

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

DEMALY CRISTINA OLIVEIRA MONTEIRO

**A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO INSTRUMENTO: UM ESTUDO
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AULAS PARTICULARES DE PIANO.**

Brasília/Palmas
2023

DEMALY CRISTINA OLIVEIRA MONTEIRO

**A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO INSTRUMENTO: UM ESTUDO
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AULAS PARTICULARES DE PIANO.**

Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música, submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientador (a): Professora Dra. Francine Kemmer Cernev

Brasília/Palmas
2023

MD371m Monteiro, Demaly Cristina Oliveira
A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO INSTRUMENTO: UM ESTUDO
COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AULAS PARTICULARES DE PIANO.
/ Demaly Cristina Oliveira Monteiro; orientador Professora
Dra. Francine Kemmer Cernev. -- Brasília, 2023.
63 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Motivação. 2. Teoria da Autodeterminação. 3. Ensino.
4. Aprendizagem.. I. Cernv, Professora Dra. Francine
Kemmer, orient. II. Título.

ATA DE REUNIÃO**APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Discente: Demaly Cristina Oliveira Monteiro, **Matrícula:** 200006681

Trabalho Intitulado: A MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM NO INSTRUMENTO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM AULAS PARTICULARES DE PIANO

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 11 de dezembro de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação do (a) professor (a) Francine Kemmer Cernev com banca de avaliação composta pelas professoras: Andreia Matias de Queiroz e Vanessa de Souza Jardim.



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Coordenador(a) do Curso de Licenciatura em Música a Distância do Instituto de Artes**, em 08/12/2023, às 19:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **ANDREA MATIAS QUEIROZ, Usuário Externo**, em 15/12/2023, às 10:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA DE SOUZA JARDIM, Usuário Externo**, em 15/12/2023, às 14:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **10671868** e o código CRC **1250D40E**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de expressar minha gratidão a Deus por me conceder saúde e permitir que eu chegasse até aqui. Após quatro anos de curso, vivenciei muitos aprendizados e construções que foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional.

Quero agradecer imensamente à minha querida orientadora, Professora Dra. Francine Kemmer Cernev, que teve uma paciência exemplar comigo durante todo o processo, uma vez que este foi meu primeiro TCC. Mesmo assim, ela me ensinou passo a passo como construir um trabalho de conclusão de curso, guiando-me na direção certa e enviando textos para leitura, o que foi essencial para o desenvolvimento do meu trabalho com excelência. Agradeço pelas reuniões online e por todo o tempo dedicado via WhatsApp para esclarecer dúvidas nos momentos mais difíceis.

Minha imensa gratidão também vai para meu esposo, Rogerio Batista, por estar ao meu lado durante todo esse processo, ajudando-me a perseverar mesmo nos dias em que minha mente parecia falhar. Agradeço pelos cafês, que me mantiveram acordada nas noites de trabalho intenso, e por seu amor incondicional, especialmente nos dias mais desafiadores.

À Universidade Aberta do Brasil, pela concessão desta oportunidade de acesso ao Ensino Superior pela Modalidade de Educação à distância.

Este trabalho foi enriquecedor tanto para minha vida pessoal quanto para minha trajetória profissional. Embora o caminho tenha sido árduo, foi repleto de aprendizado, e levarei essas experiências para sempre, por onde quer que eu vá. Muito Obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer a motivação de crianças e adolescentes em aulas particulares de piano, utilizando a Teoria da Autodeterminação (TAD). Inicialmente, são apresentados conceitos fundamentais sobre motivação no cenário educacional, destacando a relevância desse fenômeno no processo de aprendizagem. A motivação, compreendida como o impulso interno que orienta o comportamento em busca de objetivos, desempenha um papel crucial na eficácia do ensino. Posteriormente, introduz-se a teoria que servirá como alicerce teórico para a pesquisa, explorando suas principais premissas e contribuições para a compreensão da motivação, especialmente no contexto da educação musical. Adicionalmente, realiza-se uma revisão da literatura existente sobre a motivação na área da educação musical, analisando estudos relevantes que elucidam os diversos fatores motivacionais e suas implicações na prática pedagógica a partir desta perspectiva teórica. Essa análise busca estabelecer um embasamento para investigações subsequentes, proporcionando uma compreensão abrangente e contextualizada do papel da motivação no contexto da aprendizagem musical. Na presente pesquisa, conduzida por meio de um questionário, observou-se que, apesar dos desafios enfrentados, os alunos de piano demonstram motivação, conforme preconizado pela Teoria da Autodeterminação. Os resultados indicam que os participantes revelam um nível significativo de engajamento e interesse no processo de ensino e aprendizagem do piano, alinhando-se aos princípios fundamentais da referida teoria.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da Autodeterminação. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the motivation of children and adolescents in private piano lessons using the Self-Determination Theory (SDT) proposed by Deci and Ryan. Initially, fundamental concepts about motivation in the educational setting are presented, emphasizing the relevance of this phenomenon in the learning process. Motivation, understood as the internal drive that guides behavior towards goals, plays a crucial role in the effectiveness of teaching. Subsequently, the theory that will serve as the theoretical foundation for the research is introduced, exploring its main premises and contributions to the understanding of motivation, especially in the context of musical education. SDT was developed by Edward Deci and Richard Ryan in the 1970s. Additionally, a thorough review of existing literature on motivation in the field of musical education is conducted, analyzing relevant studies that elucidate various motivational factors and their implications for pedagogical practice. This analysis seeks to establish a solid foundation for subsequent investigations, providing a comprehensive and contextualized understanding of the role of motivation in the musical educational context. In the present research, conducted through a questionnaire, it was observed that, despite the challenges faced, piano students demonstrate motivation, as advocated by the Self-Determination Theory. The results indicate that participants show a significant level of engagement and interest in the piano teaching and learning process, aligning with the fundamental principles of the theory.

Keywords: Motivation. Self-Determination Theory. Teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Síntese das características da necessidade de autonomia.....	20
Figura 2. Continuum de autodeterminação proposto por Deci e Ryan	26
Figura 3- Exemplo de como foi realizado o questionário.....	34
Figura 4: Resultado da Pesquisa em Gráfico	38
Figura 5: Resultado Kira	39
Figura 6: Resultado Marisa Monte	40
Figura 7: Resultado Michael Jacscon	42
Figura 8: Resultado Bob Marley	43
Figura 9: Resultado Taylor Swift.....	45
Figura 10: Resultado Vivaldi.....	46
Figura 11: Resultado Franz Liszt.....	48
Figura 12: Resultado Beethoven	50

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos da Referência.....	27
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: RESULTADO	36
Tabela 2: Demonstrativo da pesquisa.....	37

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA	16
1.1. Motivação para aprender: uma teoria sobre o comportamento humano	16
1.2. A Teoria da Autodeterminação.....	18
1.3. A teoria da Autodeterminação e a aprendizagem musical: uma revisão de estudos sobre essa temática	29
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
2.1. Pesquisa quantitativa.....	32
2.2. Realização do questionário.....	33
3. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO	56
ANEXO A – QUESTIONÁRIO TRADUZIDO.....	57

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inicia com a citação de Madre Teresa “o maior mal atualmente não é a lepra nem a tuberculose, mas o sentimento de não pertencimento” (GOLDSTEIN E STAHL 2020 p.39), destacando assim a importância do sentimento de pertencimento, e introduz minha trajetória pessoal no contexto musical, desde minha infância em uma família adotiva até as experiências profissionais como professora de piano. O ponto de virada na paixão pela música ocorreu ao receber a oportunidade de estudar piano por meio de uma permuta com uma professora. Ao longo dos anos, enfrentei desafios financeiros na infância, mas a música sempre se mostrou uma força motivadora. Com o passar dos anos me tornei professora de piano em um Conservatório de Música. É um tempo depois resolvi fazer faculdade.

A decisão de me formar em Licenciatura em Música foi crucial para aprimorar a prática educacional, proporcionando a oportunidade de aprofundar conhecimentos teóricos e práticos. Adquirir experiências, muitos desafios superados e um desenvolvimento de habilidades interpessoais e de trabalho em equipe durante a jornada acadêmica.

Porém a percepção da falta de motivação nos meus alunos de piano, observada ao longo da carreira como professora, despertou o interesse em explorar a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan como base para entender e promover a motivação dos alunos. Essa teoria oferece uma perspectiva valiosa para analisar diferentes formas de motivação, como intrínseca, identificação e integração, associadas à significância e relevância percebidas nas atividades musicais.

O objetivo geral deste trabalho é conhecer a motivação de crianças e adolescentes em aulas particulares de piano, utilizando a Teoria da Autodeterminação (TAD). Os objetivos específicos incluem a) traduzir um questionário já existente para nossa língua; b) aplicar esse questionário com alunos de piano em aulas particulares e c) explorar os vínculos entre a Teoria da Autodeterminação e a prática do ensino musical, especialmente nas aulas de piano, visando conhecer se esses princípios motivacionais podem promover uma aprendizagem musical nas aulas particulares de forma significativa e envolvente.

Analisar os tipos de motivação como estudar a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca assume relevância na aprendizagem dos alunos. A compreensão desses tipos de motivação é crucial para avaliar o engajamento dos estudantes e seu impacto na qualidade da aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades musicais. Aplicar os fundamentos da Teoria da Autodeterminação prática educacional musical implica conhecer as estratégias que fomentam a motivação intrínseca dos estudantes. Isso pode ser alcançado ao proporcionar apoio à autonomia, criar ambientes que promovam a sensação de competência e cultivar um senso de pertencimento. Esta pesquisa se propõe a contribuir para o entendimento e aprimoramento do processo de ensino musical, e entender o que motiva os alunos a estudarem o instrumento.

Assim, no presente trabalho, exploraremos, de maneira sequencial as nuances dessas dimensões bem como as necessidades psicológicas fundamentais da teoria, a saber, a necessidade de competência e o pertencimento. Adicionalmente, serão apresentados estudos correlatos, como a dissertação de mestrado intitulada "A Motivação de Professores de Música sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação" (Cernev, 2011) e a pesquisa recente de Safraider e Araujo (2022) sobre a motivação adolescente na aprendizagem musical. Tais contribuições enriquecem a compreensão da motivação na aprendizagem musical, destacando a relevância da Teoria da Autodeterminação em contextos educacionais.

Dando assim continuidade será abordado a teoria que propõe um continuum motivacional, variando de motivação extrínseca a intrínseca, delineando as diferentes formas de regulamentação do comportamento. Explorar esse continuum oferece insights valiosos sobre como os indivíduos internalizam e integram motivações ao longo do tempo, influenciando diretamente a autonomia.

A presente pesquisa adotou uma abordagem exploratória, utilizando um questionário projetado para avaliar a motivação autônoma de crianças e adolescentes estudantes de música. As metodologias empregadas foram predominantemente quantitativas, caracterizada por uma análise estatística descritiva, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno em questão.

Os resultados obtidos serão discutidos à luz das dimensões teóricas exploradas, elucidando padrões de motivação autônoma entre os estudantes de

música. Essa análise contribuirá para a compreensão mais profunda dos fatores que impulsionam a autonomia e seu impacto na experiência educacional. Em síntese, este trabalho percorreu as distintas etapas da Teoria da Autodeterminação, contextualizando-as em pesquisas relacionadas, delineando a metodologia adotada e, por fim, delineando a análise dos resultados. Essa abordagem sistemática visa enriquecer o entendimento da autonomia em contextos educacionais e sua aplicabilidade prática.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Neste capítulo apresento alguns conceitos e pesquisas sobre a Motivação para Aprender sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD). Para tanto, inicialmente trago alguns conceitos sobre o que é motivação no contexto educacional e em seguida informações sobre a teoria que será a base deste estudo e trabalhos (revisão de literatura) sobre essa temática na área da educação musical.

1.1. Motivação para aprender: uma teoria sobre o comportamento humano

A motivação segundo o dicionário Houaiss (2009) é apresentada como o ato ou efeito de motivar; trata-se de um conjunto de processos que dão ao comportamento uma intensidade, uma direção determinada e uma forma de desenvolvimento próprias de atividade individual. Assim, quando pensamos nesse comportamento motivado, segundo (Ryan;Deci, 2000 p.54) significa ser movido para fazer algo; isto é, uma pessoa que tem interesses e atitudes para desenvolver uma determinada tarefa ou atividade. Em contraposição, se a pessoa não sente um ímpeto ou inspiração para agir é assim caracterizado como um ser imotivado (amotivado ou desmotivado), enquanto alguém que é energizado ou ativado para um fim é considerado motivado (Cernev, 2011).

Segundo Cernv (2011, p. 22) O termo 'motivação' tem sido amplamente utilizado no senso comum, podendo ser confundido como sinônimo de intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, necessidade, vontade, entre outros. Contudo, o termo é muito mais complexo e necessita de um olhar mais aprofundado sobre a qualidade desta motivação, pois existem motivações que não são comportamentos considerados positivos.

