

A motivação do adolescente na  
aprendizagem musical sob a ótica do  
professor de instrumento<sup>1</sup>

*Adolescents' motivation in musical learning  
from the viewpoint of the instrument teacher*

**Gabriela Silva Safraider<sup>2</sup>**

*Universidade Federal do Paraná – Fundação Araucária/CNPq  
gabriela.safraider@gmail.com*

**Rosane Cardoso de Araújo<sup>3</sup>**

*Universidade Federal do Paraná/CNPq  
rosanecardoso@ufpr.br  
ORCID: 0000-0002-3676-1042*

*Submetido em 13/04/2022*

*Aprovado em 16/09/2022*

## Resumo

As transformações psicológicas, físicas e sociais que surgem na adolescência podem trazer consequências para o processo de aprendizagem musical, fazendo com que o estudante, em alguns casos, passe a duvidar de suas habilidades e se desinteresse pela prática da música. O professor de instrumento, nesses casos, tem papel relevante na manutenção da motivação desses alunos. O objetivo geral deste estudo, portanto, foi conhecer as crenças, opiniões e atitudes dos professores de instrumento sobre as *Necessidades Psicológicas Básicas* (DECI; RYAN, 2000), no contexto da promoção da motivação dos alunos adolescentes para aprender música. Para alcançar este objetivo, a metodologia utilizada foi o Estudo de Levantamento (*survey*), e os dados foram colhidos por meio de um questionário. Os resultados obtidos trouxeram considerações para os professores de música sobre o planejamento e a condução das aulas, de modo a ampliar a motivação dos adolescentes. Também foi constatado, por meio dos resultados, que uma boa regulação da motivação é capaz de permitir aprendizagem e rendimentos mais eficazes.

**Palavras-chave:** Motivação. Teoria das necessidades psicológicas básicas. Educação musical. Adolescente.

## Abstract

The transformations, such as psychologically, physical and social, that appears during the teenage years can have consequences for the process of musical learning, making the students, in some cases, doubt themselves about their abilities and become disinterested in the music practice. The musical instrument teacher, in these cases, has a relevant role in maintaining these students' motivation. The general objective of this study was, therefore, to meet the instrument teachers' beliefs, opinions and attitudes about *Basic Psychological Needs* (DECI; RYAN, 2000), in the context of promoting adolescents students' motivation to learn music. For this, it was used the survey study methodology and the data was collected through a questionnaire. The obtained results brought considerations for music teachers when it comes to planning and conducting lessons, that can, therefore, increase adolescent's motivation. It was proven, through the results, that a good regulation of motivation is able to allow more effective learning and performance.

**Key words:** motivation; Basic Psychological Needs Theory; musical education; adolescent.

---

1 O texto deste artigo deriva, em grande parte, da dissertação de mestrado de Gabriela Safraider (Curitiba, UFPR, 2022), cujo título é o mesmo do artigo.

2 Mestre em Educação Musical/Cognição na Universidade Federal do Paraná, possui especialização em Neurociências com Ênfase em Música (Faculdade Censupeg), graduada em Instrumento (Piano) na Universidade Estadual do Paraná - Campus I (Escola de Música e Belas Artes do Paraná). É sócio-proprietária de uma escola de música na cidade de Curitiba/PR, atua como professora de piano e musicalização infantil nesta escola e em centros de Educação Infantil.

3 Pós-Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bolonha (Itália), Doutora em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Associada na Universidade Federal do Paraná, Departamento de Artes, onde ministra disciplinas nos cursos de Graduação e Pós-graduação em Música. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Foi presidente da Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais de 2014 a 2017 e vice-presidente da referida associação entre 2017 e 2020. Foi Diretora Regional/Região Sul da ABEM entre 2006 e 2009. Desde 2009 é Líder do Grupo de Pesquisa PROFCEM (Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical), no CNPq.

## 1. INTRODUÇÃO

A adolescência é um período em que as mudanças físicas e comportamentais ocorrem de forma rápida, além de um acréscimo na exigência escolar. Essa fase é marcada pela construção da identidade própria, na qual o indivíduo se percebe como diferente e independente de seus familiares. Todas essas questões podem gerar impactos negativos no envolvimento e motivação dos adolescentes com os estudos: “há um claro declínio na motivação dos alunos [para estudar] quando atingem as séries finais do Ensino Fundamental e/ou quando chegam ao Ensino Médio” (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009, p.1479).

Portanto, percebe-se que, em busca de sua própria identidade, o adolescente anseia por seguir suas próprias preferências – inclusive musicais (MOURA, 2009) – e necessita da aprovação e do reconhecimento de seus pares e professores. Esse fato impacta diretamente na qualidade de desempenho da aprendizagem musical e, conseqüentemente, na motivação geral desses jovens musicistas (CAVENAGHI; BZUNECK, 2009).

A definição de motivação é estabelecida como a ação que move o indivíduo a realizar certa tarefa (BZUNECK, 2009). A área da Psicologia traz algumas teorias sobre a motivação, principalmente a partir de uma abordagem cognitivista. Isto compreende que a motivação é determinada por motivos ambientais (ou extrínsecos) e também a partir de aspectos cognitivos (ou intrínsecos) do indivíduo. Tal conceito tem sido frequentemente abordado no contexto educacional, inclusive na pedagogia musical, devido à alta relevância no envolvimento dos alunos na aprendizagem, assim como seu desenvolvimento cognitivo (CAVENAGHI, BZUNECK, 2009). Engelmänn (2010) aponta que a literatura científica se direciona cada vez mais para o estudo das variáveis nas relações interpessoais e do ambiente como determinantes na motivação dos indivíduos. Nesse sentido, um bom ambiente de aprendizagem e a relação de confiança entre professor e aluno podem otimizar a motivação e a aprendizagem.

Uma das teorias de motivação que leva em conta os processos externos e internos que podem influenciar o envolvimento do indivíduo com a atividade a ser realizada é a *Teoria da Autodeterminação* (DECI; RYAN, 2000). Esta teoria foi escolhida para este estudo por relacionar os fatores da motivação intrínseca do aluno no processo de interação com o professor e com o ambiente. Autodeterminação é definida por Deci e Ryan (1985, p.38, tradução nossa) como

[...] a qualidade do funcionamento humano que envolve a experiência de escolha, em outras palavras, a experiência de uma percepção interna no locus de causalidade. Decorre nos comportamentos integrados ou intrinsecamente motivados e também está em evidência em alguns comportamentos extrinsecamente motivados. De qualquer forma, autodeterminação é a capacidade de escolher e de ter estas escolhas, ao invés de reforços contingentes, conduções ou qualquer outro tipo de força ou pressão serem determinantes das ações de um indivíduo.<sup>4</sup>

*A Teoria da Autodeterminação (ou Self-Determination Theory) é estruturada a partir do*

---

4 Original: “Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality. It is integral to intrinsically motivated behavior and is also in evidence in some extrinsically motivated behaviors. Stated differently, self-determination is the capacity to choose and to have those choices, rather than reinforcement contingencies, drives, or any other forces or pressures, be the determinants of one’s actions” (DECI; RYAN, 1985, p.38).

princípio de que costumes e atividades sociais são internalizados em valores e são pessoalmente aprovados. Esse processo de internalização é visto pelos autores como natural e ativo (DECI; RYAN, 2000). Isso faz com que os indivíduos aceitem regulações sociais como propriamente suas, e, realizando essas ações que foram incorporadas, estarão mais integrados socialmente e psicologicamente. Porém, quando o processo de internalização não acontece, ou acontece parcialmente, os valores de uma determinada atividade permanecem externos, e a identificação não é gerada.

