lhe o autoconhecimento e, conseqüentemente, ajustar este comportamento à motivação autodeterminada.

A motivação fornecida pelo ambiente tem influenciado ao aluno aumentar sua participação, o envolvimento e a permanência com atividades escolares por longos tempos. O professor, peça chave neste processo, atesta que estudantes motivados intrinsecamente passaram a reconhecer a importância e o valor das tarefas escolares quando associaram sua realização aos sentimentos de prazer e satisfação com a escola e com as tarefas. (TAPIA e FITA, 2015; BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009).

Pautados na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), Deci *et al.* (1991) trazem à tona que o comportamento se aproximou da: (a) motivação autônoma quando o aprendizado não foi dirigido e o assunto abordado de forma livre, constatando-se maiores índices de autonomia para aprender; (b) motivação controlada quando o professor direcionou o conteúdo, sem empregar medidas avaliativas, fazendo apenas perguntas sobre o assunto, tendo-se aqui o apoio para autonomia do estudante ao nível intermediário; (c) motivação impessoal quando o aprendizado não possuiu significado, valor e importância para o aluno, que apático se tornou desinteressado pelas tarefas.

Segundo Martini e Boruchovitch (2009), os estados motivacionais ou fatores psicológicos constituem a força e a profundidade das interações estabelecidas entre o indivíduo e uma tarefa, cuja medida de verificação depende do grau de satisfação e bem-estar relatado pelo sujeito para sua execução. Por esse ponto de vista, interpreta-se que o comportamento motivado apresentado pelo estudante enquanto desenvolve uma tarefa na escola torna-se difícil de ser mensurado, se não forem definidas as causas e razões que movem o estudante aceitar participar, envolver-se e permanecer com a atividade até sua conclusão. Destas questões, observa-se que a importância de empregar estudo sobre os fatores psicológicos que movem a estas interações situa-se na possibilidade encontrada pelo pesquisador de verificar o estado da motivação, em seus aspectos de localização, estabilidade e controlabilidade, tomando como medida a ação que move o indivíduo a empregar medidas e estratégias que permitam integrar esses conceitos ao ambiente. (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009).

No estudo teórico desenvolvido neste capítulo, compreendeu-se que das propostas de Deci e Ryan (1985), emergiram novas maneiras de conceber, analisar e observar a motivação como um estado dinâmico e profundo que alicerçado na Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), permite interpretar que o comportamento motivado quando observado não carece de apenas identificar a personificação do fenômeno da motivação no aluno, mas de verificar a qualidade das interações efetuadas pelo estudante enquanto aprende um conteúdo

na sala de aula. Este fato diferencia-se das análises sobre o comportamento motivacional previstos e determinados pelos psicólogos clássicos. Sendo assim, Decy e Ryan que ampliaram o conceito de motivação extrínseca utilizado por seus antecessores, acabaram por desenvolver a miniteoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB). O desenvolvimento desta miniteoria ocorreu por acreditarem que, do estabelecimento de relações dialéticas entre a *self* e o ambiente, seria garantido o atendimento aos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento dos sujeitos e conseqüentemente seria o comportamento do sujeito orientado para autodeterminação. (REEVE, 2015).

No próximo tópico, será demonstrado como os teóricos operacionalizaram o atendimento às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Primeiramente, investigar-se-ão quais influências internas ou externas aproximaram o estado motivacional da interação dialética. Em seguida, verificar-se-á como os indivíduos se sentiram motivados e atendidos em suas necessidades psicológicas básicas. Por fim, constatar-se-á o quanto o envolvimento do sujeito com a aprendizagem dependeu da interação intrapessoal, interpessoal consigo, com os outros e com o ambiente.

### 2.2.1 Autonomia

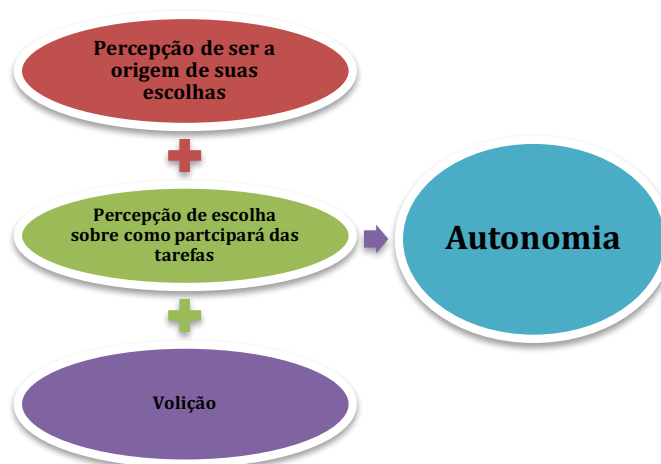
Autonomia é um sentimento humano manifesto pela volição, percepção de ser o sujeito a causa e origem de suas ações e pela capacidade desenvolvida pelo sujeito de direcionar e orientar suas próprias ações. Descritas por Reeve (2015), essas três qualidades, o *locus* de causalidade percebido, a volição e a escolha percebida, caracterizam o sentimento de autonomia do sujeito, tornando seu comportamento orientado para autorregulação (percepção do sentimento de autonomia).

Nesse sentido, Reeve (2015) admitiu que esta qualidade autônoma se operacionalizou pelas interações dialéticas do indivíduo consigo, com outras pessoas e com o ambiente, para contribuir com a identificação do estado psicológico do sujeito e para localizar a origem e o *locus* comportamental do indivíduo que, a saber, foram determinadas por: (a) fatores internos, identificados quando os alunos escolheram participar das atividades de boa vontade por obter percepção de ser influenciado pelos próprios interesses pessoais emanados deles mesmos; e (b) Fatores externos, identificados em estudantes que foram motivados a realizar uma tarefa por se sentirem apoiados pelos pais, professores e colegas. Os alunos que foram sugestionados por *feedbacks* positivos, emitidos por pessoas próximas deles: antes, durante e após executar alguma tarefa tiveram o comportamento influenciado em *locus* causal externo.

O ambiente também contribuiu para influenciar no estado psicológico dos alunos, pois enquanto alimentou relações dialéticas possíveis fora o aluno influenciado a participar, se envolver e permanecer em tarefas escolares de boa vontade e autonomamente porque ao iniciar, dirigir, orientar suas próprias estratégias para conseguir solucionar problemas escolares de maneira criativa. Deci *et al.* (1991) reconheceram que o ambiente educacional capacitou o aluno para desenvolver novas habilidades e domínios, identificando que as relações organísmicas entre o indivíduo e seu mundo influenciaram e promoveram seu crescimento. Sobre isso, observou-se na literatura que fomentar a motivação autodeterminada do aluno contribuiu para aumentar a qualidade do aprendizado do estudante através das seguintes interações: (a) influências internas, percebidas no sujeito que tomou como verdadeiras e interessantes para si as informações recebidas do contexto; e (b) influências externas percebidas quando o aluno deu crédito e importância ao aprendizado de coisas novas relacionados á assuntos novos, informações recebidas de pessoas próximas e do ambiente, consideradas por ele relevantes e dignas de crédito, por ajudá-lo no alcance de suas metas e de seus objetivos (DECI *et al.* 1991).

Na Figura 2 apresentam-se as variáveis do sentimento de autonomia em suas diferentes interações dialéticas. Ressalta-se que, mediante o conhecimento sobre o grau de participação do alunado em atividades escolares, pode-se inferir sobre o quanto este sentimento foi atendido, pois tais variáveis foram determinadas pelas influências recebidas do ambiente e estão relacionadas ao comportamento ou estado motivacional do estudante. Portanto, são variáveis determinantes para avaliar também, o quanto a motivação do aluno é autônoma, controlada ou impessoal para participar das tarefas.

**Figura 2 – Interações dialéticas do indivíduo com o sentimento de autonomia**



Fonte: (REEVE, 2015)

Conforme Reeve (2015), mensurar a qualidade motivacional apresentada pelo sujeito dependeu do estabelecimento de um *continuum* bipolar que os teóricos dessa linha adaptaram com fins de verificar a fonte causal da motivação percebida pelo indivíduo. Para detectar a boa vontade do sujeito para participar e auto iniciar uma tarefa, foram consideradas as percepções do indivíduo de identificar-se com as tarefas pessoalmente. Desta maneira, os teóricos da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) ao operacionalizarem o *continuum* bipolar para o aluno, observaram se ele, ao iniciar uma tarefa, localizou sua ação como fonte pessoal interna (Locus de causalidade percebido internamente-LCPI), ou se ele, motivado pelo incentivo de outras pessoas, localizou sua ação como uma fonte externa (Locus de causalidade percebido externamente-LCPE).

Alguns pontos verificados na literatura de Martini e Boruchovitch (2009) demonstram que a volição do indivíduo para participar de boa vontade numa tarefa escolar pode ser incentivada pelo pesquisador. Primeiramente, deve-se observar como o estudante se envolve e permanece conectado à tarefa com persistência e até finalizá-la (Estabilidade). Por fim, observando como o ambiente alimentou o atendimento ao sentimento de autonomia do indivíduo, deve-se identificar quais suportes ambientais o estudante recebeu para participar das tarefas. Dando continuidade a questão, deve-se analisar ainda se a pessoa se percebe livre para escolher com quais tarefas quer se envolver e ainda estabelecer suas próprias estratégias para gerenciar atividades enquanto domina conceitos e desenvolve novas habilidades. Agindo desta forma, o estudante se perceberá mais autônomo e menos controlado por fatores externos ou aprendendo sob circunstâncias ambientais controladoras (Controlabilidade).

### 2.2.2 Competência

Competência é o sentimento que leva o sujeito crer que possui capacidade de executar uma tarefa de forma eficiente, ainda que nunca a tenha feito antes. A capacidade de agir com eficiência depende, portanto, da competência adquirida pelo indivíduo para dirigir, orientar e conduzir sua ação para um propósito final. Dessa forma, eficiência e eficácia diferenciam-se bastante entre si, porque habilidade e domínio definem uma pessoa eficiente por desenvolver habilidades que podem ser aprendidas e uma pessoa eficaz é definida pela capacidade que possui de conseguir efetuar o prévio planejamento do que irá fazer, mentalmente, de forma a vir anteceder o desenvolvimento de seus atos, estratégias e planos de ação. Observa-se que o sentimento de competência ocorre antes da execução de qualquer tarefa não dependendo, portanto, somente da aquisição de habilidades e de domínios conceituais (BANDURA, 2008).

Na teoria das Necessidades psicológicas básicas, a perspectiva sociocognitiva, adotada por Deci e Ryan (1985), não considera o sujeito competente apenas pela capacidade que apresenta para executar uma ação. Entendendo a essa questão de maneira diferente os teóricos predizem que para ser eficiente é importante dominar conceitos e habilidades e empregar ações que mantenham em sintonia: estruturação e planejamento; execução e conclusão das ações pelo sujeito. Nesse sentido, explicam os proponentes da miniteoria das necessidades psicológicas básicas que o sentimento de competência flui no sujeito quando as atividades desenvolvidas por eles se encontraram ao nível moderado de facilidade/dificuldade, atuando como propulsoras de seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Reeve (2015), a crença pessoal do aluno em sua capacidade de agir no ambiente parece estar diretamente ligada ao atendimento do sentimento de relacionamento, o qual se interpreta ser construído pelo envolvimento do aprendiz consigo, com os outros e com o ambiente. Quanto ao emprego de *feedbacks* positivos pelo professor, Reeve (2015) reuniu algumas condições de estímulo e fomento da motivação para aprender, fornecidos pelo ambiente e pelas pessoas próximas do aluno e voltadas a otimizar a percepção do indivíduo de ser atendido em sua necessidade de competência. Observa-se na literatura que houveram melhoras no aprendizado conceitual tanto pelo recebimento de apoio (influências internas e influências externas) como também pelo recebimento de suportes contextuais (ambientes de ensino democráticos e solidários). A seguir, serão apresentadas algumas variáveis do sentimento de competência que podem ser fomentadas para aumentar o aprendizado de conceitos:

(a) Desafios em nível ótimo: alunos influenciados internamente sentiram-se desafiados em sua capacidade cognitiva para empregar estratégias, planos e metas ao solucionar um problema; por outro ponto de vista, também foram influenciados externamente quando se sentiram motivados por incentivo dos pais, professores e colegas a permanecer e envolver-se em atividades com as quais receberam incentivos (*feedbacks* positivos) durante seu desenvolvimento.

(b) Vitalidade: envolve a capacidade do aprendiz de conectar-se com as atividades por longos períodos e de boa vontade. Esta qualidade depende da volição apresentada pelo aluno para participar de uma tarefa. O sentimento de boa vontade está relacionado ao valor atribuído pelo estudante ao aprendizado na escola e a importância pessoal atribuída à atividade. Esta questão, esteve ligada às metas e aos objetivos pessoais atribuídos ao ensino pelos estudantes, dos quais o professor também pôde oferecer ao aluno suporte a sua motivação,

pois, estruturando o professor suas atividades curriculares ele pôde permitir ao aprendiz participar desta construção curricular, das lições executadas e ainda planejar formas de resolver os problemas aplicados a essa estrutura de maneira inovadora.

Portanto, ao refletirem o papel do professor, Deci e Ryan (2000) entenderam que os docentes, ao alimentar no aluno o valor e importância que o ensino possui, contribuí ainda, para o desenvolvimento das habilidades, domínio de conceitos específicos e o atendimento dos anseios dos aprendizes. Deci (2009) complementa esta informação defendendo a ideia de que, para incrementar as aulas planejadas, os professores devem empregar para os alunos comandos claros que expliquem aos aprendizes o valor e a importância da tarefa enquanto o aluno desenvolve habilidades específicas e domínios conceituais. Estas assertivas contribuem para não imobilizar a criatividade e o espírito inovador do aprendiz, propiciando-lhe a obtenção de soluções diversificadas para os problemas escolares.

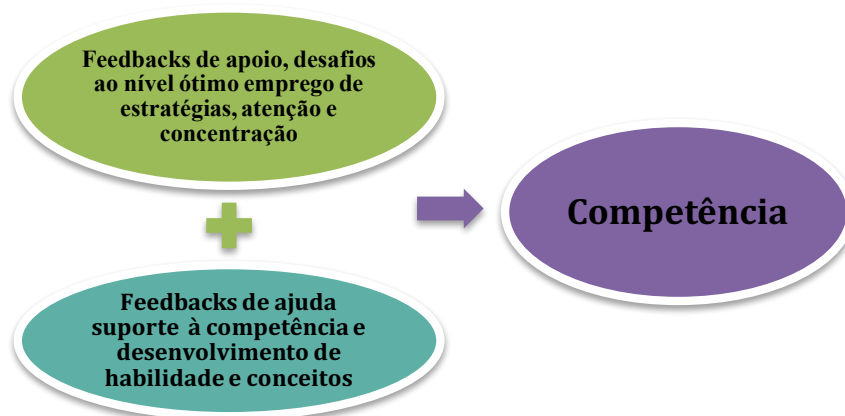
(c) Energização: a energização do comportamento do aprendiz acha-se na curiosidade, espírito explorador e vontade expressa de alunos que empreenderam tanta atenção na tarefa que em alguns momentos perderiam o senso de noção do tempo. Essas situações decorreram da identificação pessoal dos alunos com o conteúdo ou com a tarefa, e seria igualmente alimentada pela tomada de consciência futura sobre o valor deste conhecimento para suas vidas.

Guimarães (2009) explica que o atendimento ao sentimento de competência nos aprendizes dependeu de como os professores empregaram suas atividades ao nível ótimo para desafiar o interesse dos alunos, e sugeriu que se deva levar em conta a opinião dos estudantes sobre quais meios e diferentes formas encontram para solucionar problemas na escola, sendo importante promover nestes ambientes de ensino a democratização do saber (BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009).

Tapia e Fita (2015) aconselham ao professor assumir a responsabilidade de ensinar o seu aluno a pensar, pois, assim, o estudante tornar-se-á competente e autônomo. Ensinar ao aluno pensar significa também, oferecer a este, oportunidade de orientar e dirigir o saber adquirido na sala de aula, porque “ajudar os alunos a tomar consciência dos fatores que influem em sua própria motivação, para ensiná-los a controlá-los, de modo que, ainda que os professores falhem, eles saibam como agir” (TAPIA e FITA, 2015, p.58). Por isso, ao valorizar o interesse dos aprendizes estará o professor, contribuindo para melhorar os quadros de internalização e integração do conhecimento adquirido na escola.

Na Figura 3 a seguir, apresentam-se as variáveis referentes ao atendimento do sentimento de competência dos alunos em suas interações motivacionais de apoio (influências internas e externas) e de suporte do ambiente (motivos autônomos, controlados e impessoais fomentados pelo contexto):

**Figura 3 – Interações dialéticas do indivíduo com o sentimento de competência**



Fonte: (REEVE, 2015)

### 2.2.3 Relacionamento

A necessidade de relacionamento do sujeito foi atendida quando este aceitou de boa vontade fazer parte de um determinado grupo e passou a ser aceito como integrante importante. Operacionalizar o comportamento motivado dos indivíduos dependeu das interações dialéticas que os sujeitos estabeleceram consigo, com o outro e com o ambiente de forma recíproca, mediadas ora pela interferência ambiental, ora pela percepção de suporte.

Compreende-se que as relações sociais desenvolvidas entre o indivíduo e um grupo foram mediadas tanto por fatores de influência interna e externa, que motivam os alunos a se interessar em compor e ser aceito pelo grupo, quer seja por ser aceito por ele como membro importante querido, quer seja para ser respeitado pelo grupo para ser considerado e admirado pelos colegas (TAPIA e FITA, 2015; REEVE, 2015).

Segundo Tapia (2015), os alunos sentiram-se incentivados a participar de atividades escolares em que vivenciaram a solidariedade e o respeito mútuo. Observou-se que os alunos passaram a se dedicar mais as tarefas escolares em que puderam emitir opiniões aceitas pelo grupo estudantil. Também se sentiram confortáveis para receber críticas dos colegas, professores e pais em ambientes solidários e democráticos porque o elevado senso colaborativo existente no grupo que incentivou os estudantes a dedicarem-se numa atividade escolar de forma voluntária e permanente, apresentando estas estratégias benéficas como aumento da curiosidade e satisfação sobre o que aprenderam na escola por ter vivenciado o

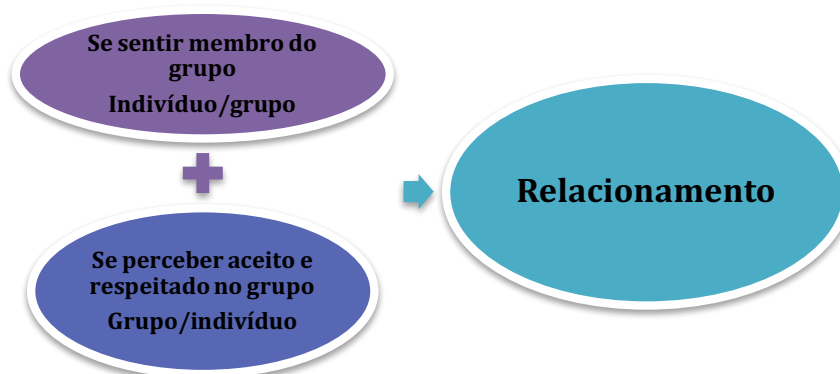


aluno sentimentos de segurança, bem-estar e satisfação pessoal que favoreceram seu espírito explorador e a criatividade enquanto se inclinaram à resolução da tarefa.

Conforme explicaram Boruchovitch e Bzuneck (2009), ambientes democráticos, flexíveis e favorecedoras da prática do diálogo incentivaram os alunos a expressar e receber opiniões e críticas no/do grupo, contribuindo para aumentar a segurança para serem avaliados por provas e testes.

Ao se deter às aulas que produziram nos jovens sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal, Tapia (2015) observou que o grande interesse dos alunos pelos ensinamentos foi movido por se sentirem parte do grupo estudantil. Sobre isso também argumentaram Deci *et al.* (1996), demonstrando em seu artigo que entre os alunos que expressaram sentimentos de segurança houve aumento do senso de segurança afetiva quando foram considerados membros importantes do grupo. A esse respeito, revelou Deci (2009) que os estudantes ainda se sentiram seguros para explorar seu meio quando realizaram tarefas num grupo e quando sentiram o apoio dos pais, professores e colegas. Para finalizar, apresenta-se na Figura 4 desenvolvida acerca das variáveis relacionadas à percepção de atendimento das necessidades psicológicas de relacionamento como são mediadas estas interações por motivos e influências internas e externas.

**Figura 4 – Interações dialéticas do indivíduo com o sentimento de relacionamento**



**Fonte: (REEVE, 2015)**

Com base na percepção do indivíduo de conseguir atendimento a suas necessidades psicológicas básicas, atestou-se que esta necessidade foi inseparável da vida humana. Nesse contexto, foi fundamental que os pesquisadores, ao obterem conhecimento sobre a percepção do sujeito, operacionalizassem as variáveis de autonomia, competência e relacionamento para identificar quais influências internas e externas motivaram o estudante a interagir com seu meio de forma estável.

Para descrever comportamentos autodeterminados, conforme explica Deci *et al.* (1991), pode-se avaliar a motivação: quer seja por motivação intrínseca, para o qual o indivíduo internaliza e integra o conhecimento naturalmente por se identificar com as atividades pessoalmente, quer seja por motivação extrínseca, para qual o sujeito recebe uma informação do contexto ajustando-a próxima de seu interesse pessoal por haver descoberto que o conhecimento é pessoalmente importante para si próprio e para seu desenvolvimento (DECI e RYAN, 2000).

No contexto da investigação que referencia a essa pesquisa decidiu-se também traçar o perfil do aluno para internalizar e integrar conceitos aprendidos na escola. Deci e Ryan (2000) operacionalizaram o comportamento autodeterminado em dois conceitos de motivação (Intrínseca e Extrínseca). Esses dois conceitos foram empregados para as duas subteorias da Macroteoria da Autodeterminação (TAD) que serão examinadas neste capítulo e que foram aprofundadas em subteorias separadas. Para explicar como o comportamento pôde ser fomentado pelos suportes contextuais ao se aproximar da motivação intrínseca na Teoria da Avaliação Cognitiva e da análise da outra subteoria. E por fim, como o comportamento motivado extrinsecamente pode se aproximar das metas e objetivos de crescimento, estudadas na Teoria de Integração Organísmica que aproxima o comportamento motivado extrinsecamente da motivação intrínseca, ou autodeterminada.

Por tudo isso, entende-se que a importância desses estudos se alicerça na contribuição da Avaliação Cognitiva e da Integração *Organísmica* duas subteorias da TAD que versam sobre as motivações intrínseca e extrínseca de Deci e Ryan (1985). Os psicólogos buscaram mostrar com sua teoria que a motivação intrínseca e a extrínseca podem promover ao estudante a assimilação e internalização de atividades (DECI e RYAN, 2000).

Com o objetivo de aprofundar a análise sobre o emprego da Teoria da Autodeterminação (TAD), pretende-se ainda entender como demandas externas puderam ser percebidas como pessoalmente importantes e significativas para os estudantes. Para Deci e Ryan (2000), o emprego das miniteorias pôde otimizar a apreensão dos conceitos pelo aluno, pois, o conhecimento desta questão melhorou o aprendizado conceitual do grupo estudantil, enquanto um conceito foi apresentado para o aluno e este não se identificou pessoalmente com a atividade, percebendo-se ainda controlado por influências externas como receber uma nota, prestar um exame para passar de ano ou, receber um elogio ou agradar pais e professores. Em todas essas situações observa-se que a motivação do aluno para aprender se

aproximou da orientação extrínseca o que indicaria a não internalização de um determinado conceito.

Logicamente, esta concepção estaria alinhada ao pensamento clássico da motivação extrínseca, se não houvesse outro estágio capaz de ajustar esse comportamento, pois, para os teóricos clássicos a motivação extrínseca é antagônica à motivação intrínseca, sendo, portanto, identificada nas ações realizadas fora do interesse pessoal do sujeito que, por isso, dependeriam de consequências instrumentalizadas. No entanto, para os teóricos da Teoria da Autodeterminação, não são.

Ao empregarem a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD), os teóricos atentaram-se sobre a existência de diferentes tipos comportamentais motivados extrinsecamente. Segundo Deci e Ryan (1985), os perfis comportamentais diferenciam-se pelo grau de influência autônoma percebida pelo sujeito enquanto dirigiu e orientou suas ações na escola. Conforme se interpreta, ao conhecer o grau de autonomia que o sujeito apresenta é permitido ao pesquisador mensurar o quanto este perfil comportamental do aprendiz se aproxima ou se distancia da motivação intrínseca.

Com estas experimentações, os teóricos definiram alguns perfis derivados da motivação extrínseca, divididos em quatro (4) estágios de motivação extrínseca e determinados por controles ou regulações do comportamento: externos, introjetados, identificados e formas integradas. Os estágios de regulação, estabelecidos pelos teóricos, foram construídos em torno do conceito de internalização, dependendo da demanda contextual para mover o sujeito e dependente também de como ele percebe ser o conteúdo, pessoalmente importante para ele. Neste sentido, o pesquisador, ao identificar este fenômeno comportamental no estudante também faz o estudante perceber que o conhecimento adquirido deve se integrar à *self* e depois ser empregado no contexto. (DECI e RYAN, 2000; REEVE, 2015).

Destas manipulações dos conceitos intrínsecos surgiram duas teorias que serão apresentadas na sequência, a miniteoria da Avaliação Cognitiva e a miniteoria da Integração Organísmica.

### **2.3 Avaliação Cognitiva**

A teoria da Avaliação Cognitiva surgiu das propostas de White e Dcharms (1954) que foram reelaboradas por Ryan, Conell e Deci em 1985. Deci e Ryan (2016) que consideraram como elementos centrais de suas análises a motivação intrínseca, a autodeterminação e o senso de competência do indivíduo.

Conforme explicou Guimarães (2009), a motivação intrínseca se caracterizou por três proposições:

A primeira definida pelas experiências dos indivíduos com as tarefas, cujo *locus* de orientação causal foi interno e avaliado como essencial para promover a motivação intrínseca. Como segunda proposição caracteriza-se a competência, adquirida pelo indivíduo para desempenhar bem uma tarefa ao receber *feedback* positivo, contribuindo para o incremento para motivação intrínseca. Por fim, situaram-se também nas relações intra e interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos de onde o pesquisador observa quais relações sociais vivenciadas pelo sujeito favorecem ao professor o emprego de *feedbacks* para o aluno. Estes incentivos de ordem ambiental partem de incentivo social interno/externo (*feedbacks* informativos) direcionados a desenvolver no aluno habilidades como a prontidão para participar das tarefas, que deve ocorrer sem pressões e ser efetuada para tornar o indivíduo apto a dominar conceitos e, os incentivos ambientais externos (*feedbacks* de ajuda) que foram identificados pelo aluno pelo apoio que recebeu do ambiente e de pessoas próximas para exercitar a autonomia.

De forma compacta, a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) objetivou descobrir quais fatores do contexto provocaram aumento da motivação intrínseca, estudando como se deram as relações entre indivíduo-contexto. Neste entendimento, os docentes foram orientados a fomentar aulas e ambientes democráticos e acolhedores que, promovidos pelos professores na qualidade de eventos desafiadores, tenderiam a satisfazer as necessidades psicológicas básicas de competência (sentimento de capacidade) e autonomia (controle e direcionamento de suas ações) dos estudantes.

Deci e Ryan, (2000) dirigiram seus estudos para compreender como atividades escolares, realizadas pelo indivíduo, obtiveram êxito quando foram oferecidas aos alunos algumas informações do contexto que lhe despertaram o interesse e curiosidade. De outro modo, os teóricos também verificaram como as habilidades desenvolvidas pelos professores na escola foram desafiadoras, interessantes e despertaram a curiosidade do aprendiz. Por fim, Deci e Ryan, (2000) analisaram como essas atividades puderam ser avaliadas positivamente traduzindo-se em *feedbacks* positivos. Para os proponentes da TAD, atividades escolares desenvolvidas com apelo à curiosidade em ambientes que apoiaram o indivíduo (família ou escola) aumentaram a motivação intrínseca na mesma proporção que aumentou a qualidade da aprendizagem. De outra forma, os teóricos constataram que, em ambientes controladores nos quais pais e professores não ofereceram aos estudantes apoio, evidenciaram-se baixos índices de interesse, baixa qualidade de aprendizagem que se associou ao aumento dos índices de

evasão escolar. Portanto, ao estudar a miniteoria da Avaliação Cognitiva, considera-se, conforme Deci e Ryan (2000), que a motivação intrínseca quando estimulada pela escola e pelos professores pode motivar indivíduos desmotivados e indivíduos motivados extrinsecamente a se interessar por atividades desafiadoras e contextualizadas. Movidos por curiosidade e interesse os estudantes passaram a assumir com eficácia o controle de suas ações, pois, os *feedbacks* informativos e de apoio à autonomia, oferecidos pelo contexto contribuíram para ajudar os estudantes a encontrarem soluções inovadoras para seus os problemas escolares

Segundo Reeve (2015), vale a pena promover a motivação intrínseca na sala de aula porque esta ação resulta em benefícios como: a promoção de persistência, criatividade, melhor compreensão conceitual e sensação de bem-estar ao aluno. Por todo o exposto, ao realizar atividades escolares, os alunos motivados intrinsecamente apresentarão algumas qualidades de envolvimento com o conteúdo que receberão do ambiente, a saber:

(a) Persistência: aumenta a vontade de o estudante participar iniciar e terminar as atividades propostas e aumenta o tempo de permanência que gasta para resolver a atividade;

(b) Criatividade: as pessoas serão atraídas para atividade pelo quão interessante e divertido acham o que estão fazendo, ou seja, pela satisfação e pelo grau de desafio sentido pela tarefa em si enquanto o aprendiz resolveu os problemas escolares.

(c) Compreensão conceitual: melhora na capacidade de internalizar e integrar conceitos para resolver problemas de forma inovadora. Esta prática se torna evidente pela flexibilidade do pensar e construir conceitos, evitando memorizar, decorar e acertar respostas prontas.

(d) Bem-estar: os objetivos alcançados com a aprendizagem devem proporcionar estados emocionais positivos, isto é, atender às necessidades psicológicas básicas. Esses sentimentos influenciam na autoestima, autorregulação e dependem das boas relações sociais com professores, amigos e familiares.

Por tudo isso, durante o desenvolvimento desta pesquisa, entendeu-se que o trabalho com o alunado consistiu também em descobrir sua motivação para aproximá-la da motivação intrínseca. Foi necessário, para tanto, identificar nas instituições de ensino qual motivação predomina nos ambientes escolares, identificando também do currículo quais conteúdos empregados na escola são do interesse do estudante para então fazer adequações que aumentem a motivação do aluno.

No que concerne aos conteúdos desenvolvidos na escola, Deci e Ryan (2000) reconhecem que o currículo e o programa de ensino, mesmo com gradativa variação, não encontra unanimidade de interesse junto aos aprendizes, portanto, é necessário promover nestes ambientes a integração das atividades curriculares ao contexto da sala de aula, para estudar especificamente a relação aluno-atividade, aluno-atividade-contexto e ainda despertar a motivação intrínseca que é um fomento para aprendizagem com significado pessoal para o estudante.

Sendo assim, identificou-se no presente estudo que o compromisso da Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) é favorecer ao aprendiz perceber o grau de valor que atribuí a atividade executada por ele, durante o exercício escolar. Tecendo considerações sobre a necessidade de o aluno sentir-se desafiado a atingir suas metas, recolhidas do contexto, entende-se que devem os docentes estabelecer relações sociais que favoreçam ao aprendiz se envolver e valorizar o conceito aprendido.

#### **2.4 Integração Organísmica**

A Macroteoria da Autodeterminação (TAD), em sua terceira subteoria, desenvolve a Teoria da Integração *Organísmica* – (TIO) com o objetivo de aprofundar o conceito de motivação extrínseca, para isso, Deci e Ryan (1985), estudando os fatores que impediram a internalização e a assimilação de valores em comportamentos extrinsecamente motivados promoveram o ajuste comportamental do indivíduo com objetivo de aumentar seu senso de autonomia.

Para os teóricos Deci e Ryan (2000), proponentes da miniteoria da Integração Organísmica, foi considerado de fundamental importância atender aos indivíduos em suas necessidades psicológicas básicas – competência, autonomia e relacionamento, pois estas, constituem fatores determinantes para alimentar a internalização e assimilação dos valores e regular um comportamento que estudado em sua orientação extrínseca pode se aproximar da motivação intrínseca.

De acordo com os psicólogos sociais Deci e Ryan (2000), os teóricos clássicos da motivação descreveram os seguintes tipos motivacionais: (a) motivação intrínseca quando o indivíduo age segundo interesses singulares voltados á sua própria satisfação pessoal, isto é, movido por interesse próprio; (b) Motivação Extrínseca quando a ação do indivíduo é condicionada aos benefícios e recompensas recebidas e controladas pelo ambiente; e (c) Desmotivação quando o indivíduo não apresenta interesse ou vontade de realizar a ação.

Deci e Ryan (1985) ao focarem-se nas assertivas obtidas pelos teóricos clássicos para medir os tipos de motivação, passaram a observar o emprego que os teóricos clássicos efetuaram quando empregaram um contínuo criado para verificar com qual intensidade motivacional se otimizaria a internalização e a assimilação do conhecimento. Deci e Ryan (2000) constataram haver uma lacuna nestas análises e aprofundaram melhor estas questões, uma vez que, considerar apenas a intensidade de autonomia motivacional do indivíduo consistiria em apresentar resultados de proximidade que indicariam: quanto mais próxima está a ação do indivíduo da motivação intrínseca mais o conhecimento é internalizado e assimilado por ele; e quanto mais próximo da desmotivação pior seria internalizado e assimilado o conhecimento pelo indivíduo.

Com efeito, os teóricos clássicos da motivação ao apresentar apenas índices de motivação, estariam contribuindo somente para dizer como estão as coisas. Diante destas assertivas, Deci e Ryan (2000) acreditaram ser importante dar a esta questão continuidade, pois poderia ser uma forma eficaz de contribuir para encontrar meios de favorecer a internalização (contextualizar o conhecimento) e integração (empregar um novo conhecimento no contexto) dos conteúdos. Nessa linha de pensamento, os teóricos Deci e Ryan (2000) trabalharam com as formas de internalização e assimilação pautadas na motivação extrínseca, justificando que o indivíduo possui interesse por coisas novas e que recebe bem as informações do ambiente quando as entende como significativas e relevantes de serem aplicadas em seu contexto social e cultural.

Neste panorama, os teóricos sustentaram que até mesmo o comportamento motivado extrinsecamente pode ser motivado intrinsecamente, ainda que se mova por demandas contextuais, haja vista as pessoas possuírem um senso de autonomia inseparável da sua existência. Para aprofundar essas questões, os psicólogos Deci e Ryan (2000) desenvolveram um *continuum* de autonomia aplicado apenas aos perfis obtidos da motivação extrínseca que poderiam ser autorregulados pelos sujeitos. Os perfis de motivação extrínseca indicam o grau em que o sentimento de autodeterminação do sujeito é atendido movendo suas ações para alcançar metas e objetivos regulados em estágios externo, introjetado, identificado e com regulação integrada ou autodeterminada, inclusive enquanto desenvolve tarefas escolares.

A relação estabelecida entre o estudante e as tarefas desenvolvidas por ele na escola foi analisada por Deci e Ryan (2000). Descreveram os psicólogos que os alunos nem sempre apresentaram prontidão para participar, envolver-se e permanecer até o fim, nas atividades escolares, pois ao ser aplicado para eles conteúdos e atividades escolares verificou-se que nem

sempre estas informações pareceram interessantes aos alunos. Para considerarem uma tarefa importante, os alunos consideram a importância de receber novas informações do ambiente consideradas por eles, relevantes e interessantes para atualizar seus conhecimentos. Desta forma, entende-se que muitos dos conteúdos elaborados durante o aprendizado de conceitos, podem despertar o interesse dos estudantes, ainda que não partam deles mesmos.

Em face dessas indagações, compreende-se que a motivação extrínseca não só pode ser identificada nas pessoas como pode ser alterada pelo fomento de sentimentos positivos entre o aprendiz e o ensino. Desta questão, entende-se que o indivíduo sempre tem uma escolha que dirige suas ações a alcançar metas e objetivos, podendo aproximar ou se afastar seu comportamento da motivação intrínseca, conforme explicam Deci e Ryan (2000):

Estudantes executam ações extrinsecamente motivados quando o fazem ressentidos, resistentes e desinteressados, ou alternativamente podem assumir as tarefas com uma atitude de aceitação interior sobre o valor e utilidade que sentem para realizá-las de boa vontade. No caso anterior – o caso clássico de motivação extrínseca – demonstra que os estudantes se sentiram externamente impulsionados a agir e no caso posterior – o objetivo extrínseco é autoaprovado e assim dotado de senso volitivo<sup>6</sup> (DECI e RYAN, 2000, p.55).

O comportamento motivacional aproximado de regulações externas, poder ser ajustado e aproximado da motivação autodeterminada, se for movida a ação do indivíduo por sentimentos como a boa vontade e autonomia. Deste ajuste comportamental, aproximado da motivação autodeterminada, as ações das pessoas se aproximam das regulações identificadas e intrínseca, inclusive enquanto o estudante aprende música.

Araújo (2015) reconhece que a motivação extrínseca não é apresentada como um comportamento negativo, e sim como uma tendência natural humana que todas as pessoas possuem de internalizar motivos externos. Estes, apesar de iniciarem fora do interesse pessoal do estudante, atuam como contribuintes de sua formação humana. Nesse sentido, defende que “elementos de ordem intrínseca e extrínseca (fatores ambientais) são colaborativos no processo de prática, ensino e aprendizagem musical” (ARAÚJO, 2015, p.47).

Acerca dessa temática, Araújo explica que:

A motivação extrínseca, ao contrário do que frequentemente se concebe no senso comum, não é uma motivação negativa: quanto maior o nível de internalização dos fatores externos (ou extrínsecos), como integrantes da vontade do indivíduo, maior a capacidade de autodeterminação (ARAÚJO, 2015, p.49).

---

<sup>6</sup> Students can perform extrinsically motivated actions with resentment, resistance, and disinterest or, alternatively, with an attitude of willingness that reflects an inner acceptance of the value or utility of a task. In the former case—the classic case of extrinsic motivation—one feels externally propelled into action; in the latter case, the extrinsic goal is self-endorsed and thus adopted with a sense of volition (DECI e RYAN, 2000, p.55 tradução nossa).



Conforme explicitou Araújo (2015), é necessário estimular e alimentar a motivação dos aprendizes de música para crescer, desenvolver e atuar no contexto que os envolvem. Durante as aulas de música é imprescindível também que os professores incentivem e estimulem a vontade do músico em relação ao estudo de determinados repertórios que, embora sejam empregados fora do interesse pessoal do estudante, passam a significar para ele, em virtude da forma como são recebidos e internalizados. Os conteúdos musicais devem, sobretudo, atender às necessidades psicológicas básicas do estudante e a suas perspectivas futuras, que podem se localizar em estágios introjetados, identificados ou integrados de regulação extrínseca.

A partir dessas afirmações, Guimarães (2009) conceituou a autodeterminação como uma necessidade inata da pessoa e relacionada à motivação intrínseca, que pode ser igualmente fomentada em ambientes escolares. Nas instituições de ensino onde prevalece a motivação extrínseca, o sentimento de autodeterminação pode ser despertado no aluno com objetivo de aumentar sua crença pessoal de capacidade e eficiência. Essas questões observadas por Guimarães podem ser compreendidas como uma ocorrência comportamental presente no aluno e dependente da realização de uma tarefa com boa vontade, emprego de estratégias próprias ou, elaboradas em conjunto. Observa-se na literatura que o emprego de estratégias depende de volição e autonomia, bem como do estabelecimento de relações sociais de qualidade entre os alunos para venha adquirir confiança enquanto: “demonstra seus acertos e dificuldades, planeja ações que viabilize seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso” ao resolver problemas escolares (BORUCHOVITCH e BZUNECK: GUIMARÃES, 2009, p. 41).

Ao analisar as concepções teóricas de Deci e Ryan (2000), depreendeu-se que os estágios de regulação do comportamento, estabelecido por eles num *continuum* de autonomia, tiveram como objetivo revelar o grau de internalização e integração das informações recebidas durante a aprendizagem conceitual com objetivo de verificar como contribuíram energizando o comportamento do indivíduo para alcançar metas e objetivos futuros a partir dessas informações. Conforme constataram os teóricos existiram vários estágios orientados por motivação extrínseca.

Esta constatação impeliu os teóricos a desmembrar a motivação extrínseca em quatro estágios de autorregulação comportamental a fim de determinar por quais motivos os indivíduos aceitam participar, envolver-se e permanecer até o final com as tarefas. Ao se

acatar o pensamento de Deci e Ryan (2000), descrevem-se os seguintes motivos que interferiram na volição e autonomia dos indivíduos enquanto desenvolveram tarefas escolares:

a) Regulação Externa: a ação do indivíduo depende de benefícios e recompensas e a alimentação de suas ações possuem Locus de Causalidade Percebido Externamente (LCPE);

b) Regulação Introjetada: a ação do indivíduo é motivada por interesses pessoais, mas depende de o indivíduo ser aceito socialmente tendendo a autonomia do sujeito a ser controlada por demandas externas cujo Locus de Causalidade é Percebido externamente (LCPE);

c) Regulação Identificada: a ação do indivíduo parte do seu interesse particular e atende necessidades singulares do sujeito, sendo seu Locus de Causalidade Percebido Internamente (LCPI);

d) Regulação Integrada: a ação do indivíduo não parte do interesse particular, mas durante o processo de aprendizagem o estudante identifica o valor da ação assumindo o controle do seu comportamento para atingir uma meta acreditada por ele, sendo seu Locus de Causalidade Percebido Internamente (LCPI).