Bzuneck e Boruchovitch (2016) define motivação como um constructo multidimensional e complexo. O autor também explica que todas as ações que fazem uma pessoa agir ou mudar o curso da ação compreendem motivação (Bzuneck, 2009:

apud Cernev, 2011, p. 47). Assim, a motivação é a força que mobiliza a pessoa a interagir com o ambiente. Portanto, as necessidades básicas impulsionam a pessoa, pela motivação, a ação no contexto em que vive (Ryan; Deci, 2000 *apud*: Silva, Wendt, Argimon, 2010 p. 357).

Partindo desta concepção, entendemos que existem dois tipos de motivação, a intrínseca (interna) e a extrínseca (externa). A motivação intrínseca é regida por fatores internos que movem a pessoa, ou seja, aquilo que nós sentimos, que pensamos e que nos levam a agir de uma determinada forma positivamente de acordo com interesses que partem de seu próprio sentimento e satisfação pessoal. Quando os estudantes encontram prazer e satisfação na própria atividade musical, eles estão intrinsecamente motivados a se engajar e a aprimorar suas habilidades. Segundo Deci e Ryan (2000, p.56) a motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade por sua inerente satisfação e não por alguma consequência separável.

Já a motivação extrínseca é aquela que a pessoa é movida por condições e circunstâncias externas, podendo assim ser movida por provento concedidos por alguém ou por penalidade, repreensão ou sanção. Em síntese, a motivação extrínseca são os estímulos externos que nós sofremos, que podem ser positivos ou negativos. São ações que fazemos não porque temos uma vontade inata, mas por algum sentimento que nos move como interesse, medo, culpa, etc. Nesse contexto, o papel do professor atua diretamente na motivação dos alunos, seja fornecendo apoio, autonomia e uma estrutura adequada para promover a motivação intrínseca e extrínseca dos alunos ou mesmo cobrindo de ameaças ou punições. Daí se deduz que, para aprender, é imprescindível que os alunos estejam motivados, uma vez que, pelos processos motivacionais, atividades escolares são iniciadas e mantidas e apoiadas por diversos fatores ambientais (Schunk; Meece; Pintrich, 2014: *apud* Cernev, 2011).

Com base nos estudos de Ryan e Deci (2000) eles têm desenvolvido uma teoria durante várias décadas, que se chama Teoria da Autodeterminação - TAD. Para Cernev (2011; 2015) é possível (a partir desta teoria) diferenciar os tipos de motivação por meio da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: senso de autonomia, senso de competência e senso de pertencimento (Deci; Ryan, 2008, *apud*: Cernev, 2011). De acordo com Reeve, (2006, p. 67) as pessoas possuem uma

motivação inata para aprender, progredir e evoluir devido às suas necessidades psicológicas fundamentais de autonomia, competência e pertencimento. Isso significa que as necessidades psicológicas básicas de autonomia (sentir-se no controle das próprias ações), competência (sentir-se capaz e eficiente em atividades) e relacionamento (sentir-se conectado e pertencente a outras pessoas) desempenham um papel importante na motivação das pessoas para aprender, crescer e se desenvolver. E o sucesso ou fracasso na obtenção dessa aprendizagem, desse crescimento e desse desenvolvimento saudável é algo que depende do fato de os ambientes apoiarem ou frustrarem a expressão de suas três necessidades básicas (Reeve, 2006, p.67).

Outros autores e pesquisas observam a motivação a partir de diferentes perspectivas, de acordo com o fenômeno estudado. Alguns analisam os resultados desta motivação e suas atribuições para uma ação ter sido positiva e negativa (como é o caso da teoria de atribuição de causalidade). Outros, analisam a motivação a partir de quais resultados a pessoa busca atingir (teoria de Metas), pelos interesses inerentes àquela ação (teoria do Interesse) ou de suas necessidades sociais e comportamentais (como por exemplo a teoria de Maslow). Há também a perspectiva de como autorregular um comportamento e sua capacidade ou não de realização (teoria da Autoeficácia) ou mesmo estudos que focam nas pessoas que se inserem tão profundamente numa ação que nem percebem o tempo passar (teoria do *Flow*). Neste estudo, teremos o foco na motivação intrínseca, extrínseca e na realização do bem-estar pessoal e motivacional a partir da Teoria da Autodeterminação.

1.2. A Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) surgiu na década de 1970 pelos psicólogos americano Edward Deci e Richard Ryan e tem sido refinada, expandida e implementada em diversas situações ao longo dos anos. Estudos voltados à saúde, educação, relações pessoais e profissionais utilizam dessa característica inata das necessidades básicas, analisando como as pessoas se comportam, se orientam e se organizam a partir dos diferentes ambientes.

Aplicada ao contexto da educação musical, A Teoria da Autodeterminação sugere que os músicos frequentemente iniciam seu aprendizado como uma atividade extrinsecamente motivada (por exemplo: ao ver outra pessoa tocando ou oferecendo o modelo de como uma peça deve ser tocada) antes de ser envolvido em um desejo intrinsecamente motivado de se aprofundar nos estudos musicais (Rosa, 2015, p. 24). Contudo, o interesse pela música, é algo inicialmente intrínseco, pois parte de uma ação que vem da vontade de conhecer como aquela determinada música que ele ouve pode ser realizada por ele (Cernev, 2011).

A Teoria da Autodeterminação reflete que, para uma pessoa se sentir motivada, ela precisa satisfazer três necessidades que são consideradas inatas ao ser humano: autonomia, competência e pertencimento (Reeve, 2006). Assim, a necessidade de autonomia, ocorre quando o sujeito tem a necessidade de ser um único responsável pelo seu próprio comportamento e assim de ter liberdade de tomar suas próprias decisões. Quando as pessoas têm autonomia em suas vidas, sentem-se mais motivadas intrinsecamente.

A pessoa tem a necessidade de autonomia, quando ela decide o que fazer, como fazer, quando parar de fazer, quando pode escolher o que será feito ou não. Portanto, necessidade de autonomia segundo Deci e Ryan (2012 *apud*: Cernév, 2011, p. 55) indica a disposição em agir por meio da vontade pessoal e não porque uma pessoa se sente pressionada por circunstâncias ou por outras pessoas. Ocorre quando o ser humano tem a liberdade de construir seus próprios objetivos, bem como a liberdade de decidir o que é importante e o que vale e o que não vale a pena o tempo gasto (Reeve, 2006, p. 67).

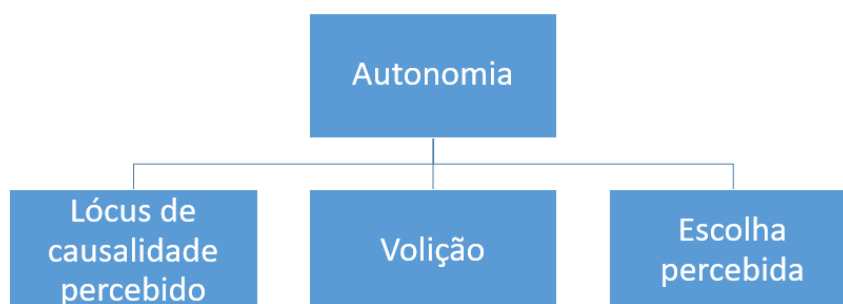
Dentro do contexto da educação o nosso comportamento é autônomo quando o aluno é guiado por seus interesses, pela sua preferência e suas vontades e com isso o guiam para a tomada de decisões sobre participar ou não de uma atividade específica (Reeve, 2006, p. 67). Como por exemplo, na aula de piano, ele é autônomo quando decidiu ir ou não aprender um instrumento, quando decide tocar tal gênero musical de seu próprio interesse, etc. Mas essa autodeterminação falta quando o comportamento do aluno passa a ser determinados pelos outros, por agentes externos, porque a autonomia reflete o desejo de fazer suas próprias escolhas, em

vez de deixar que os eventos ambientais determinem as ações que se devem tomar (Deci; Ryan, 1985 *apud*: Reeve, 2006, p. 67).

Segundo Safraider e Araújo (2022, p. 6) 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. Contudo, quando esse aluno é obrigado a tocar um repertório que não gosta, mas ouve que é necessário para seu aprendizado ele o faz por uma necessidade ou porquê precisa para concluir aquela etapa, portanto sua necessidade de autonomia não é satisfeita.

De acordo com Reeve (2006), há três qualidades interligadas que trabalham em conjunto para compreender a experiência da autonomia: *o locus de causalidade percebido, a volição e a escolha percebida*.

Figura 1: Síntese das características da necessidade de autonomia



Baseado em Cernev (2011).

O *locus* de causalidade percebido é um aspecto essencial à necessidade de autonomia, pois é por meio dele que a pessoa percebe se possui controle sobre sua própria vida ou se outras pessoas a controlam (Cernev, 2011, p. 56). Esse *locus* de causalidade pode ser classificado em dois tipos: interno e externo. No *locus* de causalidade interno a pessoa atribui os sucessos e os fracassos a fatores internos; a pessoa acredita que as suas ações podem mudar os resultados. Por exemplo, um aluno que estuda o piano, ele entende que todo o seu aprendizado e desenvolvimento vem de dentro, que ele é totalmente responsável pelo sucesso ou fracasso no

instrumento. Já no *locus* de casualidade externo a pessoa acredita que tudo que acontece é movido por coisas externas. Essas pessoas atribuem suas derrotas ou vitórias a fatores externos como sorte, comparações com colegas. Desta forma, no *locus* de casualidade externa, ele é sempre vítima das circunstâncias, por exemplo um aluno que vai aprender a tocar piano e culpa o professor, ou instrumento, ou os pais, por não conseguir aprender.

A *volição* (sentimento de liberdade) é uma vontade que o indivíduo tem de se engajar em uma certa atividade, porém sem ser pressionado a fazê-lo. (Deci; Ryan; Williams, 1995 *apud*: Reeve, 2006, p. 68). Trazendo isso para o ensino e aprendizagem de um instrumento musical, na *volição*, o aluno pode gostar mais de uma atividade quando assim tem a liberdade de escolha e age de acordo com seus valores e interesses pessoais. Por exemplo, quando o aluno escolhe qual gênero musical quer tocar, como uma música popular, erudita, blues (é quando parte da vontade dele). A *volição* é elevada quando o aluno se engaja em uma atividade ao mesmo tempo em que se sente livre (Reeve, p. 68). Segundo Cernev (2011, p. 56) a *volição* refere-se à vontade que os alunos possuem para desenvolver uma atividade. Se os alunos se sentem pressionados pelo professor ou pelos colegas para desenvolver uma atividade, a *volição* é considerada mínima ou ausente. De acordo com Reeve:

O oposto da *volição* e da sensação de liberdade é sentir-se pressionado ou coagido a praticar uma ação. Além de serem pressionadas pelo ambiente, as pessoas as vezes criam dentro de si uma motivação derivada da pressão, capaz de forçá-las a executar uma determinada ação - dizendo essencialmente 'eu tenho que fazer isto' (Reeve, 2006, p. 68).

A *escolha percebida* refere-se aquele sentido de escolha que experimentamos quando nos encontramos em ambientes que nos fornecem uma flexibilidade na tomada de decisão e que nos apresentam diferentes oportunidade a escolher (Reeve, 2006, p. 68). Portanto, a *escolha percebida* é uma das partes mais importantes da autonomia pois é a liberdade de escolha para tomar suas próprias decisões e escolher suas ações. Com isso, o aluno terá mais motivação intrínseca e satisfação pessoal. É o caso, por exemplo de um aluno de piano que tem a liberdade de escolher qual música quer tocar, qual exercícios de técnica vai escolher para estudar, se quer ou

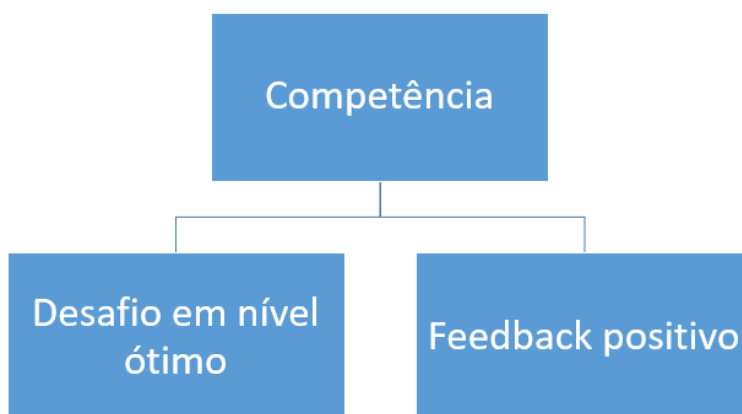
não participar de uma apresentação, pois o professor dá essa liberdade e essa flexibilidade de escolha para ele.