Portanto, observa-se que essa teoria pode elucidar como os alunos podem aprender música de forma prazerosa e proveitosa, quando os professores se dedicam em estabelecer ambiente e contexto seguros que permitam a internalização dos valores da atividade.

A *Teoria da Autodeterminação* é considerada uma macroteoria e abarca seis miniteorias<sup>5</sup> que consideram diferentes aspectos da motivação e da integração psicológica. Para o presente estudo, destaca-se a miniteoria das *Necessidades Psicológicas Básicas* (TNPB), de Deci e Ryan (2000), que mostra como a busca pela satisfação das necessidades psicológicas energiza o comportamento. Para que a saúde psicológica e o bem-estar das pessoas sejam alcançados, é necessária a satisfação de três necessidades: competência, pertencimento e autonomia.

A necessidade de autonomia faz com que o indivíduo busque regular seu próprio comportamento para agir com coerência interior em direção à integração psíquica. Ter autonomia é agir a partir de um locus de causalidade interno, isto é, ter valores e regulações integrados em seu self para, então, agir de forma autêntica aos seus interesses (DECI; RYAN, 2000). A *necessidade de competência* leva o indivíduo a se envolver em desafios ideais para experienciar domínio de habilidades físicas ou sociais. Sua satisfação ocorre quando há *feedback* positivo, pois, para o indivíduo, significa que é responsável pela competência alcançada e que suas ações foram eficazes, portanto, sua motivação intrínseca é instigada (DECI; RYAN, 2000). Por fim, o *pertencimento* ao grupo indica que a busca por relacionamentos pode trazer sentimentos de segurança e intimidade. A possibilidade de ser reconhecido e valorizado em um grupo permite contribuir com uma determinada organização social ao participar e estar integrado (RYAN; DECI, 2017).

Caso uma necessidade seja negligenciada, haverá queda no bom desempenho psicológico como um todo, pois o bem-estar só pode ser atingido plenamente com a satisfação de todas as necessidades. Os autores ainda afirmam que é resultado da adaptação evolutiva do ser humano o seu envolvimento em atividades que exercitem suas capacidades e que são interessantes, do ponto de vista individual e social. Nesse sentido, é possível entender que o ambiente de aprendizagem que o professor proporciona pode ser relevante também para o envolvimento do aluno na prática musical. Assim, questiona-se: quais são as opiniões do professor de instrumento musical sobre as *Necessidades Psicológicas Básicas* do aluno adolescente? E, por consequência: quais são as estratégias adotadas pelos professores, na condução das aulas de instrumento musical, que são cruciais na manutenção da motivação desses alunos?

---

5 As miniteorias são: Teoria de Avaliação Cognitiva, Teoria de Integração Organísmica, Teoria de Orientações de Causalidade, Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, Teoria das Metas Motivacionais e Teoria da Motivação dos Relacionamentos. Respectivamente, em inglês: *Cognitive Evaluation Theory, Organismic Integration Theory, Causality Orientations Theory, Basic Psychological Needs Theory, Goal Contents Theory, Relationships Motivation Theory* (RYAN; DECI, 2017).

A partir das questões apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa foi conhecer as crenças, opiniões e atitudes dos professores de instrumento sobre as *Necessidades Psicológicas Básicas*, no contexto da promoção da motivação de alunos adolescentes para aprender música. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) verificar, junto ao professor de instrumento, possíveis demandas que o adolescente leva para as aulas de música e que podem interferir no processo motivacional; (b) analisar estratégias de motivação utilizadas pelos professores de instrumento; (c) verificar como os professores percebem as *Necessidades Psicológicas Básicas* de seus alunos (competência, pertencimento e autonomia) (DECI; RYAN, 2000); (d) conhecer as dificuldades encontradas pelos professores de instrumento para promover a motivação dos alunos adolescentes.

## 2. TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E A EDUCAÇÃO MUSICAL

No contexto educacional, a TNPB pode apontar caminhos que possibilitem um ambiente de sala de aula valorativo à autonomia e ao melhor engajamento na aprendizagem. A partir da TNPB, entende-se que o suporte dos professores, dos pais e responsáveis dos alunos pode permitir a manutenção da motivação intrínseca e formas mais integradas de motivação extrínseca para qualquer contexto de ensino, idade e/ou cultura (RYAN; DECI, 2017).

Ao discutir a motivação em ambientes educacionais, Ryan e Deci (2017) especificam que pressões externas, como prêmios, notas, comparações, punições e qualquer forma de controle, podem ser prejudiciais para a motivação intrínseca dos alunos, pois enfatizam elementos extrínsecos. Assim, entende-se que as estratégias de ensino que dão suporte à autonomia do aluno podem gerar motivação intrínseca e nutrir formas mais autônomas de motivação, sendo, portanto, associadas com engajamento de melhor qualidade, melhor performance e com experiências positivas.

Concluimos sugerindo que os objetivos da educação devem ir além das conquistas acadêmicas e devem incluir o progresso intelectual e pessoal dos estudantes enquanto se encaminham a identidades e papéis adultos. Para ir além dessas conquistas, é essencial para o ambiente educacional estar atento à satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, incluindo apoio aos seus diversos interesses e capacidades.<sup>6</sup> (RYAN; DECI, 2017, p.351, tradução nossa).

Dentre os comportamentos do professor que promovem a motivação autônoma, citados pelos autores (RYAN; DECI, 2017), pode-se destacar: dar espaço para que o aluno possa falar e escutar com atenção; reconhecer os sinais de melhoria e domínio; reconhecer e encorajar o esforço; reconhecer o olhar do aluno e suas experiências; ser compreensível com as dúvidas e comentários. Já dentre os comportamentos que estimulam a motivação controlada, os autores indicam: monopolizar o material de aprendizagem; não possibilitar

---

<sup>6</sup> Original: "We conclude by suggesting that the aims of education should be broader than academic achievement and should include the intellectual and personal flourishing of students as they move toward adult roles and identities. To achieve these broader aims, it is essential for educational climates to be attentive to the satisfaction of students' basic psychological needs, including supports for their diverse interests and capacities" (RYAN; DECI, 2017, p.351, tradução nossa).

tempo necessário para que as tarefas sejam cumpridas; não dar espaço para que as respostas sejam formuladas; utilização de palavras de ordem e controle (como “deve” e “tem que”); formulação de perguntas fechadas que controlam o diálogo.

Dentro do contexto da educação musical, a possibilidade de opinar sobre a escolha do repertório para o estudo, por exemplo, pode possibilitar um espaço de autonomia para o aluno, pois esta ação permite a participação do indivíduo em sua própria aprendizagem. De acordo com Rosa (2015), quando a autonomia é valorizada, os indivíduos traçam suas próprias metas e buscam conhecimento sobre seus interesses e preferências.

A satisfação em tocar as músicas que o próprio aluno escolheu tem como maior propulsor a forte motivação intrínseca daquilo que o aluno já gosta quando o aluno estabelece a meta de tocar tal peça e consegue por esforço próprio e/ou intermédio do professor, o aluno tende a experimentar satisfação. (ROSA, 2015, p.25).

