DOI 10.20504/opus2023.29.23

Professores de instrumento musical e suas estratégias para lidar com a motivação do aluno: um estudo guiado pela Teoria da Integração Organísmica

Edson Antônio de Freitas Figueiredo
https://orcid.org/0000-0002-3041-8518
(Universidade Federal do Piauí, UFPI / Centro de Ciências da Educação / Coordenação do Curso de Música, Teresina-PI, Brasil)

Resumo: Os professores de instrumento musical, mesmo aqueles que nunca estudaram as teorias motivacionais, desenvolvem e adotam suas próprias estratégias para lidar com a motivação dos alunos. No entanto, não sabemos quais são as estratégias que os professores adotam, particularmente no contexto do ensino de instrumento musical. Diante dessa lacuna, o objetivo deste estudo foi analisar a forma como esses docentes procuram lidar com a motivação dos alunos. A análise foi conduzida sob a ótica da Teoria da Integração Organísmica, oriunda da Teoria da Autodeterminação. Inicialmente, 16 professores de uma escola de música responderam a um questionário para fornecer informações sobre seu estilo motivacional. Depois, os professores com pontuação mais alta e mais baixa foram selecionados para entrevistas e observações de aulas. Os resultados mostram que os professores utilizam estratégias baseadas em todos os estilos regulatórios simultaneamente (regulação externa, introjetada, identificada e integrada). Além disso, demonstram um discurso relativamente mais promotor de autonomia em oposição a uma atuação relativamente mais controladora. As estratégias aqui analisadas, principalmente as controladoras, podem ser um tema relevante para discutir o ensino de instrumento e elucidar as consequências motivacionais das ações dos professores.

Palavras-chave: Ensino de instrumento musical. Teoria da Autodeterminação. Motivação. Professor de música.

Instrumental music teachers and their strategies to address student motivation: a study guided by the Organismic Integration Theory

Abstract: Instrumental music teachers, even those who have never studied motivational theories, develop and adopt their own strategies to deal with students' motivation. However, the specific nature of these strategies remains unknown, particularly in the context of instrumental music tuition. Given this gap, the aim of this study was to analyze how these educators strive to deal with students' motivation. The analysis was conducted through the lens of the Organismic Integration Theory, derived from Self-Determination Theory. Initially, sixteen teachers from a music school responded to a questionnaire providing insights into their motivational style. Subsequently, teachers with both the highest and lowest scores were selected for interviews and classroom observations. The findings reveal that teachers employ strategies based on all regulatory styles simultaneously (external, introjected, identified, and integrated regulation). Moreover, they exhibit a discourse that is relatively more supportive of autonomy rather than a predominantly controlling approach. The strategies examined here, particularly the controlling ones, serve as a pertinent subject for discussion on instrumental teaching and help elucidate the motivational outcomes of teachers' actions.

Keywords: Instrumental music teaching; Self-determination theory; Motivation; Music teacher.

FIGUEIREDO, Edson Antônio de Freitas. Professores de instrumento musical e suas estratégias para lidar com a motivação do aluno: um estudo guiado pela Teoria da Integração Organísmica. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 29, p. 1-18, 2023. http://dx.doi.org/10.20504/opus2023.29.23

Recebido em 15/8/2022, aprovado em 17/7/2023, publicado em 3/1/2024

O estudo da motivação procura compreender as razões pelas quais um indivíduo se comporta de determinada maneira, buscando explicações para aquilo que faz um comportamento ser iniciado, direcionado, sustentado e encerrado (GRAHAM; WEINER, 2012: 367). Dentro de sua ampla gama de aplicação, as teorias desenvolvidas para explicar a motivação perpassam várias correntes da psicologia, tendo, desde a década de 1960, uma posição consolidada na psicologia cognitiva (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2010). Com a ascensão da psicologia cognitiva, observou-se uma profusão de teorias que consideram a intenção do comportamento e que procuram explicar aspectos motivacionais (REEVE, 2006).

Com o avanço das teorias e da aproximação da psicologia com a educação, ficou evidente a ampla aplicabilidade que o estudo da motivação possui no contexto escolar. Pesquisas em educação demonstram que alunos guiados por motivação de boa qualidade apresentam maior engajamento (JANG; REEVE; DECI, 2010. REEVE *et al.*, 2004), maior esforço (REEVE *et al.*, 2002), melhor performance acadêmica (BLACK; DECI, 2000. FROILAND; WORRELL, 2016), menor evasão (VALLERAND; FORTIER; GUAY, 1997), melhor aprendizagem (VANSTEENKISTE *et al.*, 2005) e mais bem-estar psicológico (CHIRKOV; RYAN, 2001). Uma explicação para esse fenômeno é fornecida pela Teoria da Autodeterminação (TAD) (DECI; RYAN, 1985. RYAN; DECI, 2017) ao propor que motivação intrínseca ou autônoma desperta um estado mental de alta concentração e imersão na tarefa, de forma a proporcionar um momento ótimo para a aprendizagem e bem-estar psicológico.