O oposto de escolha percebida é aquela sensação de obrigação que experimentamos quando nos encontramos em ambientes que, de maneira rígida e inflexível, nos obriga a tomar um determinado curso de ação (Reeve, 2006, p. 68). De acordo com o autor, todos queremos ser competentes e nos empenhamos para concretizar o que desejamos. Muitos comportamentos educacionais são ações que os alunos sentem a obrigação, exigência ou dever da tarefa; contudo Cernev (2015) explica que tais comportamentos devem ser explicados pelo professor com objetivos para que, mesmo sendo extrínseco, ele seja o mais autorregulado possível, isto é, ele perceba que é importante ou necessário para atingir comportamentos intrínsecos posteriores.

A segunda necessidade psicológica básica da Teoria da Autodeterminação é a necessidade de competência. Ela ocorre quando a pessoa se sente eficaz naquilo que faz e no ambiente em que vive e assim consegue alcançar os seus objetivos. Quando o aluno tem a capacidade de aplicar e desenvolver a suas habilidades pessoais, experimenta um senso de competência e, portanto, pode acontecer a motivação intrínseca.

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).

Figura 2: Síntese das características da necessidade de competência



Fonte: baseado em Cernev (2011)

A competência é uma necessidade psicológica que oferece uma fonte intrínseca de motivação, levando as pessoas a buscar algo e se esforçar para atingir o necessário a fim de dominar desafios em um nível ótimo (Reeve, 2006, p. 73). Assim, para a satisfação da necessidade de competência (Ryan; Deci, 2000), temos o desafio de nível ótimo que fala sobre as atividades desafiadoras para a motivação; mas esses desafios têm que estar de acordo com a habilidade do indivíduo. Portanto, as atividades devem ser favorável e apresentar equilíbrio entre a dificuldade e habilidade pessoal do aluno.

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 (Reeve, 2006, p. 73).

Pensando no nível ótimo ao contexto musical, podemos, por exemplo, pensar em um aluno que está no nível intermediário no estudo do piano, e que se sentiria frustrado se o professor passasse uma peça nível avançado sem antes ter preparado o aluno para isso. Ele pode achar impossível de realizar e isso pode levar à frustração e desmotivação; se o oposto acontecesse: o professor desse uma atividade iniciante. Uma música no nível inicial pode acarretar tédio a esse aluno, porque para o aluno sentir-se competente a música tem que estar no seu nível de aprendizagem, não podendo assim ser fácil demais ou muito difícil. Quando nos envolvemos em uma tarefa que está perfeitamente alinhada ao nível de dificuldade e complexidade das nossas habilidades atuais, experimentamos um interesse extremo e um envolvimento máximo com a nossa necessidade de competência (Cernev, 2015).

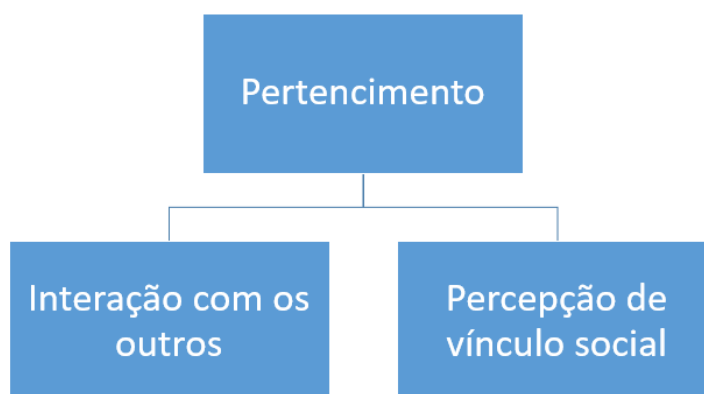
Já o *feedback* positivo refere-se às afirmações, comentários que reconhecem e reforçam o desempenho, esforço ou progresso de uma pessoa. Por exemplo, um aluno que está indo bem nos seus estudos de piano, quando ele recebe um *feedback* positivo ele fica mais motivado, mais empolgado e fortalece sua confiança na continuidade do estudo de seu instrumento. Assim, enquanto as avaliações feitas por outras pessoas, os elogios e o *feedback* positivo estimulam nossas percepções de

competência, as críticas e o feedback negativo as diminuem (Anderson; Manoogian; Reznick, 1976; Blank; Reis; Jackson, 1984; Deci, 1971, *apud*: Reeve, 2006, p. 76).

Em suma, 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. E quando essas fontes de informação convergem para a interpretação de um trabalho bem-feito, experimentamos um feedback positivo capaz de satisfazer nossa necessidade psicológica de competência (Reeve, 2006, p. 76)

Segundo Cernev (2011; 2015), todos temos necessidade de pertencer a algo. Todos queremos ter amigos e fazemos o que for preciso para iniciar e conservar relações próximas e afetuosas com os outros. Portanto em outras palavras, temos a necessidade de relacionamento/pertencimento como algo necessário e inato para nossa realização pessoal. Assim, a necessidade de pertencimento é a necessidade que o agente causal tem de sentir inserido e conectado a um meio social, em relacionamento com os outros e experimentar intimidade (Reeve, 2006). Portanto, ter saudáveis relacionamentos no meio em que vive pode dar impulso à motivação intrínseca e assim apresentar contentamento e satisfação pessoal (algo inerente à motivação intrínseca).

Figura 3: Síntese das características da necessidade de pertencimento



Fonte: baseado em Cernev, 2011

Dentro da necessidade de pertencimento temos a interação com os outros, que apresenta a necessidade de pertencimento e conexão com os outros. Neste sentido Reeve (2006), salienta que:

A interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto e de preocupação mútua. Começar uma nova relação parece ser uma maneira especialmente fácil de envolver a necessidade de relacionamento (Reeve, 2006, p. 77).

Já a percepção de vínculo social segundo Cernev (2011, p.43) ocorre quando alguém se sente integrado com outros indivíduos; quando percebe que as pessoas se preocupam com seu bem-estar ou há afeto de uns pelos outros. Portanto em outras palavras: é quando a pessoa percebe que é aceita no meio social em que vive, é valorizado e apoiado também dentro dos relacionamentos sociais. Por exemplo, quando um aluno se comunica com o outro, quando percebe que há uma afinidade, uma empatia, que o professor se importa e os colegas se preocupam e querem o seu melhor.

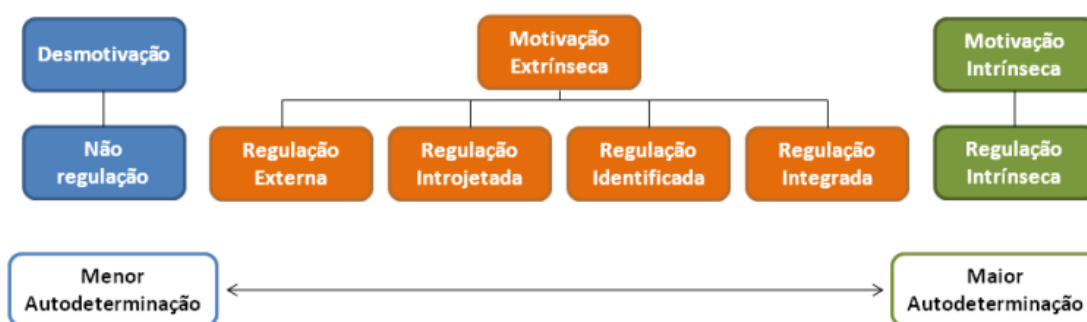
Caso uma destas três necessidades psicológicas básicas apresentadas pela Teoria da Autodeterminação é negligenciada, haverá queda no bom desempenho psicológico como um todo, pois o bem-estar só pode ser atingido plenamente com a satisfação de todas as necessidades (Safraider; Araújo; 2022. p.4). Por isso, segundo Cernev (2015) o professor exerce um fator essencial nesse processo, fornecendo um ambiente para a aprendizagem musical de forma sadia para que a música seja o centro e o prazer necessário para a realização pessoal de cada aluno. É ele também que vai dar suporte e mediar situações de aprendizagem e conflitos para que o aluno possa experimentar satisfatoriamente sua motivação a partir destes três pontos de percepção pessoal.

Ryan e Deci (2000) explicam que a satisfação destas necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento ocorrem em diferentes graus, o que os autores determinam como *continuum* de Autodeterminação. Certamente, é viável avaliar simultaneamente todos esses tipos de motivação, permitindo a análise de indivíduos que apresentam diversas combinações de motivos, incluindo pontuações

elevadas tanto em motivos autônomos quanto controlados. (Wiersma, 1992 *apud*: Comeau *et al.*, 2019, p.3).

A Figura 4 apresenta o *continuum* de Autodeterminação da motivação. Segundo (Reeve, p. 99), na Teoria da Autodeterminação, existem três tipos de motivação: falta de motivação (desmotivação), motivação extrínseca e motivação intrínseca. Como pode ser observado neste *continuum*, temos dois extremos, sendo no extremo esquerdo a desmotivação (que seria a falta completa de qualquer tipo de motivação) e, no outro extremo, a motivação intrínseca na qual a motivação é totalmente internalizada.

Figura 2. *Continuum* de autodeterminação proposto por Deci e Ryan



Fonte: Cernev (2011, p. 48)

Já dentro destas extremidades encontra-se a motivação extrínseca com suas quatro regulações. Os motivos controlados podem ser categorizados em diferentes tipos de motivação, variando de mais autônomo a menos autônomo. Estes incluem a regulação externa que ocorre exatamente por pressões externas clássicas como por exemplo: tirar notas boas, para assim não ser punido, portanto a motivação nessa regulação ela provém de fatores externos, como recompensas ou punições externas (Comeau *et al.*, 2019, p.3). Portanto na regulação externa, a motivação é predominantemente externa, guiada por recompensas, punições ou aprovação social. Aqui, a pessoa realiza a atividade por obrigações externas, regras ou expectativas impostas por outros.

Dando assim continuidade, a segunda regulação é a regulação introjetada (culpa) essa motivação provém de normas e expectativas internas (está introjetado), mas ainda é influenciada por pressões externas, como a busca por aprovação ou evitar a culpa, Segundo Reeve (2006), a pessoa internaliza certos valores ou normas sociais, mas a atividade pode não ser totalmente congruente com seus interesses pessoais. Um exemplo no contexto da aprendizagem musical seria, eu vou tocar essa música, porque gosto muito do meu professor, mas não queria tocá-la. Portanto, a introjeção representa um estágio em que a motivação é impulsionada por fatores externos, como pressões sociais ou normas. Embora ainda internalizada, a pessoa pode se envolver na atividade para evitar sentimentos negativos, como culpa.

Já a terceira regulação, é a regulação identificada (importância) é quando a pessoa se identifica com a proposta, é já tem o sentimento autodeterminado porque é uma coisa interna; portanto a pessoa começa a identificar o valor da atividade para seus próprios objetivos e valores pessoais. A motivação nesta fase é mais interna, mas a pessoa ainda pode ver a atividade como meio para atingir um objetivo específico. Ex: um aluno pode querer tocar uma determinada música porque precisa atingir uma agilidade técnica necessária para depois tocar o que de fato deseja. Outro exemplo seria de um aluno que faz aulas de piano porque futuramente ele tem desejo de ser professor e fazer disso uma segunda renda, portanto é importante, mas não é necessário.

Já na regulação integrada (necessidade) é quando a pessoa já sente necessidade daquilo é algo intrinsecamente dele mas ainda não é totalmente do seu próprio interesse. Segundo Reeve (2006, p. 99) “a regulação integrada constitui o tipo de motivação extrínseca de maior autodeterminação”. Portanto, Identificação e Integração, apesar de estarem na presentes no *continuum* de autodeterminação associados à motivação extrínseca, são comportamentos motivados autonomamente pois referem-se à motivação onde a pessoa se identifica com os valores subjacentes à atividade, tornando-a uma expressão de quem são ou desejam ser.

Os motivos autônomos podem ser classificados em diversas formas de motivação, variando em grau de autonomia. Essas incluem motivação intrínseca e motivações extrínsecas por regulação integrada e identificada, portanto os motivos autônomos referem-se à motivação que surge de dentro do indivíduo, com base em

seus interesses, valores e escolhas pessoais. Já os motivos controlados são regulação externa e introjetada, ou seja, a pessoa pode não ter um interesse intrínseco ou genuíno na atividade em si, mas está agindo para atender a exigências externas. Como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1- Motivos Controlado e Autônomo.

Regulações	Motivos
Desmotivação	
Regulação Externa	Controlado
Regulação Introjetada	Controlado
Regulação Identificada e Integrada	Autônomo
Regulação Intrínseca	Autônomo

Fonte: Autora (2023)

Desta forma, no extremo mais autônomo do *continuum* está a motivação intrínseca, caracterizada pelo engajamento em uma atividade por puro interesse, prazer ou satisfação pessoal, nesse cenário, a própria atividade é percebida como valiosa e gratificante. Já integração, sendo motivado para uma atividade porque ela se alinha com a identidade da pessoa e seguida a identificação - sendo motivado para uma atividade porque ela se alinha com um valor ou objetivo pessoal (Comeau *et al.*, 2019).