A questão das autorregulações extrínsecas e suas correlações com a motivação extrínseca foram aprofundadas no artigo de Deci e Ryan (2000), demonstrando que a mudança de estágio de internalização foi decorrente de dois fatores, primeiramente, ocasionado pelo aumento do interesse pessoal do aprendiz por demandas externas á *self* e pelo atendimento de seu sentimento de competência. Reeve (2015) destaca que as mudanças no estágio de autorregulação do comportamento extrínseco também foram detectadas quando o ambiente alimentou a autonomia do sujeito e o influenciou a perceber o valor da atividade para vida futura.

#### 2.4.1 Autorregulação extrínseca: suas consequências e correlações

Os estágios de internalização que regulam o comportamento da motivação extrínseca idealizada pela Teoria da Integração *Organísmica* (TIO) possuem correlações positivas com as outras miniteorias empregadas pela Teoria da Autodeterminação, servindo para determinar a orientação motivacional intrínseca e extrínseca ao operacionalizar estes conceitos tanto pela TIO quanto pela Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

A motivação extrínseca possui quatro regulações que ora se aproximam, ora se distanciam da motivação intrínseca ou autodeterminada e foram desenvolvidas com o propósito de determinar tipos motivacionais: externos, introjetados, identificados e integrados ou autônomos. Empregando um contínuo de aproximação e afastamento os pesquisadores

verificaram o grau de autonomia que o indivíduo apresenta para internalizar (atribuir valor e interesse) e integrar (significar no contexto) o conhecimento que pode ser motivado por demandas internas ou externas.

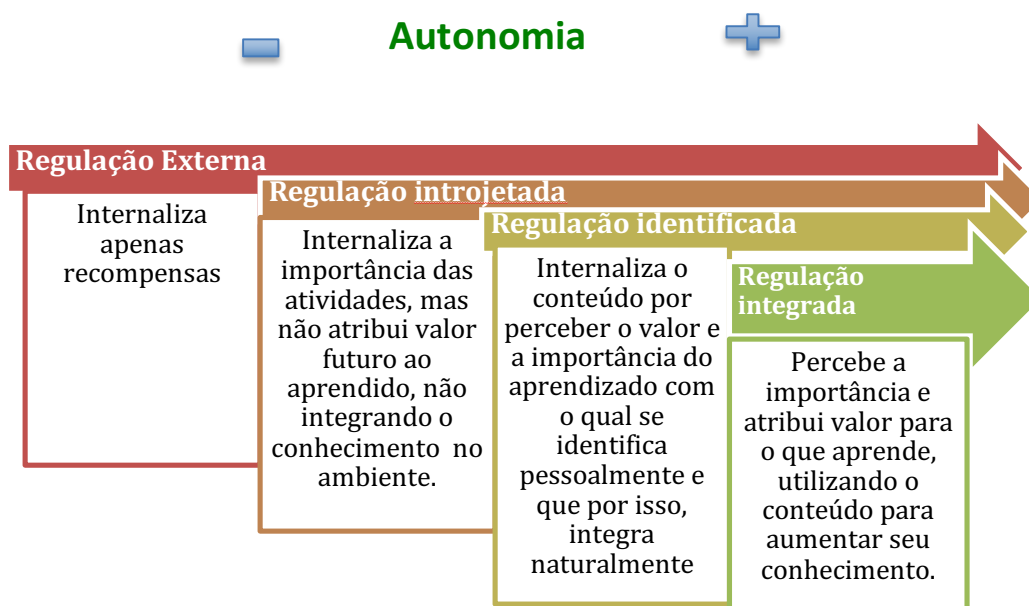
Deci e Ryan (2000) relataram que as atitudes dos alunos perante as tarefas dependeram das influências derivadas dos incentivos sociais (boa vontade, interesse pessoal e apoio de pessoas próximas) e dos suportes ambientais (ambientes democráticos saudáveis e participativos) para motivá-los a internalizar e integrar conceitos, vistos igualmente na literatura de Araújo e Ramos (2015); Boruchovitch e Bzuneck (2009); Tapia e Fita (2015).

Entre os elementos referentes às atitudes e aos valores que apresentaram os alunos *versus* a regulação que as internalizou, os teóricos Deci e Ryan (2000) identificaram alguns perfis orientados para motivação extrínseca, acentuando que ao efetuar uma tarefa aplicando baixos índices de esforço o estudante passou a culpar os outros pelos resultados que obtiveram. A esse respeito, os teóricos apontaram que a internalização e integração dos conceitos se aproximaram da regulação externa. Quanto aos indivíduos que apresentaram altos índices de esforço, os teóricos observaram que os estudantes tiveram tendências a apresentar ansiedade diante do fracasso, demonstrando que a internalização e a integração foram parciais, identificando a motivação extrínseca próxima da regulação introjetada.

No tocante às regulações mais próximas da motivação intrínseca, Deci e Ryan (2000) identificaram entre indivíduos esforçados, interessados e satisfeitos com a escola índices mais altos de internalização e integração, entre alunos movidos a atribuir valor pessoal à realização de atividades escolares. Ao considerarem outro estágio, constataram também a regulação integrada, quando os alunos se adaptaram melhor à escola, mostrando-se flexíveis para receber novas informações e ajustando seu interesse aos conteúdos que aprenderam por serem próprios de si. Neste último caso, o interesse dos estudantes foi movido pelo valor pessoal que atribuiu a atividade e também a suas pretensões de realizar objetivos pessoais. No estágio de regulação integrada, observa-se altos índices de valor e esforço que apresentam para fazer uma lição. Sobre este aspecto viram os teóricos que quando o aluno interpreta a relevância e importância deste conhecimento para seu crescimento e desenvolvimento se aproxima do estágio integrado, semelhante a motivação intrínseca. Observa-se desta orientação que o estudante muda sua atitude na escola podendo vir o aluno localizado neste estágio, melhorar o comportamento e a disciplina durante seu aprendizado. Na Figura 5 a seguir, apresentando os estágios comportamentais, distribuídos ao *continuum* de autonomia, será determinado o quanto o comportamento se aproxima ou se afasta da autodeterminação medindo o grau de

internalização e integração do conhecimento e destacando de cada estágio os motivos que implicaram a participação dos aprendizes nas tarefas escolares.

**Figura 5 – Estágios comportamentais distribuídos ao *continuum* de autonomia**



Fonte: (DECI e RYAN, 2000).

No próximo tópico, apresentando a miniteoria Orientação de Causalidade serão as tendências comportamentais estáveis dos indivíduos explicitadas.

## 2.5 Orientação Causalidade

Esta quarta miniteoria conhecida como Teoria de orientação da Causalidade (TOC), descrevendo a personalidade do indivíduo na intenção de apresentar as tendências individuais das pessoas, demonstra os fatores psicológicos que influenciam, orientam e regulam o comportamento dos indivíduos de várias maneiras porque nesta subteoria os teóricos Deci e Ryan (2000; 2008b) analisam três tipos de orientações de causalidade tipificadas em: autônoma, controlada e impessoal.

Conforme descreveram os teóricos Deci e Ryan (2000, 2008), as pessoas são conduzidas agir, energizando seu comportamento a interagir consigo, com o outro e com o ambiente. Neste passo, interpreta-se que os fatores motivacionais conduzem o sujeito a realizar uma ação que se modifica perante sua localização, profundidade e controlabilidade. Estas características definem a dinâmica motivacional, tornando a motivação um estado mutável e dinâmico e tornando possível ao pesquisador determinar razões e causas do comportamento.

Deci e Ryan (2008b) observaram que as interações desenvolvidas entre o sujeito e seu ambiente são influenciadas por fatores psicológicos (internos e externos) e, trataram de identificar o *locus*, a estabilidade e a controlabilidade que o sujeito exerce sobre suas ações. Para determinar o traço de personalidade do sujeito desenvolveram um *continuum* de volição para localizar as razões de o aluno participar e envolver-se boa vontade com as tarefas. Operacionalizando este continuum predizem os teóricos que pessoas interessadas em realizar ações que lhe causam sentimentos de satisfação e bem-estar possuem *locus* de causalidade percebido internamente (LCPI), bem como predizem das pessoas interessadas em realizar uma ação para obter ganhos vindos de demandas contextuais apresentam satisfação e bem-estar transitórios cuja tendência é diminuir assim que cessam esses benefícios. A desmotivação ocupa os níveis mais baixos de orientação causal, concentrando-se na impessoalidade e falta de vontade para agir, por não ter o sujeito reconhecido o valor e a importância da tarefa escolar e também não ter aceitado os benefícios oferecidos pelo contexto, apresentado motivação impessoal (DECI e RYAN, 2000; 2008b; 2016; REEVE, 2015).

O envolvimento do indivíduo com uma tarefa depende da volição e também do grau de controlabilidade que exerce sobre suas ações, quando se percebe como origem de seus atos e não controlado por eles. Este grau de controlabilidade é determinado por motivação autônoma controlada e impessoal conforme se apresenta a seguir:

#### 2.5.1 Motivação autônoma

Motivado autonomamente o indivíduo sente que suas ações são controladas por ele enquanto se envolve com determinada atividade escolar, empregando esforço para resolvê-la e desejar continuar desenvolvendo-a de forma permanente. Neste passo, a percepção do indivíduo de controlar suas ações é movida pelos sentimentos de bem-estar e satisfação pessoal com as tarefas que desenvolve por se identificar pessoalmente com essa atividade.

Conforme explicaram Deci *et al.* (1991), o comportamento dos estudantes se orientou para a autonomia quando receberam suporte do ambiente escolar para validar suas próprias escolhas e ações nestes ambientes escolares tornando-os próprios de si. Na avaliação dos autores, os alunos que realizaram as tarefas, se identificando pessoalmente com elas, demonstraram boa vontade para participar e envolver-se com as atividades por se sentirem atendidos em seu sentimento de autonomia.

Para Deci e Ryan (2008b), estes dois fatores (intensidade de envolvimento e identificação pessoal com a tarefa) colaboraram para tornar os conceitos aprendidos

incorporados e internalizados na *self* – senso de si. De acordo com Deci e Ryan (2008b), a internalização ocorreu pela identificação pessoal atribuída ao endossamento das ideias e estratégias do outro que o sujeito considerou válidas para si próprio.

### 2.5.2 Motivação controlada

A motivação controlada é reconhecida no comportamento do sujeito quando o indivíduo se percebe parcialmente no controle de suas ações. Por isso, ao se envolver com determinada atividade escolar, emprega pouco esforço para resolvê-la, realizando a tarefa para agradar pessoas próximas e proteger o ego, que não é, portanto, integrada ao contexto.

Para os teóricos da Teoria de orientação da Causalidade TOC, Deci e Ryan (2016), este comportamento do indivíduo é consequência do não atendimento à necessidade de autonomia, pois os comportamentos controlados são identificados pela presença de satisfação das necessidades de competência e relacionamento e ausência da necessidade de autonomia.

Segundo Deci *et al.* (1991), os indivíduos pressionados por demandas contextuais vindas do ambiente de ensino sentem-se pressionados a fazer uma tarefa por obrigação e por culpa de não as realizar. Para os pesquisadores, essa situação vivenciada durante o aprendizado conduz o aluno a realizar tarefas motivado pela vontade de agradar às pessoas, de receber elogios e prêmios ou evitar punições. Esse tipo de escolha não se relaciona com o aprendizado e sim, com os sentimentos do estudante de sentir-se parte de um grupo e aceito pelos demais enquanto aprende na escola, voltando-se por isso a pensar e sentir de acordo com normas sociais estabelecidas pelo contexto sociocultural.

Os referidos pesquisadores reconheceram no comportamento controlado apresentado pelo aluno que nem todas as tarefas desenvolvidas partem de seu interesse pessoal, mas concordam que se voltam para garantir ao sujeito atualizar informações importantes para seu crescimento que nem sempre partem da experiência pessoal do mesmo, mas dependem das interações que efetua consigo e com os outros. Mediante esta afirmativa é compreendido que as informações recebidas, inclusive na escola, devam fazer sentido para ampliar as interações do sujeito com o contexto que o insere, devendo por isso, atender as demandas de interesse do sujeito de poder alcançar suas metas e objetivos de interesse pessoal e grupal. Com efeito, o que as duas formas de motivação possuem em comum é o fato de estas motivações, controlada e autônoma, dependerem de escolhas pessoais que energizam e direcionam o comportamento para alcançar um objetivo e que por isso se posicionaram contrariamente à desmotivação, isto é, à falta de intenção e vontade de agir.

Para Deci (2008b), a motivação autodeterminada ocorre quando o sujeito incorpora conceitos aprendidos no contexto a sua própria vida endossando-as como próprias de si e por isso, se aproximando da motivação autônoma. Conforme se interpretou do artigo do autor supracitado, o sentimento de autonomia fora percebido pelo sujeito como oportunidades de escolhas, interpretadas e consideradas como pessoalmente importantes para ele. Por conta disso, entende-se que o ambiente pode promover ao indivíduo adquirir com o aprendizado sentimentos positivos, que melhoram sua saúde psicológica, aumentando a persistência de suas ações, inclusive na escola, para o educando atingir metas e objetivos de crescimento, desenvolvimento e atuação no contexto que o insere.

### 2.5.3 Motivação impessoal

A motivação impessoal é causada pela frustração das três necessidades psicológicas básicas. Nesta situação o sujeito por sentir-se desmotivado, não manifesta interesse de envolver-se com as atividades. Geralmente isso acontece quando o aluno não consegue realizar uma determinada tarefa escolar, acabando por abandoná-la movido pela falta de intenção em realizá-la. Esse sentimento é apresentado pelo estudante no momento em que a execução de uma tarefa relembra o estudante experiências negativas que vivenciou na escola, sendo, movido pelo sentimento de desinteresse para proteger o ego de sofrer penalidades e vergonha. Este sentimento desencadeia ao aluno a não compreensão do sentido de suas ações na escola, pois associa o aprendizado na escola com sentimentos de mal-estar, a saber, autoanulação e perda da vontade de agir.

Quanto aos sentimentos de mal-estar e insatisfação, Deci e Ryan (2008b) trazem a baila da discussão estratégias que podem ajudar o indivíduo a transformar os sentimentos de frustração e mal-estar com a escola, ao se promover para eles o autoconhecimento. Segundo os autores, ao dar ciência aos indivíduos da tendência natural que possuem para crescer se desenvolver e atuar no mundo, pode esse comportamento inicialmente apresentado se modificar para tornar os estudantes mais conscientes das necessidades psicológicas básicas que devem proporcionar á si mesmos de autonomia, competência e relacionamento. Neste caso, os referidos autores consideram que a energia motriz do indivíduo, a ação, depende da percepção deste de receber os nutrientes para sua saúde psicológica que advém do atendimento das necessidades psicológicas básicas recebidas do ambiente (apoio dos pais, *feedbacks* positivos).

Por sua vez, alimentar a vitalidade, energia emocional que emana do interior das pessoas (autorregulação, percepção de escolha), é um meio considerado poderoso para tornar

o comportamento do sujeito autônomo ou autodeterminado pois, trata de conduzir o estudante a endossar informações por considerar sua relevância e importância para ajudar o aluno alcançar suas metas e objetivos. Essas ações quando empreendidas na escola podem modificar o estado de animo do estudante, tornando-o durante a execução de atividades persistente até o final e confiante em suas habilidades.

## **2.6 Metas e Conteúdos**

Metas são aspirações humanas que permitem o crescimento, desenvolvimento e a atuação do individuo no contexto. Essas metas podem ser planejadas para acontecer a curto ou longo prazo por estarem voltadas á atender objetivos voltados a mera execução de comando ou para favorecer o crescimento da pessoa humana. Neste entendimento, os teóricos Deci e Ryan (1985) empregando estudo sobre essa subteoria da Teoria da Autodeterminação (TAD) predizem que ao aspirar objetivos futuros o pesquisador pôde determinar a qualidade das metas do sujeito. Segundo os pesquisadores metas essencialmente cognitivas puderam ser motivadas tanto intrínseca quanto extrinsecamente, pois acabam por se relacionar com algo que alguém deseja alcançar, por algum motivo, a curto ou a longo prazo. Na sequencia será apresentada as metas intrínsecas e extrínsecas

Para os proponentes da miniteoria de Metas e Conteúdos, objetivos intrínsecos são aspirações do sujeito direcionadas ao crescimento quando se voltam á atualizar informações consideradas pelo sujeito valorosas e importantes e contribuintes para aumentar seu conhecimento e para atuar no contexto que o insere, sendo, por isso, valorosos para sua vida futura (DECI e RYAN, 2016).

As metas de desenvolvimento, como explicaram Deci e Ryan (2016), orientaram o comportamento para o crescimento e para atuar no mundo. Portanto, situam-se em objetivos intrínsecos, mas as metas performance se concentram no alcance de objetivos de curto prazo e voltados ao alcance de objetivos extrínsecos relacionados a obedecer um comando, cumprir ordens, sair-se bem na avaliação, obter fama, riqueza e sucesso.

Os teóricos propuseram-se a estudar a motivação em sua dicotomia, abarcando o valor atribuído pelo aluno a uma determinada tarefa, determinando a motivação que moveu o sujeito realizar uma ação: (a) para alcançar um objetivo transitório que se localiza na meta performance ou de crescimento as metas se localizaram apenas no desenvolvimento de um comando, fazendo referência ao bom desempenho momentâneo. (b) para alcançar um objetivo permanente e capaz de promover ao sujeito seu crescimento pessoal as metas eleitas pelo sujeito fizeram referencia ao bom desempenho permanente. Com base nesses dois tipos de



metas, as aspirações humanas podem vir do contexto para a pessoa ou podem emanar da própria pessoa em direção ao contexto. Por isso, é importante ir além do alvo e conhecer as razões previstas pela motivação intrínseca e extrínseca (DECI *et al.*, 1996).

Para Deci e Ryan (2016), esta miniteoria depende da definição prévia da qualidade ou tipo motivacional, pois, uma vez determinadas as razões e os motivos que alimentam os comportamentos, torna-se possível distinguir se os objetivos almejados concordam com as orientações motivacionais. Por esta razão, os teóricos Deci e Ryan (2016) empreenderam estudo sobre os traços de personalidade que o indivíduo projeta para atribuir valor e sentido para as ações que executa em seu contexto. Primeiramente, distinguiram os objetivos que movem o indivíduo a permanecer engajado na tarefa, em objetivos intrínsecos e extrínsecos e estudaram os impactos destes mesmos objetivos na motivação e bem-estar do indivíduo. As metas são vistas pelos teóricos da Teoria de Metas e Conteúdos (TMC) como promotoras de satisfações ou insatisfações de duas formas, localizando-se em objetivos intrínsecos movem expectativas de alcance longo, duradouro e permanente, causando bem-estar e; localizando-se em objetivos extrínsecos movem expectativas de alcance curto e passageiro porque causam mal-estar. (DECI *et al.*, 1996).

## **2.7 Motivação nos relacionamentos**

Esta miniteoria foi recentemente desenvolvida pelos proponentes da Teoria da Autodeterminação (DECI, 2016). Os teóricos Deci e Ryan (2016) resolveram estudar como são desenvolvidos e mantidos os relacionamentos com pessoas próximas, com objetivo de verificar a qualidade dos relacionamentos. Conforme explicam os teóricos os relacionamentos afetivos, a saber, aqueles estabelecidos entre melhores amigos, parceiros românticos e pessoas pertencentes a grupos tendem a satisfazer as necessidades psicológicas de relacionamento das pessoas trazendo benefícios para o desenvolvimento, crescimento e atuação da pessoa no contexto que a insere, estando, portanto, interferindo nos demais sentimentos de autonomia e competência quando atendidos parcialmente.

Para Deci e Ryan (2016), na Teoria da Motivação nos Relacionamentos (TMR), a preocupação dos teóricos é compreender o funcionamento das interações sociais, por serem essenciais para favorecer a adaptação do indivíduo no ambiente e por contribuírem para o seu bem-estar pessoal. Os autores entendem que durante o estabelecimento de relações sociais duradouras com outras pessoas os indivíduos desenvolvem altos níveis de satisfação pessoal contribuintes ao aumento do sentimento de autodeterminação.

Em decorrência disso, as pesquisas centradas na Teoria da Motivação nos Relacionamentos (TMR), têm mostrando a necessidade de satisfazer o sentimento de relacionamento com o objetivo de melhorar as interações do sujeito consigo, com o outro e com o ambiente, sendo, portanto importante aumentar a qualidade do engajamento do indivíduo com seu meio social.

Segundo os teóricos Deci e Ryan (2016) relacionamentos sociais mantidos com de alto nível de qualidade afetiva (similar ao sentimento amoroso ou o estabelecido entre melhores amigos) contribui para aumentar a autonomia do indivíduo e fomentar-lhe o senso de competência para controlar e dirigir suas ações ao alcance de metas e objetivos de crescimento. Sobre a qualidade desses engajamentos sugerem os teóricos que sejam alimentados no ambiente de forma gradual a vir apoiar os indivíduos a executarem no contexto ações mais autônomas e competentes nos ambientes que os inserem.

No capítulo seguinte, será apresentada a metodologia empregada no estudo, evidenciando-se o campo de pesquisa, os participantes e os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados.

### 3- PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se neste capítulo da delimitação de alguns procedimentos metodológicos da pesquisa de *survey* (interseccional, descritivo) com o objetivo de construir uma linha de raciocínio sobre a motivação de 64 alunos para aprender música no ensino médio regular. Esse delineamento de pesquisa é composto por 13 itens que apresentam a organização interna da pesquisa de *survey*. Apresenta-se neste capítulo uma descrição sucinta dos meios encontrados pela presente pesquisadora, para revisar a literatura, redigir os questionários, aplicar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e por fim, apresentar como se coletou e analisou os resultados quantitativos extraídos da pesquisa de opinião feita á amostra de alunos de nível médio e apresentados por meio de tabelas e gráficos.

#### 3.1 A pesquisa de Survey

A pesquisa de *survey* é referenciada por Babbie (2003) como prática eficaz na busca e no conhecimento sobre a opinião do pesquisado. Essa forma de obter conhecimento da população pesquisada é obtida, aplicando-se um questionário ou formulário que apresenta informações diretas e passíveis de verificação sobre o sujeito. Vale destacar que as informações pertinentes ao emprego de uma pesquisa de *survey* são coletadas, inclusive, entre pequenas amostras, devendo seu interesse estar situado e interessado na opinião dos participantes.

Dentre os vários tipos de pesquisa *survey* citados na obra de Babbie (2003), optou-se, neste estudo, realizar uma pesquisa de *survey* interseccional descritivo. Esse tipo de *survey*, auxilia na contextualização do campo de investigação e na tipificação do comportamento motivacional do aprendiz. Dentre os benefícios da aplicação do *survey* a esse estudo nota-se a possibilidade de o pesquisador descrever a relação existente entre o indivíduo motivado e o aprendizado musical.

Conforme se interpreta, mesmo em face da variabilidade de tipos de pesquisa de *survey*, em todas abordagens que lhe são possíveis, a investigação no campo e as informações coletadas num determinado tempo e espaço necessitam de avanço. Neste sentido, o conhecimento sobre uma tendência social, obtida dos itens do questionário aplicado aos participantes num determinado tempo, deve estimular o avanço e realização de novas pesquisas. E ao pesquisador, é aconselhável durante a aplicação e desenvolvimento da pesquisa coletar as informações do participante, analisar e tecer considerações futuras

entendendo que os resultados poderão se transformar com o tempo. Ademais, ressalta-se ser a aplicação da pesquisa *survey* diferente da pesquisa de senso, voltada ao exame da opinião de toda uma população.

Conforme elucidada Babbie (2003), o uso da pesquisa de *survey* é adequado empregar em pesquisas acadêmicas de opinião (com métodos de amostragem, redação de perguntas, técnicas de coletas de dados, lógica de análise e outros). Esse conjunto de etapas constituintes do estudo, coletadas diretamente do pesquisado, favorece o exame de temas sociais relevantes, pois durante o emprego deste método empírico, o pesquisador consegue elucidar e formalizar um padrão normativo de comportamento social enquanto analisa e interpreta os dados obtidos.

Considerando importante adotar a pesquisa de *survey* para conhecer o comportamento motivado de uma amostra de alunos de música do nível médio regular, se apresenta na sequência o caminho metodológico traçado para conduzir a essa pesquisa.

### **3.2 Delineamento do estudo**

Ao idealizar o caminho a ser percorrido nesta pesquisa, foi decidido empregar estudo exploratório para compreender razões e motivos que fazem ou não um jovem aceitar participar, se envolver e permanecer conectado a uma lição de música na escola. Para aprofundar a essa questão, foi empregada uma pesquisa de *survey* de pequeno porte interseccional descritivo<sup>7</sup> a essa população com objetivo de coletar e analisar os dados obtidos à luz da Teoria da Autodeterminação (TAD) para os interpretar pelo método quantitativo, apresentando gráficos e tabelas.

Na condução do estudo exploratório, algumas etapas instituídas buscaram, primeiramente, delimitar como universo do estudo alunos de música pertencentes à Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), situada na Unidade Regional Estadual Dezenove (UREs-19) e matriculados na Unidade SEDUC na Escola Dois (USE-2). Dentre os estudantes da disciplina de arte, foram identificados 139 alunos do primeiro ano do ensino médio que recebem ensino de música no currículo e que por isso, se constituíram universo representativo dos alunos de música, do ensino médio regular da USE-2.

---

<sup>7</sup> O *survey* interseccional é aplicado em pesquisas que descrevem um tempo único. Para conduzir a pesquisa deve ser identificada a população relevante e selecionada a amostra de respondentes para quem será empregado o *survey* (BABBIE, 2003, p.108).

Ao identificar o universo constituinte de alunos de música do ensino médio (N=139) da USE-02, foi extraído desse universo uma amostra estratificada de 64 participantes que aceitaram se tornar principais informantes dessa pesquisa.

O desenho do survey de pequeno porte interseccional descritivo, escolhido pela pesquisadora, permitiu conduzir estudo sobre a motivação de uma pequena parcela de aprendentes de música, num único tempo. Utilizou-se o questionário para conhecer a opinião do estudante com objetivo de averiguar o atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento da amostra (N=64).

Foi possível documentar possíveis diferenças comportamentais entre os pesquisados, com o emprego do *survey* interseccional descritivo foi apresentado o comportamento estudantil orientado por motivação autodeterminada, verificando diferentes gêneros e idades dos aprendizes. Desta forma, foi documentado no *survey* a intenção de o aprendiz participar, se envolver e permanecer com as tarefas influenciado interna e externamente por incentivos sociais e suportes contextuais.

Em face dessas indagações, o documento que coletou os dados desta pesquisa de *survey* com objetivo de conhecer a motivação da população pesquisada para aprender música, contribuiu para transpor os dados á discussão. Os dados, coletados na pesquisa de *survey* aplicada á amostra pesquisada, demonstraram sob o ponto de vista referente ao atendimento das necessidades psicológicas o sujeito que passou por essa condição e experiência e aquele que não foi submetido a tais condições.

Nessa perspectiva, o estudo planejado e executado para se desenvolver em 2 anos, se organizou a cumprir várias etapas exploratórias que se apresentam neste capítulo. Nesse cronograma de ação a revisão de literatura contribuiu para definição do campo, universo da pesquisa e por fim para descrever o perfil motivacional da população pesquisada. Dando continuidade a essa questão ao revisar a literatura foi possível fundamentar: as experiências dos profissionais, as pesquisas empíricas e teóricas, norteadoras da pesquisa de *survey* em curso, ancorando-as na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985).

Fez-se necessário empregar alguns procedimentos específicos na intenção de conhecer as contribuições da motivação para aprender música a fim de delimitar a execução do estudo, do campo e a aplicação dos procedimentos éticos, adotados e descritos nos tópicos seguintes.

### **3.3 Execução do estudo**

#### **3.3.1 Participantes**

Foram selecionados participantes da pesquisa os jovens do ensino médio regular pertencentes a Unidade Seduc na Escola Dois (USE-02) cuja amostra (N=64) caracterizou-se por 38 jovens do gênero feminino e 26 do gênero masculino. Foi identificada a idade média de 18,5 anos nos participantes, dentre os quais, 42 alunos apresentaram idades entre 14 a 18 anos, 16 alunos com idades entre 19 a 23 anos, 4 alunos com idades entre 24 a 29 anos e 2 alunos com mais de 30 anos. Não aceitaram participar da pesquisa 26 alunos e os 49 alunos restantes não frequentaram a escola neste dia.

##### **3.3.1.1 Critérios de Inclusão**

Delimitou-se participantes nesse estudo os estudantes regularmente matriculados nas escolas pré-selecionadas da pesquisa. Foi solicitado á alunos menores de idade apresentar o consentimento dos pais ou responsáveis obrigatoriamente.

##### **3.3.1.2 Critérios de Exclusão**

Para o bom andamento da pesquisa ficou acordado entre as partes interessadas pelo estudo a não participação de pessoas indevidamente matriculadas na escola selecionada, bem como, a exclusão do participante menor de idade que não apresentasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis, no caso de o estudante ser menor de idade.

### **3.4 Local de Intervenção**

O local de intervenção da pesquisa foi a Unidade Seduc na Escola Dois (USE-2) representada pela: Escola Estadual de Ensino Médio “ Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira” situada na Trav. Mucajá SN, no bairro Sacramenta da cidade de Belém do Pará e a Escola Estadual de Ensino Médio “Augusto Montenegro” situada na Trav. Magno de Araújo, 36 localizada no bairro do Telégrafo da cidade de Belém do Pará.

### **3.5 Delimitação do campo**

A Unidade Seduc na Escola Dois (USE-2) foi escolhida deliberadamente como campo de pesquisa dentre as várias unidades gestoras pertencentes á Secretária de Educação do Estado do Pará SEDUC-PA, URES-19. Atualmente, a USE-2 abriga sete escolas de ensino médio, contudo, nem todas escolas desta unidade ensinam o conteúdo música ou possuem professor habilitado na área.

Nesse contexto que situou poucos alunos recebendo o ensino do conteúdo de música, na disciplina de arte do nível médio, fora selecionado apenas 2 escolas. A escolha por escolas

pertencentes a USE-2 se relacionou ao vínculo profissional construído com esta USE desde 2011 e a facilidade de locomoção e segurança encontrada pela pesquisadora para transitar entre os bairros.

Dando prosseguimento aos motivos que impulsionaram a escolha por esta unidade de ensino é destacada a facilidade encontrada também para ter acesso a informações sobre a unidade e as escolas virtualmente, no blog da referida Unidade SEDUC na Escola Dois<sup>8</sup> (USE-2), através de consulta *online*. Posteriormente a visita no sítio da unidade de ensino, foi realizada uma visita presencial ao gestor da USE-2, o Prof.º Sérgio Ronaldo M. de Araújo e solicitada autorização por escrito<sup>9</sup>, que foi concedida, para averiguar a existência de alunos de música no ensino médio e saber quantas escolas possuem professor habilitado em música.

Realizou-se em setembro de 2016 a visita da pesquisadora nas escolas de nível médio regular, onde foi apresentado ao diretor e equipe técnica o memorando assinado pelo gestor da USE-2. Durante a visita nas escolas foi conduzida uma entrevista junto à direção ou técnicos para quem se explicou o objetivo e alcance da pesquisa com a finalidade de coletar a existência de professores de música, atuando no ensino médio. Nas escolas que atenderam os requisitos da pesquisa, contatou-se pessoalmente esses professores de Arte para informá-los sobre o teor da pesquisa e sondar deles o consentimento e interesse pela condução do estudo em sua sala de aula. Como resultado a essa abordagem exploratória se adquiriu o aceite do estudo nas escolas, sendo possível, formalizar como escolas participantes a escola E.E.E.F.M “Augusto Montenegro” e a E.E.E.F.M “Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira”, bem como extrair a população de estudantes da USE-2 (N=139), distribuídos em 4 turmas do primeiro ano do ensino médio regular.

Visando formalizar a condução do estudo com os alunos de ensino médio, foram redigidas 3 cartas de anuência institucional endereçadas: á USE-2 e suas escolas. No documento assinaram o Gestor da USE-02, Prof.º Sérgio Ronaldo Monteiro de Araújo, representado no momento da autorização por Ricardo Cordeiro<sup>10</sup>, a diretora Prof.ª Denise do Socorro Marques Esteves da E.E.E.F.M “Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira”<sup>11</sup>, a diretora

---

<sup>8</sup> Vide blog da USE-2 <http://bloguse2.blogspot.com.br> > acesso em: maio de 2017.

<sup>9</sup> Vide Anexo – 1 autorização para visitar as escolas que oferecem ensino médio.

<sup>10</sup> Vide Anexo – 2 autorização institucional da USE-02 para condução da pesquisa nas escolas selecionadas.

<sup>11</sup> Vide Anexo – 3 autorização institucional da direção da E.E.F.M “Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira” para condução da pesquisa na escola.

Prof.<sup>a</sup> Raimunda Alzira Góes Maciel da E.E.E.F.M “Augusto Montenegro”<sup>12</sup> e a pesquisadora responsável pela execução do estudo. Solicitou-se na carta de anuência permissão para realizar pesquisa de *survey* para os estudantes de música do ensino médio regular. de redigir o nome da instituição no relatório final da dissertação de mestrado, bem como, publicar futuros artigos e trabalhos científicos em eventos, livros e revistas, antes e após a realização do estudo. Durante a solicitação de permissão, a pesquisadora se comprometeu em somente utilizar os resultados para os fins dessa pesquisa.

### **3.6 Unidade Seduc na Escola Dois (USE-02) e suas escolas.**

Neste tópico se fará a descrição do campo de pesquisa envolvendo a USE-2 e as escolas de ensino médio. Primeiramente, apresentando a Unidade Seduc na Escola Dois e posteriormente as escolas participantes da pesquisa com objetivo de descrever as características estruturais destes ambientes de ensino, bem como destacar a atuação dos profissionais de música. Como resultado, apresenta-se como se deu a colaboração do gestor, direções das referidas escolas e dos professores para conduzir e realizar este estudo.

O campo de pesquisa eleito para estudar a motivação autodeterminada de uma amostra de alunos de música foi a Unidade Seduc na Escola Dois (USE- 02). Na unidade, localizada na Trav. Dom Pedro II, 320 Bairro: Umarizal, compete o gerenciamento administrativo de um conjunto de escolas. Atualmente, a competência da USE 2 é gerir um grupo composto por 21 escolas de educação básica, oferecendo o ensino fundamental; ensino fundamental e médio, ensino tecnológico e ensino médio regular. Nessa unidade de ensino é papel da equipe gestora, considerando as necessidades e preocupações das escolas, propiciar a comunicação entre escola/sede; escola/sociedade; escola/escola. Além de, garantir formação aos seus professores, ativando o interesse docente pela interação reflexiva e participativa junto ao ambiente escolar.

A gestão da USE-2 desenvolvendo junto a escola projeto de acompanhamento pedagógico, interessa-se por promover atuação autônoma dos sujeitos, interferindo minimamente na administração desta. Ademais, o compromisso assumido, pela equipe pedagógica da USE-2, vislumbra a missão de contribuir para o desenvolvimento pleno e contextualizado do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente a equipe é composta pelo: Gestor: Sérgio Ronaldo M. de Araújo; Técnicos: Alcemira Ferreira de Medeiros; Fabrizio Mussi (Suporte Técnico); Maria de Fátima Lima Costa; Maria de Lourdes Evangelista

---

<sup>12</sup> Vide Anexo – 4 autorização institucional da direção da E.E.E.F.M “Augusto Montenegro” para condução da pesquisa na escola.



Ferreira; Maria do Socorro de Almeida Trindade; Roseane do Socorro Garcia Durate; Sônia Cristina Afalo de Mattos; Adriana de Almeida Harrell; Andreza de Sousa Moreira; Fátima do Nascimento Spinelli; Andréa de Fátima dos Santos Veiga.

Tomando uma perspectiva de análise menos socializadora e na busca de compreender as ações da USE-2, observa-se que cabe a esta unidade tratar dos interesses dos diretores e professores, pois, na unidade são solicitados, recebidos e encaminhados documentos dos servidores para SEDUC. A unidade de ensino USE-2, atua democraticamente durante as tomadas de decisão no que tange obter recursos materiais e humanos para suas referidas instituições, interferindo minimamente nas decisões da comunidade escolar. Na Tabela 1 apresentam-se as 21 escolas que compõem a USE- 2 e apresenta-se o resultado referente ao tipo de atividade musical desenvolvida nas escolas com e sem a supervisão do professor de música.

**Tabela 1- Escolas da Unidade Seduc na Escola 2**

| <b>Escolas pertencentes á USE-2</b> | <b>Escolas</b>  | <b>Atividades musicais/ Professor atuante</b>  |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>Ensino Fundamental</b>           | Escola Centro Social Auxilium<br>Escola Estadual Donatila Lopes<br>Escola Estadual Waldemar Ribeiro<br>Escola Estadual Mario Carneiro<br>Escola Estadual Santo Afonso<br>Escola Estadual Paula Fransinete<br>Escola Estadual Boca Do Acre<br>Escola Estadual Padre Marco<br>Escola Estadual Centro Técnico Aparecida<br>Escola Estadual Emiliana Sarmiento Ferreira<br>Escola Estadual São Vicente De Paula<br>Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição Aparecida |  |
| <b>Ensino Fundamental e Médio</b>   | Escola Estadual Prof. José Alves Maia<br>Escola Estadual Vera Simplicio<br>Escola Estadual Salesiana Do Trabalho<br>Escola Estadual Augusto Montenegro<br>Escola Estadual Graziela M Ribeiro  | Banda de Rock/ Não<br>Não<br>Não<br>Canto Coral e Banda Fanfarra/<br>Sim<br>Ensino de Flauta Doce/ Sim |
| <b>Ensino Médio</b>                 | Escola Estadual Magalhães Barata<br>Escola Estadual Acy de Jesus Barros Pereira   | Não<br>Sim, Canto Coral  |
| <b>Ensino Tecnológico</b>           | Escola Técnica Magalhães Barata<br>Escola Técnica Anísio Teixeira   | Banda Marcial da Escola Técnica MB/ Não.   |

**Fonte: SEDUC/PA**

Das 21 escolas identificadas no sítio da SEDUC observa-se que apenas 7 delas são de ensino médio, percorrendo a tabela também em busca de atividades musicais desenvolvidas pelos alunos na escola observa-se que a vivência prática da música ocorreu em 5 escolas. Nessas escolas, verifica-se a atuação de 4 professores de música que ministram aulas deste conteúdo nas escolas, entretanto, somente 2 professores foram localizados, atuando no ensino médio.

Nas 7 escolas de ensino médio e ensino fundamental maior e médio da USE-2 foi verificada a ocorrência de atividades musicais, em aulas de música conduzidas por professor de música e foi perguntado á direção ou técnicos a existência de aulas, atividades de música conduzidas por professores licenciados em música ou em bacharelado. Segundo relataram diretores ou, coordenadores pedagógicos, são desenvolvidas algumas atividades musicais, conduzidas tanto por professores que ministram aulas de música no currículo quanto por alunos que as fazem de forma independente.

Na Escola “Prof.º José Alves Maia foi relatado pela técnica pedagógica o interesse dos estudantes pela execução da bateria, adquirida pela escola e manuseada pelos alunos em ensaio com uma banda de rock criada por eles. Na escola E.E.F.M “Graziela Moura Ribeiro” relatou a vice-diretora a existência de uma profissional licenciada em música, ministrando o conteúdo de música, ensinando flauta-doce para os alunos do ensino fundamental maior. Na E.E.F.M “Augusto Montenegro” relatou a diretora que os alunos receberam aulas de canto coral e banda fanfarra desenvolvida por professora licenciada em música. Na E.E.M “Magalhaes Barata” foi indicado haver prática musical na banda de música conduzida pela comunidade local, porém na escola não há professor de música lotado na disciplina de arte. Todavia, no ano de 2015, os técnicos relataram receber uma professora de música, atuando no ensino médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que apresentou um coral.

As descobertas iniciais efetuadas pelo estudo exploratório foram importantes para documentar o interesse de professores e alunos pelo conteúdo de música, pois se evidenciou que em 5 das 7 escolas contatadas acontece na escola: a prática instrumental (N=3) e do canto coral (2). Defronte a esse resultado cabe frisar que no estudo proposto por esta pesquisa, não foi interessante aprofundar estas questões, porque a finalidade desta pesquisa foi estudar a motivação do aluno de música pertencente ao de ensino médio regular.

Para dar continuidade a descrição do campo de atuação pertinente a essa investigação se fará a descrição das escolas, atendendo os critérios estabelecidos e relativos a essa pesquisa cujo objetivo é compreender a motivação do aluno de música no ensino médio.

### 3.6.1 Escola Estadual de Ensino Médio “Augusto Montenegro”

Localizada em bairro periférico de Belém do Pará a E.E.F.M “Augusto Montenegro” matriculou 1059 alunos no ensino fundamental e médio. As avaliações de aprendizagem conduzidas pelo MEC nesta escola apontaram o índice 2,0 de desenvolvimento na Educação Básica (IDEB), divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (QUEDU, 2015)<sup>13</sup>. A prova Brasil aplicada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental revelou o aproveitamento de 12% dos alunos em compreensão e interpretação textual e 2% em cálculos matemáticos. Nesta escola, os alunos de ensino médio não atingiram a nota mínima do ENEM. (INEP, 2015).

Dando continuidade a descrição, atualmente, o espaço físico da escola é composto por 23 salas de aula, biblioteca, auditório, laboratório de ciência, quadra de esportes, sala de leitura, cozinha, laboratório de informática, sala de direção, sala de professores e secretaria. Na infraestrutura do prédio foram identificados sérios problemas que tornam o ambiente de aprendizagem precário em alguns aspectos, pois nota-se haver rachaduras nas paredes não completas e foram vistas também janelas, lâmpadas e ventiladores quebrados e uma quadra de esportes não coberta bem no centro da escola. Foi observado que a aula de educação física acontece no mesmo tempo em que ocorrem as aulas das demais disciplinas, desconcentrando os alunos durante o aprendizado na escola porque os sons da quadra de esporte invadem as salas.

