

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

LORENA FEITOSA COSTA

MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM MUSICAL NAS AULAS DE MÚSICA: UM
ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO COM ALUNOS DE UMA TURMA DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

MOSSORÓ-RN
2024

LORENA FEITOSA COSTA

MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM MUSICAL NAS AULAS DE MÚSICA: UM
ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO COM ALUNOS DE UMA TURMA DO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Prof.º Dr. Giann Mendes Ribeiro

MOSSORÓ-RN
2024

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

C837m Costa, Lorena Feitosa.
MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM MUSICAL NAS AULAS
DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO COM
ALUNOS DE UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Lorena Feitosa Costa. - 2024.
127 f. : il.

Orientador: Giann Mendes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
Ensino (POSENSINO), 2024.

1. Autodeterminação. 2. educação musical. 3.
ensino fundamental.. I. Ribeiro, Giann Mendes,
orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

LORENA FEITOSA COSTA

“MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM MUSICAL NAS AULAS DE MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO COM ALUNOS DE UMA TURMA DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 **GIANN MENDES RIBEIRO**
Data: 07/11/2024 12:07:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **MARCELO NUNES COELHO**
Data: 07/11/2024 12:13:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.º Dr. Marcelo Nunes Coelho (Examinador interno)

Documento assinado digitalmente
 **MARIO ANDRE WANDERLEY OLIVEIRA**
Data: 07/11/2024 13:00:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira (Examinador externo)

Mossoró, 24/09/2024

RESUMO

Este trabalho teve, como principal objetivo, investigar a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, para aprendizagem musical. Essa turma, que compôs o objeto de interesse desta investigação, faz parte da Rede Municipal de Ensino, da Cidade de Mossoró/RN. Para alcançarmos os objetivos elencados neste estudo, escolhemos, como estratégia metodológica, o estudo de caso etnográfico, utilizando múltiplas técnicas para coleta de dados, tais como: a entrevista semiestruturada e a observação participante. E para complementar essas ferramentas, utilizamos o desenho infantil, as notas de campo, os registros fotográficos e as filmagens. O referencial teórico que embasou esta pesquisa foi a Teoria da Autodeterminação proposta por Deci e Ryan (1985). Porém, no decorrer do trabalho, contamos com outros autores para fundamentar as nossas análises, como Reeve (2006), Guimarães (2003) e tantos outros que realizaram trabalhos sobre a motivação no contexto educacional. Após a execução da pesquisa e posteriores análise, compreensão e interpretação dos dados, foi possível observar a importância da Teoria da Autodeterminação (TAD) para a aprendizagem, uma vez que as manifestações das necessidades de autonomia, competência e pertencimento estiveram presentes durante a realização das atividades das aulas na aula de música no decorrer de toda a pesquisa. Além disso, identificamos os fatores ambientais que favoreceram ou dificultaram a motivação dos alunos, para aprendizagem música. Por fim, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir com trabalhos futuros, despertando o interesse da comunidade acadêmica, dos docentes e de todo corpo escolar para os processos motivacionais dos estudantes, que influenciam não só a aprendizagem, mas o desempenho e o bem-estar.

Palavras-chaves: Autodeterminação; educação musical; ensino fundamental.

ABSTRACT

This work had as its main objective to investigate the manifestation of basic psychological needs, in music classes, of a 4th grade class of Elementary School, for musical learning. This class, which was the object of interest of this investigation, is part of the Municipal Education Network of the City of Mossoró/RN. To achieve the objectives listed in this study, we chose, as a methodological strategy, the ethnographic case study, using multiple techniques for data collection, such as: semi-structured interviews and participant observation. And to complement the tools, we use children's drawings, field notes, photographic records and filming. The theoretical framework that supported this research was the Self-Determination Theory proposed by Deci and Ryan (1985). However, in the course of the work, we relied on other authors to support our analyses, such as Reeve (2006), Guimarães (2003) and many others who carried out work on motivation in the educational context. After carrying out the research and subsequent analysis, understanding and interpretation of the data, it was possible to observe the importance of the Self-Determination Theory (TAD) for learning, since the manifestations of the needs for autonomy, competence and belonging were present during the execution of the class activities in the music class throughout the research. Furthermore, we identified the environmental factors that favored or hindered students' motivation to learn music. Finally, we believe that this research can contribute to future work, awakening the interest of the academic community, teachers and the entire school body in students' motivational processes, which influence not only learning, but performance and well-being.

Keywords: Self-determination; music education; elementary education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Resumo das miniteorias da Teoria da Autodeterminação	33
Figura 2 - Tabuleiro do Jogo Trilha Musical.....	50
Figura 3 - Cards do Jogo Trilha Musical.....	50
Figura 4 - Categorias de pontuação do Quizz Musical.....	56
Figura 5 - Ficha Avaliativa Music Festival	57
Figura 6 - Desenho de Isabel	83
Figura 7 - Desenho de Davi.....	102
Figura 8 - Desenho de Marta	102

FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Ensino de Música na Escola	41
Fluxograma 2 - Desenho metodológico da pesquisa	46
Fluxograma 3 - Procedimentos executados até a realização da entrevista com as crianças.....	55

FOTOS

Foto 1 - Participantes do jogo Trilha Musical	52
Foto 2 - Alunos participantes da entrevista	53
Foto 3 - Alunos participando do Quizz Musical (1º prova da competição)	56
Foto 4 - Alunos participando do Music Festival (2ª prova da competição)	57
Foto 5 - Aula sobre Notação Musical com Tubos Sonoros.....	61
Foto 6 - Confeção de Desenhos	62

QUADROS

Quadro 1 - Atividades Realizadas Durante a Pesquisa.....	59
Quadro 2 - Estrutura e Identificação dos Dados da Pesquisa	73
Quadro 3 - Depoimentos dos Alunos sobre o Locus de Causalidade Percebido.....	78
Quadro 4 - Depoimentos dos alunos sobre a Volição e a Escolha Percebida	84

Quadro 5 - Depoimentos dos Alunos sobre o Desafio em Nível Ótimo	88
Quadro 6 - Depoimentos dos alunos sobre o feedback positivo.....	93
Quadro 7 - Depoimentos dos Alunos sobre o Feedback Positivo	97
Quadro 8 - Percepções dos Alunos sobre o Vínculo Social	103
Quadro 9 - Fatores Ambientais que Envolvem as Necessidades Psicológicas Básicas	105

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

DEC – Diário de Entrevistas Centralizadas na questão de Pesquisa

DED – Diário de Entrevista Diagnóstica

E. D – Explicação dos Desenhos

GPPEM - Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical

LCP – Locus de Causalidade Percebido

LCP-E – Locus de Causalidade Percebido – Externo

LCP-I – Locus de Causalidade Percebido – Interno

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

N.C – Notas de Campo

TAC - Teoria da Avaliação Cognitiva

TAD - Teoria da Autodeterminação

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIO - Teoria da Integração Organísmica

TMR - Teoria Motivacional de Relacionamentos

TNPB – Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)	18
2.1	Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.....	20
2.1.1	Necessidade de Autonomia	21
2.1.2	Necessidade de Competência	22
2.1.3	Necessidade de Pertencimento	23
2.2	Teoria da Avaliação Cognitiva	25
2.3	Teoria da Integração Organísmica	26
2.4	Teoria da Orientação de Causalidade	28
2.5	Teoria das Metas Motivacionais.....	30
2.6	Teoria Motivacional de Relacionamentos (TMR)	31
3	A MOTIVAÇÃO E O CONTEXTO EDUCACIONAL.....	34
3.1	O Ensino Fundamental – algumas definições	34
3.2	A Motivação para aprendizagem	35
3.3	A Motivação para aprendizagem no Ensino Fundamental	38
3.4	A Motivação no campo da educação musical.....	39
4	O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA	42
4.1	O Estudo de Caso do Tipo Etnográfico	44
5	COLETA DE EVIDÊNCIAS DO ESTUDO DE CASO.....	47
5.1	Entrevista semiestruturada	47
5.2	A entrevista não-convencional com crianças	48
5.2.1	Proposta do jogo “Trilha Musical”	49
5.2.2	As partes que compõem o jogo	49
5.2.3	Execução do jogo Trilha Musical (Entrevista não-convencional).....	51
5.2.4	Definição dos participantes do jogo Trilha Musical.....	53
5.3	Observação participante	58
5.3.1	Participação nas aulas de música.....	60
5.4	Notas de Campo	63
5.5	Os desenhos infantis como recurso complementar na pesquisa.....	63
5.6	Procedimentos e Questões éticas	65
6	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	67
6.1	Campo de Pesquisa.....	67
6.1.1	Aulas de música no contexto escolar.....	67

6.1.2	Participantes do estudo (“O Caso”).....	70
7	MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL	72
7.1	Autonomia percebida em aulas de música	74
7.1.1	Lócus de Causalidade Percebido	74
7.1.2	Volição e Escolha percebida.....	80
7.2	Competência percebida em aulas de música	85
7.2.1	Desafio em Nível Ótimo.....	86
7.2.2	Feedback positivo	89
7.3	Pertencimento percebido em aulas de música	95
7.3.1	Interação com os outros.....	96
7.3.2	Vínculo social.....	99
7.4	Influências ambientais na motivação em aulas de música.....	104
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICE A – ENTREVISTA DIAGNÓSTICA COM O PROFESSOR DE MÚSICA	
	117	
	APÊNDICE B – PERGUNTA ENTREVISTA ALUNOS – TRILHA MUSICAL.....	118
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA/OFÍCIO ASSINADA PELO DIRETOR.....	119
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS	
	PAIS/E OU RESPONSÁVEIS.....	120
	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)	
	124	
	ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO	126
	ANEXO E – TERMO PARA UTILIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	127

1 INTRODUÇÃO

Peço licença para falar em primeira pessoa e fazer um breve memorial sobre os motivos que conduziram meu interesse para a realização deste estudo. Acredito que as minhas trajetórias pessoais e profissionais foram indispensáveis para a escolha e o fomento desta pesquisa. Recordo-me de que a música sempre esteve presente na minha vida, desde a mais tenra infância, regada por um interesse musical nato, que me conduziu a iniciar meus estudos na escola de música. E apesar de posteriormente ter trilhado uma trajetória acadêmica em outra área de aprendizagem, a música sempre esteve inserida em meus projetos.

O meu primeiro contato profissional com a educação foi na Rede Privada de Ensino, onde exerci a função de auxiliar de sala de aula (na educação infantil). Uma experiência enriquecedora, que me possibilitou vivenciar inúmeras situações, repletas de significados e aprendizados, manifestadas a partir da ludicidade, tão importante na infância e no espaço escolar. Esses acontecimentos me propiciaram utilizar a música como ferramenta pedagógica no cotidiano escolar e me induziram a isso. Continuei desenvolvendo meu trabalho e, posteriormente, fui convidada pela escola para ser professora de música e trabalhar com musicalização infantil.

Os motivos elencados acima foram me conduzindo a buscar um aprofundamento acadêmico que me possibilitasse pesquisar sobre a educação musical, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (etapa educacional com que estava em contato direto na escola em que trabalhava). E com o ingresso no mestrado, foi possível uma aproximação com a temática, tanto por meio do diálogo com os colegas e professores nas disciplinas, com a experiência compartilhada de cada um, quanto por meio de uma pesquisa realizada durante uma disciplina do mestrado. Na ocasião, tive a oportunidade de conhecer e participar de algumas aulas de música, em duas escolas municipais de Mossoró.

Vale ressaltar que os processos motivacionais dos alunos para aprendizagem musical (mesmo antes de eu ter conhecimento sobre qualquer teoria da motivação) sempre me inquietaram e geraram em mim questionamentos. E ao ingressar no Grupo de Pesquisa Perspectivas em Educação Musical (GPPEM), tive contato com o trabalho de alguns colegas sobre a motivação para aprendizagem musical, que foram desenvolvidos a partir do que postula a Teoria da Autodeterminação (TAD).

Esses trabalhos ajudaram a me guiar pelo caminho que eu iria trilhar a fim de me aproximar do objeto de interesse da minha pesquisa. Após as etapas mencionadas

anteriormente, iniciei os estudos sobre a TAD (Teoria da Autodeterminação), visando contribuir com a produção acadêmica sobre a motivação para a aprendizagem musical.

Nesse percurso investigativo, fui compreendendo que a motivação é uma das questões que precisavam ser refletidas e que é tida como pertinente no ensino-aprendizagem de música. “Na escola, a motivação tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho” (Guimarães, 2003, p. 16). Segundo Guimarães (2003), os estudos cognitivistas acerca da motivação e da aprendizagem escolar têm indicado a relevância do contexto educacional de sala de aula, determinando o interesse e o envolvimento dos alunos com os conteúdos escolares.

Segundo Deci e Ryan (2017), a motivação, etimologicamente, diz respeito ao que “move” as pessoas à ação. As teorias da motivação concentram-se mais especificamente no que energiza e dá direção ao comportamento. Os autores afirmam que, ao longo da história da psicologia experimental, várias teorias da motivação tentaram, assim, prever a aprendizagem, o desempenho e a mudança de comportamento.

As teorias da motivação, segundo Deci e Ryan (1985), são construídas sobre um conjunto de suposições sobre a natureza das pessoas e sobre os fatores que as impulsionam à ação. E apesar de existirem diversas teorias que buscam explicar a motivação, para a realização deste estudo, nós nos fundamentamos na Teoria da Autodeterminação (TAD), observando especialmente a miniteoria Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

A TAD é definida por Ryan e Deci (2017) como uma teoria organísmica, baseada empiricamente no comportamento humano e no desenvolvimento da personalidade. Essa macroteoria tem sua análise focada principalmente no nível psicológico e diferencia tipos de motivação ao longo de um *continuum* de controlado para autônomo (Ryan; Deci, 2017). A Teoria da Autodeterminação examina como os aspectos biológicos, sociais e as condições culturais aumentam ou minam as capacidades humanas inerentes ao desenvolvimento psicológico (Ryan; Deci, 2017).

A Teoria da Autodeterminação está particularmente preocupada em como os fatores socioambientais influenciam (apoando ou impedindo) as pessoas a satisfazerem suas necessidades psicológicas básicas de competência, pertencimento e autonomia (Ryan; Deci, 2017). Assim, a arena da TAD é a investigação das tendências de crescimento das pessoas, inerentes às suas necessidades psicológicas inatas, que são a base para sua automotivação e sua integração da personalidade (Ryan; Deci, 2000b).

Aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação tem como foco a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a

confiança nas próprias capacidades e atributos (Guimarães, 2003). Em situações escolares, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho, e a “motivação inadequada” ou a desmotivação gera rendimentos abaixo das possibilidades ou da capacidade do estudante (Guimarães, 2003).

Dada a importância dos aspectos motivacionais em todas as atividades por nós desempenhadas, há uma crescente realização de pesquisas sobre a motivação, que abrange os diferentes âmbitos da sociedade e sobretudo os contextos educacionais. No campo da aprendizagem musical, Pizzato e Hentschke (2010) observaram que as pesquisas sobre motivação têm investigado o porquê e como os indivíduos se envolvem com o estudo da música.

Apesar dos avanços nas produções acadêmicas sobre a motivação para a aprendizagem musical, consideramos relevante investigarmos sobre os processos motivacionais dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental para aprender música. Essa etapa educacional é considerada por Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck como pouco assistida nos estudos.

Os autores afirmam que, embora tenham havido diversas iniciativas, em nível nacional, de examinar as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos de diversos segmentos da escolarização, poucas foram as que se ativeram à investigação dessas variáveis entre estudantes do Ensino Fundamental (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013).

Se observarmos o município de Mossoró/RN, dois trabalhos foram realizados no ensino básico das escolas públicas, abordando a motivação para aprendizagem musical, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Um deles, Menezes (2021), buscou investigar a qualidade motivacional de estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Rede Pública em atividades musicais. Já Silva, G., (2019) investigou a percepção de alunos do Ensino Médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais.

Menezes (2021), em sua pesquisa, concluiu que não foi possível investigar, de forma mais detalhada, a respeito das necessidades psicológicas básicas. E sugeriu que pesquisas futuras abordassem outras perspectivas da TAD¹, bem como outros níveis de escolaridade, como, por exemplo, estudantes de música do Ensino Fundamental I. Tal recomendação foi um fator importante para esta investigação.

A relevância desse estudo se dá por abordar questões indispensáveis, que exercem influência sobre o aprendizado, em especial no campo de atuação da educação musical.

¹ Teoria da Autodeterminação

Acreditamos que as proposições e os questionamentos acerca da motivação para aprender constituem um campo científico a ser explorado para o fortalecimento do ensino de música, com o intuito de atender às realidades das escolas públicas.

Visando contribuir com os estudos no campo da motivação e educação musical no contexto da Educação Básica, este trabalho se propõe ser um construto no qual buscamos apontar o que move e o que frustra o interesse dos alunos pela aprendizagem musical e, nesse processo, identificar e apresentar os possíveis aspectos ambientais que influenciam a motivação.

Diante do exposto acima, a questão central desta pesquisa é: como ocorre a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental? Com base nesse questionamento, delimitamos o seguinte objetivo geral: investigar a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, para aprendizagem musical.

Como objetivos específicos, tivemos: a) analisar as manifestações e percepções das necessidades psicológicas básicas, durante a participação dos alunos nas atividades musicais; b) discutir a influência dos fatores ambientais, nas percepções das necessidades psicológicas básicas dos estudantes.

Para alcançarmos os objetivos elencados acima e respondermos a nossa questão de pesquisa, propusemo-nos a realização de um estudo de caso do tipo etnográfico, que consideramos ser a estratégia de pesquisa mais adequada para essa investigação. De acordo com Yin (2001, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. É a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes (Yin, 2001). Ou ainda, “é o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, para compreender sua atuação em circunstâncias importantes” (Stake, 2007, p. 11).

Em suma, este estudo é definido como um estudo de caso etnográfico, especificado como uma análise exploratória de um caso. Quanto ao tipo de evidência, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa. Utilizamos, como fontes de evidências para a nossa coleta de dados, a entrevista semiestruturada (com o professor de música), que buscou conhecer aspectos importantes sobre o funcionamento das aulas de música. Com os alunos, foi realizada uma entrevista não convencional, que teve como foco a questão central desta pesquisa (e foi realizada por meio de um jogo de tabuleiro denominado “Trilha musical”). Além das

entrevistas, tivemos, como ferramenta de coleta de dados, a observação participante e, como complemento, também utilizamos as notas de campo, o desenho infantil e alguns meios para registro (como o fotográfico e as filmagens).

A observação participante, mediante a presença nas aulas de música, foi algo indispensável neste estudo, visto que nos possibilitou uma aproximação com os alunos e uma abertura ao diálogo. Além disso, também nos possibilitou conhecer os interesses dos alunos pelas atividades realizadas, sua interação com os colegas e com o professor, bem como sua capacidade de realizar ou não aquela atividade.

Esta dissertação está estruturada em oito capítulos. No primeiro, apresentamos os aspectos introdutórios da pesquisa. O segundo capítulo é pautado pela fundamentação teórica da nossa pesquisa, “A Teoria da Autodeterminação” (TAD). Nele, descrevemos essa macroteoria, recorrendo sobre os aspectos conceituais e apresentando suas miniteorias.

No terceiro capítulo, intitulado de: “A motivação e o contexto educacional”, apresentamos algumas definições sobre a etapa educacional do Ensino Fundamental e também trazemos a discussão sobre a revisão de alguns trabalhos sobre educação musical e motivação, abordando aspectos indispensáveis acerca do assunto de interesse desta pesquisa e que consideramos relevantes para essa produção acadêmica.

No quarto capítulo, que expõe sobre a estratégia metodológica desta investigação, apresentamos as definições de “estudo de caso” e todo o paradigma investigativo deste estudo. O quinto capítulo discorre sobre os procedimentos realizados na coleta de evidência do estudo de caso. Já no sexto capítulo, contextualizamos a pesquisa, apresentando o ambiente onde ela foi realizada, descrevendo o funcionamento das aulas de música no contexto estudado e a caracterização dos participantes do estudo.

O sétimo capítulo contempla a motivação dos alunos para a aprendizagem musical, trazendo a análise e a discussão dos dados deste estudo, a partir das questões levantadas inicialmente nesta investigação, bem como discutindo as manifestações das necessidades de competência, autonomia e pertencimento dos alunos durante as aulas de música, além das influências ambientais para a aprendizagem musical. Por fim, no oitavo capítulo, o das considerações finais, apresentamos as principais compreensões, percepções, implicações e sugestões, que consideramos relevantes para as futuras produções acadêmicas no campo da motivação e da educação musical.

2 A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)

A Teoria da Autodeterminação (TAD) é baseada empiricamente na motivação humana, no desenvolvimento e no bem-estar. A teoria foca nos tipos, e não apenas na quantidade, de motivação, tendo especial atenção à motivação autônoma, à motivação controlada e à desmotivação, como preditores dos resultados de desempenho, relação e bem-estar (Deci; Ryan, 2008).

Como macroteoria da motivação humana, a Teoria da Autodeterminação (TAD) aborda questões básicas, como desenvolvimento da personalidade, autorregulação, necessidades psicológicas universais, objetivos de vida e aspirações, energia e vitalidade, bem como o impacto de ambientes sociais sobre motivação, afeto, comportamento e bem-estar (Deci; Ryan, 2008).

A TAD examina como os aspectos biológicos, sociais e as condições culturais aumentam ou minam as capacidades humanas inerentes a desenvolvimento psicológico, crescimento, engajamento e bem-estar, tanto em domínios gerais quanto específicos (Ryan; Deci, 2017), preocupando-se não apenas com a natureza específica da tendência do desenvolvimento positivo, mas também examinando ambientes sociais que são antagônicos a essas tendências, observando fatores ambientais que impedem ou prejudicam a automotivação, o funcionamento social e o bem-estar pessoal (Ryan; Deci, 2000b).

Segundo essa macroteoria, os seres humanos têm três necessidades inatas - competência, pertencimento e autonomia -, “Que parecem ser essenciais para facilitar o funcionamento ideal, das propensões naturais para o crescimento e integração, bem como para desenvolvimento social e bem-estar pessoal” (Ryan; Deci, 2000b, p. 68).

“A TAD pode ser pensada e sistematicamente aplicada em contextos sociais variados, incluindo famílias, salas de aula, equipes esportivas, clínicas de saúde, mídia interativa e locais de trabalho” (Ryan; Deci, 2017, p. 4). Além disso, a teoria tem sido aplicada a questões relativas a uma ampla gama de domínios da vida.

Na Teoria da Autodeterminação, distinguimos diferentes tipos de motivação com base nas diferentes razões ou nos objetivos que dão origem a uma ação (Ryan; Deci, 2000a). “A distinção mais básica é entre a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo porque é inerentemente interessante ou agradável, e motivação extrínseca, que se refere a fazer algo porque leva a um resultado separável” (Ryan; Deci, 2000a, p. 55).

Vários teóricos postularam que a atividade intrinsecamente motivada se baseia na necessidade de autodeterminação. Deci e Ryan (1985, p. 32) definiram a motivação intrínseca

como a que é “baseada nas necessidades inatas e organísmicas de competência, e autodeterminação, sendo as necessidades intrínsecas inatas ao organismo humano, e que funcionam como um importante energizador do comportamento”.

Alguns anos depois, os autores da TAD realizaram um estudo delimitando novas direções e compreenderam que a motivação intrínseca pode ser definida como a realização de uma atividade por sua satisfação inerente e não por alguma consequência separável. Dessa forma, quando uma pessoa está intrinsecamente motivada, ela é movida a agir pela diversão ou pelo desafio envolvido e não por causa de produtos externos, pressões ou recompensas (Ryan; Deci, 2000a).

Já a motivação extrínseca refere-se a um comportamento em que a razão para o fazer é algo diferente de um interesse na própria atividade (Deci; Ryan, 1985). Tal motivação recebeu a seguinte definição dos preditores da teoria:

A motivação extrínseca é uma construção que se aplica sempre que uma atividade é feita a fim de atingir algum resultado separável. A motivação extrínseca assim contrasta com a motivação intrínseca, que se refere a fazer uma atividade simplesmente para o gozo da atividade em si, ao invés de seu valor instrumental (Ryan; Deci, 2000a, p. 57).

A motivação extrínseca varia consideravelmente em sua autonomia relativa e, portanto, pode refletir o controle externo ou a verdadeira autorregulação (Ryan; Deci, 2000a). A TAD propõe que existem vários tipos de motivação extrínseca, alguns dos quais, de fato, representam formas empobrecidas de motivação, e outros representam estados ativos (Ryan; Deci, 2000a).

“Comportamentos extrinsecamente motivados podem variar entre ser determinado em grande parte por controles, e ser determinado mais por escolhas com base nos próprios valores e desejos de cada um” (Deci; Ryan, 1985, p. 34). E ao contrário de algumas perspectivas que veem o comportamento extrinsecamente motivado como invariavelmente não autônomo, a TAD propõe que a motivação extrínseca pode variar muito no grau em que é autônomo (Ryan; Deci, 2000a).

Ao considerar as forças percebidas que movem uma pessoa a agir, a TAD tem sido capaz de identificar vários tipos distintos de motivação, e cada um deles apresenta consequências específicas para aprendizagem, desempenho, experiência pessoal e bem-estar (Ryan; Deci, 2000b). A TAD, como uma macroteoria contemporânea da motivação, é composta por cinco miniteorias inter-relacionadas e complementares entre si (Ribeiro, 2013).

As miniteorias da TAD correspondem a diferentes aspectos de motivação e integração psicológica. Cada miniteoria é, por sua vez, informada por todos os níveis de análise, do mecanicista ao sociológico (Ryan; Deci, 2017). E sendo a Teoria da Autodeterminação uma teoria de grandes proporções, delimitamos a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas para nortear efetivamente a análise da nossa pesquisa.

Nas próximas subseções, falaremos sobre cada uma das miniteorias e sobre o que elas postulam, fazendo uma breve descrição de cada uma delas.

2.1 Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

“As necessidades psicológicas (autonomia, competência e pertencimento) existem na natureza humana e, portanto, são inerentes a todas as pessoas” (Reeve, 2006, p. 65). Na “Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas”, a ideia central abordada pela TAD é a suposição de que existem três necessidades psicológicas básicas inerentes ao ser humano (Ryan; Deci, 2017), defendendo-se que uma maior satisfação dessas necessidades resultará em bem-estar, e a não satisfação de qualquer uma delas se manifestará na diminuição do crescimento, da integridade e do bem-estar (Ryan; Deci, 2017).

“As necessidades psicológicas causam em nós uma disposição de exploração e de envolvimento com um ambiente que, conforme esperamos, seja capaz de satisfazer essas necessidades” (Reeve, 2006, p. 65). O autor esclarece que, quando uma atividade diz respeito às nossas necessidades psicológicas, ela nos desperta interesse, e quando a atividade satisfaz as nossas necessidades psicológicas, sentimos prazer nela (Reeve, 2006).

“Quando se encontram em ambientes que apoiam e satisfazem suas necessidades psicológicas, as pessoas, em decorrência disso, experimentam um desenvolvimento saudável e emoções positivas” (Reeve, 2006, p. 65). E quando, por alguma razão, ocorre a não satisfação de qualquer uma dessas necessidades, isso se manifestará na diminuição do crescimento, da integridade e do bem-estar (Ryan; Deci, 2017).

Já a satisfação das necessidades psicológicas é considerada uma condição necessária para a prosperidade ou o florescimento humano, sendo a frustração da necessidade prejudicial ao bem-estar. É importante notar que as necessidades são uma construção funcional (Ryan; Deci, 2017).

No campo da educação, observa-se que, coletivamente, as necessidades psicológicas organísmicas fornecem às pessoas uma motivação natural para aprender, crescer e desenvolver-se (Reeve, 2006). “E o sucesso ou o fracasso na obtenção dessa aprendizagem, desse

crescimento e desse desenvolvimento saudável, é que depende do fato de os ambientes apoiarem ou frustrarem a expressão de suas necessidades de autonomia, competência e de pertencimento (Reeve, 2006, p. 67).

2.1.1 Necessidade de Autonomia

Nosso comportamento é autônomo (ou autodeterminado) quando nossos interesses, nossas preferências e nossas vontades guiam nosso processo de tomada de decisões sobre participarmos ou não de uma atividade em particular (Reeve, 2006). E sobre a necessidade de autodeterminação, Deci e Ryan (1985) esclarecem que, muitas vezes, ela se manifesta como uma necessidade de controlar o ambiente, mas que há diferenças muito importantes entre os conceitos de controle e autodeterminação.

“Esses eventos de controle são hipotetizados para sufocar a criatividade, diminuir a flexibilidade cognitiva, produzir um emocional mais negativo, tonificar e diminuir a auto-estima, em relação a eventos que apoiam a autonomia” (Deci; Ryan, 1985, p. 62). Os autores da TAD também acreditam que a autodeterminação ou a liberdade de controle é necessária para a motivação intrínseca ser operante. Por esse pressuposto, vários teóricos postularam que a atividade intrinsecamente motivada se baseia na necessidade de autodeterminação (Deci; Ryan, 1985).

Outro aspecto sobre a autonomia é descrito por Reeve, que é a influência do ambiente dos eventos externos e dos contextos sociais sobre a autonomia, diferenciando um ambiente apoiador e de um controlador.

Os ambientes, os eventos externos, os contextos sociais e as relações variam quanto à intensidade de apoiarem ou não a necessidade que o indivíduo tem de autonomia. Alguns ambientes envolvem e satisfazem nossa necessidade de autonomia, ao passo que outros ignoram e frustram essa necessidade. Os ambientes que apoiam a autonomia incentivam as pessoas a estabelecerem suas próprias metas, a direcionarem seu próprio comportamento, a escolherem suas próprias maneiras de resolver os problemas e, basicamente, a irem ao encontro de seus próprios interesses e valores (Reeve, 2006, p. 68).

E o oposto de um ambiente "apoiador" da autonomia é um ambiente controlador. Esse tipo de ambiente, o controlador, ignora a necessidade de autonomia dos indivíduos, pressionando-os, ao invés disso, a se ajustarem a uma maneira predeterminada e prescrita externamente de pensar, sentir ou comportar-se (Reeve, 2006).

Segundo Reeve, temos necessidade de autonomia, e essa necessidade é descrita por ele ao mencionar algumas ações ou desejos das pessoas:

Desejamos ser pessoas que decidem o que fazer, quando fazer, como fazer, quando parar de fazer e mesmo que possam escolher se algo irá ser feito ou não. Queremos decidir nós mesmos como gastar nosso tempo. Queremos ser quem determina suas próprias ações, em vez de haver outra pessoa ou alguma limitação ambiental que nos force a seguir um determinado curso de ação. Desejamos que nosso comportamento não esteja divorciado, mas sim conectado aos nossos interesses, nossas preferências, nossas vontades e nossos desejos (Reeve, 2006, p. 67).