No ponto oposto do *continuum*, temos a amotivação (ou desmotivação) na qual falta qualquer motivação perceptível para a atividade. Não há uma conexão percebida entre a ação e qualquer resultado significativo. Esta falta de motivação é identificada pela ausência de intenção e de ação em relação a uma tarefa específica, conforme descrito por Reeve (2006) e explicado por Cernev (2011, p. 47).

Ryan e Deci (2000) explicam que a desmotivação é um estado caracterizado pela ausência de intenção para agir. Em situações de desmotivação, a pessoa não possui intencionalidade e não reconhece em si mesma a origem de suas ações. Isso resulta em uma desvalorização da atividade, um sentimento de incompetência para realizá-la ou uma falta de crença nos resultados desejados. A desmotivação, portanto, envolve uma falta de apreço pela execução da atividade, levando a uma sensação de

inadequação para realizá-la, culminando em um estado de alienação (Reeve, Deci, Ryan, 2004, *apud*: Cernev, 2011).

1.3. A teoria da Autodeterminação e a aprendizagem musical: uma revisão de estudos sobre essa temática

Ao longo dos últimos anos, uma série de estudos realizados no Brasil e exterior tem se preocupado em compreender como a motivação têm trazido benefícios para a aprendizagem musical. Cernev em sua Tese de Doutorado com o título: *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem* (2015) abordou em seu estudo a análise da aprendizagem musical em grupo e o estímulo dos estudantes em relação à aquisição de conhecimento por meio do emprego de recursos tecnológicos digitais no âmbito da educação fundamental. A fundamentação teórica foi desenvolvida considerando as análises acerca da aprendizagem em conjunto e do estímulo dos estudantes. Ao abordar um estudo que engloba o aspecto motivacional, adotou-se uma abordagem psicológica embasada na Teoria da Autodeterminação (TAD), com foco especial na atenção às necessidades psicológicas fundamentais dos alunos.

Já em sua dissertação de Mestrado com o título: *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação* (2011), Cernev explorou a motivação dos docentes de música que lecionam em instituições de ensino fundamental. Por meio de objetivos específicos, buscou-se: desenvolver e avaliar uma ferramenta para mensurar a motivação dos professores de música no contexto educacional; examinar o tipo de motivação (autônoma ou controlada) percebida pelos professores de música que trabalham em escolas de educação básica na região Sul do Brasil. A base teórica adotada fundamentou-se na teoria de autodeterminação proposta por Deci e Ryan (2008), a qual investiga os motivos pelos quais os indivíduos se envolvem em determinadas atividades ou as evitam. Como resultados que interessam a este trabalho, o estudo enfatizou que, para os professores desenvolverem um ambiente salutar para a aprendizagem musical dos seus alunos, eles, primeiro, precisam experienciar a motivação em sua própria carreira docente.

Já Safraider e Araujo (2022), na publicação de uma pesquisa com o título: *A Motivação do Adolescente na Aprendizagem Musical sob a Ótica do Professor de Instrumento*, publicada na revista Orfeu, elas explicam sobre as mudanças emocionais, físicas e sociais que surgem durante a adolescência e podem ter impactos no processo de aprendizagem de música, levando alguns estudantes a questionarem suas habilidades e perderem o interesse na prática musical. Em tais situações, os professores de instrumento desempenham um papel crucial ao manter a motivação desses alunos. O propósito principal deste estudo foi compreender as convicções, visões e posturas dos professores de instrumento em relação às *Necessidades Psicológicas Básicas* (Deci; Ryan, 2000), no contexto de promover a motivação dos adolescentes na aprendizagem musical. Para atingir esse intento, a metodologia empregada foi um levantamento (*survey*), e as informações foram coletadas por meio de um questionário. Os resultados obtidos forneceram insights aos professores de música sobre o planejamento e condução das aulas, visando a ampliar a motivação dos adolescentes. Além disso, os resultados também revelaram que uma regulação eficaz da motivação pode facilitar uma aprendizagem mais eficiente e propiciar melhores desempenhos.

No contexto da aprendizagem musical com licenciandos em música, Santos (2017), Araújo (2015) Lemos (2019) e Lins (2022) investigaram, à luz da Teoria da Autodeterminação, como as ações desenvolvidas por colegas e professores influenciam diretamente em suas percepções sobre ser e se tornar professor de música. Os quatro trabalhos buscaram utilizar o mesmo método de pesquisa, em momentos e situações diferentes. Santos (2017), analisou um curso de licenciatura em música na região sul do País, enquanto Araújo analisou os licenciandos na região nordeste.

Lemos (2019) e Lins (2022), utilizaram o mesmo contexto educacional, a Universidade de Brasília, curso de licenciatura em música na modalidade presencial e a distância. Lemos (2019) estudou a motivação dos estudantes durante o curso de Música na Universidade de Brasília presencial em vários estágios aos quais eles se encontraram à época. Já Lins (2022) buscou analisar a motivação dos licenciandos em música presencial e EAD da Universidade de Brasília durante o período da Pandemia da COVID-19.

Pinheiro (2017) focou seu estudo sobre a motivação dos licenciandos em música pela perspectiva da Teoria da Autodeterminação especificamente no momento de atuação nos estágios, ao qual sabemos que é uma prática desafiadora para todo licenciando em música. Por meio de uma pesquisa qualitativa ela pode compreender quais aspectos eram mais propícios e quais eram os mais difíceis para a percepção da motivação intrínseca destes estagiários.

Fonseca (2018) se preocupou em conhecer a aprendizagem da Guitarra a partir da escolha do repertório. Nesta pesquisa, Fonseca (2018) propôs investigar a motivação para o estudo de guitarra com base no repertório escolhido pelos alunos. Os objetivos específicos incluíram conhecer o repertório musical preferido dos alunos, identificar o gênero de repertório utilizado nas aulas de guitarra e compreender como a escolha do repertório influencia na motivação para o estudo desse instrumento. O estudo foi conduzido no Instituto GTR, com a participação de 30 alunos de guitarra, cujas idades variaram de 9 a 54 anos. O autor utilizou um questionário autoadministrado como instrumento de coleta de dados. Os resultados indicaram que a maioria dos alunos expressou o desejo de aprender repertórios variados, especialmente de gêneros musicais distintos dos habituais. O gênero musical mais destacado foi o rock. O autor destacou a importância da escolha cuidadosa do repertório, pois isso pode influenciar diretamente na motivação e interesse dos alunos para o aprimoramento e estudo da guitarra. Além disso, o autor levantou questões sobre a relação entre a escolha do repertório e a motivação dos alunos, bem como a percepção desses estudantes sobre a liberdade de escolha de repertório em suas aulas. A pesquisa contribuiu para uma compreensão mais aprofundada de como o repertório impacta as ações e motivações dos alunos de guitarra em diferentes contextos educacionais.

Conforme revisão apresentada aqui, a motivação tem um papel fundamental no ensino musical, influenciando assim no processo musical e no sucesso dos estudantes nessa área. Para aprender um instrumento, a motivação desempenha um papel fundamental, pois através da motivação vem o esforço, a dedicação, a criatividade, pois sem motivação não existiria a criatividade. Através da motivação, os estudantes podem encontrar a energia necessária para superar desafios, persistir em momentos de dificuldade e alcançar um maior domínio musical.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa representa o cerne da atividade científica, permitindo uma abordagem e compreensão da realidade objeto de investigação. Trata-se de um processo contínuo e em constante evolução, caracterizado por sucessivas aproximações à realidade. Essas abordagens sucessivas proporcionam insights para uma intervenção efetiva na realidade estudada. Assim, a pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos.

A metodologia usada nesse trabalho foi a pesquisa exploratória que é uma fase inicial e crucial no processo de investigação científica, voltada para a exploração e compreensão de fenômenos ou tópicos pouco estudados. Em vez de buscar respostas definitivas, seu propósito principal é familiarizar os pesquisadores com o assunto, identificar variáveis relevantes, gerar hipóteses iniciais e desenvolver uma compreensão mais profunda do problema em questão.

O presente estudo adota uma abordagem exploratória, caracterizada por uma amostra limitada composta predominantemente por um número reduzido de participantes. Destaca-se que a natureza deste trabalho se inclina para uma análise qualitativa, e, como tal, deve ser interpretado dentro do contexto de uma investigação preliminar. É crucial observar que as conclusões extraídas deste estudo não pretendem realizar generalizações abrangentes.

Esse tipo de pesquisa visa criar uma compreensão mais aprofundada e clara do problema, buscando torná-lo mais explícito e gerar hipóteses. Segundo Gil (2007 *apud*: Gerhardt; Silveira, 2009) a grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

2.1. Pesquisa quantitativa

Uma pesquisa quantitativa é uma abordagem de investigação que se baseia na coleta e análise de dados numéricos para descrever, medir ou explicar fenômenos, geralmente por meio de métodos estatísticos. Esse tipo de pesquisa busca quantificar relações, padrões e características específicas em uma amostra representativa de uma população maior. Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. (Fonseca 2022 *apud*: Gerhardt; Silveira, 2009). Neste estudo, foi adotada uma abordagem de pesquisa quantitativa, sendo o questionário o método escolhido para a coleta de dados.

2.2. Realização do questionário

O presente trabalho, de acordo com o objetivo de investigar a motivação dos alunos no ensino do piano, foi realizado um questionário Motivação para Aprendizado de Música (MLM), projetado para medir a motivação autônoma de jovens estudantes de música. A coleta de dados para este estudo foi do Artigo "Questionário de Motivação para Aprender Música (MLM): avaliando a motivação autônoma de crianças e adolescentes para aprender um instrumento musical¹". Este instrumento foi desenvolvido pelos pesquisadores Gilles Comeau, Verônica Huta, Yuanyuan Lu e Mikael Swirp (2019).

Segundo Comeau *et al.* (2019 p.11), o uso do MLM em contextos de ensino de música possibilita a avaliação dos diferentes tipos de motivação em estudantes. Além disso, o MLM abre oportunidades para explorar diversas questões de pesquisa sobre os fatores que influenciam e os resultados associados à motivação no campo da música.

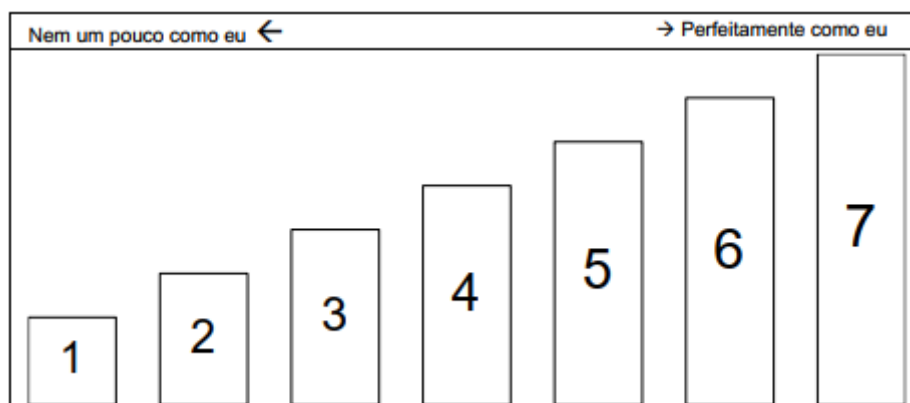
Durante as aulas de piano, o questionário foi distribuído em formato impresso, sendo administrado aos alunos, os quais dispuseram de uma média de 10 minutos para completar as respostas. Previamente à aplicação, forneci explicações detalhadas sobre o funcionamento do questionário, apresentando todas as instruções

¹ *The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument: Springer Science+Business Media.*

necessárias. É observável que, no início do questionário, foram incorporadas perguntas destinadas a servir como prática, visando auxiliar as crianças na compreensão do propósito e procedimento do instrumento avaliativo. Essas primeiras questões foram concebidas com o intuito de proporcionar uma familiarização inicial sobre o conteúdo e o formato do questionário.

Os participantes do estudo foram solicitados a avaliar seu nível de concordância com cada uma das 25 afirmações apresentadas em uma escala de 1 a 7, onde o ponto 1 'nem um pouco como eu' e o ponto 7 representava 'perfeitamente como eu'. Essa abordagem, centrada nas regulações das respostas em uma escala *Likert*, buscou capturar as nuances das percepções dos participantes em relação aos diferentes tipos de motivação como pode ser observada na figura abaixo:

Figura 3- Exemplo de como foi realizado o questionário.



Autor: Comeau et al. (2019)

Os alunos receberam a seguinte instrução: se o motivo mencionado descrever perfeitamente cada um deles, deveriam optar pela torre mais alta. Se o motivo não descrevesse, a escolha seria pela menor torre. Caso a razão estivesse em algum grau entre esses dois extremos, a orientação era escolher uma torre posicionada em algum lugar intermediário.