Figueiredo (2020) fala sobre a forma com que o professor pode inserir um novo repertório para o aluno. Caso seja colocado em tom de ordem, utilizando ameaças ou com a ideia de obrigação, o locus de causalidade da ação será percebido como externo. Quando o professor sugere, ressalta os objetivos e metas e ouve o aluno, permitindo que expresse suas ideias e participe do planejamento, o locus de causalidade será percebido como interno. Portanto, o respeito à autonomia do aluno pode ser atingido mesmo quando o professor tem a iniciativa de sugerir um repertório, diferente de deixar que o próprio aluno defina sem critérios seus estudos.

Enfim, percebe-se, a partir da fundamentação aqui apresentada, como o estudo da *Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas* pode ser entendido no contexto das aulas de música, trazendo um entendimento sobre processos motivacionais dos adolescentes para a aprendizagem musical. Na próxima seção, portanto, busca-se trazer em relevo alguns estudos e conceitos sobre a adolescência para fundamentar e complementar as bases teóricas da presente pesquisa.

### **3. ADOLESCÊNCIA E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER MÚSICA**

A adolescência, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2009), é o período entre doze e dezoito anos de idade. Para Torres (2008), a adolescência é marcada não somente pelas transformações biológicas, mas também pelas transformações sociais e culturais que dependem do contexto em que o indivíduo está inserido. Leal e Facci (2014) estabelecem essa faixa etária como fenômeno histórico e social, datado e construído a partir do século XX e não dependente da maturação biológica.

Becker (2003) conclui que a adolescência pode assumir formas diversas e, portanto, não seria “a adolescência”, pois são várias. Torres (2008, p.9), por sua vez, emprega o termo “adolescências” já no título de sua dissertação de mestrado e explica que “[...] cada história de vida é única, e existem várias maneiras de vivenciar esse momento de vida cheio de novidades, desafios e enfrentamentos”. A autora reforça que as variáveis vividas pelo adolescente desde seu nascimento podem influenciar suas atitudes nesta fase, como, por exemplo, os valores

colocados pela família, as amizades, o desempenho escolar, sua situação socioeconômica e o acesso a diferentes oportunidades.

Segundo Dragunova (1985), entre as transformações que esta fase implica, está a busca por diminuir a influência dos adultos sobre suas decisões a fim de buscar igualdade entre eles. Tal fato pode trazer comportamentos que expressam desobediência, resistência e protesto. Dessa forma, observa-se que o adolescente busca por *autonomia*, ou seja, ser a própria origem de suas ações. Para que o adolescente se envolva nas atividades de ensino, é papel fundamental do professor conhecer seus interesses, aspirações, atrações e forças motrizes (inclusive as musicais). Além disso, reconhecer o adolescente como indivíduo pensante, com personalidade em transformação, abre portas para propiciar um ambiente de ensino que estimule a *autonomia*, pois reconhece suas opiniões e atitudes. Logo, tendo sua autonomia respeitada pelos familiares e professores, a necessidade de *pertencimento* pode ser, em consequência, satisfeita, e a motivação é beneficiada.

O desenvolvimento da autoconsciência também acontece no período da adolescência (DRAGUNOVA, 1985). Nesse sentido, o adolescente se reconhece como indivíduo que tem direito a ser respeitado e à independência. Ele reconhece também suas próprias necessidades, suas particularidades e sua personalidade a fim de avaliar seu comportamento nas relações sociais.

O adolescente passa a prestar atenção nas particularidades de sua personalidade, esforçando-se por dar conta de suas possibilidades individuais; sente a necessidade de eliminar seus defeitos, podendo elevar-se o descontentamento consigo mesmo. (LEAL; FACCI, 2014, p.33).

A formação de uma nova identidade musical está associada com a imagem pública que o adolescente quer mostrar e com a construção de sua identidade e personalidade. Diversas razões sustentam o hábito de ouvir música e, dentre elas, está a função de desenvolvimento da identidade (PALHEIROS, 2006).

Ao considerar que a escuta musical passa por transformações na adolescência, o ensino da música pode transparecer a identidade musical dos indivíduos nesta fase. A escuta pode ser refletida no repertório que beneficia a motivação dos alunos, pois aprender a tocar as músicas que lhes são familiares, de seu próprio gosto, escolhidas por eles mesmos, transparece claramente no empenho exercido para aprender até mesmo músicas que requerem maiores habilidades do que as já desenvolvidas.

O respeito aos adolescentes em seu estágio de transformação psíquica é importante no ensino de instrumento musical, pois, dessa forma, entende-se a ampla possibilidade do desenvolvimento de suas potencialidades. Torres (2008, p.23) ressalta que essas transformações são *vantagens* da adolescência: "é preciso lembrar que há transformações que acarretam vantagens aos adolescentes, como a rápida compreensão do funcionamento de diferentes aparelhos eletrônicos, descobertas literárias, musicais, políticas e intelectuais". Portanto, o professor de música deve possibilitar que as descobertas musicais do adolescente sejam trazidas à aula de forma a beneficiar seu desenvolvimento cognitivo contínuo.

Diversas pesquisas trazem as particularidades do ensino para adolescentes, como o de-

envolvimento da identidade, a cultura própria da adolescência, as particularidades da aprendizagem musical e seus desafios próprios (TUCKER, 2017; FREER; EVANS, 2017; ZUBELDIA; DÍAZ; GOÑI, 2018; EVANS; LIU, 2018; BUCURA, 2019). Os fatores que mais podem afetar a motivação dos adolescentes para aprender música, relatados pelos autores citados, são: os estados emocionais e psicológicos; as experiências prévias com aprendizagem musical; a adequação de desafios; o ambiente da sala de aula (colaborativo ou competitivo); a valorização da disciplina de música e sua internalização; a satisfação das necessidades psicológicas básicas; as palavras usadas pelo professor para oferecer *feedback*; e o foco trazido ao esforço e à resiliência do aluno versus o entendimento de talento e habilidade fixa e nata.

A escolha do repertório também é objeto das pesquisas sobre motivação do adolescente para aprender música. Moura (2009) e Pereira (2010) sugerem a busca por repertórios que sejam mais atraentes para o adolescente. Oliveira e Santos (2016) igualmente concordam que o professor pode se aproximar do repertório de preferência do aluno, mas que também deve apresentar repertórios diferentes, para ampliar os conhecimentos dos estudantes e possivelmente despertar novos interesses.

Enfim, compreende-se que o entendimento da realidade do aluno adolescente é fundamental para que ele se sinta amparado e reconhecido, além de acolhido em um ambiente em que possa se sentir seguro. O professor de instrumento, por consequência, adquire um papel relevante na aprendizagem musical, pois pode traçar caminhos de aprendizagem que sejam motivadores ao aluno.

## 4. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada por meio de um Estudo de Levantamento (*survey*). O delineamento da pesquisa é de caráter quali-quantitativo, pois a coleta de dados ocorreu a partir de um questionário com questões fechadas, que puderam gerar gráficos quantitativos para análise, e questões abertas, possibilitando uma reflexão mais aproximada do discurso de cada professor participante.

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de um questionário subdividido em cinco categorias: (1) o perfil dos professores – questões 1 a 7 (idade, instrumento que leciona, há quanto tempo leciona, cidade[s] e estado[s] em que [nos quais] atua, formação); (2) as demandas que o adolescente leva para a aula de música e que interferem no processo motivacional – questões 8 a 11; (3) as estratégias de motivação encontradas pelo professor – questões 12 a 17; (4) as percepções do professor frente às *Necessidades Psicológicas Básicas* dos alunos – questões 18 a 28; (5) as dificuldades para manter o aluno motivado – questão 29.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, por meio da Plataforma Brasil.<sup>7</sup> Dessa forma, a investigação ocorreu em conformidade com os procedimentos de ética em pesquisa recomendados em legislação atual.