Apesar dos benefícios já identificados da motivação de boa qualidade na aprendizagem, as pesquisas também apontam problemas identificados no engajamento dos alunos. Como assevera Bzuneck (2001: 10-11), praticamente não se observa problemas de motivação dos alunos na educação infantil, contudo, ao passar para o ensino fundamental e médio, há um decréscimo progressivo na qualidade desse aspecto. Esse fenômeno foi amplamente observado em pesquisas (GILLET; VALLERAND; LAFRENIÈRE, 2012. MAIESKI *et al.*, 2017. SCHERRER; PRECKEL, 2019) e representa um dos grandes desafios no contexto escolar. Nesse sentido, um decréscimo semelhante nas crenças de competência foi observado especificamente na aula de música na educação básica (MCPHERSON; O'NEILL, 2010).

As implicações dos estudos da motivação também ficam explícitas no ensino de instrumento musical. Conforme aponta Figueiredo (2020: 15), um professor de música com alguma experiência consegue perceber, com facilidade, se seu aluno demonstra uma boa qualidade de motivação ou não. Diante das ações do aluno, o professor, mesmo sem conhecimento teórico sobre o tema, acaba desenvolvendo suas estratégias para aprimorar a qualidade do interesse de seus alunos. Essa forma como compreende a motivação dos estudantes e age para a aprimorar acaba sendo desenvolvida e consolidada em sua prática docente. Como exemplo, podemos afirmar que as estratégias utilizadas para lidar com a motivação do alunado têm como base a forma como o professor desempenhara seu papel de aluno no passado (DAVIDSON; JORDAN, 2007), na tradição consolidada no ensino de instrumento (CREECH; GAUNT, 2012. KENNELL, 2002), no tipo de escola de música na qual atua (FIGUEIREDO, 2019) e em suas convicções pessoais sobre a natureza da motivação (REEVE, 2009. RYAN; DECI, 2020).

Estudos recentes sobre atividades musicais utilizam o referencial da TAD para diversos temas, incluindo a investigação do bem-estar dos participantes em uma atividade musical (KRAUSE; NORTH; DAVIDSON, 2019), a percepção dos alunos sobre a promoção de autonomia dos professores (BONNEVILLE-ROUSSY; HRUSKA; TROWER, 2020), a percepção de autonomia de alunos de conservatório (VALENZUELA; CODINA; PESTANA, 2018), a qualidade da motivação de músicos (MACINTYRE; SCHNARE;

ROSS, 2018), a qualidade da motivação para atividades musicais de alunos de ensino médio (RIBEIRO; SILVA, 2022. SCHATT, 2023), os processos motivacionais na aprendizagem musical de jovens guitarristas (RIBEIRO; SILVA, 2016), os fatores motivacionais que influenciam as intenções dos alunos do ensino médio a continuar estudando música (KINGSFORD-SMITH; EVANS, 2021), os fatores motivacionais influenciados pelas intenções de carreira de estudantes de instrumento (WANG; WONG, 2022) e aspectos da motivação de estudantes universitários de música sobre competitividade, perfeccionismo e controle do professor (MIKSZA; EVANS; MCPHERSON, 2021), bem como sobre conteúdo, professores, colegas e perspectivas de atuação futura (SANTOS; CERNEV, 2019). Tais estudos possuem o foco nas percepções dos alunos sobre o contexto e nas ações dos professores.

Mais raros são os estudos realizados diretamente com os professores. Com essa abordagem, destacam-se os estudos de Figueiredo (2019), que buscou por associações entre a formação e a dependência administrativa da escola de música no estilo motivacional do professor de música; de Safraider e Araújo (2022), que buscou conhecer as crenças, opiniões e atitudes dos professores de instrumento musical sobre a motivação de alunos adolescentes; e de Figueiredo e Moreira (2023), que buscou conhecer o que os professores de instrumento musical entendem por alunos motivados e desmotivados. Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de conhecermos, com maiores detalhes, como os professores de instrumento musical atuam em relação à motivação do aluno. Por isso, o objetivo deste estudo foi analisar as estratégias utilizadas pelos professores de instrumento musical para lidar com a motivação de seus alunos. Espera-se que a compreensão dessas estratégias possa ampliar o entendimento sobre as ações dos professores diante das particularidades do ensino de instrumento musical.