Cabe destacar que o questionário original, elaborado em idioma estrangeiro, foi submetido a um processo de tradução para o idioma português, a fim de viabilizar sua aplicação no contexto da pesquisa em questão. Após a coleta dos dados, procedeu-se à análise, sendo estes devidamente organizados em tabelas e categorizados com base nas cinco subescalas do instrumento utilizado. Cada uma dessas subescalas

avaliou um tipo específico de motivação, a saber: motivação intrínseca, identificação e integração, introjeção, regulação externa e amotivação (desmotivação).

Essa abordagem permitiu uma análise minuciosa das respostas, possibilitando a compreensão detalhada dos diferentes tipos de motivação manifestados pelos participantes da pesquisa. Esta pesquisa envolveu a participação de oito alunos que frequentam aulas de piano particulares, abrangendo uma faixa etária de 9 a 16 anos de idade.

Com o intuito de preservar a integridade dos participantes deste estudo, os responsáveis legais desses indivíduos foram devidamente informados sobre os propósitos da pesquisa e concordaram formalmente ao assinar um Termo de Consentimento (Apêndice A). Além disso, como uma precaução adicional para garantir a confidencialidade e anonimato, os alunos participantes foram designados por pseudônimos ao longo do processo de coleta e análise de dados. Essa prática visa resguardar a identidade dos participantes, assegurando que informações pessoais não sejam atribuídas diretamente aos resultados ou conclusões do estudo, contribuindo assim para a ética e rigor metodológico da pesquisa.

Este trabalho, por sua natureza quantitativa e com uma participação percentual não muito elevada dos respondentes, escolheu realizar a análise estatística descritiva. Essa abordagem se distingue da estatística inferencial, uma vez que não tem o propósito de realizar inferências sobre os resultados obtidos através dos dados, e não se fundamenta na teoria das probabilidades (Cernev, 2011).

Portanto a estatísticas descritiva inclui gráficos e tabelas que ajudam a simplificar e resumir as informações contidas nos conjuntos de dados, facilitando a compreensão de padrões, tendências e distribuições. Em resumo, a estatística descritiva visa fornecer uma visão clara e concisa dos dados, tornando-os mais acessíveis para análise e interpretação.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa envolveu a participação de oito alunos que frequentam aulas de piano, abrangendo uma faixa etária de 9 a 16 anos. O estudo adotou uma metodologia quantitativa e empregou um questionário composto por 25 perguntas. Os participantes foram solicitados a avaliar em que medida as afirmações apresentadas descreviam suas características, utilizando uma escala de classificação de 1 a 7. Na escala, o valor 1 representava "nem um pouco parecido com o aluno", enquanto o valor 7 indicava "perfeitamente parecido com o aluno".

Para preservar as identidades dos alunos participantes, todos eles adotaram pseudônimos ao longo do estudo. A primeira Tabela, apresenta toda a categorização dos dados obtidos por esses alunos e todas as categorias discutidas.

Tabela 2: Dados Obtidos

ID	Kira	Marisa Monte	Michael Jacskon	Bob Marley	Taylor Swift	Vivaldi	Franz Liszt	Beethoven
1	7	6	7	6	5	4	7	7
2	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	2	5	5	3
4	7	4	1	3	3	2	5	5
5	1	1	1	1	1	1	1	1
6	7	6	4	4	1	2	1	6
7	1	1	4	1	1	3	1	1
8	7	7	2	6	3	2	7	7
9	2	7	1	3	2	1	1	4
10	7	7	7	7	5	3	7	7
11	6	7	1	7	6	6	1	6
12	2	7	1	2	3	5	1	4
13	7	7	1	4	3	2	7	1
14	7	6	5	6	4	4	5	5
15	7	7	7	7	5	6	7	5
16	7	7	7	7	4	5	5	2
17	1	7	2	1	3	4	1	1
18	1	7	1	7	5	5	3	4
19	7	7	1	7	4	4	7	5
20	1	1	7	1	2	2	1	1
21	1	1	1	1	1	3	1	1
22	2	7	7	4	3	1	1	2
23	7	7	1	6	6	4	7	5
24	6	7	1	6	6	5	1	1
25	7	7	1	6	6	6	7	1

Fonte: Autora (2023).

As questões estão separadas pelas seguintes categorias, de acordo com o *continuum* de Autodeterminação proposto por Deci e Ryan: Desmotivação – itens 2,5,7,20 e 21; Motivação extrínseca por regulação externa (itens 3,9,12,17,22); Motivação extrínseca por regulação introjetada (itens 11,18, 23, 24 e 25); Motivação extrínseca por regulações identificada e integrada (itens 4,6,8,13 e 14) e Motivação Intrínseca (itens 1,10,15,16 e 19). Assim, os participantes foram solicitados a responder em uma escala de 1 a 7, e as respostas individuais de cada aluno foram compiladas em uma tabela única, abrangendo todas as perguntas numeradas de 1 a 25. Subsequentemente, o resultado de cada aluno, foi agrupado em tabelas distintas assim consolidando os resultados, isolando e somando as respostas de cada aluno conforme as categorias de motivação delineadas.

Nota-se que as duas regulações identificada e integrada foram juntadas em um bloco, seguindo o modelo proposto por Comeau et al. (2019), uma vez que os autores validaram o questionário nesta configuração². Aglutinando as questões por cada uma das regulações propostas pela Teoria da Autodeterminação (TAD), verificamos que a maioria das respostas ficaram na categoria da motivação intrínseca; contudo, interessante observar que as regulações autônomas de integração e identificação conforme tabela 2 e figura 4 a seguir:

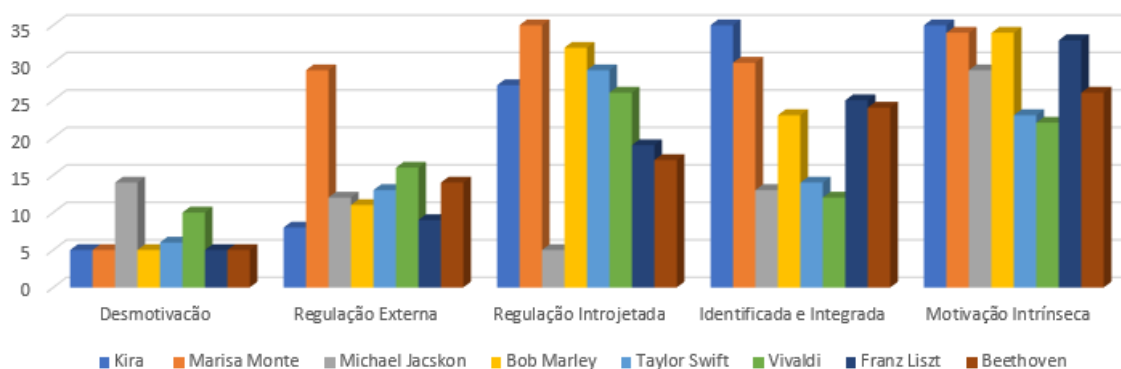
Tabela 3: Demonstrativo da pesquisa

	Kira	Marisa Monte	Michael Jacskon	Bob Marley	Taylor Swift	Vivaldi	Franz Liszt	Beethoven
Desmotivação	5	5	14	5	6	10	5	5
Regulação Externa	8	29	12	11	13	16	9	14
Regulação Introjetada	27	35	5	32	29	26	19	17
Identificada e Integrada	35	30	13	23	14	12	25	24
Motivação Intrínseca	35	34	29	34	23	22	33	26

Fonte: Autora (2023)

² Para utilização de um questionário, é necessária sua validação. Ela ocorre por testes estatísticos, aos quais os proponentes assim o fizeram. Por se tratar de uma utilização de um questionário já existente e validado, mesmo traduzido ele precisa seguir os mesmos critérios da escala original.

Figura 4: Resultado da Pesquisa em Gráfico



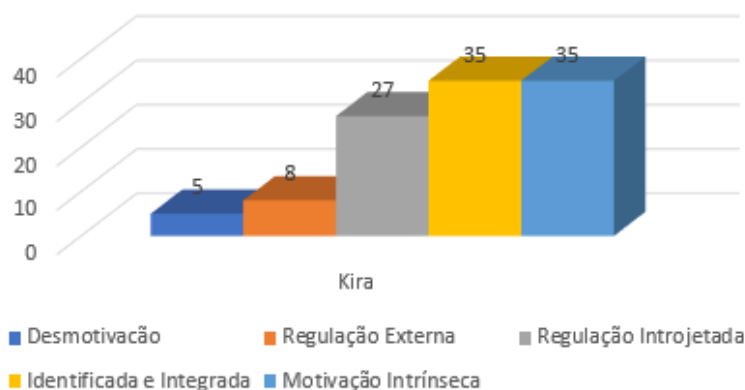
Fonte: autora

Com base nos resultados apresentados para cada categoria de motivação - Desmotivação, motivação extrínseca (regulação Externa, Introjetada, Identificada e Integrada) e Motivação Intrínseca - para cada aluno, podemos fazer as seguintes análises:

- a. **Kira:** Desmotivação: 5; Motivação extrínseca por regulação Externa: 8; Introjetada: 27; Identificada e Integrada: 35 e Motivação Intrínseca: 35. A aluna Kira mostra baixa desmotivação e alto nível de motivação intrínseca e identificação com a prática do piano. Ela é motivada internamente e encontra significado pessoal na prática do piano.

A explicação lógica referenciando o resultado geral da aluna Kira em relação ao gabarito fornecido pode ser feita da seguinte forma: A pesquisa se baseia em cinco categorias que refletem os diferentes níveis de motivação dos alunos de piano: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, identificada e integrada e motivação intrínseca. Ao analisar as respostas da aluna Kira em relação a essas categorias, podemos observar o seguinte:

Figura 5: Resultado Kira



Fonte: autora.

a1. Desmotivação (itens 2, 5, 7, 20, 21): Kira não demonstrou sinais de desmotivação, pois atribuiu baixas pontuações aos itens relacionados à desmotivação.

a2. Regulação Externa (itens 3, 9, 12, 17, 22): As respostas de Kira indicam uma pontuação baixa nesta categoria, o que sugere que ela não é motivada principalmente por fatores externos ou regulamentos impostos.

a3. Regulação Introjetada (itens 11, 18, 23, 24, 25): Kira atribuiu pontuações mistas nesta categoria, indicando uma motivação moderada relacionada à introjeção, que envolve motivação baseada em valores internalizados.

a4. Regulação Identificada e Integrada (itens 4, 6, 8, 13, 14): A aluna atribuiu pontuações altas nesta categoria, sugerindo que ela é motivada pela identificação com a atividade de piano e pela integração dessa atividade em sua identidade pessoal.

a5. Motivação Intrínseca (itens 1, 10, 15, 16, 19): Kira atribuiu pontuações significativamente altas nesta categoria, indicando uma forte motivação intrínseca para aprender piano. Isso sugere que ela encontra prazer, interesse e satisfação pessoal na prática do piano, independentemente de fatores externos.

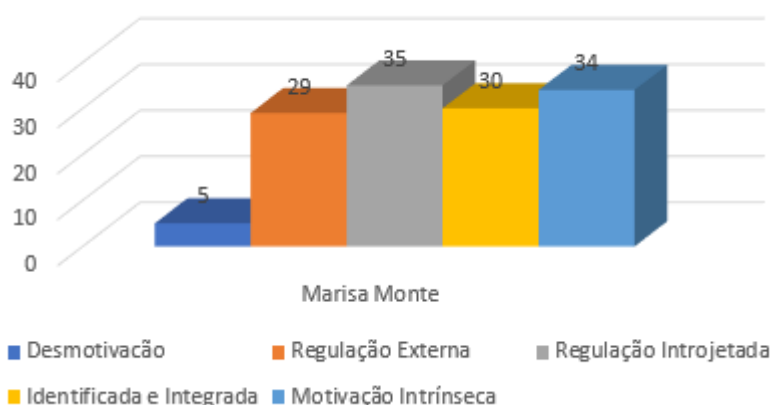
Com base nas respostas de Kira, podemos concluir que sua motivação para as aulas de piano é principalmente intrínseca. Ela parece estar profundamente interessada e engajada na atividade, encontrando valor e satisfação pessoal na prática do piano. Sua motivação também é influenciada positivamente pela

identificação com a atividade e pela integração dela em sua identidade, indicando um alto nível de envolvimento emocional com as aulas de piano.

- b. Marisa Monte:** Desmotivação: 5; Motivação extrínseca por Regulação Externa: 29; Introjetada: 35; Identificada e Integrada: 30 e Motivação Intrínseca: 34. Marisa Monte tem alta motivação intrínseca e identificação com o piano, mas também mostra uma forte orientação para o regulamento externo, indicando que ela responde a expectativas externas.