O público ao qual o questionário foi destinado foi formado por professores de instrumento musical que tivessem experiência com o ensino de alunos adolescentes entre 12 e 18

---

<sup>7</sup> CAAE: 33622820.1.0000.0102. Número do Parecer: 4.240.912.

anos. A seleção dos participantes se deu por meio de uma amostragem não probabilística, e o modelo foi o da amostragem por acessibilidade ou conveniência (GIL, 2008). O contato com os participantes foi realizado por meios digitais e presencial.

Anteriormente ao início da coleta de dados definitiva, o questionário passou por um pré-teste em outubro de 2020, sendo enviado a cinco professores de instrumento musical. Destes, quatro participaram e dois ofereceram observações e sugestões de pequenas alterações. Os comentários oferecidos foram imprescindíveis para que algumas alterações fossem incluídas na versão final do questionário, a fim de trazer mais clareza e direcionamento para os objetivos das perguntas e da pesquisa.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Esta seção traz as informações obtidas a partir da coleta de dados e, simultaneamente, inclui o diálogo com a fundamentação teórica. A apresentação dos dados segue a ordem do questionário, que foi baseado nos objetivos específicos desta pesquisa.

### **5.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES**

Obteve-se a participação de 25 professores voluntários. Ao responderem às questões 1 a 7, foi possível verificar que 52% dos participantes eram do gênero masculino e 48%, do feminino; a maior parte dos docentes estava na faixa etária entre 25 e 34 anos (64%) e lecionavam 17 instrumentos/cursos musicais diferentes; a maior parte (40%) tinha tempo de atuação entre 6 e 10 anos (28% dos participantes entre 3 e 5 anos; 12% entre 11 e 15 anos; 20% acima de 16 anos). Os participantes da pesquisa lecionavam em 10 cidades diferentes, sendo que a maior parte (36%) indicou, como maior nível de estudo em música, a graduação completa; 12% declararam que tinham graduação incompleta; 24% especificaram que tinham especialização; e 28% mestrado.

### **5.2 DEMANDAS DOS ALUNOS ADOLESCENTES**

As questões de 8 a 11 eram relativas às demandas que os alunos adolescentes levavam às aulas de instrumento que podiam interferir tanto no processo motivacional quanto nas atitudes dos professores no que diz respeito ao planejamento das aulas e do repertório.

O motivo mais selecionado pelos professores para indicar por que os adolescentes estudavam música estava relacionado com a apreciação sonora. Este elemento foi expresso nas seguintes alternativas: “apreciação do timbre do instrumento”, “ouviu alguém próximo tocar”, “por conta de artistas e bandas que costuma ouvir”. A sonoridade parece ser fator relevante na escolha do instrumento e pode dizer respeito à identidade social. De acordo com Moura (2009, p.29),

[...] é provavelmente nesse nível de identidade que a música tenha um papel mais relevante, principalmente em fases como a juventude, em que as descobertas são muitas e muito intensas, quando há uma propensão maior à influência dos outros, já que a identidade pessoal ainda não está totalmente formada (e talvez nunca venha a estar, por se tratar de algo em constante transformação e construção).

O autor ainda complementa que a identidade social é formada a partir de características obtidas em relações sociais, que se tornam mais significativas na faixa etária em questão. Leal e Facci (2014) também afirmam que o estabelecimento de relações pessoais mais íntimas acontece, pela primeira vez, no período da adolescência e que, a partir da comunicação, absorvem conteúdo social e cultural.

Outras respostas amplamente indicadas pelos professores como motivos para o adolescente estudar música foram “tocar no grupo religioso que frequenta”, “tocar em banda”, “ouviu alguém próximo tocar”, “vários membros da família tocam um instrumento”. Estas respostas também vêm ao encontro da ideia da formação da identidade social e mostram a importância, na vida dos adolescentes, da prática musical atrelada à cultura do grupo em que convivem, além da experimentação dos atributos das diferentes “tribos” (MOURA, 2009). Portanto, os alunos podem buscar nas aulas de música a formação de sua identidade social, por meio da experimentação da comunicação musical e dos significados que cada estilo/gênero carrega.

### 5.3 ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

Para conhecer as atitudes dos professores frente às demandas motivacionais, as questões 12 a 17 foram referentes às estratégias utilizadas em sala de aula com os adolescentes.

A questão 12 teve a seguinte pergunta: “Caso você perceba, eventualmente, que o aluno não demonstra interesse pelo repertório que está sendo aprendido, qual(is) seria(m) a(s) sua(s) estratégia(s)”. Como foi possível marcar mais de uma alternativa, foram obtidas 67 respostas ao total. A relação das respostas encontra-se na Tabela 1. A alternativa “Outros” obteve somente uma resposta, de P06 (participante 06): “às vezes adapto técnicas mais tradicionais a um repertório que o aluno quer”.

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Estabeleço conversa para descobrir o que ele não está gostando ou está faltando	23
Pensamos juntos num repertório diferente, que mescle músicas escolhidas pelo próprio aluno e outras por mim	22
Busco alternativas de repertório; se for preciso, mudo de método	19
Desisto desta música e passo para a próxima do mesmo método	1
Não insisto no meu planejamento	1
Outros	1
Continuo com o planejamento inicial tendo em vista o desenvolvimento técnico e musical do aluno	0

**Tabela 1:** Estratégias para os alunos desinteressados

As respostas dessa questão apontaram que os professores prezam pela diversidade de abordagens e adaptação ao contexto individual de cada aluno. Portanto, colaboram com a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia e pertencimento. Evans e Liu (2018) esclarecem que ajudar os alunos a desenvolver uma rotina de prática que esteja alinhada com

suas prioridades pode auxiliar a satisfazer a necessidade de autonomia. Os autores também afirmam que valorizar o papel do aluno no ambiente de aprendizagem auxilia na satisfação da necessidade de pertencimento.

Por sua vez, a alternativa “continuo com o planejamento inicial tendo em vista o desenvolvimento técnico e musical do aluno” não obteve nenhuma escolha, portanto, a população pesquisada tem perfil de reconhecer as necessidades dos alunos e permitir que os alunos tomem as decisões que lhes cabem. Leal e Facci (2014) reforçam que o adolescente precisa de espaço para exercer sua autonomia, pois a maturidade social e a conquista de novos direitos são diretamente proporcionais. Neste sentido, o adulto pode estabelecer com o adolescente uma relação que contemple estes direitos, com o objetivo de auxiliá-lo a desenvolver a independência, a comunicação e a responsabilidade, por exemplo. Caso o professor possa estabelecer um vínculo com o aluno que dê espaço para a autoexpressão, pode satisfazer as necessidades de pertencimento e autonomia.