Foram convidados para compor o estudo referente a essa pesquisa os alunos pertencentes á este ambiente retratado anteriormente. Os estudantes do ensino médio do turno da manhã e da tarde lotados em 2 turmas previamente selecionadas para esta pesquisa foram convidados a participar do presente estudo. Foi então, durante a aula de Arte ministrada pela Prof.<sup>a</sup> MSc. Lana Patrícia que me apresentou para turma, explicado para os estudantes a temática do estudo e todos os procedimentos éticos adotados para realizar o *survey*. Foi o aluno esclarecido pela pesquisadora sobre o teor, os procedimentos e objetivos, bem como foi dada, liberdade de o estudante participar ou não do estudo. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) endereçado aos responsáveis dos estudantes menores de idade. Foi estipulado também com os participantes que durante o período de 20 dias ficaria à disposição dos interessados, recolhendo os termos e, prestando maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

---

<sup>13</sup> Vide sítio <http://www.qedu.org.br/escola/12340-eeefm-augusto-montenegro/ideb>

Durante a coleta dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que ocorreu no horário do intervalo, observando que a professora de biologia incentiva seus alunos cantar as fórmulas para decorar o conteúdo e que, durante as aulas ministradas por professores de outras disciplinas, utilizaram data show para incrementar os conteúdos que ensinam foi possível perceber o esforço dos discentes para incrementar suas aulas e tentar melhorar quadros de desconcentração e desinteresse do aluno pelo aprendizado. Por fim, viu-se também o empenho da escola em promover momentos de visita orientada á outros ambientes.

Sobre os termos de consentimento devolvidos e assinados, os pais não sentiram necessidade de vir a escola em busca de esclarecimento sobre o estudo, contudo, nem todos os estudantes acolheram a pesquisa. Conforme alegou o aluno, alguns pais não autorizaram a participação do estudante no estudo e alguns alunos se recusaram participar da pesquisa, fato recebido com tranquilidade pela pesquisadora.

A professora Prof.<sup>a</sup> MSc. Lanna Patrícia Marques Nascimento que conduz as aulas de arte no ensino médio, relatando ser baixa a frequência dos alunos nas aulas afirmou que aumenta somente no período da avaliação. Na listagem de chamada da professora têm frequentado as aulas aproximadamente 25 alunos diariamente pela manhã e 11 a 13 alunos no turno da tarde. Contudo, na lista oficial de frequência disponibilizada pelo site<sup>14</sup> da SEDUC/PA referente a esta escola, enturmaram-se no turno da manhã do primeiro ano do ensino médio regular 37 alunos e no turno da tarde 24 alunos. Em face a esta situação a professora justificou ser uma parte deste alunado matriculado como dependência de estudos, que inclui até três matérias.

Sobre o trabalho desenvolvido em sala pela Prof.<sup>a</sup> MSc.<sup>a</sup> Lanna Patrícia, a educadora relatou que enquanto ensina o conteúdo de música, faz uso do livro didático e utiliza data show como recurso para incrementar o ensino. Sobre as aulas que elabora, a professora cita a preferência por trabalhar com conteúdos musicais de aprimoramento da apreciação musical cujo o objetivo é aproximar o conteúdo de música de questões sociais e cotidianas que perpassam a cultura negra e indígena. Na busca de aproximar a linguagem musical de outras linguagens, a Prof.<sup>a</sup> MSc. Lanna Patrícia, procura utilizar o livro didático para ampliar o conhecimento do estudante e tornar para ele as aulas mais interessantes.

---

<sup>14</sup> Vide [http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome\\_usuario=19A%20URE%20-%20BELEM&nome\\_usuario=Unidade%202&codigo\\_escola=1526&codigo\\_composicao=36&idareatematica=&idmenulateral=>](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_usuario=19A%20URE%20-%20BELEM&nome_usuario=Unidade%202&codigo_escola=1526&codigo_composicao=36&idareatematica=&idmenulateral=>) acesso em 27 de maio de 2017.

### 3.6.2 Escola Estadual de Ensino Médio “Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira”

Situada no bairro da Sacramenta, área periférica de Belém do Pará, a E.E.F.M “Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira” matriculou 920 alunos no ensino fundamental e médio. Nessa escola as avaliações empregadas pelo MEC demonstraram nível 3,0 de desenvolvimento educacional informado pelo IDEB de 2013<sup>15</sup> (QUEDU, 2015). Na prova Brasil, referente ao mesmo ano, os alunos obtiveram 21% de compreensão e interpretação de texto e 6% nos cálculos matemáticos ao final do 9º ano do ensino fundamental. Sobre a prova do ENEM, observou-se que o aluno de nível médio, pertencente a esta escola, não atingiu a nota mínima exigida pelo exame.

Dando continuidade a descrição, atualmente, o espaço físico da escola é composto de 12 salas de aula, sala de leitura, cozinha, laboratório de informática, sala de direção, sala de professores e secretaria. Todavia, na escola não existe biblioteca, laboratório de ciência e nem quadra de esportes e apresenta sérios problemas estruturais. Considerando os problemas que tornam a infraestrutura precária em alguns aspectos, observou-se salas de aula sem porta e com ventiladores e janelas quebradas. As paredes completas e a iluminação razoável nas salas aumentam a permanência dos alunos nas salas de aula durante o turno.

Neste cenário descrito anteriormente, foram os estudantes do ensino médio do turno da noite convidados a participar da presente pesquisa. A abordagem inicial com as 2 turmas pesquisadas ocorreu durante a aula de Arte, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Ivana do Socorro Gaia Borges que me apresentou para turma. Ao tomar a palavra na intenção de explicar aos estudantes a temática do estudo e todos os procedimentos éticos adotados para realizar o *survey*, foi o aluno esclarecido pela pesquisadora sobre o teor, os procedimentos e objetivos, bem como foi dada, liberdade de o estudante participar ou não do estudo. Em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) endereçado aos responsáveis dos estudantes menores de idade e foi estipulado com os participantes um prazo de 20 dias para entrega. Neste período foi realizado o recolhimento dos termos e foi prestado maiores esclarecimentos sobre a pesquisa.

Durante o emprego da pesquisa de *survey*, realizada após a coleta do TCLE, notou-se que boa parte dos alunos receberam bem a pesquisa, todavia, houveram casos de recusa do aluno em participar do estudo. No caso dos estudantes menores, muitos alegaram que os pais não autorizaram sua participação e outros disseram não estarem interessados pelo estudo. Numa outra situação, houve questionamento dos estudantes sobre que fim teria o estudo,

---

<sup>15</sup> Vide <http://www.qedu.org.br/escola/18746-eeefm-prof-acy-de-jesus-barros-pereira/aprendizado>

defronte a esse questionamento, emitido por alguns alunos, estabeleceu-se com os estudantes o compromisso de voltar às duas escolas para relatar os resultados obtidos dos questionários.

Durante a estadia no campo de pesquisa, cujo propósito foi esclarecer dúvidas e coletar o consentimento dos pais para conduzir a pesquisa, chamou atenção o modo, com o qual os professores de outras disciplinas utilizam, como utilizou a professora de artes, data show e a caixa de som e não exclusivamente o quadro branco para ministrar sua aula.

Da prática pedagógica desenvolvida em sala, pela Prof.<sup>a</sup> Ivana do Socorro Gaia Borges, revelou a educadora fazer pouco uso do quadro branco por acreditar que a vivência prática dos conteúdos musicais torna as tarefas menos exaustivas para os aprendizes. A professora também revelou empregar nas aulas de arte recursos como: vídeos, músicas de incentivo ao desenvolvimento da prática do canto coral e tarefas de apreciação de grupos musicais, convidados por ela, para se apresentarem na escola. Esses recursos são utilizados por ela para incrementar os conceitos abordados do livro didático e o faz, associando as atividades práticas aos conteúdos com objetivo de promover o gosto do aluno por atividades de apreciação e execução musical.

Sobre a participação dos estudantes nas aulas de arte, a professora Ivana do Socorro Gaia Borges relatou ser problemática a frequência dos alunos nas aulas, observando que só aumenta com a aproximação das provas avaliativas. Na turma 101 a média de alunos em sala é 25 alunos, já na turma 102 este número cai para 20 alunos que frequentam diariamente a escola. Conforme consta na listagem da SEDUC obtida pelo site<sup>16</sup> a turma de primeiro ano 01 consta de 40 alunos e a turma de primeiro ano 02 consta de 39 alunos enturmados.

### **3.7 Procedimento ético**

Para alinhar a pesquisa desenvolvida aos procedimentos éticos contidos na resolução 466/12 foi importante neste estudo cumprir as diretrizes e normas para realização de pesquisa com seres humanos. Para conduzir o estudo foi estabelecido com as instituições pesquisadas e pessoas envolvidas na pesquisa um relacionamento respeitoso, empregando meios éticos para entrar no campo e para coletar os dados. Os dados foram coletados e obtidos de participantes voluntários e esclarecidos quanto ao teor, procedimentos e objetivos do estudo e também foi oferecida liberdade ao estudante, para o caso de aceitar se constituir informante nesta pesquisa

---

<sup>16</sup> Vide [http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome\\_u re=19A%20URE%20%20BELEM&nome\\_use=Unidade%202&codigo\\_escola=1781&codigo\\_serie=51&idareat ematica=&idmenulateral=&codigo\\_composicao=36](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculasDetalhado.php?nome_u re=19A%20URE%20%20BELEM&nome_use=Unidade%202&codigo_escola=1781&codigo_serie=51&idareat ematica=&idmenulateral=&codigo_composicao=36) > acesso em: 27, de maio de 2017.

de poder continuar ou descontinuar sua participação a qualquer momento sem sofrer qualquer penalidade.

### **3.8 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Tendo em vista formalizar os procedimentos éticos empregados na condução do estudo foi redigido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem acessível ao público alvo. Para tanto, foi assumido o compromisso de o pesquisador endereçar o TCLE de alunos menores de idade aos seus tutores legais<sup>17</sup>, atendendo as solicitações da Comissão de Ética Nacional em Pesquisa (CONEP). No documento foi redigido o título da pesquisa, descrição da justificativa, objetivos, procedimentos, bem como os desconfortos, riscos e benefícios esperados do estudo.

Durante a aplicação do TCLE aos pais do alunado, foi garantido ao aluno a liberdade de aceitar responder ou desistir do questionário a qualquer momento, livre de qualquer penalidade. Similarmente firmou-se entre a pesquisadora e seus pesquisados o compromisso desta, em manter sigilo sobre a identidade dos respondentes dos questionários antes, durante ou após a intervenção com o *survey* no ambiente escolar.

### **3.9 Procedimentos Específicos**

Descrever o cenário educacional e o perfil da população pesquisada auxilia o pesquisador compreender como o ambiente alimenta o comportamento autônomo no estudante. Entretanto, é igualmente importante organizar este caminho metodológico, para vir apresentar ao leitor a trajetória da pesquisadora para fundamentar o estudo teórico-empírico e a execução do *survey* para população pesquisada. Em face a esta trajetória se faz importante apresentar também os meios pelos quais foi construído o questionário e realizada a coleta, análise, projeção e transposição dos resultados, ou seja, definir o trajeto que orientou as ações empreendidas a essa pesquisa possíveis com adoção de alguns procedimentos preparatórios apresentados nos tópicos seguintes.

#### **3.9.1 Revisão Bibliográfica**

Ao investigar as dificuldades de aprendizado apresentadas por alguns estudantes de ensino médio, conhecendo alguns trabalhos desenvolvidos por professores da área, moveu-se o interesse da presente pesquisadora por verificar a motivação do aluno para aprender música. Na intenção de encontrar subsídios capazes de diminuir as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos de ensino médio buscou-se nas referências bibliográficas, trabalhos

---

<sup>17</sup> Vide Anexo 5 – Redação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

empíricos em anais, repositórios, livros e capítulos de livros compreender como os pesquisadores lidam com este problema. Durante a revisão de literatura foi visto que a temática motivação do aluno para aprender tem sido empregada nos ambientes escolares com sucesso, aumentando o aprendizado de conceitos, hoje tão caro ao aluno do ensino médio. Contudo, durante o exame de artigos e obras pertinentes a área de educação e educação musical foi detectado existirem diversas teorias motivacionais empregadas inclusive para verificar o aprendizado musical, tornando necessário definir antes da entrada no campo de pesquisa, qual teoria poderia ser empregada na presente dissertação.

Na empreitada de referenciar a esta pesquisa foram verificadas as pesquisas empíricas realizadas com a clientela juvenil e interessadas na motivação para aprender música, examinando artigos e livros e comparando os achados dos pesquisadores que indicaram aumento do aprendizado conceitual de alunos do ensino médio. Essa abordagem exploratória assentou-se nas contribuições da motivação autodeterminada de Deci e Ryan (1985) para aumentar o aprendizado conceitual da juventude.

Adotar a supervisão da motivação, pautando estudo aprofundado na Teoria da Autodeterminação possibilitou nesta pesquisa, predizer do estudante de música seu estilo motivacional para aprender, sem necessariamente realizar intervenções em campo. No exame aprofundado referente a esta questão, prosseguindo o estudo exploratório foi possível comparar a esta supervisão ao trabalho empírico realizado pelo pesquisador musical. Durante o exame das pesquisas de música realizadas sob diversas perspectivas motivacionais foram encontrados resultados que apontaram os benefícios gerados pelo emprego de construtos motivacionais para aumentar o aprendizado conceitual dos estudantes, decidindo-se, portanto, realizar o recorte das contribuições e benefícios da motivação para o aprendizado de música.

Essa abordagem de comparação entre os benefícios da teoria da Autodeterminação com os benefícios de outras teorias motivacionais mostrou haver pontos de ligação entre elas referentes aos benefícios e contribuições da motivação para aprendizagem musical. Pois, durante a revisão foi notório que todas teorias convergiram para dar, aos pesquisadores, conhecimento sobre quais fatores psicológicos e motivos permanentes despertaram nos estudantes mais interesse pelas lições de música.

Entretanto, foi estudado com maior afinco a Macro Teoria da Autodeterminação (TAD), pois, esta supervisão da motivação, pautando-se na perspectiva sociocognitiva da motivação de Deci e Ryan (2000; 2008b; 2016), permitiu verificar, neste estudo, como se desenvolveu o emprego da miniteoria das Necessidades Psicológicas Básicas.



Para revisar a literatura, inicialmente, foi realizada consulta eletrônica nos principais sítios que referenciam a área de Educação Musical com propósito de levantar trabalhos voltados a temática motivação para aprender música. No ambiente virtual foram visitados repositórios das universidades federais do Rio Grande do Sul e Paraná de onde foram coletadas dissertações e teses, conduzidas por pesquisadores pertencentes aos programas de pós-graduação em música, em artes e educação. Algumas associações musicais e revistas foram igualmente localizadas e visitadas virtualmente a fim de coletar artigos referentes a temática do estudo desenvolvida no período de 2005 a 2015.

Os periódicos e artigos examinados situaram-se nas associações de música da ABEM, ANPPOM, SIMCAM e revista ABEM<sup>18</sup> bem como, situaram-se os artigos internacionais na: Educational psychologist, The Psychology, University of Rochester, Canadian Psychologist Association, Contemporary Educational Psychology, Journal of Adolescence, International Journal of Music Education, endereçados ao contexto educacional e musical. Utilizou-se nesta busca os descritores: “motivação”, “educação musical”, “motivação dos professores”, “motivação do aluno”, “aprendizagem motivada” “Teoria da Autodeterminação” e “motivação autodeterminada”. Por fim, foram consultados livros, capítulos de livros que trataram da temática motivação, educação musical, motivação para aprender música e metodologia de pesquisa.

Os motivos para pesquisar nestas fontes decorreu de diferentes critérios de escolha, relacionados ao material empírico e teórico e seguindo os seguintes critérios: (a) ampla divulgação dos artigos na *internet* e a facilidade de acesso, (b) data de publicação entre o período de 2005 á 2015, (c) a facilidade com os idiomas português e inglês (d) o interesse de muitos pesquisadores sobre a temática motivação do aluno, motivação do professor e motivação para aprender (e) pelo fato de ser a literatura pertinente suficiente para abordar a temática motivação *em lócus*.

Considerando a cuidadosa investigação empregada foi aplicado o método de dedução e indução para interpretar os benefícios identificados pelos autores dos quais se interpreta tanto a proposição dos teóricos da motivação quanto as contribuições da motivação para o aprendizado musical em diferentes contextos de ensino.

Durante a leitura e análise do material foram realizadas anotações e fichamentos sobre as informações consideradas mais evidentes. Do estudo exploratório foi possível obter ciência

---

<sup>18</sup> As respectivas siglas indicam os anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), anais do Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) e revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

sobre a relação existente entre as teorias aplicadas e os resultados obtidos em investigações com e sem a realização de intervenções musicais. Como foi visto ao longo do estudo, a contribuição da motivação para aprendizagem musical não surgiu de uma hora para outra. Foram reflexos do envolvimento interativo do indivíduo e seu contexto e dependeram do tipo de aporte teórico aplicado pelos pesquisadores.

Referencia o estudo proposto nesta pesquisa a Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985) examinada nos artigos de Deci e Ryan (2000; 2008b; 2016), Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996); Deci (2009); Reeve (2015) e são citadas as contribuições da motivação para o aprendizado conceitual na literatura de Tapia e Fita (2015); Boruchovith e Bzuneck (2009), que constrói e fundamenta a esse estudo.

### 3.9.2 Construção do questionário da pesquisa

No intento de conhecer o pensamento e opinião do participante desta pesquisa foi importante elaborar questionários com o propósito de coletar estas informações durante o tempo em que os alunos aprendem o conteúdo música. Esses questionários, no entanto, foram traduzidos e adaptados de pesquisas conduzidas em parceria com os proponentes da TAD que os validaram em suas pesquisas e que foram localizados no sítio dos proponentes da Teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (2016)<sup>19</sup>.

Conforme se constatou durante a visita ao sítio dos proponentes da TAD os questionários validados pelos teóricos podem ser selecionados gratuitamente pelo pesquisador. Por isso, ao examinar alguns questionários disponíveis no site, selecionou-se para este estudo o questionário relacionado com a miniteoria das Necessidades Psicológicas Básicas de autonomia, competência e relacionamento e, um outro, onde os proponentes da TAD tratam da aprendizagem de conceitos e mensuram os motivos subjacentes que levam os jovens: a participar de boa vontade em lições de música; se envolver com as tarefas por um longo período e; atribuir a sua aprendizagem na escola sentido futuro e valor que determinou o estilo motivacional dos estudantes.

O primeiro questionário, intitulado de Autorregulação Acadêmica, foi denominado pelos teóricos Deci e Ryan (1989) de *Learning Self-Regulation Questionnaire* e o segundo questionário foi denominado por Chen *et al* (2015), *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFP). Entretanto, os questionários que precisaram ser traduzidos do inglês para o português foram traduzidos por Paula Rolim, professora do programa intensivo

---

<sup>19</sup> Vide site dos proponentes da Teoria da Autodeterminação - <http://selfdeterminationtheory.org>

de inglês em *Southeast Missouri State University, Intensive English Program* para então, serem adaptados para realidade local.

Todavia, construir o questionário significou estruturar e aproximar os achados extraídos das pesquisas empíricas (indicando alunos com experiência prévia com a música fora da escola e outros que receberam influência musical de pais ou familiares executantes de instrumento ou canto), bem como as informações pessoais dos entrevistados (gênero e idade), com as questões recolhidas no site dos proponentes da TAD que em suas interseções serviram para elaborar o presente questionário.

Em face da necessidade de contextualizar e agrupar todas as informações pertinentes para obter compreensão da motivação de alunos do ensino médio e outros referentes ao conteúdo de música foi convocado um júri para auxiliar a redação dos itens propostos no questionário.

No Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (PPGARTES), no mês de fevereiro de 2017, foi promovido um painel com duração de 4h para os pesquisadores, pertencentes ao grupo de pesquisa “Transtorno do desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem” (TDDA/ CNPq). Neste encontro foram escolhidos 9 juízes que declararam atuar no campo da educação musical e possuir experiência como professor de educação básica, para adaptar e contextualizar os itens do questionário a realidade sociocultural dos alunos do ensino médio.

Integrou a equipe de elaboração do questionário: um (1) doutor em Educação Musical e professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA; dois (2) doutorandos (professor EBTT da Escola de Música da UFPA e uma professora da Secretaria de Educação Municipal de Belém (SEMEC) e da Universidade do Estado do Pará – UEPA); dois (2) mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA (um professor da Escola Técnica Federal de Castanhal (ETFC) e uma professora da Secretaria de Educação Estadual – SEDUC/PA); três (3) graduados em Licenciatura Plena em Música da UEPA (professores de educação básica em escola particular e uma professora do Projeto Música e Cidadania da Fundação Carlos Gomes) e uma (1) bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) oriunda do curso técnico, em instrumento violoncelo, da Escola de Música Federal do Pará (EMUFPA).

A condução do painel se estruturou em torno de três atividades distintas e distribuídas aos juízes na seguinte ordem: (a) fornecendo apostila explicativa sobre os construtos motivacionais; (b) posteriormente, distribuindo ao juiz as questões traduzidas e a folha de

sugestão<sup>20</sup>, para leitura silenciosa, análise e redação de sugestões. Para dar ao painel seguimento, na terceira atividade foi explicado aos participantes o objetivo do estudo para então redigir com o grupo as questões, projetadas em data show e redigidas conjuntamente.

O questionário “A” constou 12 questões de autorregulação do comportamento, o questionário “B” constou 24 questões sobre a percepção do estudante de adquirir satisfação e frustração das necessidades psicológicas básicas e, no questionário “C” constaram 5 questões referentes aos dados demográficos e experiência musical dos estudantes.

Dando continuidade a validação dos itens adaptados no questionário pelos juízes foi efetuado um pré-teste dos itens previamente redigidos no painel em uma escola de ensino médio e pertencente a Unidade SEDUC na Escola Oito (USE-8). A escola participante do teste foi indicada pela professora da disciplina de Arte, pertencente a E.E.E.F.M “Jarbas Passarinho”. Redigiu-se, então, a carta de anuência endereçada á direção da escola representada pela Prof.<sup>a</sup> Walmina Maria Leite Carvalho que aceitou serem os testes do questionário aplicados para os alunos pertencentes a essa escola<sup>21</sup>, sob a responsabilidade da professora regente da disciplina de Arte, Prof.<sup>a</sup> MSc. Cláudia Mesquita.

Durante a aula de Arte, da Prof.<sup>a</sup> MSc. Cláudia Mesquita que me apresentou para turma, foi apresentado aos alunos a intenção e objetivo da pesquisa, bem como solicitada a participação voluntária, oferecendo ao aluno liberdade de participar ou não sem obter com isso qualquer benefício ou perda. Apresentando-se estas condições aos alunos, 13 alunos ficaram interessados pelo teste sendo para eles, distribuído o questionário e explicado que deveriam ler as perguntas e sugerir mudanças de escrita. Os alunos foram orientados a deixar em branco as questões de difícil entendimento e interpretação, bem como questões que não se sentissem á vontade para responder. Para registrar a opinião do aluno sobre questões de difícil compreensão, na entrega do questionário foi dado ao estudante uma folha para o registro de sugestões. Revelaram os 13 alunos, participantes do teste, não sentirem dificuldades para compreender as perguntas que por isso, não precisaram ser mudadas. Desta forma, não havendo necessidade de modificações o questionário final foi confeccionado e empregado aos participantes do estudo.

Na sequência será detalhada cada uma das escalas validadas que foram adaptadas e empregadas a essa pesquisa.

---

<sup>20</sup> Vide Anexo – 6 Folha de sugestões dos avaliadores do instrumento de coleta de dados.

<sup>21</sup> Vide Anexo – 7 autorização institucional da direção da E.E.F.M “Jarbas Passarinho” para condução da pesquisa na escola.

### 3.9.2.1 Questionário de autorregulação da aprendizagem

Deci e Ryan (1989), autores da primeira escala (*Academic Self-Regulation Questionnaire* – Questionário de Autorregulação Acadêmica), buscaram a partir da aplicação de um questionário, operacionalizar o conceito extrínseco e conhecer os motivos que movem os sujeitos agir para assim, localizar este grau de regulação acadêmica ao identificar a volição (relacionada a um traço de personalidade mutável apresentado pelo sujeito) e a autonomia das pessoas (relacionada ao motivo permanente e por isso, ao alcance de objetivos e metas).

Os estilos regulatórios do comportamento quando motivados extrinsecamente são determinados pela personificação do fenômeno motivacional, que pode ser visto no comportamento das pessoas enquanto exercitam algo de forma permanente. Neste passo utiliza-se como medida o quão autodeterminado é o sujeito para estimar também um estágio regulatório capaz de situar a motivação dele, que pode tanto se aproximar quanto se afastar da motivação autodeterminada (motivação intrínseca). Por fim, ao localizar o comportamento próximo á regulações externas e introjetadas poderá o pesquisador o ajustar para aproximá-lo de regulações identificadas e intrínsecas. Para explicar melhor estes estilos regulatórios, os autores supracitados, identificam ser o envolvimento permanente das pessoas com suas tarefas ações motivadas tanto por incentivos sociais, determinados pelo interesse individual apresentado pelo sujeito para continuar exercitando algo de forma permanente, quanto pelo incentivo de pessoas próximas para exercitar algo de forma permanente.

Deci e Connel (1989) concordam que os estilos regulatórios incentivados socialmente, possuem caráter permanente, porém, enfatizam que este discurso não pode ser considerado como traço de personalidade no sujeito, explicando que estilos regulatórios examinam uma condição comportamental estável manifesto no sujeito enquanto é motivado a realizar uma ação. Entendendo que as ações executadas pelo sujeito mudam o tempo todo de direção, evidenciam os pesquisadores, serem os traços da personalidade mutáveis e dependentes das mudanças ocorridas no estado motivacional do sujeito. Sobre o exposto sugerem aos pesquisadores analisar a mutação motivacional sob condições específicas, que por sua instabilidade são caracterizadas como “estado motivacional”.

Destas questões, concluíram Deci e Ryan (1989) que deva ser analisado o comportamento autorregulado desenvolvido no sujeito não apenas por sua condição estável, mas também por seu caráter permanente, justificando que as contribuições desta assertiva tornam o comportamento do sujeito mais estável que o apresentado pelos estados típicos de motivação que mudam ações do sujeito no tempo e lugar que ocupam.

Considerando a necessidade de os pesquisadores mensurarem os motivos permanentes que movem o agir das pessoas, foram os conceitos referentes as motivações intrínseca e extrínseca operacionalizados para tipificar o comportamento motivado do sujeito. Em se tratando da motivação extrínseca e suas regulações, sentiram os pesquisadores, Ryan e Connell (1989) necessidade de estruturar um questionário de Autorregulação Acadêmica, no formato de escala do tipo *Likert* de 7 pontos, para determinar o caráter motivacional do indivíduo enquanto relatou seu modo de exercitar algo permanentemente.

O questionário foi então, redigido por sentenças afirmativas que lidas pelo aluno deveriam ser respondidas para evidenciar seu grau de concordância (variável entre falso, moderadamente verdadeiro e totalmente verdadeiro). Destas situações adaptadas e contextualizadas pelos idealizadores do questionário Ryan e Connell (1989), ressalta-se o interesse dos pesquisadores por mensurar a motivação do sujeito enquanto realizou ações no ambiente de forma permanente e que se motivaram agir ora por razões de ordem intrapessoal, ora por razões de ordem interpessoal.

Durante a administração do questionário no ambiente escolar verificaram os pesquisadores, os motivos permanentes pelos quais os estudantes, apresentando determinado comportamento (ou classe de comportamentos) agiram ou, mudaram a direção de suas ações, perguntando á eles suas razões e motivos. Os resultados obtidos nos questionários empregados pelos teóricos, projetaram as várias razões capazes de determinar o que motiva os alunos aprenderem um conceito. Esses motivos permanentes identificados enquanto os estudantes autorregularam sua aprendizagem se amparam nas proposições extraídas da Teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (1985).

Nesse sentido, os motivos identificados pelo sujeito para realizar uma tarefa na escola puderam ser verificados para dar ciência aos pesquisadores das autorregulações possíveis esse comportamento apresentado pelo aprendiz. Em face desta contribuição interpreta-se que o questionário proposto por Ryan e Connell (1989) foi uma excelente contribuição para fomentar em outros pesquisadores o exame destas questões que conseqüentemente avançaram. Estes estudiosos, sentiram necessidade de expandir o alcance da questão desenvolvida por Ryan e Connell (1989), pois, os dois primeiros questionários desenvolvidos por eles, trataram do trabalho escolar de crianças pequenas como é o caso do Questionário de Autorregulação Acadêmica e o Questionário de Autorregulação do Comportamento Pró-Social. Todavia, perceberam, os pesquisadores interessados em expandir o alcance dos questionários de Ryan e Connell (1989), ser necessário verificar o estilo motivacional, não só

de crianças como também dos jovens e adultos, razão que originou a elaboração de vários outros questionários destinados, inclusive, á verificar o estilo motivacional de adultos para aprender.

Desta forma, os questionários desenvolvidos e validados (Questionário de Autorregulação Acadêmica, o Questionário de autorregulação Pró-Social) deram impulso a elaboração e validação de muitos outros instrumentos de coleta de dados, com efeito, o Questionário de Autorregulação de Tratamento, o Questionário de Autorregulação de Aprendizagem, o Questionário de Autorregulação de exercícios (atividades físicas), o Questionário de Autorregulação de Religião e o Questionário de Autorregulação dos relacionamentos. Cabe ressaltar ainda, que se utilizou no estudo proposto a essa pesquisa, apenas, a escala referente ao Questionário de Autorregulação de Aprendizagem, pois, o referido questionário descreve o estilo motivacional de alunos mais velhos e, portanto, se aproxima do perfil do público juvenil e adulto que aprende música no ensino médio.

Nas pesquisas desenvolvidas por Williams & Deci (1996) e Black & Deci (2000) foi aplicado o Questionário de Autorregulação de Aprendizagem, validado nos estudos dos pesquisadores supracitados. Esse questionário verificou os motivos permanentes de ordem intrínseca e extrínseca, auxiliando os pesquisadores tipificarem o comportamento motivacional autodeterminado de estudantes para aprender.

O questionário estruturado sob duas subescalas referentes a motivação: Controlada e Autônoma verificou o comportamento motivado extrinsecamente que pode ser determinando tanto pela manifestação da motivação autônoma quanto da controlada, vista enquanto o sujeito realizou uma determinada tarefa. Na concepção dos pesquisadores a motivação extrínseca pode ser interpretada como uma ação motivada por regulação controlada que se manifesta no sujeito enquanto ele realiza e permanece com uma tarefa, podendo se aproximar tanto de regulações de ordem externa quanto introjetada. De outra perspectiva a mesma ação pode ser motivada por regulação autônoma, podendo se aproximar tanto da regulação de ordem identificada quanto da ordem integrada.

Nos artigos de Williams & Deci (1996) e Black & Deci (2000) foram realizados pelos pesquisadores, o exame de duas “super” categorias de regulação constantes no questionário deles. Sobre o exame da motivação autônoma e controlada os pesquisadores explicaram que não houve tentativa de verificar cada estilo de regulamentação (por exemplo, identificado e intrínseca), sendo, portanto, aplicadas apenas duas "super" categorias.

A escala empregada por Williams & Deci (1996) e a empregada por Black & Deci (2000) possuem validações diferentes para mesma escala, e observa-se que no questionário de Black & Deci, (2000) dois itens foram retirados por razões de brevidade.

Na escala que verificou os construtos de motivação autônoma e controlada proposta por Williams & Deci (1996) verificou-se a habilidade dos futuros médicos de entrevistar seus pacientes. A escala foi utilizada na pesquisa deles, para predizer dos médicos universitários seu estilo motivacional para atuar profissionalmente. Na escala empregada por Black & Deci (2000) foi verificado o estilo motivacional dos estudantes de química para aprender os conteúdos do curso.

Observou-se na literatura que o questionário descrito anteriormente foi validado por Deci e Ryan (1989) e inicialmente passou por adaptações promovidas por outros interessados servindo tanto para referenciar um curso quanto um programa individual. Sobre as novas escalas validadas, informaram os pesquisadores, Williams & Deci (1996) e Black & Deci (2000), que o nível de confiabilidade alfa de Cronbach relativo a essas duas escalas foram cerca de 0,75 para regulação controlada e 0,80 para regulação autônoma.

Em se tratando de escolher a melhor versão a ser utilizada na presente pesquisa ficou decidido empregar o Questionário de Autorregulação de Aprendizagem validado no estudo proposto por Black & Deci (2000). A opção pelo uso deste questionário na presente pesquisa foi fomentada pela verificação que fizeram os pesquisadores Black & Deci (2000) sobre o contexto e a aprendizagem conceitual do discente do curso superior de química. Interpreta-se que o questionário desenvolvido na pesquisa de Black & Deci (2000) parece mais eficaz para mensurar o comportamento motivacional de estudantes do ensino médio, já que, o questionário de Auto-Regulação Acadêmica de Ryan e Connell (1989) foi empregado com as crianças pequenas.

No Questionário de Auto-Regulação de Aprendizagem traduzido e contextualizado para ser aplicado na pesquisa em curso a alunos que frequentam a disciplina de Arte/Música, empregou-se para os estudantes de ensino médio três perguntas relacionadas aos motivos pelos quais, os estudantes participam, se envolvem e permanecem interessados pelas lições de música exercitadas durante as aulas de artes e apresentadas para eles da seguinte forma: (a) por que vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos aprendidos nas aulas de arte/música? (b) porque eu provavelmente seguirei as instruções do meu professor para estudar a disciplina de Arte/Música e, (c) porque eu participo ativamente das aulas de arte/música?



Na Tabela 2, logo abaixo, apresentam-se os construtos e os itens finais traduzidos e adaptados que mensuram o estilo motivacional da população pesquisada (N=64). O questionário “A” distribuído em 12 itens revela da motivação extrínseca os estágios de regulação acadêmica do estudante.

**Tabela 2- Construto e Itens da escala das motivações autônoma e controlada**

| <b>Construto</b>  | <b>Itens</b>  |
|---|---|
| <b>Motivação Autônoma regulação Identificada ou Intrínseca</b>  | <p>5. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque considero ser um desafio compreender os conteúdos musicais.</p> <p>11. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque considero interessante aprender sobre música na disciplina.</p> <p>2. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Arte/Música porque o professor parece ter conhecimento sobre a melhor forma de aprender a disciplina.</p> <p>4. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual.</p> <p>12. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar minha compreensão sobre o assunto.</p>   |
| <b>Motivação Controlada por regulação Externa e Introjogada</b> | <p>1. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque eu quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente.</p> <p>8. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque obter uma boa nota nesta disciplina influenciará positivamente em meu histórico escolar.</p> <p>3. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina de arte/ música porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria.</p> <p>7. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Arte/Música porque se não fizer as atividades como ele sugere ganharei uma nota ruim.</p> <p>9. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Artes/Música porque ficarei preocupado (a) se não tiver um bom desempenho nesta disciplina.</p> <p>6. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque se não participar meus colegas pensarão mal a meu respeito.</p> <p>10. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque me sentirei orgulhoso (a) de me sair bem nesta disciplina.</p> |

**Fonte: instrumento de coleta de dados**

### 3.9.2.2 Escala das Necessidades Psicológicas Básicas (*Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFP)*)

Durante a visita ao sítio dos proponentes da Teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (2016) observou-se algumas escalas de mensuração e verificação das necessidades psicológicas básicas aplicadas respectivamente por Ryan e Deci, (2000); Vansteenkiste e Ryan, (2013). Neste questionário, os referidos autores supracitados, mensuraram ser a percepção de não conseguir atendimento das necessidades psicológicas a origem dos problemas comportamentais e psicopatológicos apresentado pelas pessoas para crescer, se desenvolver e atuar no mundo. Tomando a proposição dos autores supracitados, observa-se

que os problemas de energização do comportamento necessitam ser averiguados para minimizar o sofrimento de uma parcela da população. Essa questão no âmbito educacional também move o interesse dos pesquisadores interessados em compreender a falta de vontade do aluno para se envolver, participar e permanecer em atividades escolares de diferentes áreas do conhecimento, inclusive nos ambientes escolares de nível médio.

Como foi possível observar, no sítio dos proponentes da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (2016), muitos são os pesquisadores que utilizaram as escalas de atendimento das necessidades psicológicas básicas para verificar a satisfação deste sentimento nas pessoas que pesquisaram.

Nas pesquisas de Chen, *et al.* (2015), desenvolveu-se uma nova escala, denominada *Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (PNSFS). Este questionário foi validado pelos pesquisadores durante o estudo desenvolvido com participantes pertencentes as diversas localidades do mundo, com efeito, Peru, Bélgica e EUA. Durante o emprego do questionário foi observado e analisado pelos pesquisadores como estes participantes balancearam e combinaram os itens de satisfação com os de frustração, para isso, capturou-se os componentes de satisfação e frustração, para descrever dos entrevistados como viveram a satisfação de bem-estar para se envolver de forma volitiva e autônoma com determinada tarefa.

Na concepção de Chen, *et al.* (2015) foi importante conhecer dos participantes que pesquisou, como relataram viver sentimentos de satisfação e bem-estar. Verificou-se deste estudo que os pesquisados apresentaram vitalidade para se conectar com atividades interessantes para eles quando se sentiram capacitados a alcançar metas e objetivos pessoalmente relevantes. Por outro lado, indivíduos frustrados em suas necessidades psicológicas básicas apresentaram sintomas depressivos. De posse destes dados, mensuraram ainda, como se percebeu o sujeito atendido nas suas necessidades psicológicas básicas, mesmo enquanto vivenciou o sentimento de frustração. Ademais, observou-se que embora não tenha sido dado, neste estudo, conhecimento aos participantes de suas necessidades psicológicas básicas foi notório, para os estudiosos, o reconhecimento do benefício que a satisfação ocasionou para melhorar a saúde psicológica dos indivíduos pesquisados.

Como resultado foi a validação da referida escala obtida por este estudo e disponibilizada em quatro línguas diferentes (por exemplo: espanhol, chinês, holandês e inglês), embora tenha sido, esta escala, traduzida para outras línguas (ex. Português e Georgian), noticiaram os autores que estas traduções não foram ainda, validadas formalmente.

Ademais, os pesquisadores, Chen, *et al.* (2015) indicaram que a consistência interna do questionário empregado em seu estudo, apresentou entre 0,64 e 0,89 de consistência interna para cada escala nos quatro países em que foi aplicada. (CHEN *et al.*,2015, p.226).

Após a conclusão de Chen, *et al.* (2015) foi constatado que a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, a saber, autonomia, competência e relacionamento, contribuíram para aumentar o bem-estar psicológico de participantes de diversos países, não sendo, portanto, moderadas pela comparação feita entre diferentes valores apresentados pelo aluno para realizar uma tarefa, cujo objetivo seria atingir metas, e sim pela percepção de satisfação e bem-estar que o participante sentiu ao conseguir realizar uma tarefa. Destas constatações projetou-se como resultado nos estudos de Chen, *et al.* (2015) que a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento são nutrientes essenciais e ideais que em suas diferenças individuais e culturais contribuem para o funcionamento humano.

Sobre as escalas de Chen, Van Assche, Vansteenkiste, Soenens e Beyers (2015), aplicadas em diferentes localidades, se examinou, nas pesquisas dos autores supracitados, como a percepção de atendimento das três necessidades básicas serviram para prever o comportamento motivacional dos sujeitos. Para verificar o atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas dos participantes do estudo foi coletada a percepção que tiveram de experimentar sensações de bem-estar e segurança física no trabalho. Para conduzir o estudo, duas amostras de trabalhadores foram investigadas, a primeira constou de trabalhadores imigrantes chineses pobres que sofriam de insegurança financeira e a segunda população amostrada foram os estudantes sul-africanos que sofriam de insegurança ambiental. Para as amostras selecionadas, os pesquisadores aplicaram o questionário das necessidades psicológicas básicas para conhecer o que grau de satisfação sentida pelos participantes do estudo. Os resultados obtidos pelos pesquisadores revelaram que o sentimento de satisfação das necessidades psicológicas se manteve presente ainda que, as experiências negativas vivenciadas pela população pesquisada se mostrassem evidentes.

Como resultados de seus estudos, Chen, Van Assche, Vansteenkiste, Soenens e Beyers (2015) declararam que ao dar conhecimento ao sujeito sobre os benefícios do atendimento de suas necessidades psicológicas, contribui para aumentar a sensação de bem-estar das pessoas pois, seu estudo contribuiu para promover aos participantes sentimentos de segurança. Para complementar as conclusões, os pesquisadores, indicaram do estudo que houve um bom nível de consistência interna entre as questões estudadas. O nível de confiabilidade da escala (alfa

de Cronbach) foi de 0,66 para autonomia, 0,74 para relacionamento e 0,74 para competência na amostra belga. Na amostra chinesa, os índices de consistência interna obtidos pelo teste alfa Cronbach, foram menores (ou seja, 0,41, 0,55 e 0,77 para autonomia, relacionamento e avaliação de competência, respectivamente).

Na pesquisa de Sheldon *et al.* (2001) verificou-se somente a satisfação das necessidades psicológicas básicas pela aplicação da escala de Chen *et.al.* (2015), para mensurar dos participantes, em qual grau perceberam-se os pesquisados satisfeitos em seus sentimentos de autonomia. Para tanto, empregou-se no estudo um questionário de 9 itens que mediram cada sentimento (3 itens, por exemplo, “Sinto que minhas escolhas expressam meu verdadeiro eu” (3 itens, por exemplo, “Eu me sinto próximo e conectado com outras pessoas que são importantes a mim”) e (3 itens, por exemplo, “Eu sinto que posso completar com sucesso tarefas difíceis”). Os itens foram classificados na escala *Likert* de 5 pontos, variando de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Nos testes de consistência interna e confiabilidade, o alfa de Cronbach apontou o índice para satisfação de autonomia de 0,69, competência 0,77 de e relacionamento 0,81 na amostra belga. Na amostra chinesa, o mesmo teste envolvendo o alfa de Cronbach, apontou estarem os índices de satisfação para o sentimento de relacionamento em 0,72; o de competência em 0,79 e o índice de satisfação de autonomia que foi baixo em 0,47.