Para determinar o nível de motivação da aluna Marisa Monte com base nas respostas fornecidas e na classificação de itens, podemos realizar a seguinte análise referenciando o resultado geral com relação ao gabarito:

Figura 6: Resultado Marisa Monte



Fonte: autora.

b1. Desmotivação: Itens 2, 5, 7, 20 e 21 são classificados como indicativos de desmotivação. Marisa Monte atribuiu pontuações baixas (1) ou moderadas (4) a esses itens. Isso sugere que ela não parece demonstrar desmotivação significativa com relação à aula de piano.

b2. Regulação Externa: Itens 3, 9, 12, 17 e 22 estão relacionados ao regulamento externo. Marisa Monte atribuiu pontuações predominantemente altas (7) a esses itens. Isso sugere que ela considera importante seguir regras e regulamentos

externos, indicando um nível significativo de motivação relacionada ao cumprimento de normas estabelecidas.

b3. Regulação Introjetada: Itens 11, 18, 23, 24 e 25 representam introjeção. Marisa Monte atribuiu pontuações predominantemente altas (7) a esses itens. Indica que Marisa Monte internaliza certos valores associados à prática musical, mesmo que a atividade não seja totalmente de acordo com seus interesses pessoais.

b4. Regulação Identificada e Integrada: Itens 4, 6, 8, 13 e 14 se referem a identificação e integração. Marisa Monte atribuiu pontuações predominantemente altas (7) a esses itens. Isso indica que ela valoriza a integração com a aula de piano, demonstrando um alto nível de motivação para se envolver e se identificar com o conteúdo e as atividades da aula.

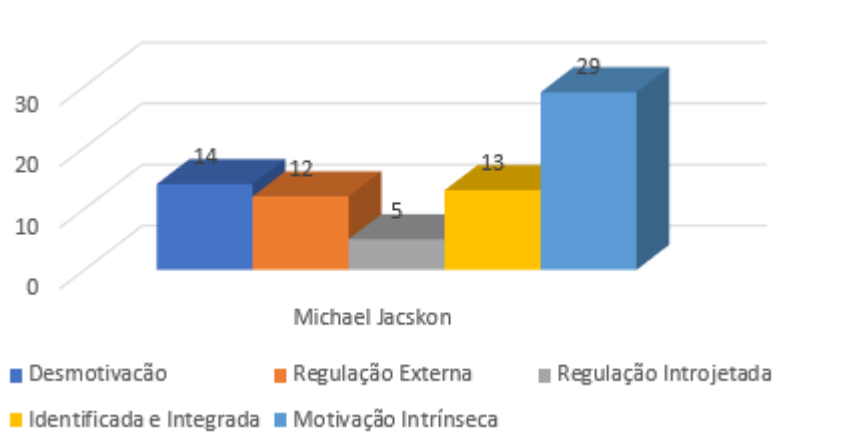
b5. Motivação Intrínseca: Itens 1, 10, 15, 16 e 19 representam motivação intrínseca. Marisa Monte atribuiu pontuações predominantemente altas (7) a esses itens. Isso sugere que ela encontra satisfação intrínseca e prazer nas aulas de piano, indicando um alto nível de motivação para participar das aulas por interesse pessoal.

Com base nas respostas de Marisa Monte e na classificação de itens, podemos concluir que ela apresenta um alto nível de motivação em relação às aulas de piano. Ela valoriza a autodisciplina, a integração com as atividades da aula e encontra satisfação intrínseca na participação. Isso é um sinal positivo de engajamento e motivação nas aulas de piano.

c. Michael Jacson: Desmotivação: 14; Motivação extrínseca por regulação Externa: 12; Introjetada: 5; Identificada e Integrada: 13 e Motivação Intrínseca: 29. Apesar de Michael Jacson apresentar motivação intrínseca, ela ocorre de forma equilibrada, mostrando uma forte motivação intrínseca, mas, também, uma alta sensibilidade às expectativas externas. Ele demonstra uma baixa introjeção, indicando que não é movido por pressões internas significativas. Michael Jacson demonstra um perfil motivacional diversificado, com maior ênfase na Motivação Intrínseca, mas ao mesmo tempo com elevada pontuação na desmotivação.

Com base nas respostas do aluno Michael Jacskon, podemos analisar seu nível de motivação de acordo com os critérios estabelecidos no gabarito fornecido.

Figura 7: Resultado Michael Jacskon



Fonte: Autora (2023).

c1. Desmotivação (itens 2, 5, 7, 20, 21): Michael Jacskon atribuiu notas baixas (1 a 2) em todos esses itens, indicando um nível significativo de desmotivação em relação às aulas de piano. Itens associados à desmotivação incluem itens 2, 5 e 7, indicando um padrão consistente de falta de interesse ou entusiasmo.

c2. Regulação Externa (itens 3, 9, 12, 17, 22): Suas respostas nestes itens variaram de 1 a 4, mostrando um nível moderado de aceitação das regras e regulamentos das aulas de piano. Parece que Michael Jacskon reconhece a importância das regras, mas nem sempre as segue estritamente.

c3. Regulação Introjetada (itens 11, 18, 23, 24, 25): As respostas de Michael Jacskon para esses itens foram predominantemente baixas (1 a 2), indicando uma falta de internalização das expectativas e valores relacionados às aulas de piano. Ele parece não ter internalizado as razões para estudar piano ou encontrar valor intrínseco nas aulas.

c4. Regulação Identificada e Integrada (itens 4, 6, 8, 13, 14): Michael Jacskon atribuiu notas baixas (1 a 2) em quase todos esses itens, indicando uma falta de identificação com o conteúdo das aulas de piano e uma integração limitada das atividades de aprendizado em sua vida cotidiana.

c5. Motivação Intrínseca (itens 1, 10, 15, 16, 19): Surpreendentemente, Michael Jacskon atribuiu notas relativamente altas (4 a 7) nestes itens, indicando que ele pode

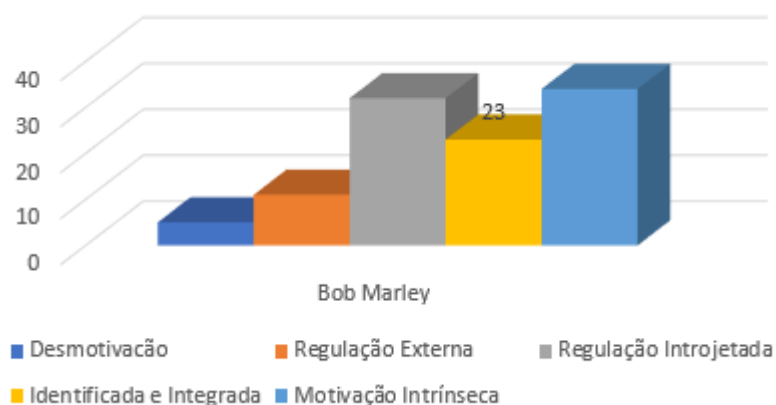
encontrar alguma motivação intrínseca em relação a certos aspectos das aulas de piano, como o amor pela música ou o desejo de melhorar suas habilidades.

Com base nas respostas de Michael Jackson, parece que ele está passando por um período de desmotivação em relação às aulas de piano. Embora existam vestígios de motivação intrínseca em algumas áreas, a falta de interesse, identificação e integração sugere que ele pode estar enfrentando desafios significativos em se envolver plenamente com o conteúdo do curso. Seria importante para os educadores entenderem esses padrões e explorar maneiras de reavivar o interesse de João, talvez introduzindo abordagens de ensino mais interativas ou relacionando o aprendizado do piano a suas paixões pessoais.

- d. Bob Marley:** Desmotivação: 5; Motivação extrínseca por regulação Externa: 11; Introjetada: 32; Identificada e Integrada: 23 e Motivação Intrínseca: 34. Assim como Marisa Montes, Bob Marley mostra alta motivação intrínseca e uma forte identificação com o piano. No entanto, sua alta pontuação em introjeção indica que ela pode sentir pressões internas para praticar, o que pode afetar sua motivação a longo prazo.

Com base nas respostas fornecidas pela aluna Bob Marley e no gabarito de categorização dos itens em diferentes níveis de motivação, podemos analisar seu perfil de motivação da seguinte forma:

Figura 8: Resultado Bob Marley



Fonte: Autora (2023).

d1. Desmotivação (Itens 2, 5, 7, 20, 21): A Bob Marley não demonstrou desmotivação em nenhum dos itens desse grupo, indicando que não está particularmente desinteressada ou insatisfeita com as aulas de piano.

d2. Regulação Externa (Itens 3, 9, 12, 17, 22): Bob Marley respondeu de forma neutra ou ligeiramente positiva em relação a esses itens, sugerindo que fatores externos, como regras e regulamentos, têm uma influência moderada em sua motivação.

d3. Regulação Introjetada (Itens 11, 18, 23, 24, 25): Suas respostas indicam que ela internalizou algumas das motivações, mas não de forma muito intensa. Bob Marley parece ter uma motivação mais interna do que aquela que é apenas regulada por fatores externos.

d4. Regulação Identificada e Integrada (Itens 4, 6, 8, 13, 14): Bob Marley mostrou uma forte identificação e integração com os elementos mencionados nestes itens. Isso sugere que ela se sente conectada com a música e as aulas de piano, encontrando significado e valor nelas.

d5. Motivação Intrínseca (Itens 1, 10, 15, 16, 19): Bob Marley demonstrou uma motivação intrínseca significativa em relação aos itens desse grupo. Suas respostas indicam um profundo interesse e prazer nas aulas de piano, indicando uma forte motivação proveniente de dentro dela mesma.

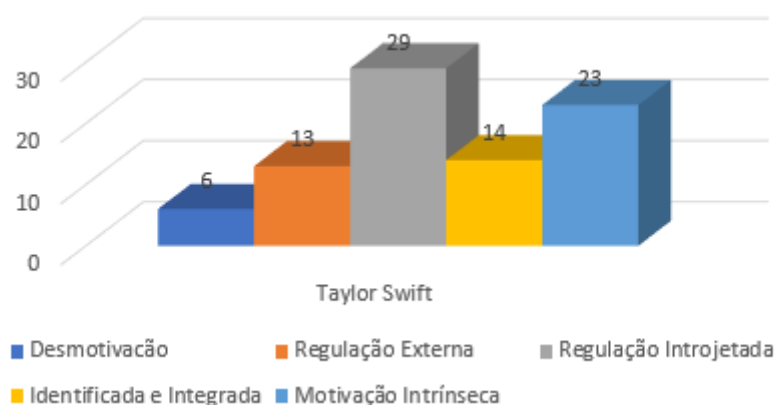
A Bob Marley mostra uma motivação geralmente positiva em relação às aulas de piano. Sua motivação é impulsionada principalmente por fatores internos, como interesse genuíno e prazer na prática do piano (motivação intrínseca) e uma conexão emocional com a música e as aulas (identificação e integração). Embora ela esteja ciente das regras e regulamentos externos, esses fatores têm uma influência limitada em sua motivação global. É importante para o professor de piano continuar cultivando o interesse intrínseco de Bob Marley, proporcionando um ambiente de aprendizado que nutre sua paixão pela música.

- e. **Taylor Swift:** Desmotivação: 6; Motivação extrínseca por regulação Externa: 10; Introjetada: 29; Identificada e Integrada: 14 e Motivação Intrínseca: 23. Taylor Swift mostra uma motivação mais equilibrada, com destaque para

introjeção e identificação. Ela encontra significado pessoal no piano, mas também responde a pressões internas e externas.

Com base nas respostas da aluna Taylor Swift e no gabarito fornecido, podemos analisar seu nível de motivação em relação às diferentes categorias (desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, identificada e integrada e motivação intrínseca.) em suas aulas de piano.

Figura 9: Resultado Taylor Swift



Fonte: autora.

e1. Desmotivação (Itens 2, 5, 7, 20, 21): Taylor Swift atribuiu pontuações baixas (1 ou 2) para os itens associados à desmotivação, indicando que ela não se sente desmotivada em suas aulas de piano.

e2. Regulação Externa (Itens 3, 9, 12, 17, 22): Suas respostas variaram de 2 a 3, sugerindo que ela não se sente muito pressionada pelas regras externas, mas também não as internalizou completamente.

e3. Regulação Introjetada (Itens 11, 18, 23, 24, 25): Taylor Swift deu pontuações mais altas (4 a 6) para itens relacionados à introjeção, indicando que ela pode ter uma motivação interna em relação às aulas de piano, embora essa motivação ainda não seja completamente internalizada.

e4. Regulação Identificada e Integrada (Itens 4, 6, 8, 13, 14): Suas respostas variaram de 3 a 5 nesta categoria, mostrando que ela se identifica em certa medida com as atividades e os objetivos das aulas, mas essa identificação não é perfeita.