1. Teoria da Integração Organísmica

Para analisar as estratégias utilizadas por professores, adotou-se a Teoria da Integração Organísmica, a qual faz parte do arcabouço da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985. RYAN; DECI, 2017) – que contempla seis teorias que abordam aspectos específicos da motivação. As seis teorias possuem elementos comuns e interligam-se umas às outras, embora também tenham unidade e validade isoladamente.

A Teoria da Integração Organísmica parte do pressuposto de que a motivação extrínseca não é um conceito unitário, mas a orientação de um comportamento em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, de forma que o comportamento não é guiado por sua própria causa. A motivação extrínseca surge de uma consequência da atividade em si, sendo tal consequência mais importante do que a satisfação inerente que a atividade pode proporcionar (REEVE, 2006, p. 85). A proposta dessa teoria, portanto, é distinguir qualidades de motivação extrínseca, especificadas por estilos regulatórios que representam as formas como os valores são internalizados pelos indivíduos (Figura 1) (RYAN; DECI, 2000).

Entre os estilos regulatórios, a motivação varia não apenas em suas características, mas também na percepção do lócus de causalidade. Algumas regulações do comportamento são percebidas relativamente como internas e outras como externas, o que leva a teoria a distinguir entre motivação autônoma e motivação controlada (DECI; RYAN, 2008). Essas duas qualidades de motivação possuem diferentes estilos regulatórios, ou seja, diferentes características que regulam o comportamento. A motivação controlada é composta dos estilos regulatórios externo e introjetado; já a motivação autônoma possui as regulações identificada e integrada (RYAN; DECI, 2017).

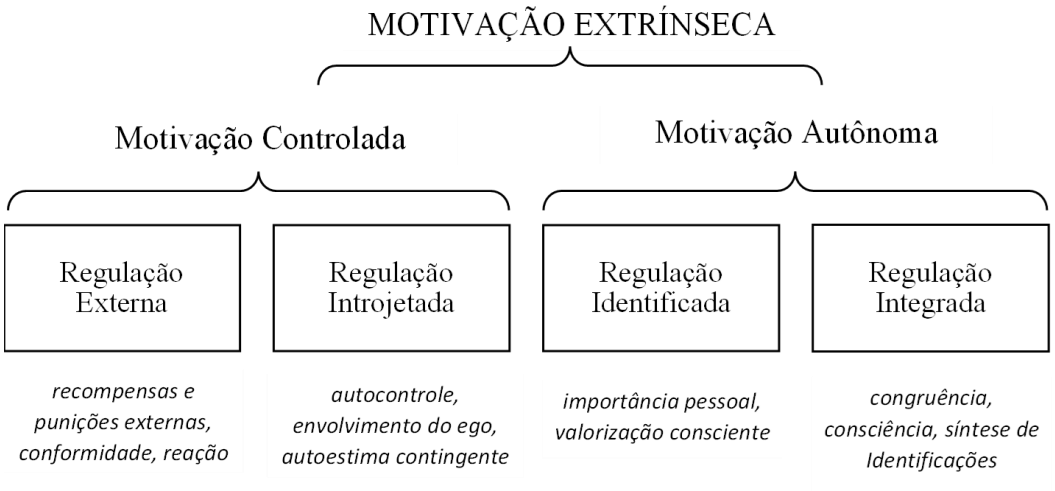


Fig. 1: Estilos regulatórios. Fonte: Baseada em Deci e Ryan (2008) e Ryan e Deci (2017).

Regulações externa e introjetada.