Nos estudos empregados por Campbell *et al.* (2015) investigou-se como a percepção sobre o atendimento e satisfação das necessidades psicológicas básicas coletada de uma amostra holandesa de adultos melhoraria sua atuação diária e as noites de sono, durante e após o trabalho. Para realizar o estudo, os pesquisadores deram conhecimento a população pesquisada sobre os benefícios ocasionados pelo atendimento das necessidades psicológicas básicas. Os pesquisadores verificaram que a percepção do sujeito de obter atendimento das necessidades psicológicas básicas contribuiu para melhorar a atuação diária no trabalho e aumentar as noites de sono dos sujeitos, melhorando ainda, sua qualidade de sono atual, se comparada com o mês anterior. Defendeu-se nos estudos de Campbell *et al.* (2015) que dar aos participantes ciência sobre a importância de conseguir atendimento de suas necessidades psicológicas básicas aumentou a atenção e concentração dos trabalhadores contribuindo para minimizar efeitos prejudiciais relacionados a preocupações financeiras prejudiciais a qualidade do sono.

No âmbito da aprendizagem da disciplina de educação física, ministrada no ensino médio, os pesquisadores Haerens, Aelterman, Vansteenkiste, Soenens e Van Petegem (2015)

verificaram se uma amostra de estudantes holandeses do ensino médio se perceberam atendidos ou frustrados em suas necessidades psicológicas básicas enquanto aprenderam a disciplina Educação Física.

O estudo realizou-se pelo emprego da escala validada na pesquisa de Chen *et al.* (2015) que possibilitou ao pesquisador projetar a motivação dos jovens para aprender. Concluiu-se do estudo que os estudantes receberam poucos suportes contextuais que aumentaram sua motivação controlada para exercitar ações pouco autônomas na escola, fato que diminuiu o interesse de o estudante participar nas tarefas da disciplina. Também foi percebido pela amostra, sentimentos de frustração do atendimento das necessidades psicológicas básicas relatada pelos estudantes. Defronte a essa realidade, os pesquisadores identificaram ser o estado motivacional do aprendiz controlado e próximo da desmotivação, pois, a amostra apresentou baixos níveis de autonomia que se aproximam da desmotivação. Concluiu-se do estudo que o aprendizado da disciplina Educação Física tem contribuído para influenciar os estudantes a vivenciarem mais intensamente a experiência de frustração de suas necessidades.

Na Tabela 3 apresentam-se os construtos e itens constituintes deste estudo e referentes ao questionário “B” de 24 itens que tratam do atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento:

**Tabela 3- Construto e Itens da escala de atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas**

| <b>Construto</b>                     | <b>Itens</b>  |
|--------------------------------------|---|
| <b>Necessidade de Autonomia</b>      | 1. Me sinto livre para escolher com quais coisas desejo me comprometer.<br>7. Sinto que as minhas decisões estão de acordo com o que eu realmente quero.<br>13. Sinto que minhas escolhas expressam quem eu realmente sou.<br>19. Sinto que tudo o que fiz até agora realmente me interessa e o fiz com sinceridade.  |
| <b>Frustração de Autonomia</b>       | 2. Sinto que a maioria das coisas que faço é porque tenho obrigação de fazê-las.<br>8. Me sinto forçado a fazer muitas coisas que não escolhi e não quero fazer.<br>14. Me sinto pressionado a fazer muitas coisas.<br>20. Sinto que as atividades diárias que desenvolvo são uma cadeia de obrigações.   |
| <b>Necessidade de Competência</b>    | 5. Sinto-me confiante para fazer as coisas certas.<br>11. Sinto-me capaz de fazer as coisas que faço.<br>17. Sinto que sou capaz de alcançar minhas metas e objetivos na vida.<br>23. Sinto que posso cumprir com êxito tarefas difíceis.   |
| <b>Frustração de Competência</b>     | 6. Tenho sérias dúvidas sobre minha capacidade de fazer as coisas bem-feitas.<br>12. Sinto-me decepcionado com as coisas que faço.<br>18. Sinto-me inseguro (a) com minhas habilidades.<br>24. Sinto-me fracassado (a) cada vez que cometo erros.   |
| <b>Necessidade de Relacionamento</b> | 3. Sinto-me importante para as pessoas com as quais me importo.<br>9. Sinto que estou conectado (a) com as pessoas que se preocupam comigo e por quem me importo.<br>15. Sinto-me intimamente ligado (a) com as pessoas pelas quais me importo.<br>21. Experimento uma sensação de calor humano e aconchego quando estou junto das pessoas com quem passo boa parte do meu tempo. |
| <b>Frustração de Relacionamento</b>  | 4. Me sinto excluído do grupo que gostaria de pertencer.<br>10. Sinto que as pessoas importantes a mim são frias e distantes comigo.<br>16. Tenho a impressão de que as pessoas enjoam de mim com o passar do tempo.<br>22. Sinto que meu relacionamento social com as pessoas é superficial.   |

**Fonte: Chen et al., (2015)**

Diante desses estudos aplicados para validar o instrumento de pesquisa realizados pelos pesquisadores envolvidos com a Teoria da Autodeterminação (TAD) ratifica-se que o interesse em aplicar estas escalas foi mensurar a motivação do aprendiz em aulas de música na escola.

Nesta direção, foi averiguado, nesta investigação, se o comportamento do aluno se energizou para a motivação autônoma ou para a controlada. Ademais, foi igualmente importante compreender o grau de percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento existente na população pesquisada para mensurar em que grau e por quais fatores se perceberam os indivíduos influenciados para participar, se envolver e permanecer com as lições de música no ensino médio. Por não ser possível, nesta pesquisa, desenvolver intervenções práticas de fomento da motivação, por se ter notícia da carência de estudos introdutórios e pesquisas endereçadas ao aprendiz de música do ensino médio, objetivou-se com o estudo projetar o estado da motivação de 64 jovens

participantes deste estudo para, revelar o quanto se aproximam ou se afasta o comportamento do sujeito da motivação autodeterminada.

Nos resultados obtidos das variáveis motivacionais autodeterminadas aplicadas nas escalas supracitadas foi, por meio da pesquisa de *survey*, abstraído o quanto os estudantes se sentiram atendidos em suas necessidades psicológicas durante o emprego dos questionários. Sobre as assertivas encontradas nesta pesquisa, notou-se que foi proporcionado também ao participante do estudo, o despertar de ricas reflexões sobre a importância, o valor e o sentido das aulas de música na escola. No tópico seguinte apresentam-se as variáveis projetadas para o estudo desenvolvido com os 64 alunos do ensino médio.

### **3.10 Atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas**

No estudo desenvolvido para compreender a motivação de 64 jovens do ensino médio a variável teórica “Necessidades psicológicas básicas” foi suficiente para determinar tanto o estado quanto o estilo motivacional dos jovens do ensino médio e pertencentes a esfera pública enquanto aprenderam música como conteúdo disciplinar regular.

Por este viés, ao determinar a variável teórica, identificou-se também as variáveis operacionais que mediram o estado e estilo da motivação para aprender música e o grau de atendimento das necessidades psicológicas básicas percebido pelo sujeito. Os sentimentos de autonomia, competência e relacionamento foram mediados ora por incentivos sociais, ora por suportes contextuais e permitiram ao pesquisador prever o estilo motivacional do estudante para aprender. Ao se mensurar as variáveis operacionais da motivação autônoma e da motivação controlada, aplicadas nesta investigação, foi possível verificar os motivos estáveis, pelos quais os alunos se envolveram com as tarefas de música em sala.

Para apoiar as análises dos resultados obtidos na pesquisa mensurou-se o gênero, idade, a escolaridade dos responsáveis, a experiência intrapessoal do estudante com a música, a experiência familiar com a música.

#### **3.10.1 Atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas de Autonomia, competência e relacionamento**

Neste item, foi apresentado o grau de atendimento das necessidades psicológicas básicas dos 64 estudantes de música do ensino médio, relatados no questionário validado por Chen, et al. (2015) e cruzados com os dados demográficos obtidos no questionário cujo objetivo foi medir sob quais fatores psicológicos os alunos foram influenciados a participar das aulas de música na escola. Entende-se que a variável teórica das necessidades psicológicas básicas é suficiente para determinar a partir da operacionalização dos

sentimentos de autonomia, competência e relacionamento o fator de influência que moveu estas ações.

Mensurou-se no estudo o grau de atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento que cruzados com as influências pessoais, interpessoais e contextuais revelou o estado motivacional dos alunos do ensino médio que pretendemos sustentar comparando os resultados com o aporte teórico, com a experiência de alguns professores de música e as pesquisas empíricas realizadas na área de educação musical. Pretendemos com o recorte obtido das pesquisas empíricas nas quais se trata de compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical de aluno do ensino médio encontrar as contribuições da motivação para os alunos de música do ensino médio e projetar reflexões que contribuam para aumentar a aprendizagem musical na escola.

### 3.10.2 Motivação para aprender música mediada por incentivos sociais

Os fatores psicológicos básicos descritos na pesquisa efetuada por Deci e Ryan (2000; 2008b) foram comparados aos relatos da amostra juvenil de 64 aprendizes de música do ensino médio, acerca de verificar a dinâmica motivacional destes participantes. Da verificação do comportamento motivacional da amostra estudada buscou-se, identificar tanto a localização quanto a estabilidade da influência que moveu os estudantes apresentarem interesse por participar e se envolver por longos períodos em lições de música propostas na disciplina de arte. Primeiramente, se verificou por quais influências o comportamento dos participantes foi energizado para aprender música e foi identificado o Lócus de Percepção Causal para posteriormente coletar os motivos permanentes que promovem relação dialética do alunado com o ambiente e vice-versa, mensurando-se por fim tanto o estado psicológico quanto o estilo motivacional do aluno para aprender música.

### 3.10.3 Motivação para aprender música mediada por suportes contextuais

Para verificar a permanência dos jovens aprendizes em atividades de música buscou-se conhecer qual a percepção dos jovens sobre a autonomia recebida pelos ambientes escolares. Neste sentido, foi conhecido como os jovens aprendizes de música, da escola pública, sentiram receber suportes contextuais e como estes interferiram no desejo do estudante de continuar estudando música de forma permanente. Da análise sobre o interesse dos estudantes pela aprendizagem musical na escola identificou-se o estado da motivação do aluno hoje, aplicando para ele os construtos de motivação autônoma, controlada e pessoal.



#### 3.10.4 Motivos intrínsecos e extrínsecos para aprender música no ensino médio

Buscamos verificar também por quais motivos os alunos aceitam participar, se envolver e permanecer conectados com as atividades de forma permanente. Para verificar este item, não foram consideradas as influências contextuais, e sim os motivos subjacentes que foram relatados pelos estudantes para seguir as instruções dos professores, continuar desenvolvendo os conhecimentos musicais no futuro e a volição que o aluno apresenta para participar das tarefas musicais em sala. Foram empregados construtos referentes a motivação intrínseca e motivação extrínseca que em seus quatro estágios de regulação determinam a volição e autonomia dos jovens aprendizes de música para atribuir a esse conteúdo importância, valor e sentido.

#### 3.11 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados foi o questionário validado por Black & Deci (2000) e Chen et al. (2015) traduzidos, adaptados e contextualizados para o público deste estudo. O questionário foi redigido no formato escala *Likert* de 7 pontos divididos em 3 partes e aplicado, num único tempo, aos 64 aprendizes de música do ensino médio para verificar os fatores que motivam a aprendizagem musical.

Conhecendo os escritos de Reeve (2015) percebe-se que o comportamento dos estudantes pôde ser conhecido com a aplicação deste instrumento de coleta de dados, definido pelo psicólogo como uma ótima maneira de coletar os dados dos participantes e mensurar os construtos teóricos da motivação. Sobre isso o psicólogo explicou que o emprego de um questionário permite ao pesquisador realizar uma análise bastante flexível, abrangendo através deste instrumento variáveis contextuais que ocupam lugar de destaque nas pesquisas quantitativas, estando, por isso, presente em *designs* metodológicos como estudo de caso e *survey*.

Figueiredo (2015) que aplicou o questionário no formato escala *Likert* na pesquisa que executou, explica ser possível verificar o comportamento motivacional dos alunos através da aplicação do questionário, pois, em seu entendimento o questionário pode projetar situações e contextos reais, vivenciados pelo indivíduo. Acredita o pesquisador que ao empregar o questionário é possível analisar a situação real da motivação do aluno para aprender, permitindo ao pesquisador em seu estudo abranger especificidades da sala de aula, contribuintes para mensuração de conceitos abstratos como o da motivação que pode ser realizado por meio da pesquisa de *survey*, caso desta pesquisa.

Conforme relatou Figueiredo:

Dentro de todas as possibilidades de auto-relato, o questionário é um instrumento útil para pesquisas survey, podendo ser distribuído a um elevado número de pessoas e estruturado de forma que se obtenham resultados padronizados. Por meio do auto-relato conduzido por um questionário, as escalas são instrumentos de avaliação psicológica capazes de mensurar traços da personalidade do indivíduo” (FIGUEIREDO, 2015, p.98).

Figueiredo (2015) relata que o funcionamento do questionário como instrumento de avaliação psicológica quando devidamente testado torna possível ao pesquisador abranger diferentes abordagens, visões e objetivos. No entendimento do pesquisador, o emprego de escalas torna o instrumento eficaz, para medir habilidades específicas de sujeitos e identificá-los abaixo ou acima da média, ao se comparar os desempenhos dos participantes sem estabelecer padrões.

Sobre a necessidade de testificar a confiabilidade do questionário Figueiredo (2015) entende ser importante aplicar o Alfa de Cronbach<sup>22</sup> para testar a validade e confiabilidade de um procedimento sistemático, como um questionário. Na concepção do pesquisador um questionário confiável pode mensurar o comportamento do sujeito e descrevê-lo com a ajuda de escalas numéricas e categorias fixas, se estas de fato, quantificam traços psicológicos que não podem ser verificados de outra maneira pelo pesquisador.

Neste panorama, utilizou-se neste estudo a escala no formato *Likert* de 7 pontos e mensurou-se nesta pesquisa, o grau da motivação dos aprendizes de música. Figueiredo (2015) quando aplica o conceito do termo escala, o aproxima da definição de um grupo de itens usados pelo pesquisador para classificar ou atribuir a alguma dimensão mensurável valor. De acordo com o pesquisador, “Escala é um instrumento psicométrico que busca objetividade e padronização, além de, procurar medir um construto de capacidade ou preferências, pautado em aptidões, características da personalidade, atitudes e valores pessoais” (FIGUEIREDO, 2015, p.99).

Examinando os conceitos enunciados por Babbie (2003), percebe-se que a escala é definida como uma composição de itens seriais e descritivos que estimulam os participantes do estudo ativar suas representações cognitivas armazenadas anteriormente, para que ao retomar suas experiências passadas possam responder as questões propostas numa pesquisa, atribuindo o grau de credibilidade a partir do que vivenciou sobre a questão redigida. Os pesquisadores no que lhe diz respeito, ao aplicar um questionário observam determinada

---

<sup>22</sup> Para melhor elucidar a função do Alfa de Cronbach na pesquisa em curso, foi realizada leitura do artigo de Hora et al. (2010) pesquisadores que explicam ser este um instrumento de teste de confiabilidade de questionário capaz de excluir itens que poderiam contribuir de forma negativa para a análise final dos dados da pesquisa.

realidade e mensuram o grau de contraste das diferentes respostas obtidas. Em geral as respostas indicam: sim/não; aceitação (gosto/ não gosto); concordância (concordo totalmente a discordo totalmente); frequência (nunca quase sempre, entre outros). No próximo parágrafo será descrito o processo empregado para coletar os dados nas escolas participantes e para os jovens do ensino médio selecionados para o estudo.

Considerando as proposições apresentadas pelos profissionais supracitados o questionário utilizado neste estudo, constou de três escalas que foram examinadas estatisticamente para tornar este instrumento capaz de revelar tanto o estado quanto o estilo motivacional dos estudantes do ensino médio regular. Para isso, obteve-se o alfa de Cronbach nas escalas adaptadas deste estudo, realizado por equipe de estatísticos, que encontraram para o atendimento das necessidades psicológicas básicas o alfa de Cronbach 0,84 e para frustração das necessidades psicológicas básicas o alfa de Cronbach de 0,72. A confiabilidade entre os itens medidos foi alta e foi obtido com aplicação do questionário para alunos do ensino médio com 89% de variância nas respostas obtidas dos alunos. O questionário de autorregulação da aprendizagem apresentou alfa de Cronbach para Motivação Controlada de 0,68 e para Motivação Autônoma de 0,70 e a variância nas respostas obtidas dos alunos foi de 78,9%.

### **3.12 Coleta de dados**

Ao se considerar como campo de pesquisa a Unidade Seduc na Escola Dois (USE 2) que comporta duas escolas participantes do estudo, foi empregado a estes alunos de música do ensino médio, o questionário no formato escala *Likert* de 7 pontos, a fim de coletar os dados da pesquisa, num único dia, estabelecido com antecedência para garantir a participação dos estudantes interessados.

O procedimento adotado para coletar dados referentes a essa pesquisa ocorreu em duas etapas constituídas: pela visita da pesquisadora para explicar o propósito do estudo e entregar os TCLE, para obter o consentimento dos tutores de alunos menores de idade e, pela aplicação da pesquisa de *survey* num único dia.

Na segunda etapa da coleta de dados e em posse do TCLE assinado pelos pais dos alunos foi aplicado o questionário de 41 itens aos jovens do ensino médio que aceitaram participar da pesquisa. O tempo de preenchimento do questionário foi de 20 á 35 minutos e realizou-se a coleta dos dados durante a aula de arte. Todas as questões foram respondidas pelos alunos e ninguém solicitou desistência da pesquisa durante sua execução. Após o recolhimento dos questionários a pesquisadora se retirou da sala e da escola.

### 3.12.1 Instrumentos da coleta de dados

Os instrumentos empregados para coletar os dados desta pesquisa foi o questionário no formato escala *Likert* de sete pontos. O *design* do questionário constou de uma contracapa numerada na ordem de entrega do questionário, vale frisar que a contracapa foi adicionada para garantir o anonimato dos participantes para quem foram redigidos 3 questionários distintos indicados pelas Letras A, B e C. No questionário A abordamos questões referentes á autorregulação da aprendizagem de música e no questionário B coletamos a percepção do aluno sobre o atendimento/frustração da motivação para participar, se envolver e permanecer conectados as tarefas escolares. No questionário C foram coletadas informações pessoais referentes ao gênero, idade, formação escolar dos pais, experiência prévia com o ensino da música de ordem pessoal, familiar dentro e fora da escola.

Foi realizada uma entrevista com os professores no sentido de conhecer como desenvolvem as aulas de arte que métodos e recursos utilizam e ainda coletar a percepção dos professores sobre a motivação dos alunos para participar das aulas. Estas informações coletadas dos professores foram incorporadas as informações contidas no diário de campo da pesquisadora e serviram para especificar como ocorrem as aulas de arte nas escolas pesquisadas.

### 3.13 Procedimento de análise dos dados

Consideramos os resultados obtidos da revisão teórica e empírica, os relatos de professores e alunos de ensino médio e as impressões da pesquisadora registradas em seu diário de campo para dar ciência sobre a motivação autodeterminada de uma amostra de alunos de música do ensino médio. As informações obtidas, foram agrupadas para verificar o atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas e, verificar o grau e lócus de autorregulação obtida pelo aluno durante o aprendizado do conteúdo de música aprendido no ensino médio da esfera pública. Dos fatores que motivaram a aprendizagem de música obtidos nos questionários projetaremos as contribuições da motivação para aprender música no ensino médio da seguinte maneira:

Primeiramente, a equipe estatística extraiu os itens pesquisados para codificá-los no Excel e formar a máscara de análise, posteriormente os itens foram transportados para o software estatístico SPSS que gerou as variáveis individuais testadas pelo kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que mediu a adequação dos dados para indicar a proporção de variância do estudo. O teste rodou todos os itens para encontrar o fator comum, que foram rotacionados pelo Varimax no questionário A e pelo Parsimax no questionário B com objetivo de encontrar

correlações e índices entre os construtos. Desta forma, analisando os 41 itens tabulados de forma individual foi otimizada a descrição das variáveis e posteriormente interpretados os dados para buscar associações positivas entre o comportamento motivacional dos alunos (estado/estilo) com os dados demográficos destes.

Estes dados colhidos dos questionários foram analisados quantitativamente e representados por tabelas e gráficos que comparados com a teoria e pesquisas motivacionais realizadas na área da educação musical revelam a percepção de atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas e também a autorregulação para aprender música no ensino médio, apoiando nossos resultados a vir projetar reflexões e encaminhamentos que corroborem com as pesquisas realizadas na área de estudo.

Os dados, colhidos através do emprego dos questionários, foram analisados à luz da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e descreveram o comportamento motivacional dos alunos sob a forma de tabelas estatísticas com objetivo de atender aos objetivos do estudo e responder à pergunta da pesquisa, acerca dos fatores que motivam o aluno a aprender música. Para apoiar esta análise seguiu-se a orientação de Babbie (2003) e foi construído um livro de códigos que alinhou os construtos da motivação com os objetivos da pesquisa.

Babbie (2003) explica que a informação codificada se transforma, personificando-se numa variável estudada, que numa pesquisa de *survey* transformam as informações em dados numéricos, isto é, atributos que compõe uma variável. Por isso, a construção do livro de códigos deve funcionar como guia para o pesquisador codificar aquelas informações consideradas importantes. Neste sentido e para se otimizar o trabalho neste estudo, foi construído um livro de códigos a ser explicado para a equipe de estatística que rodou análise sobre os itens do questionário, servindo tanto para localizá-las quanto interpretá-las durante a análise. Pois, como afirma Babbie (2003) “Um livro de códigos é um documento que descreve as localizações das variáveis e lista os vínculos entre os códigos e os atributos que compõem as variáveis” (BABBIE, 2003, p.291).

Tabela 4– Construção do livro de códigos da pesquisa

|  |
|--|
| <p style="text-align: center;"><b>Objetivo Geral</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical</li></ul> <p><b>2º objetivo específico:</b> Descrever como/se os fatores pessoais (gênero, idade) educacionais (experiência musical pré-existente) e socioculturais (experiência familiar, escolaridade familiar) que influenciam a compreensão dos conteúdos (dados demográficos).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 1º item: Genero (feminino/masculino)</li><li>• 2º item: Idade dos participantes</li><li>• 3º item: Experiência prévia com a música</li><li>• 4º item: Experiência familiar com a música</li><li>• 5º item: nível de escolaridade dos pais</li></ul>   |
| <p><b>1º objetivo específico:</b> Verificar por intermédio da literatura os mecanismos psicológicos básicos que motivam a aprender música (revisão da literatura).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Pesquisas empíricas, aporte teórico e observação no campo.</li></ul>  |
| <p><b>3º objetivo específico:</b> Descrever como/se os fatores pessoais (gênero, idade) educacionais (experiência musical pré-existente) e socioculturais (experiência familiar, escolaridade familiar) que influenciam a compreensão dos conteúdos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 6º item: Por que participo ativamente nas aulas de Artes/Música?: (medir volição e LPC I/E, descrever a importância do ensino)</li><li>• 7º item: Por qual provavelmente seguirei as orientações dos professores para aprender música na escola? ( medir competência, sociocognição e descrever o valor do ensino )</li><li>• 8º item: Por qual razão vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Artes/Música? (medir Objetivos e metas futuras, descrever o sentido do ensino).</li></ul> <p><b>4º objetivo específico:</b> Explicar a natureza (intrínseca e extrínseca) que origina a motivação para aprender conteúdos musicais (medir o atendimento das NPB explicar o estado da motivação).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• 9º item: Você se sente atendido em sua necessidade de autonomia?</li><li>• 10º item: Você se sente atendido em sua necessidade de competência?</li><li>• 11º item: Você se sente atendido em sua necessidade de relacionamento?</li><li>• 12º item: Você se sente frustrado em sua necessidade de autonomia?</li><li>• 13º item: Você se sente frustrado em sua necessidade de competência?</li><li>• 14º item: Você se sente frustrado em sua necessidade de relacionamento?</li></ul> |

Fonte: (BABBIE, 2003, p.291)

Após a delimitação da investigação, houve reunião com o estatístico para entregar os formulários já respondidos pelos alunos e explicar o alcance da pesquisa.

Conforme explica Babbie (2003) para medir e calcular as variáveis definiu-se a posição do objeto diante do coletivo e a posição do objeto junto a outro objeto, para então

cruzar os dados. Neste sentido, a pesquisa buscou mensurar o comportamento dos alunos quando foram conhecidas as respostas extraídas dos questionários pautados na Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985) de onde é mensurada a motivação para aprender música na escola pública.

A redação final dos resultados obtidos durante o emprego da pesquisa de *survey* seguiu as orientações de Gil (1987) sendo obtidas através da interrogação direta das pessoas, cujo comportamento se desejou conhecer, portanto, destaca-se que através do emprego do questionário ficou conhecido quais fatores motivam a aprendizagem da amostra estudantil do ensino médio. As conclusões expressas na forma dissertativa foram projetadas para o universo pesquisado e se concentraram no âmbito escolar. A descrição do perfil motivacional do aluno ampara-se na teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) para apresentar na etapa final do estudo as contribuições da motivação que foram redigidas e apresentadas sob a forma de relatório impresso.

## 4 RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos, durante o emprego da pesquisa de survey interseccional descritivo e interessados no comportamento motivacional da amostra estratificada de estudantes do ensino médio (N=64). Esse comportamento, foi averiguado através do emprego de um questionário do tipo escala *Likert* de sete pontos com 41 itens adaptados dos questionários de Black & Deci (2000) e Chen et.al. (2015).

Para estruturar a lógica de raciocínio desta pesquisa, a pesquisadora da presente investigação, também direcionou estudo empírico exploratório ao ambiente de ensino para descrever as interações possíveis entre a amostra estudada e seu contexto com a finalidade de analisar os dados obtidos quantitativamente e descrever o estado e estilo motivacional da amostra estudada (N=64).

Ao fundamentar esta pesquisa de caráter descritivo e exploratório na Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985), buscou-se, inicialmente, mensurar o grau de atendimento das necessidades psicológicas básicas da amostra (N=64), extraindo as respostas afirmativas assinaladas nos questionários pelos alunos em níveis de concordância de 1 a 7. Posteriormente, foi analisado o grau de atendimento/frustração das necessidades psicológicas básicas do estudante de onde foi determinada sua autorregulação para aprender música, investigando-se a motivação de estudantes do ensino médio.

A análise fatorial foi realizada e foi tomado como base os Questionários dos tipos A e B respondidos pelos 64 alunos da amostra pesquisada, com efeito, o Questionário A abrange 12 questões de autorregulação do comportamento (motivação extrínseca) e o Questionário B abrange 24 questões sobre necessidades e frustrações psicológicas (motivação intrínseca).

Relativamente ao Questionário A, foi realizada análise fatorial para os 12 itens os quais foram agregados em quatro fatores que explicam 78,09% da variabilidade total dos dados. Na seleção do número de fatores foi utilizado o critério de kaiser-Meyer-Olkin (KMO), sendo, portanto, escolhidos os quatro fatores que tiveram seus autovalores superiores à unidade. Buscando uma melhor interpretação dos fatores foi realizada a rotação Varimax, que forneceu o contraste máximo entre as variáveis de cada fator estabelecido, conforme apresentado na Tabela 5. Observa-se que o Fator 1 agregou os itens 1, 3, 7, 8, 9 e 10, representando o construto Motivação Controlada por regulação Externa e Introjetada. A média encontrada para esses itens foi de 4,7 na escala de 1 a 7 pontos, revelando estar uma parte da amostra pesquisada motivada extrinsecamente para participar se envolver e



permanecer em tarefas de música. O Fator 2 aglutinou os itens 2, 4, 11 e 12, representando o construto Motivação Autônoma, orientada por regulação Identificada ou Intrínseca. A média nesses itens foi 5,3 na escala de 1 a 7 pontos, revelando estar a outra parte da amostra pesquisada, motivada intrinsecamente para participar se envolver e permanecer em tarefas de música. O Fator 3 é composto somente pelo item 5 e o Fator 4 também é composto somente pelo item 6, conforme se pode observar na Tabela 5 apresentada logo abaixo:

**Tabela 5 – Análise Fatorial (Rotação Varimax) do questionário A**

| Itens  | Fatores |        |        |        |
|--|---------|--------|--------|--------|
|  | F1      | F2     | F3     | F4     |
| Q1. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque eu quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente.                     | 0,4224  |        |        |        |
| Q3. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina de arte/ música porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria.                                  | 0,3617  |        |        |        |
| Q7. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Arte/Música porque se não fizer as atividades como ele sugere ganharei uma nota ruim.  | 0,6732  |        |        |        |
| Q8. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque obter uma boa nota nesta disciplina influenciará positivamente em meu histórico escolar. | 0,7968  |        |        |        |
| Q9. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Artes/Música porque ficarei preocupado (a) se não tiver um bom desempenho nesta disciplina.                                      | 0,5312  |        |        |        |
| Q10. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque me sentirei orgulhoso (a) de me sair bem nesta disciplina.   | 0,4928  |        |        |        |
| Q2. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Arte/Música porque o professor parece ter conhecimento sobre a melhor forma de aprender a disciplina.                            |         | 0,4521 |        |        |
| Q4. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual.  |         | 0,3530 |        |        |
| Q11. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque considero interessante aprender sobre música na disciplina.                             |         | 0,9925 |        |        |
| Q12. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar minha compreensão sobre o assunto.   |         | 0,4740 |        |        |
| Q5. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque considero ser um desafio compreender os conteúdos musicais.                              |         |        | 0,9971 |        |
| Q6. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque se não participar meus colegas pensarão mal a meu respeito.   |         |        |        | 0,9979 |
| Autovalores  | 2,0672  | 1,1670 | 1,1782 | 2,0050 |
| Variância Explicada  | 0,2515  | 0,1420 | 0,1434 | 0,2440 |
| Variância Acumulada  | 0,2515  | 0,3935 | 0,5369 | 0,7809 |
| Alfa de Cronbach   | 0,6785  | 0,7041 |        |        |

Sobre a análise fatorial do Questionário B, 24 itens se aglutinaram em cinco fatores selecionados de acordo com o critério de kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que foram rotacionados pelo método Parsimax para uma melhor interpretação. Os cinco fatores selecionados que explicam cerca de 84% da variabilidade dos dados são apresentados na Tabela 6.

Como resultado da análise fatorial percebe-se a aglutinação dos itens 1, 5, 7, 15, 17 e 19 no Fator 1, onde se interpreta que uma parte da amostra estudada obteve a média de 5,57 pontos para satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento.

Nota-se a aglutinação dos itens 12, 14, 16, 18, 20 e 24 no Fator 2, onde se interpreta que uma parte da amostra estudada obteve a média 3,49 pontos, revelando que uma parte da amostra se encontra frustrada em suas necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência.

Os itens 3 e 9 se aglutinaram no Fator 3, do qual se interpreta existir em uma parte da amostra estudada que obteve a média de 4,94 pontos, maior probabilidade de apresentar a frustração do sentimento de relacionamento.

O item 10 relacionado ao fator 3 obteve a média 2,95 pontos, apontando menor probabilidade de uma parte da amostra apresentar frustração do sentimento de competência.

Nos itens 11, 13, 21 e 23 aglutinados em torno do fator 4 se interpreta existir em uma parte da amostra estudada a média de 5,10 pontos, revelando neste fator a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, relacionamento e competência da amostra.

Os itens 2, 4, 6, 8 e 22 se aglutinaram no Fator 5, do qual se interpreta existir em uma parte da amostra a média de 3,44 pontos que representa haver numa parte da amostra a percepção de frustração de suas necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento.

**Tabela 6 – Análise Fatorial (Rotação Parsimax) do questionário B**

| Itens   | Fatores |        |         |        |        |
|---|---------|--------|---------|--------|--------|
|   | F1      | F2     | F3      | F4     | F5     |
| Q1. Sinto-me livre para escolher com quais coisas desejo me comprometer.  | 0,5810  |        |         |        |        |
| Q5. Sinto-me confiante para fazer as coisas certas.   | 0,8087  |        |         |        |        |
| Q7. Sinto que as minhas decisões estão de acordo com o que eu realmente quero.  | 0,5488  |        |         |        |        |
| Q15. Sinto-me intimamente ligado (a) com as pessoas pelas quais me importo.   | 0,4722  |        |         |        |        |
| Q17. Sinto que sou capaz de alcançar minhas metas e objetivos na vida.  | 0,5584  |        |         |        |        |
| Q19. Sinto que tudo o que fiz até agora realmente me interessa e o fiz com sinceridade.   | 0,6024  |        |         |        |        |
| Q12. Sinto-me decepcionado com as coisas que faço. FC   |         | 0,4144 |         |        |        |
| Q14. Sinto-me pressionado á fazer muitas coisas. FA   |         | 0,5193 |         |        |        |
| Q16. Tenho a impressão de que as pessoas enjoam de mim com o passar do tempo. FV  |         | 0,7668 |         |        |        |
| Q18. Sinto-me inseguro (a) com minhas habilidades. FC   |         | 0,6689 |         |        |        |
| Q20. Sinto que as atividades diárias que desenvolvo são uma cadeia de obrigações.   |         | 0,3850 |         |        |        |
| Q24. Sinto-me fracassado (a) cada vez que cometo erros.   |         | 0,4163 |         |        |        |
| Q3. Sinto-me importante para as pessoas com as quais me importo.  |         |        | 0,5241  |        |        |
| Q9. Sinto que estou conectado (a) com as pessoas que se preocupam comigo e por quem me importo.                                 |         |        | 0,6864  |        |        |
| Q10. Sinto que as pessoas importantes a mim são frias e distantes comigo.   |         |        | -0,4213 |        |        |
| Q11. Sinto-me capaz de fazer as coisas que faço.  |         |        |         | 0,7833 |        |
| Q13. Sinto que minhas escolhas expressam quem eu realmente sou.   |         |        |         | 0,5408 |        |
| Q21. Experimento uma sensação de calor humano e aconchego quando estou junto das pessoas com quem passo boa parte do meu tempo. |         |        |         | 0,3045 |        |
| Q23. Sinto que posso cumprir com êxito tarefas difíceis.  |         |        |         | 0,2421 |        |
| Q2. Sinto que a maioria das coisas que faço é porque tenho obrigação de fazê-las.   |         |        |         |        | 0,4311 |
| Q4. Sinto-me excluído do grupo que gostaria de pertencer.   |         |        |         |        | 0,6256 |
| Q6. Tenho sérias dúvidas sobre minha capacidade de fazer as coisas bem-feitas.  |         |        |         |        | 0,5946 |
| Q8. Sinto-me forçado a fazer muitas coisas que não escolhi e não quero fazer.   |         |        |         |        | 0,5114 |
| Q22. Sinto que meu relacionamento social com as pessoas é superficial.  |         |        |         |        | 0,2096 |
| Autovalores   | 5,7982  | 2,1083 | 1,4119  | 1,2321 | 1,1239 |
| Variância Explicada   | 0,4188  | 0,1523 | 0,1020  | 0,0890 | 0,0812 |
| Variância Acumulada   | 0,4188  | 0,5711 | 0,6731  | 0,7621 | 0,8433 |
| Alfa de Cronbach  | 0,8449  | 0,7266 | 0,6322  | 0,5824 | 0,6746 |

## 4.1 Informações demográficas e a experiência musical dos estudantes

### 4.1.1 Características Pessoais.

Na Tabela 7, estão dispostas as respostas obtidas da amostra de estudantes (N=64) da qual se evidencia a superioridade de entrevistados do gênero feminino.

**Tabela 7 – Da quantidade e do percentual dos alunos entrevistado em relação ao gênero.**

| Gênero           | Frequência | Percentual |
|------------------|------------|------------|
| <b>Feminino</b>  | 38         | 59,4       |
| <b>Masculino</b> | 26         | 40,6       |
| <b>Total</b>     | 64         | 100,0      |

Na pesquisa desenvolvida, os participantes do estudo apresentaram a idade média em torno de 18,6 anos que variou a idade de alunos amostrados entre 14 a 39 anos de idade. De acordo com as respostas obtidas da amostra pesquisada, 66% dos estudantes (N=48) integra a faixa etária de 14 a 18 anos, caracterizando-a como uma amostra de estudantes jovens. Todavia, é observada a distorção série-idade de 22 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio fora da idade ideal (15 anos).

Sobre a idade e ano escolar dos alunos pesquisados, observa-se que quando comparados aos índices apresentados pelo IDEB puderam ser associados com a distorção série-idade verificada no sítio do INEP<sup>23</sup>. No sítio do INEP se noticia que no ensino médio, especificamente no primeiro ano, ocorre a média de 12,5% de reprovação e 19,5% de abandono que se mostrou aumentada também na amostra estudada (N=64), indicando como mostra a Tabela 8 que este índice também se mostrou aumentado.

**Tabela 8 – Da quantidade e do percentual dos alunos entrevistado em relação a faixa etária.**

| Faixa Etária           | Frequência | Percentual |
|------------------------|------------|------------|
| <b>14 a 18 anos</b>    | 42         | 65,6       |
| <b>19 a 23 anos</b>    | 16         | 25,0       |
| <b>24 a 29 anos</b>    | 4          | 6,3        |
| <b>Mais de 30 anos</b> | 2          | 3,1        |
| <b>Total</b>           | 64         | 100,0      |

Ao distribuir o gênero equiparado a cada faixa etária, foi realizada uma análise bivariada que apresenta na Tabela 9 relações entre gênero e faixa etária que certificam a crescente superioridade do gênero feminino conforme aumenta a faixa etária do participante.

<sup>23</sup> Vide Fonte: <http://www.qedu.org.br/estado/114-para/taxas-rendimento>> acesso em: 20 de maio de 2017.

**Tabela 9 – Da quantidade dos alunos entrevistado em relação ao gênero e sua faixa etária.**

| Gênero           | Faixa Etária |              |              |                 | Total |
|------------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|-------|
|                  | 14 a 18 anos | 19 a 23 anos | 24 a 29 anos | Mais de 30 anos |       |
| <b>Feminino</b>  | 23           | 10           | 3            | 2               | 38    |
| <b>Masculino</b> | 19           | 6            | 1            | 0               | 26    |
| <b>Total</b>     | 42           | 16           | 4            | 2               | 64    |

Em relação à formação escolar dos responsáveis, indicada pelos alunos entrevistados, foi visto que 55% dos pais concluíram o ensino fundamental e médio/técnico o qual representa 85,9 % do total de pais, conforme pode ser observado na Tabela 10.

**Tabela 10 – Distribuição segundo a formação acadêmica dos responsáveis pelos alunos entrevistados.\**

| Formação Escolar          | Frequência | Percentual |
|---------------------------|------------|------------|
| <b>Ens. Fundamental</b>   | 15         | 23,4       |
| <b>Ens. Médio/Técnico</b> | 40         | 62,5       |
| <b>Ens. Superior</b>      | 8          | 12,5       |
| <b>Não frequentou</b>     | 1          | 1,6        |
| <b>Total</b>              | 64         | 100,0      |

#### 4.1.2 Características relacionadas à música

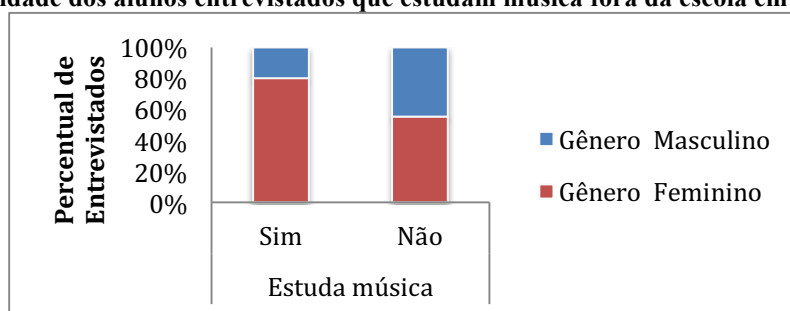
Na intenção de identificar o total de alunos que aprendem música fora da escola, pertencentes a amostra estudada (N=64) foi identificado em 16% da amostra a ocorrência do aprendizado musical fora da escola (N=10), conforme se constata na Tabela 10 logo abaixo:

**Tabela 11 – Da quantidade e do percentual dos alunos entrevistados que estudam música.**

| Estuda Música | Frequência | Percentual |
|---------------|------------|------------|
| <b>Sim</b>    | 10         | 15,6       |
| <b>Não</b>    | 54         | 84,4       |
| <b>Total</b>  | 64         | 100,0      |

Relacionando o gênero do participante com a característica de estudar música fora da escola para saber qual o gênero se destaca, foi percebido que dentre os 10 estudantes de música 8 são do sexo feminino. Visualizando a Figura 6 onde é apresentado o quantitativo referente aos alunos que aprendem música fora da escola observa-se que 80% dos estudantes que o fazem são do gênero feminino.

**Figura 6. Quantidade dos alunos entrevistados que estudam música fora da escola em relação ao gênero.**



Sobre o local do aprendizado de música, foi visto numa parte da amostra (N=10) o aprendizado da música fora da escola realizado em casa e na igreja conforme o relato da maior parte da amostra estudada (N=6). De acordo com a Tabela 12 observa-se que 40% dos estudantes de música assumiram exercitar o aprendizado musical como atividade extracurricular em locais como: sua casa, na igreja o Curro Velho e Banda Fanfarra da escola Maria Luíza, ou na Escola de Música da UFPA.

**Tabela 12 – Da quantidade e percentual, mostrando onde os alunos entrevistados estudaram música.**

| Onde Estudou Música                         | Frequência | Percentual |
|---|------------|------------|
| <b>Não Estudou Música</b>                   | 54         | 84,4       |
| <b>Casa</b>                                 | 3          | 4,7        |
| <b>Curro Velho</b>                          | 1          | 1,6        |
| <b>Escola</b>                               | 1          | 1,6        |
| <b>Igreja</b>                               | 3          | 4,7        |
| <b>Banda de Fanfarra Maria Luiza-escola</b> | 1          | 1,6        |
| <b>Escola de Música da UFPA</b>             | 1          | 1,6        |
| <b>Total</b>                                | 64         | 100,0      |

Na intenção de identificar na amostra pesquisada o número de alunos que vivenciam a prática musical seja como ouvinte ou praticante foi perguntando aos alunos participantes da pesquisa se eles, ou seus familiares tocam instrumentos ou cantam. Da amostra (N= 64), relataram tocar algum instrumento ou cantar 37% da amostra pesquisada, conforme se verifica na Tabela 13.