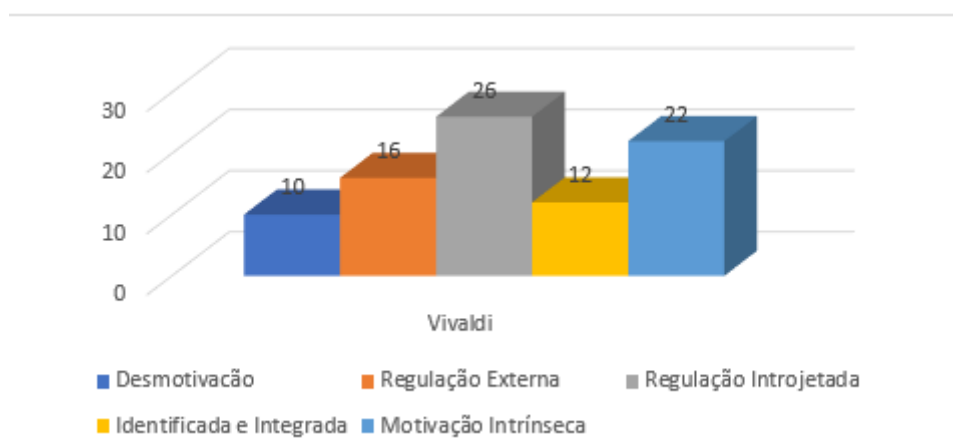
e5. Motivação Intrínseca (Itens 1, 10, 15, 16, 19): Taylor Swift atribuiu as pontuações mais altas (5 a 6) para itens relacionados à motivação intrínseca, indicando que ela se sente motivada pelas atividades em si e pelo prazer que elas proporcionam.

Em geral, com base nessas respostas, pode-se dizer que Taylor Swift possui um nível moderado de motivação intrínseca e introjetada em suas aulas de piano. Ela não parece estar desmotivada ou sob pressão excessiva de regras externas, mas também não demonstra uma identificação e integração total com as atividades. É importante notar que a motivação é um aspecto complexo e pode variar ao longo do tempo e em diferentes situações, e estas são apenas observações com base nas respostas fornecidas no momento da pesquisa.

f. **Vivaldi:** Desmotivação: 10; Motivação extrínseca por regulação Externa: 16; Introjetada: 26; Identificada e Integrada: 12 e Motivação Intrínseca: 2. Análise: Vivaldi demonstra um perfil motivacional diversificado, com maior ênfase na introjeção. Ela parece sentir pressões tanto internas quanto externas para praticar piano.

Com base nas respostas da aluna Vivaldi e nas categorias fornecidas (desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, identificada e integrada e motivação intrínseca.), podemos analisar sua motivação na aula de piano.

Figura 10: Resultado Vivaldi



Fonte: Autora (2023).

f1. Desmotivação: Vivaldi pontuou baixo nos itens relacionados à desmotivação (itens 2, 5, 7, 20, 21), indicando que ela não está particularmente desmotivada durante as aulas. Suas pontuações variam de 1 a 3, mostrando que ela não se sente totalmente desconectada ou desinteressada, mas também não está totalmente engajada em todos os aspectos da aula.

f2. Regulação Externa: Em relação aos itens que medem a regulamentação externa (itens 3, 9, 12, 17, 22), Vivaldi também pontuou relativamente baixo, variando de 1 a 3. Isso sugere que ela não sente uma forte pressão externa para participar ou ter um desempenho excepcional nas aulas de piano.

f3. Regulação Introjetada: Nas áreas relacionadas à introjeção (itens 11, 18, 23, 24, 25), Vivaldi apresenta pontuações mais altas, variando de 4 a 6. Isso indica que parte de sua motivação vem de fatores internos, como o desejo de melhorar suas habilidades ou a satisfação pessoal que ela obtém ao aprender piano, mesmo sendo influenciados por fatores externos.

f4. Regulação Identificada e Integrada: Vivaldi pontuou moderadamente nessas áreas (itens 4, 6, 8, 13, 14), variando de 2 a 4. Isso sugere que ela se sente um pouco conectada à atividade de aprender piano, mas não completamente integrada às aulas de piano.

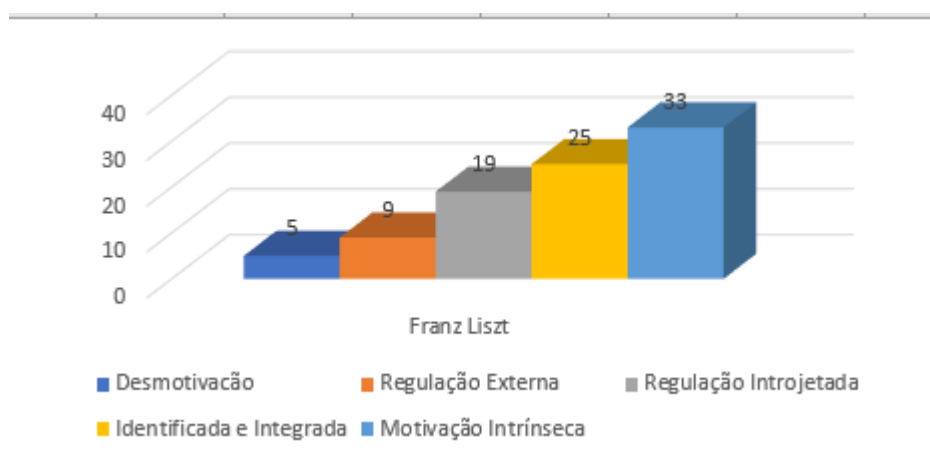
f5. Motivação Intrínseca: Nas áreas que medem a motivação intrínseca (itens 1, 10, 15, 16, 19), Vivaldi apresenta pontuações relativamente altas, variando de 4 a 6. Isso indica que ela encontra um certo nível de satisfação e prazer no próprio ato de tocar piano, o que é um forte indicador de motivação intrínseca.

Em resumo, Vivaldi demonstra ter uma motivação moderada nas aulas de piano. Sua motivação é impulsionada principalmente por fatores internos, como o prazer intrínseco de tocar piano e o desejo de melhorar suas habilidades. Ela não parece estar significativamente desmotivada ou sob pressão externa, mas também não está completamente integrada à atividade. Sua motivação parece estar em um ponto intermediário na escala de 1 a 7, refletindo um engajamento moderado nas aulas de piano.

g. Franz Liszt: Desmotivação: 5; Motivação extrínseca por regulação Externa: 9; Introjetada: 19; Identificada e Integrada: 25 e Motivação Intrínseca: 33. Franz Liszt tem uma motivação intrínseca muito forte e uma boa identificação com o piano. Ele também responde melhor para pressões internas, mas não tanto quanto alguns outros alunos.

Com base nas respostas do aluno Franz Liszt e no gabarito fornecido, podemos analisar sua motivação em relação às diferentes categorias: Desmotivação, Regulação Externa, Introjeção, Identificação e Integração, e Motivação Intrínseca.

Figura 11: Resultado Franz Liszt



Fonte: Autora (2023).

g1. Desmotivação (Itens 2, 5, 7, 20, 21): Franz Liszt respondeu com baixa pontuação em todos os itens desse grupo (1 ponto cada), indicando que ele não se sente desmotivado nas atividades de aulas de piano.

g2. Regulação Externa (Itens 3, 9, 12, 17, 22): Novamente, o aluno indicou baixa pontuação. Ele não sente que suas ações estão sendo controladas por fatores externos, o que sugere que ele não está motivado principalmente por pressões ou recompensas externas.

g3. Regulação Introjetada (Itens 11, 18, 23, 24, 25): Nas questões relacionadas à introjeção, Franz Liszt atribuiu as maiores pontuações (7 pontos) indicando que ele internalizou os valores e objetivos das aulas de piano de uma maneira que reflete uma motivação pessoal, embora não seja completamente intrínseca.

g4. Regulação Identificada e Integrada (Itens 4, 6, 8, 13, 14): Nessas questões, ele também pontuou moderadamente alto (5 pontos cada), o que sugere que ele se identifica com os objetivos das aulas e se sente integrado na atividade de aprendizado do piano.

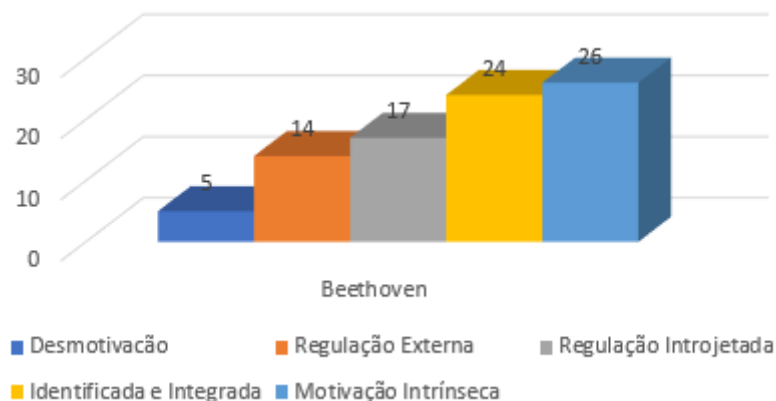
g5. Motivação Intrínseca (Itens 1, 10, 15, 16, 19): Nas questões relacionadas à motivação intrínseca, Franz Liszt atribuiu as pontuações mais altas possíveis (7 pontos cada), indicando que ele encontra grande satisfação pessoal nas aulas de piano, sendo motivado principalmente por seu interesse pessoal e prazer na atividade.

Portanto, a análise das respostas de Franz Liszt sugere que ele é altamente motivado intrinsecamente nas aulas de piano. Ele não parece ser afetado por desmotivação ou regulamento externo, mas sim encontra significado pessoal e satisfação na atividade, o que é um indicador positivo para seu envolvimento e progresso nas aulas de piano.

h. Beethoven: Desmotivação: 5; Motivação extrínseca por regulação Externa: 14; Introjetada: 17; Identificada e Integrada: 24 e Motivação Intrínseca: 26. Beethoven mostra uma motivação relativamente equilibrada, com uma ênfase moderada tanto na introjeção quanto na identificação. Ele também responde a regulamentos externos, indicando uma sensibilidade às expectativas externas.

Com base nas respostas do aluno Beethoven na pesquisa sobre os níveis de motivação em aulas de piano, podemos analisar seus resultados de acordo com as categorias especificadas: desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, identificada e integrada e motivação intrínseca..

Figura 12: Resultado Beethoven



Fonte: Autora (2023).

h1. Desmotivação: Beethoven demonstrou baixa motivação nas áreas associadas à desmotivação (itens 2, 5, 7, 20, 21), respondendo com pontuações muito baixas (1 em todos os itens). Isso sugere que ele não se sente desmotivado em relação às aulas de piano, indicando uma atitude positiva em relação à atividade.

h2. Regulação Externa: Nas questões relacionadas ao regulamento externo (itens 3, 9, 12, 17, 22), Beethoven respondeu com pontuações variadas, indicando uma atitude mista em relação às regras e regulamentos associados às aulas de piano. Suas pontuações variam de 3 a 5, o que sugere que ele pode ter algumas áreas de desafio em relação ao cumprimento de regulamentos específicos.

h3. Regulação Introjetada: Nas áreas de introjeção (itens 11, 18, 23, 24, 25), Beethoven respondeu com pontuações moderadas a altas (variando de 5 a 6). Isso indica que ele internalizou alguns dos valores e normas associados às aulas de piano, mostrando uma motivação que vem de expectativas pessoais e autoimpostas.

h4. Regulação Identificada e Integrada: Nas questões relacionadas à identificação e integração (itens 4, 6, 8, 13, 14), Beethoven respondeu com pontuações variadas, indicando uma atitude mista em relação à identificação com o ambiente das aulas de piano. Suas pontuações variam de 4 a 6, sugerindo que ele pode se sentir parcialmente integrado ao ambiente das aulas.

h5. Motivação Intrínseca: Nas áreas associadas à motivação intrínseca (itens 1, 10, 15, 16, 19), Beethoven respondeu com pontuações variadas, indicando uma

motivação que varia de moderada a alta. Suas pontuações variam de 2 a 7, mostrando que ele tem diferentes níveis de interesse pessoal e satisfação em relação às aulas de piano.

Em resumo, Beethoven demonstra uma motivação geralmente positiva em relação às aulas de piano. Ele não se sente desmotivado e mostra sinais de motivação tanto intrínseca quanto identificada e integrada. No entanto, ele pode ter algumas áreas de desafio em relação ao cumprimento de regulamentos específicos e sua identificação com o ambiente das aulas. É importante para os educadores reconhecerem esses padrões de motivação para adaptar seus métodos de ensino e oferecer um ambiente que nutra a motivação dos alunos, especialmente nas áreas onde eles mostram menor engajamento.

Diante das observações destacada, é possível perceber que cada aluno tem uma combinação única de motivações, destacando a importância de abordagens de ensino diferenciadas para atender às necessidades e estilos motivacionais individuais. Contudo, percebemos que Kira, Marisa Monte, Bob Marley, Franz Listz e Beethoven tem comportamentos autonomamente controlados conforme estabelecido pela TAD enquanto Taylor Swift e Vivaldi apresentam maiores comportamentos controlados para a aprendizagem musical.