“Queremos que nosso comportamento surja e expresse nossas preferências e nossos desejos. E queremos ter a liberdade, de construir nossos próprios objetivos, bem como a liberdade de decidir o que é importante, e o que vale e o que não vale o emprego do nosso tempo. Em outras palavras: temos necessidade de autonomia” (Reeve, 2006, p. 67).

2.1.2 Necessidade de Competência

A competência é conceituada por Deci e Ryan como acumulado resultado das interações com o ambiente, de sua exploração, aprendizado e adaptação. A competência ainda pode ser vista em um sentido amplo, biológico, referindo-se à capacidade de interações efetivas com o ambiente para garantir a manutenção do organismo (Deci; Ryan, 1985).

“A competência é uma necessidade psicológica que fornece uma fonte inerente de motivação, capaz de fazer as pessoas buscarem algo e se esforçarem para alcançar o que for necessário para dominar desafios em um nível ótimo (Reeve, 2006, p. 73). Ou ainda uma necessidade de ter efeito, de ser eficaz em suas interações com o meio ambiente (Deci; Ryan, 1985).

No âmbito da aprendizagem, os autores da TAD postulam que a necessidade de competência fornece a energia para o aprendizado (Deci; Ryan, 1985). Esclarecem ainda o processo biológico da motivação por competência, afirmando que,

Considerando que o objetivo biológico da motivação por competência é a sobrevivência do organismo, o objetivo experiencial é o sentimento de competência que resulta de uma ação efetiva. Assim, por exemplo, as crianças parecem exercer suas competências recém-adquiridas simplesmente para experimentar a sensação de satisfação que proporcionam. Com o tempo, é claro, as crianças passam para novos empreendimentos, pois os antigos se tornam repetitivos, e assim menos interessantes (Deci; Ryan, 1985, p. 27).

Deci e Ryan também introduziram os conceitos de *feedback* positivo e de desafios ótimos para descrever a correspondência das habilidades das pessoas com as demandas de tarefas nas quais eles ganham os sentimentos de domínio e experimentam satisfações de competência (Ryan; Deci, 2017).

Reeve explica que o encontro com um desafio “é um momento que despensa nossa plena atenção. E quando temos a chance de aumentar nossas habilidades e nossos talentos, experimentamos o desejo de progredir, sentindo-nos satisfeitos, e até mesmo alegres, se formos bem-sucedidos. Em outras palavras: temos uma necessidade de competência” (Reeve, 2006, p. 73).

Para uma melhor compreensão, o autor faz uma análise detalhada, abordando aspectos que caracterizam e distinguem o desafio em nível ótimo, destacando que

Desafios em um nível ótimo são aqueles apropriados do ponto de vista do desenvolvimento de uma determinada pessoa que é capaz de ser, de maneira eficiente, testada, seja no estudo ou no trabalho, em um aspecto que seja o mais apropriado segundo o nível presente de habilidade ou de talento dessa pessoa. Ser desafiado acima das suas próprias capacidades é algo que ameaça a sensação de competência, e essa ameaça manifesta-se emocionalmente como uma preocupação (se o excesso de desafio se apresentar de maneira moderada) ou ansiedade (se o excesso de desafio se apresentar de modo acentuado). Por outro lado, quando o nível do desafio se equipara ao da habilidade (e tanto o desafio quanto a habilidade são pelo menos moderadamente elevados), surgem a concentração, o envolvimento e o prazer (Reeve, 2006, p. 73).

Em contrapartida, quando o nível da habilidade ultrapassa o nível do desafio (a habilidade é alta; o desafio é baixo), o engajamento na tarefa se caracteriza por uma redução na concentração, por um envolvimento mínimo na tarefa e por um tédio emocional (Reeve, 2006). “E ao ser desafiado em um nível baixo, o indivíduo negligencia a competência, e essa negligência manifesta-se emocionalmente como indiferença ou tédio” (Reeve, 2006, p. 73).

Resumindo, um indivíduo ter tanto excesso de desafio quanto excesso de habilidade é algo que produzirá problemas emocionais e experiências abaixo de um nível ótimo. Entretanto, “o pior perfil de experiência se verifica quando se reúne um baixo desafio com uma baixa habilidade” (Reeve, 2006, p. 73).

2.1.3 Necessidade de Pertencimento

A hipótese do pertencimento é de que os seres humanos têm um impulso generalizado para formar e manter pelo menos uma quantidade mínima de relações interpessoais duradouras,

positivas e significativas (Baumeister; Leary, 1995). “Satisfazer esse impulso envolve dois critérios: primeiro, há necessidade de interações frequentes e afetivamente agradáveis com algumas outras pessoas e, em segundo lugar, essas interações devem ocorrer no contexto de uma situação temporalmente estável e duradoura” (Baumeister; Leary, 1995, p. 497).

Em contrapartida, a falta de pertencimento deve constituir grave privação e causar uma variedade de efeitos nocivos. Além disso, uma grande parte do comportamento humano, emoção e pensamento é causada por esse motivo interpessoal fundamental (Baumeister; Leary, 1995).

A compreensão de Ribeiro (2013) sobre o que postula a TAD sobre essa necessidade psicológica básica é de que a necessidade de estabelecer vínculos afetivos e duradouros com outras pessoas é considerada um construto motivacional importante para a TAD. “De modo geral, as pessoas têm necessidade de pertencer a algo, de ter amigos e de iniciar e manter relações próximas com outras. Esse desejo de relações com os indivíduos pode estender-se a determinados grupos sociais, organizações e comunidades” (Ribeiro, 2013, p. 57).

A interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de pertencimento (Reeve, 2006). Partindo desse pressuposto, Ribeiro (2013, p. 57) esclarece que, “para satisfazer a necessidade de pertencimento, é preciso estabelecer vínculos com outras pessoas, sendo a interação condição primeira que envolve essa necessidade, mas por meio de afeto e de apreciação dos outros”.

E “embora a interação com as pessoas seja suficiente para envolver a necessidade de pertencimento, a satisfação dessa necessidade requer a criação de um vínculo social entre o self² e um outro indivíduo (ou entre o self e um grupo de indivíduos)” (Reeve, 2006, p. 77). As interações que não envolvem afeto, aproximação, aceitação e valorização não satisfazem a necessidade de pertencimento (Reeve, 2006). Sendo assim, a vinculação que satisfaz a necessidade de pertencimento está diretamente associada à qualidade e não à quantidade de relações interpessoais (Ribeiro, 2013).

Outra visão sobre a necessidade de pertencimento retrata o ser humano como naturalmente direcionado para estabelecer e manter o pertencimento. Tal necessidade deve, portanto, “ser encontrada em algum grau em todos os seres humanos em todas as culturas, embora naturalmente se esperaria que houvesse diferenças de força e intensidade, bem como

² Self – Autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (Reeve, 2006).

variações culturais e individuais em como as pessoas expressam e satisfazem a necessidade (Baumeister; Leary, 1995, p. 499).

Falar sobre pertencimento é falar sobre relações e, para Ryan, Stiller e Lynch (1994), as relações que tendem a produzir sentimentos de segurança e relacionamento são aquelas que também têm fornecido os nutrientes para o autodesenvolvimento, que se refletiriam em tais resultados. De modo geral, “as pessoas buscam parceiros e interações capazes de lhes proporcionarem emoções positivas, ganhando, ao fazerem isso, a oportunidade de envolver sua necessidade psicológica de se relacionar com os outros” (Reeve, 2006, p. 77).

2.2 Teoria da Avaliação Cognitiva

A primeira das miniteorias foi a “Teoria da Avaliação Cognitiva”. Foi o primeiro conjunto de proposições formais, desenvolvido principalmente durante as décadas de 1970 e 1980, para organizar e integrar os resultados de estudos experimentais emergentes sobre como recompensas, punições, avaliações, *feedback* e outros eventos extrínsecos afetam a motivação (Ryan; Deci, 2017).

Ela é uma miniteoria que descreve os processos pelos quais os ambientes sociais influenciam (ou seja, facilitam ou minam) a motivação intrínseca e, por sua vez, a motivação de alta qualidade, desempenho e bem-estar (Ryan; Deci, 2017). Ela postula que eventos como recompensas, avaliações ou *feedback* têm um significado particular ou funcional, que prediz o impacto desses eventos na motivação intrínseca (Ryan; Deci, 2017). Em outras palavras, a estrutura da Teoria da Avaliação Cognitiva sugere que ambientes podem facilitar ou impedir a motivação intrínseca, apoiando ou frustrando as necessidades inatas das pessoas (Ryan; Deci, 2000b).

Os princípios da Teoria da Avaliação Cognitiva, com foco principal nas necessidades de competência e autonomia, foram formulados para integrar um conjunto de resultados de estudos iniciais dos efeitos de recompensas, *feedback* e outros eventos externos na motivação. Posteriormente, eles foram confirmados em experimentos de laboratório e estudos de campo aplicados, muitos dos quais foram feitos em salas de aula (Ryan; Deci, 2000a)

“A TAC especifica ainda que os sentimentos de competência não aumentarão a capacidade intrínseca da motivação, a menos que sejam acompanhados por um senso de autonomia ou, em termos de atribuição, por um *locus* de causalidade percebido interno” (Ryan; Deci, 2000a, p. 58). Os autores da TAD, alguns anos após a proposição dessa miniteoria, postularam que:

As pessoas devem não apenas experimentar a competência percebida (ou auto-eficácia), eles também devem experimentar seu comportamento para serem autodeterminados se a motivação intrínseca deve ser mantida ou aprimorada. Declarado diferentemente, para um alto nível de motivação intrínseca, as pessoas devem experimentar satisfação das necessidades tanto de competência quanto de autonomia (Ryan; Deci, 2000a, p. 58).

A competência percebida de uma pessoa geralmente aumenta quando ela é bem-sucedida ou recebe *feedback* positivo, desde que sinta alguma autodeterminação com relação à atividade (Deci; Ryan, 1985). “Já a incompetência percebida tende a ocorrer quando as atividades são incontroláveis. Por exemplo, não contingências entre comportamento e resultados tendem a promover incompetência percebida, assim como *feedback* negativo persistente ou falhas” (Deci; Ryan, 1985, p. 63). Em outras palavras, o aumento da motivação intrínseca está associado a uma maior competência percebida e ocorre apenas quando a pessoa se sente autodeterminada em relação à atividade.

2.3 Teoria da Integração Organísmica

Dentro da TAD, uma segunda miniteoria, conhecida como Teoria da Integração Organísmica (TIO), foi introduzida para detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a internalização e a integração da regulação para esses comportamentos (Deci; Ryan, 1985).

Estas são as questões abordadas pela Teoria da Integração Organísmica: descreve as tendências inerentes das pessoas para assimilar e integrar as regulamentações sociais (Ryan; Deci, 2017); além disso, assim como na Teoria da Avaliação Cognitiva, que foca no apoio ou frustra a motivação intrínseca, dentro dessa miniteoria, nós examinamos os fatores sociais e os contextos interpessoais que representam suportes (Ryan; Deci, 2017)

A Teoria da Integração Organísmica está preocupada em investigar as várias formas de motivação extrínseca e suas causas e consequências (Ryan; Deci, 2017), abordando os conceitos de internalização e integração, o “que pode resultar em quatro tipos principais de regulação motivacional – externa, introjetado, identificado e integrado – que variam em seu grau de autonomia, bem como em suas especificidades, antecedentes e efeitos na experiência e no comportamento” (Ryan; Deci, 2017, p. 179).

Embora muitos teóricos tenham tratado a motivação como um conceito unitário, cada uma das categorias identificadas dentro da Teoria da Integração Organísmica descreve

teoricamente, experiencialmente e funcionalmente, os tipos distintos de motivação (Ryan; Deci, 2000b). Os comportamentos extrinsecamente motivados cobrem o *continuum* entre desmotivação e motivação intrínseca, variando à medida que sua regulamentação é autônoma (Ryan; Deci, 2000b). Ao revisarem a pesquisa inicial, os autores concluíram que a necessidade de apoio às necessidades facilita a internalização e a integração, enquanto a frustração da necessidade pode inibir ou impedir a internalização.

Sobre os tipos de motivação na Teoria da Integração Organísmica, temos a amotivação, que é o estado de falta de intenção de agir. Quando amotivado, o comportamento de uma pessoa carece de intencionalidade e de um sentido de causalidade pessoal (Ryan; Deci, 2000a). Já a desmotivação foi descrita pelos autores, ao longo dos estudos, como resultado de não valorizar uma atividade, não se sentir competente para fazê-lo, ou não acreditar que produzirá um resultado desejado.

Outra categoria que representa a forma menos autônoma de motivação extrínseca é rotulada de regulação externa. Tais comportamentos são executados para satisfazer uma demanda externa ou obter uma contingência de recompensa imposta externamente. Dessa forma, os indivíduos normalmente experimentam um comportamento regulado externamente como controlado ou alienado, e suas ações têm um *locus* externo percebido de causalidade (Ryan; Deci, 2000a). Ryan e Deci ainda comentam sobre esse tipo de regulação, que é um tipo de motivação extrínseca, que foi tipicamente contrastado com a motivação intrínseca nos primeiros estudos de laboratório e discussões.

Um segundo tipo de motivação extrínseca é a regulação introjetada, descrita como

Um tipo de regulação interna que ainda é bastante controladora porque as pessoas executam tais ações com a sensação de pressão, a fim de evitar a culpa ou a ansiedade ou obter melhorias no ego ou orgulho [...] a introjeção representa a regulação pela autoestima contingente. Uma forma clássica da introjeção é o envolvimento do ego, em que uma pessoa realiza um ato para aumentar ou manter a autoestima e a sentimento de valor (Ryan; Deci, 2000a, p. 62).

Uma forma mais autônoma ou autodeterminada de motivação extrínseca é a regulação por meio da identificação. Aqui, a pessoa se identificou com a importância pessoal de um comportamento e, portanto, aceitou sua regulação como seu próprio. Como exemplo, Ryan e Deci (2000a) citam um menino que memoriza listas de ortografia porque as vê como relevantes para a escrita, que ele valoriza como meta de vida, ou seja, ele identificou-se com o valor dessa atividade de aprendizagem.

E por fim, falaremos sobre a forma mais autônoma de motivação extrínseca, que é a regulação integrada. A integração ocorre quando os regulamentos identificados foram totalmente assimilados a si mesmo. Isso ocorre por meio do autoexame e trazendo novos regulamentos em congruência com outros valores e necessidades (Ryan; Deci, 2000a).

O processo de internalização é importante para o desenvolvimento, pois os valores sociais e os regulamentos estão sendo continuamente internalizados ao longo da vida (Ryan; Deci, 2000a). A questão central do desenvolvimento envolvido com comportamentos extrinsecamente motivados é a internalização de sua regulação, ou seja, a sua integração no seu interior, e tal processo de internalização é um aspecto do organismo (Deci; Ryan, 1985).

As formas integradas de motivação têm semelhanças com a motivação intrínseca, por serem autônomas e sem conflitos. No entanto, elas ainda são extrínsecas porque o comportamento motivado pela regulação integrada é feito por seu suposto valor instrumental com relação a algum resultado que é separado do comportamento, mesmo que seja volitivo e valorizado pelo self (Ryan; Deci, 2000a).

2.4 Teoria da Orientação de Causalidade

A terceira teoria proposta pela TAD é a “Teoria de Orientação da Causalidade”, que trata das diferenças individuais nos estilos motivacionais. As principais dessas diferenças individuais estudadas são: as orientações de causalidade autônomas, controladas e impessoais das pessoas (Ryan; Deci, 2017). “Sugerimos que as três orientações levam as pessoas a regular como se estivessem em um ambiente informacional, ou um ambiente desmotivador, respectivamente” (Deci; Ryan, 1985, p. 153). Os autores se referem a essas orientações como orientações de causalidade e as rotulam como a orientação para a autonomia; a orientação do controle; e a orientação impessoal (Deci; Ryan, 1985). Deci e Ryan acreditam que

Todos são até certo ponto orientados para a autonomia, até certo ponto orientada para o controle e até certo ponto orientado impessoalmente; e que é possível medir a força de cada orientação dentro de uma pessoa; e que a força dessas orientações permitirá a previsibilidade de uma ampla gama de aspectos psicológicos e variáveis comportamentais (Deci; Ryan, 1985, p. 40).

A orientação para a autonomia, a orientação do controle e a orientação impessoal destinam-se a descrever orientações para o meio ambiente e para as próprias motivações (Ryan; Deci, 2017). A orientação para a autonomia tem sido positivamente relacionada à saúde psicológica e a resultados comportamentais eficazes; a orientação controlada tem estado

relacionada à regulamentação por meio de contingências externas, a um funcionamento rígido e diminuído bem-estar; e a orientação impessoal, por sua vez, tem sido associada ao mau funcionamento e aos sintomas de mal-estar, como a falta de vitalidade (Deci; Ryan, 2008).

Pessoas com alta orientação para a autonomia tendem a dar significados funcionais informacionais aos contextos; em outras palavras, elas se interessam por eventos e veem possibilidades de escolha e autodeterminação. Além disso, esse tipo de orientação engloba também a capacidade de agir com autonomia mesmo quando o ambiente contém elementos de controle salientes (Ryan; Deci, 2017).

Já a orientação de controle “descreve a tendência do comportamento ser iniciado por eventos na pessoa que são externos ao senso integrado de si mesmo (ou seja, regulamentos introjetados ou eventos de controle interno), e por eventos no ambiente que são interpretados como controladores” (Deci; Ryan, 1985, p. 153). Mais tarde, os autores complementaram essa descrição, afirmando que essa orientação refere-se a propensões para organizar e regular o comportamento, orientando-se para controles sociais, e para recompensar contingências e cumpri-las ou desafiá-las (Ryan; Deci, 2017).

Por fim, a orientação impessoal diz respeito às tendências de orientação para aspectos do contexto interpessoal, que significa falta de controle sobre os resultados e incompetência e que promovem a desmotivação (Ryan; Deci, 2017). O desenvolvimento da orientação impessoal resulta de uma frustração geral das três necessidades e ela tem sido associada ao mau funcionamento e aos sintomas de mal-estar, como a falta de vitalidade (Deci; Ryan, 2008).

Essas três diferenças individuais destinam-se a descrever orientações para o meio ambiente e para a própria motivação. Esperava-se também que elas estivessem teoricamente e empiricamente conectadas com antecedentes e consequências específicas (Ryan; Deci, 2017, p. 217). Em resumo, Cernev (2015, p. 72) concluiu que a “orientação de autonomia e a orientação de controle incidem em um comportamento, ação ou percepção de acordo com o seu grau de internalização, em contraste com a orientação impessoal ou desmotivação, em que não há qualquer tipo de motivação”.

Deci e Ryan (1985) levantaram a hipótese de que, por causa de suas próprias orientações, as pessoas se relacionam a eventos como se fossem de um dos três tipos, e eles exibirão os tipos e qualidades de comportamentos, cognições e afetos que temos encontrado para serem associados com o tipo correspondente de iniciação ou regulamentação do evento. Em outras palavras, eles sugerem que as três orientações levem as pessoas a regular como se estivessem em um ambiente informacional, um ambiente de controle ou um ambiente amotivador, respectivamente.

2.5 Teoria das Metas Motivacionais

A quinta miniteoria, intitulada de “Teoria das Metas Motivacionais”, “diz respeito aos objetivos e aspirações que organizam a vida das pessoas, e as relações desses objetivos e aspirações para a satisfação das necessidades básicas, motivação e bem-estar” (Ryan; Deci, 2017, p. 272). Diferentemente das outras miniteorias que abordavam os motivos das pessoas, a Teoria das Metas Motivacionais trata não o porquê, mas sim o comportamento das pessoas, ou seja, o conteúdo dos objetivos de vida que estão perseguindo (Ryan; Deci, 2017).

Na Teoria da Autodeterminação, os objetivos são diferenciados entre intrínsecos e extrínsecos. Sendo exemplos dos objetivos intrínsecos crescimento, relacionamentos e comunidade e, de objetivos extrínsecos, riqueza, fama e imagem (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006).

A importância relativa dos objetivos extrínsecos relacionou-se negativamente ao bem-estar, e a importância relativa dos objetivos intrínsecos foi relacionada positivamente ao bem-estar. Ainda mais recentemente, vários estudos de campo experimentais exploraram as consequências, para a aprendizagem, da realização e da persistência de metas intrínsecas *versus* extrínsecas manipuladas experimentalmente (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006).

Além disso, muitos dos experimentos que manipularam objetivos intrínsecos *versus* extrínsecos também examinaram os efeitos de enquadrar essas orientações de objetivos em contextos sociais de apoio à autonomia *versus* contextos controladores (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006). Nos estudos realizados por Kasser e Ryan (1996), os resultados mostraram que ter uma alta importância nas aspirações intrínsecas estava associado a significativamente mais auto-realização e vitalidade e com significativamente menos depressão e sintomas físicos. Já a importância relativa das aspirações extrínsecas foi associada com significativamente menor autorrealização e vitalidade e com mais sintomas físicos.

Ryan e Deci (2017) diferenciam os dois tipos de aspirações, sendo as intrínsecas aquelas metas que são gratificantes por direito próprio, proporcionando satisfação relativamente direta das necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento. E aspirações extrínsecas, em contraste, são aquelas construídas em torno de satisfações contingentes – que priorizam os objetivos que não são em si satisfatórios, incluindo objetivos como obter riqueza e bens materiais (Ryan; Deci, 2017).

Os conteúdos das metas diferem em suas relações com a satisfação das necessidades básicas e, por sua vez, das necessidades mentais (Ryan; Deci, 2017). Kasser e Ryan (1996) levantaram a hipótese de que os objetivos intrínsecos satisfazem as necessidades psicológicas básicas e inerentes, por serem as metas intrínsecas, como a autoaceitação, e expressarem desejos congruentes com as tendências de atualização e crescimento naturais aos humanos.

Em contrapartida, algumas pesquisas empíricas e teorias organizacionais sugerem que um bem-estar inferior está associado a objetivos extrínsecos, que são aqueles focados em recompensas ou elogios relativamente centrais à personalidade de alguém, em comparação com objetivos intrínsecos congruentes com tendências de crescimento inerentes (Kasser; Ryan, 1996). “Além disso, essas metas extrínsecas não fornecem satisfação em si mesmas; em vez disso, seu fascínio geralmente reside na admiração presumida que os acompanha ou no poder e senso de valor que podem ser derivadas de alcançá-los” (Kasser; Ryan, 1996, p. 280).

Nas investigações mencionadas acima, os resultados medidos diziam respeito à saúde psicológica e ao ajustamento das relações. Entretanto, posteriormente, os conteúdos diferenciais de objetivos foram relacionados a resultados academicamente relevantes. Na ocasião, os investigadores relataram que a força relativa dos objetivos extrínsecos dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior estava relacionada com sinais de desajustamento acadêmico (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006).

Essas descobertas fornecem provas iniciais da alegação de que os objetivos pessoais dos alunos não são todos criados iguais, sendo os objetivos associados a diferentes resultados acadêmicos. Dessa forma, os objetivos intrínsecos são mais propícios ao ajustamento acadêmico que outros (isto é, os objetivos extrínsecos), presumivelmente porque a prossecução dos diferentes objetivos está diferentemente ligada à satisfação das necessidades psicológicas básicas das pessoas (Vansteenkiste; Lens; Deci, 2006).

2.6 Teoria Motivacional de Relacionamentos (TMR)

A sexta miniteoria é a “Teoria Motivacional de Relacionamentos”. Segundo seus proponentes, essa teoria visa compreender como o relacionamento está intimamente ligado à manutenção das relações entre as pessoas, sejam elas estabelecidas entre parceiros românticos, amigos individuais ou em grupos sociais (Cernev, 2015).

A Teoria Motivacional de Relacionamentos propõe que “a necessidade de relacionamento é intrínseca e inclina as pessoas a se envolverem voluntariamente em relacionamentos íntimos” (Ryan; Deci, 2017, p. 293). Cernov (2015, p. 76) acredita que essa

miniteoria tem sido estudada “visando compreender como estas relações pessoais se tornam, não apenas desejáveis para o convívio pessoal, mas essenciais para o bem-estar pessoal”. Segundo Ryan e Deci (2017), a satisfação de todas as três necessidades básicas nos relacionamentos está associada a um apego mais seguro, à autenticidade e à confiança emocional, bem como a um maior relacionamento específico entre vitalidade e bem-estar. E ainda propõem que a Teoria Motivacional dos Relacionamentos

Sugere que a satisfação da necessidade versus a frustração medeia amplamente as relações entre apoios sociais e resultados de bem-estar psicológico. Recebendo autonomia o apoio de um parceiro relacional facilita a satisfação das necessidades do receptor, juntamente com autenticidade, confiança emocional, transparência e não-defensividade (Ryan; Deci, 2017, p. 293).

La Guardia e Patrick (2008) estudaram como a perspectiva da TAD fornece uma estrutura importante para entender os fundamentos motivacionais de processos relacionais. Os autores expõem que, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a pesquisa sobre o papel da motivação nos relacionamentos segue duas abordagens principais. A primeira se concentra no conceito de necessidades psicológicas básicas e em como os parceiros relacionais apoiam ou prejudicam a satisfação dessas necessidades. E a segunda abordagem examina como as orientações motivacionais para relacionamentos ou atividades relacionais podem ser mantidas ou transformadas frente às experiências dentro dos relacionamentos (La Guardia; Patrick, 2008).

O apoio às necessidades específicas do relacionamento tem implicações importantes para a saúde pessoal, bem como para o funcionamento dinâmico dentro das parcerias (La Guardia; Patrick, 2008). Além de influenciar a saúde mental, os relacionamentos também foram considerados como marcadores importantes em outras áreas. Baumeister e Leary (1995) afirmaram que a atividade cognitiva deve refletir uma preocupação generalizada com a formação e a manutenção de relacionamentos. Assim, o afeto positivo deve decorrer da formação e solidificar os laços sociais, e o afeto negativo deve resultar quando relacionamentos são rompidos, ameaçados ou recusados.

Ao definir os fundamentos motivacionais de comportamentos relacionais importantes, demonstramos que somos capazes de identificar as circunstâncias sob as quais comportamentos aparentemente positivos são mais ou menos benéficos para a pessoa e para o relacionamento (La Guardia; Patrick, 2008). Ao final deste capítulo, apresentamos um resumo sobre a descrição de cada miniteoria.

Figura 1 - Resumo das miniteorias da Teoria da Autodeterminação

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	
Teoria das necessidades básicas (TNB)	Compreende três necessidades psicológicas essenciais para o desenvolvimento da autodeterminação: a necessidade de autonomia, de competência e de pertencimento. A satisfação das necessidades básicas propicia bem estar psicológico e melhora a qualidade do aprendizado em sala de aula.
Teoria de avaliação cognitiva (TAC)	Descreve a oferta de recompensas externas e sua relação com a motivação intrínseca. Os eventos externos têm tanto um aspecto controlador, que enfraquece a motivação intrínseca quanto um aspecto informativo que, se positivo, pode auxiliar na promoção da motivação dos alunos, exercendo influência sobre suas necessidades psicológicas básicas.
Teoria da integração orgânica (TIO)	Foco na motivação extrínseca. Analisa como as regulações externas podem ser transformadas em internas mediante o processo de internalização estabelecido pelo <i>continuum</i> de autodeterminação. Explica o porquê dos alunos estabelecerem comportamentos acadêmicos aceitáveis, mas não necessariamente motivados intrinsecamente.
Teoria da orientação de causalidade (TOC)	Descreve as diferenças individuais pelas quais os alunos tendem a regular seus comportamentos em sala de aula com orientação para a autonomia ou orientação para o controle. Essas orientações refletem na personalidade dos alunos e pode influenciar na satisfação das necessidades básicas.
Teoria das metas e conteúdos (TMC)	Explica como as metas para a vida apoiam a satisfação das necessidades psicológicas e promovem bem-estar. Complementa a teoria da avaliação cognitiva e a teoria da integração orgânica, ao analisar como os eventos externos e internos podem comprometer os objetivos para a realização de uma tarefa e satisfazer as necessidades básicas. Explica como uma meta intrínseca pode ser atingida tanto por alunos com motivação autônoma ou controlada.
Teoria da motivação nos relacionamentos (TMR)	Descreve como o relacionamento está intimamente ligado à manutenção das relações entre as pessoas, seja elas estabelecidas entre parceiros românticos, amigos individuais ou em grupos sociais. Essas orientações refletem no bem estar pessoal e tem relação direta com as demais necessidades psicológicas básicas.

Fonte: Cernev (2015, p. 78).

3 A MOTIVAÇÃO E O CONTEXTO EDUCACIONAL

3.1 O Ensino Fundamental – algumas definições

O campo de estudo desta investigação está inserido no contexto educacional, tendo como foco principal a aprendizagem musical. Dentre outras razões, por ser uma área complexa e abrangente, escolhemos uma etapa educacional, o Ensino Fundamental (especialmente os anos iniciais), para a realização do nosso estudo de caso. Antes de expormos as compreensões acerca das produções acadêmicas sobre a motivação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditamos ser necessário um entendimento prévio sobre essa etapa de ensino.

Para as definições a seguir, tomamos por base alguns documentos norteadores: a Lei de Diretrizes e bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já no artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), vemos que a – educação básica e obrigatória está organizada da seguinte forma: Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996). Mais adiante, na seção em que versa sobre o Ensino Fundamental, o documento expõe que este é obrigatório e tem duração de nove anos (Brasil, 1996).

Mas é nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que encontramos um detalhamento dessas etapas, que vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, como veremos a seguir.

Quanto às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, a Educação Básica compreende: I – a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II – o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; III – o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos (Brasil, 2013, p. 36).

Esse trecho é muito importante para esta pesquisa, pois detalha as etapas do Ensino Fundamental. Dessa forma, fica claro para o leitor que os anos iniciais são a primeira etapa, correspondente a cinco anos. E é nesse cenário, em uma turma do 4º ano, que realizamos nosso estudo de caso. Além de conceituarmos o Ensino Fundamental e de o distinguirmos das demais etapas de ensino, consideramos importante abordarmos também o que compete à criança nesse estágio da vida acadêmica. É nessa etapa que “as crianças, quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam” (Brasil, 2013, p. 37).

O Ensino Fundamental é visto como um prolongamento da Educação Infantil, e as DCN expõem que os “objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade”. (Brasil, 2013, p. 38-39). Em consonância com essa afirmação, trazemos também as contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que explanam sobre as mudanças nesse período da vida, salientando que organização é necessária no ambiente escolar para atender a esse público.

As crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (Brasil, 2018, p. 57-58).

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração, e atende a estudantes entre 6 e 14 anos (Brasil, 2018). “Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (Brasil, 2018, p. 57).

Reiteramos que apresentamos as etapas de ensino da Educação Básica e observamos como o Ensino Fundamental está articulado, além das mudanças próprias dessa faixa etária. E por fim, gostaríamos de relatar que a BNCC é a responsável por explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (Brasil, 2018) e que, aliada a outros documentos, alguns citados neste texto (como a LDB e as DCN), são responsáveis por orientar a articulação e a sistematização da ação pedagógica ao longo dessas etapas.