A motivação controlada refere-se ao comportamento que atende às contingências oriundas de recompensas, punições ou envolvimento do ego. Tais contingências pressionam a pessoa a pensar, sentir ou se comportar de uma forma específica (DECI; RYAN, 2008: 182). A primeira forma de motivação controlada é a regulação externa, que está presente no comportamento que tem por objetivo obter uma recompensa ou evitar uma punição (REEVE; DECI; RYAN, 2004: 38). Isso ocorre em situações nas quais o aluno estuda por um motivo externo, seja para ganhar uma recompensa (como um adesivo na partitura, uma boa nota ou alguma posição de destaque), seja para evitar uma punição (tal como uma nota baixa ou um bilhete para os pais) (FIGUEIREDO, 2020: 127). A segunda forma de motivação controlada é a regulação introjetada, que está presente no comportamento que ocorre em função de aprovação social, de forma a evitar o sentimento de culpa e vergonha por uma conduta considerada inadequada (REEVE; DECI; RYAN, 2004: 138). Isso se observa, por exemplo, quando o aluno pratica seu instrumento porque pensa que é seu dever, quando acredita que precisa se apresentar em público para evitar o sentimento de culpa, ou quando estuda seu instrumento para não desapontar seu professor (EVANS, 2015: 75. FIGUEIREDO, 2020: 132).

A TAD parte do pressuposto de que o controle proporciona uma motivação de baixa qualidade, de forma que atua em prejuízo da aprendizagem. A motivação controlada relaciona-se não apenas com um aprendizado mais empobrecido, mas também com maiores problemas comportamentais e risco de desengajamento ou abandono (RYAN; DECI, 2017: 233). Um exemplo é a pesquisa conduzida por Reeve e Jang (2006), na qual se observou que as estratégias de controle utilizadas pelos professores (tais como monopolizar materiais de aprendizagem, dizer respostas aos alunos, emitir diretivas e usar palavras controladoras) foram positivamente relacionadas com a motivação de pouca qualidade.

Regulações identificada e integrada.

A motivação autônoma refere-se ao comportamento que atende às demandas internas do indivíduo. Estas se relacionam com a valorização pessoal ou com a satisfação inerente na realização de uma atividade, de tal forma que se preserva a percepção de volição e autoaprovação das próprias ações (DECI; RYAN, 2008: 182). A primeira forma de motivação autônoma é a regulação identificada, que está presente em comportamentos baseados na importância pessoal e na valorização consciente de uma ação (REEVE; DECI; RYAN, 2004: 38). Isso ocorre quando o aluno entende que determinada tarefa, tal como praticar exercícios de técnica ou escalas, será útil e importante para sua formação, mesmo sendo uma atividade potencialmente enfadonha (FIGUEIREDO, 2020: 135). A segunda forma de motivação autônoma é a regulação integrada, presente em comportamentos nos quais os indivíduos possuem profunda valorização, desempenhando-os, assim, de forma autônoma (REEVE; DECI; RYAN, 2004: 38). A regulação integrada inclui a compatibilidade entre os objetivos de vida e os comportamentos associados a eles, tal como um estudante que pratica seu instrumento porque quer se tornar um músico melhor, de forma totalmente alinhada com os objetivos que são intrínsecos ao seu senso de identidade (EVANS, 2015: 75).

A motivação autônoma é entendida pela TAD como uma motivação de alta qualidade, de forma que possibilita um contexto ótimo para a aprendizagem e bem-estar psicológico. Na revisão de Ryan e Deci (2017), já citada anteriormente, também se encontram evidências empíricas robustas para afirmar que a motivação autônoma está relacionada com persistência, criatividade e qualidade de aprendizagem. Na pesquisa de Reeve e Jang (2006), também se observou que as estratégias utilizadas por professores para apoio à autonomia (por exemplo: reservar tempo para o trabalho independente, dar aos alunos oportunidades de falar, reconhecer os avanços obtidos, encorajar o esforço, reconhecer as perspectivas dos alunos) foram positivamente associados à motivação de boa qualidade.

Os quatro estilos regulatórios descritos aqui foram utilizados como um instrumento de análise das estratégias utilizadas pelos professores de instrumento para lidar com a motivação de seus alunos. A seguir, demonstro como a condução dos procedimentos metodológicos permitiram a análise dos dados a partir dos pressupostos da Teoria da Integração Organísmica.

2. Metodologia

A pesquisa foi realizada com professores de uma escola de música situada no estado do Piauí. A coleta de dados foi conduzida em acordo com os protocolos de ética em pesquisa, sendo aprovada pelo Comitê e Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (parecer nº 1.827.634) e garantindo anonimato aos participantes.