O entendimento dessas motivações pode ajudar os educadores a adaptar suas estratégias, oferecendo o suporte adequado e incentivar a prática do piano de uma maneira que ressoe com cada aluno, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz e motivador. Mesmo com alunos como Taylor Swift e Vivaldi que apresentaram uma tendência maior de serem controlados externamente, eles em várias situações apresentaram melhores domínios em comportamentos autodeterminados. Isso é fundamental para que o professor possa verificar em quais situações eles respondem melhor a estes comportamentos para, estrategicamente, melhorar sua forma de estimulá-los durante as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar a motivação de crianças e adolescentes no contexto da aprendizagem de aulas de piano, utilizando a Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Deci e Ryan. Fizeram parte da pesquisa 8 alunos, com idade 9 a 16 anos.

Podemos chegar à conclusão que, ao analisar as respostas de Kira, Marisa Monte, Michael Jackson, Bob Marley, Taylor Swift, Vivaldi, Franz Liszt e Beethoven em relação às aulas de piano, observa-se uma ampla diversidade de motivações. Kira e Marisa Monte se destacam por uma motivação intrínseca forte, evidenciada pelo profundo interesse, satisfação pessoal e identificação emocional com a prática do piano.

Em contraste, Michael Jackson parece enfrentar desafios de desmotivação, indicando a necessidade de estratégias personalizadas para melhorar seu engajamento. Bob Marley e Vivaldi demonstram motivações predominantemente positivas, impulsionadas por fatores internos como o prazer na prática e o desejo de melhorar suas habilidades.

Já Taylor Swift exibe um equilíbrio moderado entre motivações intrínsecas e introjetadas, sugerindo potencial para fortalecer sua identificação com as atividades de piano. Franz Liszt revela uma motivação intrínseca elevada, enquanto Beethoven apresenta uma motivação geralmente positiva, com a necessidade de adaptação às suas áreas específicas de desafio.

Em conjunto, essas análises ressaltam a importância da abordagem personalizada no ensino de piano, reconhecendo e nutrindo as diversas motivações dos alunos para otimizar o engajamento e o progresso no aprendizado musical. Assim como descrito por Lemos (2018 p. 47), outro aspecto crucial que se destaca é a significativa influência da didática do professor de música na motivação dos alunos. A criação de estratégias para aprimorar não apenas a própria motivação do educador, mas também a do aluno, revela-se essencial. A relação entre professor e aluno emerge como um fator determinante, capaz de gerar impactos diretos na motivação do estudante. A habilidade do professor em adaptar seu método de ensino, promover

um ambiente estimulante e estabelecer uma conexão positiva pode ser fundamental para cultivar e manter o entusiasmo do aluno no processo de aprendizagem musical.

Adicionalmente, cabe ressaltar que a metodologia empregada na implementação do questionário atendeu de maneira satisfatória às expectativas delineadas para esta investigação. Os dados coletados revelaram-se suficientes para promover um abrangente mapeamento da motivação dos alunos no contexto do estudo do piano.

Essas regulações, portanto, mostram que os alunos estão mais autonomamente indicados, isso mostra então que provavelmente que o senso de competência e de pertencimento também estão sendo supridos, isso faz com que eles tenham melhor motivação. De acordo com a Teoria da Autodeterminação quanto melhor o *continuum* de Autodeterminação estiver para ações intrinsecamente positivas ou com regulações internamente destacadas como é o caso da identificada e da integrada, faz com que os alunos tenham melhor autonomia, competência e pertencimento em relação as suas atividades acadêmicas, portanto é possível perceber que a maioria dos nossos alunos possuem uma motivação positiva para as atividades musicais e a melhor satisfação e realização pessoal para aprendizagem musical no contexto das aulas particulares de piano.

Por fim, espero que os resultados do presente trabalho contribuam para aprofundar o entendimento sobre os diversos fatores motivacionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de piano. A análise individualizada das respostas dos alunos proporcionou estudos valiosos, destacando a importância de uma abordagem pedagógica adaptativa às motivações individuais. Em última instância, almejo que este estudo possa contribuir para o avanço do conhecimento na área da educação musical, orientando práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, I. R. **A motivação dos licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação.** (Dissertação de mestrado). Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- BORUCHOVITCH, E BZUNECK, J. A. **Motivação e Autorregulação da Motivação no Contexto Educativo.** Psicologia: Ensino e Formação, Ago/Dez, 2016..
- CERNEV, F. **Aprendizagem Musical Colaborativa Mediada pelas Tecnologias Digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem.** Tese (Doutorado em Música) –Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- CERNEV, F. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação.** Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- COMEAU, G.; HUTA V.; LU Y.; SWIRP M; **The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children’s and adolescents’ autonomous motivation for learning a musical instrument: Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2019.**
- FONSECA, G. A. **A Motivação e o interesse para o estudo de guitarra a partir de um de gênero repertório escolhido.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2018.
- GOLDSTEIN, E.; STAHL B. **Atenção plena para todos os dias.;** tradução de Débora Chaves. Rio de Janeiro: Sextante, 2020, p. 39.
- HOUAISS, A.(1915-1999); VILLAR, MAURO DE SALLES (1939). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro; Objetiva, 2009, p. 110.
- LEMO, G. O. **A Motivação dos Licenciandos em Música da UnB sob a Perspectiva da Teoria da Autodeterminação.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2019.
- LINS, S.O. **A MOTIVAÇÃO DOS ESTUDANTES DE MÚSICA DA UNB: análise das percepções sobre a aprendizagem musical durante a pandemia da COVID-19.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade de Brasília, 2022.
- PINHEIRO, H. G. **A Motivação dos Licenciandos em Música: uma investigação com os estagiários sobre sua ação pedagógica.** (Trabalho de Conclusão de Curso). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2017.
- REEVE, Jonhmarshall. **Motivação e emoção.** Rio de Janeiro: LCT, 2006 p.67
- RYAN, Richard M; DECI, Edward L. **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.** University of Rochester, p 54, 2000.

SAFRAIDER, G. S.; ARAÚJO, R. C.. A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. *ORFEU*, v. 7, p. 1-23, 2022.

SANTOS, G. M. dos. **Motivação dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá na perspectiva da Teoria da Autodeterminação.** (Trabalho de Conclusão de Curso) Licenciatura em Música, Universidade Estadual de Maringá, 2017.

GERHARDT; SILVEIRA, Tatiana e Denise. **Métodos de Pesquisa:** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA, M. WENDT, G. ARGIMON, I. **A Teoria da Autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade.** *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, p. 357, 2010.

ROSA, A. **A Motivação dos Adolescente para a Aprendizagem e a Prática do violão na Cidade de Curitiba (PR).** Dissertação de Pós-Graduação em Música, Paraná, p.24 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

CARTA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENVIADO AOS PAIS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

19 de setembro de 2023

Prezados Pais e/ou Mães.

Estou entrando em contato com os senhores para informar sobre uma pesquisa para o meu trabalho de conclusão de curso-TCC, que será realizado durante a aula de piano do seu filho. O trabalho é orientado pela Profa. Dra. Francine Kemmer Cernev, da Universidade de Brasília –UNB. O tema da pesquisa é sobre a motivação dos alunos nas aulas de piano.

Tendo em vista a realização deste estudo, venho solicitar sua autorização para realizar um questionário sobre a motivação do seu filho (a) nas aulas de piano.

Esclareço que é a pesquisa estará à disposição dos senhores caso assim tenham interesse de acompanhar as atividades ocorridas. Ressalto que todos os dados coletados durante a pesquisa serão tratados de forma confidencial, garantindo o anonimato dos alunos, de modo que seus nomes não serão revelados em nenhum momento do processo. Este material será utilizado APENAS para usos científicos e acadêmicos, não sendo utilizado para nenhum veículo de propaganda ou fins comerciais.

Autorizo _____.

Aluno (a) a participar da pesquisa que tem como fundamento um questionário sobre a motivação nas aulas de piano.

Palmas ____ de _____ de 2023.

ASSINATURA

ANEXO A – QUESTIONÁRIO TRADUZIDO

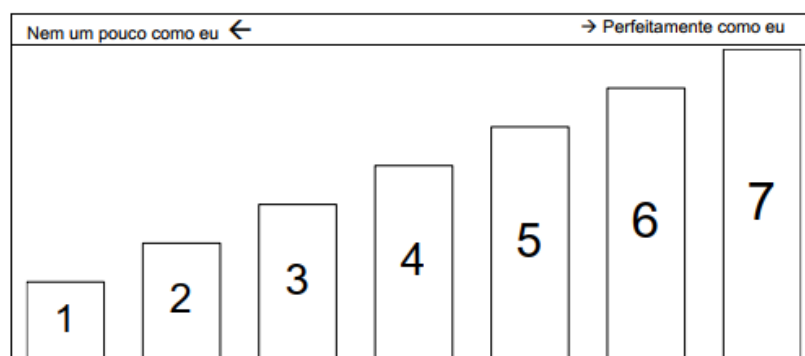
Instruções

Você está aprendendo a tocar o instrumento há algum tempo. Você provavelmente está fazendo isso por vários motivos e alguns desses motivos podem ser mais importantes do que outros. Estou particularmente interessado em suas razões para aprender a tocar o instrumento.

Aqui está o que vamos fazer hoje. Vou apresentar-lhe diferentes razões pelas quais as pessoas aprendem a tocar o instrumento. O que eu gostaria que você fizesse é me dizer o quanto cada uma dessas razões descreve o que você pensa ou como você se sente. Quando você pensar em um motivo para aprender a tocar o instrumento, pergunte a si mesmo se esse motivo descreve você “perfeitamente”, “nada” ou “algum lugar entre esses dois extremos”.

Para indicar o quanto as afirmações mencionadas descrevem você, basta escolher uma das torres mostradas abaixo. Circule o número para identificar a torre que você escolher.

- Se o motivo mencionado descreve você perfeitamente, então escolha a torre mais alta.
- Se o motivo não descreve você, escolha a menor torre.
- Se a razão descrita estiver em algum grau entre esses dois extremos, então escolha uma torre em algum lugar entre eles.



Você entende o que vamos fazer? OK. Vamos fazer alguns exemplos apenas para praticar. Esses exemplos não têm nada a ver com música, mas ajudarão você a entender o que vamos fazer. Você está pronto para começar?

Agora é valendo

Eu aprendo a tocar o instrumento _____.

		Nem um pouco como eu ← → Perfeitamente como eu.
1	porque gosto de aprender coisas novas sobre música.	
2	mas é um desperdício do meu tempo.	
3	porque meus pais ficariam desapontados se eu parasse de tocar.	
4	porque quero ser músico quando crescer.	
5	mas não vejo sentido em aprender a tocar o instrumento.	
6	porque eu me vejo como um músico.	

Eu aprendo a tocar o instrumento _____.

		Nem um pouco como eu ←→ Perfeitamente como eu.
7	mas não me importo se toco o instrumento ou não.	
8	porque faz parte de quem eu sou.	
9	porque meu professor ficaria desapontado se eu parasse de tocar.	
10	porque me faz bem.	
11	porque eu me sentiria mal comigo mesmo se não aprendesse a tocar meu instrumento.	
12	porque meus pais ficariam chateados se eu parasse de tocar meu instrumento.	
13	porque é isso que um músico faz.	

Eu aprendo a tocar o instrumento _____.

		Nem um pouco como eu → ← Perfeitamente como eu
14	porque tomei a decisão de me tornar um bom instrumentista.	
15	porque gosto de aprender novas peças.	
16	porque tocar o instrumento é muito divertido.	
17	porque vou ter problemas se não o fizer.	
18	porque me sentiria culpado se não o fizesse.	
19	porque é realmente interessante.	
20	mas não quero fazer.	

Eu aprendo a tocar o instrumento _____.

		Nem um pouco como eu → ← Perfeitamente como eu
21	mas não estou interessado nele.	
22	porque meu professor ficaria chateado comigo se eu parasse.	
23	porque eu ficaria ansioso se não o fizesse.	
24	porque me sentiria envergonhado se parasse.	
25	porque eu teria vergonha de mim mesmo se parasse de tocar.	

Você terminou. Bom trabalho!

Obrigado por dedicar este tempo para nos ajudar com nossa pesquisa

Esquema de pontuação:

desmotivação = itens 2, 5, 7, 20, 21;
regulamento externo = itens 3, 9, 12, 17, 22;
introjeção = itens 11, 18, 23, 24, 25;
identificação e integração = itens 4, 6, 8, 13, 14;
motivação intrínseca = itens 1, 10, 15, 16, 19)

Citação:

Comeau, G., Huta, V., Lu, YY., & Swirp, M. (2019). The Motivation for Learning Music (MLM) questionnaire: Assessing children's and adolescents' autonomous motivation for learning a musical instrument. *Motivation and Emotion*, 43(5), 705-718.