3.2 A Motivação para aprendizagem

O objetivo geral deste trabalho é investigar a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, para aprendizagem musical. Por essa razão, podem surgir algumas dúvidas entre os leitores sobre como acontece o ensino/aprendizagem de música no contexto escolar. Portanto, expomos que,

no Ensino Fundamental, a música é uma linguagem que, juntamente com as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, integram o componente curricular Arte (Brasil, 2018).

“Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas” (Brasil, 2018, p. 193). Já a música é descrita pela BNCC como a “expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (Brasil, 2018, p. 196).

A forma como está articulado o ensino/aprendizado dessas linguagens fica a cargo de cada instituição. Mas adiante, na abordagem metodológica desta pesquisa, nós relataremos como acontece o ensino de música na turma que participou deste estudo de caso. Destacamos ainda que este estudo discute sobre a música na escola (mas que essa é apenas uma dimensão em que acontece o ensino/aprendizado de música) e que, por não fazer parte do objetivo desta pesquisa, não abordaremos aqui as demais modalidades do ensino de música.

Quando discutimos especificamente sobre a autodeterminação para a aprendizagem, consideramos importante mencionar as investigações de Deci e Ryan sobre a motivação para a aprendizagem, que os levaram a concluir que “os sistemas de educação devem ser organizados de forma a promover a motivação autônoma, tanto em professores como em estudantes” (Ryan; Deci, 2009, p. 186), visto que tanto os resultados da aprendizagem quanto o ajustamento saudável são facilitados pela motivação autônoma.

Segundo os preditores da macroteoria da Autodeterminação, a motivação inerente para aprender e desenvolver é discutida dentro da TAD e se concentra nas condições sociais que apoiam ou frustram essas tendências inerentes (Ryan; Deci, 2009). A motivação é considerada por alguns autores como fundamental no processo de aprendizagem. Para Martinelli e Sisto (2010, p. 415), esse fator parece “ser de fato uma questão bastante importante quando se pensa sobre a aprendizagem, principalmente no contexto escolar, que não dispõe das condições mais favoráveis ou estimuladoras para manter o aluno interessado nos conteúdos que a escola necessita trabalhar”.

Destacamos também a contribuição de Freire (2009, p. 277), que afirma que estudos têm demonstrado “que os alunos que dominam os processos de aprendizagem através de um maior controle das motivações e dos aspectos cognitivos e contextuais, são mais autorregulados e obtêm melhores resultados acadêmicos”. Segundo Boruchovitch (2008), a motivação para aprender tem sido bastante investigada, internacionalmente, nos vários segmentos da escolarização. E o construto motivação para aprender é complexo e multidimensional. Todavia,

não se pode esquecer que a motivação do aluno para aprender é específica do contexto, podendo também variar de tarefa para tarefa.

Deci e Ryan associam o maior aprendizado à satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, pertencimento e autonomia, miniteoria na qual embasamos essa investigação. Eles propõem que “os contextos de apoio à autonomia em casa e na escola se relacionam com a motivação autônoma e competência percebida para fazer trabalhos escolares, que então prevê maior engajamento, aprendizado conceitual e bem-estar e ajuste psicológico” (Ryan; Deci, 2009, p. 181).

Tais aspectos influenciam positivamente o aprendizado, pois quando os alunos de qualquer idade estão em contextos sociais em que se sentem seguros, importantes e cuidados, eles querem internalizar o conhecimento e as práticas daqueles ao seu redor (Ryan; Deci, 2009). E o processo oposto dificulta a aprendizagem, pois há relatos de estudos que confirmam que trabalhar para ganhar recompensa ou evitar punições tem efeitos negativos na motivação autônoma, na aprendizagem e no bem-estar psicológico (Ryan; Deci, 2009).

Freire também comunga com o pensamento de que apoiar a autonomia dos alunos possibilita uma melhora no aprendizado deste. Sobre isso, ele afirma ser necessário “introduzir e desenvolver, através de práticas educativas baseadas na compreensão, a autonomia dos alunos, apoiada num papel mais ativo dos mesmos, encorajando-os a serem capazes, eles próprios, de selecionarem, construir e transferirem o conhecimento” (Freire, 2009, p. 277).

Outro fator observado por alguns autores como importante para o aprendizado é a motivação intrínseca. Para os autores da TAD, “as atividades intrinsecamente motivadas são agradáveis porque satisfazem as necessidades psicológicas profundas” [...] (Ryan; Deci, 2009, P. 172). E quando essas necessidades são satisfeitas, as pessoas experimentam prazer, e ao desfrutar de tais atividades, as pessoas também aprendem, crescem e criam (Ryan; Deci, 2009).

A motivação intrínseca é responsável por revelar o estilo e o grau de envolvimento e engajamento para a consecução de uma atividade (Souza; Boruchovitch, 2009). Ao ter uma tarefa como interessante e prazerosa, desafiante e significativa, o aluno empenha-se por realizá-la. “Pois aprender e se desenvolver decorrem de um desejo, não de uma obrigação” (Souza; Boruchovitch, 2009, p. 209).

Apesar de os seres humanos serem intrinsecamente motivados a aprender, é possível constatar claramente que os contextos sociais podem apoiar ou sufocar essa base natural para a aprendizagem (Ryan; Deci, 2009). Um exemplo disso “é quando o aluno aprende que aprender é decorar ele automatiza procedimentos, ele perde o encanto pelo espaço escolar, ele perde a

motivação para pensar, conhecer, compreender, estabelecer vínculos” (Souza; Boruchovitch, 2009, p. 222).

Além disso, Freire (2009) também observou que várias escolas não têm alcançado o objetivo de formar os alunos integralmente, ou por não valorizarem os aspectos biológicos, psicológicos e sociais da aprendizagem, ou, dentre outras coisas, por não favorecerem uma aprendizagem baseada exclusivamente na aquisição do conhecimento e sim na memorização.

3.3 A Motivação para aprendizagem no Ensino Fundamental

Refletimos anteriormente sobre as definições acerca do Ensino Fundamental e temos ciência de que ele está articulado em duas fases, sendo a primeira dela os anos iniciais (que compreende do 1º ao 5º ano). Além disso, a nossa inclinação em falar sobre essa etapa educacional é porque ela foi a escolhida para compor nosso estudo de caso. Reiteramos que o objeto de interesse deste estudo é a motivação para a aprendizagem. Empenhamo-nos, portanto, em investigar, na literatura nacional e internacional, estudos que discorressem sobre a motivação e a aprendizagem no Ensino Fundamental. Mais adiante, apresentaremos as percepções a partir das nossas leituras.

Alguns autores mencionam o fato de ser escassa a realização de estudos sobre os aspectos motivacionais no Ensino Fundamental. Citamos, como exemplo, o que afirma Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck, (2013, p. 353): “embora tenha havido diversas iniciativas, em nível nacional, de examinar as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos de diversos segmentos da escolarização, poucas foram as que se ativeram à investigação dessas variáveis, conjuntamente, entre estudantes do ensino fundamental”.

De uma forma geral, os estudos empíricos, realizados dentro da temática da motivação, têm discutido, entre outras questões, sobre a manutenção ou não dos padrões motivacionais dos estudantes no decorrer do processo de escolarização (Martinelli; Sisto, 2010). Mediante esses estudos, é avaliada a diminuição ou o aumento das motivações intrínseca e extrínseca, no decorrer do percurso escolar.

Para Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012, p. 59), “a diminuição da motivação intrínseca na escola e um eventual aumento da motivação extrínseca com o decorrer das séries do ensino fundamental são evidências atestadas pela literatura mundial”. Tal fato foi constatado no estudo realizado por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), com turmas das 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, em que, à medida que os alunos avançaram nos anos escolares da educação formal, a sua motivação

autônoma foi diminuindo, sendo os alunos de 4ª e 5ª séries os que se mostraram menos desmotivados em relação aos demais (Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013).

Já em outro estudo, realizado por Martinelli, nas séries do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, os resultados diferiram um pouco dos mencionados acima, pois constatou-se que as crianças de séries menos avançadas tiveram médias mais altas tanto em motivação intrínseca quanto na extrínseca, quando comparadas com os estudantes das séries mais avançadas (Martinelli; Sisto, 2010).

3.4 A Motivação no campo da educação musical

“O conceito de Educação Musical tem, no Brasil, pelo menos dois sentidos: um que remete às práticas de ensinar-aprender músicas e à didática da música exercida em diferentes contextos; e outro que remete a uma área do conhecimento que, como outras áreas, tem sua história e está em constante desenvolvimento ” (Souza, 2020, p. 9).

Segundo a autora, há uma expansão da educação musical como área, que vem se dando também por meio da criação de cursos de especialização, mestrado e doutorado em Música, com ênfase na educação musical. Por essas e outras razões, a Educação Musical vem adquirindo sua legitimidade e sendo reconhecida como uma área importante de produção de conhecimentos (Souza, 2020).

A educação musical é também caracterizada por Menezes (2021) como um campo amplo, que envolve pesquisas em diferentes contextos e perspectivas. Para o autor, “embora a área de educação musical apresente um crescimento no interesse por pesquisas com objetivo de compreender os comportamentos dos alunos, ainda há uma carência de estudos no contexto do ensino público, especificamente sobre a motivação dos estudantes frente às atividades de música” (Menezes, 2021, p. 13).

Esse campo, segundo Silva, T., (2014, p. 109), “está em constante diálogo com diversas áreas do conhecimento (Educação, Música, Psicologia, Sociologia, Antropologia, entre outras) ”. E não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais, por ser uma área que pertence a um universo maior e que necessita ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional (Figueiredo, 2005).

Na prática escolar, Maura Penna afirma que a educação musical precisa responder de modo produtivo para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença, conquistando uma maior valorização social (Penna, 2008). Como vimos, a educação musical é um campo abrangente e que vai além da dimensão da música na escola. Mas, nessa investigação, optamos

por observar e nos deter especificamente aos fenômenos relacionados à aprendizagem musical no contexto escolar.

Os estudos sobre motivação na área da educação musical datam de poucas décadas, não ocorrendo até o momento o desenvolvimento de teorias próprias da área (Vilela, 2009). E as pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical estão fundamentadas nas teorias da motivação que foram desenvolvidas a partir da aprendizagem em geral (Pizzato, 2010).

Na literatura nacional, podemos destacar alguns estudos que abordam a educação musical e a motivação, realizados por Cernev (2015), Silva, G., (2019), Silva, S., (2017), Ertel (2020), Menezes (2021), Ribeiro (2013), Grings (2015). Esses trabalhos, em sua maioria, abordam a motivação para a aprendizagem musical, com a predominância no Ensino Básico, ou ainda no Ensino Superior.

Acreditamos que tais estudos, os métodos utilizados e os resultados, além de toda a discussão em torno da educação musical e da motivação, foram indispensáveis para a fundamentação desta pesquisa. Menezes (2021) também menciona a importância desses estudos sobre motivação na área de educação musical, sobretudo os realizados no Brasil, que, segundo afirma, têm apontado resultados relevantes, especialmente nos estudos que investigaram a motivação do aluno para aprender.

Na literatura internacional, Evans (2015, p. 65) aponta que “a motivação é uma área chave de investigação para pesquisadores e profissionais em educação musical. Compreender a motivação é vital para abordar questões sobre como e por que as pessoas aprendem um instrumento musical, como persistem nos desafios da aprendizagem e da prática [...]”. Compreender esses fatores e entender porque alguns alunos mostram-se tão motivados, e outros tão pouco, é uma questão crucial para a educação e para a educação musical (Vilela, 2009). A autora também acredita que,

Apesar da motivação para aprender música ser um campo de estudos recente, é possível perceber a complexidade desse fenômeno. Como a motivação para aprender em diferentes áreas do conhecimento, a motivação para aprender música é influenciada por fatores externos e internos, fato que necessita ser considerado. Ao mesmo tempo, as pesquisas mostram a importância de aprofundar essa temática, em razão das múltiplas contribuições que ela possa ter para um ensino e aprendizagem de música mais eficaz (Vilela, 2009, p. 27).

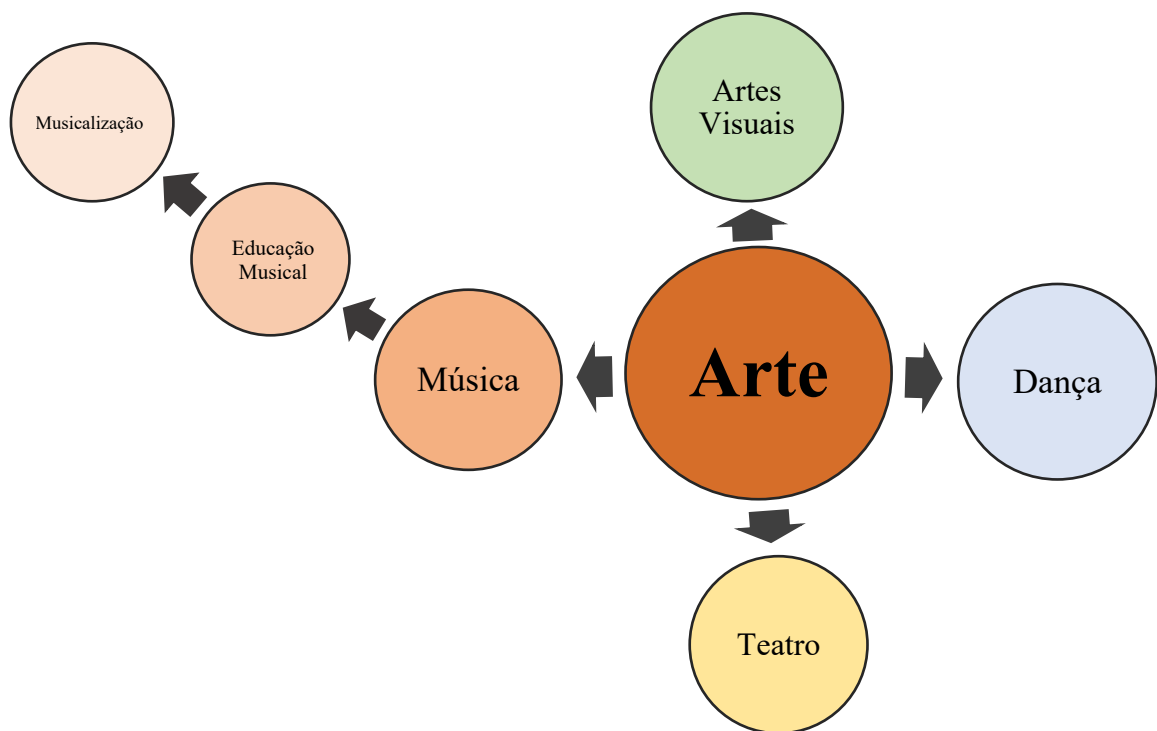
Sobre os aspectos que podem influenciar o interesse pelo aprendizado musical, Evans (2015) menciona os fatores ambientais (como família, amigos, contextos sociais e local de trabalho ou estudo), que podem ter impacto na motivação em contextos relacionados à música.

Dessa forma, a qualidade das relações - com professores, pares, e pais – tem um impacto considerável na aprendizagem musical das crianças (Evans, 2015).

Além dos aspectos ambientais citados anteriormente como influenciadores da motivação, o envolvimento com atividades musicais também pode ser gerado tanto pela motivação intrínseca quanto pela extrínseca (Pizzato, 2009). Para a autora, levar em consideração “a satisfação das necessidades de autonomia, pertencimento e competência traz resultados positivos para a motivação na aprendizagem musical” (Pizzato, 2009, p. 32).

Nós vimos alguns termos que foram abordados neste trabalho, como “musicalização”, “educação musical”, “linguagens artísticas”, “arte”, e todos eles estão presentes no contexto educacional e fazem parte do cenário deste estudo. Para que possamos visualizar melhor onde está situado cada um deles, abaixo trazemos uma imagem que ilustra como eles estão esquematizados.

Fluxograma 1 - Ensino de Música na Escola



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

4 O ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Para uma melhor compreensão das etapas realizadas neste estudo, apresentaremos o caminho metodológico que adotamos nesta pesquisa. Optamos pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, fundamentando-nos nas concepções de Yin (2001) e Stake (2007). Como observado por Oliveira (2020), esses pesquisadores são de grande relevância para os estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, por discutirem sobre os estudos de caso em organizações, principalmente as educativas.

Existem alguns conceitos e definições sobre essa estratégia, dos quais esses autores tratam. Dialogaremos sobre os que dizem respeito a esse trabalho. Segundo Yin (2001, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Essa é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes (Yin, 2001). Ou ainda, “é o estudo da particularidade e complexidade de um caso singular, para compreender sua atuação em circunstâncias importantes” (Stake, 2007, p. 11).

Entre tantas características, um fato importante que precisamos levar em consideração é o seguinte questionamento: “sobre o que é, ou quem é o caso?” Para Stake (2007), o caso pode ser uma criança, um grupo de estudantes ou um movimento de profissionais que estudam alguma situação da infância. “O caso é um entre muitos. O caso é algo específico, algo complexo, em operação” (Stake, 2007, p. 16). Além de um único indivíduo, o caso também pode ser algum evento ou entidade (Yin, 2015). Em pesquisa, “os estudos de caso têm sido realizados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo pequenos grupos, comunidades, decisões, programas, mudança organizacional e eventos específicos” (Yin, 2015, p. 33).

Outra proposição sobre o que é ou não um caso é apontada por Yin. O autor acredita que o caso desejado deve ser algum fenômeno da vida real que tenha alguma manifestação concreta, não podendo ser simplesmente uma abstração, como uma reivindicação, um argumento ou mesmo uma hipótese (Yin, 2015). Após essas compreensões, reflexões, para justificar a realização da pesquisa de estudo de caso, Yin (2015) enfatiza que “devemos dar um passo adiante, definir um caso específico da vida real para ser uma manifestação concreta da abstração” (Yin, 2015, p. 36).

Até esse ponto, podemos observar a pluralidade dessa estratégia de pesquisa. E além dos aspectos citados neste capítulo sobre o estudo de caso, esclarecemos também que o estudo de caso pode incluir tanto estudo de caso único, quanto de casos múltiplos (Yin, 2001). “Estudo

de casos único e múltiplos, na realidade são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso” (Yin, 2001, p. 33). Nesse livro, o autor defende que não existe uma distinção ampla entre o assim chamado estudo de caso clássico (ou seja, único) e os estudos de casos múltiplos (Yin, 2015). Ele afirma que os projetos de casos únicos ou de casos múltiplos são como variantes da mesma estrutura metodológica (Yin, 2015).

Para esse estudo de caso, definimos que ele seria um estudo de caso único. Diante disso, também destacamos as percepções de Stake, que propõe que os casos de interesse em educação e serviços sociais são principalmente pessoas e programas. E essas pessoas e programas, em alguns aspectos, são semelhantes entre si e, de certa forma, também são únicos (Stake, 2007).

Além da ciência das definições do estudo de caso, também precisamos considerar seus objetivos para a escolha da nossa metodologia. E um dos aspectos que está em conformidade com nossa pesquisa é que o verdadeiro propósito do estudo de caso é a particularização e não a generalização. E o seu objetivo principal não é a compreensão dos outros, sendo a primeira obrigação a compreensão desse caso (Stake, 2007).

Sendo uma estratégia de estudo abrangente (que incorpora abordagens específicas à coleta e à análise de dados) (Yin, 2001), esta pesquisa também é especificada como uma análise exploratória de um caso. Segundo Yin (2001), deve haver estudos de caso exploratórios, descritivos ou explanatórios. O estudo de caso exploratório tem como meta desenvolver hipóteses e proposições pertinentes para investigação posterior (Yin, 2015). “Um caso exploratório, por exemplo, pode cobrir o aspecto ou o problema sendo explorado, os métodos de exploração, os achados da exploração e as conclusões (para pesquisa posterior)” (Yin, 2015, p. 192). Deve ser precedido por declarações sobre o que pretende ser explorado, a finalidade da exploração e os critérios a partir dos quais a exploração será considerada bem-sucedida (Yin, 2015).

E com base no tipo de evidência, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa. Para uma melhor compreensão, destacamos que é possível basear o estudo de caso em qualquer mescla de provas quantitativa e qualitativa (Yin, 2001). Porém, a abordagem metodológica que consideramos mais adequada para esse estudo é a qualitativa. É válido mencionar que não existe um único caminho ou modelo para essa estratégia. Pelo contrário, existem muitos tipos diferentes de estudos qualitativos, e cada um deles implica em métodos específicos para avaliar a possibilidade da sua realização, bem como os procedimentos a adotar (Bogdan; Biklen, 1994). Para Yin (2001), o estudo de caso pode ser reconhecido entre essa variedade de opções da pesquisa qualitativa.

As várias modalidades de pesquisa qualitativa não procuram explicações (relações causa-efeito) para os assuntos pesquisados, senão compreendê-los, levando em consideração o contexto natural onde tais assuntos acontecem (González, 2020). Outra característica importante sobre esse tipo abordagem é o papel do investigador qualitativo, pois, dentre outras atribuições, os “investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber como eles interpretam as suas experiências, e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 51). O pesquisador qualitativo também é caracterizado como aquele que “destaca as diferenças sutis, a sequência de eventos em seu contexto, a natureza global das situações pessoais” (Stake, 2007).

Para a escolha dessa abordagem metodológica, refletimos sobre todas essas questões citadas anteriormente e também observamos alguns estudos sobre a TAD, em que são utilizados métodos quantitativos (por meio de escalas, *surveys*) para avaliar a motivação na realização de determinada tarefa. Em alguns estudos, foi mencionado que tais ferramentas poderiam deixar alguma lacuna e que, apesar de consolidados, poderiam ser complementadas com uma análise qualitativa, podendo ser avaliadas por meio de outros instrumentos, como a entrevista e a observação.

Esse fato foi observado por alguns autores que realizaram seus estudos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Rufini, Bzuneck, Oliveira (2012) afirmam que os resultados obtidos com a aplicação da escala construída, para medir a motivação de estudantes do Ensino Fundamental, podem ser mais bem investigados, mediante aferição da validade semântica e da validação por entrevista, pois é possível que alguns alunos não tenham compreendido muito bem os itens.

4.1 O Estudo de Caso do Tipo Etnográfico

Além das estratégias metodológicas apresentadas até aqui, que são responsáveis pelo delineamento deste estudo, abordaremos outro aspecto, que, atrelado ao estudo de caso, compõe nosso método de pesquisa, que é a etnografia. Dada a importância dessa dimensão epistemológica, faremos a seguir uma interlocução entre a percepção de alguns autores sobre esse paradigma investigativo.

Ao conceituarmos a etnografia, ou o estudo etnográfico, fica claro ao leitor o porquê de esse posicionamento teórico e epistemológico compor este trabalho. Tomemos por base inicialmente as palavras de Bodgan e Biklen (1994), que definem a etnografia como aquela que

consiste em uma “descrição profunda”. Ou ainda a percepção de Lanchert (2017), que comunga com o conceito anterior, ao mencionar que a etnografia é um processo interpretativo de conhecimento que vai da totalidade para as partes. “É procurar entender um grupo particular e os significados imediatos de perspectivas do que ele faz” (Lanchert, 2017, p. 124).

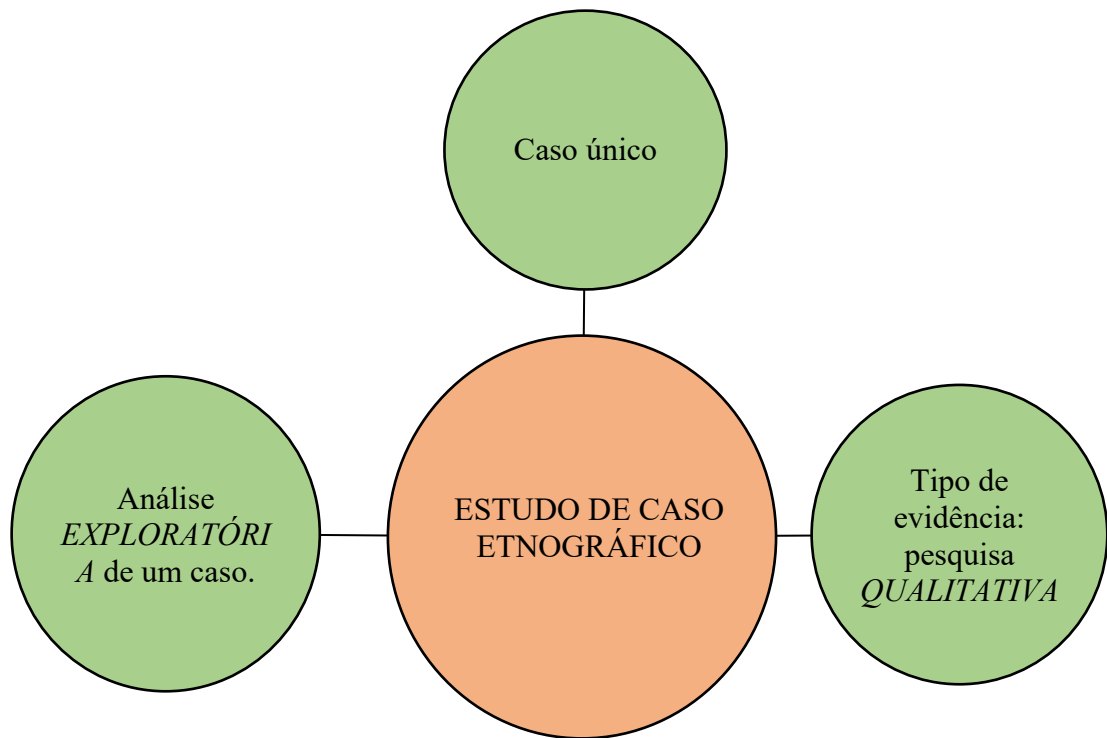
Na etnografia, o pesquisador assume um lugar de protagonismo e cabe a ele inserir-se na realidade do outro para descrever densamente os significados atribuídos pelo grupo e, mediante essa descrição, o pesquisador é capaz de diferenciar comportamentos singulares (Lanchert, 2017). Nesta investigação, a pesquisadora esteve presente no campo de pesquisa por sete meses, durante os quais participou das aulas de música da instituição, por meio da observação participante, favorecendo a aproximação com o grupo estudado, além de contribuir para a compreensão e a interpretação dos paradigmas do estudo. Essa inserção, afirma (Lanchert, 2017), deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social.

Esses pressupostos metodológicos, além da observação atenta ao delineamento da pesquisa, levaram-nos a constatar que, esse tipo de investigação, que assume o formato de estudo de caso, em uma perspectiva interpretativa, impondo uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (Sarmiento, 2011), deveria estar associada a uma orientação etnográfica.

A pesquisa do tipo etnográfica, segundo (Lanchert, 2017), tem relevância na pesquisa em educação, pois destaca o esforço para tornar visíveis os aspectos mais sutis, que identificam os significados latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade ou grupo. Neste estudo de caso, a investigação foi executada por meio da prática da etnografia, que, segundo (Geertz, 2008), consiste em estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário e assim por diante.

Em suma, este estudo é definido como um estudo de caso etnográfico, especificado como uma análise exploratória de um caso e, quanto ao tipo de evidência, é caracterizado como qualitativo. Abaixo, trazemos um fluxograma que detalha melhor o nosso desenho metodológico.

Fluxograma 2 - Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

5 COLETA DE EVIDÊNCIAS DO ESTUDO DE CASO

Um dos aspectos que diferem a estratégia de estudo de caso das demais é o uso de uma ampla variedade de fontes de evidência (Yin, 2015). Tal fato é considerado como uma das suas principais vantagens, pois o uso dessas múltiplas fontes permite o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação (Yin, 2015). Sendo assim, “qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação” (Yin, 2015, p. 124).

As evidências para um estudo de caso podem ser provenientes de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (Yin, 2001, p. 105). Nesse ponto, cabe relatar que “nenhuma fonte única tem uma vantagem completa sobre todas as outras” (Yin, 2015, p. 109). As várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso se baseará em tantas fontes quantas possíveis (Yin, 2015).

Por ser um dos pré-requisitos do estudo de caso e para alcançarmos os objetivos elencados no início desta investigação, utilizamos algumas fontes de evidência, convergindo nas mesmas descobertas (Yin, 2015). As fontes aplicadas foram: entrevista semiestruturada com o professor de música (APÊNDICE A) e com os alunos (uma entrevista não-convencional, por meio de um jogo de tabuleiro que denominamos de Trilha Musical); e a observação participante das aulas de música da turma do 4º ano do ensino Fundamental. Como complemento, também utilizamos as notas de campo (referentes à observação participante), o desenho infantil e alguns meios para registro (como o fotográfico e as filmagens).

5.1 Entrevista semiestruturada

Uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista (Yin, 2015). “As entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou ações comportamentais” (Yin, 2015, p. 117). A entrevista também é considerada como o principal canal para chegar a múltiplas realidades, assim como ocorre com a coleta de dados de observação (Stake, 2007).

Há diferentes tipos de entrevistas, que variam de acordo com o propósito do entrevistador (Marconi; Lakatos, 2003). “A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia Social (Marconi; Lakatos, 2003, p. 196). A entrevista

semiestruturada é conceituada por Laville e Dionne (1999, p. 188) como “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Nesta pesquisa, para alcançarmos nossos objetivos, foi necessária a realização de uma entrevista semiestruturada com o professor de música da escola, a qual intitulamos de entrevista diagnóstica (E.D), que ocorreu no dia 17/07/2023. Nessa entrevista, buscamos compreender como as aulas de música aconteciam, inteirando-nos do contexto e da unidade de estudo da pesquisa, que são fatores que podem influenciar a motivação dos alunos. Os relatos obtidos por meio dessa entrevista foram apresentados no Tópico 6.1.1 – As aulas de música no contexto escolar. A entrevista semiestruturada com o professor de música teve um roteiro (APÊNDICE A) para nos nortear, com base nos objetivos propostos neste trabalho.

5.2 A entrevista não-convencional com crianças

Já a entrevista com os estudantes participantes deste estudo de caso (a qual chamamos não convencional) ocorreu em uma outra conjuntura. Aqui, mais uma vez, como no início deste trabalho, peço licença para utilizar a 1ª pessoa, para tentar descrever o processo, com riqueza de detalhes, desde a definição dos sujeitos do nosso “caso” até a execução das entrevistas com eles, sem deixar escapar nenhuma informação.

Como pesquisadora, inquietava-me muito utilizar, com crianças de idade entre 10 e 11 anos, o formato tradicional de entrevista (pergunta/resposta) adotado em pesquisas. Apesar de ser uma técnica de fonte de evidência consolidada, trazia-me questionamentos, receios, pois temia que eles não ficassem tão à vontade para responder, ou ainda que eu não fosse suficientemente clara (devido à complexidade da temática que abordamos). Outra inquietação minha era que eu desejava que aquele momento fosse significativo para o aluno, que ele se divertisse naquele momento, que fosse algo dinâmico, lúdico.