O método de pesquisa adotado foi o estudo de casos múltiplos (YIN, 2015), no qual se buscou dois casos contrastantes dentro das predefinições teóricas. Para isso, foi necessário desenvolver a pesquisa em duas etapas: uma quantitativa e outra qualitativa. A primeira etapa da pesquisa foi a seleção de professores com estilos motivacionais[1] diferentes. Com esse intuito, foi utilizada uma adaptação da escala de avaliação psicológica

[1] Estilo motivacional é um desdobramento dos pressupostos da TAD na educação. O conceito de estilo motivacional caracteriza ações controladoras e ações promotoras de autonomia que são desempenhadas por professores. O contexto da escola, bem como a formação e as convicções pessoais, levam o professor a seguir um estilo motivacional mais inclinado ao controle ou à promoção de autonomia.

denominada *Problems in School*, elaborada originalmente por Deci e colaboradores (1981). Desde sua publicação, o instrumento vem sendo aperfeiçoado e utilizado em pesquisas sobre o estilo motivacional do professor e a motivação dos alunos (CAI; REEVE; ROBINSON, 2002. FLINK; BOGGIANO; BARRETT, 1990. REEVE, 1998. REEVE; BOLT; CAI, 1999). O instrumento também possui uma versão traduzida para o português por Bzuneck e Guimarães (2007) e utilizada na pesquisa de Machado e outros (2012). O instrumento utilizado na presente pesquisa é uma adaptação do *Problems in School* ao contexto do ensino de instrumento musical, elaborada e validada por Figueiredo e Hentschke (2017).

A escala é composta por oito vinhetas que exemplificam situações corriqueiras em sala de aula, nas quais o aluno apresenta algum problema de motivação. Após cada vinheta, são sugeridas quatro alternativas de resolução do problema, no qual o participante deve assinalar uma escala Likert de sete pontos (desde muito impróprio até muito apropriado). As quatro alternativas são referentes à quatro qualidades de estilo motivacional, umas relativamente mais controladoras, outras relativamente mais promotoras de autonomia.

A qualidade Alto Controlador (AC) representa ações em que o professor identifica a solução e utiliza um motivador extrínseco tangível para encorajar comportamentos considerados apropriados. Geralmente, esse motivador extrínseco está associado a recompensas e punições, tal como definido na regulação externa. A qualidade Moderado Controlador (MC) descreve atitudes nas quais o professor identifica a solução e encoraja sua implementação recorrendo ao senso de obrigação ou através do que os outros considerem correto, conforme preconiza a regulação introjetada. A qualidade Moderado Promotor de Autonomia (MA) reflete ações em que o professor esclarece aos alunos a lógica subjacente às atividades e promove suas internalizações e valorizações de tarefas ou formas de comportamentos, da forma como definido na regulação identificada. Finalmente, a qualidade Alto Promotor de Autonomia (AA) representa atitudes nas quais o professor encoraja o aluno a diagnosticar o problema, gerar uma solução e tentar resolver por si próprio, conforme indica a regulação integrada (REEVE; BOLT; CAI, 1999). A seguir, um exemplo de vinheta:

> A aluna Luiza foi convidada para se apresentar na audição da escola. Ela aceitou o convite, porém com muita insegurança. Apesar de o professor de Luiza ficar apreensivo em relação à sua performance, Luiza o surpreendeu se apresentando com segurança e desenvoltura. Com o resultado positivo da audição, o professor de Luiza decide:
>
> Entregar-lhe uma lembrancinha pela apresentação bem-sucedida (Alto Controlador).
>
> Valorizar a independência da aluna, ressaltando que o sucesso nas apresentações depende dela mesma (Alto Promotor de Autonomia).
>
> Enfatizar que aceitar desafios é uma boa estratégia para melhorar o desempenho (Moderado Promotor de Autonomia).
>
> Parabenizá-la, enfatizando que ela fez o que todos esperavam que ela fizesse (Moderado Controlador).

O questionário com a escala foi entregue ao coordenador da escola de música e repassado aos 40 professores que atuavam na escola no momento da coleta. Após um mês, recebemos 16 questionários respondidos. A análise das respostas gerou uma média numérica para cada professor, seguindo o índice recomendado por Reeve, Bolt e Cai (1999), no qual os escores médios obtidos em cada uma das quatro subescalas recebe uma ponderação. Dessa forma, o escore obtido na Alto Controlador (AC)

é multiplicado por -2; a subescala Moderado Controlador (MC) recebe o peso -1; a subescala Moderado Promotor de Autonomia (MA), +1; e, por fim, o Alto Promotor de Autonomia (AA), recebe o peso +2. Desta forma, o índice de Estilo Motivacional é calculado com a seguinte fórmula: 2(AA)+MA-MC-2(AC). Quanto maior o índice, maior a associação ao estilo promotor de autonomia. Inversamente, quanto menor, mais associado ao estilo controlador.