**Tabela 13 – Da quantidade e percentual, mostrando os alunos que possuem habilidade musical.**

| Habilidade Musical | Frequência | Percentual |
|--------------------|------------|------------|
| Sim                | 24         | 37,5       |
| Não                | 40         | 62,5       |
| Total              | 64         | 100        |

Do relato efetuado pelo estudante de vivenciar a música fora da escola, observa-se que uma parte da amostra pesquisada (N=24) declarou possuir habilidades musicais pessoais e familiares e relataram tocar (N=8) declarou tocar violão, e outra parte da amostra participante (N=4) declarou tocar bateria. Na Tabela 14 observa-se que dos 24 alunos e familiares que tocam instrumentos ou cantam.

**Tabela -14 Da quantidade e percentual, mostrando os instrumentos que familiares e alunos tocam**

| <b>Qual instrumento toca ou Canta</b> | <b>Frequência</b> | <b>Percentual</b> |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------|
| Não toca e nem canta                  | 40                | 62,5              |
| Bateria                               | 4                 | 6,3               |
| Bumbo                                 | 1                 | 1,6               |
| Cantar                                | 2                 | 3,1               |
| Contrabaixo                           | 1                 | 1,6               |
| Escaleta, Tarol e Prato               | 1                 | 1,6               |
| Guitarra, Contrabaixo                 | 1                 | 1,6               |
| Piano                                 | 1                 | 1,6               |
| Prato                                 | 1                 | 1,6               |
| Surdo e Repique                       | 1                 | 1,6               |
| Tarol                                 | 1                 | 1,6               |
| Tarol e Prato                         | 1                 | 1,6               |
| Violão                                | 8                 | 12,5              |
| Violão e Bateria                      | 1                 | 1,6               |
| Total                                 | 64                | 100,0             |

#### **4.2 Percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas**

O principal resultado esperado nesta pesquisa de survey interseccional é caracterizar de forma exploratória e descritiva o comportamento motivacional dos alunos de música do ensino médio. Nesse contexto, buscou-se encontrar diferentes respostas comportamentais da amostra estudada (N=64) com objetivo de verificar a manifestação do fenômeno da motivação nestes estudantes. Para tanto, fora operacionalizada da amostra (N=64) a percepção de satisfação dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento com a finalidade de extrair das respostas do questionário a respeito de quais fatores psicológicos (influenciados por *locus* interno ou externo), impulsionaram a amostra pesquisada agir no ambiente escolar. Das informações coletadas foi possível descrever a volição e autonomia apresentada pela amostra para autorregular suas ações na escola.

O questionário aplicado neste estudo, conforme se mencionou anteriormente, é validado nos estudos de Chen *et al.*, (2015) e foi traduzido e contextualizado para mensurar a

percepção de satisfação e frustração da amostra de alunos de música do ensino médio referentes a essa pesquisa. Os resultados obtidos e apresentados estatisticamente, foram interpretados das questões respondidas pela população pesquisada e obtiveram 84% de variabilidade nas respostas, bem como o alfa de Cronbach de 0,84 para atendimento da autonomia, 0,58 para atendimento da competência, 0,69 para frustração do relacionamento e 0,67 para frustração de autonomia.

Na sequência, são apresentados os principais resultados encontrados nos questionários A e B, de onde se evidencia o grau e o *locus* de motivação autodeterminada com o propósito de verificar os fatores psicológicos contribuintes para energizar o comportamento motivacional dos estudantes, do qual apresentamos o grau de satisfação/frustração do sentimento de autonomia, competência e relacionamento percebido pela população pesquisada.

#### 4.2.1 Percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas

Das 12 perguntas redigidas no questionário B, no formato escala *Likert*, se descreveu dos participantes (N=64) sob quais influências sociais e culturais energizaram seu comportamento para participar, se envolver e permanecer nas tarefas escolares na disciplina de Arte/música. Nesta direção foram os dados obtidos no questionário codificados e analisados quantitativamente na intenção de compreender a percepção de atendimento dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento da amostra pesquisada. Os resultados obtidos da amostra pesquisada, demonstraram ser o atendimento das necessidades psicológicas básicas, da população pesquisada, satisfeita ao nível moderadamente baixo.

Tomou-se ciência, a partir deste estudo, de haver maior probabilidade de participação, envolvimento e permanência dos estudantes nas tarefas quando se motivaram influenciados por incentivos sociais intra e interpessoais (59%) e menos motivados pelos suportes contextuais ambientais (41%).

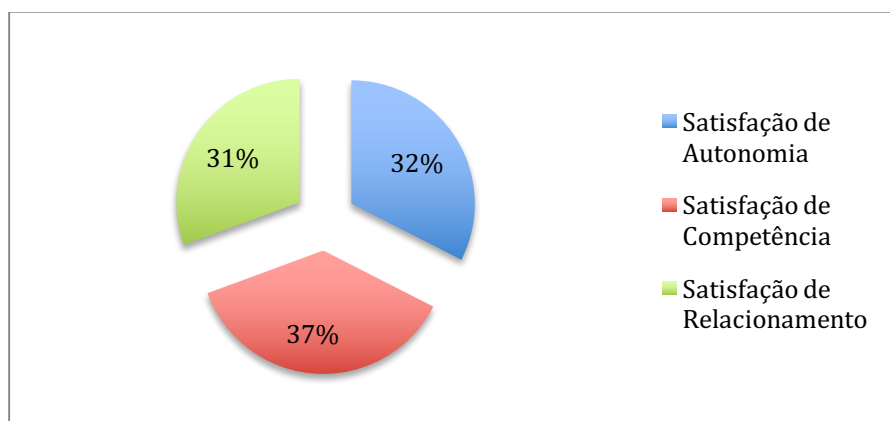
Analisando o escore total de respostas do questionário B, no propósito de conhecer a percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas da amostra, de aprendizes de música do ensino médio (N=64), foi atingido na escala o escore de 45% da escala de 7 pontos. Esse resultado interpretado da literatura de Deci e Ryan (1985) oferecem indícios de ser, a amostra pesquisada, atendida em suas necessidades psicológicas básicas ao nível moderadamente baixo.

Os resultados obtidos da somatória e extração da média de atendimento de cada variável estudada, mostrou baixos índices de percepção do sentimento de autonomia,



apontado na escala de 7 pontos, próximo ao nível de 32%; do sentimento de competência próximo á 37% e da necessidade de relacionamento próximo do nível de atendimento de 31% obtido na amostra de estudantes do ensino médio, conforme pode ser observado na Figura 7.

**Figura 7 – Atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas**



Fonte: Questionário B

#### **4.3 Percepção de frustração das necessidades psicológicas básicas**

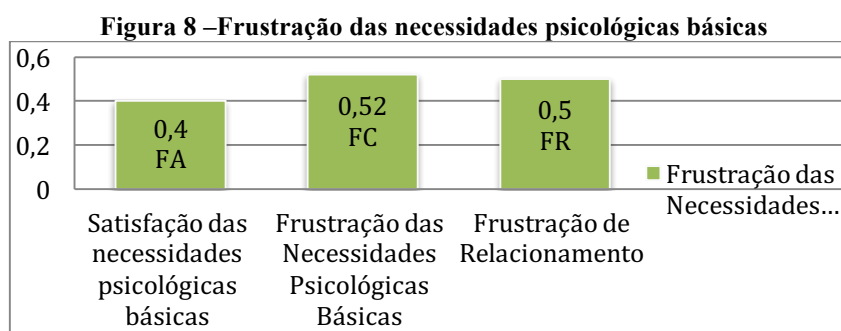
Das outras 12 perguntas redigidas no mesmo questionário apresentado anteriormente, foram obtidas respostas dos participantes sobre quais influências pessoais, sociais e culturais não energizaram seu comportamento para participar, se envolver e permanecer nas tarefas escolares na disciplina de Arte/música. Dos dados codificados e analisados quantitativamente conclui-se que a percepção de frustração dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento foi identificada ao nível moderado (55%).

Da média obtida, acerca do grau de frustração das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, se avaliou a intensidade assinada pela amostra estudada na escala *Likert* de sete pontos. Como principal influência para frustrar o atendimento das necessidades básicas figuram tanto a escassez de incentivos sociais de influência intra e interpessoal quanto a carência, percebida pela amostra estudada, de receber na escola suportes contextuais. Nas respostas extraídas do questionário, identificou-se como principal queixa dos participantes a frustração das necessidades psicológicas básicas referente a baixa percepção que tiveram de conseguir ajuda dos professores enquanto desenvolveram novas habilidades e dominaram conceitos. Sobre isso, interpreta-se existirem dificuldades de os participantes empregarem os conteúdos escolares aprendidos na vida cotidiana. Na sequência será apresentado os principais veículos de influência de forma descritiva.

#### 4.3.1 Percepção de frustração das necessidades psicológicas básicas

Após descrever, da amostra pesquisada, sob quais influências pessoais, sociais e culturais se motivou o participante, apresentar falta de vitalidade (vontade de participar se envolver e permanecer nas tarefas e atividades escolares) na disciplina Arte/música, concluiu-se que uma parte da amostra (55%) se percebeu moderadamente frustrada em seus sentimentos de autonomia, competência e relacionamento. A pesquisa em curso demonstrou o escore total de frustração das necessidades psicológicas básicas, visto na somatória e extração da média obtida entre as três variáveis (autonomia, competência e relacionamento). No propósito de revelar o grau de frustração das necessidades psicológicas de uma parte da amostra, os dados interpretados revelaram ser levemente mais elevado o sentimento de frustração (55%) do que a percepção de satisfação das necessidades psicológicas (45%).

Conforme pode-se constatar no Figura 8 abaixo, uma parte da amostra estudada, sentiu frustrado o atendimento de suas necessidades básicas de autonomia ao nível de frustração próximo de 40%; da necessidade de competência ao nível de frustração próximo de 52%; e da necessidade de relacionamento ao nível de frustração próximo de 50%. Ao calcular a média obtida das três variáveis no propósito de compreender a média de frustração total das necessidades psicológicas básicas, revelou-se no estudo o nível de frustração próximo de 55% para frustração de todas as necessidades psicológicas básicas.

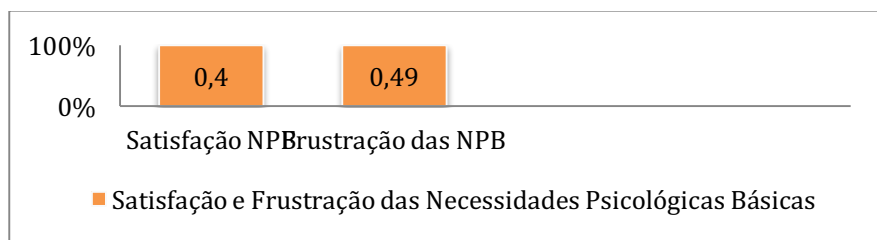


#### 4.4 Percepção de atendimento e frustração das necessidades psicológicas básicas

Da amostra de 64 alunos do ensino médio estudados, os quais relataram os estudantes sentir tanto a percepção de atendimento quanto da frustração de suas necessidades psicológicas básicas, se calculou a média de atendimento de cada variável estudada, acerca de estimar a média de atendimento e frustração das necessidades psicológicas básicas. As evidências obtidas sobre o questionário respondido, revelaram que uma parte da amostra se sentiu mais frustrada e menos atendida em suas necessidades psicológicas, apontando nível de frustração próximo do nível de 55% na escala de 7 pontos. Entretanto, uma outra parcela da

população pesquisada identificou a satisfação de suas necessidades psicológicas, revelando o nível de satisfação á 45% na mesma escala, conforme se apresenta na Figura 9 abaixo:

**Figura 9 – Satisfação e Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas**



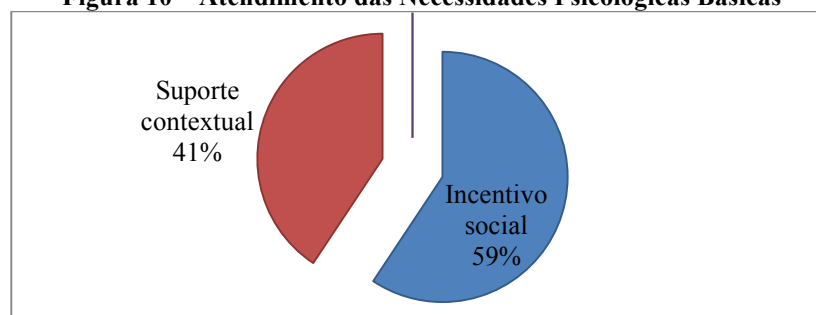
**Fonte: Questionário “B”**

#### 4.4.1 Percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas

Da análise descritiva do comportamento motivacional da amostra pesquisada, foi neste estudo verificado o quanto a amostra, de estudantes do ensino médio, se percebeu atendida em suas necessidades básicas. Os resultados obtidos pela interpretação do escore da escala de 7 pontos assinalou que uma parte da amostra se identificou satisfeita em suas necessidades psicológicas básicas ao nível moderadamente baixo, próximo de 45%. Segundo a opinião dos entrevistados, coletada no questionário, a motivação de uma parte da amostra para aprender música na escola, foi mediada pelo interesse pessoal do aluno pelo conteúdo música influenciado pelo incentivo de pessoas próximas á eles, conforme se interpretou do nível indicado na escala próximo de 58% de concordância e apresentado na Figura 10.

Tomando como base o relato de uma parte da amostra, se constatou haver maior tendência de os participantes desse estudo aceitarem participar das tarefas de música de boa vontade ao se perceberem apoiados pelos pais, professores e colegas. Considerando estas informações, interpretou-se que a amostra estudada apresentou lócus de causalidade percebido externamente, sendo, portanto, suas ações, no ambiente escolar, orientadas a se aproximar da motivação controlada com autorregulação introjetada. Na figura 10 observa-se que o incentivo social se mostrou mais evidente para influenciar uma parte dos participantes agir na escola.

**Figura 10 – Atendimento das Necessidades Psicológicas Básicas**



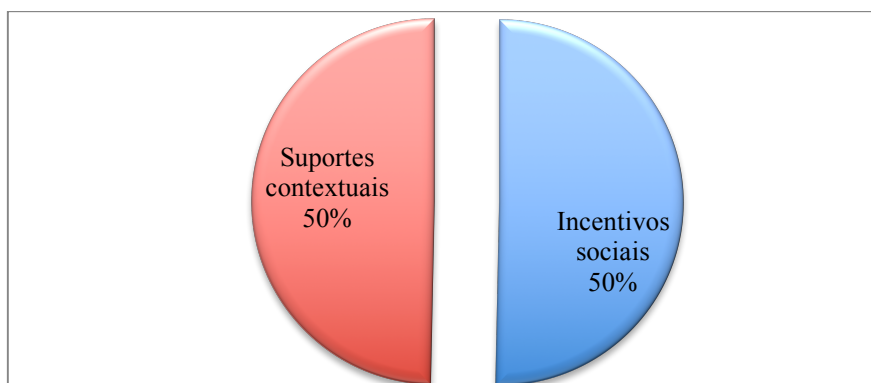
**Fonte: Questionário “B”**

#### 4.4.2 Percepção de frustração das Necessidades Psicológicas Básicas

Sobre a percepção de frustração das necessidades psicológicas básicas, verificou-se que uma parte da amostra (24%), de estudantes do ensino médio, recebeu ajuda e *feedbacks* informativos, sendo, portanto, esta condição uma interferência negativa ao desenvolvimento de habilidades novas e ao domínio conceitual que deve efetuar o aluno de ensino médio.

Da análise realizada sobre a importância do ensino, percebe-se que a principal causa da frustração das necessidades psicológicas de uma parte da amostra de estudantes foi influenciada pela falta de vontade e interesse apresentado por eles enquanto aprenderam o conteúdo de música. Conforme se interpretou, uma parte da amostra, demonstrou receber pouco incentivo de pessoas próximas a eles enquanto aprenderam o conteúdo de música, sendo interpretado nesta pesquisa que as dificuldades enfrentadas pelos alunos para receber auxílio dos professores para aprender novas habilidades e dominar conceitos escolares precisa melhorar. Na Figura 11 são apresentados o grau de frustração das necessidades psicológicas básicas influenciados tanto pela baixa percepção de apoio quanto pela baixa percepção de ajuda de pessoas próximas da população pesquisada.

**Figura 11 –Frustração das Necessidades Psicológicas Básicas**



**Fonte: Questionário “B”**

#### 4.4.3 Correlações entre as variáveis da teoria das necessidades psicológicas básicas

Da análise fatorial rotacionada pelo método Parsimax, no sentido de encontrar correlação entre o construto motivacional e suas diferentes variáveis, foi analisado estatisticamente o estado da motivação, hoje, na população pesquisada.

As questões contidas no questionário B foram analisadas e seus fatores relacionados e correlacionados com o grau de atendimento/frustração das necessidades psicológicas, com objetivo de mensurar os incentivos que moveram a amostra estudada agir, influenciada ora por incentivos intrapessoais ( do estudante), ora por incentivos interpessoais (incentivo de pessoas próximas), bem como verificar os mecanismos motivacionais recebidos por suportes contextuais interpessoais (apoio interpessoal para o desenvolvimento de habilidades e

domínios conceituais, estratégias) e suportes contextuais ambientais (para facilitar o alcance de metas e objetivos).

No questionário B de 24 itens foi verificada satisfação integral das necessidades básicas da amostra (N=64), identificando as respostas fornecidas pelos participantes e correlacionando-as com variáveis do estudo por associação, acerca de conhecer sobre a amostra pesquisada, conforme predizem os psicólogos Deci e Ryan (2000) a possibilidade de o indivíduo se tornar motivado intrinsecamente ao aproximar sua motivação extrínseca da motivação autodeterminada.

Com olhar atento para as mutações possíveis na motivação dos estudantes, observando durante a análise estatística a existência de correlações positivas entre as variáveis de autonomia, competência e relacionamento, foi constatado na observação dos cinco fatores do questionário, não existir interferência entre as variáveis, pois, uma variável não interferiu na outra, e sim associaram-se entre si. Conforme explica Volpato (2015) esta associação, entre variáveis do estudo, é garantida pela existência de uma terceira variável que controla duas ou mais variáveis, de forma que ao olhar para uma é possível inferir o comportamento da outra. (VOLPATO, 2015, p. 41).

Neste passo, se verificou sob quais influências os alunos se sentiram atendidos em suas necessidades psicológicas básicas enquanto aprenderam o conteúdo de música na disciplina de Arte, sendo determinado sob qual influência foi mediado o atendimento das necessidades psicológicas básicas. Para determinar estes fatores foram observadas as interações feitas pela amostra (N=64) consigo e com o ambiente, mediadas tanto por incentivo social, quanto por suporte contextual enquanto se coletou destes alunos a percepção de atendimento nos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento.

#### 4.4.3.1 Correlações de associação para percepção de atendimento do sentimento de autonomia, competência e relacionamento

Na Tabela 15 apresentada, se interpreta existir alto senso de competência na amostra pesquisada (80%). Conforme se interpretou dos dados coletados neste estudo, o sentimento de competência relativo a interação intrapessoal do aprendiz com seu ambiente se se associou ao aumento do sentimento de autonomia mediado por relação intrapessoal em 58% da amostra. Interpreta-se que este fato se associa a percepção de conviverem num ambiente escolar o qual favoreceu 60% da amostra integrar, sem muito esforço, suas metas e objetivos no contexto sociocultural cujo interesse pessoal contribuiu para aumentar a confiança do aluno em suas próprias habilidades pois, somente 55% da amostra acusou receber suporte contextual de

competência do ambiente se sentindo, portanto, moderadamente incentivada pelo professor a desenvolver novas habilidades e dominar conceitos de forma inovadora na aula de música. Sobre isso, interpreta-se dos dados obtidos no questionário, ser o interesse pessoal de 58% dos participantes pelo conteúdo de música na escola alimentado por interações intrapessoais de autonomia (58%) e competência (80%) que explicam o baixo interesse apresentado por 47% da amostra em desenvolver tarefas no grupo e se relacionar com ele.

**Tabela 15 – De satisfação do sentimento de autonomia, competência e relacionamento**

| Questão | Satisfação do atendimento                      | Fator encontrado |
|---------|--|------------------|
| 1       | Autonomia incentivo social intrapessoal        | 0,58             |
| 5       | Competência incentivo social intrapessoal      | 0,80             |
| 7       | Autonomia incentivo social interpessoal        | 0,54             |
| 15      | Relacionamento suporte contextual interpessoal | 0,47             |
| 17      | Competência suporte contextual interpessoal    | 0,55             |
| 19      | Autonomia suporte contextual ambiental         | 0,60             |

**Fonte: Fator 1 do questionário B**

#### 4.4.3.2 Correlações para percepção de frustração do sentimento de relacionamento, competência e autonomia

Na Tabela 16, se revela a percepção do sentimento de frustração das necessidades básicas da amostra pesquisada (N=64). Observa-se na tabela 16 haver baixa interação entre o aluno e seu ambiente, pois este sentimento foi mediado pela percepção de frustração do sentimento de relacionamento de 76% da amostra estudada. Interpreta-se dos dados que durante a prática musical efetuada na escola o aluno se percebeu pouco valorizado pelo professor e pelos colegas de sala pois, uma parte da amostra (51%) não se percebeu incentivada a autoiniciar autonomamente suas ações na escola. Esse aumento do senso de frustração do relacionamento (76%) associado a percepção de o aluno receber do ambiente de ensino pouco suporte contextual, sugere interpretar estar contribuindo para que o estudante não se sinta um membro importante no grupo a ponto de se sentir seguro e aplicar suas próprias estratégias e tê-las validadas pelos demais. Neste passo, o resultado identificado que apresenta o aumento de frustração do sentimento de relacionamento (76%) se associou ao aumento do sentimento de autonomia mediado por incentivo interpessoal representado por 51% da amostra.

**Tabela 16 –De frustração das necessidades básicas de competência, autonomia e relacionamento**

| <b>Questão</b> | <b>Frustração do atendimento</b>               | <b>Fator encontrado</b> |
|----------------|--|-------------------------|
| <b>12</b>      | Competência incentivo social interpessoal      | 0,41                    |
| <b>14</b>      | Autonomia suporte contextual interpessoal      | 0,51                    |
| <b>16</b>      | Relacionamento suporte contextual interpessoal | 0,76                    |
| <b>18</b>      | Competência suporte contextual interpessoal    | 0,66                    |
| <b>20</b>      | Autonomia suporte contextual ambiental         | 0,38                    |
| <b>19</b>      | Competência suporte contextual ambiental       | 0,41                    |

**Fonte: Fator 2 do questionário B**

#### 4.4.3.3 Correlações para percepção de atendimento e frustração do sentimento de relacionamento

Na Tabela 17 apresentada, observa-se de forma isolada como foi percebido atendimento e a frustração do sentimento de relacionamento. Para 76% da amostra o aumento da frustração de relacionamento foi mediado por suporte contextual mediado pela interação interpessoal do sujeito com o ambiente que revela a superioridade do sentimento de frustração desse sentimento ocasionado pelo sentimento de os estudantes do ensino médio não se sentirem respeitados pelos familiares, colegas e professores. Por outro lado, a percepção de suporte contextual para o sentimento de relacionamento indicou que nem todos participantes do estudo se sentiram frustrados no sentimento de relacionamento, pois, 51% dos aprendizes de música revelaram gostar de pertencer a um grupo maior na escola, e 41% dos aprendizes de música que revelaram se sentir parte de um grupo maior na escola, considerado pelos demais como membro importante e respeitado por familiares, professores e colegas de sala. Todavia, se observa a superioridade do sentimento de frustração desse sentimento que surgiu por não se sentirem os estudantes do ensino médio aceitos e respeitados pelos familiares colegas e professores.

**Tabela 17 –De atendimento e frustração do relacionamento**

| <b>Questão</b> | <b>Atendimento e Frustração do atendimento</b>                | <b>Fator encontrado</b> |
|----------------|---|-------------------------|
| <b>3</b>       | Atendimento do relacionamento incentivo social interpessoal   | 0,41                    |
| <b>9</b>       | Atendimento do relacionamento suporte contextual interpessoal | 0,51                    |
| <b>10</b>      | Frustração do relacionamento suporte contextual interpessoal  | 0,76                    |

**Fonte: Fator 3 do questionário B**

#### 4.4.3.4 Correlações para percepção de atendimento do sentimento de competência com os sentimentos de autonomia e relacionamento

Na Tabela 18 apresentada, observa-se que a percepção de satisfação do sentimento de competência se apresentou elevado, indicando que 78% da amostra efetuou interações com o ambiente motivadas por incentivo social interpessoal. Esse resultado indicou que boa parte da amostra foi incentivada por pessoas próximas enquanto efetuou o aprendizado do conteúdo de música em aulas do ensino médio regular. Destes dados coletados, se interpretou da literatura que as influências recebidas de pessoas próximas deles, para aprender música na escola, se associou a percepção de 51% da amostra de conseguir suporte contextual de autonomia, demonstrando os dados que o incentivo dos pais, professores e colegas colaborou moderadamente para o aluno empregar estratégias e resolução de problemas escolares por conta própria, durante o aprendizado do conteúdo de música na escola.

**Tabela 18 –De atendimento competência autonomia e relacionamento**

| <b>Questão</b> | <b>Satisfação do atendimento</b>            | <b>Fator encontrado</b> |
|----------------|---|-------------------------|
| <b>11</b>      | Competência incentivo social interpessoal   | 0,78                    |
| <b>13</b>      | Autonomia suporte contextual interpessoal   | 0,54                    |
| <b>21</b>      | Relacionamento suporte contextual ambiental | 0,30                    |
| <b>23</b>      | Competência suporte contextual ambiental    | 0,24                    |

**Fonte: Fator 4 do questionário B**

#### 4.4.3.5 Correlações para percepção de frustração das necessidades psicológicas básicas

Na Tabela 19 observa-se a frustração dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento onde se evidencia a superioridade de frustração do sentimento de relacionamento mediado pelo baixo suporte contextual oferecido e percebido pelos alunos. Conforme se observou para 62% da amostra, o ambiente educacional não motivou 62% da amostra a se sentir parte do grupo estudantil como membro respeitado pelos demais, bem como para querer 54% da amostra aceitar fazer parte do grupo estudantil, pois uma parte da amostra não sentiu interesse de integrar o grupo estudantil. Desta situação interpreta-se que a insatisfação no sentimento de autonomia estaria afetando o sentimento de relacionamento, pois, o sentimento de autonomia apresentou índices moderadamente elevados que sugerem interpretar que 43% da amostra não se sente capaz de realizar tarefas escolares por conta própria, por não se sentirem controlados pelo ambiente de ensino que parece não oferecer autonomia para o estudante controlar suas ações na escola.



**Tabela 19 –De frustração das necessidades psicológicas básicas**

| <b>Questão</b> | <b>Frustração do atendimento</b>             | <b>Fator encontrado</b> |
|----------------|--|-------------------------|
| <b>2</b>       | Autonomia incentivo social intrapessoal      | 0,43                    |
| <b>4</b>       | Relacionamento incentivo social intrapessoal | 0,54                    |
| <b>6</b>       | Competência incentivo social intrapessoal    | 0,30                    |
| <b>8</b>       | Autonomia incentivo social interpessoal      | 0,24                    |
| <b>10</b>      | Relacionamento suporte contextual ambiental  | 0,62                    |

**Fonte: Fator 5 do questionário**

#### **4.5 Motivação para aprender o conteúdo música na disciplina de artes**

Descrever o estilo motivacional da amostra, pertencente ao ensino médio, foi possível, empregando para 64 alunos um questionário de 12 questões, referente aos motivos e razões permanentes, pelas quais os participantes aceitaram de boa vontade: participar, se envolver e permanecer com lições de música nas aulas de artes do ensino médio. Dada a possibilidade, de realizar análise estatística empregando o método quantitativo para obter das respostas o estilo motivacional do aprendiz de música foi mensurada a motivação do aluno para aprender música na escola. Os resultados obtidos demonstraram que a motivação extrínseca para aprender foi a mais evidente na amostra pesquisada (N=64).

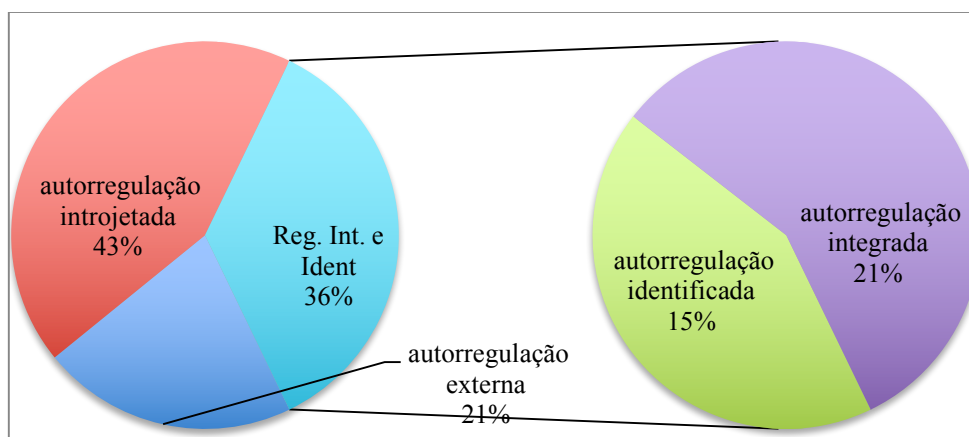
Tomando ciência a pesquisadora da presente pesquisa sobre o questionário e as respostas dos alunos ficou constatado que os participantes deste estudo apresentaram maior probabilidade de manifestar comportamento motivado extrinsecamente. Tomando conhecimento desta questão, foi verificado do comportamento extrínseco a natureza motivacional que tipifica este perfil durante o aprendizado de conceitos efetuado pelo estudante pesquisado no ensino médio, de duas escolas públicas. Ademais, foi verificada a autonomia e volição para o estudante autorregular suas ações durante as aulas do conteúdo música na disciplina de arte, adotando como procedimento para obter estas repostas, o questionário que constou de três perguntas: (a) por qual razão participo ativamente das aulas na disciplina arte/música? (b) por que provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar música? (c) por qual razão vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais, adquiridos na disciplina arte/música?

No seguimento apresenta-se do resultado coletado estatisticamente e tratando sobre o estilo motivacional de 64 alunos para aprender música no ensino médio, a volição, autonomia e objetivos futuros do alunado com a aprendizagem musical oferecida na escola, conforme se apresenta no próximo tópico.

#### 4.5.1 Autonomia para participar das aulas de arte/música na escola

Os motivos energizantes do comportamento motivacional da amostra (N=64) para participar das aulas de música foram identificados e codificados quantitativamente, demonstrando o grau de volição e autonomia da população pesquisada, cujo o objetivo foi extrair do aluno o estilo e orientação motivacional mais evidente. Na interpretação dos resultados, o estilo motivacional extrínseco dos participantes do estudo se apresentou regulado por introjeção ao nível de 43% apontado na escala, seguido do estilo regulatório externo próximo ao nível de 36% na escala. Os resultados também sugerem interpretar, tomando como base a literatura pertinente, que existe boa vontade em uma parte dos estudantes para realizar as tarefas. Todavia, esse sentimento está associado ao desejo de proteger o ego de críticas de pessoas próximas e agradar os outros, bem como realizar tarefas de música sem interesse pelo conteúdo, o fazendo, apenas para obter notas e médias. Neste sentido observa-se que os conteúdos de música aprendidos na escola são internalizados de forma parcial e insuficiente, pois, o estudante não compreende a importância do aprendizado para sua vida, conforme se apresenta na Figura 12, tratando sobre a volição e autonomia dos estudantes

**Figura 12 – Autonomia percebida para participar das aulas de música**

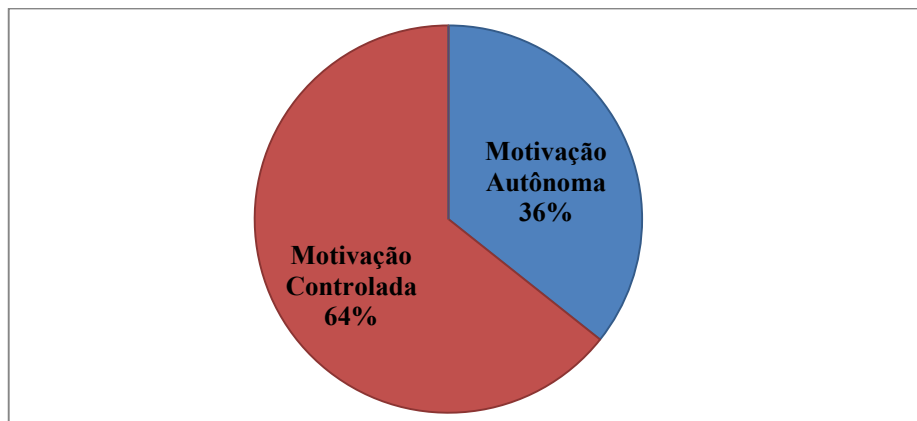


Fonte: Questionário B

Para obter visão global da autonomia dos alunos do ensino médio, se extraiu a média total, relatada pela amostra estudada, da somatória das quatro questões de música, de onde se mediu o nível de volição apresentada pelos alunos para participar das lições de música nas salas de aula. Os resultados indicam maior probabilidade de os alunos realizarem suas tarefas, orientados por motivação controlada próxima do nível de 64% de concordância na escala Likert de sete pontos. Neste entendimento, a motivação controlada foi associada aos altos

índices de desistência e reprovação verificados no sítio do INEP<sup>24</sup> que apontaram haver 12,5% de reprovação e 19,5% de repetência no primeiro ano do ensino médio, o qual aumenta a distorção série/idade, associando-se aparentemente ao estilo motivacional controlado conforme se apresenta na Figura 13 a seguir:

**Figura 13 –Estilo motivacional do estudante para participar das aulas de música na escola**

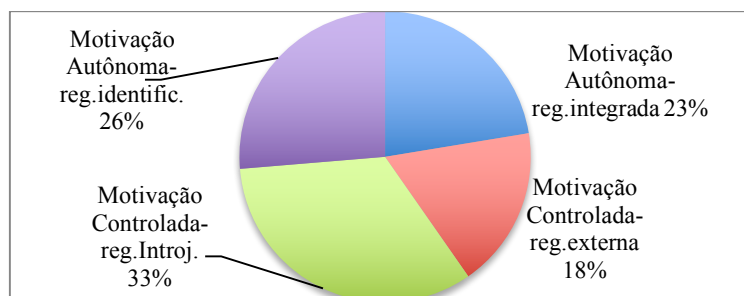


Fonte: Questionário A

#### 4.5.2 A competência do estudante para dirigir e orientar ações durante aulas de arte/música na escola

Neste item, foi verificada qual autonomia o estudante apresentou para seguir as orientações dos professores e empregar suas próprias estratégias de aprendizagem. Durante análise quantitativa das respostas obtidas da amostra estudada no questionário, observou-se que o estilo motivacional dos participantes se orientou para motivação controlada, aproximada da autorregulação introjetada a cerca de 33% de intensidade apontada na escala, seguida da autorregulação externa identificada, estimada próxima ao nível de 18% de intensidade na escala. Dos entrevistados, outras regulações também foram identificadas conforme se apresentasse na Figura 14.

**Figura 14 – Autorregulação do aluno para aprender música**

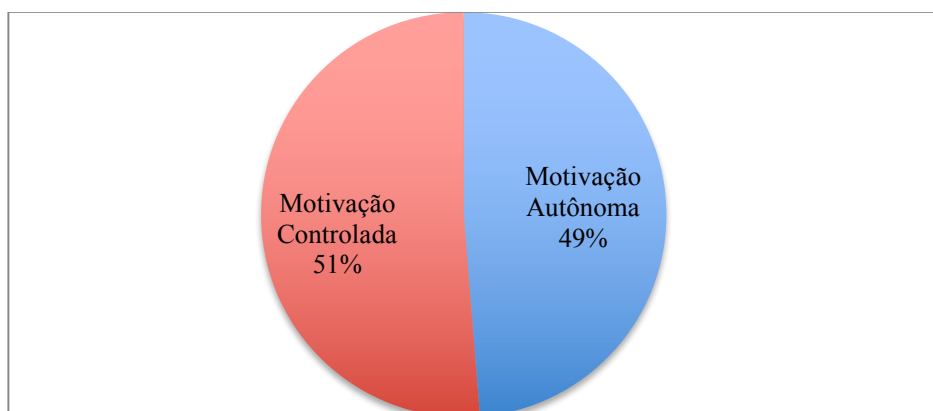


Fonte: Questionário A

<sup>24</sup> Vide, Fonte: <http://www.qedu.org.br/estado/114-para/taxas-rendimento>> acesso em: 20 de maio de 2017.

Para compreender globalmente a competência apresentada pela amostra estudada, para seguir orientações de seu professor e empregar suas próprias estratégias de aprendizagem, se extraiu a média total relatada pelos estudantes e referentes a essa questão. Verificou-se que a autorregulação do estudante permanece orientada tanto por motivação extrínseca com regulação autônoma quanto por regulação extrínseca com regulação controlada. Nesta investigação, os resultados demonstram que uma parte da amostra estudada foi orientada para motivação controlada e a outra não. A primeira parcela representada por 51% da amostra relatou que o conteúdo de música possui pouco valor para apoiá-los a atingir metas e objetivos de crescimento pessoal e a segunda parcela, representada por 49% dos participantes, atribuiu valor ao conteúdo de música aprendido na escola, entendendo que o conteúdo de música o favorece alcançar suas metas e objetivos futuros, conforme se apresenta na Figura 15, logo abaixo:

**Figura 15 – Autorregulação do aluno para aprender música – Estilo motivacional do aluno para se envolver, dirigir e orientar seu aprendizado musical**

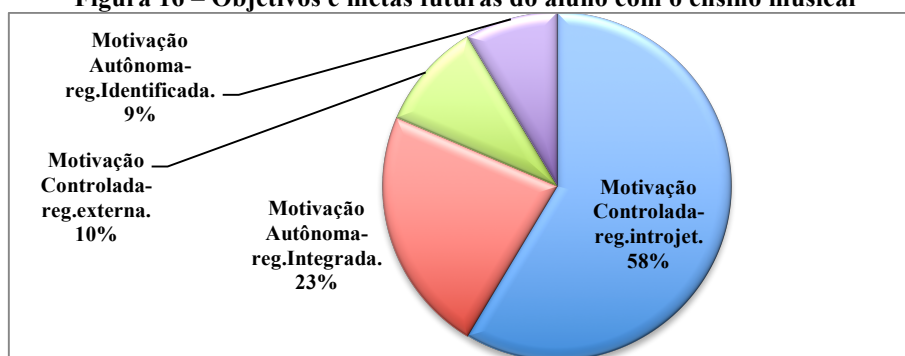


Fonte: Questionário A

4.5.3 O relacionamento do aluno com aulas de música para alcançar metas e objetivos futuros com a aprendizagem de música na escola.

Neste item, foi investigado o sentido atribuído pelo aluno as aulas de música que recebe na disciplina de artes. O valor do ensino está atrelado a possibilidade encontrada pelo aluno de internalizar suas metas e projetá-las para objetivos futuros relacionados ao contexto sociocultural do estudante. Durante a análise quantitativa realizada nos dados do questionário “A”, observou-se que o estilo motivacional de uma parte da amostra se orientou para motivação controlada, aproximada da autorregulação introjetada a cerca de 58% de intensidade apontada na escala, seguida da autorregulação integrada, próxima do nível de 23% de intensidade apontada na escala. Dos entrevistados, outras regulações também foram identificadas conforme apresenta-se na Figura 16.

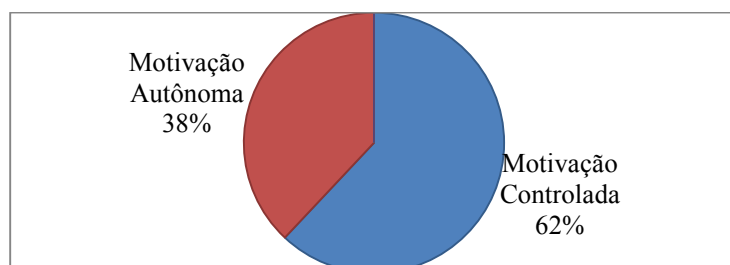
**Figura 16 – Objetivos e metas futuras do aluno com o ensino musical**



Fonte: Questionário “A”

Na amostra estudada, foi compreendido como ocorre a integração das metas e objetivos do conteúdo de música aprendido na escola. Para isso, os 64 participantes assinalaram no questionário o quão atendido se sentiram no sentimento de relacionamento movidos a continuar desenvolvendo seus conhecimentos de música. Essa questão, foi analisada obtendo-se a somatória do construto de motivação autônoma e motivação controlada aplicado a essa questão, para revelar o estilo motivacional do estudante. Tomando como verdade a concepção do alunado, percebe-se que o sentido do ensino de música atribuído por 37% da amostra<sup>25</sup>, parece se relacionar com as experiências musicais previamente vivenciadas por eles tanto na família quanto nas escolas pesquisadas (N=2) pois, 38% da amostra de estudantes, consegue atribuir aos conteúdos aprendidos na escola utilidade para sua vida social e cultural. Dos resultados, interpreta-se que os conteúdos de música não pareceram ser, para 62% da amostra entrevista, úteis para a vida dos estudantes<sup>26</sup>, pois, a maioria dos estudantes fora orientados para motivação controlada (62%), conforme as respostas obtidas dos alunos no questionário “A” e apresentadas na Figura 17 abaixo:

**Figura 17 – Estilo motivacional do aluno para atingir metas objetivos futuros com o aprendizado musical**



Fonte: Questionário “A”

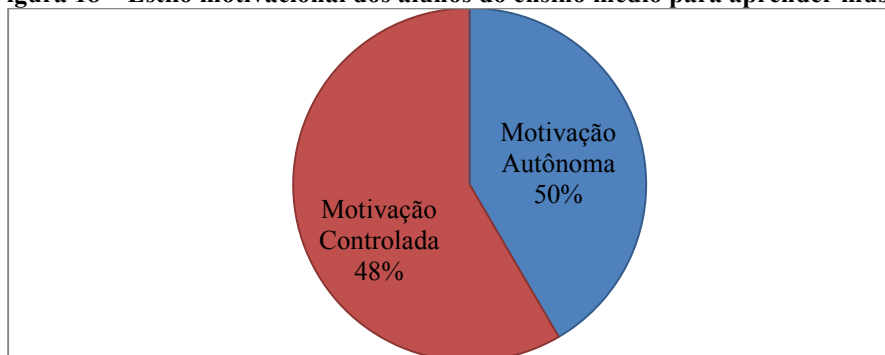
<sup>25</sup> Vide questionário C: sobre o percentual referente a experiência familiar e pessoal revelada pelo aluno.