Por essa e outras razões, refleti por vários dias, levantando a seguinte questão: o que eu poderia fazer para, na entrevista com alunos, contemplar todos esses pormenores citados anteriormente, sem deixar de questioná-los acerca dos aspectos referentes ao objeto de interesse dessa pesquisa? E então tive a ideia de criar um jogo de tabuleiro, com perguntas e respostas, que denominei “Trilha Musical”.

Após essa inspiração, fui buscar na literatura alguma referência que tivesse utilizado uma ferramenta semelhante em seu estudo. Então, deparei-me com o trabalho de Amador e Mandetta (2022) que, apesar de ter objetivos distintos, trazia informações relevantes para esta

pesquisa. As autoras elaboraram um jogo de tabuleiro para uma comunicação efetiva entre os profissionais da saúde e crianças com câncer. Amador e Mandetta (2022) concluíram que o jogo constitui uma importante ferramenta no processo comunicacional com a população-alvo. Além dessa pesquisa, encontramos muitos outros trabalhos na área da educação, que utilizaram o jogo de tabuleiro como recurso didático, lúdico, como uma ferramenta auxiliar para diversas disciplinas.

A partir dessas compreensões, elaboramos um jogo de tabuleiro, com regras, design e número de jogadores específicos, com a finalidade de ser um instrumento facilitador da entrevista com as crianças deste estudo de caso, possibilitando que elas brincassem enquanto respondiam às questões deste estudo, segundo o que postula a Teoria da Autodeterminação (APÊNDICE B).

5.2.1 Proposta do jogo “Trilha Musical”

Para uma maior compreensão dos leitores, detalharemos a proposta e as regras de execução do jogo, bem como discorreremos sobre como foi a realização deste com os estudantes da pesquisa.

5.2.2 As partes que compõem o jogo

O jogo era composto por um tabuleiro (figura 2) e pelos cards (figura 3) de 4 cores distintas (verde, azul, amarelo e vermelho. Além disso, o jogo possuía 2 dados (para determinar quantas casas os estudantes deveriam andar) e os pinos (para representar cada participante).

➤ COMO JOGAR!

1º Cada jogador deve receber seus cards (com exceção dos cards vermelhos, que são desafios, e ficam em cima do tabuleiro) e devem deixá-los separados por cor.

2º O jogador jogará o dado e andarás quantas casas o dado determinar. Quando o jogador parar numa casa, deve puxar um card de cor correspondente e responder à pergunta (APÊNDICE D).

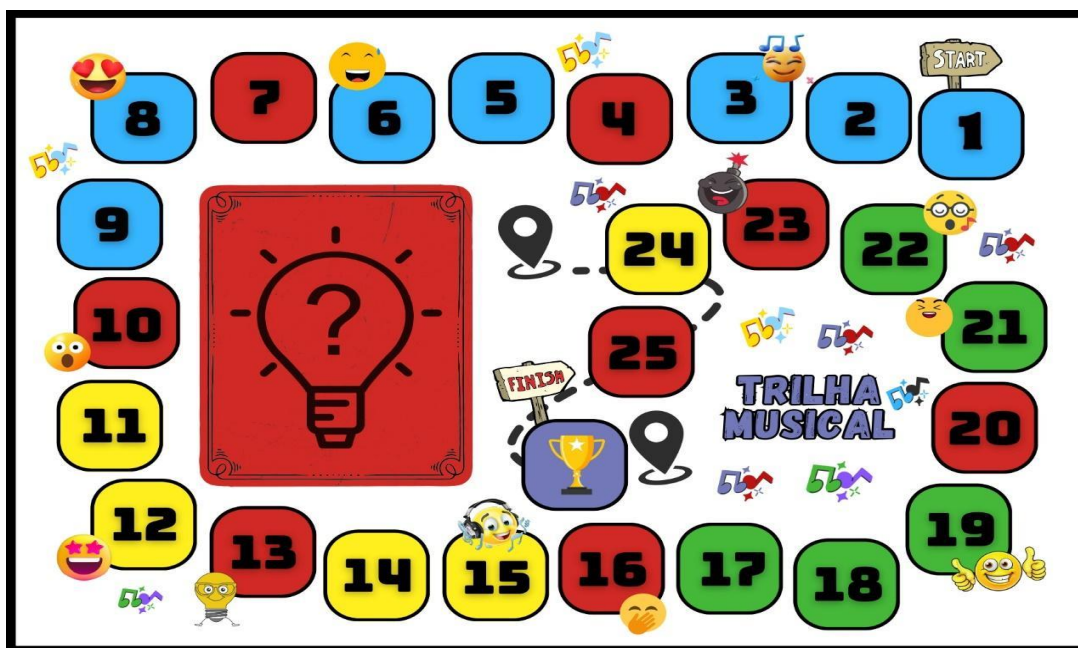
3º As casas do tabuleiro têm quatro cores diferentes, sendo três delas correspondentes a cada uma das necessidades psicológicas básicas (azul, verde e amarelo), e uma referente a um desafio (vermelho).

4º Ao cair na casa vermelha, o participante deve puxar a carta “desafio” e poderá voltar ao início, voltar algumas casas ou deverá cumprir alguma tarefa.

5º Vencerá o jogo o participante que chegar primeiro à linha de chegada.

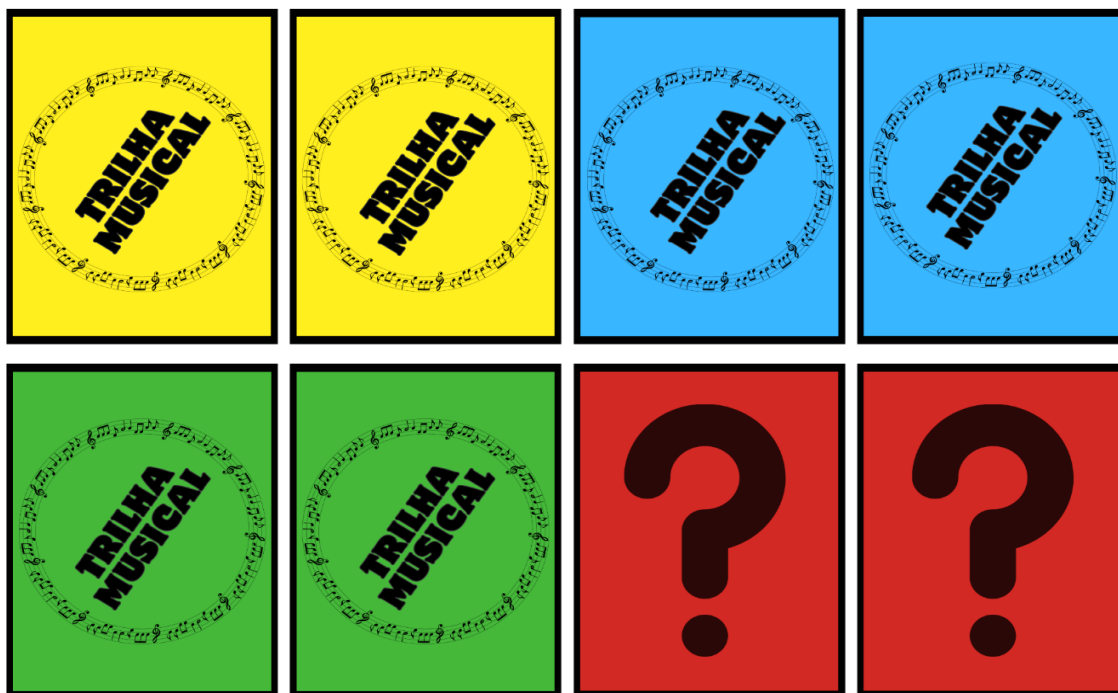
OBS: O jogo pode ser jogado por dois a quatro participantes. Entretanto, por questões de logística e para atender aos nossos objetivos, optamos por realizá-lo em dupla.

Figura 2 - Tabuleiro do Jogo Trilha Musical



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 3 - Cards do Jogo Trilha Musical



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.2.3 Execução do jogo Trilha Musical (Entrevista não-convencional)

As entrevistas ocorreram nos dias 02 e 04/01/2024 e foram realizadas na sala de informática. O jogo foi executado em duplas, e cada dupla teve a duração média de 40 minutos. Antes da realização do jogo, a pesquisadora explicava as regras aos participantes e, no decorrer dele, os alunos iam retirando os cards e respondendo às perguntas. Todos os participantes tinham o mesmo número de cards e respondiam a todas as perguntas, em ordem diferente. Em alguns casos, foi necessário realizar mais de uma rodada do jogo para que os participantes respondessem a todas as perguntas.

Durante o jogo, os alunos mostraram-se animados, alguns manifestaram o desejo de jogar mais uma vez. Dois participantes aparentaram estar tímidos inicialmente, mas à medida que o jogo ia acontecendo, eles foram deixando de lado a timidez e se divertindo. Eles mesmo retiravam os cards e liam as perguntas. Em alguns casos, a pesquisadora refazia a pergunta, esclarecendo melhor o questionamento.

Um fato importante a ser mencionado sobre a realização do jogo Trilha Musical é que um dos participantes era uma pessoa com síndrome de down, que apresentava dificuldade na fala e na linguagem. O aluno não respondia aos questionamentos, pelo fato de não ter a oralidade bem desenvolvida e de se comunicar de forma distinta. Entretanto, esse aluno brincou, divertiu-se com os cards dos desafios, bem como em outras etapas da pesquisa. Acreditamos que, mesmo em silêncio, por meio de suas expressões, ele estava se comunicando. Com relação a esse participante, a observação nas aulas e a aproximação foram fatores determinantes para nossas análises.

Ao final desta subseção, trazemos alguns registros fotográficos da realização do “jogo Trilha Musical”. As fotos 1 e 2 demonstram como ocorreram as entrevistas dos alunos, o local, o tabuleiro do jogo.

Foto 1 - Participantes do jogo Trilha Musical



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Foto 2 - Alunos participantes da entrevista



Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

5.2.4 Definição dos participantes do jogo Trilha Musical

Nessa etapa da pesquisa, algumas definições e delimitações necessitaram ser realizadas visando à nossa permanência nas questões e proposições específicas do nosso estudo de caso, para que ele permanecesse dentro dos limites viáveis (Yin, 2015). Em outras palavras, diante do tempo para finalização da pesquisa, da duração do jogo e de todos os procedimentos durante e após a sua realização, vimos que não era viável executá-lo com os 30 alunos (levando em consideração que todos manifestaram o desejo de participar, quando questionados).

Para a seleção desses sujeitos, definimos, como critérios, a rentabilidade máxima da compreensão, as afirmações e o tempo que tínhamos para o trabalho de campo, além de considerarmos cuidadosamente a singularidade e os contextos (Stake, 2007). Definimos que dez alunos participariam dessa etapa das entrevistas (o jogo “Trilha Musical”). Porém, ainda necessitávamos refletir sobre uma forma de selecionar esses alunos. Então, decidimos fazer

uma competição, pois tínhamos observado que as crianças gostavam desse tipo de atividade, e o professor de música também já tinha nos informado a respeito disso.

O passo seguinte foi uma conversa com os alunos, expondo que realizaríamos uma competição, além de descrevermos as atividades que aconteceriam e qual a finalidade daquela competição. Em seguida, realizamos a divisão dos alunos em equipes, que foram determinadas de forma aleatória (entregamos um pedaço de papel com uma letra: A, B ou C e, ao final, quem estava com essas letras ia formando os grupos). Cada uma das equipes tinha 10 alunos, e estas foram denominadas de equipes A B e C.

Os alunos mostraram interesse em participar, estavam muito animados. Apenas três inicialmente não demonstraram esse interesse, seja porque queriam fazer parte de outro grupo, seja porque não sabiam/gostavam de cantar, dançar. Contudo, no final, todos acabaram participando.

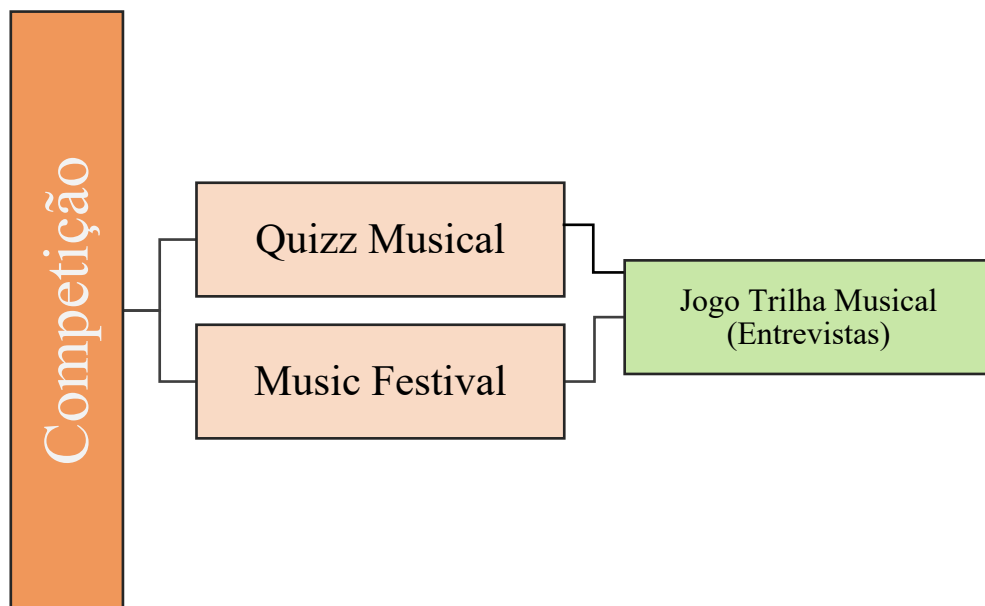
A competição teve duas provas. A primeira foi um quizz (que chamamos de Quizz Musical), em que abordamos questões simples sobre notação musical, instrumentos musicais e percepção musical. A segunda etapa foi uma performance artística (que chamamos de Music festival), em que cada grupo teve de escolher uma canção e criar uma apresentação que envolvesse música, dança, arte de uma forma geral. Ao final dessas duas etapas, somamos os pontos, e a equipe que obteve maior pontuação foi a vencedora.

A primeira prova (o Quizz Musical) ocorreu em dois dias, 19 e 26/11/2023. Já a segunda parte necessitou de uma maior preparação, pois foram necessárias algumas aulas para que os alunos escolhessem a música, montassem sua apresentação e ensaiassem. A realização da segunda fase da competição (Music Festival) aconteceu no dia 15/12/2023, data acordada entre o professor de música e a supervisora da escola. Na ocasião, todas as turmas do turno da manhã e uma do turno vespertino estavam presentes no pátio para assistir à atividade. Escolhemos três pessoas para serem juradas e avaliarem a apresentação segundo os seguintes critérios: criatividade, noção de ritmo, originalidade, trabalho em grupo, música. A equipe vencedora do Music Festival foi a equipe C. Entretanto, na soma geral dos pontos, a equipe A ficou em primeiro lugar.

Foram momentos de grande importância no contexto deste estudo, que proporcionaram interação e possibilitaram aos alunos desenvolverem sua criatividade, além de possibilitar que eles se divertissem, aprendessem, convivessem e se entrosassem. Muito além de serem objetos para obtenção de dados dos alunos, o Quizz e o Music Festival foram instrumentos promotores e facilitadores da aproximação das crianças entre elas mesmas e entre elas e a pesquisadora.

A seguir, trazemos um fluxograma que ilustra o caminho que esta pesquisa percorreu até a escolha dos participantes das entrevistas, mediante o Jogo de tabuleiro “Trilha Musical”. A imagem simboliza um processo, que inicia com a realização da competição, que foi dividida em duas etapas (Quizz Musical e Music Festival), culminando na realização das entrevistas (Jogo de tabuleiro “Trilha Musical”).

Fluxograma 3 - Procedimentos executados até a realização da entrevista com as crianças



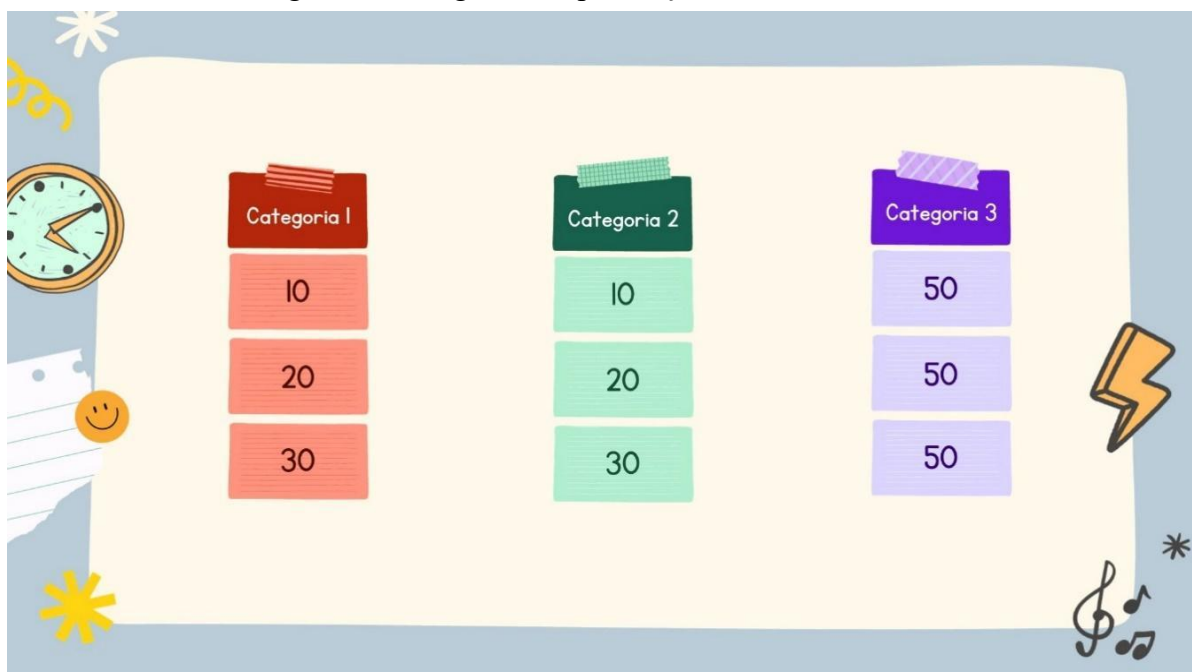
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Sobre o Quizz Musical, trazemos abaixo duas imagens (na figura 4, vemos um painel que demonstra como foi dividida a pontuação geral do Quizz). Na foto 3, temos um representante de cada uma das equipes, em prontidão, esperando o momento de tocar o chocalho. Isso porque, no desenvolvimento da atividade, um representante de cada grupo tinha de correr e tocar o chocalho, e aquele que o tocasse primeiro sortearia um envelope com uma pergunta de uma categoria e com uma pontuação específica. Havia 3 envelopes de cores diferentes, que simbolizavam uma categoria de pergunta específica: adivinhar qual é a música a partir da execução de um pequeno trecho dela; completar a música cantando; e perguntas e respostas.

Já a foto 4, e a figura 5 são relacionadas à segunda prova da competição (Music Festival). Na foto 4, um dos grupos está realizando sua performance musical. E na figura 5,

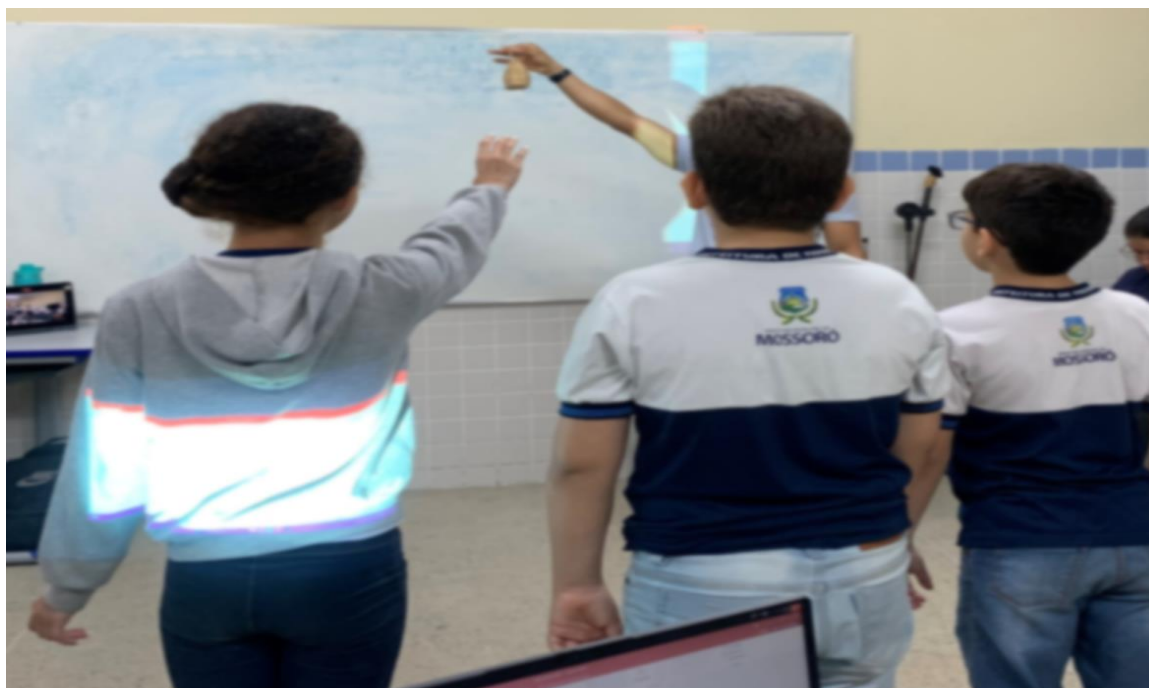
apresentamos o modelo da ficha avaliativa que foi entregue às três juradas para escolha da melhor performance a partir dos critérios elencados.

Figura 4 - Categorias de pontuação do Quizz Musical



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foto 3 - Alunos participando do Quizz Musical (1º prova da competição)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Foto 4 - Alunos participando do Music Festival (2ª prova da competição)



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 5 - Ficha Avaliativa Music Festival



GRUPOS	CRITÉRIOS															TOTAL
GRUPO A	CRIATIVIDADE					NOÇÃO DE RITMO					ORIGINALIDADE					MÚSICA
	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	
GRUPO B	CRIATIVIDADE					NOÇÃO DE RITMO					ORIGINALIDADE					MÚSICA
	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	
GRUPO C	CRIATIVIDADE					NOÇÃO DE RITMO					ORIGINALIDADE					MÚSICA
	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

5.3 Observação participante

Segundo Yin (2015), um dos autores que embasam os aspectos metodológicos desta pesquisa, uma das fontes de evidência de grande relevância para a estratégia de estudo de caso é a observação participante, uma importante ferramenta para complementar informações obtidas a partir das entrevistas. O autor defende que “mais formalmente, os instrumentos observacionais podem ser desenvolvidos como parte do protocolo do estudo de caso, e um pesquisador de campo talvez tente investigar a ocorrência de determinados tipos de comportamento durante alguns períodos de tempo no campo” (Yin, 2015, p. 118).

A fonte de evidência observacional é frequentemente útil para fornecer informação adicional sobre o tópico estudado (Yin, 2015). É importante destacar que a observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. “Em vez disso, você pode assumir vários papéis na situação do trabalho de campo e participar realmente das ações sendo estudados” (Yin, 2015, p. 119).

Essa técnica de observação tem sido usada, mais frequentemente, nos estudos antropológicos dos diferentes grupos culturais ou sociais, podendo envolver a observação de reuniões, atividades de rua, trabalho em fábrica, salas de aula e outros (Yin, 2015). Também é usada em uma variedade de contextos do dia a dia, como em grandes organizações ou em pequenos grupos informais (Yin, 2015).

Desde o início da proposição desta pesquisa, acreditávamos que a observação, por meio da nossa presença nas aulas de música, facilitaria a aproximação entre a pesquisadora e os alunos e possibilitaria uma abertura ao diálogo, corroborando o pensamento de Both, Bissoli e Oliveira (2020), ao afirmarem a importância da realização de pesquisa com crianças pequenas, por meio de um trabalho metodológico árduo de aproximação com o seu universo e seus interesses.

Após a realização da pesquisa, constatamos que nossa presença em sala de aula nos aproximou dos alunos e dos seus interesses. No período em que estivemos presentes no campo de pesquisa, foi possível participar de alguns encontros (aulas de música) ministrados pelo professor de música, tendo como objetivo primordial a observação participativa. Essas observações se deram em alguns encontros (nos dias 10/08, 24/08, 31/08, 14/09, 30/11, 28/12/2023). Como podemos ver, há grandes intervalos entre as aulas. Isso aconteceu pois, durante o período da pesquisa, algumas eventualidades ocorreram, como feira de ciências, feriados, licença do professor de música, faltas da professora polivalente e, nessas ocasiões, não havia aula de música.

Entretanto não tivemos contato com os alunos apenas nesses dias descritos acima. Esses foram os dias em que a pesquisadora acompanhou a aula ministrada pelo professor. Porém, houve várias outras ocasiões e atividades em que a pesquisadora esteve sozinha com a turma, pois, para não atrasar e comprometer o andamento da pesquisa, foi acordado com o professor de música e com a professora polivalente do 4º ano que a pesquisadora iria uma vez por semana (no período em que o professor de música precisou de uma licença) para realizar alguma atividade do estudo (podendo ser no dia e no horário deles da aula de música ou não). Sendo assim, estivemos presente na instituição de agosto de 2023 a janeiro de 2024.

Nesse período em que estivemos observando as aulas, atentamos aos detalhes relacionados aos interesses dos alunos pela atividade realizada, sua interação com os colegas e com o professor, além de sua capacidade de realizar ou não aquela atividade. Durante as aulas que foram ministradas pelo professor de música, também estivemos à disposição para colaborar no que fosse necessário.

Levando-se em consideração que as crianças falam de alguma maneira, mesmo em silêncio (Both; Bissoli; Oliveira, 2020), e para que não se perdesse nenhum aspecto importante da observação participante, ou das outras atividades realizadas na pesquisa, registramos os dados em notas de campo para lembrarmos posteriormente o que aconteceu.

Ao final desta subseção, trazemos um quadro (quadro 1), que detalha todas as atividades realizadas na pesquisa, organizadas por ordem cronológica, bem como as ocasiões em que não houve aula, pois, em alguns dias, as aulas não puderam ser realizadas, seja por alguma demanda da escola (como feira de ciência), seja porque o professor de música ou a professora polivalente precisaram se ausentar.

Quadro 1 - Atividades Realizadas Durante a Pesquisa

Datas	Atividades da pesquisa
09/08	Explicação da pesquisa
10/08	Observação participante na primeira aula
17/08	Não teve aula de música (feira de ciências)
24/08	Participação na segunda aula
31/08	Participação na terceira aula
07/09	FERIADO NACIONAL (NÃO TEVE AULA)
14/09	Participação na quarta aula
21/09	-

28/09	Participação na quinta aula (sozinha)
05/10	Participação na sexta aula (confeção de desenho) – sozinha
12/10	FERIADO NACIONAL (NÃO HOUVE AULA)
18/10	Explicação do game (sozinha)
26/10	NÃO FUI (Enviei um vídeo)
02/11	FERIADO (NÃO HOUVE AULA)
10/11	Explicação da competição
16/11	Quizz Musical (1º parte)
23/11	Quizz Musical (2º parte) e ensaio para o Music Festival
30/11	Participação na sétima aula e ensaio para o Music Festival
06/12	Ensaio para o Music Festival
14/12	Ensaio para o Music Festival
15/12	Music Festival
20/12	Resultado da competição
28/12	Participação da oitava aula e conversa com a supervisora
02/01	Jogo Trilha Musical (entrevistas / 1ª parte)
04/01	Jogo Trilha Musical (entrevistas / 2ª parte)

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

5.3.1 Participação nas aulas de música

Durante as aulas de música, além de observarmos, propusemo-nos contribuir diretamente na execução das tarefas. E após conhecermos a estrutura das aulas de música (os conteúdos abordados), as afinidades e preferências dos alunos, acordamos com o professor em ministrarmos algumas aulas em colaboração com ele e, em alguns momentos, sozinha. Além dessas aulas, que foram uma continuação do conteúdo explanado pelo docente (sobre notação musical), também utilizamos as aulas de música para realizar algumas atividades próprias da pesquisa. A seguir, apresentaremos alguns desses momentos (uma aula sobre notação musical com utilização de tubos sonoros e uma aula para confecção de desenhos).

▪ **Aula sobre notação musical com a utilização de tubos sonoros (Boomwhackers)**

Nessa aula, o professor estava presente e ajudou a conduzi-la. Realizamos essa atividade em dois momentos. No primeiro encontro, retomamos o conteúdo sobre notação musical, que já havia sido ministrado pelo professor de música. Posteriormente, apresentamos aos alunos os instrumentos musicais (Boomwhackers, que chamamos de tubos sonoros), para que eles os

conhecessem e explorassem a sua sonoridade. A segunda etapa foi a explicação e a execução da dinâmica. Além dos tubos sonoros, utilizamos um software com um jogo específico para esses instrumentos e o data show.

Ao final de cada atividade/aula, nós sempre conversávamos, questionando os estudantes sobre aquilo de que eles tinham gostado, se tinham achado difícil ou fácil a realização, se tinham alguma sugestão para dar, para mudar, melhorar. Esses momentos foram enriquecedores, pois nos deram abertura para conhecer a opinião deles, observar seus interesses, sua competência durante a realização das atividades e também a forma como eles se relacionavam com o professor. Tais aspectos contribuíram para as análises e interpretações ao final deste estudo. Abaixo, veremos uma foto (foto 5) que registra um momento da aula sobre notação musical com tubos sonoros.

Foto 5 - Aula sobre Notação Musical com Tubos Sonoros



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

▪ **Aula para confecção de desenhos**

A outra atividade que realizamos durante as aulas de música com os alunos foi a confecção de desenhos. Utilizamos uma aula de música para a confecção das ilustrações, que

ocorreu no dia 05/10/2023. Na ocasião, todos os alunos da turma do 4º ano participaram. A classe foi organizada da seguinte forma: os alunos foram distribuídos em pequenos grupos (dispostos em cadeiras e mesas), na sala de informática. Em seguida, explicamos às crianças que aquela folha que entregaríamos a eles era uma tela e que eles fariam uma obra de arte e a dariam de presente à pesquisadora. Em seguida, foi enfatizado que eles poderiam desenhar o que quisessem. Porém, pedimos “uma coisa especial”: que eles ilustrassem no papel como se sentiam na aula de música, como se viam, que os desenhassem na aula de música.