A questão 13, “supondo que você tenha um aluno resistente para aprender o repertório necessário para o seu desenvolvimento técnico-musical, como você atuaria?”, obteve 52 respostas, visto que era possível escolher mais de uma alternativa. A relação das respostas e a quantidade de vezes que cada uma foi escolhida estão representadas na Tabela 2

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Proporia várias alternativas que trabalhassem as mesmas habilidades	19
Redefiniria em conjunto os objetivos e estratégias de aprendizagem	12
Conversaria sobre a necessidade de aprender mesmo que a princípio não goste muito	10
Permitiria que o aluno trouxesse uma música de seu interesse se ele aprendesse uma música escolhida por mim	8
Outros	2
Trabalharia somente músicas trazidas pelo aluno	1

**Tabela 2:** Alternativas para alunos que não se interessam pelo repertório “necessário”

O repertório “necessário” para aprendizagem do instrumento pode ser muito subjetivo aos olhos de cada professor. Ainda que alguns instrumentos tenham um repertório mais tradicionalmente estabelecido, cabe ao professor interpretar a necessidade daquele método para cada aluno. Porém, a quantidade de respostas escolhidas pelos professores nesta questão mostra que existe certa discrepância entre os métodos por eles trabalhados e o repertório que o aluno quer aprender. As hipóteses levantadas são duas: os alunos adolescentes querem aprender, muitas vezes, repertório mais difícil do que suas habilidades musicais estão desenvolvidas, e fica a cargo do professor saber conduzir a situação; e/ou os métodos existentes trabalham o ensino-aprendizagem sobre repertório não atrativo aos ouvidos dos adolescentes. Moura (2009) afirma que os professores de música podem ter dificuldades em encontrar materiais didáticos direcionados ao público jovem, visto que os métodos são comumente direcionados a crianças ou adultos. Evans (2015) também aponta que as aulas individuais de instrumento, comumente, não favorecem a autonomia dos alunos, pois os professores decidem dentro do repertório tradicional o que deve ser desenvolvido nas aulas, apoiados, com frequência, em exercícios técnicos.

Intercalar repertório trazido pelo aluno e repertório proposto pelo próprio professor pode ser benéfico à motivação dos alunos, pois auxilia na satisfação das necessidades psicológicas básicas e, de acordo com Ryan e Deci (2017), a satisfação das necessidades permite a internalização dos valores da atividade e a promoção da motivação para realizar a mesma. Levando em consideração o contexto educacional, Pereira (2010) afirma que é importante quando o professor está atento ao conhecimento cotidiano que o adolescente leva para as aulas, e reconhece, ainda, que este conhecimento prévio pode ser alinhado ao conteúdo acadêmico a fim de proporcionar aprendizado real. Oliveira e Santos (2016, p. 95) confirma que “precisamos querer conhecer e nos aproximar das preferências de nossos alunos, mas também temos que promover a inclusão de repertórios variados que possam abrir o escopo do seu conhecimento”.

De todo modo, os professores pesquisados marcaram, em geral, mais de uma alternativa, o que complementa a questão anterior no sentido de utilizar mais de uma tática/estratégia para abordar qualquer resistência dos alunos. Alternativas criativas para vencer os desafios podem oportunizar a satisfação das necessidades psicológicas e a promoção da motivação (EVANS; LIU, 2018).

A questão 17, “que outras estratégias você utiliza para motivar os alunos adolescentes?”, teve como objetivo abrir um espaço, sem respostas prontas, para que os professores dissertassem mais sobre suas experiências. Dessa forma, possibilitou informações qualitativas, com participação de 72% dos professores pesquisados (18 respostas). As respostas dos professores foram agrupadas em três categorias, correspondentes às necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.

A necessidade de autonomia teve três menções, nas quais os professores escreveram, respectivamente, sobre: ouvir os objetivos e interesses do aluno em aprender música, planejar de acordo com esses objetivos; dar espaço para o aluno expressar suas dificuldades com o estudo; e respeitar a individualidade dos alunos. Evans e Liu (2018) corroboram estas afirmações ao apontarem que a satisfação da necessidade de autonomia pode ocorrer quando os professores ajudam os alunos a desenvolverem uma rotina de prática que esteja alinhada com suas prioridades, em vez de inúmeras tarefas diárias. Torres (2008) afirma que é importante para o adolescente que seja dada a ele a oportunidade de expressar-se, principalmente quando ele é o foco da atividade que está sendo executada. “Conhecendo o grupo, o educador pode procurar evitar que seja trabalhado apenas o que ele acredita ser relevante, desenvolvendo parceria com o adolescente um plano de ação que atenda às demandas do seu grupo de trabalho” (TORRES, 2008, p. 136). Sendo o contexto um grupo de adolescentes, ou aulas individuais, o enfoque está naquele(s) que busca(m) aprender música.

Alguns professores, nove ao todo, trouxeram a estratégia de ouvir do aluno qual seu repertório de interesse, pesquisar e trazer para a aprendizagem instrumental. Quando o professor dá a devida atenção ao repertório do hábito de escuta do aluno, pode estar satisfazendo as necessidades de autonomia e pertencimento, pois, dessa forma, dá espaço para que o aluno tome as iniciativas de sua aprendizagem, além de fazer com que ele se sinta ouvido e validado dentro da sala de aula (EVANS; LIU, 2018; LEAL; FACCI, 2014).

Quanto à satisfação da necessidade de pertencimento, dois professores indicaram estimular os alunos a tocar em grupo e dois professores pontuaram o valor de manter um vínculo

de amizade com os alunos, trazendo destaque ao preparo psicológico e humano, além da técnica instrumental. Evans e Liu (2018) apontam que, quando o aluno participa de grupos e prática em conjunto, percebe que faz parte de uma comunidade que compartilha as mesmas dificuldades e recompensas e que cada um tem seu papel valorizado no ambiente musical em que se encontra. Ryan e Deci (2017) confirmam que o relacionamento afetivo auxilia na internalização dos valores da atividade praticada, ainda que haja dificuldades técnicas. Quando o aluno se sente cuidado pelos outros, significativo e pertencente ao meio em que se encontra, tem sua necessidade de pertencimento satisfeita e, conseqüentemente, sente-se mais motivado na prática da atividade.

A necessidade de competência foi aquela mais abordada nos textos dos professores, sendo mencionada 13 vezes ao total. As estratégias citadas foram somadas de acordo com a Tabela 3.

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Definir pequenos objetivos para serem alcançados	5
Alternativas criativas para superar dificuldades técnicas	4
Mostrar a evolução ao longo dos meses	1
Trazer repertório de dificuldade técnica adequada	1
Contextualizar a aprendizagem (trazer informações sobre o que está sendo aprendido)	1
Pontuar os benefícios da aprendizagem musical	1
Tocar para outras pessoas (pequenas apresentações)	1

**Tabela 3:** Outras estratégias mencionadas sobre a necessidade psicológica básica de competência

Ter pequenos objetivos facilita em muito a tarefa de aprendizagem. Bucura (2019) salienta que objetivos a curto e longo prazos trazem direcionamento para a prática. Inclusive, os desafios não podem ser nem muito fáceis nem muito difíceis. Quando são apropriados ao aluno, favorecem a autoeficácia e motivação. Além disso, a utilização da criatividade nas aulas deixa as atividades mais lúdicas e mais dinâmicas, envolvendo os alunos de forma diferenciada e mais atrativa, mais consciente e menos automática. Esta forma de prática traz qualidade ao tempo de estudo, exigindo menos esforços nas semanas seguintes. Porém, a prática deliberada e automática, com muitas repetições, desfavorece a concentração e não é tão colaborativa para a aprendizagem (HAMBRICK *et al.*, 2014). O tempo de estudo de qualidade favorece a necessidade de competência ao não exigir do aluno grandes esforços e tempo, além de mostrar que a prática pode ser divertida, auxiliando a internalizar os valores da atividade. Além disso, Evans e Liu (2018) apontam que as formas criativas de prática podem auxiliar os alunos a vencer os desafios, ao mesmo tempo em que satisfazem as necessidades psicológicas.