<sup>26</sup> Vide questionário C: sobre o percentual referente a experiência familiar e pessoal revelada pelo aluno.

#### 4.6 Tendência e estilo motivacional dos alunos do ensino médio

Sobre o escore geral, obtido na amostra de estudantes pesquisados, foram verificados os motivos permanentes que moveram o alunado pesquisado a permanecer em aulas de música na escola. Para operacionalizar a esse comportamento, foi aplicado o conceito intrínseco e extrínseco na busca de extrair a média de respostas para os três itens do questionário, relacionados tanto ao estilo controlado quanto ao autônomo. Conforme as respostas foram obtidas da somatória de todos os itens relacionados a motivação controlada e outras relacionadas a motivação autônoma, encontrou-se a média geral da motivação para aprender música na escola a qual apontou estarem os participantes deste estudo orientados para motivação controlada ao nível de 48% de intensidade apontado na escala e, outros participantes orientados para motivação autônoma ao nível de 50% de intensidade apontado na escala, conforme é apresentado na Figura 18.

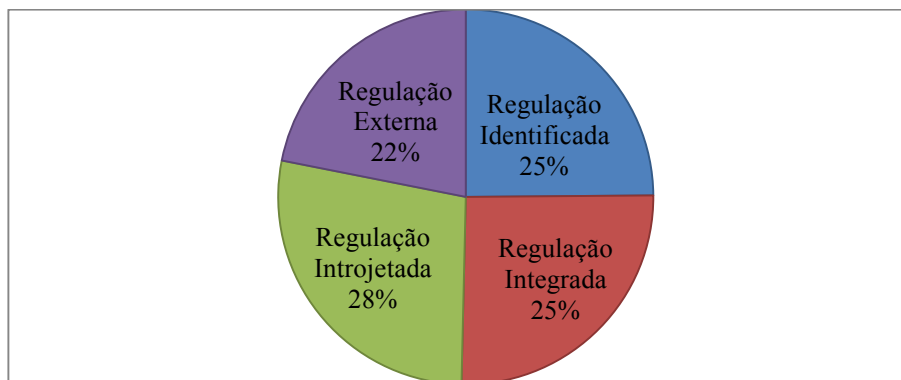
**Figura 18 – Estilo motivacional dos alunos do ensino médio para aprender música**



**Fonte: Questionário A**

Extraindo a média relatada pelos estudantes no questionário “A” observou-se que as regulações para continuar aprendendo música se apresentaram bastante diversificadas, demonstrando que os motivos foram regulados por autorregulação externa ao nível de 22% de intensidade, por autorregulação introjetada ao nível de 28% de intensidade, por autorregulação identificada ao nível de 25% de intensidade e por motivação intrínseca ao nível de 25% de intensidade apontado na escala. Ao se obter as informações dos participantes, estas são apresentadas na Figura 19 abaixo:

**Figura 19 – Estilo motivacional dos alunos do ensino médio para aprender música na escola**



Fonte: Questionário A

#### **4.7 Descrição e correlação entre as variáveis do estudo sobre autorregulação para aprender música**

Buscou-se compreender também os motivos e razões pelas quais os alunos resolvem se envolver por muito tempo com tarefas de música na escola, com o propósito de projetar como se dá a internalização do conteúdo de música, aprendido na disciplina de Artes. Neste passo, foram investigadas as variáveis de volição, autonomia versus as metas e aspirações dos alunos com o ensino de música na escola procurando ver se existem entre elas associação com ou sem interferência.

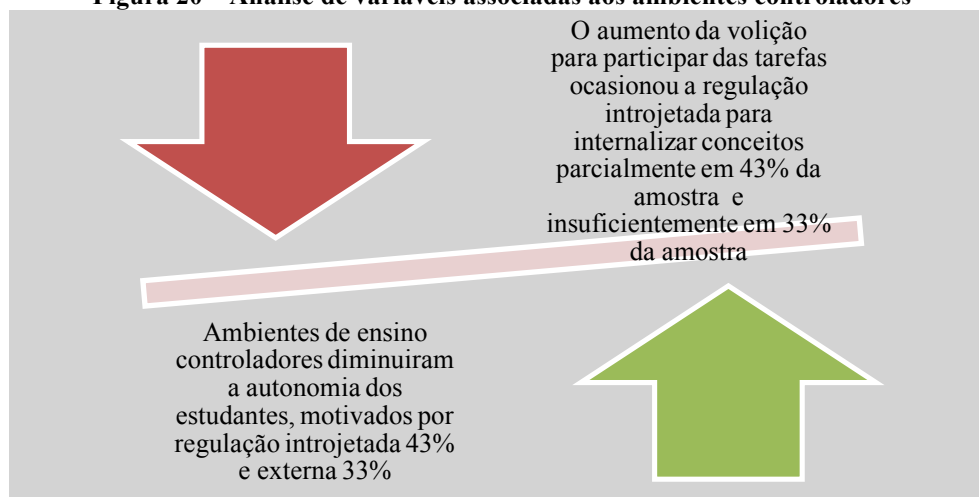
##### **4.7.1 Correlações entre as variáveis da motivação controlada e autônoma para percepção do sentimento de autonomia.**

No questionário “A”, o item referente ao sentimento de autonomia declarada por 76% da população pesquisada para participar das atividades de música na escola, se orientou para motivação extrínseca. Essa orientação motivacional foi averiguada, ao se conhecer por meio deste estudo, os motivos permanentes pelos quais os participantes fizeram as tarefas propostas na sala de aula orientados pelo professor. Olhando atentamente os dados coletados do questionário A é interpretado que alguns estudantes situaram sua participação de boa vontade nas tarefas escolares próxima ao estilo motivacional extrínseco com regulação introjetada. Na literatura de Deci e Ryan (1985) é possível relacionar a volição apresentada por 43% amostra a causas relacionadas com o desejo de o aprendiz querer proteger o próprio ego de críticas ou agradar pessoas próximas deles, ocasionando a diminuição em grau moderado da autonomia do pesquisado. Conforme se pode constatar na figura 20, da amostra pesquisada 33% dos alunos também foram motivados participar das aulas para receber recompensas, prêmios e notas para passar de ano, demonstrando-se na análise dos resultados que o aumento da volição do aluno para se envolver com a tarefa diminuiu sua autonomia para as executar com

liberdade, aproximando o conteúdo de sua experiência prévia com a música, situando-se a motivação para se envolver com tarefas próxima da motivação extrínseca com regulação externa.

Os resultados obtidos sugerem interpretar, ser o ambiente escolar de nível médio moderadamente controlador, pois, este ambiente de ensino tem interferido negativamente na motivação de 76% da amostra estudada, contribuindo para diminuir a autonomia e consequentemente a participação volitiva dos estudantes nas lições de música. Observa-se que a diminuição de autonomia no aluno também condicionou o estudante a participar pouco das aulas, sugerindo interpretar que os motivos identificados em 76% da amostra da interferem de forma negativa na internalização de conceitos e habilidades musicais empregadas para eles no currículo, haja vista, que esta integração no contexto sociocultural acontece parcial e insuficientemente como se pode observar na figura 20 que segue.

**Figura 20 – Análise de variáveis associadas aos ambientes controladores**



**Fonte: Questionário A**

#### 4.7.2 Correlações entre as variáveis da motivação controlada e autônoma para percepção do sentimento de competência

No questionário “A”, 4 itens indicam o grau de satisfação moderado do sentimento de competência em 38% da amostra estudada. Seguir as orientações dos professores, dirigir e orientar tarefas de música na escola é para 38% dos estudantes importante, pois, interpreta-se da literatura pertinente a Teoria da Autodeterminação que o envolvimento do aprendiz com tarefas por tempo moderado é atribuído ao comportamento motivacional extrínseco em estágio introjetado que conduz o estudante atribuir valor ao conteúdo de música para agradar pessoas, proteger o ego de críticas, receber elogios dos pais, professores e colegas.

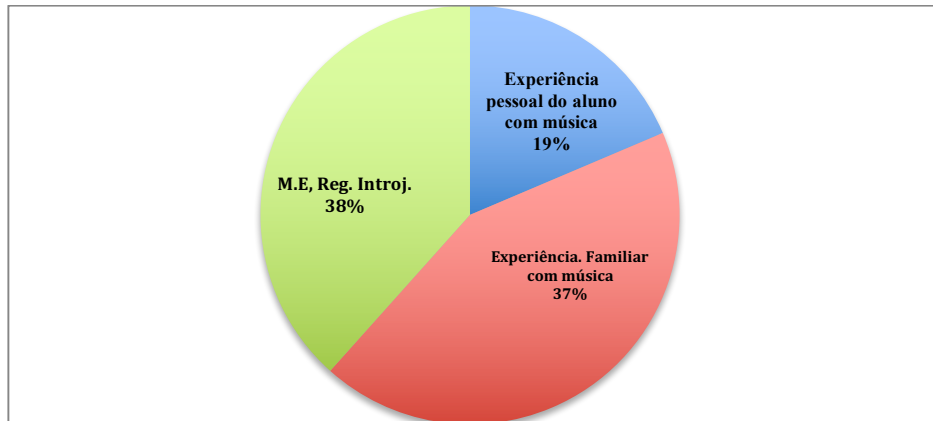
Interpretando melhor a resposta fornecida pelos 64 alunos do ensino médio percebe-se que 38% da amostra atribui valor moderado ao conteúdo aprendido nas aulas de música e



ofertado na disciplina de arte. Entretanto, este envolvimento parcial não parece estar sendo gerado pelas aulas de música e sim pela oportunidade de aprender o conteúdo e aproximá-lo do envolvimento direto e indireto que estabeleceu o estudante com o aprendizado de música fora da escola. Conforme apresenta-se no relato, 38% da amostra que afirma ter envolvimento com a execução instrumental e a prática do canto, atuando como executante e também como apreciador, se percebe envolvida com as lições de música motivadas de modo mais intenso pelas interações entre familiares, comunidades religiosas e o estudante. Em outra pequena parte da amostra (N=10) os alunos declararam aprender música fora da escola se envolvendo com a prática musical atrelada á metas e objetivos que interpretados pela pesquisadora parecem se aproximar da formação de banda fanfarra, escola de samba, banda de rock (e afíns) e canto coral. Conforme se constatou as praticas musicais vivenciadas no seio familiar e religioso tem aumentado o tempo de envolvimento pessoal do aluno com a execução do instrumento e do canto e interferido de forma positiva para aumentar moderadamente o envolvimento do estudante com as lições do conteúdo de música no ensino médio, sendo, portanto, um meio de motivar os estudantes atribuir valor ao ensino recebido na escola. Neste passo, interpreta-se que o aumento da satisfação do sentimento de competência esta relacionada ao envolvimento com música fora da escola.

Os resultados obtidos sugerem ainda interpretar, que as experiências musicais vivenciadas pelos estudantes se associam com o aumento da competência do estudante para seguir orientações, empregar e dirigir estratégias próprias para desenvolver habilidades musicais já vivenciadas por eles pessoal ou familiarmente e que por esta razão consideram valorosas. Observa-se que o aumento da competência no aluno também condicionou o estudante a empregar pouco esforço para dirigir e orientar suas ações na escola, pois, a maior parte dos alunos segue as orientações dos professores para salvaguardar a autoestima e agradar pessoas próximas deles. No estudo foi demonstrado, estar o valor atribuído por 38% dos participantes ao aprendizado musical associado a realização de suas metas e aspirações pessoais, todavia, se voltaram á atingir objetivos extrínsecos. Neste sentido, o sentimento de competência, identificado 38% da amostra, revela que o estudante atribui valor aos conteúdos de música por se relacionarem ao desejo de obter sucesso financeiro, aparência, popularidade e fama. Sobre essa busca de objetivos a curto prazo efetuado pelo aluno durante o aprendizado musical, observa-se, que esse quadro, acaba por diminuir a internalização dos conceitos e, conseqüentemente mina esta integração no contexto sociocultural dos alunos pesquisados, conforme pode-se observar na Figura 21 logo a seguir.

**Figura 21 – Objetivos extrínsecos introjetados**



Fonte: questionário A.

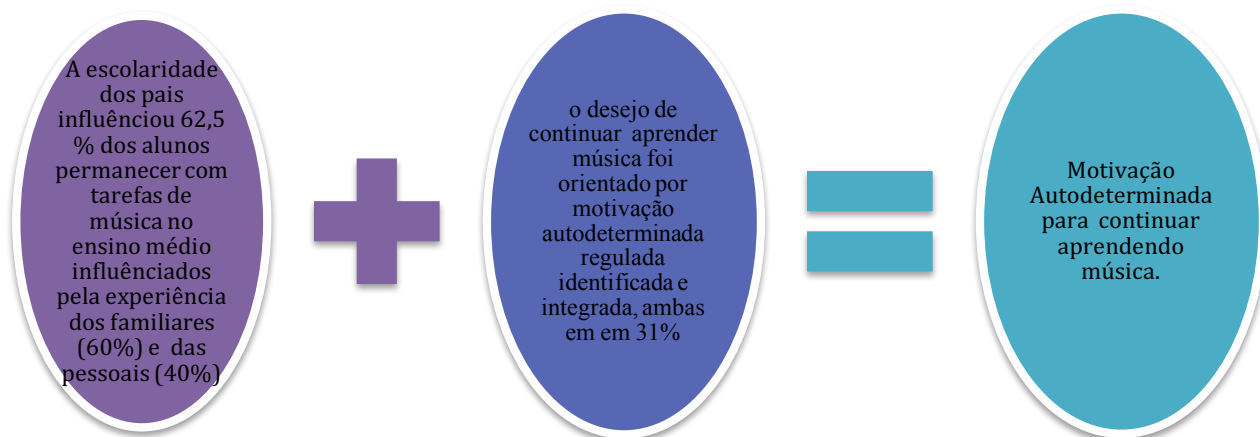
#### 4.7.2 Correlações entre as variáveis da motivação controlada e autônoma para percepção do sentimento de relacionamento

O sentido das aulas de música para vida social e cultural dos estudantes foi averiguado no questionário “A” onde se avaliou a amostra participante deste estudo (N=64) sob o prisma de desejar o aluno dar continuidade as habilidades e conceitos aprendidos na escola. Os resultados apontam haver integração entre conceitos e habilidades aprendidas na disciplina de arte/música com a motivação extrínseca em estágio de integração identificado (31%) e integrado ou intrínseco (31%). Conforme se interpreta da Teoria da Autodeterminação, ambos estágios motivados extrinsecamente indicam a utilidade dos conteúdos para vida dos estudantes, sugerindo interpretar que as causas se relacionem ao nível de escolaridade dos pais alçados no ensino médio e ensino superior<sup>27</sup>, que parece influenciar os alunos a continuar aprendendo música de forma permanente para ingressar na faculdade e no mercado de trabalho. Por outro lado, o incentivo para continuar aprendendo música parece também vir de casa e da igreja, pois, 37% dos alunos se envolver com habilidades musicais apreciadas ou aprendidas em casa (30%) e na igreja (30%). Muito embora, 85% da amostra de estudantes não estudem música fora da escola se observou associação positiva entre o relacionamento musical de 37% da amostra e seus familiares com a música e o desejo de continuar desenvolvendo os conhecimentos adquiridos com a disciplina de arte. De 62% da amostra de alunos foi extraído o interesse de continuar se desenvolvendo musicalmente, pois, se sentiram interessados pela música, prosseguindo interessados em estudá-la permanentemente e, orientando-se por motivação autônoma.

<sup>27</sup> Vide: questionário C das informações demográficas.

O desejo de continuar desenvolvendo os conhecimentos aprendidos nas aulas de música na escola foi mencionado no questionário ao nível moderadamente alto (61%), entre os estudantes do ensino médio que participaram desta pesquisa. Observa-se na Figura 22 este desejo foi orientado por motivação autodeterminada com regulação identificada (31%) e integrada (31%), segundo a indicação de concordância dos participantes.

**Figura 22 – Condições para aumentar a motivação autodeterminada**



**Fonte: Questionário A e C**

No próximo capítulo será discutida a motivação do aprendiz de música á ser comparada com as práticas musicais ensinadas pelos professores e outras evidenciadas pelos pesquisadores da motivação e pelos teóricos proponentes da Teoria da Autodeterminação Deci e Ryan (1985).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão sobre a Teoria da Autodeterminação, legada por Deci e Ryan (1985), orientou a pesquisa de *survey* interseccional descritiva, realizada no intuito de efetuar um estudo exploratório sobre a motivação autodeterminada de alunos do ensino médio que aprendem o conteúdo de música na escola. A motivação autodeterminada para aprender música foi extraída de uma amostra (N=64) alunos de música, pertencentes a Unidade Seduc na Escola Dois (USE-2) com objetivo de evidenciar o estado e estilo da motivação autodeterminada relatada pelos participantes a respeito de como se percebem atendidos em suas necessidades psicológicas básicas. Para amostra pesquisada, foram operacionalizados conceitos motivacionais intrínsecos e extrínsecos que deram conhecimento, á pesquisadora da presente pesquisa, sobre o estado e estilo motivacional dos aprendizes do conteúdo de música.

Considerando o aprendizado e desenvolvimento cognitivo do estudante uma condição dependente das interações dialéticas dele com o ambiente e vice-versa, foi importante verificar o ambiente escolar onde ocorreram as aulas de música, ministradas por 2 professoras com formação e atuação na área. Por isso, antes de tecer considerações sobre a pesquisa de *survey* realizada, será apresentado o resultado obtido em campo e cruzado com a revisão de literatura, no sentido de esclarecer como o contexto educacional está motivando o estudante a participar das tarefas de música para vir alcançar suas aspirações e objetivos com este estudo a longo prazo.

No contexto referente a essa investigação que busca também informações sobre a atuação e condução de aulas de música, pelas professoras (N=2) da USE-2, foi respondido o primeiro objetivo específico desta pesquisa: verificar os mecanismos psicológicos básicos que motivam o estudante aprender música. Para isso, o ambiente escolar entendido como mecanismo que motiva o estudante foi investigado durante a revisão de literatura, conduzida neste estudo para mostrar os desdobramentos motivacionais, cuja interferência do ambiente foi vista pelos teóricos da TAD e pesquisadores da área da educação e da música. Essas assertivas apoiam a presente pesquisadora, descrever o campo de pesquisa e identificar como o contexto educacional, motivando o estudante a participar das tarefas por meio de feedbacks informativos, consegue realizar suas aspirações e integrar seus objetivos a longo prazo.

Considerando a situação da aprendizagem musical do estudante desenvolvida nas escolas da USE-2 de Belém do Pará, pôde-se identificar, na aplicação deste estudo, que 58% da amostra estudada teve maior probabilidade de apresentar a motivação controlada. Como

visto, anteriormente, equiparando esta orientação motivacional controlada com a dificuldade de aprendizagem relativa ao aproveitamento escolar neste nível de ensino apresentado pelo IDEB e ENEM, bem como segundo opinião dos professores é possível concluir que o aprendizado de música, efetuado no ensino médio estadual, segue em estado de delicada atenção (QUEDU, 2015; INEP; 2015; BRASIL, 2012).

Cabe ressaltar que, chegando a essa conclusão considerei levantar os estudos empíricos realizados por pesquisadores da área que confirmassem ou refutassem tais questões. Das assertivas obtidas durante a leitura e análise das pesquisas ficou decidido realizar o recorte das pesquisas empíricas realizadas no âmbito da aprendizagem musical com objetivo de documentar dos estudos empíricos os benefícios e contribuições da motivação para aumentar o aprendizado de música. Foi notório que todos os pesquisadores empregaram uma dada teoria para verificar o comportamento motivacional dos estudantes de música, sendo, por isso, importante escolher para execução do presente estudo, o aporte teórico a ser utilizado nesta pesquisa, para então o associar aos benefícios da motivação para aprender música. A teoria empregada neste estudo foi a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas uma miniteoria da Macro Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985).

Dos trabalhos empíricos conduzidos por pesquisadores da área educacional e musical verificados, foram localizados diversos benefícios vindos do emprego da Teoria da Autodeterminação (TAD). Entretanto, para este estudo, dentre os motivos mais fortes para empregar estudo sobre o comportamento motivacional autodeterminado da amostra (N=64) de aprendizes de nível secundário de música é citada a existência de afinidade deste aporte teórico com os objetivos e características volitivas e autônomas da amostra pesquisada, bem como a possibilidade de aplicar ao comportamento controlado manifesto pelos alunos algumas estratégias que restituam ou mantenha a motivação do aluno para aprender música.

Em se tratando de interpretar os benefícios do aporte teórico, relativo a esta pesquisa e detectado na literatura de Deci e Ryan (2000; 2008b) e Reeve (2015) observa-se que não apenas o emprego de estratégias, mas também a conscientização do estudante e o autoconhecimento sobre a importância de vivenciar sentimentos de satisfação e bem-estar enquanto aprende um conteúdo tem aumentado o aprendizado conceitual e sua permanência na escola.

Na intenção de ampliar esse conhecimento, fora identificado na literatura de Deci *et al.* (1991) e Deci *et al.* (1996) Araújo e Ramos (2015); Boruchovitch e Bzuneck (2009); Tapia e Fita (2015) indícios de ser a interação volitiva e autônoma dos estudantes com seu meio,

uma forma de aumentar sua aprendizagem conceitual e diminuir quadros de repetência e evasão escolar, vistos na literatura deles. No aprofundamento deste estudo sobre as interações dialéticas que deve o aluno, idealmente, experimentar durante a aprendizagem, foi possível, durante a revisão de literatura, verificando o grau de proximidade/afastamento dos estudantes da motivação autodeterminada averiguar a procedência das interações dialéticas efetuadas entre o indivíduo e o ambiente, interpretando o comportamento apresentado pelo aluno da literatura pertinente ao estudo.

Tomando como base a revisão de literatura efetuada concluiu-se que os pesquisadores da área de educação musical, empregando maior ênfase a mecanismos de incentivo social acabaram por oferecer menos suportes de autorregulação, para ajudar o estudante a realizar tarefas de música (AZEVEDO, 2009; ARAÚJO, R., 2008, 2012; BORTZ, 2006; DANTAS, 2010; 2011; FIGUEIREDO *et al.*, 2012; KRÜGER e ARAÚJO, R., 2013; NARITA, 2009). De igual forma, depreende-se das pesquisas consultadas que a motivação intrínseca quando apresentada pelo aluno, dependeu tanto de feedbacks informativos quanto do suporte autorregulatório percebido pelo aluno, por isso, quando os professores ofereceram oportunidades de o estudante participar com volição e autonomia da resolução das tarefas e não apenas serem conduzidos a executar comandos eles se mostraram mais interessados pelas aulas de música (CERNEV, 2015; RIBEIRO, 2013; HALLAM, 2010).

Compreendendo a importância do ambiente escolar para alimentar a motivação do estudante, foi pertinente a esta investigação realizar um estudo exploratório no sentido de revelar sob quais mecanismos de incentivo e suporte autorregulatório a amostra estudada (N=64) vem sendo motivada a exercitar a volição e a autonomia de suas ações nas escolas da USE-2.

Nas duas escolas da USE-2 foi observado, durante a visita efetuada pela presente pesquisadora, não ter o aluno, durante a aula de música, manuseado todos produtos musicais, a saber, ritmo, melodia e harmonia, porém, o manuseio parcial destes produtos, ocorreu na atividade de execução em canto coral e de apreciação musical, elaboradas pelas professoras da USE-2.

Na intenção de conhecer melhor as estratégias aplicadas pelas professoras da USE-2 enquanto ensinam o conteúdo de música, realizou-se para elas uma entrevista. Segundo o relato das professoras, o livro didático é o meio utilizado, por elas, para ensinar música, fato que não deixou claro, se empregam algum procedimento específico ou método de ensino elementar de música, parecendo inspirarem suas aulas, em procedimentos musicais pautados

em práticas sociais e culturais (ver SOUSA, 2008; PENNA, 2008; SWANWICK, 2014; FONTEERRADA, 2008). Na sala de aula foi observado que a maior parte das tarefas aplicadas pelas docentes da USE-2 englobaram atividades de apreciação e execução musical, não se evidenciando o desenvolvimento de tarefas voltadas á prática de improvisação e composição, elaborada e aplicada por estes professores para serem executadas com alunos do ensino médio.

Nas escolas de ensino médio da Unidade Seduc Dois (USE-02), as observações e informações coletadas no campo, pela presente pesquisadora, mostraram que as práticas de ensino efetuadas por elas estiveram atreladas ao livro didático, que também inspira sua redação de conteúdos e atividades no emprego de procedimentos técnico-musicais e criativos de música, vistos na bibliografia do livro referenciando-a autores como: SWANWICK, 2003 e FONTEERRADA, 2008.

Depreende-se do relato efetuado pelas professoras, ser empregado por elas nas aulas que ministram no ensino médio, poucos feedbacks informativos, bem como pouco suporte para motivar o estudante exercer controle sobre sua participação na tarefa. Esse fato, leva interpretar serem empregadas nas tarefas de música, elaboradas por estas professoras, estratégias importadas de outros contextos de ensino que parecem ser aplicadas sem aproveitar o conhecimento prévio dos alunos com a música.

No ensino médio muitas reflexões emergem sobre o direito de o aluno aprender coisas relevantes e interessantes nas disciplinas que integram o currículo a fim de receber educação de qualidade. Este problema é abordado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde levantando-se os pros e contras da aplicação dos conteúdos e a efetiva articulação entre as áreas de conhecimento se é apontado ser o dever do profissional elaborar aulas interessantes. Todavia, na BNCC se interpreta que a atuação isolada dos professores na sala de aula não se limita apenas ao exercício docente de planejar e elaborar aulas, mas relaciona-se com a existência de alunos que caminham solitários, efetuando a aquisição de conhecimento sem qualquer parâmetro de identificação, valor ou sentido com o que aprende na disciplina (BRASIL, 2016).

Compreendendo como os professores aplicam o conteúdo de música para o alunado, não foi percebida oferta de oportunidade ao aluno para, neste ambiente, exercer controle sobre o que aprende, senão para resumir sua atuação na disciplina como um executante de comandos. Ademais, observou-se na sala de aula que aplicando o professor conteúdos de música para desenvolver com mais ênfase habilidades de apreciação e execução, este acabou

por não incentivar a vivência de atividades de improvisação e composição, da qual o professor não manifestou executar e igualmente não foi vista durante a aula de música elaborada pelo mesmo.

Entende-se que o planejamento e a seleção dos produtos musicais são selecionados livremente pelo professor que pode manusear os conteúdos do currículo para atender as necessidades dos alunos, da maneira que considerar mais adequada, porém alerta-se ao professor que sem motivação o aluno não aceita participar e se envolver com tarefas. Por tudo isso, sugere-se ao docente, inicialmente, empregar estratégias que restitua e mantenham a motivação do estudante. Sobre isso, a literatura sugere o fomento da motivação para aprender (ver TAPIA e FITA, 2015; BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009), identificando o estudante como alguém que se move por sentimentos de satisfação e bem-estar e sugerindo ao professor fomentar autonomia e volição no estudante para aumentar, igualmente, sua participação, envolvimento e permanência com uma dada tarefa por muito tempo.

Sobre o exposto anteriormente, cabe interpretar que estes conteúdos musicais (produtos, métodos e procedimentos de ensino), unidos ao emprego de estratégias motivacionais, contribuindo para melhorar o ensino-aprendizagem, poderiam ser bem mais aproveitados se motivassem o aluno a interagir consigo, com o outro e com o ambiente para produzir seu conhecimento. Endossando a fala de Fita e Tapia, (2015), na intenção de conhecer também, a parte endereçada ao estudante para assumir compromisso e responsabilidade com o aprendido.

Sobre os mecanismos que podem motivar o estudante assumir compromisso e responsabilidade com o aprendido na escola, a literatura de Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996) revela ser possível incentivar a volição e a autonomia do aluno, aumentando sua satisfação e bem-estar com o aprendido na sala de aula.

Verifica-se na literatura, os benefícios que o emprego de estratégias motivacionais trouxe para aumentar as relações entre o aluno e seu aprendizado musical. Araújo e Ramos (2015) e Boruchovitch e Bzuneck (2009) indicam que, a percepção de incentivo recebido de pessoas próximas ao aluno, interferiu não só para ajudá-lo a dirigir suas ações como também para mudar a direção delas, sendo aconselhado ao professor, vir a modificar a motivação inicialmente apresentada pelo aluno enquanto aprende conteúdos escolares.

Tapia e Fita (2015) argumentam que os mecanismos motivacionais que modificam a direção do comportamento estudantil dependem das estratégias que emprega o professor e das que também emprega o aluno. No artigo de Deci (2009), é visto ser possível modificar a



direção do desinteresse do aluno pelos conteúdos, conscientizando-o da volição e autonomia que deve exercer no ambiente de aprendizado, bastando ao professor promover saúde psicológica aos aprendizes para minimizar os problemas da falta de vontade para gerir suas ações e modificá-las.

Tratando das estratégias empregadas pelos pesquisadores supracitados e as comparando com assertivas dos professores de música participantes deste estudo, percebe-se que as aulas de música em Belém do Pará se inspiram na literatura de Sousa (2008), Penna (2008), Swanwick, (2013) e Fonterrada (2008; 2015). Percebe-se que esta literatura é de interesse dos demais pesquisadores da motivação e da educação musical e dos professores da USE-02 que a assumem como parâmetro para vir incentivar o estudante aprender conteúdos, desenvolvendo com eles habilidades musicais de manuseio e exercício sonoro. Conforme se interpreta, parece haver oferecimento de pouco suporte para o aluno desenvolver atividades de música com autonomia e volição, conforme foi visto em campo nas atividades empregadas pelos professores da USE-02.

Investigando com mais atenção a atuação dos professores da USE-2 interpretada como uma ação do profissional voltada a aplicação de procedimentos de ensino pautados em práticas sociais e culturais, interpreta-se que não parece ser suficiente a atuação do professor para desenvolver as relações do aluno com o ensino de forma dialética, pois, ainda que tenha apresentado o professor vários pontos positivos como o pouco uso do quadro, emprego de aulas no data show e atividades do livro didático, percebe-se que esta atuação contribui muito pouco para ajudar o aluno a exercitar a música com autonomia e volição.

Na literatura de Reeve (2015), o psicólogo explica ser a relação dialética do sujeito construída com o ambiente por meio das interações sociais volitivas, intra e interpessoais, vinculadas á suportes autorregulatórios de autonomia, que movendo o aprendiz a satisfazer sua necessidade inata contribui para atualizar o conhecimento que vivenciam no ambiente.

Neste passo, sugere-se aos professores de música da USE-2, que ao elaborarem suas aulas, procurem ajudar o aluno a pensar, não apenas sobre a utilidade do conteúdo aprendido, e sim nos mecanismos favoráveis para o estudante atualizar o conhecimento recebido na aula e projetá-lo á satisfazer suas necessidades.

No que tange responder o primeiro objetivo da pesquisa foi possível concluir das etapas empreendidas que as ações do professor precisam avançar. Em se tratando dos avanços obtidos pelos pesquisadores, para melhorar as aulas de música em diferentes contextos de aprendizagem, foram localizadas pesquisas endereçadas ao emprego da Teoria da

Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985), de onde se interpreta terem as contribuições dos pesquisadores modificado o comportamento desinteressado dos alunos pelas aulas de música. Nas pesquisas ancoradas na TAD e desenvolvidas por pesquisadores da música, foi observado como os alunos têm empregado suas próprias estratégias, no intuito de vencer suas dificuldades de aprendizagem para vir alcançar seus objetivos e metas com o ensino.

Das contribuições dos pesquisadores, foi percebido que o emprego de estratégias de aprendizagem pautadas na TAD e conduzidas por pesquisadores como Araújo e Ramos (2015); Boruchovitch e Bzuneck (2009), Cernev (2015); Deci e Ryan (2000; 2008); Engelman (2010); Ribeiro (2013); Tapia e Fita (2015) contribuíram para o incremento e desenvolvimento da aprendizagem em diferentes contextos, permitindo se revelar em: (a) ambientes de ensino democráticos e acolhedores, (b) maneiras de avaliar a aprendizagem por comparação de habilidades em caráter de avanço, (c) inovação e comparação, (d) emprego de estratégias pelo estudante para desenvolver atividades consideradas por ele, pertinente, desafiadora e de estímulo á exploração em grupo.

Em se tratando de comparar os resultados obtidos pelos pesquisadores supracitados com a literatura de Deci e Ryan (2000; 2008b; 2016); Reeve (2015) e a vivência da música experimentada pela amostra (N=64) de alunos do ensino médio da escola pública, ficou entendido nesta pesquisa que as estratégias motivacionais empregadas pelos professores da USE-2 poderiam vir a ser incrementadas se o aprendizado, do estudante secundário, fosse atravessado por estratégias motivacionais empregadas pelo professor. Os benefícios ocasionados nos ambientes de ensino e durante o aprendizado estudantil são destacados na literatura de Deci et al. (1991) Deci et al. (1996). Estas literaturas oferecem subsídios para afirmar que o estudante é motivado por vivenciar sentimentos de satisfação e bem-estar enquanto aprende um conteúdo, podendo vir a exercer uma tarefa com autonomia ao se tornar mais volitivo, competente e bem relacionado socialmente com a família, professor e alunos.

Das assertivas de Deci et al. (1991) Deci et al. (1996), conclui-se que sentimentos de bem-estar e satisfação aumentam não só o interesse do estudante como também sua participação e envolvimento nas aulas, ocasionando melhorias em seu modo de perceber a escola á medida que aumenta sua saúde psicológica, devendo por isso, vir a ser examinada pelos professores pertencentes não só a USE-2, mas também pelos demais professores de música que detectarem, haver dificuldades de aprendizagem conceitual em seus alunos, pois é constatado neste estudo que a motivação do aluno pode ser modificada.

Uma segunda parte desta investigação, referente a atuação dos alunos nas tarefas de música executadas na disciplina de arte, ocorreu para uma amostra (N=64) de alunos que recebem o conteúdo de música no ensino médio. Para os alunos matriculados nas duas escolas de ensino médio da USE-2 foi aplicada a pesquisa de *survey*, com objetivo de averiguar a motivação autodeterminada que conduz este perfil de estudante agir com volição e autonomia, durante a realização da tarefa de música.

A motivação autodeterminada de uma amostra de 64 alunos, do ensino médio regular, vista na perspectiva da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) foi investigada durante a ocorrência de uma única aula de música. A pesquisa de *survey* conduzida em dias diferentes nas duas escolas públicas e periféricas da USE-2 empregou aos estudantes dois questionários validados da pesquisa conduzida por Black e Deci (2000) e da pesquisa conduzida por Chen, *et.al.* (2015). Estes questionários foram contextualizados e adaptados para conhecer a opinião da população pesquisada, apresentando variabilidade de respostas em torno de 78,09% (questionário A) e 84% (questionário B) e o alfa de Cronbach de 0,67 (para motivação controlada); 0,70 (para motivação autônoma); 0,84 (para atendimento das necessidades psicológicas básicas) e 0,72 (para frustração das necessidades psicológicas básicas), atingindo 95% de confiabilidade.

Referenciando o estudo proposto nesta pesquisa na Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (1985), foi interpretada a motivação autodeterminada dos jovens da USE-2, para quem foram operacionalizados conceitos de autonomia, competência e pertencimento para coletar o grau de satisfação e bem-estar do aluno com as tarefas de música. Esta motivação estudantil foi interpretada dos artigos de Deci e Ryan (2000; 2008b), demonstrando que indivíduos atendidos em seus sentimentos de autonomia, competência e relacionamento tornaram seu comportamento orientado para: (a) motivação autônoma quando totalmente atendidos; (b) para motivação controlada quando parcialmente atendidos e; (c) para motivação impessoal quando não são atendidos nos três sentimentos.

Na intenção de dar seguimento a essa abordagem motivacional buscou-se com o emprego da pesquisa *survey*, ao estudante secundário, responder o segundo e terceiro objetivo específico da pesquisa, contudo, estes serão abordados em tópicos diferentes para oferecer mais clareza sob os resultados referentes a esta pesquisa.

Para explicar melhor a análise realizada nesta pesquisa, cita-se que os fatores de influência que aproximam o comportamento do estudante da motivação autodeterminada, investigados com o emprego da pesquisa de *survey*, contribuíram para explicar as influências

internas e externas e averiguar os suportes de autorregulação a que estão submetidos os participantes (N=64) desta pesquisa. Portanto, no próximo parágrafo será então apresentado como segundo objetivo específico: explicar influências internas e externas que motivam a participação e envolvimento do aluno em práticas musicais.

Considerando que o grau de atendimento das necessidades psicológicas básicas percebido pela amostra pesquisada (N=64), pôde determinar o estado da motivação deste perfil de estudante, ao ser mensurado pela pesquisadora o grau de volição e autonomia que aproxima ou afasta este comportamento da motivação autodeterminada, ficou constatado existir entre alunado e o ambiente de aprendizado musical um relacionamento sensível a determinadas situações, manifestas enquanto realizou-se a pesquisa de *survey* para a amostra (N=64).

Interpretando as considerações dos teóricos da TAD caracterizou-se o estado motivacional dos estudantes enquanto aprenderam o conteúdo de música no ensino médio, operacionalizando para eles, os sentimentos de autonomia, competência e relacionamento. Conforme se depreendeu dos resultados, a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas que foram atendidas parcialmente, ao nível de 45% apontado pelo aluno na escala *Likert* de 7 pontos e se alinharam com os suportes motivacionais oferecidos pelo ambiente escolar e conhecidos pela observação feita em campo que retratou a atuação de 2 professores de música da USE-2.

As influências motivacionais reveladas pelos estudantes, através de sua participação na pesquisa de *survey*, foram interpretadas á luz dos artigos de Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996) de onde descrevem os pesquisadores, ser o incentivo social capaz de mediar tanto as interações sociais (exercidas sob influência intrapessoal e interpessoal) quanto os suportes de autorregulação (alimentados pelos professores e promovido em ambientes democráticos) influenciados pela percepção de o estudante receber ajuda do ambiente de ensino.

Nas escolas de ensino médio, pertencentes a USE-2, foi a motivação dos alunos para participar, se envolver e permanecer em práticas musicais, associada a percepção moderada que tiveram, de conseguir atendimento dos sentimentos de autonomia (32%), competência (37%) e relacionamento (31%).

O resultado encontrado nesta pesquisa, demonstra que os estudantes se sentiram moderadamente satisfeitos em sentimentos de autonomia e competência e frustrados no sentimento de relacionamento (50%), tendo por isso, orientado suas ações na escola, para motivação controlada. Depreende-se deste resultado que as causas promotoras do baixo

atendimento das necessidades psicológicas básicas da amostra estudada, tenha relação com as poucas oportunidades que teve o aluno de participar autonomamente da resolução das tarefas e com o sentimento de insegurança afetiva que manifestaram vivenciar na escola. Sobre isso é observado também serem os estudantes pouco ajudados durante a execução das tarefas de música pelos professores e colegas de sala, pois, a maior parte da amostra, revelou ser mais incentivada por pessoas próximas delas (59%) e menos por suportes autorregulatórios contextuais (41%).

Destes achados conclui-se que o aluno fora pouco atendido no sentimento de relacionamento e autonomia, sendo, portanto, influenciado pelo ambiente escolar a não interagir socialmente com os demais e a restringir sua participação nas tarefas a somente executar comandos do professor. Sobre isso, a literatura de Reeve (2015), Boruchovitch e Bzuneck (2009); Deci e Ryan (2000; 2008b; 2016); Deci (2009); Tapia e Fita (2015); Araújo e Ramos (2015) mostra que a motivação dos alunos pode vir a ser ajustada, pois, para os autores é considerada um estado de ânimo flutuante e mutável, manifesto no indivíduo pela boa vontade e autonomia que manifesta para agir e mudar de direção suas ações enquanto aprende conteúdos escolares, inclusive, o conteúdo de música.

Na literatura de Reeve (2015), o psicólogo atenta ao pesquisador a importância de garantir o atendimento das necessidades psicológicas básicas aos aprendizes, pois, se observa em sua literatura ser possível promover a mutação da motivação, influenciando o comportamento do estudante a personificar o fenômeno da motivação enquanto os pesquisadores verificam se a vontade expressa pelo aluno está suprindo suas necessidades básicas de ser: autônomo, competente e bem relacionado com os demais.

Baseando estas análises nas considerações de Deci e Ryan (2000; 2008b; 2016) e Reeve (2015) pode-se interpretar que, percebendo receber menos ajuda do contexto o estudante sentiu sua saúde psicológica prejudicada porque os suportes regulatórios interagem entre si, sendo importante vivenciá-los integralmente. Por isso, deve o aluno receber, suportes de autonomia (para serem a origem de seus atos e assumirem a direção de suas ações); de competência (para vencer desafios, aplicar estratégias e planejar o alcance de suas metas) e por fim, do sentimento de relacionamento (sentir-se curioso, e interessado em explorar criticamente seu ambiente quando se sente parte de um grupo maior e reconhecido por ele como membro importante e respeitado pelos demais).

Tomando o panorama de atendimento das necessidades psicológicas básicas dos estudantes buscamos explicar sob quais tipos de interações *organismicas* os participantes

deste estudo sentiram-se influenciados a participar com autonomia, se envolver de modo competente e se relacionar de modo permanente com as tarefas de música desenvolvidas na disciplina de arte do ensino médio regular.