O momento em si foi riquíssimo, cheio de significado para eles e para a pesquisadora, além de haver favorecido a aproximação, a expressão. Diante de sua relevância, cremos que futuramente, após amadurecermos as compreensões sobre essa técnica, poderemos utilizá-la em outros estudos para fins de coleta de dados. Para visualizarmos como os alunos estavam organizados durante a confecção dos desenhos, a seguir, apresentamos um registro fotográfico (Foto 6).

Foto 6 - Confecção de Desenhos



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

5.4 Notas de Campo

Durante as nossas observações, usamos as notas de campo para registrar as informações. Para Bodgan e Biklen, as notas de campo, muito além de um lembrete, são referentes às observações participantes. Em seu consolidado manual de “investigação qualitativa em educação”, eles relatam que as notas de campos são dados muito importantes para a pesquisa qualitativa (Bodgan; Biklen, 1994). “São o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bodgan; Biklen, 1994, p. 150).

De acordo com a definição deles, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo e atende à preocupação de captar, por palavras, uma imagem do local, bem como das pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (Bodgan; Biklen, 1994). Para os estudos de caso, as notas de campo são, provavelmente, o componente mais comum do banco de dados. Essas anotações tomam formas variadas, podendo ser resultantes das entrevistas, das observações ou da análise de documentos (Yin, 2015).

As anotações, durante as observações das aulas ou em atividades da pesquisa, foram sistematizadas da seguinte forma: foram transcritas e organizadas em um quadro, no qual numeramos as notas por ordem cronológica, identificando a atividade da pesquisa e os comentários em si. Essa organização favorece e facilita a categorização desses dados durante as análises, bem como a triangulação com as outras fontes de evidência. Para que fosse possível citar e referenciar essas anotações, nomeamos as notas de campo com a sigla (NC).

Em algumas atividades da pesquisa e aulas, não foi feita nenhuma anotação, dentre outras razões, porque a pesquisadora estava diretamente envolvida com a atividade, inviabilizando a possibilidade da produção das notas de campo, ou por não considerar necessário, visto que já tinha registrado o acontecido de outra forma.

5.5 Os desenhos infantis como recurso complementar na pesquisa

Pode-se encontrar nos desenhos um mundo fantástico ou fantasioso em que a criança se expressa. Dessa forma, o desenho é um canal privilegiado de expressão de suas ideias, vontades, emoções, sendo pertencente ao mundo infantil, considerado coisa de criança. (Natividade; Coutinho; Zanella, 2008).

Para Sousa e Pires (2021, p. 67), “os desenhos podem revelar coisas que não conseguiríamos compreender de outra maneira, manifestando sua importância como uma técnica que possibilita o estabelecimento de diálogos diretos e reentrantes com as crianças”. Dessa forma, também proporcionam a interpretação infantil sobre suas obras e seus contextos, uma autorreflexão que só em casos de trabalho de campo bem-sucedido pode ocorrer (Sousa; Pires, 2021). As autoras ainda consideram que a produção de desenhos deveria ser considerada como técnica legítima de pesquisa com crianças, desde que haja um reconhecimento da autonomia e das interpretações feitas pelas próprias crianças (Sousa; Pires, 2021).

Podemos encontrar na literatura, trabalhos que discorrem sobre o uso dos desenhos em pesquisas de abordagens psicológicas, artísticas e na área da educação. Podemos citar o estudo de Natividade, Coutinho e Zanella (2008), no qual utilizaram dois procedimentos para coleta de dados: a entrevista com as crianças, que foi denominada de procedimento principal; e o desenho, como procedimento complementar. Também observamos a contribuição de Weis, Schmitz e Preis (s.d³), que retratam, em seu estudo, duas pesquisas: uma com crianças de 6 anos e outra, com crianças de 8 a 10 anos, ambas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os autores utilizaram os desenhos infantis como recurso de pesquisa e concluíram que a utilização destes constituiu um excelente recurso metodológico, que lhes possibilitou conhecer mais sobre a infância contemporânea e discutir as temáticas trabalhadas no estudo na perspectiva das crianças (Weis; Schmitz; Preis, s.d).

Observamos a importância de tal técnica nos estudos com crianças pequenas (como é o caso deste) e, apesar de não termos encontrado na literatura estudos sobre motivação que trabalham com essa técnica, deparamo-nos com vários estudos no campo educacional, em especial na Educação Infantil e anos iniciais do Fundamental, que tiveram êxito a partir da utilização desse recurso de pesquisa.

Nesta investigação, intencionamos utilizar os desenhos elaborados pelos alunos como uma ferramenta complementar na coleta de evidências do nosso estudo de caso (assim como as notas de campo, os registros fotográficos e as filmagens). Antes de sua realização, não sabíamos ao certo como ocorreria esse processo, qual a receptividade das crianças, como seria a logística durante e após a confecção dos desenhos (para que os alunos descrevessem o que tinham feito). Diante desses fatores elencados, além do tempo disponível para realização da atividade e da complexidade na aplicabilidade dessa ferramenta ao contexto da Teoria da Autodeterminação, concluímos que esse é um recurso muito importante na investigação com crianças, mas que

³ Sem data.

ainda necessita de uma estratégia e de um planejamento mais amadurecidos desde o projeto de pesquisa, que prevejam uma logística que disponha de um ambiente e de tempo propícios para sua execução, bem como que possibilite uma análise interpretativa de todos os alunos.

Em suma, após a realização de todas as etapas da pesquisa, em uma leitura e uma observação detalhada dos dados, percebemos que o ideal seria que apenas os estudantes que participaram da entrevista tivessem elaborado o desenho e, posteriormente, relatassem o que tinham feito (de maneira individual, visto que “as falas entram como complemento e se somam às representações gráficas de modo a direcionar o olhar do pesquisador ao universo revelado pela criança” (Santos, 2013, p. 3).

Nesta pesquisa, utilizamos uma das aulas de música para a confecção dos desenhos. Inicialmente, a pesquisadora fez uma breve explicação sobre o que os alunos deveriam desenhar, organizou-os nas carteiras e distribuiu o material para confecção. Esse momento foi realizado na sala de informática e, em seguida, a pesquisadora encaminhou os alunos para a quadra, e eles se organizaram em um grande círculo. Para a escolha de quem faria a explicação do seu desenho (pois não havia tempo suficiente para que todos falassem), a pesquisadora fez a brincadeira “batata que passa, passa” e quem ficava com “a batata” mostrava o seu desenho e descrevia o que tinha feito.

Todos os desenhos, assim como as explicações, foram guardados em um banco de dados e contribuíram para a reflexão durante as análises desta pesquisa. Em alguns momentos, fizemos menções deles ou expusemos algum desenho durante as discussões dos dados, caso consideremos relevantes e que possam complementar as informações obtidas por meio das fontes de dados.

5.6 Procedimentos e Questões éticas

Por se tratar de uma pesquisa que utilizou dados obtidos por seres humanos, submetemos o nosso projeto à análise do Comitê de Ética em Pesquisa e nos comprometemos a iniciar a pesquisa somente após a sua aprovação. No dia 09 de março de 2023, mediante o parecer consubstanciado do CEP⁴ (5.933.181), este estudo foi aprovado.

Após essa etapa, foi necessária a elaboração de um plano de recrutamento, visando convocar e abordar cada participante, com o intuito de minimizar qualquer risco ou exposição deste. Dessa forma, elencamos, a seguir, alguns procedimentos que foram realizados. O

⁴ Comitê de Ética em Pesquisa

professor de música que participou desse estudo foi contatado pessoalmente, na própria escola. Após o convidarmos a participar desta pesquisa, esclarecemo-lo sobre ela e prosseguimos para a explicação sobre todos os trâmites legais para a concessão dos direitos de áudio, bem como sobre a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Já o nosso contato com os pais e/ou responsáveis pelos alunos foi intermediado pelo professor de música e pela professora polivalente da turma, pela qual fui instruída a gravar um vídeo me apresentando, falando-lhes sobre a pesquisa e pedindo a permissão para que seus filhos dela participassem. Esse vídeo foi encaminhado aos pais dos alunos no grupo de WhatsApp da turma. Após esclarecidos, os TCLE foram enviados pelos alunos para a assinatura dos pais e/ou responsáveis. Tivemos a devolutiva de todos os termos assinados.

O passo seguinte foi a visita à escola para o primeiro contato com os alunos e a explicação da pesquisa, que ocorreu no dia 09/08/2023. Nesse dia, buscamos falar em uma linguagem apropriada à faixa etária, enfatizando que se tratava de um trabalho acadêmico e a nossa intenção de que eles (os alunos da turma do 4º ano do Ensino Fundamental) participassem do estudo. Em seguida, recolhemos os TCLE assinados, que tinham sido encaminhados aos pais e/ou responsáveis. Por fim, perguntamos quais os alunos desejavam participar, e a resposta foi unânime (todos queriam fazer parte). Por fim, disponibilizamos a documentação necessária para dar continuidade ao estudo (a assinatura dos TALE⁵ e dos termos para uso de áudio e imagem).

⁵ Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

6 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

6.1 Campo de Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de uma escola pertencente à Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN, localizada na área urbana, que oferta atualmente as etapas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). Em diálogo com a supervisora da instituição, obtivemos algumas informações importantes para enriquecer este estudo. A supervisora nos informou que a escola foi fundada há sessenta e seis anos e que, em 2023 (ano de realização da pesquisa), a escola tinha 376 alunos, distribuídos entre seis turmas do 1º ao 5º ano e outras seis turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

As aulas/atividades da escola são realizadas nos turnos matutino e vespertino. A escola é estruturada da seguinte forma: quadra, biblioteca, sala de informática (que atualmente está desativada), refeitório e salas de aula. Conta com um professor habilitado, licenciado em Música, para atender às demandas das turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Até delimitarmos o local e o caso a ser estudado neste trabalho, trilhamos um caminho que teve início no primeiro contato com essa instituição de ensino (que se deu durante uma pesquisa realizada em uma disciplina do mestrado). Na ocasião, observamos algumas aulas de música e conversamos com dois professores de música de duas escolas municipais de Mossoró. Entretanto, por questões de logística, como localização geográfica e estrutura, optamos pela que era mais viável.

Após esse primeiro contato, conversamos novamente com o professor de música, expressando nossa intenção em realizar a pesquisa do mestrado na instituição, e ele prontamente se dispôs a participar. O passo seguinte foi uma visita à escola (no dia 28 de dezembro de 2022), para conversar com o diretor e pedir a autorização formal para a realização do estudo. Posteriormente a essas etapas e trâmites legais necessários, determinamos, em diálogo com o professor de música da escola, qual seria o “caso” desse estudo.

6.1.1 Aulas de música no contexto escolar

O campo de interesse e investigação desta pesquisa foram as aulas de música de uma escola e, por essa razão, um passo indispensável foi conhecer o funcionamento delas. Diante disso, antes mesmo de sermos apresentados aos alunos, realizamos uma entrevista diagnóstica com o professor de música da escola (APÊNDICE A), e alguns tópicos desse diálogo estão

presentes nesta seção, além de algumas percepções das observações e participação nas aulas de música.

Para conhecimento dos leitores, relatamos que o professor de música (que ministra aulas em todas as turmas da escola) afirma que a condução das aulas varia de acordo com o nível educacional. No 4º ano do Ensino Fundamental (turma dos alunos que participaram deste estudo), ele é responsável pela linguagem artística música, e as demais (artes visuais, teatro e dança) ficam a cargo da professora polivalente deles.

Quando questionado sobre como aconteciam as aulas do 4º ano, o professor de música afirmou que “*no fundamental 1 eu busco trabalhar a musicalização né*” (Pedro⁶, DED⁷, p. 1). Nesse comentário dele, vemos a necessidade de comentar brevemente sobre esse termo “*musicalização*”, que é muito bem debatido por Maura Penna em seu livro *Reavaliações e buscas em musicalização*, e também no seu livro “*Música e seus ensinamentos, nos quais dedica alguns capítulos para abordar a temática*. Segundo a autora, “definir, afinal, é explicitar uma concepção de musicalização, como uma proposta que revela uma visão de mundo” (Penna, 2008, p. 27).

Maura Penna defende que “pode parecer que todos entendem o que é “musicalização” (Penna, 2008, p. 27). Porém, essa primeira apreensão é vaga e abstrata, ou ainda apresenta a musicalização como ato ou processo de musicalizar (Penna, 2008). Entretanto, a autora não se contenta apenas com essas palavras e busca aprofundar mais nesse significado, indo mais a fundo em sua explicação.

Ela inicia falando da música e fazendo uma linha do tempo que se inicia antes mesmo que a música se tornasse uma linguagem artística. Cita também aspectos referentes à compreensão da música, ou mesmo à sensibilidade a ela, acreditando que

Ser sensível a música não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não-consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (Penna, 2008, p. 29).

E após esse entendimento, reitera que, a partir dessa perspectiva abordada, “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (Penna, 2008, p. 31). Ela considera que nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e

⁶ Pseudônimo atribuído ao professor de música.

⁷ Diário da entrevista diagnóstica.

articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (Penna, 2008).

Continuamos nosso diálogo, questionando sobre o funcionamento das aulas de música no 4º ano, e o Professor nos informou que tenta organizar e fazer um planejamento para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental (por serem menores), e outro para os 3º, 4º e 5º anos. Também o interrogamos se havia o uso de algum material didático, se eles utilizavam livro na aula de música. E ele respondeu: “ *Não, não. O material sou eu mesmo que busco, né? Mas na internet mesmo, nas apostilas, vídeos, né? Hoje as redes sociais é uma ferramenta muito boa, né. Eu busco trabalhar com eles instrumentos não convencionais. Vou adaptando. Eu pego bambolês, bola, copos de plástico, o próprio corpo* ” (Pedro, DED, p. 3).

Outros aspectos sobre a logística de realização das aulas de música, como tempo e local, são relevantes para esta investigação. A aula de música acontecia uma vez por semana, com duração de 45 minutos. Nesse tempo, o professor tinha de trazer os alunos, organizar os materiais que seriam utilizados na aula e explicar a atividade. As aulas ocorriam ou na sala de informática (que estava temporariamente desativada) ou na quadra.

Os espaços onde eram realizadas as aulas de música, tanto a sala de informática quanto a quadra, não eram locais reservados exclusivamente para essa finalidade. Acerca disso, o professor comentou que, na quadra, “ *... como tem aula de educação física, e também temos esporte em algumas modalidades aí acaba que chocando os horários aí tem ou aqui ao lado né? Quando a professora está lá não vou para lá* ” (Pedro, DED, p. 2).

E sobre o tempo disponível para a realização da aula de música, apesar de considerar que “ *o tempo dá para fazer a aula* ”, o professor comentou que “ *... uma aula, cinquenta minutos, é muito rápido, né. Quando eu pego eles, a gente se organiza e quando vai começar às vezes tem que pegar o material, pega um bambolê, uma bola, pega um instrumento, um negócio. Aí leva pra eles e leva até pra aula. Então assim, não tem muita questão de eu ficar dialogando com eles não. Eu costumo mesmo reunir eles, né? A gente dá aquela explicação, e em seguida já começa mesmo a exercer atividade, né?* ” (Pedro, DED, p. 2).

No período em que estivemos presentes no campo de pesquisa, nas aulas de música da turma do 4º ano, o professor abordou, durante as suas aulas, algumas temáticas: notação musical, atividades alusivas ao folclore, ritmo, percepção musical. A metodologia utilizada durante as aulas, na maioria das vezes, eram atividades competitivas (meninos contra meninas ou o 4º ano contra o 3º ano). Os recursos utilizados eram caixa de som, cadeiras, bolas, bambolês, cones, alguns instrumentos de percussão (como pandeiro, ganzá, chocalhos, tambores). Além das atividades ministradas pelo professor de música, também houve ocasiões

em que as aulas foram realizadas em colaboração entre o docente e a pesquisadora, o que detalharemos posteriormente, em observação participante.

6.1.2 Participantes do estudo (“O Caso”)

Por termos, como estratégia de pesquisa, o estudo de caso, precisamos observar algumas orientações específicas para a escolha dos participantes, tais como a realização dessas duas etapas que são vistas por Yin (2015) como indispensáveis nesse percurso (a definição e a delimitação do caso). Além de defini-las, também precisamos fazer uma distinção entre o contexto para o estudo de caso (que diz respeito aos dados externos ao caso) e o tópico imediato do estudo de caso (que são as pessoas a serem incluídas no grupo) (Yin, 2015). No que diz respeito a esta pesquisa, o contexto é composto por um professor de música e uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental com 30 alunos (de idades entre 10 e 11 anos).

Para a definição daqueles que comporiam o contexto da pesquisa, delimitamos alguns critérios de inclusão. Para o professor de música: ser professor de música atuante na escola em que realizamos o estudo e estar disposto a participar da pesquisa. Quanto aos alunos, levamos em consideração os seguintes critérios de inclusão: estar matriculado no ano letivo de 2023, na turma do 4º ano do Ensino Fundamental, ter a permissão dos pais e/ou responsáveis, além da intenção do aluno em participar. Como, no ano de 2023, a escola só tinha uma turma do 4º ano, no turno matutino, não precisamos optar entre duas ou mais turmas.

Mais especificamente, o fenômeno a ser estudado, nosso assunto, tópico imediato de interesse, está relacionado à nossa questão inicial, definida no início desta investigação, que é a manifestação das necessidades psicológicas básicas desses estudantes, nas aulas de música, para a aprendizagem musical.

Todos os sujeitos desta pesquisa foram indispensáveis (o professor de música e os 30 alunos do 4º ano). Todos eles estiveram direta e indiretamente relacionados e interferiram naquilo que nos dispusemos estudar. Entretanto, por questões metodológicas, de logística, em algumas partes deste estudo, precisamos realizar algumas atividades com um grupo menor, de dez alunos. Mais adiante, nós detalharemos como ocorreu a escolha desses sujeitos.

É válido estarmos cientes de que, nessa estratégia de pesquisa, o objetivo não é a quantidade de dados, mas a riqueza dos casos, devendo o pesquisador extrair do caso as informações relevantes, mediante procedimentos fundamentados na capacidade perceptiva e na capacidade analítica (Castro, 2021). Isso porque “cada caso em particular consiste em um

estudo completo, em que se procuram provas convergentes a respeito dos fatos e as conclusões para o caso” (Yin, 2001, p. 72).

7 MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL

Nosso interesse inicial, e objetivo principal deste estudo, investigar a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, para aprendizagem musical. Preocupamo-nos em responder, ao longo deste estudo, à seguinte questão: como ocorre a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, os dados foram obtidos mediante a aplicação das seguintes técnicas: entrevista semiestruturada e observação participante. Adotamos, como aporte teórico para esta pesquisa, a Teoria da Autodeterminação, tendo como categoria de análise a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (nos seus três âmbitos: autonomia, competência e pertencimento).

Neste capítulo, são apresentadas as análises e interpretações dos dados obtidos a partir da coleta de evidências deste estudo de caso. Segundo Yin (2015, p. 38), “as análises reais exigirão que você combine ou reúna seus dados de estudo de caso como um reflexo direto das proposições iniciais do estudo”. Yin (2015, p. 136) também propõe que “a análise dos dados consiste no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para produzir descobertas baseadas em empirismo” (Yin, 2015, p. 136).

As reflexões feitas foram esquematizadas em eixos de análises sobre a questão central da pesquisa, abordando como as necessidades psicológicas básicas foram se manifestando no decorrer das aulas de música, além de discutir sobre os fatores ambientais que envolveram e satisfizeram os indivíduos, ou que ignoraram e frustraram suas necessidades psicológicas básicas. Analisamos cada dimensão da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) de forma individual, de acordo com o aporte teórico dessa pesquisa Teoria da Autodeterminação (TAD), observando a seguinte categorização:

- a) autonomia (lôcus de causalidade percebida; escolha percebida; volição);
- b) competência (desafio em nível ótimo; *feedback* positivo);
- c) pertencimento (interação com os outros; vínculo social).

As evidências coletadas durante a pesquisa foram reduzidas e trianguladas e, em seguida, categorizadas para uma posterior interpretação. Esse processo se deu da seguinte forma: as entrevistas foram gravadas e transcritas. Em seguida, foram criados o Diário de entrevista diagnóstica (com o professor de música) e o Diário das Entrevistas dos Alunos. Posteriormente, foram selecionados apenas os trechos referentes às respostas sobre a questão central da pesquisa, que foram divididos em categorias de cada necessidade psicológica básica.

Por fim, esses fragmentos foram compilados em um quadro (Quadro das respostas da entrevista com os alunos).

Além desses registros, os relatos das nossas observações nas aulas de música (nas notas de campo) foram transcritos e dispostos em um quadro, datados e organizados em ordem cronológica. Além disso, as explicações de alguns alunos sobre a confecção dos seus desenhos foram transcritas e armazenadas juntamente com as imagens. É importante também mencionar que escolhemos pseudônimos para cada participante deste estudo, com o intuito de resguardar as suas identidades. Abaixo, nós apresentamos um quadro com a organização e a identificação dos dados desta pesquisa.

Quadro 2 - Estrutura e Identificação dos Dados da Pesquisa

Fonte de evidência	Detalhamento	Identificação
Entrevista diagnóstica	Entrevista semiestruturada com o professor de música da escola em que foi realizada a pesquisa.	Pseudônimo – DED, p. x (DED - Diário de entrevista diagnóstica; p – página do diário). Ex: (Pedro, DED, p. 3)
Entrevistas centralizadas na questão da pesquisa	Entrevista semiestruturada realizada com os alunos participantes do estudo de caso, por meio do jogo de tabuleiro “Trilha Musical”.	Pseudônimo – DEC, p. x (DEC - Diário de entrevistas centralizadas na questão de pesquisa; p – número de página do diário). Ex: (Rute, DEC, p. 3)
Observação das aulas de música	Observação e análise do comportamento durante as aulas de música.	Descrição textual nas notas de campo
Notas de campo	Relatos das observações das aulas e das atividades da pesquisa.	N.C, data, p. X (N.C – Notas de campo; p – número de página da nota de campo). Ex: (N.C, 05/12/2023, p. 6)
Explicação da confecção dos desenhos	Explicação dos alunos sobre os desenhos que eles confeccionaram em uma aula, ilustrando como eles se sentiam na aula de música.	Pseudônimo - E. D, p. x (E.D – Explicação dos desenhos; n – Número da página).

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

7.1 Autonomia percebida em aulas de música

A autonomia, sendo uma das três necessidades psicológicas básicas propostas pela Teoria da Autodeterminação, tem como elementos primordiais a vontade e a auto-regulação integradora (Guimarães, 2003). Em outras palavras, a autonomia aqui significa autogoverno, autodireção, autodeterminação (Guimarães, 2003), ou ainda, a necessidade que os indivíduos têm de escolher suas próprias ações (Reeve, 2006). O comportamento autônomo ou autodeterminado é quando nossos interesses, preferências e vontades guiam nosso processo de tomada de decisões (Reeve, 2006).

É comum algumas pessoas não distinguirem a autonomia da independência, podendo considerá-las como sinônimos. Guimarães (2003) observou que, em sua maioria, os críticos falam de autonomia ligada às ideias de independência, individualismo ou desapego, que são definições diferentes das que são abordadas neste trabalho, pois, na perspectiva da TAD, a autonomia é a necessidade de experimentar uma escolha na iniciação e na regulação do comportamento, que reflete no desejo de fazer suas próprias escolhas (Reeve, 2006). E já a dependência diz respeito ao comportamento do indivíduo que age sozinho, sem depender dos outros (Araújo, 2015).

Existem três qualidades experienciais que operam juntas para definir a experiência subjetiva de autonomia: o *locus* de causalidade percebido, a escolha percebida e a *volição* (Reeve, 2006). A seguir, apresentaremos as percepções dos alunos sobre cada uma delas.

7.1.1 *Locus* de Causalidade Percebido

O conceito de *locus* de causalidade diz respeito às percepções que as pessoas têm sobre as razões para o seu envolvimento em uma atividade: razões externas (*locus* de causalidade externo) e razões internas (*locus* de causalidade interno) (Guimarães, 2003). Deci e Ryan (1985) afirmam que o LCP-I⁸ aumenta a motivação intrínseca e, em contrapartida, o LCP-E⁹ (em que a realização das atividades é extremamente controlada), acarretando, como consequência, a diminuição da motivação intrínseca (Guimarães, 2003).

Neste estudo, com o propósito de conhecermos a experiência subjetiva de autonomia (Reeve, 2006) dos alunos, buscamos identificar o *locus* de causalidade deles, assim como sua

⁸ *Locus* de causalidade percebido interno

⁹ *Locus* de causalidade percebido externo

origem (interna ou externa) para participar das aulas de música na escola, observando se os indivíduos sentem em si a origem das suas próprias ações ou se foram comandados externamente. Antes de abordarmos diretamente esse assunto, é válido ressaltar que a participação dos alunos nas aulas de música na escola não é opcional, pois a presença deles é um critério avaliativo do componente curricular Arte no 4º ano. Alguns deles irão mencionar essa prerrogativa durante as suas falas como uma das razões que os motiva a participar das atividades.

Buscando identificar o LCP dos estudantes, questionamo-los: *Por que você participa das atividades que o professor realiza nas aulas de música?* ” e *“Alguma vez você participou da aula de música, ou fez alguma atividade na aula de música, sem vontade, fez porque tinha que fazer?”*. Com base nos depoimentos dos alunos (em ambas as perguntas), observamos que o motivo elencado por eles que mais prevaleceu, para participar das atividades nas aulas de música, foi: “porque eu gosto”. Destacamos ainda que a diferença entre as demais justificativas mencionadas pelos estudantes foi bem discreta. Porém, o gosto em participar das aulas foi o motivo mais citado, sobressaindo-se as seguintes respostas: “porque vale nota”, ou ainda a associação entre esses dois motivos: “porque vale ponto” e “porque gosto”.

Com base nos depoimentos dos alunos acerca desses questionamentos, foi possível constatar que a maioria deles apresentou um LCP interno, ao evidenciarem que gostavam de realizar as atividades da aula de música pelo único prazer em executá-las. Outro grupo de estudantes retratou um comportamento característico do LCP externo, que é baseado no controle e em contingências. E uma minoria expôs uma dicotomia em sua resposta, ao afirmarem que “gostavam de participar”, mas também demonstravam receio em perder pontos.

As declarações dos depoentes nos revelam que podemos encontrar, nesse grupo, tanto estudantes que não têm a iniciativa de participar das aulas de música, originada nas suas próprias ações (LCP-E), quanto alunos que realizam as atividades porque assim o desejam (LCP-I). A fonte da origem das ações por fator interno se sobressaiu em detrimento do motivo de participar das aulas de música com controle de demandas externas. No decorrer desses depoimentos, também constatamos que, mesmo alguns desses alunos afirmando participar das atividades realizadas nas aulas de música porque gostavam, eles demonstraram uma percepção em suas escolhas que foi influenciada por uma fonte ambiental.

Quando o lócus de escolha percebido para a realização de uma tarefa é interno, dizemos que a motivação é autônoma, que inclui os motivos intrínsecos e os tipos de motivação extrínseca autodeterminadas. Esse contexto pode ser observado nos depoimentos dos alunos sobre o seu lócus de causalidade percebido para participarem das aulas de música. Para Reeve

(2006, p. 84), “a motivação intrínseca surge espontaneamente das necessidades psicológicas, das curiosidades pessoais e dos esforços inatos para se obter o crescimento”. E quando as pessoas são intrinsecamente motivadas, elas agem sem interesse, "apenas pelo prazer de fazer", ou ainda pelo senso de desafio que uma determinada atividade lhes proporciona (Reeve, 2006).

As pessoas experimentam a motivação intrínseca porque têm necessidades psicológicas dentro de si mesmas. E quando são envolvidas e satisfeitas durante uma atividade, fornecem espontaneamente o sentimento de satisfação que as pessoas têm ao participar de uma atividade interessante (Reeve, 2006). Dentro do contexto escolar, Guimarães (2003) cita que há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a aprendizagem e o desempenho. Além da motivação intrínseca, também as formas autodeterminadas de motivação extrínseca estão relacionadas a padrões positivos de interação escolar (Guimarães, 2003).

Comparamos as falas dos alunos com a observação das aulas e, por meio desse paralelo, foi possível identificar que a maioria dos estudantes gostava de realizar as atividades propostas e muitas vezes pediam ao professor para realizá-las novamente, demonstrando interesse. Um número muito pequeno de alunos se opunha a participar, e isso não acontecia com frequência. Apenas dois entre os estudantes que foram entrevistados expressaram em algum momento que não queriam estar presentes e não desejavam realizar as atividades.

Ao confrontarmos essas duas fontes de evidências, em alguns casos, verificamos um contraste em relação ao *locus* de causalidade para participar das aulas de música, pois, em alguns depoimentos, os alunos atestaram um temor em perder pontos ou em serem reprovados (LCP-E). Entretanto, durante as aulas, a postura e o comportamento dos alunos (desde o momento em que o professor chegava à sala para chamá-los) refletia prazer e alegria em participar, o que caracteriza os indivíduos que sentem em si a origem das suas próprias ações (LCP-I).

Um exemplo disso é a fala de Lucas, que, em seu depoimento, primeiro citou um fator ambiental (relacionado à nota) e só em seguida falou sobre o gosto pelas atividades. “*Porque para tirar nota, né? E também porque eu acho legal participar das coisas. Eu gosto de participar das aulas e qualquer aula. Eu gosto de participar*” (Lucas, DEC, p. 2). Entretanto, Lucas sempre demonstrou interesse durante as aulas de música, que era nítido em suas ações e também nas suas falas durante a realização das atividades. Esse evento, mencionado anteriormente, pode ser justificado a partir da afirmação de Guimarães (2003, p. 30-31) de que, “Embora a motivação seja considerada à primeira vista como um conceito unitário, observa-se que as pessoas são instigadas para a ação devido a diferentes fatores que proporcionam experiências e consequências diversificadas” (Guimarães, 2003). Em outras palavras, Lucas,

ou as pessoas em geral, podem ser, ao mesmo tempo, motivadas pelo fato de valorizar uma determinada atividade, ou devido à força de pressões externas (Ryan; Deci, 2000a).

Como temos constatado desde o início dessa pesquisa, esse campo investigativo é rico e, ao mesmo tempo, complexo. Usando a expressão de Ribeiro (2013), ao se referir aos estudantes motivados por diversos tipos de motivação, trata-se de um “processo complexo e multifacetado”. No nosso estudo, também nos deparamos com esse contexto de tipos de motivação distintas, que vão desde a motivação mais autônoma até a controlada.

O locus de causalidade percebido externo, identificado em alguns alunos deste estudo, prejudica a motivação intrínseca. Entretanto, muitas pessoas são influenciadas por fatores externos, e é importante ressaltar que os tipos de motivação extrínseca também são importantes porque, “quanto mais autodeterminada for a motivação extrínseca da pessoa (como nos casos da regulação integrada e da regulação identificada), melhores serão seus resultados em termos de desempenho, desenvolvimento social e bem-estar psicológico” (Reeve, 2006, p. 103).