Trazer aos alunos formas de mostrar a evolução ao longo dos meses e dos anos também pode ser muito benéfica para favorecer a necessidade de competência. Desta forma, o aluno desenvolve o senso de que a prática aprimora as habilidades, e as dificuldades encontradas no decorrer dos estudos deixam de ser encaradas como fracasso (EVANS; LIU, 2018). Além disso, o desafio adequado, que leva em consideração as habilidades já desenvolvidas do

aluno, fortalece o senso de autoeficácia e pode auxiliar no processo de internalização da atividade (BUCURA, 2019).

Pontuar as vantagens da aprendizagem musical pode ser benéfico para a internalização e compreensão dos valores da atividade (TUCKER, 2017; DECI; RYAN, 2000). Esta estratégia pode ser muito bem utilizada quando a aprendizagem parte da motivação extrínseca, de regulação controlada, e o professor quer auxiliar a modificar para a regulação autônoma. Quando a internalização ocorre, o aluno deseja aprender, pois sabe que é importante para seu desenvolvimento cognitivo e que pode se beneficiar de diversas formas, então reconhece sua importância, o quanto é prazerosa, sua utilidade e seu custo. Deci e Ryan (2000), entretanto, afirmam que, para que a internalização ocorra, o indivíduo deve estar livre para processar e avaliar os valores transmitidos. Caso o professor utilize pressões excessivas e formas de controle, este processo pode não ocorrer.

Tocar para outras pessoas pode trazer momentos muito positivos e fortalecer as crenças de autoeficácia dos alunos, auxiliando a satisfazer a necessidade de competência (sei que, quando estudo e me dedico, posso apresentar aos outros e ser valorizado por esta atividade). O desenvolvimento da valorização da atividade também pode estar ligada à satisfação da necessidade de pertencimento e favorecer sua identidade, pois o adolescente entende seu papel neste cenário (EVANS; LIU, 2018).

As estratégias de ensino expostas pelos participantes na questão 17, em resumo, mencionaram a necessidade de *autonomia* três vezes; as necessidades de *autonomia em conjunto com pertencimento*, nove vezes; a necessidade de *pertencimento*, unicamente, quatro vezes; e a necessidade de *competência*, 13 vezes. Estes dados apontam que o foco dos professores em motivar os alunos adolescentes estava em satisfazer, principalmente, a necessidade de competência. Os professores buscavam mostrar aos alunos que são capazes e propunham alternativas criativas para a prática diária. Porém, os professores apontaram poucas estratégias para motivar por meio da satisfação da autonomia (ou não julgaram importante descrever no momento) que não seja a partir da escolha de músicas do hábito de escuta. A satisfação de pertencimento, por meio do vínculo de amizade entre professor e aluno, ou entre alunos, também obteve poucas citações. A questão 17 mostrou, então, que a satisfação das necessidades de autonomia e pertencimento poderiam ser mais exploradas pelos professores de instrumento participantes desta pesquisa, pois a atenção das aulas aparentemente estava mais direcionada para a superação técnica e para o desenvolvimento de habilidades.

## **5.4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS DOS ALUNOS**

As questões relativas à necessidade de autonomia foram os números 18 a 20 e buscaram saber quais são as crenças e opiniões dos professores sobre a liberdade do aluno na definição de objetivos, tempo e formas de estudo. Com a maturidade, o próprio adolescente busca tomar suas decisões e reestruturar suas relações para níveis de igualdade com os adultos. Quando o adulto age de forma autoritária, dentro da família ou no contexto educacional, gera conflitos, pois não permite que os adolescentes expressem sua própria personalidade

(LEAL; FACCI, 2014). Autonomia significa ter lócus de causalidade interno, ser a origem das próprias ações, ter iniciativa, o que não exclui estabelecer vínculos com outras pessoas (DECI; RYAN, 2000).

Os dados obtidos mostraram que os professores afirmavam ter comportamentos que valorizavam a autonomia em sala de aula, pois conseguiam criar um ambiente sem controle exacerbado e pressões e permitiam uma certa flexibilidade de acordo com as necessidades de cada aluno. Dessa forma, a aprendizagem pode ocorrer com qualidade muito superior, com mais motivação e engajamento (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017).

As respostas apontaram que os professores pareciam estar cientes de que dar autonomia não significa deixar o aluno à sua própria sorte, mas guiá-lo conforme seus objetivos e suas dificuldades. A importância do planejamento e roteiro de estudo ficou muito evidente nos dados coletados, e, de acordo com Bucura (2019), isto pode contribuir para o alcance dos objetivos e favorecer a autoeficácia e motivação. A prática da real autonomia dentro da sala de aula pode facilitar, inclusive, a satisfação de competência. Principalmente no início dos estudos musicais, os alunos não têm repertório de técnicas de estudo suficiente para sanar suas dificuldades ou corrigir os erros, portanto necessitam do auxílio do professor para a definição de estratégias de estudo. Por outro lado, se a autonomia não for aplicada de forma correta e declinar para o *laissez faire*, os alunos terão suas necessidades de competência e pertencimento também frustradas, por se sentirem solitários em suas dificuldades e por não conseguirem desenvolver suas habilidades da forma esperada.

As questões 21 a 25 foram relativas à necessidade de competência e traziam em relevo as crenças e opiniões dos professores sobre a confiança do aluno para cumprir os desafios, sobre a satisfação com os resultados alcançados e sobre os desafios colocados a partir do desenvolvimento das habilidades musicais. A necessidade de competência bem satisfeita faz com que o aluno se sinta confiante para vencer os desafios e compreenda que os resultados alcançados são resultado do esforço e dedicação empregados para a realização da tarefa (TUCKER, 2017; EVANS; LIU, 2018; BUCURA, 2019; BANDURA, 1997).

Os dados coletados pelas questões 21 e 22 apontaram que os professores pesquisados tinham certa preocupação em perceber como o aluno se sentia diante do desafio colocado e do desafio vencido. Para Evans e Liu (2018), o *feedback* que mostra ao aluno os benefícios da prática e a conseqüente melhora da performance pode satisfazer a necessidade de competência. Por conseguinte, a satisfação dos alunos com os próprios resultados alcançados possibilita que autoavaliem seu empenho e desenvolvimento. De acordo com Leal e Facci (2014), a própria percepção do adolescente frente aos resultados alcançados fortalece o senso de autoconsciência e avaliação dos próprios comportamentos, dando bases para a construção da identidade – de grande importância para esta faixa etária.

O adolescente anseia saber quem é e do que é capaz e uma forma de conhecer isso é comparar suas pretensões com o resultado de suas ações ou, ainda, confrontar as opiniões que os outros têm sobre ele, aspecto sobre o qual o adolescente é bastante sensível. (LEAL; FACCI, 2014, p. 33).

As questões relativas à necessidade de pertencimento foram os números 26 a 28 e buscaram verificar quais eram as crenças e opiniões dos professores sobre a apresentação de

feedbacks para os alunos, de que forma ocorriam os diálogos em sala de aula e como abordavam a desmotivação dos alunos.