Na pesquisa desenvolvida com os estudantes de Belém do Pará, da USE-2, se percebe o afastamento dos alunos da motivação autodeterminada. Em 55% da amostra pesquisada verificou-se a frustração das necessidades psicológicas básicas, mas não a insatisfação total dos sentimentos: de autonomia (40%), competência (52%), relacionamento (50%) visto na amostra. Portanto, associa-se esta ocorrência, ao fato de que na USE-2 se têm alimentado muito pouco a autonomia e volição dos estudantes, para resolver problemas escolares de maneira inovadora. Neste estudo, conforme foi visto anteriormente, os participantes se revelaram pouco estimulados a curiosidade e desafio enquanto resolveram lições de música elaboradas pelo professor de arte do ensino médio regular, por terem apenas executado comandos.

Nesta pesquisa também se evidenciou a frustração do sentimento de relacionamento identificada por 76% da amostra que acabou oferecendo indícios de haver em 55% da amostra pesquisada tendência para frustração de suas necessidades psicológicas básicas integralmente. Conforme se observou da análise dos resultados, 76% dos estudantes de música do ensino médio e participantes do estudo, sentiram-se frustrados no sentimento de relacionamento, mediado por incentivo de pessoas próximas para integrar um grupo (30%), e de ser aceito por um grupo, como membro respeitado e querido pelos demais (62%). Este indicativo aponta que o alunado percebeu-se pouco incentivado socialmente a se relacionar em grupo, acarretando para ele a percepção de não se sentir parte importante ou membro respeitado pelos demais.

Essa alta frustração do sentimento de relacionamento dos estudantes do ensino médio, interferiu no sentimento de autonomia para autoiniciar suas ações (43%), para de boa vontade o aluno participar, se envolver e permanecer em atividades na escola.

Sobre a falta de vontade apresentada por 55% da amostra para aprender, elucidaram Deci e Ryan (2016) ser a insatisfação do sentimento de relacionamento uma força capaz de minar a confiança dos alunos para empregar estratégias de aprendizagem, dirigir e orientar suas ações na sala de aula, bem como alcançar metas e objetivos a longo prazo.

Sobre o resultado obtido com a amostra do ensino médio (N=64), indicando moderado nível de frustração das necessidades psicológicas básicas (55%), interpreta-se que fora ocasionada pela frustração do senso de relacionamento e autonomia dos estudantes, também visto no estudo conduzido por Ratelle e Duschesne (2014) onde se constatou que a

intensidade de atendimento do sentimento de relacionamento apresentou tendência á diminuir, conforme os estudantes avançaram para os anos finais do ensino médio.

No artigo de Deci e Ryan (2000) os teóricos tecem considerações sobre a importância de satisfazer o sentimento de relacionamento nos estudantes. Para os teóricos, a percepção de satisfação do sentimento de relacionamento pelo sujeito, contribui para aumentar a crença pessoal do estudante em si próprio e nos demais. Essa segurança é experienciada por relacionamentos sociais calorosos, ambientes democráticos e solidários que tornam o sujeito seguro á explorar seu contexto. Diante das experiências coletivas e vivenciadas em grupo é percebido que, alimentando no estudante o espírito explorador e crítico, este incentivo contribui para aumentar a confiança do aluno, para querer integrar um grupo, expor ideias, aceitar como suas as opiniões de outros e ser avaliado pelos demais.

Ademais, o desafio imposto ao professor enquanto aplica atividades interessantes e desafiadoras se sustenta na elaboração de suas aulas. Nesse passo, devem ser conduzidas para aproximar o conteúdo de demandas contextuais interessantes e desafiadoras da curiosidade do estudante, tendo, portanto, grau de dificuldade intermediário que se equipare ao nível cognitivo de nível ótimo. Por isso, o professor ao abordar em sua aula temas pertinentes e interessantes, deve cuidar que sejam também passíveis de exploração e investigação pelo aluno que tenderá obter novas formas de alcançar e integrar suas metas e objetivos futuros com o ensino.

Por isso, já com a aplicação da pesquisa de survey para os alunos, foi com o segundo objetivo, possível explicar influências internas e externas que motivam o envolvimento em práticas musicais, para alcançar esta meta, verificou-se o estado da motivação de uma amostra de aprendizes de música do ensino médio (N=64). Dos resultados obtidos se intuí, ser a dificuldade de aprendizagem, identificada pelos professores de música, pelos participantes da pesquisa e pelo IDEB, associadas ao atendimento moderado ou parcial das necessidades psicológicas básicas, como prediz a Teoria da Autodeterminação, explicada no artigo de Deci e Ryan (2000; 2008b).

Da literatura de Deci e Ryan (2000; 2008b) ao se verificar o grau de atendimento recomendado aos estudantes, foi possível interpretar também, que o grau de atendimento dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento existente na amostra (N=64) pesquisada, identificado parcialmente baixo e próximo ao nível de 45%, declarado pela amostra pesquisada, foi interpretado da literatura de Deci e Ryan (2000, 2008b, 2016) Deci *et al.*, (1991); Deci *et al.* (1996) e Deci (2009), levando a concluir sobre a energização do

comportamento do participante deste estudo, que foi mediada por incentivos sociais externos e autodeterminação parcial para controlar e alcançar metas e objetivos com o aprendizado musical, ou seja, motivação controlada.

Para aprofundar melhor esta questão, é explicitado o terceiro objetivo específico desta pesquisa interessado em descrever com e se fatores educacionais e sociais que influenciam a compreensão dos conteúdos. Para tanto, se tomou conhecimento dos fatores educacionais e sociais que alimentam a compreensão dos conteúdos e foi verificado com qual grau de autonomia, os estudantes pesquisados, se sentiram ajudados na escola a desenvolver suas tarefas. Nesse ambiente, apenas 24% da amostra, percebeu receber suporte de autorregulação enquanto resolveu problemas escolares do conteúdo de música.

Durante a verificação referente a este atendimento e verificando a aprendizagem do conteúdo de música, da amostra de alunos investigada (N=64) percebe-se que o atendimento das necessidades psicológicas revelou que 80% da amostra se sentiu pessoalmente competente e 78% se declarou apoiada por pessoas próximas deles, a realizar tarefas escolares, porém, não indicaram sob o mesmo grau de intensidade, ter recebido dos professores, feedbacks informativos (24%) e autonomia (38%) para controlar e conseguir alcançar suas metas e objetivos a longo prazo.

Considerando a leitura efetuada nos artigos de Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996) se interpreta ser o aluno satisfeito no sentimento de competência percebida com locus causal interno e externo. Contudo, da amostra pesquisada se extraiu como resposta ser o aluno influenciado a resolver com facilidade as lições propostas. Sobre isso, revelam os pesquisadores supracitados que as influências motivacionais movem o aluno a adquirir bem-estar e satisfação e que este sentimento não se limita a facilidade de resolver tarefas, mas se atrela aos meios e fins, que orientam o aluno a alcançar metas e objetivos. Nesta direção, depreende-se da literatura que o baixo fornecimento de feedbacks informativos (24%) e oportunidades de o estudante controlar suas ações ao alcance de suas metas e objetivos a longo prazo (38%), está afetando a saúde psicológica dos estudantes do ensino médio, necessitando o professor repensar o papel do aluno neste processo.

Olhando atentamente para o comportamento da população (N=64) pesquisada, percebendo o alto grau de competência manifesto por 80% da amostra, seguido do interesse pessoal e volitivo pela tarefa (54%) interpreta-se que estas influências orientaram as ações do aluno para motivação controlada. Esse resultado demonstra que o interesse do aprendiz por participar da aula é influenciado pela prática pedagógica aplicada pelos professores



participantes desse estudo, sendo, portanto, notório que o baixo grau de dificuldade cognitiva da tarefa de música a tornou o estudante menos desafiado em sua curiosidade e interesse.

Sobre o ambiente de ensino foi constatado serem as ações autônomas dos alunos 64 alunos pesquisados, voltadas á objetivos de curto prazo cujo propósito situa-se em alcançar a média e para passar na disciplina. Com o aumento da competência (80%) ocasionado pelo baixo esforço empregado pelo aluno para resolver questões de música, observamos haver pouco incentivo interpessoal ao sentimento de competência vindo do professor (24%). Essa sensação, de frustração do sentimento de relacionamento vivenciada pela maior parte da amostra (76%), foi gerada pelo não recebimento de feedbacks positivos durante o aprendizado de conceitos. Isso, afetou a autonomia intrapessoal (43%), para o aprendiz autoiniciar suas atividades na escola, aumentando por isso, a frustração do sentimento de relacionamento (62%) em se sentir ser aceito e respeitado pelos demais. Sobre esta situação, na literatura de Guimarães (2009) é sugerido aos professores repensarem suas práticas de ensino, sendo, portanto, aconselhado ao docente melhorar seu relacionamento social com o aluno. Neste passo, alterando sua atuação docente através da aplicação de feedbacks informativos será estimulado o alunado a empreender ações mais autônomas nesse ambiente.

No campo de educação musical, alguns pesquisadores como: Cernev (2015); Dantas e Palheiros (2013); Engelman (2010); Ribeiro, (2013); Dantas (2012) verificaram que o recebimento de feedbacks informativos transmitidos pelo professor e pelos colegas, bem como as oportunidades de o estudante controlar e dirigir suas ações e não ser controlado por elas, aumentou a satisfação e o bem-estar do estudante. Conforme constataram em suas pesquisas, os feedbacks informativos e as oportunidades oferecidas aumentou não só o sentimento de relacionamento como também aumentou os sentimentos de autonomia e competência do alunado.

Concluiu-se que o atendimento das necessidades básicas, da população pesquisada (N=64), da USE-2 de Belém do Pará, foi parcialmente baixo e ocasionado pela frustração do sentimento de relacionamento (76%). Essa influência percebida pelos estudantes foi determinada pela baixa percepção de suporte contextual de competência (24%) que tiveram do ambiente escolar. Sobre esta questão, outros pesquisadores, interessados por investigar o estado da motivação dos alunos, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, (1985), tecem recomendações aos professores para que fomentem o atendimento do sentimento de relacionamento enquanto o aluno aprende conteúdos em sala de aula.

Engelman (2010) reconhece que o sentimento de relacionamento interfere na integração de metas e objetivos futuros dos discentes e recomendou ao docente aprimorar seu relacionamento social com o aluno e aproximar os conteúdos de música aplicados na universidade ao interesse pessoal dos graduandos. Ratelle e Duschesne (2014) acreditam ser necessário diminuir as diferenças de desempenho existente entre os estudantes de ensino médio, não modificar a enturmação dos alunos e nem os professores que atuam junto deles, pois, estas situações têm afetado o senso de relacionamento dos estudantes.

Neste panorama, o estado da motivação da amostra (N=64), da USE-2, visto em seus diferentes desdobramentos, revelou a percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas de 45% dos alunos. Esse resultado aponta que a maior parte dos estudantes têm vivenciado a frustração no atendimento do sentimento de relacionamento.

Revedo o estudo empregado para explicar as influências alimentadoras da permanência dos alunos com as práticas musicais se conclui, que apesar dos percalços, enfrentados pelo aluno do ensino médio, não fora detectada a frustração total das necessidades psicológicas básicas, fato que demonstra ser esta necessidade, inseparável da existência humana (DECI et al., 1991; DECI et al., 1996; DECI e RYAN, 2000, 2008b; 2016).

Sobre todo o exposto, se pondera dos alunos do ensino médio, aprendizes de música na escola, que devam ser mais incentivados pelos professores á obter melhor atendimento do sentimento de relacionamento. Conforme se interpretou dos artigos de Deci *et al.* (1991) e Deci *et al.* (1996) há concordância entre os autores sobre a contribuição efetuada pelo professor quando promove situações na sala de aula, que aumentam o senso de relacionamento dos alunos com os demais e aumentam, igualmente, seu senso de autonomia e competência, tornando o estudante capaz de autorregular suas ações e empregá-las no ambiente. Entre alunos que vivenciaram sentimentos de aceitação social, se observou da literatura dos pesquisadores supracitados, que terminaram por sentirem-se livres para expressar seus sentimentos. Esse sentimento se associou a percepção de se perceberem acolhidos em ambientes solidários e colaborativos que acabaram por aumentar sua capacidade cognitiva para aplicar suas estratégias, internalizar e integrar os conteúdos escolares nas suas metas e objetivos pessoais.

Para descobrir a melhor forma de resolver problemas na disciplina de arte/música, vivenciada pelos alunos do ensino médio, foi da leitura atenta sobre os artigos de Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996); os livros de Araújo e Ramos (2015); Tapia e Fita (2015) Boruchovitch e Bzuneck (2009); e das pesquisas empíricas realizadas por Ribeiro (2013);

Cernev (2015), Engelman (2010) Araújo, I. (2014); Dantas e Palheiros (2013) coletadas muitas sugestões e indicações que apontam ser necessário propiciar ao estudante, durante a execução de suas tarefas: o incentivo para autoiniciar suas ações, expressar e ter validação de suas ideias e, aceitar como próprias as de seus colegas.

Os pesquisadores supracitados também recomendam aos docentes, orientar o estudante a vir solucionar problemas escolares de forma inovadora enquanto estiver desenvolvendo as habilidades adquiridas na aula. Pois, o incentivo e apoio do professor contribui para fomentar no estudante o desejo de continuar aprendendo, inclusive música. Ademais, o sentimento de receber apoio, é percebido pelo aluno, em ambientes de ensino mais colaborativos e democráticos, sendo, portanto, um meio de o estudante alcançar suas aspirações e objetivos pessoais.

Considerando o interpretado nos artigos de Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996); e a obra de Reeve (2015) viu-se que os pesquisadores entendem que o estado da motivação é mediado, por influências internas/externas e suportes de autorregulação, capazes de projetar o estado e também o estilo da motivação. Tendo estas considerações como base, atestando da amostra pesquisada do ensino médio (N=64), haver motivação controlada, por regulação introjetada, com *locus* de percepção causal externo, aponta-se dos resultados que o aluno atribui valor ao conteúdo de música, o internalizando, mas não o integrando totalmente ao contexto. A pouca integração do conteúdo música pelo aluno, sugere interpretar que durante este aprendizado foram ofertados poucos suportes ao estudante para que aspirem dar continuidade ao aprendizado permanente de música, sendo por isso, acreditado que para uma parte da amostra o desejo de continuar aprendendo música tenderá a desaparecer à medida que progredir o aluno academicamente.

Todavia, ainda que em menor número identificou-se na amostra pesquisada (N=64), haver uma parte da amostra (42%) orientada para autodeterminação em estágios intrínseco e identificado. Esses resultados, se alinham ao relato do estudante de música do ensino médio quando afirma vivenciar e aprender música em casa, na igreja, na escola e na universidade. Tomando conhecimento sobre o envolvimento do estudante com a execução instrumental fora da escola, buscou-se interpretar esta questão por uma outra faceta da motivação autodeterminada. Neste sentido, se considerou pertinente obter conhecimento sobre a importância, o valor e sentido do ensino de música para os alunos na escola.

Neste passo, a experiência musical pré-existente, vivenciada pela amostra estudada em casa, na igreja, na escola de música, na banda fanfarra e na escola em menor intensidade,

demonstram ser a motivação para aprender música um sentimento complexo e multifacetado, conforme se considerou do relato dos participantes. Nesta direção deve ser considerada pelos professores e pesquisadores, a motivação para aprender música em sua individualidade, na ponderação de situações escolares vivenciadas pelo aluno no contexto sociocultural.

No alcance desta pesquisa, apesar de não haver, intervenção em campo, nem tampouco serem aplicadas estratégias de fomento á motivação autodeterminada, interessou compreender a contribuição da motivação para aprendizagem musical, averiguando de onde o incremento da motivação autodeterminada se caracterizou pela satisfação dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento. Para Deci e Ryan (2000) proponentes da Teoria da Autodeterminação (TAD), os motivos energizantes do comportamento motivado do aluno instauram-se no atendimento a necessidades psicológicas básicas – autonomia, competência e relacionamento – cuja característica é inata e conduz os indivíduos ao crescimento, desenvolvimento e á atuação no ambiente, com as quais, o estudante estabelece uma relação dialética iniciada pelo senso de si próprio para o ambiente e vice-versa (DECI e RYAN, 2000; 2008; 2016).

Nesta direção foi realizado também, um estudo exploratório interessado em responder o quarto objetivo de pesquisa, versado em conhecer a natureza intrínseca e extrínseca originária da motivação para aprender conteúdos musicais. Desta forma, foi considerado ponto de partida, a percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas, no qual se associou a percepção do aluno com o grau de atendimento dos sentimentos de autonomia, competência e relacionamento, os quais revelaram a importância, valor e sentido da aprendizagem musical e a contribuição da motivação ao aprendizado do conteúdo de música.

A contribuição da motivação situa-se na percepção de o indivíduo obter atendimento das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. Esse atendimento, quando integral conduz o indivíduo participar no mundo movido pela interação dialética consigo e com o outro e por satisfação e bem-estar. Esse sentimento positivo, aumenta ainda, o desejo de crescer e se desenvolver neste ambiente e por isso, se associa ao grau de volição da pessoa e da autonomia recebida do ambiente, para facilitar ao sujeito atingir suas metas e desenvolvê-las no contexto que o insere. Por tudo isso, conclui-se que os alunos, de modo generalizado, apresentam motivação para aprender por ser inato á pessoa o desejo de participar, se envolver e permanecer no mundo, sendo, portando, o aprendizado efetuado pela escola, um processo que não difere do apresentado anteriormente, pois, se o

aluno não manifestar vontade de querer aprender, pouco poderá fazer o professor para ensiná-lo.

Neste cenário que descreve a natureza da motivação para aprender música, uma característica inseparável da existência humana, também são verificados nos aprendizes problemas de energização do comportamento que precisaram avançar. (DECI et al.,1991; DECI et al., 1996; DECI e RYAN, 2000, 2008b; 2016).

O aprendizado conceitual, discutido na literatura de Deci e Ryan (2000) trata dos motivos permanentes orientados pelo contexto para alimentar a volição e autonomia do sujeito para vivenciar o atendimento integral de suas necessidades psicológicas básicas e o conduzir á atuar, crescer e se desenvolver no ambiente. Dentre os benefícios da motivação para aumentar a saúde psicológica dos estudantes, os artigos de Deci e Ryan (2000); Deci (2009); Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996); demonstram que ao melhorar a saúde psicológica dos estudantes, estes passaram a controlar suas ações na escola e não ser controlado por elas, tornando-se por isso, mais interessados, participativos nas aulas e mais satisfeitos e autônomos na escola. Isso acarretou ao aluno aumentar a aprendizagem conceitual, melhorar a disciplina, diminuir a evasão e a repetência escolar.

Conforme se observou durante o desenvolvimento deste estudo, o sofrimento de uma parcela dos estudantes se associa a diminuição do atendimento das necessidades psicológicas básicas, bem como, aos quadros de déficit de aprendizagem apresentados pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) nos resultados das diversas avaliações quantitativas aplicadas aos alunos, através do ENEM (avaliação do ensino médio), PROVA BRASIL (avaliação do ensino fundamental) e IDEB (determinante do índice de desenvolvimento da aprendizagem na educação básica) (BRASIL, 2012; QUEDU, 2015; INEP, 2013).

Observando como se desenvolvem as avaliações quantitativas de aprendizagem efetuadas pelo MEC, buscamos na avaliação qualitativa apoiada na motivação autodeterminada olhar mais atentamente a motivação sob a perspectiva do alunado. A permanência de jovens e adultos no ensino médio, com idade média de 18 anos, parece relacionada ao atendimento parcial e insuficiente das necessidades psicológicas básicas, os quais permitiu identificar maiores índices de frustração do sentimento de relacionamento (76%), conforme se apresentou anteriormente. Por outro lado, entendeu-se a importância de documentar também os motivos permanentes, pelos quais, os estudantes participam na disciplina de arte/música, acerca de conhecer os motivos que relacionaram o estudante com a

aprendizagem para assumir sua parcela de compromisso e responsabilidade com o aprendido (TAPIA e FITA, 2015).

Para tanto, foi importante e necessário identificar os motivos subjacentes que favorece ao aluno internalizar os conceitos adquiridos no ensino, pois nas escolas públicas de ensino médio participantes deste estudo (N=2), de modo geral, noticiam as provas do ENEM e as avaliações sobre o IDEB, que este perfil de estudante enfrenta dificuldades de aprendizagem, que não se limitam a disciplina de arte. Contudo, o que move esta pesquisa não é obtenção de índices que em nada alteram a situação do ensino, e sim obter conhecimento sobre a parcela endereçada ao aluno. Esta questão, foi considerada por pesquisadoras como Condessa (2011); Vilela (2009) e Pizzato, (2009) que empregaram teorias motivacionais diferentes da utilizada neste estudo, mas voltaram sua preocupação para a importância, valor e sentido das aulas de música na escola regular para o aprendiz de música, inclusive do ensino médio.

Durante averiguação sobre os motivos permanentes, pelos quais, os alunos aceitam de boa vontade participar das tarefas de música, fora interpretada da amostra pesquisada (N=64) de alunos de música do ensino médio, a opinião deles sobre os motivos pelos quais aceitam participar da aula de música, efetuada na disciplina de Arte. Fora identificado em 43% da amostra ser a participação do estudante na aula compulsória, pois os motivos permanentes identificados pelo aluno para participar da aula situam-se nas influências negativas de pessoas próximas do estudante e da percepção de sofrer pressões e cobranças que aumentam sua ansiedade para resolver problemas escolares. Por isso, suas ações participativas tiveram objetivo de proteger o ego de críticas ou agradar pessoas próximas. Neste passo, interpreta-se que a energização parcial é fomentada pela participação compulsória, voltada a obtenção de destaque, recebimento de prêmios que tenderão a desaparecer assim que o aluno progredir academicamente.

Esse resultado descrito anteriormente e obtido com 64 alunos do ensino médio, se aproxima das assertivas descritas por Tapia e Fita (2015); Deci *et al.* (1991) que apontam ser a causa da falta de vontade, apresentada pelo aluno de participar nas tarefas, atribuída a pouca importância que o conteúdo apresenta para ajudá-lo a crescer e atuar no seu contexto sociocultural. Esse sentimento, indicado neste estudo, por 43% da amostra sugere interpretar que o ambiente controlador e pouco democrático está contribuindo para estimular a participação mecânica do estudante a executar comandos.

Deci e Ryan (2000) prediz que alunos orientados por motivação controlada (extrínseca), localizada em estágio de regulação acadêmica introjetada, apresentam

comprometimento de sua autonomia para controlar suas ações durante o aprendizado conceitual. Este perfil motivacional controlado contribui para tornar o aprendizado parcial e voltado, senão para evitar o fracasso escolar do aprendiz, sendo, portanto, sua ocorrência motivada, por não ser o conteúdo significativo para o aluno atingir metas e objetivos de seu interesse ou de interesse da classe ou do contexto que o insere. Neste sentido, sugere-se ao professor reverter esta situação, propondo ambientes de ensino mais democráticos, solidários e calorosos, bem como a elaborar tarefas mais prazerosas, no qual se sinta o estudante apoiado em suas decisões e escolhas, sendo, portanto, pertinente destacar que esse aprendizado conceitual deve se aproximar do interesse dos estudantes.

No que tange a aprendizagem conceitual desenvolvida pelos professores da USE-2, durante as aulas de música ministradas na disciplina de arte/música, das 2 escolas pesquisadas, o fato de terem os alunos atribuído aos conteúdos de música ensinados pouca importância, sugere interpretar como causa o fato de serem empregados para os estudantes mais lições teóricas extraídas do livro didático e menos vivências musicais práticas com estes conteúdos musicais.

Na literatura de Candau, (2014); Fonterrada, (2008; 2015) é indicada a importância de o aluno vivenciar as matérias do currículo, sendo inquestionável o direito do aluno de receber ensino de qualidade, pois, sem a atualização do conhecimento, os alunos não se desenvolverão cognitivamente. Na literatura de Boruchovitch e Bzuneck, (2009) por outro lado aplicar estratégias motivacionais não se limita ao emprego de recursos tecnológicos e escritos como apostilas, e exercícios no caderno, mas modificar a autoestima do estudante com a escola. Além disso, pode-se adotar alguns procedimentos motivacionais empregados pelos pesquisadores da área descritos nos trabalhos de Halam (2009; 2010); Mateiro (2009); como meios de aproximar estes conteúdos dos repertórios de escuta dos estudantes e das sugestões de Cernev (2015); Narita (2009); Ribeiro (2013) sobre criar blogs e fóruns de interação para transformar este quadro.

Um outro ponto abordado neste estudo interessou-se pelo valor atribuído pelo aluno as aulas de música que recebe na escola. Conforme se identificou neste estudo, o valor atribuído, pelo aluno, as aulas de música recebidas na escola, variou na amostra estudada, que apresentou tanto a motivação controlada (51%) quanto a motivação autônoma (49%). A pequena diferença entre o comportamento dos estudantes está associada ao atendimento do sentimento de competência para realizar as tarefas de música e ao desejo de o estudante se envolver por muito tempo com a tarefa aplicada. Desta questão, foi observado que 51% da

amostra se envolveu moderadamente na tarefa de música sem aplicar muito esforço enquanto resolveu problemas escolares, por ter se voltado a empregar estratégias sugeridas pelo professor e seguir aos seus comandos, com objetivo de obter a nota e passar de ano (ver VILELA, 2009; PIZZATO, 2009).

Em outra parte da amostra, representada por 49% dos alunos, foi observado que a amostra se envolveu por muito tempo com a lição aprendida, aplicando esforço para resolver as tarefas e aproximando-a de sua meta que foi incrementar a execução e apreciação musical vivenciada fora da escola (37%), cujo objetivo foi executar um instrumento ou cantar. Conforme se constatou o estudante buscou vivenciar esta prática no contexto sob a formação instrumental e vocal, que intuímos estar próxima de: banda fanfarra, escola de samba, banda de rock (e afins) e, canto coral conforme se interpreta.

A literatura de Deci e Ryan (2000), Deci et al. (1991), Deci et al. (1996), Reeve (2015), Boruchovitch e Bzuneck (2009), Tapia e Fita (2015) demonstra que o atendimento do sentimento de competência contribui para aumentar a volição e autonomia do aluno para se envolver com determinadas tarefas por longos períodos. Esse envolvimento do aluno, depende do valor que atribui a tarefa e aos meios e fins que emprega para desenvolvê-la. Considerando as contribuições da motivação para aumentar o envolvimento do aluno com a tarefa desenvolvida na escola é sugerido ao professor reverter este quadro. Para tanto, deverá equiparar a tarefa elaborada por ele ao nível cognitivo ótimo do estudante. Nesse entendimento o grau de dificuldade da tarefa deve ser intermediário, desafiador e capaz de atender as aspirações e objetivos dos estudantes. O emprego de atividades escolares ajustadas ao nível ótimo contribuem ainda, para aumentar no estudante a criticidade e o espírito explorador, melhorando sua eficiência, rapidez e entusiasmo para participar das aulas, pois, ao elaborar suas próprias estratégias o aluno aumentará o tempo gasto com a atividade e conseqüentemente aumentará o esforço cognitivo gasto para completar a tarefa.

Destas assertivas se conclui que, o aumento do valor atribuído as aulas de música pela amostra pesquisada do ensino médio (N=64) se associa tanto ao aumento do sentimento de competência, visto em 51% da amostra, quanto ao aumento do envolvimento do estudante com determinada atividade por longos períodos, visto em 49% da amostra pesquisada. Essa associação entre o aumento de valor e da competência, contribuiu para aumentar a confiança do estudante a vir dirigir e orientar suas ações enquanto constrói seu aprendizado. Estes resultados se alinham aos estudos de vários pesquisadores (ver BORUCHOVITCH e BZUNECK, 2009; TAPIA e FITA, 2015; REEVE, 2015; DECI *et al.*, 1991).



Interpreta-se da leitura de Deci *et al.* (1996) que o sentido das aulas de música nas escolas da USE-2 de Belém do Pará, para vida social e cultural dos estudantes, se associa a integração dos conceitos e habilidades aprendidas na disciplina de arte/música no contexto que o absorve. Demonstra-se no estudo empregado a amostra do ensino médio (N=64), que as ações da população pesquisada (62%) durante o desenvolvimento da tarefa de música foram aplicadas no contexto sociocultural dos participantes que se orientaram para motivação autodeterminada em estágio regulatório intrínseco (31%) e integrado (31%).

Compreende-se destes resultados, estar 16% da amostra impulsionada a continuar desenvolvendo os conhecimentos adquiridos no conteúdo de música em casa, na igreja e nas instituições onde afirmaram aprender música. Entretanto, para 37% dos participantes dessa pesquisa a influência musical foi recebida de pessoas de sua casa que se envolvem com prática musical, pois, muito embora, 85% dos participantes do estudo não aprendam música fora da escola, sua motivação para continuar desenvolvendo seus conhecimentos musicais aprendidos na disciplina se associaram ao relacionamento de 62% dos familiares e alunos com a execução musical. Destas assertivas conclui-se que este interesse movido pela utilidade desta aprendizagem no seu contexto parece ter vindo pelo incentivo dos pais que praticam a execução musical e do aprendizado musical realizado em casa (30%) e na igreja (30%) e outras instituições que orientaram o aluno por motivação autônoma.

Na literatura de Deci *et al.* (1991); Deci *et al.* (1996) e nos estudos de Niemiec *et al.* (2009) se observa o apoio dos pais como ponto fundamental para motivar os estudantes a prosseguir, estudando de forma permanente no ensino médio, pois, o suporte dos pais foi o principal incentivo para motivar a aprendizagem dos estudantes.

Considerando o sentido das aulas de música na escola aborda-se uma infinidade de situações geradoras de sentimentos de insegurança afetiva das quais se evidenciam as avaliações de ensino. Na literatura de Deci e Ryan (2000) se tomou conhecimento das consequências advindas do não atendimento do sentimento de relacionamento. Não obter atendimento do sentimento de relacionamento afeta a compreensão de conteúdos, gerando aumento da insegurança afetiva e abandono escolar. Sobre isso, a literatura de Deci *et al.* (1991) relaciona as dificuldades de aprendizado geradoras do abandono e insegurança a falta de apoio de pessoas próximas. Os pesquisadores demonstram em seu estudo que a diminuição de incentivo social interfere na forma como o estudante recebe uma avaliação sobre seu desempenho escolar. Essa falta de incentivo, age também, negativamente sobre as relações do

aluno com os demais colegas, prejudicando o entendimento dele sobre o compromisso que deve firmar com o aprendizado na escola.

No site de Deci e Ryan (2016) quando apresentam a Teoria da Motivação nos Relacionamentos, recentemente elaborada pelos autores, explicam ser a satisfação pessoal do estudante com o ambiente de ensino uma maneira de aumentar, no aluno, o sentimento de autodeterminação. Esse ambiente agradável torna possível o estabelecimento de relações sociais duradouras entre os membros constituintes do sistema de ensino, gerando o aumento do sentimento de autodeterminação associado pelos teóricos ao desenvolvimento, crescimento e atuação dos sujeitos.

Destas questões, entendem também outros pesquisadores, ser necessário empregar estratégia minimizadoras desta situação. No artigo de Deci e Ryan, (2000) os teóricos da Teoria da Autodeterminação (TAD) aconselham ao professor estudar sobre a personalidade do aluno, antes de aplicar para ele, estratégias de fomento para o sentimento de relacionamento, garantindo ao aluno compreender significativamente os conteúdos aplicados para ele, a fim de integrar esses conteúdos às suas metas e objetivos. A literatura de Deci *et al.* (1991) complementa esta questão sugerindo o estabelecimento de vínculos duradouros de afeto, segurança e respeito mútuo entre as partes envolvidas. Essa percepção de vínculo com os demais se fortalece com a obtenção de apoio dos pais, professores e colegas, podendo modificar positivamente o relacionamento interpessoal dos envolvidos, se forem os conteúdos, antes de ser aplicados para os estudantes, validados por eles como pessoalmente interessantes e pertinentes de serem integrados no contexto.

Segundo o *site* de Deci e Ryan (2016) a satisfação do sentimento de relacionamento está vinculada à relações sociais de qualidade, desenvolvidas entre o sujeito e seu meio, por isso, é melhorada a saúde psicológica do sujeito à medida em que é aumentada a satisfação dos sentimentos do aprendiz de autonomia competência e relacionamento. Para os teóricos da TAD é possível incrementar essas relações, tornando-as afetivas e de alta qualidade, portanto, ao melhorar a relação afetiva do aluno consigo e com os demais é possível contribuir para aumentar a satisfação e bem-estar do aluno, inclusive de música.

Sobre as inseguranças declaradas pela amostra (N=64), de obter pouco atendimento no sentimento de relacionamento, a literatura de Tapia e Fita (2015) oferece um guia o qual poderá melhorar a qualidade da satisfação dos jovens com a escola. Conforme orientam, aos professores cabe o dever de aplicar as tarefas aos alunos sob estruturas claras, mas não totalmente definidas quanto ao resultado esperado. Para distribuir autoridade em sala,

idealmente deve o professor, promover neste ambiente situações democráticas, ambientes calorosos, no qual não predomine o julgamento das habilidades, mas se compare entre si as conseguidas com êxito pelos alunos, sendo pertinente ao professor utilizar maneiras mais respeitadas de emitir avaliações de ensino aos alunos. Ademais, ao promover avaliações mais solidárias e respeitadas, não deve o professor mascarar os fracassos dos alunos, e sim apontar os problemas, pois, o conhecimento destes, faz os estudantes crescerem. Todavia, deve-se ter o cuidado de emitir avaliações de desempenho com respeito, para assim, valorizar diversidades e enfatizar a qualidade com a qual, os estudantes, alcançaram suas metas e integraram os objetivos no contexto.

Para alguns pesquisadores, as aplicações destas estratégias contribuem aumentando a aprendizagem conceitual, por aproximar os conteúdos do contexto do sujeito. Nesta perspectiva a literatura de Boruchovitch e Bzuneck (2009), destaca que ambientes democráticos e flexíveis vivenciados pelos alunos os favorecem praticar o diálogo. Esse tipo de incentivo aumenta o interesse e participação do aluno tanto para expressar quanto para receber opiniões, críticas e avaliações de desempenho por prova e teste.

Deci (2009) em seu artigo recomenda ao professor, elaborar tarefas para serem desenvolvidas em grupo para aumentar a segurança do estudante a explorar seu meio apoiados por pais, professores e colegas. Deci *et al.* (1991) complementa que a percepção de ajuda de pessoas próximas para concluir uma tarefa contribui para melhorar o relacionamento pessoal do estudante consigo próprio. Essa melhora é percebida pelo aluno quando sente que suas ideias e sugestões são validadas pelos demais, passando então a receber com mais facilidade ideias diferentes da sua e endossando-as como próprias de si. Esta afinidade criada com o conteúdo é movida pelo valor e sentido que atribui ao aprendido na escola para própria vida.

Sobre o exposto, é interpretado ser possível conhecer a natureza originária da motivação para aprender conceitos musicais, ao aplicar avaliação de aprendizagem interessada nos motivos, pelos quais de boa vontade o estudante participa ativamente nas atividades propostas, se envolve por longos períodos com as tarefas que desenvolve e aplica estratégias de avanço para alcançar suas metas e objetivos de continuar desenvolvendo este aprendizado fora da escola (CERNEV, 2015; RIBEIRO, 2013). Conforme se deduziu da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) que sustenta esse estudo, o aprendizado é uma necessidade inseparável do aluno.

Acredita-se ter com estas assertivas de pesquisa contribuído para atentar o professor de música sobre as relações pré-existentes entre o estudante e a habilidade musical. Todavia, é

necessário ao aluno manusear melhor os produtos musicais (ritmo, melodia e harmonia), sendo, portanto, necessário aplicar as aulas de música, métodos e procedimentos de ensino validados, para desenvolver no aluno habilidades de improvisação e composição, conforme indica a literatura de Fonterrada (2008; 2015).

Del-Ben (2012) também sugere aos professores, refletirem sobre todas as partes que envolve o ensino-aprendizagem musical. Essa reflexão favorece ponderar como queremos e podemos construir o ensino médio, pois, ensinar para esse nível de ensino é desafiador por exigir do professor esforço cognitivo para vislumbrar durante o planejamento das atividades sob qual relação pautará suas aulas. Neste panorama o estudante é vislumbrado pelo professor em todas as possibilidades de interação (intrapessoal, interpessoal) que realiza com seu ambiente, podendo ser vista inclusive pela perspectiva do aprendizado musical, pois cabe ao ambiente alimentar a motivação do estudante para atribuir importância, valor e sentido ao que aprende na escola, inclusive música, desde que garantam o direito ao aluno de aprender esse conteúdo com qualidade.

Neste panorama, também se entende serem as leis, diretrizes e parâmetros de ensino formas positivas de implementar o ensino da música no ensino médio, pois ofertam aos alunos a oportunidade de aprender música para incrementar seu próprio conhecimento. No estudo desenvolvido para a amostra pesquisada (N=64), observa-se que o ensino musical se desenvolve em casa, na igreja e na escola com menor frequência como relatou 16% dos participantes que aprendem música fora da escola.

Entretanto, a Base Nacional Comum Curricular proposta pelo novo ensino médio julga ser de competência das escolas, desenvolver a aprendizagem musical dos alunos de modo eficaz, promovendo desenvolvimento cognitivo do alunado sob produtos musicais (harmonia, melodia e ritmo) e habilidades de apreciação, execução, improvisação e composição, que devem ser melhor repensadas. Conforme se notou, os alunos se inclinaram a desenvolver atividades de execução instrumental em diferentes formações como: bandas de rock, banda fanfarra e canto coral que não foram aproveitadas pela escola, nem aproximadas dos conteúdos previstos para o ensino médio.

Nesta direção, acreditamos na importância desta pesquisa para formar novas opiniões sobre as possibilidades advindas da perspectiva motivacional autodeterminada, da qual se identificou contribuir com o desenvolvimento sistemático de conteúdos e habilidades musicais nos estudantes do ensino médio. Neste nível de ensino a pesquisa de survey realizada para 64 alunos, permitiu identificar a motivação autodeterminada de 62% dos

estudantes voltada para execução instrumental e vocal desenvolvida em casa e na igreja (60%). Esta contribuição permitiu localizar habilidades musicais, na amostra pesquisada, pouco aproximadas do conteúdo música presente na disciplina de Arte e, portanto, distanciadas da formação, desenvolvimento e atuação dos estudantes no âmbito sociocultural e no mercado de trabalho.

Por fim, com o emprego da pesquisa de *survey* nas escolas pertencentes á USE-2 foi possível realizar apenas um estudo introdutório sobre a motivação dos estudantes de ensino médio para aprender música e, responder ao objetivo geral da pesquisa. Essa proposta se voltou a compreender as contribuições da motivação para aprender música, evidenciando-se que a principal contribuição da motivação é proporcionar satisfação e bem-estar ao aluno enquanto participa volitivamente das tarefas, se envolve autonomamente por muito tempo com uma lição e resolve permanecer nas tarefas até sua conclusão, por entender que o aprendizado adquirido irá permanecer no mundo que o insere, por ser a aquisição de conhecimento inseparável da existência humana.

Como limitações para realizar este estudo, destacamos não ser possível ainda, conhecer a motivação dos jovens de modo exclusivo, pois, foi detectada a presença de uma parcela de adultos, ainda frequentando o ensino médio regular. Conforme identificado na amostra estudada (N=64) existem muitos jovens em situação de distorção série/idade, com tendência a abandonar a sala de aula, pois, muitos alunos não se encontraram na escola no momento da divulgação e realização desta pesquisa (N=49), fato que diferenciou consideravelmente o universo da pesquisa (N=139) da amostra final.

Por outra perspectiva, na condução desta pesquisa, instigou conhecer quais aspectos tornam a aprendizagem musical, adquirida fora da escola, tão importante para os alunos do ensino médio. Esse interesse se faz importante na busca de aproximar o interesse do aluno pela aprendizagem informal e especializada do aprendizado efetuado na escola regular. Neste passo, poderiam ser repensado como o estudante ao vivenciar as relações interacionais com o ambiente de ensino informal, institucional ou tecnológico, poderia vir aproximar esta prática do domínio de conceitos e habilidades ensinadas nas aulas de música, ministradas no ensino médio que ficaram em segundo plano no planejamento dos professores da USE-2.

É acreditado neste estudo ao adotar a perspectiva da motivação autodeterminada, encorajar a realização de muitas outras pesquisas realizadas para averiguar o aprendizado de música do ensino médio também em escolas particulares e outras USEs do estado, pois, aprender música são necessidades inatas tanto dos professores quanto dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosane Cardoso; ANDRADE, Margaret Amaral de. Um estudo sobre motivação para a prática musical de adolescentes com base na teoria do fluxo. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 23ª. edição, Natal. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2013. p 01-07.

ARAÚJO, Roseane Cardoso. Motivação para a prática e aprendizagem da música. In: SOBRENOME, ARAÚJO, Roseane Cardoso; RAMOS, Danilo (Org.). **Estudos sobre Motivação e Emoção em Cognição Musical**. Paraná: Editora UFPR, 2015. Parte 1, Capítulo 2 p. 45-58.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Motivação e prática musical: um exemplo de pesquisa sobre a Flow Theory. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 22ª. edição, João Pessoa. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2012. p 2478-2485.

ARAÚJO, Isac Rufino de. A motivação de licenciandos em música: um campo em pesquisa. In: XXIV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 25ª. edição, São Paulo. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2014. p 1-7.

ARAÚJO, Isac Rufino de. A motivação na aprendizagem musical especializada: o perfil motivacional dos alunos. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL. n.21, 2013i, Pirenópolis-Go. **Anais**. Pirenópolis - GO, 2013. p. 260-272.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; PICKLER, Leticia. Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, SÃO PAULO: USP/FFLCH– Departamento de Linguística FPR, 4ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2008, p.154-159.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; ANDRADE, Margaret Amaral de. Motivação na prática musical de adolescentes: um estudo de levantamento. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Campinas-SP: UNICAMP– Universidade Estadual de Campinas/Centro de convenções e Instituto de Artes da UNICAMP, 10ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2014, p. 74-81.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; NARITA Flávia Motoyama. Saberes Musicais na Criação Musical de Crianças de 7 a 10 Anos: o papel da motivação. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 19ª. edição, Florianópolis. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2009.p 85-87.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa Survey**. Tradução: Guilherme Cezarino – Belo Horizonte, Ed UFMG, 2003.