Como observou Fagundes (2015) em seu estudo, alguns dos indivíduos (que participaram de sua pesquisa) foram influenciados pelo ambiente, por meio de seus amigos. Entretanto, esses participantes foram se identificando e passaram por um processo de internalização (ver Teoria da Integração Organísmica), que é também um tipo de motivação autônoma. Por não fazer parte dos objetivos elencados nesta pesquisa, não aprofundaremos a discussão sobre o *continuum* de autodeterminação.

Em uma das depoentes, encontramos consonância entre as suas falas e seu comportamento. Para Ester, o motivo para participar das aulas de música é “*Porque... porque tem que participar, se não participar perde ponto. Tem que fazer a atividade*” (Ester, DEC, p. 1). Há uma coerência em suas palavras, pois o que ela fala é refletido também nas suas ações e postura. Em algumas aulas, observamos que a aluna estava com expressão apática, distante, às vezes dizia que não queria participar. Em uma das descrições textuais das notas de campo, durante uma aula, a pesquisadora observou que “tinham duas crianças desanimadas (1 porque disse que não gostava daquele tipo de atividade, e outra disse que “mangaram dela”) (D. B., 30/11/2023, p. 2. Essa criança que disse que “mangaram” dela era Ester, e esse fato pode ter motivado a aluna a não querer mais participar da aula. Mas após ouvi-la, ela se aproximou novamente e expressou o desejo de envolver-se.

Ainda sobre a categoria do LCP, questionamos os alunos se eles participaram das aulas de música, alguma vez, sem vontade, porque tinham de fazer. Observamos que, na maioria dos casos, houve uma dicotomia entre as respostas dessas duas questões, como podemos observar nos depoimentos de Sara, Maria, Paulo, João e Lucas (Ver quadro 3). Apesar de Sara dizer (na

pergunta 1) que participa das aulas de música porque se não participar fica sem nota no boletim, ela diz que nunca participou da aula sem vontade (pergunta 2), que gosta da aula de Tio Pedro. Outros depoimentos se assemelharam ao de Sara, como o de João, que afirmou que o motivo para participar das aulas de música é para ganhar nota, se não reprova de ano (pergunta 1). Entretanto, ao ser questionado se alguma vez participou da aula sem vontade (pergunta 2), ele menciona que sempre tem vontade de fazer, porque é divertido.

No quadro abaixo, trazemos alguns dos depoimentos sobre o lócus de causalidade percebido, que exemplificam o padrão de resposta dos alunos diante desses questionamentos.

Quadro 3 - Depoimentos dos Alunos sobre o Lócus de Causalidade Percebido

Eixo de análise	Perguntas	Depoimentos
<i>Autonomia</i> (Lócus de causalidade percebido)	<i>1. Por que você participa das atividades que o professor realiza nas aulas de música?</i>	<i>Sara¹⁰: Porque, se eu não participar no boletim a pessoa fica sem nota, entendeu?</i> <i>Pesquisadora: E também, por que você gosta?</i> <i>Sara: Uhum. Eu gosto.</i> <i>Pesquisadora: Mas é principalmente porque se não participar também fica com nota baixa.</i> <i>Sara: Fica com nota baixa.</i> <i>Pesquisadora: Isso. Em artes né.</i> (Sara, DEC, p. 1).
		<i>Ester: Porque... porque tem que participar, se não participar perde ponto. Tem que fazer a atividade.</i> (Ester, DEC, p. 1).
		<i>Maria: Por que eu gosto. Assim, eu não sou muito chegada em fazer atividade física como essas, mas eu sempre gostei.</i> <i>Maria: das aulas de música.</i> <i>Pesquisadora: Então você faz só porque você gosta, é, está certo?</i> (Maria, DEC, p. 1)
		<i>Paulo: Eu digo bem alto “é muito bom!” Nós sempre tá lá em pé na sala, aí do nada, “oi meus amores” da senhora é muito bom.</i> (Paulo, DEC, p. 1).
		<i>João: Porque vale ponto, não é? Eu tenho que ganhar nota, senão eu reprovo de ano. É por causa disso mesmo.</i> (João, DEC, p. 2).

¹⁰ O nome Sara, e todos os outros dessa dissertação, são pseudônimos.

		Davi: Porque sim, porque é divertido, vale nota. Às vezes eu acho bem legal. Pesquisadora: Porque você gosta, então. É divertido, e também porque vale nota. Pelas 2 coisas. Davi: É. (Davi, DEC, p. 2).
		Lucas: Porque para tirar nota, né? E também para que eu acho legal participar das coisas. Eu gosto de participar das aulas e qualquer aula. Eu gosto de participar. (Lucas, DEC, p. 3)
	2. Alguma vez você participou da aula de música, ou fez alguma atividade na aula de música, sem vontade? Fez porque tinha que fazer? Comente	Sara: Não. Eu sempre gosto da aula de Tio Pedro. Pesquisadora: Sempre você faz porque quer? Nunca fez nenhuma vez sem vontade? Sara: Uhum (Sara, DEC, p. 2)
		Rute: Eu só fiz porque eu tinha vontade mesmo. Porque eu gosto da aula de música, e da maioria das aulas. Pesquisadora: No início você não queria participar da competição né. Era por causa do grupo que você tinha ficado, por que não queria se apresentar? Rute: Era porque eu tava com preguiça mesmo. Pesquisadora: Tá certo. Rute: Ai depois eu mudei porque estava sem preguiça. (Rute, DEC, p. 2)
		Ester: Às vezes. Pesquisadora: Você fez porque tinha que fazer? Ester: Às vezes tio Pedro obriga. Pesquisadora: Você fez por que tinha que fazer, por que tinha que ganhar por ponto. O que mais? Ester: Eu tinha que ganhar ponto, senão descontaria. (Ester, DEC, p. 2)
		Maria: Ah, uma vez sim. Maria: Uma vez, até recentemente, que eu não gostei muito da brincadeira, tive que fazer porque eu tenho que fazer. Pesquisadora: Porque se não fizesse... Maria: É, eu... eu não tinha mais pontos. Eu só fiz por causa dos pontos. Pesquisadora: Mas foi só uma vez, foi só uma vez na... Maria: Verdade foi 2. Pesquisadora: Que você lembra, né?

		(Maria, DEC, p. 3) Paulo: Uma vez. Pesquisadora: Fale mais alto e diga. Paulo: Uma vez eu fiz um desenho lá na aula de música, mas eu não quero fazer porque eu não sou bom em desenhar. Maria: Ah, aquele dia... Maria: Só teve esse dia? Paulo: Não. Até vi uns dois. Até teve uma vez que fizemos um passarinho, não foi? (Paulo, DEC, p. 3)
		João: Não. Pesquisadora: Nunca fez sem vontade a atividade? João: Não. Nunca fiz sem vontade. Pesquisadora: Todas as vezes que você participou, porque tinha vontade? João: Anhram, tinha vontade de fazer, porque é divertido, né? (João, DEC, p. 3)
		Lucas: Não, nunca aconteceu isso comigo. Pesquisadora: Sempre você tá com vontade? Lucas: Sim, sempre tô com vontade, sinto vontade. Qualquer oportunidade, eu gosto de participar, aprender instrumentos, essas coisas, eu. Pesquisadora: Então tá bom. (Lucas, DEC, p. 4)
		André: Não. Pesquisadora: Nunca realizou sem vontade? Ah hoje eu não queria fazer e eu te fui fazer. Pesquisadora: Sempre você está com vontade? André: É. Pesquisadora: Quer comentar? André: Eu nunca fiquei sem vontade de fazer a aula de música. (André, DEC, p. 4)

Fonte: (Elaborado pela autora, 2024).

7.1.2 Volição e Escolha percebida

A satisfação de cada uma das três necessidades psicológicas é facilitada pelo apoio à autonomia, pois quando há suporte para a autonomia, as pessoas também são mais capazes de encontrar satisfações tanto para a competência quanto para o pertencimento (Deci; Ryan, 2008b). Por outro lado, o controle de contextos e eventos pode perturbar não apenas as satisfações de autonomia, mas também o pertencimento e a competência (Deci; Ryan, 2008b).

Para Reeve (2006, p. 67), “as crianças são o melhor exemplo de como as necessidades psicológicas básicas motivam o exercício”, pois elas têm o desejo de experimentar o mundo a sua maneira, decidindo elas mesmas o que fazer, como fazer, quando fazer e mesmo se vão ou não fazer (em decorrência de sua necessidade de autonomia). De uma forma geral, as pessoas desejam decidir o que fazer, quando parar de fazer e mesmo que possam escolher se algo irá ser feito ou não (Reeve, 2006).

A partir desses pressupostos introdutórios, abordamos o tema da volição, que está centrada no quanto de liberdade versus coação a pessoa sente enquanto está fazendo algo e também no quanto de liberdade versus coação a pessoa sente enquanto está evitando fazer algo que não quer fazer (Reeve, 2006). O oposto da volição (sensação de liberdade) é a sensação de sentir-se pressionado a realizar algo. Sendo assim, além de serem pressionadas pelo ambiente, as pessoas carregam dentro de si uma motivação derivada da pressão, capaz de forçá-las a executar uma determinada ação (Reeve, 2006).

Nossa necessidade de autonomia faz com que queiramos ter a liberdade “de construir nossos próprios objetivos, bem como a liberdade de decidir o que é importante, e o que vale e o que não vale o emprego do nosso tempo” (Reeve, 2006, p. 67). E quando nos encontramos em ambientes que nos fornecem uma flexibilidade na tomada de decisão, que nos apresentam diferentes oportunidades a escolher, experimentamos um sentimento de escolha (escolha percebida) (Reeve, 2006). Entretanto, quando esses ambientes são inflexíveis, rígidos, que nos fazem experimentar uma sensação de obrigação (impondo-nos a tomar um determinado curso da ação), estamos em oposição à escolha percebida (Reeve, 2006).

Durante a entrevista, os alunos também foram questionados se eles se sentiam obrigados a participar das aulas de música e se podiam escolher participar ou não. Os depoimentos deles apresentaram percepções distintas, que seguiram três padrões de respostas. Diante do contexto da aula de música na escola, da instituição em que realizamos a pesquisa, as atividades são direcionadas pelo professor responsável. Na maioria das vezes, os alunos não têm como opinar na execução delas. No entanto, apesar da tomada de decisão dos estudantes em participar ou não das aulas não se aplicar a esse contexto, observamos algumas ocasiões durante as aulas que possibilitaram a escolha dos alunos.

Podemos citar algumas atividades em que o professor disponibilizava instrumentos musicais ou objetos sonoros e, na hora da execução da prática, o aluno poderia escolher qual instrumento utilizar. Entretanto a logística de realização da tarefa, a escolha dos grupos, a ordem de quem iria realizar, ficava a cargo do professor. Das nove crianças que responderam às perguntas da entrevista, quatro disseram que não se sentiam obrigadas a participar e que

gostavam das aulas. Três crianças citaram duas justificativas (que eram obrigadas algumas vezes, porque valia ponto, mas que também gostavam de participar). E outro grupo, que foi a minoria (dois alunos), relataram o sentimento de obrigação em participar das aulas, mencionando alguns fatores ambientais como “perder ponto” ou “ser reprovado”.

Apesar de, muitas das vezes, o ambiente não ser favorecedor de flexibilidade (o que foi relatado por alguns alunos em suas falas) e despertar um sentimento de obrigação, na maior parte do tempo, durante as aulas, os alunos expressavam um senso de liberdade. A maioria deles fazia questão de estar presente nas aulas e se sentia livre para se envolver e realizar as atividades. Entretanto, mesmo os alunos afirmando sentirem-se livres para participar das aulas, o sentimento de obrigação ou de alguma forma de pressão pode ser encontrado nesse grupo.

Um contexto semelhante pôde ser observado no estudo de Ribeiro (2013), embora os motivos tenham sido diferentes. Na pesquisa de Ribeiro, a pressão era consequente da ansiedade para ensaiar e apresentar as peças musicais diante do professor e dos colegas. Já neste estudo, esse sentimento de dever e obrigação não foi predominante. Acreditamos que uma das razões está relacionada ao fato de os alunos não serem avaliados no componente música, por meio de provas ou pelas suas execuções durante as aulas. Mas a pressão para realizar algo nessa situação provém de os alunos não poderem escolher estar na aula ou não, pois, como já mencionamos, esse é um requisito avaliativo deles.

Como a condução das aulas ficava a cargo do professor, não possibilitando aos alunos conduzir as atividades, questionamos os estudantes se eles se sentiam livres para dar a sua opinião durante as aulas. Nesse aspecto, a maioria dos alunos expressou não gostar de dar a sua opinião ou por ter vergonha, ou por não se sentir à vontade, ou ainda por achar a aula legal e, por isso, não precisar se intrometer. Como podemos ver no relato de Rute: *“Pesquisadora - Você não dá sua opinião por quê? Você não gosta? Rute - Não, porque tipo assim, eu acho a aula de música legal, porque eu vou tipo me intrometer? Eu só escuto, faço a atividade, e pronto”*.

Quanto a esse aspecto, percebemos que as crianças tiveram um pouco de dificuldade para entender o que era “dar a sua opinião” nesse caso. E alguns que disseram que se sentiam à vontade não recordavam de uma situação em que tinha acontecido. Durante as observações, foi possível perceber que alguns alunos tomavam a iniciativa em alguns momentos, ofereciam-se para ajudar o professor e também a pesquisadora, como podemos ver no relato dessa nota de campo: *“Três meninas pediram para recolher os crachás e os tubos”* (NC, 31/08/2023, p. 1). Essa era uma prática comum entre eles, que queriam recolher os crachás de identificação deles (utilizados na pesquisa) para guardá-los em sua sala.

Ao final das reflexões sobre volição e escolha percebida, mencionamos a citação de Reeve (2006), que afirma que somente quando as pessoas podem escolher suas próprias ações é que elas experimentam um sentimento de autonomia (Reeve, 2006). O sentimento de liberdade foi mencionado por alguns alunos durante a realização de uma atividade da pesquisa, que foi a confecção de desenhos. Na ocasião, a pesquisadora pediu para que os alunos fizessem uma ilustração que representasse como eles se sentiam durante as aulas de música. Ao final, alguns estudantes explicaram o que tinham desenhado, e a maioria deles disse que se sentia “livre” nas aulas de música, como podemos observar nesse relato: *Pesquisadora - A Tia tá mostrando seu desenho. Explique aí, que eu não sei o que quer dizer. Isabel - Porque eu me sinto livre na aula de música e por isso que eu desenhei essa paisagem* (Isabel, E.D, p. 4).

Figura 6 - Desenho de Isabel



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Os depoimentos presentes no quadro 4 resumem os depoimentos dos estudantes sobre a volição e a escolha percebida durante as aulas de música.

Quadro 4 - Depoimentos dos alunos sobre a Volição e a Escolha Percebida

Eixos de Análise	Perguntas	Depoimentos
Autonomia Volição	3. Você se sente livre para dar a sua opinião sobre a realização de alguma atividade nas aulas de música? Como isso acontece?	Sara: Não. Eu tenho vergonha. Pesquisadora: Não? Você tem vergonha? Não se sente livre? Sara: Eu já falei alguma coisa com Tio Pedro, depois não, não estou mais com vontade. <i>(Sara, DEC, p. 6)</i>
		Rute: Sim. Eu me sinto livre sim. Só que eu não dou minha opinião. Pesquisadora: Você não gosta né. Rute: É. Sigo a vida. <i>(Rute, DEC, p. 7)</i>
		Ester: Não. Pesquisadora: Não se sente à vontade? Então você não dá a sua opinião? Isso já aconteceu uma vez? De você dá sua opinião. Ester: Sim. Pesquisadora: Mas você não se sente à vontade? Ester: Isso. Não me sinto. <i>(Ester, DEC, p. 7)</i>
		Davi: Sim, eu me sinto bem livre para dar minha opinião, é minha! Pesquisadora: Mas já aconteceu? [...]Davi: Sim, já aconteceu. Uma opinião de música, porque eu queria que trocasse a música, só que ele não me respondeu. <i>(Sara, DEC, p. 8)</i>
Autonomia Escolha Percebida	4. Você se sente obrigado a participar e a realizar as atividades nas aulas de música? Ou você pode escolher participar ou não? Explique.	Sara: Assim, eu faço. Que Tio Pedro assim quando ele chega na sala, quando ele vai chamar, todo mundo fica assim bem alegre, com mais disposição. Tem algumas pessoas que não vai porque não quer, mas eu gosto de ir. Pesquisadora: Você não se sente obrigada? Sara: Não, não sinto! <i>(Sara, DEC, p. 4)</i>
		Ester: Não. Pesquisadora: Você não se sente obrigado. Você pode escolher participar ou não? Ester: Não, tem que participar senão nosso ponto cai. <i>(Ester, DEC, p. 4)</i>
		Maria: É, às vezes eu sinto isso. Mas outras vezes não. Pesquisadora: O quê? Que é obrigado, ou que não é obrigada.

		Maria: Às vezes, poucas vezes que é obrigada. Pesquisadora: Mas já sentiu que é obrigada a vir? Maria: Já. Maria: Acho que eu vou porque eu acho divertido. Pesquisadora: Mas é, então você não se sente obrigada a realizar as atividades? Maria: Depende da atividade, porque eu vou, mas quando vejo lá, não tem mais como sair. (Maria, DEC, p. 5)
		Davi: É que a gente não tem escolha. Participar ou não, se a gente não participar, a gente perde ponto e ninguém que perdeu os pontos da aula de artes, porque só é necessário para passar de ano, né? (Davi, DEC, p. 6)
		Lucas: Eu, não me sinto obrigado, não, eu não. Se eu quiser, participo, mas eu vou participar de qualquer jeito mesmo. Pesquisadora: Mas então você [...] vocês podem escolher participar ou não pode? Se você quiser não participar, hoje você pode? Lucas: Não. Pesquisadora: Mas você prefere ir, né? Lucas: Eu prefiro ir. (Lucas, DEC, p. 6)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.2 Competência percebida em aulas de música

Assim como as demais necessidades psicológicas básicas, a necessidade de competência pode ser satisfeita ou frustrada, de acordo com a situação em que nos encontramos. A competência percebida de uma pessoa, geralmente, aumenta quando ela é bem-sucedida ou recebe *feedback* positivo, desde que sinta alguma autodeterminação com relação à atividade (Deci; Ryan, 1985). Esses conceitos, de *feedback* positivo e desafios ótimos, foram utilizados para descrever a correspondência das habilidades das pessoas com as demandas de tarefas nas quais eles ganham os sentimentos de domínio e experimentam satisfações de competência (Ryan, Deci, 2017).

As condições-chave que envolvem nossa necessidade de competência é a presença tanto de um desafio quanto de uma estrutura em um nível ótimo, e a condição-chave que satisfaz a essa necessidade básica é o *feedback* positivo (Reeve, 2006). Essa experiência de dominar uma

tarefa desafiadora e o consequente aumento da competência dela resultante trazem emoções positivas (Guimarães, 2003). Por outro lado, o *feedback* negativo tende a minar os motivos intrínsecos, ao frustrar a necessidade de competência das pessoas (Deci; Ryan, 2008a).

7.2.1 Desafio em Nível Ótimo

Como já mencionado anteriormente, quando o desafio da tarefa frente à habilidade da pessoa se encontra em um nível ótimo, é possível experimentar a satisfação da necessidade de competência. Para esclarecer melhor essa condição, utilizamos a citação de Reeve:

Quando os desafios encontram-se em um nível superior ao da habilidade (a habilidade é baixa; o desafio é alto), o indivíduo preocupa-se com o fato de que o nível da atividade é alto demais para que suas habilidades lhe permitam vencer. Ser desafiado acima das suas próprias capacidades é algo que ameaça a sensação de competência, e essa ameaça manifesta-se emocionalmente como uma preocupação (se o excesso de desafio se apresentar de maneira moderada) ou ansiedade (se o excesso de desafio se apresentar de modo acentuado). Por outro lado, quando o nível do desafio se equipara ao da habilidade (e tanto o desafio quanto a habilidade são pelo menos moderadamente elevados), surgem a concentração, o envolvimento e o prazer (Reeve, 2006, p. 73).

Neste estudo, o nível de desafio das tarefas foi considerado moderado pela maioria dos alunos. As entrevistas realizadas com esses estudantes evidenciaram que as demandas das atividades eram “normais” (que é quando o nível do desafio se equipara ao da habilidade). Apenas duas alunas consideraram as tarefas realizadas em um nível “alto”. Buscando conhecer a demanda das tarefas realizadas nas aulas de música, fizemos os seguintes questionamentos aos alunos: “As atividades realizadas nas aulas de músicas são mais difíceis do que sua habilidade? Você acha que o nível de dificuldade é baixo, normal ou alto? Apesar de a maioria das respostas terem evidenciado que os níveis das tarefas eram de dificuldade e complexidade moderados, as situações citadas pelos alunos foram diversas e distintas, fato que pode ser justificado, porque o nível de habilidade dos alunos é diferente e, dessa forma, a experiência emocional deles também é distinta.

Em geral, os estudantes acreditam que o nível das tarefas varia, podendo ter algumas cujo nível é maior e outras, menor. Eles ainda relataram que havia aquelas em que eles não se consideravam nem tão bons nem tão ruins. Observando esse cenário, consideramos que a competência percebida dos alunos, com base no desafio apresentado na tarefa, é moderada ou normal. Houve diferentes percepções acerca do desafio e do nível das tarefas, e as situações que foram citadas como de um nível difícil foram: “atividade com perguntas de música”, ou

“atividade de desenho”, ou de notação musical. Outro contexto que foi enfatizado por uma aluna como desafiador foi “não consigo ser mais rápida do que a atividade que o professor manda”.

Um aspecto importante, que necessita ser mencionado nesse contexto, é que a maioria das atividades realizadas nas aulas de música eram competições ou outros tipos de dinâmicas, atividades práticas. Devido à logística da aula (tempo para realização, quantidade de alunos), muitas vezes a tarefa era realizada uma ou duas vezes. Essa razão pode influenciar no aperfeiçoamento da realização das atividades. Esse fato pode ser evidenciado na fala de Davi: *“Eu achei bem difícil naquela, e eu só fui me acostumar com aquilo no final. Ai já tinha acabado. Quando eu comecei a pegar o jeito”* (Davi, DEC, p. 16).

Consideramos, ao observar os dados, que nem houve excesso de desafios nas tarefas nem excesso de habilidades. Durante as aulas, o comportamento dos alunos, as suas atitudes, indicavam contentamento, alegria, satisfação em participar. Foi possível identificar o senso de competência dos alunos nesse contexto estudado, sobretudo quando o ambiente favorecia a competitividade durante as atividades das aulas de música e também na batalha musical realizada nesta pesquisa. Podemos observar, em um comentário da pesquisadora, nas notas de campo durante uma das aulas, que é possível identificar a afinidade dos alunos com a competitividade: “A aula foi uma competição entre o 3º e o 4º ano. Eles estavam muito animados e eufóricos” (N.C, 30/11/2023, p.2). Nessa mesma nota, a pesquisadora destaca que havia duas crianças que não estavam querendo participar. Isso não era comum de acontecer, mas eventualmente e, quando ocorria, era com as mesmas crianças. Nessa situação, os motivos de os alunos não quererem participar foram os seguintes: “Tinham duas crianças desanimadas (1 porque disse que não gostava daquele tipo de atividade, e outra disse que “mangaram dela” (N.C, 30/11/2023, p. 2).

No estudo de Silva, G., (2019), ao falar sobre a percepção de competência dos pesquisados, ele também destaca a competitividade e sua relação com o senso de competência e relata que, em algum momento, os alunos começaram a ter rivalidade entre eles, o que tornou a sala de aula um ambiente mais agradável e possibilitou a energização da vitalidade para se envolverem na atividade.

Nesta pesquisa, os alunos já demonstravam esse comportamento de contentamento, vitalidade, desde o início das nossas observações. Entretanto, as situações em que havia momentos competitivos geravam mais ainda o interesse dos alunos. A batalha musical e todas as atividades que fizeram parte dela foram ocasiões propícias para a manifestação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, especialmente a competência. Já durante a

explicação da competição (batalha musical), nós percebemos o interesse dos alunos, a curiosidade, a ansiedade em participar. Dentre os estudantes, apenas dois ficaram indiferentes ou relataram não querer envolver-se. Sobre estes, fizemos, nas notas de campo, o seguinte comentário: “Alguns alunos não quiseram participar da batalha. Um porque não estava no grupo que queria, dois porque disseram que não sabiam cantar, tocar. E uma não falou o motivo. A maioria se empolgou com a competição (N.C, 10/08/2023, p. 2).

Além das manifestações observadas durante as aulas e em todos os outros momentos com os alunos, também trazemos alguns dos depoimentos que exemplificam (quadro 5) o que debatemos anteriormente sobre as suas percepções de competência.

Quadro 5 - Depoimentos dos Alunos sobre o Desafio em Nível Ótimo

Eixos de Análise	Perguntas	Depoimentos
Competência Desafio Originado Nas Tarefas	As atividades realizadas nas aulas de músicas são mais difíceis do que sua habilidade? Você acha que o nível de dificuldade é baixo, normal ou alto?	Sara: Eu acho que a minha habilidade é aqui, e a atividade é aqui (OBS: GESTICULOU COM A MÃO). Porque às vezes eu não consigo ser mais rápida do que a atividade que o professor manda. Pesquisadora: Mas você acha que a dificuldade é só com questão á velocidade, assim que você acha, ou tem alguma dificuldade de coisa de responder também? Sara: Tem de coisa de responder. Pesquisadora: E então, você acha que o nível de dificuldade é baixo, normal ou alto? Sara: Alto. Pesquisadora: Certo. (Sara, DEC, p. 14)
		Pesquisadora: Você sabe o que é a habilidade? Maria: Sei. Pesquisadora: Você acha que o que você sabe fazer, o que você consegue fazer, é maior do que a dificuldade da atividade ou é menor? Maria: Tem umas atividades que é maior e tem outros que é menor. Pesquisadora: Aí o nível você acha que é, o nível de dificuldade, é baixo, normal ou alto? Maria: Acho que normal. Pesquisadora: Pronto. (Maria, DEC, p. 15)
		Paulo: Acho normal. Pesquisadora: Acha normal? Você acha que sua habilidade, sua capacidade de fazer, ela consegue realizar atividade?

		Paulo: <i>Consegue. Eu falei normal, porque não sou tão bom, nem ruim. Normal.</i> Pesquisadora: <i>Mas o nível assim dessa atividade é assim, acha que é baixo? “Ah, foi muito fácil!”</i> Pesquisadora: <i>Qualquer um faz ou médio ou alto? “Não, é muito difícil!”</i> Paulo: <i>Depende, eu acho, mas eu acho que geralmente é normal.</i> <i>(Paulo, DEC, p. 15)</i> Davi: <i>Ah, tem alguns que eu acho bem fácil e outras que eu acho muito difícil aquela lá de quando fazia “TUM”. A gente tinha que bater 3 vezes no chão e aí a música começava. Aí tem que pegar, bater de novo. Eu achei bem difícil naquela, e eu só fui me acostumar com aquilo no final. Aí já tinha acabado. Quando eu comecei a pegar o jeito.</i> Pesquisadora: <i>Mas você acha que é a sua habilidade é menor do que o nível das atividades?</i> Davi: <i>Dependendo de qual atividade, sim.</i> Pesquisadora: <i>Então tem umas atividades que você acha que o nível é baixo, outra alta.</i> <i>(Davi, DEC, p. 16)</i>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.2.2 Feedback positivo

Além do desafio em nível ótimo, há outra característica subjetiva instituída pela TAD para analisar o senso de competência, que é o *feedback* de desempenho. Segundo Reeve (2006), existe uma ambiguidade quanto ao fato de o indivíduo perceber seu desempenho como competente ou incompetente. E para fazer uma avaliação desse tipo, o executor de uma ação necessita de um *feedback*.

O *feedback* positivo em situações de desafio ótimo aumenta a ocorrência da motivação intrínseca (Guimarães, 2003). Os estudos também mostraram que o feedback de desempenho positivo aumenta a motivação intrínseca, enquanto o de desempenho negativo a diminui (Ryan; Deci, 2000b).

Segundo Reeve (2006, p. 76), “o *feedback* de desempenho em suas diversas formas - originado na tarefa, na pessoa em si, nas comparações sociais ou na opinião de outros indivíduos - fornece as informações de que as pessoas precisam para formular uma avaliação cognitiva de

seu nível percebido de competência”. Como Reeve explicou, em algumas situações, o *feedback* é originado na tarefa em si e, nesse caso, temos, como exemplo, a percepção de uma aluna sobre a realização de uma atividade de notação musical. Essa dinâmica, além de exigir conhecimento sobre o assunto, demandava agilidade para organizar as notas em ordem, antes que o seu oponente o fizesse. Esse *feedback* originado na tarefa em si pode ser identificado na afirmação de Sara, ao receber o seguinte questionamento: “*Pesquisadora - O quê que você acha mais difícil na aula de música? Sara - Na do “dó ré mi fá sol lá si dó”, porque eu não consigo ser ligeira. Pesquisadora - Mas você acha mais difícil o quê? Ser rápida ou dizer as notas? Sara - as notas (Sara, DEC, p. 17) ”.*

O segundo tipo de *feedback* que abordaremos são as “comparações que uma pessoa faz de seu desempenho atual com seus próprios desempenhos anteriores” (Reeve, 2006, p. 76). Nesse caso, o *feedback* de competência pode ser sentido quando comparamos nosso nível atual ao anterior e sentimos um crescimento ou desenvolvimento nas habilidades (Silva, G., 2019). A seguir, veremos algumas percepções dos alunos sobre essa característica subjetiva. A maioria deles acredita ter evoluído nas aulas de música no decorrer do ano ou em relação a anos anteriores. Alguns deles não recordam as ocasiões em que melhoraram, mas percebem uma evolução. Outros alunos atribuem seu progresso a um aumento de agilidade, isso porque boa parte das atividades realizadas nas aulas envolviam dinâmicas, competições, que exigiam uma certa destreza.

- *Pesquisadora - Você acha que melhorou na realização das atividades das aulas de música? Por que? Sara - Melhorei bastante... Pesquisadora - Do início do ano pra cá. Sara - Melhorei bastante. Porque antes eu não tinha essa rapidez, agilidade não. Eu era bem devagarinho, não tinha muita vontade de fazer aula de música, mas agora eu tenho. Mais disposição (Sara, DEC, p. 25).*

- *Davi - Sim, por que eu não vim para essa escola sabendo tudo de música. Então eu fui melhorando conforme eu passava o tempo. Pesquisadora - Você lembra de alguma coisa que você aprendeu assim que você não sabia que era difícil, que depois você conseguiu fazer? Davi - As notas. Dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Pesquisadora - Você não... Davi - Eu não sabia o que era as notas (Davi, DEC, p. 26).*

Ao perceberem que houve uma evolução no seu nível de conhecimento, os alunos tiveram um *feedback* positivo (Silva, G., 2019). Segundo os depoimentos dos alunos, o avanço no desempenho deles ocorreu nas atividades de notação musical, canto, atividades que exigiam agilidade e na prática de alguns instrumentos como pandeiro e tambor.