A questão 26 questionava como o professor agia quando percebia que o aluno teve um excelente progresso. Foram obtidas, nesta questão, 42 respostas. A alternativa “elogio o empenho e progresso” foi escolhida 25 vezes, ou seja, por 100% dos professores participantes. A resposta “destaco os pontos positivos” foi escolhida 17 vezes (68% dos participantes). E a alternativa “não costumo elogiar” não recebeu nenhuma resposta (0%).

O *feedback* oferecido ao aluno pode ajudar ou não a satisfazer as necessidades de pertencimento e competência. Quando o aluno percebe que seus esforços são reconhecidos pelo professor, pode experimentar a sensação de pertencimento ao ambiente de aprendizagem, fortalecendo seu vínculo com o professor. Da mesma forma, quando o professor salienta os aspectos positivos de sua prática, reforçando o quanto os esforços trouxeram resultados positivos, fortalece o senso de competência (EVANS; LIU, 2018; TUCKER, 2017). Bucura (2019, p. 10, tradução nossa) especifica que “professores de música que notaram trabalho árduo, perseverança, motivação e crescimento do conhecimento e das habilidades deveriam dar este posicionamento aos alunos”.<sup>8</sup>

A questão 27 foi elaborada para saber quais os assuntos mais recorrentes eram trazidos nos diálogos estabelecidos em aula. Sendo uma pergunta de alternativa única, obteve-se 25 respostas, como dispostas na Fig. 1.



Fig. 1: Assuntos abordados nos diálogos em sala de aula

O diálogo aberto entre professor e aluno pode ajudar a satisfazer a necessidade de per-

<sup>8</sup> Original: “Music teachers who comment that they have noticed hard work, perseverance, motivation, and growing understandings and skills should make that known to students”.

tencimento, visto que permite criar um vínculo além dos papéis principais exercidos neste contexto. Ou seja, o professor não está ali somente para ensinar técnica, corrigir problemas e auxiliar nas dificuldades, mas também para criar uma relação de respeito e carinho com o aluno, preocupando-se com sua disposição e motivação para vencer os desafios e observando a integridade do aluno que está à sua frente. O aluno não está ali somente para aprender técnica e praticar, mas também para se expressar, ser ouvido e acolhido, criar laços de amizade com outros colegas e estabelecer uma relação respeitosa com o professor (RYAN; DECI, 2017; ENGELMANN, 2010). Porém, há um ponto de atenção quanto às conversas, como retrata um(a) participante: o professor deve estar preocupado em manter o foco na aula após os diálogos, pois, caso o aluno esteja utilizando as conversas como forma de hesitação para tocar, é possível investigar outros problemas relacionados à motivação para aprender, como sentimentos de vulnerabilidade, baixa autoeficácia, medo de correr riscos (BUCURA, 2019).

## 5.5 DIFICULDADES DOS PROFESSORES EM PROMOVER A MOTIVAÇÃO

Possíveis dificuldades que os professores encontravam para motivar os alunos adolescentes foram mencionadas exclusivamente na questão 29. A Tabela 4 mostra as alternativas e a quantidade de vezes indicadas como “dificuldades em motivar o aluno” apresentadas pelos professores, somando-se 57 respostas ao total.

RESPOSTAS	QUANTIDADE
Demonstra desinteresse	14
Não conversa sobre o que gostaria de aprender	13
É resistente às minhas alternativas de ensino	11
Não estudou o suficiente	6
Não se concentra na atividade proposta	4
Não se sente capaz	4
Quer aprender um repertório muito difícil	3
Outro	2
Quer aprender um repertório diferente do meu planejamento	0

**Tabela 4:** Situações nas quais os professores têm dificuldade em motivar

As situações mais pontuadas pelos professores foram os motivos extrínsecos pelos quais os alunos estão nas aulas: “demonstra desinteresse” e está nas aulas por pressão dos pais ou da família. Nesses casos, as diversas ações colocadas pelos professores podem não ser eficazes, pois a regulação autônoma está comprometida por conta de pressões externas à sala de aula. De acordo com Ryan e Deci (2017), a desmotivação pode estar associada ao locus externo de causalidade, ou seja, quando o indivíduo é controlado por intervenção de outras pessoas. Porém, em certas ocasiões, iniciar o processo de aprendizagem a partir da motivação extrínseca pode ser possível, por exemplo, quando o professor explica ao aluno os benefícios e razões de determinada tarefa. Isto possibilita ao aluno a internalização dos valores da atividade musical (RYAN; DECI, 2000; TUCKER, 2017).

A alternativa “não conversa sobre o que gostaria de aprender” pode dificultar na defini-

ção dos objetivos e metas. Este fator também pode interferir na necessidade de autonomia, pois o aluno não demonstra o que lhe interessa e o que não lhe interessa ou quais são suas expectativas com a aprendizagem musical.

Também a falta de estudos semanais pode comprometer a necessidade de competência, pois o desenvolvimento de suas habilidades fica comprometido, o que pode gerar frustração durante as aulas. Para tanto, definir pequenos objetivos que podem ser alcançados durante a semana pode ser benéfico aos alunos que hesitam em enfrentar os estudos (DECI; RYAN, 2000).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstraram que os professores participantes do estudo percebem que os principais motivos do adolescente para estudar música são fatores relacionados à identidade social e função social da música. Portanto, aprender música, para o adolescente, está intimamente relacionado ao integrar-se na comunidade da qual faz parte e ser reconhecido por ela (como família, escola, grupo religioso). Percebe-se que as transformações na adolescência podem incluir inserir-se em um grupo cultural e musical para afirmar suas identidades (MOURA, 2009; LEAL; FACCI, 2014; PEREIRA, 2010). Dado este contexto, os professores de instrumento podem oferecer oportunidades para que o adolescente seja respeitado e reconhecido e tenha suas preferências validadas. Para o adolescente, o repertório abordado em aula é de grande importância, pois é carregado de significado e contexto cultural e passível de tornar-se uma imagem pública da identidade do próprio indivíduo.

As estratégias utilizadas pelos professores participantes da pesquisa para favorecer a motivação foram consideradas relevantes para a satisfação das necessidades psicológicas dos seus alunos e indicaram certa flexibilidade e diversidade de atitudes frente às situações que se apresentam. Os professores participantes conseguiam oferecer suporte para que os alunos pudessem exercer sua autonomia buscando diferentes alternativas para motivá-los sem insistir em planejamentos fechados, adaptando-se aos objetivos e metas individuais dos adolescentes.

Por meio da coleta de dados, que buscou conhecer as crenças e opiniões dos professores sobre as necessidades psicológicas básicas de seus alunos, foi possível verificar que os docentes priorizavam traçar o planejamento das aulas em conjunto com os alunos. Os professores não monopolizavam o planejamento, os objetivos, as metas e a regulação do tempo, mas conduziam suas orientações juntamente com o aluno, rumo aos propósitos do estudo. Em geral, os professores pesquisados afirmaram utilizar mais a regulação autônoma em suas aulas e percebiam que um ambiente demasiadamente controlado não era benéfico para o envolvimento do aluno com os estudos e tampouco para o seu desenvolvimento musical. Portanto, não interferiam de forma excessiva no tempo dedicado às tarefas, no planejamento e condução da aula, mas, em contrapartida, não deixavam o aluno à própria sorte sem rumo em suas práticas musicais.