BRAGA, Simone, DANTAS, Taís. A autonomia e a formação inicial de professores de música. In: Anais do X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, CAMPINAS-SP: UNICAMP– Universidade Estadual de Campinas/Centro de convenções e Instituto de Artes da UNICAMP, 10ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abccogmus.org](http://www.abccogmus.org), 2014, p. 40-47.

BRASIL, LEI Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm) Acesso em 2 de nov. de 2016.

BRASIL, Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm) Acesso em 2 de nov. de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/ SEF, 2011.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Proposta preliminar, segunda versão revista**. Brasília: MEC, CONSED, 2016.

BANDURA, Albert. **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**/Albert Bandura, Roberta Gurgel Azzi, Soely Polydoro. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK Aloyseo (org). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BORTZ, Graziela. Tabus, Mitos e Preconceitos: o talento sob diferentes perspectivas. In: Anais do 10 SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, Curitiba: De artes – UFPR, 1ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abccogmus.org](http://www.abccogmus.org), 2006, p.197- 202.

BLACK, A. E., DECI, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. **Science Education**, 84, 740-756.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.p: 23-41.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. Porto Alegre, 2011. 109f. Dissertação de Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical. Instituto De Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2011.

HENTSCHKE Liane; CERESER Cristina Mie Ito. Motivação para aprender música de alunos brasileiros. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 20ª. edição, Florianópolis. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2010.p 385-390.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem Musical Colaborativa mediada pelas Tecnologias Digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Porto Alegre, 2015. 243f. Dissertação de Doutorado em Música, área de concentração: Educação Musical. Instituto De Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2015.

CERESER Cristina Mie Ito; HENTSCHKE Liane. As Crenças De Autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva da motivação do professor de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 19ª. edição, Curitiba – De Artes. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2009.p 26-28.

CERESER, Cristina Mie Ito; HENTSCHKE, Liane. A escala de crenças de auto-eficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar in: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n.18, 2009, Londrina. **Anais**. Londrina-PR, 2009. p. 127-136.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE Liane. Autodeterminação dos Professores de música: testes de validade e Confiabilidade. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 20ª. edição, Florianópolis. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2010.p 356-360.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE Liane. Autodeterminação dos Professores de música: testes de validade e Confiabilidade. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 20ª. edição, Florianópolis. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2010.p 356-360.

CERNEV, Francine Kemmer; CERESER, Cristina Mie Ito. Surveys baseados na internet: possibilidades e limites para investigação da motivação dos professores de música. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – POLITICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: DIMENSÕES CULTURAIS, EDUCACIONAIS E FORMATIVAS, n.19, 2010, Goiânia. **Anais**. Goiânia- GO, 2010. p. 2183-2193.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 20, p. 88-102, Jul.dez 2012.

CHEN, Beiwen; VANSTEENKISTE, Maarten; BEYERS, Wim; BOONE, Liesbet; DECI, Edward L.; KAAP-DEEDER, Jolene Van der; DURIEZ, Bart; LENS, Willy; MATOS, Lennia; MOURATIDIS, Athanasios; RYAN, Richard M.; SHELDON, Kennon M.; SOENENS, Bart; VAN PETEGEM, Stijn; VERSTUYF, Joke. Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. **Motivation Emotion**. v.39, 2015, p.216-236.



CONDESSA, Janaína. A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Brasília: UNB– Departamento de música, 6ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2011, p.651-662.

DEL-BEN Luciana, Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. Revista Música em perspectiva, v5, n1, março de 2012. p.37-50.

DANTAS, Taís. A motivação no processo de aprendizagem musical em grupo: o ponto de vista da psicologia da educação. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Goiânia: UFG/EMAC– Curso de Pós-graduação em música, 5ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2009, p.266-276.

DANTAS, Taís. A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas: relato de pesquisa concluída. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Rio de Janeiro: UFRJ – Programa de Pós-graduação em música, 6ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org/simcam](http://www.abcogmus.org/simcam), 2010, p.437-447.

DANTAS, Tais. Motivação de estudantes de licenciatura em música: análises a partir da teoria da autodeterminação. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 22ª. edição, João Pessoa. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2012. p 620-627.

DANTAS, Taís. Ensino coletivo de instrumentos musicais: autoestima e motivação na aprendizagem musical realizada em grupo. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Brasília: UNB– Departamento de música, 6ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2011a, p.619-630.

DANTAS, Taís; BRAGA, Simone Marques. Identidade social e motivação no desenvolvimento musical: relato de experiência em canto. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n.18, 2009, Londrina. **Anais**. Londrina-PR, 2009. p. 697-703.

DANTAS, Taís. A motivação no processo de ensino e aprendizagem musical realizado a partir de aulas coletivas: relato de pesquisa concluída. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Brasília: UNB– Departamento de música, 6ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2011b, p.120-127.

DANTAS, Tais; PALHEIROS, Graça Boal. A Tipos de motivação para a licenciatura em educação musical de estudantes brasileiros e portugueses. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 21, n.30, p. 63-73, Jul. dez 2013.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Self –Determination theory**. Local de publicação: sítio online, 2016. Disponível em: <[http:// selfdeterminationtheory.org](http://selfdeterminationtheory.org)>. Acesso em: 25 dez. 2016.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DECI, E. L., RYAN, R. M. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. University of Rochester, **Contemporary Educational Psychology** 25, 54–67 (2000) doi:10.1006/ceps.1999.1020, available online at <http://www.idealibrary.com> on.

DECI, Edward L. RYAN, Richard M., WILLIAMS Geoffrey C. Need Satisfaction and the self-regulation of learning in: **Learning and Individual Differences**, Volume 8, Number 3, Rochester, NY 14627, 1996, p 165-183.

DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., RYAN, R. M. Motivation and education: The self-determination perspective. **Educational psychologist**, v. 26, n. 3-4, p. 325-346, 1991.

DAVIDSON, Jane; FAULKNER, Robert; MCPHERSON, Gary. Motivating musical learning: on how to create the right conditions to take our natural interest in music to the next level. Londres: **The Psychology**, V22, N.12, 2009. Disponível em: <<http://thepsychologist.bps.org.uk/volume-22/edition-12/role-psychology-music-education>>. Acesso em: 25 de set. 2015.

ENGELMAN, Êrico, **A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública no norte do Paraná**, Londrina, PR, 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2010.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. A motivação na aprendizagem musical na Associação de Apoio aos Portadores de Câncer de Mossoró e Região – AAPCMR. In: XXV CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 25ª. edição, São Paulo. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2014. p. 1-8.

FIGUEIREDO, Edson. Escalas de mensuração e o estudo da motivação na área de música no Brasil. In: SOBRENOME, ARAÚJO, Roseane Cardoso; RAMOS, Danilo (Org.). **Estudos sobre Motivação e Emoção em Cognição Musical**. Curitiba: Editora UFPR, 2015. Parte 1, Capítulo 2 p. 95-116.

FIGUEIREDO, Edson; CERESER Cristina Mie Ito; HENTSCHE Liane. O senso de competência de alunos de instrumento em idade escolar. In: XXII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 22ª. edição, João Pessoa. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2012. p. 1600-1607.

FIGUEIREDO, Edson. A teoria da autodeterminação e a motivação em música: uma adaptação do método. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Goiânia: UFG/EMAC– Curso de Pós-graduação em música, 5ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2009, p.545-552.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. Gênero e estilo motivacional: um estudo com professores de instrumento musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, XXII. , 2015, Natal. **Anais**. Anais da ABEM: 2015. Pág. 24-37.

FIGUEIREDO, Edson A; CERESER, Cristina Mie Ito; HENTSCHKE, Liane. O valor atribuído às aulas de música fora da escola: um estudo com cinco jovens de Porto Alegre. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL. n.21, 2013, Pirenópolis-Go. **Anais**. Pirenópolis - GO, 2013. p. 1802-1812.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 22, n.32, p. 77-89, jan. jun. 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira [recurso eletrônico]: **Práticas criativas em educação musical** – 1 ed. – São Paulo. Editora Unesp digital, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Coral e trabalho: o canto em conjunto como atividade de lazer e o coro como organização produtiva de bens e serviços culturais. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Brasília: UNB – Departamento de música, 6ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abccogmus.org](http://www.abccogmus.org), 2011, p.540-554.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. Metas de Atuação Profissional de Licenciados em Música do Brasil. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL. n.21, 2013, Pirenópolis-Go. **Anais**. Pirenópolis - GO, 2013. p. 1339-1347.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. Professores de música no Brasil: características pessoais e profissionais. In: XXII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, XXII, 2015, Natal. **Anais**. Anais da ABEM: 2015. Pág. 24-37.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMÃO, Pablo da Silva. Explorando a motivação para aprendizagem da percepção musical em um curso superior de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 23ª. edição, Natal. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2013. p 01-08.

HALAM, Susan. The role of psychology in music education: on the nature and importance of musical ability Londres: **The Psychology**, V.22, N. 12, 2009. Disponível em: <<https://thepsychologist.bps.org.uk/volume-22/edition-12/role-psychology-music-education/>>. Acesso em: 25 de set. 2015.

HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**.2010. ISSN 0255-7614.

HAERENS, L., AELTERMAN, N., VANSTEENKISTE, M., SOENENS, B., VAN PETEGEM, S. Do perceived autonomyAsupportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport & Exercise*, v16, 2015 p.126-136.

HENTSCHKE Liane; CERESER Cristina Mie Ito. Motivação para aprender música de alunos brasileiros. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 20ª. edição, Florianópolis. Anais. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2010.p 385-390.

HENTSCHKE, Liane. Motivação para aprender música na escola e em atividade não-formais. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, XXII, 2015, Natal. **Anais**. Anais da ABEM: 2015. Pág. 03-13.

HORA, Henrique Rego Monteiro; MONTEIRO, Gina Torres Rego; ARICA, José. Confiabilidade em Questionários para Qualidade: Um Estudo com o Coeficiente Alfa de Cronbach. **Revista Produto & Produção**, Porto Alegre, V. 11, n.02, p.85-103, jan. jun. 2010.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo Escolar da Educação Básica**, 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p. 39.

KHLORAUSCH, Daniela Barcote. Prática Coral e motivação: o ambiente coral na percepção do corista. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, XXII, 2015, Natal. **Anais**. Anais da ABEM: 2015. Pág. 38-49.

KRÜGER, Igor Mendes; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. O Processo de aprendizagem da composição musical em aulas coletivas por meio das experiências vicárias. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Belém-PA: UFPA/EMUFPA – Universidade Federal do Pará/Escola de Música da UFPA, 9ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcoamus.org](http://www.abcoamus.org), 2013 a, p.106-116.

KRÜGER, Veridiana de Lima Gomes; ARAÚJO, Roseane Cardoso. Projeto de Pesquisa: El Sistema como agente no processo de construção das crenças de auto-eficácia de seus alunos, músicos e professores. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL. n.21, 2013, Pirenópolis-Go. **Anais**. Pirenópolis - GO, 2013. p. 2108-2120.

LEVEK, Kamile; SANTIAGO, Diana. Teoria do fluxo, educação musical e a percepção de emoção em música por crianças de 6 a 10 anos. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Campinas-SP: UNICAMP– Universidade Estadual de Campinas/Centro de convenções e Instituto de Artes da UNICAMP, 10ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcoamus.org](http://www.abcoamus.org), 2014, p. 183-190.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza; SILVA, Silene Trópico; MOTA, Bianca Souto; FREITAS, Clíssia Édera Costa de; COSTA, Emerson de Paula da Silva; SAGICA Frank de Lima; FREIRE, Jessyca dos Santos; BARBOSA, João Paulo Nascimento Frazão; MENDES,

Rhuan Victor dos Santos; LEÔNIDAS, Rodrigo Cohen; COSTA, Wlidyne Gomes; VIEIRA, Lia Braga. Um PIBID e várias possibilidades de ensino da Música na Escola de Educação Básica: relato de duas experiências. FÓRUM BIENAL DE PESQUISA EM ARTES. ANAIS: CORPOS ENTRE ARTES – ARTES ENTRE COPOS / Organizadores Lia Braga VIEIRA, Bene MARTINS, Afonso MEDEIROS – Belém: PPGARTES /ICA/UFPA. **Anais**. 2013, 6-p.1028-1038.

MADEIRA, Igor Ana Ester Correia; MATEIRO, Teresa. Peculiaridades da motivação no contexto de uma aula de música. In: IX SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Belém- PA: UFPA/EMUFPA – Universidade Federal do Pará, Escola de Música da UFPA, 9ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcmus.org](http://www.abcmus.org), 2013, p.106-116.

MORIN, Edgar, 1921- **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NARITA, Flávia Motoyama. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n.18, 2009, Londrina. **Anais**. Londrina-PR, 2009. p. 404-413.

NIEMIEC, Christopher P.; LYNCH, Maarten Vansteenkiste; BERNSTEIN, Jesse; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. **Journal of Adolescence**, Elsevier Ltd/ Rochester, NY 14627, USA , v.29, n. doi:10.1016, p. 761–775, 2006.

OLIVEIRA, Mário André Wanderley. Aspectos motivacionais de licenciandos em música sobre sua formação: Resultados de um estudo piloto. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, XXII., 2015, Natal. **Anais**. Anais da ABEM: 2015. Pág. 14-23.

OLIVEIRA, Jetro Meira de. Perfil dos alunos ingressantes de uma Licenciatura em Música. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 23ª. edição, Natal. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2013. p 01-07.

PARÁ, Secretária de Estado de Educação. **Regimento escolar das escolas públicas estaduais de educação básica**. Belém-PA: SEDUC-PA, 2005. Disponível em: <[http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta\\_l\\_seduc/65.pdf](http://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta_l_seduc/65.pdf)>. Acesso em: 16 de set 2016.

PENNA, Maura, **Música (as) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIZZATO, Miriam Suzana. **Motivação em aprender música na escola**: um estudo sobre o interesse. Porto Alegre, 2009.126f. Dissertação Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical. Instituto De Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2009.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHE, Liane. A motivação e o interesse na aprendizagem musical. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n.18, 2009, Londrina. Anais. Londrina-PR, 2009. p. 214-221.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHE, Liane. Motivação para aprender música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 23, p. 40-47, mar. 2010.

QEDU.PARÁ IDEB 2015.online: 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb>>. Acesso em: 14 de nov. 2015.

QUEIROZ, Andréa Matias. Motivação para estudar música na idade adulta: um estudo de levantamento com alunos de instrumento de João Pessoa. In: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Brasília: UDESC – Departamento de música, 8ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2012, p.478-484.

QUEIROZ, Andréa Matias. Crenças de auto-eficácia de alunos de instrumento musical: uma pesquisa em andamento. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Campinas-SP: UNICAMP– Universidade Estadual de Campinas/Centro de convenções e Instituto de Artes da UNICAMP, 10ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2014, p. 458-464.

QUEIROZ, Andréa Matias. A Motivação para aprendizagem da música: uma revisão bibliográfica. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 25ª. edição, São Paulo. **Anais**. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2014. p 1-9.

RATELLE, Catherine F.; DUCHESNE, Stéphane. Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. **Contemporary Educational Psychology**, Elsevier Ltd/ Rochester, NY 14627, USA , v. 39 29, n. doi:10.1016, p. 388–400, 2014.

RIBEIRO, Giann Mendes; CERNEV, Francine Kemmer. O papel do feedback na motivação para ensinar e aprender música. In: XXIII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 23ª. edição, Natal. Anais. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2013. p 01-08.

RIBEIRO, Giann Mendes. Autonomia nas aulas de violão a distância sob a perspectiva da macroteoria da autodeterminação. In: XX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA–ANPPOM, 22ª. edição, João Pessoa. Anais. Local de publicação: [www.anppom.com.br](http://www.anppom.com.br), 2012. p 620-627.

RIBEIRO, Giann Mendes. Motivação para aprender no ensino coletivo de violão a distância. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – POLITICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: DIMENSÕES CULTURAIS, EDUCACIONAIS E FORMATIVAS, n.19, 2010, Londrina. Anais. Goiânia-GO, 2010. p. 697-703.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação**. Porto Alegre, 2013. 241f. Dissertação de Doutorado em Música, área de concentração: Educação Musical. Instituto De Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2013.

RYAN, R. M., & CONNELL, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, 57, 749-761.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. Tradução Luís Antônio Fajardo Pontes; Stella Machado; revisão técnica Maurício Canton Bastos; Ney Gonçalves Calvano. 4ª ed – Rio de Janeiro, 2015.

ROSA, Anderson Roberto Zabrocki; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A experiência de fluxo na prática e estudo cotidiano do violão em alunos iniciantes. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Campinas-SP: UNICAMP– Universidade Estadual de Campinas/Centro de convenções e Instituto de Artes da UNICAMP, 10ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2014, p. 453-457.

SILVA, Silene Trópico. Ensino e aprendizagem em música com adolescentes de escola pública da rede estadual de ensino, em Belém do Pará. In: VII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, VII., 2014, Acre. **Anais da ABEM: 2014**. Pág. 01-10. **Anais** Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_norte/regional\\_norte/paper/view/837](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/view/837). Acesso em: 28 de nov. 2015.

SILVA, Abel Raimundo. O Oficinas de *Performance* Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de *performance* musical. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, São Paulo: USP/FFLCH– Departamento de Linguística FPR, 4ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2008, p.415-422.

SILVA, Silene Trópico; HENDERSON FILHO, José Ruy. Perspectivas Motivacionais para aprender música no ensino médio: uma revisão teórica do estado da arte. In: **Anais do IX ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM**, Boa Vista-RR, 8º Edição. **Anais**. Local de publicação [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/ixencontroregnt/reg\\_norte2016/paper/view/1616/752](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/ixencontroregnt/reg_norte2016/paper/view/1616/752), 2016. p. 1-13.

SCHNEIDER, Ana Francisca. Atribuição de Causalidade na Performance Musical. In: **Anais do VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL**, Brasília: UNB– Departamento de música, 6ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abcogmus.org](http://www.abcogmus.org), 2011, p.120-127.

SCHNEIDER, Ana Francisca; CERESER Cristina Mie Ito. Atribuições de causalidade na performance musical. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM E 15º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, n.18, 2009, Londrina. **Anais**. Londrina-PR, 2009. p. 312-319.

STOCCHERO, Mariana de Araújo; ARAÚJO, Roseane Cardoso. Educação Musical na escola regular: possíveis experiências de fluxo. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL. n.21, 2013, Pirenópolis-Go. Anais. Pirenópolis - GO, 2013. p. 915-927.

SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano**, 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, 2009.

SWANWICK, Keith. **Música, Mente e Educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel – 1. Ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA Enrique Caturla. **A motivação na sala de aula: O que é, como se faz**, 11ª Ed – São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta Gurgel. Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. In: X SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS – INTERNACIONAL, Campinas-SP: UNICAMP– Universidade Estadual de Campinas/Centro de convenções e Instituto de Artes da UNICAMP, 10ª. Edição. **Anais**. Local de publicação: [www.abccogmus.org](http://www.abccogmus.org), 2014, p. 199-206.

TOURINHO, Cristina. Violonistas, mercado de trabalho e a Teoria da Auto-eficácia. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – CIÊNCIA TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA PESQUISA E AÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL. n.21, 2013, Pirenópolis-Go. **Anais**. Pirenópolis - GO, 2013. p. 2341-2347.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos**. Porto Alegre, 2009.119f. Dissertação Mestrado em Música, área de concentração: Educação Musical. Instituto De Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2009.

VOLPATO, Gilson Luiz. **Guia prático para redação científica**, Bocucatu: Best Writing, 2015.

WILLIAMS, G. C., DECI, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, 70, 767-779.

ZERBINATTI, Camila Durães. Motivações intrínsecas: observações e influências no ensino instrumental. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSICAL – POLITICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL: DIMENSÕES CULTURAIS, EDUCACIONAIS E FORMATIVAS, n.19, 2010, Goiânia. Anais. Goiânia- GO, 2010. p. 1264-1270.

>. Acesso em: 02 de nov. 2015.



## APÊNDICE – A QUESTIONÁRIOS DO ESTUDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

**Identificação  
numérica do  
formulário**

Nº \_\_\_\_\_

A- Gostaríamos de conhecer um pouco sobre seu interesse por participar das aulas de artes, enquanto aprende o conteúdo música. Diferentes motivos levam os estudantes a participar ativamente nesta disciplina, por isso, gostaríamos de saber quais motivos se encaixam no seu perfil. Usando a seguinte escala, marque somente um quadrado indicando o quanto cada uma das afirmações faz sentido para você, revelando cada afirmativa como falsa, parcialmente verdadeira ou totalmente verdadeira.

|     |   | F     | PV    | TV |
|-----|---|-------|-------|----|
| 1.  | A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Artes/Música é porque eu quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente.                     | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 2.  | Provavelmente seguirei as instruções do professor(a) para estudar a disciplina Artes/Música, porque o professor parece ter conhecimento sobre a melhor forma de aprender a disciplina.                            | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 3.  | Provavelmente seguirei as instruções do professor(a) para estudar a disciplina artes/música, porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria.                                      | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 4.  | Participo ativamente nas aulas de Artes/Música porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual.  | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 5.  | A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Artes/Música é porque considero ser um desafio compreender os conteúdos musicais.                              | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 6.  | Participo ativamente nas aulas de Artes/Música porque se não participar as meus colegas pensarão mal a meu respeito.  | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 7.  | Provavelmente seguirei as instruções do professor(a) para estudar a disciplina Artes/Música, porque se não fizer as atividades como ele sugere ganharei uma nota ruim.  | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 8.  | A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Artes/Música é porque obter uma boa nota nesta disciplina influenciará positivamente em meu histórico escolar. | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 9.  | Provavelmente seguirei as instruções do professor(a) para estudar a disciplina Artes/Música, porque ficarei preocupado(a) se não tiver um bom desempenho nesta disciplina.  | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 10. | Participo ativamente nas aulas de Artes/Música porque me sentirei orgulhoso(a) de me sair bem nesta disciplina.   | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 11. | A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Artes/Música é porque considero interessante aprender sobre música na disciplina.                              | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |
| 12. | Participo ativamente nas aulas de Artes/Música porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar minha compreensão sobre o assunto.  | 1 2 3 | 4 5 6 | 7  |



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

**B** - Na continuação deste questionário gostaríamos de perguntar como você se sente atualmente. Ao ler cuidadosamente cada uma das afirmativas você poderá escolher de **1 Totalmente Falso a 7 Totalmente Verdadeiro** para indicar o quanto cada afirmativa significa para você neste momento da vida.

|            |  | TOTALMENTE FALSO |   |   |   |   |   |   | TOTALMENTE VERDADEIRO |   |   |   |   |   |   |
|------------|--|------------------|---|---|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| <b>1.</b>  | Me sinto livre para escolher com quais coisas desejo me comprometer.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>2.</b>  | Sinto que a maioria das coisas que faço é porque tenho obrigação de fazê-las.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>3.</b>  | Sinto-me importante para as pessoas com as quais me importo.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>4.</b>  | Me sinto excluído do grupo que gostaria de pertencer.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>5.</b>  | Sinto-me confiante para fazer as coisas certas.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>6.</b>  | Tenho sérias dúvidas sobre minha capacidade de fazer as coisas bem feitas.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>7.</b>  | Sinto que as minhas decisões estão de acordo com o que eu realmente quero.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>8.</b>  | Me sinto forçado a fazer muitas coisas que eu não escolhi e não quero fazer.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>9.</b>  | Sinto que estou conectado(a) com as pessoas que se preocupam comigo e por quem me importo.                                 | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>10.</b> | Sinto que as pessoas importantes para mim são frias e distantes comigo.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>11.</b> | Sinto-me capaz de fazer as coisas que faço.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>12.</b> | Sinto-me decepcionado com as coisas que faço.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>13.</b> | Sinto que minhas escolhas expressam quem eu realmente sou.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>14.</b> | Me sinto pressionado a fazer muitas coisas.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>15.</b> | Sinto-me intimamente ligado(a) com as pessoas pelas quais me importo.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>16.</b> | Tenho a impressão de que as pessoas enjoam de mim com o passar do tempo.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>17.</b> | Sinto que sou capaz de alcançar minhas metas e objetivos na vida.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>18.</b> | Sinto-me inseguro(a) com minhas habilidades.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>19.</b> | Sinto que tudo o que fiz até agora realmente me interessa e o fiz com sinceridade.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>20.</b> | Sinto que as atividades diárias que desenvolvo são uma cadeia de obrigações.   | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>21.</b> | Experimento uma sensação de calor humano e aconchego quando estou junto das pessoas com quem passo boa parte do meu tempo. | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>22.</b> | Sinto que meu relacionamento social com as pessoas é superficial.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>23.</b> | Sinto que posso cumprir com êxito tarefas difíceis.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| <b>24.</b> | Sinto-me fracassado(a) cada vez que cometo erros.  | 1                | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 1                     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

*Traduzido por Shirlene Sousa (Espanhol/Português) e por Eliana Hornstra (Holandês/Português)*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES

C - Finalmente gostaríamos de saber um pouco sobre você para verificar o que diferentes pessoas acham sobre os temas que estivemos examinando. Agradecemos sua participação neste estudo!

|    |   |   |  |
|----|---|---|--|
| 1- | <b>Qual seu gênero:</b><br><input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino | 2-  | Qual a sua idade? _____ anos.  |
| 3- | <b>Qual a formação escolar dos membros de sua família (pai, mãe ou responsável legal):</b>      |   |  |
|    | <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental   | <input type="checkbox"/> Ensino Médio/Curso Técnico | <input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Não frequentou |
| 4- | <b>Você estuda música fora da escola?</b>   |   |  |
|    | <input type="checkbox"/> Não  | Sim <input type="checkbox"/><br>Onde? _____         |  |
| 5- | <b>Você e/ou alguém toca algum instrumento musical, ou canta?</b>                               |   |  |
|    | <input type="checkbox"/> não  | sim <input type="checkbox"/>                        | Qual instrumento? _____  |

# ANEXO – A CARTA DE ANUÊNCIA DIRIGIDA ÀS INSTITUIÇÕES

## Anexo 1 – Autorização para visitar as escolas que oferecem ensino médio



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA ESPECIAL DE ESTADO DE PROMOÇÃO SOCIAL  
SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO DO PARÁ  
SEDUC NA ESCOLA – USE/02

### AUTORIZAÇÃO

**DO: GESTOR DA USE/02 - SÉRGIO MONTEIRO**

**PARA: ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO**

Autorizamos a Sra. **SILENE TRÓPICO E SILVA**, Matrícula nº **201524770013**, da Universidade Federal do Pará à pesquisa a existência de músicas nas escolas de ensino médio jurisdicionada pela USE/02.

Belém, 26 de Setembro de 2016.

Atenciosamente,

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Sérgio Monteiro**  
**GESTOR DA USE/02**

Sérgio Ronaldo Monteiro de Araújo  
DIRETOR (GED-S) USE-02  
PORTARIA Nº 000602-2011

**Anexo 2 – Autorização da USE-2 institucional para condução da pesquisa nas escolas selecionadas**

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Pelo presente termo e na qualidade de responsável por essa Instituição, declaro que aceito a realização do projeto de pesquisa intitulado "Motivação para Aprender Música: Um estudo com alunos do ensino Médio" pelo aluno(a) Silene Trópico e Silva da Universidade Federal do Pará, sob orientação do(a) Professor(a) Dr(a) Aurco Deo De Freitas

Belém, 27 de Dezembro de 2016.

Ricardo Cordeiro

Assinatura do responsável

R Sergio Ronaldo Monteiro de Araujo  
DIRETOR (GED-5) USE-02  
PORTARIA Nº 000602-2011

**Anexo 3 – Autorização institucional da direção da E.E.F.M “Prof.º Acy de Jesus Barros Pereira” para condução da pesquisa na escola.**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES  
**Carta de Anuência**

**Itma. Sra. Diretora Prof. Denise do Socorro Marques Esteves.**

**Diretora de Ensino da Escola Estadual de Ensino Médio “Acy de Jesus Barros Pereira”,  
Unidade Seduc na Escola dois (USE-2) SEDUC-PA.**

Solicitamos respeitosamente autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“Motivação para aprender música: Um estudo com alunos do ensino médio”**.

A pesquisa visa compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorar a qualidade do ensino, entendemos ser a música um elemento de fácil trânsito em todas as áreas de conhecimento que compreendem “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e acreditamos que podem ser desenvolvidas através da música habilidades prévias no estudante que contribuirão para aquisição de conhecimentos também em outras disciplinas. Nas escolas paraenses não se têm conhecimento até o momento de nenhuma pesquisa com proposta de estudar a motivação para aprender música no ensino médio, razão, que torna importante neste estudo compreender o comportamento motivado dos alunos enquanto desenvolvem atividades musicais na escola pública.

A pesquisa será feita com alunos do ensino médio com faixa etária entre quinze a dezessete anos matriculados no primeiro ano e que recebam ensino de música na disciplina Artes, conteúdo música.

O estudo será conduzido pela mestrandia Silene Trópico e Silva do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) sob a orientação do Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas (UFPA) e do Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho (UEPA).

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que o nome da instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações de artigos e trabalhos científicos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, livros e revistas do mesmo gênero. Ressaltamos que os dados colhidos serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Salientamos ainda que os dados gerados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belém-PA, 17 de Janeiro de 2017.

Silene Trópico e Silva  
Silene Trópico e Silva

Pesquisadora responsável do projeto

**Silene Trópico e Silva**  
Pesquisadora do PPG ARTES/UFPA  
CPF: 431.170.072-53  
Tel. (091) 98529-1793  
silenetropico@hotmail.com

concordamos com a solicitação

não concordamos com a solicitação

Denise do Socorro Marques Esteves  
Prof. Denise do Socorro Marques Esteves

Diretora de Ensino  
Denise do Socorro M. Esteves  
E.E.F.M.-PROF.º ACY DE BARROS  
DIRETORA  
PORTARIA 613/2016

**Anexo 4 – Autorização institucional da direção da E.E.F.M “Augusto Montenegro” para condução da pesquisa na escola**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES  
**Carta de Anuência**

**Ilma. Sra. Diretora Prof. Raimunda Alzira Goes Maciel.**

**Diretora de Ensino da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Augusto Montenegro”. Unidade Seduc na Escola dois (USE-2) SEDUC-PA.**

Solicitamos respeitosamente autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **“Motivação para aprender música: Um estudo com alunos do ensino médio”**

A pesquisa visa compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorar a qualidade do ensino, entendemos ser a música um elemento de fácil trânsito em todas as áreas de conhecimento que compreendem “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e acreditamos que podem ser desenvolvidas através da música habilidades prévias no estudante que contribuirão para aquisição de conhecimentos também em outras disciplinas. Nas escolas paraenses não se têm conhecimento até o momento de nenhuma pesquisa com proposta de estudar a motivação para aprender música no ensino médio, razão, que torna importante neste estudo compreender o comportamento motivado dos alunos enquanto desenvolvem atividades musicais na escola pública.

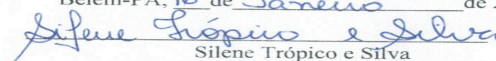
A pesquisa será feita com alunos do ensino médio com faixa etária entre quinze a dezessete anos matriculados no primeiro ano e que recebam ensino de música na disciplina Artes, conteúdo música.

O estudo será conduzido pela mestranda Silene Trópico e Silva do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) sob a orientação do Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas (UFPA) e do Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho (UEPA).

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que o nome da instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações de artigos e trabalhos científicos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, livros e revistas do mesmo gênero. Ressaltamos que os dados colhidos serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Salientamos ainda que os dados gerados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belém-PA, 16 de Janeiro de 2017.

  
Silene Trópico e Silva  
Pesquisadora responsável do projeto

**Silene Trópico e Silva**  
Pesquisadora do PPG ARTES/UFPA  
CPF: 431.170.072-53  
Tel. (091) 98529-1793  
silenetropico@hotmail.com

concordamos com a solicitação

não concordamos com a solicitação

  
Prof. Raimunda Alzira Goes Maciel

Raimunda Alzira Goes Maciel  
Diretora de Ensino  
CPF: 261.577.722-04  
Portaria: 009128-2015  
Diretora

## Anexo 7 – Autorização institucional da direção da E.E.F.M “Jarbas Passarinho” para condução do teste da pesquisa na escola



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES

### Carta de Anuência

**Htma. Sra. Diretora Profª. Walminia Maria Leite Carvalho**

**Diretora de Ensino da Escola Estadual de Ensino Médio “Jarbas Passarinho”. Unidade Seduc na Escola oito (USE-8) SEDUC-PA.**

Solicitamos respeitosamente autorização institucional para realização dos testes do questionário da pesquisa de mestrado intitulada **“Motivação para aprender música: Um estudo com alunos do ensino médio”**

A pesquisa visa compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorar a qualidade do ensino, entendemos ser a música um elemento de fácil trânsito em todas as áreas de conhecimento que compreendem “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e acreditamos que podem ser desenvolvidas, através da aprendizagem da música, habilidades prévias no estudante que contribuirão para aquisição de conhecimentos também em outras disciplinas. Nas escolas paraenses não se têm conhecimento até o momento de nenhuma pesquisa com proposta de estudar a motivação para aprender música no ensino médio, razão, que torna importante neste estudo compreender o comportamento motivado dos alunos enquanto desenvolvem atividades musicais na escola pública.

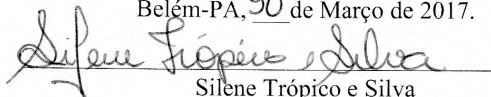
O teste do instrumento de pesquisa será feito pelo emprego dos questionários para alunos do ensino médio com faixa etária entre quinze a dezessete anos matriculados no primeiro ano e que recebam ensino de música na disciplina Artes, conteúdo música.

A fase de testes será conduzida pela mestrandia Silene Trópico e Silva do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) sob a orientação do Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas (UFPA) e do Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho (UEPA).

Ao mesmo tempo pedimos autorização para que o nome da instituição possa constar no relatório final, bem como em futuras publicações de artigos e trabalhos científicos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, livros e revistas do mesmo gênero. Ressaltamos que os dados colhidos serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da pesquisa envolvendo seres humanos. Salientamos ainda que os dados gerados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando á disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belém-PA, 30 de Março de 2017.

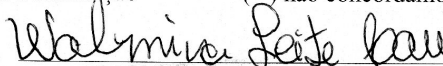
  
Silene Trópico e Silva

Pesquisadora responsável do projeto

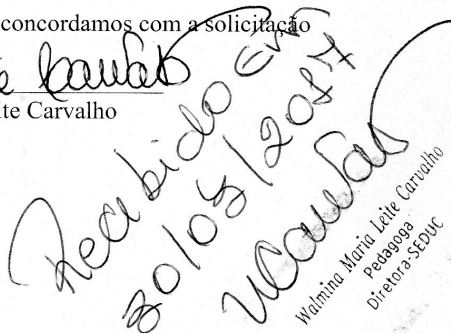
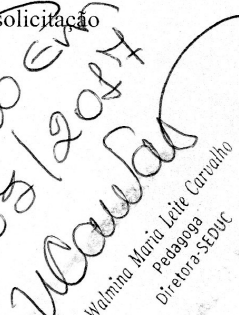
**Silene Trópico e Silva**  
Pesquisadora do PPG ARTES/UFPA  
CPF: 431.170.072-53  
Tel. (091) 98529-1793  
silenetropico@hotmail.com

( ) concordamos com a solicitação

( ) não concordamos com a solicitação

  
Profª. Walminia Maria Leite Carvalho

Walminia Maria Leite Carvalho  
Pedagoga  
Diretora-SEDOC

  
Recebido em  
30/03/2017  
  
Walminia Maria Leite Carvalho  
Pedagoga  
Diretora-SEDOC



# ANEXO – B TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

## Anexo 5 – Redação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTES

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais e responsáveis seu filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa científica como voluntário e foi selecionado(a) por receber ensino de música na disciplina Artes no ensino médio. Após ler esse documento e esclarecer suas dúvidas, no caso de aceitar que seu filho(a) faça parte deste estudo, (pesquisadora, aluno e responsável) assinaremos ao final deste documento. O documento terá duas vias ficando uma com o responsável e com o aluno e outra com a pesquisadora. Em caso de recusa o participante não será penalizado de nenhuma forma, não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, já que, a pesquisa não é patrocinada por nenhuma organização científica. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação e me comprometo a assegurar o sigilo das informações obtidas nesta pesquisa e prestar esclarecimentos a qualquer momento.

#### **Objetivos e Subsídios**

Esta pesquisa é sobre a motivação para aprender música na escola regular de ensino médio e está sendo desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) para obtenção do título de mestre em artes da pesquisadora responsável, sob a orientação do Prof. Dr. Áureo Deo DeFreitas (UFPA) e do Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho (UEPA). Visamos com este estudo compreender as contribuições da motivação para aprendizagem musical. A finalidade deste trabalho é contribuir para melhorar a qualidade do ensino, entendemos ser a música um elemento de fácil trânsito em todas as áreas de conhecimento que compreendem “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” e acreditamos que podem ser desenvolvidas através da música habilidades prévias no estudante que contribuirão para aquisição de conhecimentos também em outras disciplinas. Nas escolas paraenses não se têm conhecimento até o momento de nenhuma pesquisa com proposta de estudar a motivação para aprender música no ensino médio, razão, que torna importante neste estudo compreender o comportamento motivado dos alunos do ensino médio regular enquanto desenvolvem atividades musicais na escola pública.

#### **Procedimentos**

Se o senhor(a) concordar que seu filho(a) participe desta pesquisa ele(a) irá responder algumas perguntas, solicitamos sua autorização para que o conteúdo do questionário seja publicado em artigos e trabalhos científicos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, livros e revistas do mesmo gênero.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTES

**Riscos/Desconfortos**

Por ocasião da publicação dos resultados, as informações colhidas nos questionários terão como identificação apenas a numeração e serão guardadas em envelopes para assegurar que não ocorra qualquer situação em que o conteúdo respondido possa ser identificado pela direção, professores e alunos durante e depois do preenchimento dos questionários. Serão os questionários após a intervenção, acomodados em envelopes e devidamente resguardados de acesso por pessoas não autorizadas, evitando prejuízos como sofrimento de cunho emocional e sociocultural ao participante. O pesquisador responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

**Benefícios do estudo**

O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Musical e Artes. Nas escolas brasileiras o emprego e estudo da motivação para aprender têm contribuído para aumentar a aprendizagem conceitual e promover melhorias para a qualidade do ensino. Pretendemos com esta pesquisa investigar a aprendizagem conceitual na disciplina Artes e conhecer a avaliação do ensino segundo as percepções do próprio estudante sobre o que aprende na escola. Ao final da pesquisa você poderá receber a devolutiva sobre os dados coletados que serão usados pelos pesquisadores na elaboração de livros, relatório e artigo científico, podendo os resultados deste estudo ser apresentado em eventos e /ou revistas científicas, contribuindo para traçar o perfil motivacional de aprendizagem musical dos alunos do ensino médio da rede pública e servindo para que novas metodologias e pesquisas sejam feitas para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem.

**Conflitos de Interesses**

Informamos que não existe conflito de interesse deste estudo. A pesquisa encontra-se em processo para a construção da dissertação de mestrado da pesquisadora que será apresentada no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA para obtenção do título de mestre em artes. Por isso, sua participação sendo voluntária não será remunerada.

**Questões**

Este estudo foi explicado á você e suas dúvidas serão respondidas. Se você tiver qualquer outra dúvida sobre a pesquisa e quiser conversar sobre a condução do estudo, você pode entrar em



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTES

contato com a pesquisadora responsável e com o comitê de ética<sup>1</sup>. Todos os dados gerados serão mantidos em absoluto sigilo e anonimato para preservar a identidade de todos os entrevistados. Caso o participante não se sinta a vontade para aceitar ou mesmo tendo aceito deseje retirar seu consentimento ele será livre para terminar ou para interromper o questionário a qualquer momento.

**Informações sobre a pesquisa:**

**Título do projeto:** “Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio”.

**Pesquisadora responsável:** Silene Trópico e Silva

**Contatos:** (091) 98529-1793

E-mail: [silenetropico@hotmail.com](mailto:silenetropico@hotmail.com)

**Consentimento dos pais ou responsáveis do estudante como sujeito da pesquisa**

Eu \_\_\_\_\_, portador(a) do RG \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo que o estudante \_\_\_\_\_ participe da pesquisa “Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio”. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Silene Trópico e Silva sobre a pesquisa, os procedimentos envolvidos, a garantia da liberdade e sigilo dos dados gerados.

Belém - PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Responsável do Participante**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante**

\_\_\_\_\_  
**Silene Trópico e Silva**

Pesquisadora-UFGA

<sup>1</sup> Comitê de Ética em Pesquisa em Seres (CEP-ICS/UFGA) - Complexo de Sala de Aula/ CCS - Sala 13 - Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel.: 3201-7735. e-mail: cepccs@ufpa.br/ Site: www.ufpa.br/ics.

## ANEXO D – FOLHA DE SUGESTÕES

### Anexo 6 – Folha de sugestões dos avaliadores do instrumento de coleta de dados

#### Folha de sugestões

Questão nº. \_\_\_\_\_  
Difícil compreensão ( )  
Especifique: \_\_\_\_\_  
Vocabulário difícil ( )  
Qual palavra: \_\_\_\_\_  
Dúvidas ( )  
Quais? \_\_\_\_\_  
Outras ( )  
Especifique: \_\_\_\_\_

Questão nº. \_\_\_\_\_  
Difícil compreensão ( )  
Especifique: \_\_\_\_\_  
Vocabulário difícil ( )  
Qual palavra: \_\_\_\_\_  
Dúvidas ( )  
Quais? \_\_\_\_\_  
Outras ( )  
Especifique: \_\_\_\_\_

Questão nº. \_\_\_\_\_  
Difícil compreensão ( )  
Especifique: \_\_\_\_\_  
Vocabulário difícil ( )  
Qual palavra: \_\_\_\_\_  
Dúvidas ( )  
Quais? \_\_\_\_\_  
Outras ( )  
Especifique: \_\_\_\_\_