De acordo com Reeve (2006), é possível afirmar que, em alguns casos, o *feedback* de competência também pode estar diretamente relacionado a uma comparação social entre o seu desempenho atual e o dos seus colegas. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2013) observou que sua pesquisa distinguiu-se em relação a outras, pois, no seu estudo, não houve julgamento de se sair melhor ou pior nas tarefas entre os pares, mas um entendimento de crescimento peculiar inserido em uma aprendizagem em grupo, enquanto as pesquisas mencionadas por ele apontaram que, quando os indivíduos se saem melhor que seus pares, esse é um sinal de competência. Entretanto, esses estudos foram realizados em situações de performance e competição, que podiam propiciar que os estudantes estabelecessem uma relação comparativa de competência, versus incompetência (Ribeiro, 2013).

Nesta pesquisa, grande parte dos alunos também não julgaram serem melhores ou piores que seus colegas e, ao questionarmos se: “*you consider that you do/better than your classmates in class activities?*”, as respostas foram semelhantes, e a maioria deles acredita não ser superior ou melhor que seus colegas na realização das atividades. Uma minoria afirmou que, em algumas atividades, eles são melhores e, em outras, os colegas são melhores. Apenas um depoente acredita ser “um pouco pior” que seus pares.

Nos depoimentos a seguir, podemos observar esses tipos de percepções, ao compararem os seus desempenhos atuais com o dos seus pares:

- “Pesquisadora - *You think you do better than your classmates?* Rute - Não. Definitivamente. Eu acho que faço bem, mas melhor do que meus colegas eu num faço não. Eu não sou convencida a esse ponto. Pesquisadora - *You think they do better?* Rute – *Depends*” (Rute, DEC, p. 27).
- “Pesquisadora - *You consider that you do the class activities better than your classmates?* João - Não. Às vezes eu faço pior, às vezes eu faço melhor. Pesquisadora - *But varies, so you don't think you do better than them?* João – *Ah yes* (João, DEC, p. 29).
- *Pesquisadora - You don't think you do better than your classmates?* André - Não. *Pesquisadora - You think you are worse?* André - *I think so. I think I'm a little worse.* *Pesquisadora - Is it? But all or some, you think you do better, and some that you think you...* André - *Hummm. Yes, all. I think so (...)* André - *I have a lot of music, no* (André, DEC, p. 30).

A maioria dos alunos se percebe competente para realizar algumas atividades e para outras não. Apesar de algumas atividades serem competitivas, os alunos buscam realizá-las de maneira colaborativa, não julgando serem melhores que os outros. Apenas o aluno André se

acha pior que os outros. Entretanto, ao questionarmos anteriormente se ele tinha evoluído na execução das atividades, ele afirmou que sim, fato que torna ambígua a compreensão sobre a sua percepção de competência.

Existe ainda uma outra fonte da qual provém o *feedback*, que diz respeito às avaliações feitas por outras pessoas (Reeve, 2006). Para Cernev (2015), dependendo do tipo de *feedback* recebido, os alunos podem se sentir motivados para as atividades musicais ou podem desanimar e acreditar que não são aptos ou capazes de estudar música. A autora também expõe, com relação a essa fonte de *feedback*, que os professores exercem influência sobre a motivação dos alunos e que, quando elogiam as atividades deles, fornecendo um *feedback* informacional, estão influenciando diretamente os processos motivacionais de um aluno ou mesmo de uma sala de aula como todo (Cernev, 2015).

No contexto desta pesquisa, ao retomarmos as filmagens das aulas, identificamos a presença de *feedback* por parte do professor de música e também da pesquisadora. E esses *feedbacks* eram imediatos, logo após a realização das atividades. Alguns exemplos são palmas após a execução da atividade ou vibrações do tipo: “aeeeee”, “uuuhuuu”. Além dos *feedbacks* do professor e da própria pesquisadora, também existia o dos próprios alunos, que muitas vezes vibravam, diziam o nome do colega durante a tarefa ou após ela.

Questionamos os estudantes se: “o professor e seus colegas dão opiniões, ou elogiam sua realização das atividades nas aulas de música? Comente. ”. Foi quase unânime entre os alunos a percepção de que são elogiados pelo professor e também pelos colegas, porém quase nenhum recordava a situação para mencioná-la. Davi destacou que os colegas o elogiavam, mas o professor não. Ele acredita que o professor tem muitos alunos para se importar. Alguns estudantes mencionaram duas ocasiões, Sara comentou sobre o elogio do professor quando ela e Maria executaram a tarefa corretamente. E Lucas falou sobre um comentário de seu colega, que ia passando enquanto ele fazia um desenho na aula de música e o elogiou, dizendo que estava bonito. Ao final das compreensões sobre a característica subjetiva do *feedback* positivo e cada uma das suas fontes, trazemos um quadro com a síntese de alguns depoimentos que debatemos.

Quadro 6 - Depoimentos dos alunos sobre o feedback positivo

Eixos de Análise	Perguntas	Depoimentos
Competência Feedback Positivo	<i>Você se sente capaz de fazer todas as atividades na aula de música? Quais você acha mais difícil? Por quê?</i> (fonte de feedback - da tarefa em si);	Pesquisadora: O que você acha mais difícil na aula de música? Sara: Na do “dó ré mi fá sol lá si dó”, porque eu não consigo ser ligeira. Pesquisadora: Mas você acha mais difícil o que? Ser rápida ou dizer as coisas das notas? Sara: Das notas. Pesquisadora: Ai você sente capaz de fazer? Acha que você consegue? Acha que você consegue, mas... Ah, e a que você acha mais difícil é a do “do ré mi” E por que você acha que é mais difícil? Sara: Não dá tempo... é muito ligeiro... Pesquisadora: Ah entendi, é porque é muito ligeiro, não dá tempo. (Sara, DEC, p. 17) Maria: Ai acho que a mais difícil que eu fiz foi aquela da bola. Pesquisadora: Mas você se sente capaz de fazer todas? Maria: Algumas sim, mas nem todas. Pesquisadora: Então, alguns você se acha capaz, de outras não. E qual é a mais difícil? Você diz que é da bola. Qual o objetivo dessa da bola, tinha que fazer o quê? Maria: Era quicar de acordo com o ritmo. (Maria, DEC, p. 18) João: Eu não me sinto capaz. Eu acho que é tipo um desafio para mim se eu conseguir ou não... Pesquisadora: Ai, qual é a atividade que você considera mais difícil? Por quê? João: A atividade que eu considero mais difícil com a bola... Pesquisadora: E por que que você considerou mais difícil? João: Porque eu não consegui. Direito, direito não, mas eu consegui ganhar. Achei muito difícil para mim. Pesquisadora: Mas você se sente capaz de fazer todas? João: Não. (João, DEC, p. 19).
	<i>O professor e seus colegas dão opiniões, ou elogiam sua realização das atividades nas aulas de música? Comente. (Fonte de feedback – avaliação feita por outras pessoas).</i>	Pesquisadora: Tio Pedro, e os seus colegas, eles dão opinião, ou elogiam você, quando você está fazendo as atividades nas aulas de música? Sara: Sim. Pesquisadora: Ai diz assim: “Comente”

		<i>Já aconteceu, alguma coisa, alguma atividade, alguma coisa que você tava fazendo, uma brincadeira, que Tio Pedro, ou os seus colegas elogiaram? “Ei, Sara, o que você fez aí, muito legal, o que você conseguiu fazer.</i> <i>Sara: Já.</i> Pesquisadora: <i>Diga aí uma situação que você lembra.</i> Sara: <i>Foi quando a gente estava brincando em dupla, aí foi eu e Lara, do “dó ré mi fá sol lá si dó”. Quando a gente ia colocar, a gente não tinha conseguido, mas da outra a gente conseguiu.</i> Pesquisadora: <i>Aí eles elogiaram você</i> Sara: <i>Uhum</i> <i>(Sara, DEC, p. 21).</i>
		Pesquisadora: <i>Mas eles te elogiam?</i> André: <i>Ah, eu não lembro não.</i> Pesquisadora: <i>Não se lembra se você fez alguma atividade lá e algum colega ou professor elogiou.</i> André: <i>Não, não.</i> Pesquisadora: <i>Não é elogiado?</i> André: <i>Não, não.</i> Pesquisadora: <i>Lembre que não é só na última semana, é durante o ano todo, você não lembra assim de ninguém que te elogiou durante todo esse tempo? Não te elogiaram?</i> André: <i>Não</i> <i>(André, DEC, p. 25)</i>
	<i>Você acha que melhorou na realização das atividades das aulas de música?</i> <i>Por que? (Fonte de feedback – comparações atuais que um indivíduo faz dos seus próprios desempenhos anteriores);</i>	Maria: <i>Eu acho que sim. Porque lembro que quando eu era menorzinha, no primeiro, no segundo ano, acho que eu não, não tenho muita lembrança da aula de música.</i> Pesquisadora: <i>E do início do ano pra cá, que é mais recente, você acha que melhorou?</i> Maria: <i>Melhorei.</i> Pesquisadora: <i>Você lembra de alguma coisa que antes não conseguia fazer e consegue?</i> Maria: <i>Eu lembro de uma brincadeira que era aquela do copo que eu não conseguia fazer. Hoje em dia eu já consigo.</i> <i>(Maria, DEC, p. 25)</i> Pesquisadora: <i>Você acha que você melhorou nas atividades por exemplo. O que é que normalmente a gente faz? Teve aquela brincadeira do cone, do bambolê, das notas musicais, teve várias coisas esse ano. Você acha que melhorou? Por quê?</i>

		Rute: Sim. Nas atividades antigamente eu não conseguia correr muito rápido para chegar nos objetivos. Agora eu já consigo. (Rute, DEC, p. 25)
	<i>Você considera que realiza/ faz as atividades da aula de música melhor que os seus colegas? Comente. (Fonte de feedback - comparações que a pessoa faz de seu desempenho atual com o desempenho de outras pessoas).</i>	João: Você considera que realiza as atividades de música melhor do que os seus colegas? Comente. Pesquisadora: Você considera que realiza as atividades da aula de música melhor do que os seus colegas? João: Não. Às vezes eu faço pior, às vezes eu faço melhor Pesquisadora: Mas varia, então você não acha que você faz melhor do que eles? João: Aham (João, DEC, p. 29)
		Lucas: Não. Tem alguma vez que eu ganho, que eu faço melhor, mas tem outra vez na próxima música que eu fico ruim e o outro colega. Pesquisadora: Você acha que algumas você faz melhor e algumas você não faz? Lucas: É, um dia vou errar. (Lucas, DEC, p. 29)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.3 Pertencimento percebido em aulas de música

Todos temos necessidade de pertencer a algo, desejamos interagir socialmente, ter relações com as pessoas a quem, de maneira real e honesta, confiamos nosso bem-estar. Reeve, 2006). Sendo o humano naturalmente direcionado para estabelecer vínculos e manter o pertencimento, a necessidade de pertencer deve, portanto, ser encontrada em algum grau em todos os seres humanos e em todas as culturas (Baumeister; Leary, 1995).

O pertencimento é um construto motivacional muito importante (Reeve, 2006), assim como as demais necessidades psicológicas básicas. E apesar de ser considerada menos central, na determinação da motivação intrínseca, que as necessidades de competência e de autonomia, ela é vista como um “pano de fundo”, uma sensação de segurança que possibilita o desenvolvimento dessa tendência inata para o crescimento saudável (Guimarães, 2003, p. 46). A mesma autora expõe que as interações professor/aluno “confirmam a relevância de se promover em sala de aula um contexto de relação segura, através do interesse e disponibilidade a respeito das necessidades e perspectivas dos alunos” (Guimarães, 2003, p. 47).

7.3.1 Interação com os outros

A interação com os outros é um dos pré-requisitos para a satisfação da necessidade de pertencimento. Segundo Reeve (2006), essa interação é a condição primeira que envolve a necessidade de pertencer. O autor também expõe que as pessoas buscam parceiros e interações capazes de lhes proporcionar emoções positivas, ganhando, ao fazerem isso, a oportunidade de envolver sua necessidade psicológica de se relacionar com os outros. Baumeister e Leary (1995) comungam do mesmo pensamento, ao afirmarem que as pessoas precisam de contatos ou interações pessoais frequentes com a outra pessoa e que o ideal é que essas interações sejam afetivamente positivas ou agradáveis, mas é importante principalmente que a maioria esteja livre de conflito e afeto negativo (Baumeister; Leary, 1995).

Nesta pesquisa, as percepções dos alunos sobre a interação com os outros foram distintas. Inicialmente, os questionamos se os colegas os ajudavam nas atividades durante a aula de música. Para a maioria deles, a interação ocorria durante as aulas de música, entre eles e os colegas (Sara, Paulo, Maria, Davi, Lucas e André). Lucas, além de dizer que era auxiliado pelos colegas, também informou que também era ajudado pelo professor. Um outro grupo afirmou que os colegas não o ajudavam (Rute, Ester e João). Entretanto, eles completaram a fala dizendo que o professor os ajudava. Um fato importante para destacar é que grande parte das atividades realizadas nas aulas de música (dinâmicas em duplas, em grupo) favorece a colaboração entre os alunos, e é comum que uns tentem ajudar os outros, principalmente se forem da mesma equipe. Dos alunos que relataram que não são ajudados pelos colegas, uma delas (Rute) justificou que não pede ajuda dos colegas. Já Ester enfatizou que os colegas não ajudam porque não são do mesmo grupo que ela. E João informou que o professor explica as coisas, e os colegas só ficam de brincadeira.

Alguns alunos não recordaram as situações em que foram ajudados pelos seus colegas, mas outros mencionaram que a colaboração durante a tarefa ocorreu nas seguintes situações: quando tem atividade de desenho e durante a competição do Quizz Musical. Pudemos constatar, durante as observações das aulas e nas atividades da pesquisa, especificamente no Quizz Musical e na preparação para o Music Festival, que foram ocasiões propícias para a manifestação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, especialmente o senso de pertencimento. Nessas duas etapas da competição, os alunos foram instigados a trabalhar em colaboração, a se ajudar mutuamente, e foi possível observar que muitos perceberam a importância do contato e da interação com os colegas.

Outro questionamento que fizemos aos estudantes foi: “*Durante as aulas de música, você interage (conversa, se comunica) com o professor e com os colegas? Como isso acontece?*” Nos depoimentos deles, foi quase unânime a percepção de que eles interagem, conversam nas aulas de música. Entretanto, a maioria afirmou se comunicar mais com os colegas e que conversava com o professor quando ele estava explicando a tarefa, para saber sobre as notas, ou quando está com dúvida e quer perguntar alguma coisa. Acreditamos que o tempo de aula e a quantidade de alunos por turma não favorecem esse diálogo entre o professor de música e os alunos. Como já foi relatado anteriormente, no depoimento do professor, ele afirmou que, nos 45 minutos de aula, precisa organizar os alunos, o material, explicar a atividade e já executá-la e que, por essa razão, não dá muito tempo para diálogo. Porém é bem comum as crianças encontrarem com o professor nos corredores da escola e ir abraçá-lo, falar com ele.

Além do contato aluno/aluno e professor/aluno durante a execução deste estudo, a pesquisadora buscou favorecer uma aproximação com os alunos por meio de conversas, brincadeiras, como uma forma de interagir. Durante a aula, algumas vezes a pesquisadora sentava junto com os alunos, e alguns se aproximavam, abraçavam, vinham conversar. Ou ainda chegavam à aula primeiro e ficavam fazendo perguntas. Nas notas de campo, na participação da segunda aula, tinha o seguinte comentário: “OBS: As meninas vieram sentar perto de mim, conversaram comigo” (N.C, 24/08/2023, p. 1).

Selecionamos alguns dos depoimentos (quadro 7), que demonstram como alunos avaliam que aconteciam as interações nas aulas de música.

Quadro 7 - Depoimentos dos Alunos sobre o *Feedback* Positivo

Eixos de Análise	Perguntas	Depoimentos
<i>Pertencimento</i> <i>Interação social</i>	<i>Você sente que seus colegas ajudam a você nas atividades durante as aulas de música? Explique.</i>	<i>Rute:</i> Não. <i>Pesquisadora:</i> Não, os colegas não te ajudam? <i>Rute:</i> Não. <i>Pesquisadora:</i> Tem alguma é, alguma ocasião que você precisou e os colegas não te ajudaram? <i>Rute:</i> Não é que tipo que precisei ajuda dos colegas, quem ajuda é o professor. <i>Pesquisadora:</i> Sim, então mais é o professor, então os seus colegas não? <i>Rute:</i> Eu não peço ajuda. (Rute, DEC, p. 30)
		<i>Pesquisadora:</i> Você sente que seus colegas ajudam você na hora das atividades da aula de música? Seus colegas te ajudam? Não? Explique.

		<i>OBS: A aluna fez gesto com a cabeça dizendo que não.</i> Ester: Porque eles... Porque eles são do grupo deles e eles nunca me ajudaram em nada, só quando dá uma atividade de alguma sala, alguma só. Pesquisadora: É? Então quando é na sala, eles te ajudam, mas quando é na aula de música, não. (Ester, DEC, p. 31)
		Pesquisadora: Você sente que seus colegas ajudam a você nas atividades durante as aulas de música? Explica. João: Não. Pesquisadora: Os colegas não lhe ajudam, nem o professor? João: O professor sim, ajuda que ele explica as coisas, mas meus colegas não. Ele só ficam de brincadeira também. (João, DEC, p. 31)
		Lucas: Ele me ajuda muito. John me ajuda. Pesquisadora: É só os colegas ou professor aqui? Explique, explique. Lucas: Meus colegas, André, José, você, tio Pedro. (Lucas, DEC, p. 32)
	<i>Durante as aulas de música, você interage (conversa, se comunica) com o professor e com os colegas? Como isso acontece?</i>	Pesquisadora: Você conversa, se comunica? Sara: A gente conversa bastante. Pesquisadora: Vocês conversam sobre o quê? Sara: Quando a gente vai para alguma atividade em grupo, em dupla, a gente sempre conversa: “Aí, vamos fazer isso aqui, para o outro grupo errar, num sei o que”. Pesquisadora: Fica fazendo estratégias né. Sara: É. (Sara, DEC, p. 33)
		Rute: Eu me comunico mais com os meus colegas. Tipo com o professor é só quando ele está explicando a atividade lá. Com meus colegas... Pesquisadora: Certo (Rute, DEC, p. 33)
		Lucas: Hum. Eu me comunico. Quando eu tô com dúvida e quero perguntar uma coisa, eu me comunico. (Lucas, DEC, p. 35)
		André: Eu gosto. Eu começo a falar com todo mundo. É, quando surge alguma coisa na minha cabeça, eu gosto de falar.

		Pesquisadora: <i>Aí você costuma conversar tanto com o tio Pedro, como com os colegas é? Você lembra de alguma situação que você conversou com eles? Interagiu?</i> André: <i>Lembro, não.</i> <i>(André, DEC, p. 35)</i>
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

7.3.2 Vínculo social

Mesmo a interação com os outros sendo a primeira condição e sendo suficiente para envolver a necessidade de pertencimento, a satisfação dessa necessidade requer a criação de um vínculo social entre o self e um outro indivíduo (ou entre o self e um grupo de indivíduos) (Reeve, 2006). Em relação ao contexto educativo, Guimarães (2003) expõe que “a experiência de pertencer ou de estabelecer vínculo está relacionada aos seguintes elementos presentes nas situações educativas: ao desenvolvimento de processos psicológicos básicos, fundamentais para o sucesso escolar; a atitudes e motivos relacionados à escola; a atitudes sociais e pessoais; ao envolvimento e à participação nas atividades escolares e ao desempenho escolar” (Guimarães, 2003, p. 49).

Quando os alunos foram questionados ¹¹sobre as suas percepções acerca da preocupação e do apoio dos colegas e professores em relação a eles, a maioria dos depoentes expôs que os colegas e/ou o professor se preocupavam, se importavam com eles (Sara, Rute, Ester, Paulo, João, Lucas e André). Maria pediu para não responder, porque, segundo ela, não gostava de falar dessas coisas. E Davi, inicialmente, afirmou que não se considerava muito importante, justificando que havia muitos alunos na sala. Em seguida, acrescentou que se importam com todos alunos e não quis comentar uma situação em que se sentiu importante. E André, apesar de ter afirmado que, às vezes, quando se machuca, se preocupam com ele, também disse que sente que não é tão importante às vezes. Dos alunos que têm a percepção de que seus pares se preocupam com eles, a maioria atribuiu esse apoio ao professor. E quando a pesquisadora os questionava acerca dos colegas, é que eles diziam que sentiam que os colegas gostam deles, se preocupam com eles.

O vínculo afetivo, nas aulas de música, foi identificado pelos alunos em algumas situações, das quais podemos citar: quando eles faltam, quando os veem chorando, sofrendo

¹¹ A questão citada foi: Você percebe que os seus colegas, professores, se preocupam com você, gostam de você, te consideram importante?

bullying, quando se machucam. No geral, as respostas dos estudantes sobre o apoio e a o vínculo social, tenderam a enfatizar aspectos relacionados à preocupação com a saúde física ou mental. Os outros não recordavam de nenhuma situação para mencionar.

Para algumas dessas crianças, as relações afetivas não foram emocionalmente satisfatórias, porque não tiveram a percepção de que seus colegas ou professor se preocupam com seu bem-estar ou têm afeto por eles. Entretanto, a maioria deles relacionou o pertencimento ao vínculo social estabelecido nas aulas de música, mediante as situações que envolviam o apoio e a preocupação.

Apesar de alguns alunos não sentirem que são importantes ou acharem que seus pares não se preocupam com eles, pudemos observar, durante as atividades da pesquisa, diversas ocasiões nas quais era nítida a expressão do sentimento de amizade e carinho entre alguns alunos, a colaboração durante a realização da tarefa. Para Baumeister e Leary (1995), é vital pertencer a um grupo, especialmente quando é um grupo de pessoas familiares e cooperativas, que se preocupam com o bem-estar do outro.

Segundo Reeve (2006), somente as relações de comunhão satisfazem as necessidades de pertencimento, que são descritas por ele como aquelas em que ambas as partes se importam com as necessidades do outro, e ambos se sentem na obrigação de apoiar o bem-estar do outro. Esse apoio mútuo pôde ser observado durante as aulas, em especial quando as atividades eram em grupo e, sobretudo, no Music Festival¹², ocasião em que os alunos precisaram se auxiliar, compartilhar ideias, descobertas, opiniões. Para essa atividade, semanalmente, os alunos se reuniam para montar a sua performance artística, divididos em grupos, e alguns deles até se reuniam em casa. Como exemplo, trazemos o comentário de Lucas, ao ser questionado se preferia realizar as atividades junto com os colegas ou sozinho. *Pesquisadora*¹³: “De que forma que acontece essa atividade junto com o colega? Lucas: Quando fez aquele grupo naquela apresentação, aqui também com André. Também tio Pedro uma vez não estava assim, não estava aqui. Ele fez uma atividade que era 3 grupos (Lucas, DEC, p. 39). Essa “naquela apresentação” que o aluno cita é o Music Festival.

Como pudemos perceber na análise e na discussão sobre o senso de pertencimento, houve percepções distintas tanto em relação ao vínculo social quanto na interação com os outros. Mas, de uma forma geral, mesmo quem não se percebe importante ou não tem a convicção de que o outro se preocupa com ele, apresentam uma característica comum ao

¹² Atividade realizada na pesquisa para escolha dos alunos entrevistados.

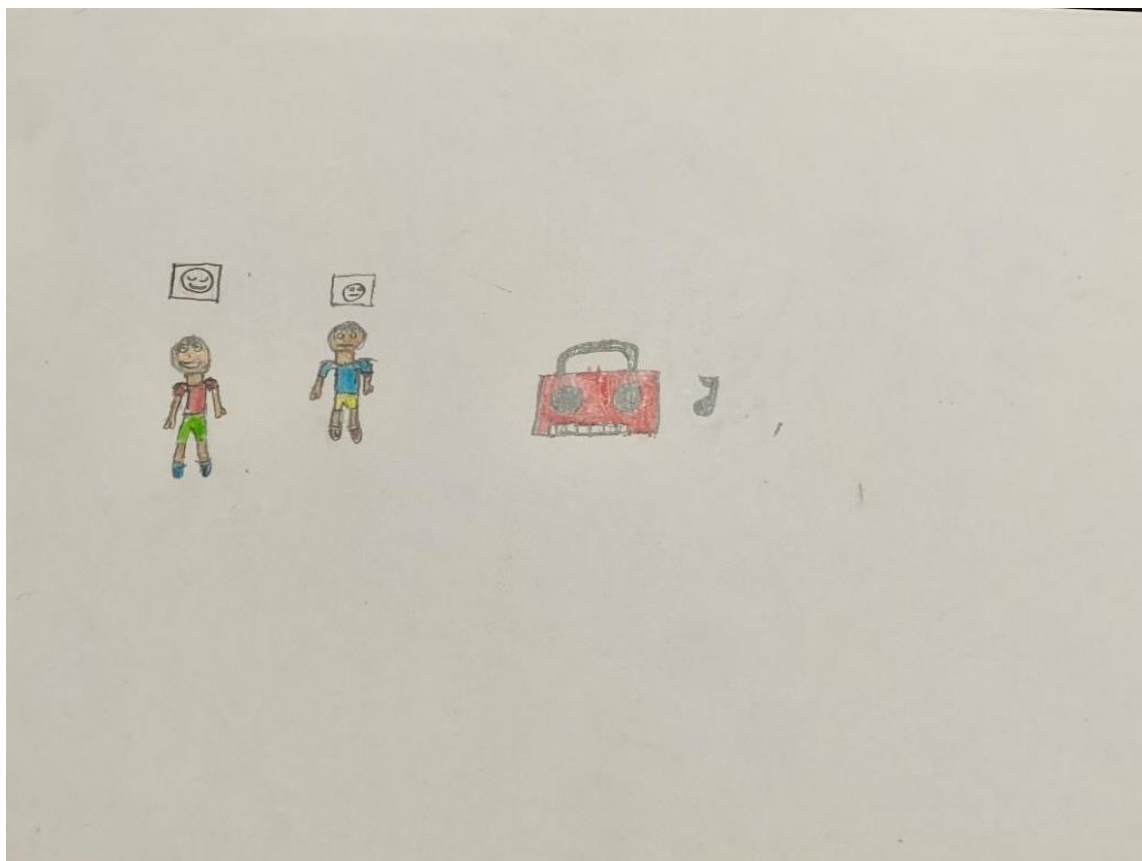
¹³ Pergunta: Você gosta de realizar as atividades da aula de música em colaboração (junto com os colegas)? Isso já aconteceu?

pertencimento, que é fazer atividades em colaboração, juntamente com os colegas. Além de Lucas, sobre quem comentamos anteriormente, Ester expressou a sua satisfação em realizar atividades com seus pares e também as exemplificou. *Ester: Eu gosto de fazer junto com as pessoas. Pesquisadora: Isso já aconteceu? Como? Ester: Desenhar, de pintar. Um bocado de coisa* (Ester, DEC, p. 37).

Nem todas as relações em que estamos inseridos satisfazem nossa necessidade de pertencimento. Segundo Reeve (2006), costumamos nos envolver em diversas relações, algumas das quais satisfazem mais as nossas necessidades do que outras. “Nas relações de troca entre as pessoas que interagem não existe qualquer obrigação em se preocupar com as necessidades ou o bem-estar do outro” (Reeve, 2006, p. 78). A necessidade de pertencer envolve o bem-estar e vários outros aspectos do indivíduo, como, por exemplo, a aprendizagem. Tal afirmação é enfatizada por Cernev (2015), que expõe que a satisfação da necessidade básica de pertencimento como um todo interfere nas ações entre os alunos e a aprendizagem.

Ao fim da discussão desse aspecto subjetivo, trazemos alguns registros dos desenhos dos alunos, que evidenciam os vínculos sociais de apoio, colaboração, interação com os colegas, com o professor de música ou com a pesquisadora. Na figura 7, podemos observar o aluno ao lado de um colega, ouvindo música. E abaixo, na figura 8, a aluna desenhou a si mesma, o professor de música e a pesquisadora. E no lado superior direito da folha, escreveu que era o professor preferido e que os amava. Também compilamos alguns dos depoimentos que expressam as suas percepções sobre o vínculo social (quadro 8).

Figura 7 - Desenho de Davi



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Figura 8 - Desenho de Marta



Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Quadro 8 - Depoimentos dos Alunos sobre o Vínculo Social

Eixos de Análise	Perguntas	Depoimentos
Pertencimento Vínculo Social	<i>Você percebe que os seus colegas, professores, se preocupam com você, gostam de você, te consideram importante? COMENTE</i>	Pesquisadora: <i>Você acha, você percebe que o professor e seus colegas se preocupam com você?</i> Ester: <i>Sim.</i> Pesquisadora: <i>Gostam de você, te consideram importante?</i> Ester: <i>Sim.</i> Pesquisadora: <i>Diga aí, comente. Por que você acha que eles gostam de você, se preocupam com você.</i> Ester: <i>Por que às vezes que eu tô triste, tio Pedro ele fica preocupado. Quando às vezes eu choro, quando alguém fica fazendo bullying comigo, aí tio Pedro vai perguntar o que é.</i> Pesquisadora: <i>E os colegas se preocupam também?</i> Ester: <i>Sim.</i> <i>(Ester, DEC, p. 40)</i>
		Davi: <i>Você percebe que os seus colegas professores se preocupam com você, gostam de você, te consideram importante? Comente.</i> Davi: <i>Não muito. Tem muitos alunos na sala para eles darem atenção e só iam dar a mim?</i> Pesquisadora: <i>Você não se acha...</i> Davi: <i>Mas eu gosto bastante de André. André é bem legal comigo.</i> Pesquisadora: <i>Você não percebe que os colegas e os professores se importam com você?</i> Davi: <i>Se importam, eu sei que eles se importam com todos os alunos. Mas não era para eles focarem só em um único aluno.</i> Pesquisadora: <i>Entendi. [...]</i> <i>(Davi, DEC, p. 42)</i>
		Lucas: <i>Eu acho.</i> Pesquisadora: <i>Comente, é porque é pra você dizer alguma vez que você se sentiu... Que se sentiu importante, que os colegas se preocuparam, colegas e professores se preocuparam com você. Lembra de alguma situação?</i> Lucas: <i>Tiago, meu amigo, quando eu machuquei a perna. Eu machuquei a perna, aí ele ficou tipo “quer um gelo?”. Quer que eu vá falar lá a diretoria falar? Quer que eu pegue um gelo ali?</i> Pesquisadora: <i>Então você se sente importante, sente que gosta de você?</i> Lucas: <i>Sim.</i>

		(Lucas, DEC, p. 43) André: Não. Pesquisadora: Você não acha que seus colegas e seu professor se preocupam com você, te acham importante? André: Às vezes, quando me machuco, acho que eles se preocupam comigo, mas eu acho que não sou tão importante às vezes. Não sou uma pessoa mais importante do mundo, não. Pesquisadora: Não, não precisa ser a mais importante, mas você sente que gostam de você, que se importam com você? André: Às vezes, sinto. (André, DEC, p. 43).
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

7.4 Influências ambientais na motivação em aulas de música

No decorrer deste estudo, temos observado a manifestação das necessidades psicológicas básicas nos alunos em aulas de música, no contexto escolar, identificando os fatores que auxiliam ou impedem a percepção dessas necessidades, o autodirecionamento, o crescimento, a vitalidade. Ao dialogarmos sobre motivação, que é um componente subjetivo e multifacetado, estamos falando não apenas dos sentimentos dos indivíduos, mas também dos contextos que os rodeiam, do ambiente em que estão inseridos, do relacionamento com os seus pares.