Os professores demonstraram preocupação com a confiança dos alunos em perseguirem seus objetivos e satisfação com os resultados alcançados. Na fase da adolescência, a autoconsciência e autoavaliação são novidades em seus traços cognitivos e estão diretamente ligadas à construção da identidade (EVANS; LIU, 2018; LEAL; FACCI, 2014). O professor pode ajudar a fortalecer a

autoestima e confiança de seus alunos ao dar feedbacks positivos e construtivos com relação ao esforço e dedicação empregados, atribuindo seu sucesso ou fracasso ao comportamento que foi estabelecido nos estudos. A escolha dos desafios, pelos professores, mostrou-se alinhada com as habilidades dos alunos, a partir de escolha de atividades com dificuldade técnica adequada ou a sequência de um método ou livro (que comumente são organizados com dificuldade progressiva). Além disso, muitos professores participantes da pesquisa demonstraram preocupação em estabelecer um vínculo de amizade e dar abertura aos alunos, por meio de diálogos, acolhimento e diminuição da pressão sobre os estudos.

As estratégias relatadas pelos professores para atender às necessidades psicológicas básicas foram resumidas no Quadro 1, de acordo com a necessidade indicada: autonomia, competência e pertencimento.

<b>AUTONOMIA</b>
Não insistir em planejamentos fechados, mas adaptar-se à realidade e objetivos individuais.
Utilizar repertório próximo ao ouvido do adolescente.
Não se prender a métodos tradicionais e repertório "clássico".
Intercalar repertório do aluno com repertório do professor.
Definir objetivos: praticar mais, ou conhecer mais repertório, ou ter a aula como momento terapêutico.
Estabelecer abertura para que o aluno exponha quando não conseguiu estudar.
Traçar estratégias de estudo apropriadas a cada um.
Permitir que o tempo para cada atividade seja flexível de acordo com o desempenho individual.
<b>COMPETÊNCIA</b>
Traçar um plano de estudo que auxilie a alcançar o objetivo.
Analisar o repertório e praticar por trechos.
Encorajar os alunos.
Definir pequenos desafios de habilidade técnica compatível com a do aluno.
Definir a sonoridade desejada, ter o objetivo final claro.
Utilizar formas criativas de praticar.
Tocar para outras pessoas.
Mostrar a evolução ao longo do tempo por meio de vídeos.
Contextualizar histórico-culturalmente o que está sendo aprendido.
Pontuar os benefícios da prática musical.
Perceber a confiança e satisfação nos desafios colocados e vencidos.
Estudar junto com o aluno.
Conversar sobre os estudos semanais e salientar sua importância.
Incentivar a participar de apresentações.
<b>PERTENCIMENTO</b>
Apreciar música em conjunto com o aluno.
Ouvir seus objetivos e escolhas e buscá-los em aula.
Incentivar a tocar em grupo.
Criar vínculo de amizade com o aluno, traçar diálogos significativos.
Dar espaço para que o aluno se expresse e exerça sua autonomia.

**Quadro 1:** Resumo das estratégias de motivação utilizadas pelos professores que favorecem as NPB

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017) pode apontar caminhos para desenvolver a motivação na aprendizagem de um instrumento musical, e seus benefícios vão além do desenvolvimento técnico e teórico, mas abrangem emoções, bem-estar e autoestima dos alunos e professores frente à superação de desafios. Encontrar formas e estratégias de satisfazer as necessidades de Autonomia, Competência e Pertencimento permite que o aluno se sinta bem integrado ao ambiente e à comunidade e que possa exercer a atividade musical de forma integrada aos seus próprios valores pessoais. Quando os professores respeitam a regulação autônoma, o aluno sente-se confiante e confortável em traçar seus próprios objetivos e alcançá-los, atribuindo esforço e dedicação para o desenvolvimento de suas habilidades. As aulas de música são uma excelente oportunidade para que os adolescentes possam exercer sua autonomia e a construção de sua identidade, além de propiciar o desenvolvimento de sua autoconsciência e autoavaliação, a partir do conhecimento de seu comportamento e atitudes nos estudos. Estes benefícios, conforme verificado por meio desta pesquisa, podem ser alcançados quando o professor está atento para a satisfação das necessidades psicológicas e oportuniza a internalização dos valores musicais.

Por fim, observa-se que este estudo traz implicações para a educação musical ao colocar em relevo as percepções dos professores sobre aspectos relevantes da motivação de adolescentes para a aprendizagem da música. Como continuidade, sugerimos ampliar o público e o contexto pesquisado, trazendo mais dados quantitativos e qualitativos, para ampliar pesquisas na interface entre educação musical e Psicologia, particularmente sobre a aprendizagem musical e a Teoria da Autodeterminação.

## 7. REFERÊNCIAS

- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- BECKER, D. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: CEDECA, 2017. Disponível em: [https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA\\_2017\\_v05\\_INTERNET.pdf](https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf). Acesso em: 28 set. 2019.
- BUCURA, E. Fostering Self-Efficacy Among Adolescents in Secondary General Music. *General Music Today*, v. 32, n. 3, p. 5-12, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1048371319834080>. Acesso em: 5 jan. 2022.
- BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-36.
- CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. Anais [...].* Curitiba: Editora da PUCPR, 2009. p. 1478-1489.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goals pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, n. 1, p. 227-268, 2000.
- DRAGUNOVA, T. V. Características psicológicas del adolescente. *In: PETROVSKI, A. Psicología evolutiva y Pedagógica*. Moscou: Progreso, 1985. p. 120-175.
- ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- EVANS, P. Self-determination theory: an approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, v. 19, n. 1, p. 65-83, 2015.
- EVANS, P.; LIU, M. Y. Psychological needs and motivational outcomes in a high school or-

chestra program. **Journal of research in music education**, v. 67, n. 1, p. 83-105, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022429418812769>. Acesso em: 5 jan. 2022.

FIGUEIREDO, E. **Motivação na aula de instrumento musical: teorias e estratégias para professores**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

FREER, E.; EVANS, P. Psychological needs satisfaction and value in students' intentions to study music in high school. **Psychology of Music**, v. 46, n. 6, p. 881-895, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0305735617731613>. Acesso em: 5 jan. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMBRICK, D. Z.; OSWALD, F. L.; ALTMANN, E. M.; MEINZ, E. J.; GOBET, F.; CAMPITELLI, G. Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert? **Intelligence**, v. 45, p. 34-45, 2014.

LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural *In*: LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de (org.). **Adolescência em foco: contribuições para a psicologia e para a educação**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), 2014. p. 15-44.

MOURA, A. S. **Música e construção de identidade na juventude: o jovem, suas músicas e relações sociais**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

OLIVEIRA, R. R.; SANTOS, R. A. T. As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 81-97, jul./dez. 2016.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. *In*: ILARI, B. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música: da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 303-349.

PEREIRA, P. **A utilização de tocadores portáteis de música e sua consequência para a escuta musical de adolescentes**. 73 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ROSA, A. R. Z. **A motivação do adolescente para a aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 54-67, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: The Guilford Press, 2017.

TORRES, S. Z. M. **Adolescências: diferentes contextos, diferentes histórias**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

TUCKER, O. G. Positive teacher influence strategies to improve secondary instrumental students' motivation and perceptions of self. **NAfME – National Association for Music Education, Sage Journals**, v. 36, n. 3, p. 5-11, set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/8755123317733109>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ZUBELDIA, M.; DÍAZ, M.; GOÑI, E. Autoconcepto, atribuciones causales y ansiedad-rasgo del alumnado de conservatório. Diferencias asociadas a la edad y al género. **Psychology, Society & Education**, v. 10, n. 1, p. 79-102, mar. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10835/5927>. Acesso em: 5 jan. 2022.