A TAD, aporte teórico desta investigação, desde os seus primórdios, não apenas se preocupa com a natureza específica das tendências do desenvolvimento positivo, mas também examina os ambientes sociais que são antagônicos a essas tendências (Ryan; Deci, 2000b). Os autores postulam que os fatores ambientais dizem respeito às tendências de crescimento inerentes às pessoas e às necessidades psicológicas inatas, que são a base para sua automotivação e sua integração da personalidade (Ryan, Deci, 2000b).

Nos ambientes de aprendizagem, objeto de interesse desta pesquisa, “a escola é considerada um fator determinante na motivação dos alunos, na medida em que representa o contexto social que integra alunos, professores e colegas. Nesse sentido, a escola representa um dos contextos de interação mais importantes na vida de crianças e adolescentes” (Condessa, 2011, p. 28). Dentre os fatores, podem ser citados a opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a escolha de valores, os tipos de comportamento, que influenciam diretamente a motivação para aprender em diferentes contextos de aprendizagem (Condessa, 2011).

Para Reeve (2006, p. 41), “os eventos ambientais no mundo social atuam como estimulantes naturais dos processos motivacionais básicos do cérebro (p. e x., prazer, ansiedade, excitação e humor)”. E Condessa (2011) distingue esses fatores ambientais em duas categorias que, segundo ela, possuem relação com a motivação discente: as pessoas e os contextos. “A categoria das pessoas compreende os adultos (professores, pais, família) e os pares (amigos e colegas), enquanto os contextos sociais referem-se a qualquer espaço que haja processo de ensino aprendizagem musical (escola, igreja, orquestra)” (Condessa, 2011, p. 28).

Existe uma dialética entre pessoa e ambiente que supõe “que os eventos ambientais afetam o indivíduo, oferecendo-lhe desafios, *feedback*, oportunidades de escolha, atividades interessantes e relações de apoio, que às vezes envolvem e satisfazem o indivíduo, mas que, outras vezes, ignoram e frustram suas necessidades psicológicas, seus interesses e suas preferências” (Reeve, 2006, p. 66).

As interações com o ambiente – fatores ambientais – podem ser vivenciadas dentro de um local ou de uma instituição específica, por meio do diálogo e da troca de vivências musicais entre amigos, colegas, família, etc. (Condessa, 2011, p. 25). O sucesso ou o fracasso na obtenção da aprendizagem e no desenvolvimento saudável vai depender do fato de os ambientes apoiarem ou frustrarem a expressão de suas necessidades de autonomia, competência e de pertencimento (Reeve, 2006). No quadro a seguir (quadro 9), exemplificamos as condições ambientais que envolvem e satisfazem as necessidades psicológicas básicas.

Quadro 9 - Fatores Ambientais que Envolvem as Necessidades Psicológicas Básicas

Necessidade psicológica	Condição ambiental que envolve a necessidade	Condição ambiental que satisfaz a necessidade
<i>Autonomia</i>	Oportunidade de autodirecionamento	Apoio à autonomia
<i>Competência</i>	Desafio em nível ótimo	<i>Feedback</i> positivo
<i>Pertencimento</i>	Interação social	Relações de comunhão

Fonte: Adaptado de Reeve (2006).

Nesse quadro, Reeve apresenta como as condições ambientais se relacionam com cada uma das necessidades psicológicas básicas, envolvendo-as ou satisfazendo-as. Segundo ele,

Ao se envolverem em atividades que lhes oferecem a oportunidade de experimentarem um auto direcionamento, um desafio ótimo e uma interação social frequente, as pessoas geralmente veem sua necessidade ser envolvida, sentindo-se interessadas por aquilo que fazem. E quando envolvidas em atividades que oferecem apoio à autonomia, *feedback* positivo e relações de comunhão, em geral as pessoas experimentam a satisfação de suas necessidades, sentindo prazer naquilo que fazem (Reeve, 2006, p. 79).

Além do que já foi apresentado anteriormente, nas análises deste trabalho, sobre os principais fatores identificados que influenciaram a motivação dos alunos para a aprendizagem musical, concluiremos nossas compreensões e interpretações, abordando os contextos ambientais que não favoreceram e os que contribuíram para a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

É importante destacar o cenário em que aconteciam as aulas de música, que eram parte integrante do currículo escolar, e que a forma como eram realizadas não contribuiu prioritariamente para a promoção da autonomia. Esse fenômeno pôde ser observado sobretudo pela impossibilidade de participar ou não das aulas e atividades. Podemos citar algumas ocasiões que ocorreram: quando não iam todos alunos para aula de música, porque ou tinham desobedecido ou não tinham concluído a tarefa. E, nesses casos, ficava a cargo da professora polivalente deles determinar quem ia ou não para as aulas de música. Observamos os relatos da pesquisadora nas seguintes notas de campo: “*Foram só 22 alunos para a aula, segundo eles porque os outros alunos desobedeceram, e a professora não os deixou ir para a aula* (N.C, 31/08/2023, p. 1). “*Mais uma vez parte da turma não foi para a aula, porque a professora deles não permitiu, para que eles terminassem a tarefa*” (N.C, 14/09/2023, p. 1). Além desses relatos, também recordamos que, nesses dias, os alunos pediram à pesquisadora para que pedisse à professora deles para eles irem à aula. Além disso, também houve, nos depoimentos, relatos de alunos que afirmavam que não podiam escolher ou não participar da aula, exceto quando não estavam bem.

Outro aspecto que acreditamos que sofreu influência, principalmente na satisfação da necessidade básica de pertencimento, foi a estrutura em que é realizada a aula. Como foi mencionado pelo professor, o ideal seria que houvesse um lugar específico para a aula de música, onde pudesse guardar os materiais. Além disso, o tempo acaba sendo curto, visto que o professor precisa organizar os alunos e os materiais antes de cada aula. O tempo, que acaba sendo limitado, impede muitas vezes o diálogo entre o professor de música e os alunos, o

fortalecimento do vínculo afetivo. E esse contato é primordial, pois a qualidade das relações - com professores, pares e pais – tem um impacto considerável na aprendizagem musical das crianças (Evans, 2016).

Nem sempre os fatores ambientais favorecem a motivação e, segundo Reeve (2006), “às vezes as condições ambientais não facilitam a integração, mas, em vez disso, exercem pressões externas sobre as pessoas, para que se comportem conforme as demandas sociais. Condições ambientais controladoras (que exercem pressão) [...]” (Reeve, 2006, p. 182). Para o autor, um ambiente controlador não apoia a autonomia das pessoas.

Quanto ao contexto que favoreceu a motivação dos alunos, podemos citar: as atividades realizadas em colaboração, por meio de dinâmicas em grupo, competições, que não induziam à rivalidade, mas, ao contrário, proporcionavam a interação entre os pares, as relações de comunhão e o apoio mútuo durante as tarefas. Esse tipo de atividade, caracterizada por ludicidade, música e movimento, também despertou interesse, curiosidade e facilitou a manifestação do senso de competência nos alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação é um construto indispensável no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na infância. É de suma importância refletir, pesquisar e pôr em prática, no meio educacional, ações que levem em consideração o comportamento, os interesses, o que motiva, os fatores que influenciam na aprendizagem e, sobretudo, a aprendizagem musical. O campo da educação musical é amplo, assim como os estudos sobre motivação (com foco na Teoria da Autodeterminação). Além de vastos, esses contextos também são complexos e, apesar da abrangência de estudos nessas áreas, encontramos uma lacuna para realizarmos essa investigação.

Existem inúmeras produções acadêmicas realizadas no campo da educação musical. Entretanto, grande parte dos estudos se concentra nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na análise bibliográfica pesquisada para este estudo, os trabalhos encontrados sobre a motivação que abordavam a etapa educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram bem pouco expressivos. E boa parte desses foram realizados em solos internacionais. Esses trabalhos tiveram uma abordagem quantitativa em sua pesquisa, utilizando escalas, questionários, dentre outras propriedades psicométricas, bem como abordavam vários aspectos do meio educacional, o ensino, a aprendizagem, a influência do professor na motivação, mas não focavam na aprendizagem musical.

Percebendo essa lacuna, bem como tendo observado a sugestão de alguns pesquisadores, Menezes (2012), Silva, G., (2019), que também realizaram suas pesquisas sobre motivação e educação musical em Mossoró, indicaram que seria importante realizar estudo em outras etapas educacionais (como nos anos iniciais do Ensino Fundamental). Assim, visando contribuir com os estudos sobre motivação no campo da educação musical, esta pesquisa buscou: investigar a manifestação das necessidades psicológicas básicas, em aulas de música, de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, para aprendizagem musical.

O estudo apresentou as manifestações das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) dos estudantes, em aulas de música, além de refletir sobre os diversos motivos que fortaleceram ou frustraram a motivação autônoma. E nesse contexto, foi possível se deparar com aspectos motivacionais, derivados de diversos fatores.

Além dessa motivação complexa, observamos a influência do contexto ambiental no processo motivacional dos alunos. Em alguns casos, os fatores ambientais favoreceram a motivação autônoma e, em outros, prejudicaram-na. Para Deci e Ryan (1985), as crianças estão intrinsecamente motivadas para aprender, empreender desafios, e resolver problemas.

Entretanto, não é sempre que as pessoas são motivadas intrinsecamente para a realização de uma atividade. E é válido destacar, que não é só esse tipo de motivação que traz benefícios para a aprendizagem e para o desempenho de uma forma geral. A motivação autônoma (que contempla a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca) também traz benefícios para a aprendizagem escolar.

Nesta pesquisa, foi possível ver a importância da Teoria da Autodeterminação (TAD) para a aprendizagem, uma vez que as manifestações das necessidades de autonomia, competência e pertencimento estiveram presentes durante a realização das atividades das aulas na aula de música no decorrer de toda a pesquisa. Por meio dessa investigação, foi possível apontar que a necessidade mais frustrada externada por eles foi a necessidade de autonomia. Esse fato pode ser justificado pelo fato de os alunos afirmarem não poderem escolher participar ou não das aulas e atividades ou de alguns não darem suas opiniões na realização destas. O controle foi presente no comportamento da professora polivalente e do professor de música, ao determinarem quando e como os alunos iriam participar da aula. Entretanto, os estudantes que tiveram seu senso de autonomia satisfeito, superaram os que foram frustrados, porque, apesar de o contexto da aula de música no ambiente escolar favorecer o controle, muitos alunos afirmaram se sentirem livres nas aulas, felizes, satisfeitos.

Já o senso de competência e de pertencimento foi mais favorecido e, segundo o entendimento dos alunos, o que contribuiu para isso foi o relacionamento durante as aulas e a participação em atividades colaborativas, que fortaleceu tanto o senso de pertencimento quanto o de competência. A maioria dos alunos se sentiu capaz de realizar as atividades das aulas de música, pois acreditam que o nível não seja mais alto que sua habilidade. E o fato de as atividades serem dinâmicas, lúdicas, em grupo, fortaleceu essa necessidade.

Sobre o pertencimento, observamos que houve algumas lacunas, visto que os alunos demonstraram não perceber o apoio dos outros, não sentir que eles se importam com eles. Entretanto, a maioria afirmou que preferia fazer atividades em grupo, em colaboração com o outro, que gostava de interagir durante as aulas, com o professor e com os colegas. E durante a pesquisa, eles também interagiram com a pesquisadora. Essa interação é imprescindível. Segundo Guimarães (2003, p. 37), “em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas, para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer”.

Acreditamos também que as atividades realizadas durante a pesquisa (Quizz Musical e Music Festival) favoreceram a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, pois os

alunos tiveram a oportunidade de opinar nas tomadas de decisão (na escolha do repertório), responderam a perguntas de acordo com o nível de sua habilidade e também precisaram realizar todas as atividades em grupo (escolher uma música, montar uma performance artística e apresentá-la).

Concluindo nossa discussão sobre as análises da pesquisa, gostaríamos de avaliar uma das ferramentas utilizadas para complementar a coleta de dados: o desenho infantil. Recordamos que, no início desse projeto, tínhamos o interesse e a curiosidade de utilizarmos esse instrumento, mas não tínhamos como prever como isso ocorreria, dentre outras razões, porque não encontramos, na literatura, nenhuma pesquisa sobre motivação que utilizasse essa ferramenta. Após o término do estudo, vemos que o desenho infantil representa, na pesquisa com crianças, vastas possibilidades e, para que seja viabilizado como complemento para a entrevista, precisa obedecer a uma série de fatores, que podem variar de estudo para estudo. No caso deste, constatamos que o ideal seria ter feito a confecção dos desenhos somente com quem participasse da entrevista e a análise interpretativa deles deveria ser individual. Além disso, recomendamos que essa técnica seja utilizada em trabalhos com durações maiores, como doutorado, ou ainda quando haja apenas uma fonte de coleta de dados, pois, como no caso deste estudo, em que tínhamos pouco tempo para a finalização, não foi possível explorar todas as fontes em sua totalidade.

Consideramos muito relevantes as pesquisas sobre motivação na área da educação musical, em todos os contextos, em especial na Educação Básica. Desse modo, para que possamos dar prosseguimento à investigação sobre essa temática, sugerimos que pesquisas futuras explorem mais a etapa educacional dos anos iniciais, visto que esse grupo é pouco problematizado e que, em apenas um estudo, não é possível abordar todos os aspectos necessários. Indicamos também, para as próximas investigações, que possam refletir sobre ações que possam ser realizadas no contexto da aula de música no ensino público, que visem favorecer a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos e, assim, melhorar o ensino-aprendizagem.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir com trabalhos futuros, despertando o interesse de toda a comunidade acadêmica, dos docentes e de todo o corpo escolar para os processos motivacionais dos estudantes, que influenciam não só a aprendizagem, mas o desempenho e o bem-estar. Assim, ao final deste estudo, afirmamos, assim como Guimarães (2003), que, no ensino, é por meio da satisfação das necessidades psicológicas básicas que os alunos se sentem motivados para aprender.

REFERÊNCIAS

- AMADOR, Daniela Doulavince; MANDETTA, Myriam Aparecida. Desenvolvimento e validação de um jogo de tabuleiro para crianças com câncer. **Acta Paulista de Enfermagem**, [s.l.], v. 35, p. 1-8, 2022.
- ARAÚJO, Isac Rufino de. **A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. The Need to Belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, [s. l], v. 117, p. 497-529, 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.
- BORUCHOVITCH, Evely. Escala de Motivação para Aprender de Universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, [s. l], v. 2, n. 7, p. 127-134, 2008.
- BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas; OLIVEIRA, Márcio de. Pesquisa com crianças: algumas reflexões sobre a educação infantil a partir de entrevistas com crianças pré-escolares em Manaus-AM. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l], v. 7, n. 28, p. 276-290, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. p. 1-28.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. 1. ed. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.
- CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 2015. 243 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música.** 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DECI, Edward L. *et al.* Motivation and Education: the self-determination perspective. **Educational Psychologist**, Nova York, p. 325-346, 1991.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well Being Across Life's Domain. **Canadian Psychology**, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008a.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: **Plenum**, 1985.

ERTEL, Daniele Isabel. **O trabalho pedagógico do professor de música como fator de motivação da aprendizagem musical em uma escola da Rede Municipal de Porto Alegre.** 2020. 260 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

EVANS, Paul. Self-determination theory: an approach to motivation in music education. **Musicae Scientiae**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 65-83, 20 jan. 2015.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FREIRE, Luiz Gustavo Lima. Auto-regulação da aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Lisboa, v. 14, p. 276-286, jul. 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** 1.ed., 13reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da Pesquisa Qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, p. 155-183, ago. 2020.

GRINGS, Ana Francisca Schneider. **Professores de música do Brasil: motivações e aspirações profissionais**. 2015. 180 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

KASSER, Tim; RYAN, Richard M. Further examining the american dream: diferencial correlates of intrinsic and extrinsic goals. **Pspb**, [s. l], v. 22, n. 3, p. 280-287, mar. 1996.

LA GUARDIA, Jennifer G.; PATRICK, Heather. Self-Determination Theory as a Fundamental Theory of Close Relationships. **Canadian Psychology**, [s. l], v. 49, n. 3, p. 201-209, 2008.

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141. ISBN: 978-85- 7455-493-8.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas. S.A, 2003. 311 p.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Motivação de estudantes: um estudo com crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, [s. l], v. 3, n. 9, p. 413-420, 2010.

MENEZES, Danilo Augusto. **Motivação para aprender música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo com alunos da rede pública do município de Mossoró**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Chalfin; ZANELLA, Andréa Vieira. Desenho na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural. **Contextos Clínicos**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9-18, jan. 2008.

OLIVEIRA, Flávia Reis de. **Processos educativos e de aprendizagem na biblioteca universitária**: abordagem centrada no estudo de usuários. 2020. 296 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

PENNA, Maura. **Música e seus ensinios**. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2008.
PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, [s. l], v. 3, n. 12, p. 351-359, 2013.

PIZZATO, Miriam Suzana; HENTSCHEKE, Liane. Motivação para aprender música na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 23, p. 40-47, mar. 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola**: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul.- dez. 2012.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. 356 p.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online**: uma perspectiva contemporânea da motivação. 2013. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane de. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. **Paidéia**, Londrina, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, Nova York, v. 25, p. 54-67, 2000a.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the facilitation of Intrinsic Motivation, social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, [s. l], v. 55, p. 68-78, jan. 2000b.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Promoting Self-Determined School Engagement: motivation, learning, and well-being. In: WENTZEL, Kathryn R.; WIGFIELD, Allan (ed.). **Handbook of motivation at school**. New York: Taylor & Francis E-Library, 2009. p. 1-685.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-Determination Theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford Press, 2017. 753 p.

RYAN, Richard M.; STILLER, Jerome D.; LYNCH, John H. Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. **Journal Of Early Adolescence**, [s. l], v. 14, n. 2, p. 226-249, 1994.

SANTOS, Leonice Santana Ferreira dos. Desenho infantil e oralidade: com a palavra as crianças. in: colóquio internacional "educação e contemporaneidade", 7., 2013, São Cristóvão. **Anais do VII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**. São Cristóvão, 2013. p. 1-6.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Lamparina, Rio de Janeiro, p. 137 – 179, 2011.

SILVA, Gibson Alves Marinho da. **Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

SILVA, Silene Trópico e. **Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Tais Dantas da. **Educação musical e motivação: um estudo sobre a formação de professores a partir da teoria da autodeterminação**. 2014. 144 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOUSA, Emilene Leite de; PIRES, Flávia Ferreira. Entendeu ou quer que eu desenhe? Os desenhos na pesquisa com crianças e sua inserção nos textos antropológicos. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 27, n. 60, p. 61-93, ago. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832021000200003>.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 9-24, 2020.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, p. 204-227, out. 2009.

STAKE, Robert. E. **Investigación con estudio de casos**. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

VANSTEENKISTE, Maarten; LENS, Willy; DECI, Edward L.. Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: another look at the quality of academic motivation. **Educational Psychologist**, [s. l], v. 41, n. 1, p. 19-31, 2006.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música**: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WEIS, Ediane; SCHMITZ, Lenir Luft; PREIS, Márcia Páscoa. Cores e enredos que retratam as infâncias: os desenhos infantis como recurso de pesquisa no campo educacional. In: seminário de iniciação científica do curso de pedagogia, 5., 2014, Itapiranga-Sc. **Anais do 5º Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia e 1º Seminário Institucional Interdisciplinar PIBID**. Itapiranga: Marli Biesdorf, 2014. v. 5.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; tradução: Cristhian Matheus Herrera. - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos / Robert K. Yin; tradução: Cristhian Matheus Herrera. - 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – ENTREVISTA DIAGNÓSTICA COM O PROFESSOR DE MÚSICA

Contextualização das aulas de música na escola

1. Como funciona a aula de música na escola?
2. Em que espaço ocorre a aula de música? Há utilização de material didático?
3. Que tipo de recursos você tem disponível para execução de suas aulas?
4. Desde quando ela ocorre?
5. Há quanto tempo trabalha com música no colégio?
6. Você considera que a forma como estão organizadas as aulas de música, o tempo e o espaço influenciam o interesse do aluno para a aprendizagem?
7. Como você avalia a motivação dos alunos para participação em atividades musicais?

APÊNDICE B – PERGUNTA ENTREVISTA ALUNOS – TRILHA MUSICAL

AUTONOMIA

1. Por que você participa das atividades que o professor realiza nas aulas de música?
2. Alguma vez você participou da aula de música ou fez alguma atividade na aula de música sem vontade? Fez porque tinha que fazer? Comente.
3. Você se sente obrigado a participar e realizar as atividades nas aulas de música? Ou você pode escolher participar ou não? Explique.
4. Você se sente livre para dar a sua opinião sobre a realização de alguma atividade nas aulas de música? Como isso acontece?

COMPETÊNCIA

5. Você é orientado na realização das tarefas nas aulas de música? Quando você comete um erro, ele é aceito, permitido? Explique.
6. As atividades realizadas nas aulas de músicas são mais difíceis do que sua habilidade? Você acha que o nível de dificuldade é baixo, normal ou alto?
7. Você se sente capaz de fazer todas as atividades na aula de música? Quais você acha mais difícil? Por quê?
8. O professor e seus colegas dão opiniões, ou elogiam sua realização das atividades nas aulas de música?
9. Você acha que melhorou na realização das atividades das aulas de música? Por quê?
10. Você considera que realiza/ faz as atividades da aula de música melhor que os seus colegas? Comente.

PERTENCIMENTO

11. Você sente que seus colegas ajudam você nas atividades durante as aulas de música? Explique.
12. Durante as aulas de música, você interage (conversa, se comunica) com o professor e com os colegas? Como isso acontece?
13. Você gosta de realizar as atividades da aula de música em colaboração (junto com os colegas)? Isso já aconteceu? De que forma? (Interação com os outros);
14. Você percebe que os seus colegas, professores se preocupam com você, gostam de você, te consideram importante? COMENTE.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA/OFÍCIO ASSINADA PELO DIRETOR



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GERÊNCIA PEDAGÓGICA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Kahlil Gibran Linhares,

(CPF ou matrícula): 969.610.314-04, representante legal da Escola Municipal Rotery, localizada no endereço: Rua Jeremias da Rocha, s/n, Santo Antônio, 59611-190 Mossoró - RN. Venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: "A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva da teoria da autodeterminação", tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do(a) Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, e da pesquisadora Lorena Feitosa Costa, vinculados ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. A ser realizada na Escola Municipal Rotery.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Mossoró/RN, 28/12/2022.

Kahlil Gibran Linhares

Assinatura e Carimbo do responsável preferencialmente.

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

Kahlil Gibran Linhares
DIRETOR
CPF. 969.610.314-04

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS/E OU RESPONSÁVEIS



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

Campus Central – Mossoró - RN

Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para seu filho participar da pesquisa intitulada “A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação”, coordenada pelo (a) Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, e que segue as recomendações das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. A participação será voluntária, o que significa que seu filho poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, permitindo a participação do seu filho, a pesquisadora desenvolverá um diálogo com ele, com o auxílio de um roteiro de entrevista, cuja responsabilidade de aplicação é de Lorena Feitosa Costa (pesquisadora responsável), em formação no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), resultante de associação entre a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semiárido e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

No momento da entrevista, a pesquisadora utilizará um gravador de áudio para gravação da conversa e poderá utilizar uma câmera filmadora para facilitar a observação e o tratamento dos dados. Esclarecemos que esta pesquisa tem a intenção de utilizar esses registros apenas para auxiliar no tratamento dos dados, não sendo divulgados sem prévia autorização dos participantes. Após a entrevista, será feito o processo de transcrição na íntegra do áudio obtido, assim como a observação atenta a outros dados ou detalhes coletados no momento do diálogo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: “Investigar a motivação de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental para a aprendizagem musical, nas aulas de arte/música, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD)”. E como objetivos específicos: Analisar a percepção das necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes para

participar de atividades musicais nas aulas de arte/música; identificar a qualidade motivacional dos estudantes para aprender música; apontar aspectos socioambientais que influenciam na motivação para aprendizagem musical.

Quanto aos benefícios na execução desta pesquisa, podemos enumerar a descoberta de uma nova temática pela população estudada, que é a motivação para aprender, além de abordar aspectos que são indispensáveis para que eles conheçam o que move o seu interesse e a criatividade para a realização de uma atividade e para o aprendizado que, segundo a Teoria da Autodeterminação (proposta neste estudo), está ligado à satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento. Esperamos ainda que esta pesquisa gere conhecimento para a população como um todo e subsídio para realização de outros trabalhos.

Os riscos mínimos a que o participante da pesquisa estará exposto são de, por tratar de aspectos subjetivos e vivências, em algum momento, ficarem constrangidos ou desconfortáveis em falar sobre algumas de suas experiências. Esses riscos serão minimizados mediante: todos os cuidados e procedimentos necessários para que as entrevistas ocorram com um clima de respeito e confiança entre o entrevistado e o entrevistador, bem como a garantia do anonimato, da confidencialidade e a garantia da não obrigatoriedade de responder a todas as perguntas da entrevista.

E para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente Lorena Feitosa Costa (pesquisadora responsável), procederá com a produção dos dados por meio das entrevistas e somente ela poderá manusear e guardar os materiais advindos desse procedimento.

Os dados ficarão em posse da pesquisadora (a responsável pela pesquisa), que os organizará e realizará os cuidados necessários para o seu armazenamento. Sendo assim, serão baixados os arquivos e armazenados em um dispositivo, como pen drive ou CD. Em seguida, serão colocados em um lugar ao qual a pesquisadora tem acesso, e pode garantir a guarda do material (a própria residência), a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa poderá perguntar diretamente para o pesquisador.

Se, para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação neste estudo, é garantido o direito à indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ao ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora Lorena Feitosa Costa.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

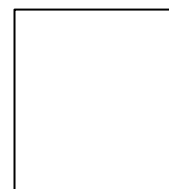
Consentimento Livre

Estando devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, autorizo a participação do meu filho/a na pesquisa “A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação”, declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais meu filho/a será submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo, assim, a publicação dos dados da pesquisa.

Mossoró, ____ / ____ / ____

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Lorena Feitosa Costa (Pesquisadora Responsável) - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço rua professor Antônio Campos, BR 110, Km 48, Costa e Silva, CEP 59600-000– Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2145.

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (Orientador da Pesquisa) - Doutor em Educação Musical (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), professor da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, – UERN, Campus Central, no endereço rua professor Antônio Campos, BR 110, Km 48, Costa e Silva, CEP 59600-000– Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145. Professor Artes/Música do IFRN.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)



Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Secretaria de Estado da Educação e da Cultura - SEEC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE UERN

Campus Central – Mossoró - RN

Programa de Pós Graduação em Ensino – POSENSINO

TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Eu, Lorena Feitosa Costa, convido você a participar do estudo “A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação”. Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber qual a sua motivação para aprender música nas aulas de música da escola. Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. A pesquisa será feita na Escola Municipal Rotary, onde os participantes terão um pequeno diálogo com a pesquisadora sobre o tema desta pesquisa. Para isso, será usado um gravador de áudio e uma câmera filmadora para captação dos dados. Eles são considerados seguros, mas é possível que você fique constrangido ou tenha vergonha na hora da conversa. Mas não se preocupe, pois o diálogo ocorrerá num lugar tranquilo, de respeito e confiança e, se for preciso, e caso deseje, poderá parar a conversa e retomar num momento melhor.

Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante e pode trazer alguns benefícios para você como: conhecer e dialogar sobre que move o seu interesse, a sua motivação e criatividade, para realização de uma atividade e para o aprendizado. As suas informações ficarão bem guardadas, e ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados sem identificar os dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações dos participantes.

Consentimento livre

Eu aceito participar da pesquisa “A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação”. Entendi as coisas ruins

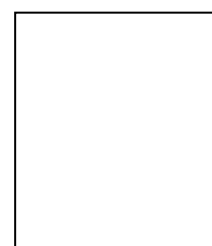
e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

Responsável pela pesquisa

Responsável pelo aluno

Assinatura do Aluno

Mossoró ____ / ____ / ____



IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

Lorena Feitosa Costa (Pesquisadora Responsável) - Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço rua professor Antônio Campos, BR 110, Km 48, Costa e Silva, CEP 59600-000– Mossoró – RN. Tel.(84) 3315-2145.

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (Orientador da Pesquisa) - Doutor em Educação Musical (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), professor da Faculdade de Letras e Artes da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, – UERN, Campus Central, no endereço rua professor Antônio Campos, BR 110, Km 48, Costa e Silva, CEP 59600-000– Mossoró – RN. Tel. (84) 3315-2145. Professor Artes/Música do IFRN.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antonio da Silva Neto s/n - Aeroporto Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3312-7032.

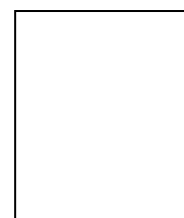
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO***

Eu, Lorena Feitosa Costa, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade da gravação de áudio produzido por mim, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Lorena Feitosa Costa, do projeto de pesquisa intitulado “A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação”, a realizar captação de áudios que se façam necessários sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização desses áudios (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei n.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei n.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, de janeiro de 2023.

Assinatura do Participante da Pesquisa



Assinatura do Pesquisador Responsável

IMPRESSÃO DATILOSCÓPICA

ANEXO E – TERMO PARA UTILIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

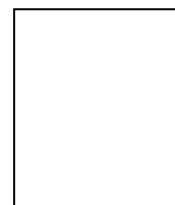
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu Lorena Feitosa Costa, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Lorena Feitosa Costa, do projeto de pesquisa intitulado “A motivação para aprendizagem musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a perspectiva da teoria da autodeterminação”, a realizar captação de imagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas imagens (suas respectivas cópias) para fins científicos e de estudos (livros, artigos, monografias, TCC's, dissertações ou teses, além de slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (ECA, Lei n.º 8.069/ 1990), dos idosos (Lei n.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

Mossoró - RN, de janeiro de 2023.

Assinatura do Participante da Pesquisa



IMPRESSÃO
DATILOSCÓPICA

Assinatura do Responsável pela Pesquisa