Os índices obtidos pelos professores podem ser visualizados na Tabela 1. Destaca-se que o Professor 11 obteve o índice mais elevado, e o Professor 12, o mais baixo. Esses professores foram convidados a participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste em entrevista e observação de aula. O Professor 11 concedeu a entrevista e permitiu a observação de uma aula, contudo o Professor 12 não respondeu ao nosso contato. Dessa forma tentamos contato com os professores subsequentes com baixos escores, Professor 4 e Professor 15, também sem sucesso, até obtermos uma resposta positiva do Professor 6.

Professor	Escores Médios AA	Escores Médios MA	Escores Médios MC	Escores Médios AC	Índice
11	7,00	5,00	1,00	1,83	14,33
7	6,50	6,00	2,50	1,50	13,50
14	6,33	5,50	1,33	1,67	13,49
9	5,50	6,17	2,00	1,00	13,17
5	6,33	6,17	1,83	2,00	13,00
16	6,67	6,67	1,67	3,00	12,34
2	5,67	6,17	2,17	1,50	12,33
8	6,50	6,00	1,67	2,67	12,00
10	6,50	5,83	2,00	2,50	11,83
1	6,50	5,50	4,50	1,50	11,00
3	6,17	6,17	2,33	3,67	8,83
13	5,17	5,83	2,50	2,50	8,67
6	5,00	4,17	3,00	1,33	8,50
15	6,67	6,17	3,67	3,83	8,18
4	6,50	6,50	3,67	4,67	6,50
12	6,50	6,50	5,17	4,00	6,33

Tab. 1: Escores médios e índices obtidos pelos professores. Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir da segunda etapa da pesquisa, passamos a denominar os professores por meio de pseudônimos, sendo o Professor 11 referenciado como Roberto e o Professor 6 como Jeferson. À época da entrevista, Roberto possuía 28 anos e havia concluído o curso de Licenciatura em Música. Ministrava aulas de piano e teclado de forma individual. Jeferson possuía 38 anos e sua formação se realizou em escola especializada em música, com uma passagem pelo curso de Licenciatura em Música, que não concluiu. Ministrava aulas de violino para sete turmas, cada uma composta por quatro ou cinco alunos.

As entrevistas e observações ocorreram na escola de música. Cada entrevista durou, em média, 20 minutos, sendo gravada em áudio e posteriormente transcrita. As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, o pesquisador conduziu a seção por meio de perguntas previamente elaboradas, mas com a possibilidade do surgimento de novas perguntas a partir das respostas obtidas. O roteiro continha oito perguntas abrangentes sobre a motivação do aluno. As observações foram conduzidas no mesmo dia da entrevista e ocorreram durante

uma aula de 50 minutos. O intuito das observações foi verificar e tomar nota de ações promotoras de autonomia e controladoras adotadas pelo professor durante a aula. A intenção inicial era gravar as aulas em vídeo, contudo, ao perceber a aflição de professores e alunos em ter a aula gravada, o pesquisador optou por observar e fazer anotações em referência à atuação do professor.

A análise das entrevistas e observações seguiu as proposições de Yin (2016) para análise de dados qualitativos. Primeiramente, na fase da compilação, os áudios das entrevistas foram transcritos, e as notas de campo (observações) foram organizadas em arquivo digital. Na segunda fase, os dados foram decompostos em códigos ou assuntos que se mostraram relevantes para os objetivos da pesquisa. Posteriormente, os códigos permitiram a recomposição dos dados e, consequentemente, a interpretação apresentada na seção a seguir.

3. Resultados e discussão

O processo de decomposição e recomposição dos dados tomou como base os estilos regulatórios desenhados pela Teoria da Integração Organísmica (DECI; RYAN, 1985. RYAN, DECI, 2017). A seguir, serão apresentadas as estratégias adotadas pelos professores para motivar seus alunos, agrupadas nas regulações integrada, identificada, introjetada e externa.

Regulação integrada.

Para refletirmos sobre as estratégias relacionadas à regulação integrada, vamos dividir nossa análise nas três necessidades psicológicas básicas[2] que estão intimamente relacionadas com tal regulação. Conforme apontam Ryan e Deci (2017: 199), é por meio da operação plena da integração que as pessoas podem satisfazer suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento, de forma a vivenciar um desenvolvimento saudável e manter o bem-estar psicológico. Partindo do ponto de que a satisfação das necessidades psicológicas básicas é condição para a existência dessa regulação, decidimos conduzir sua análise por meio da codificação das estratégias em autonomia, competência e pertencimento.

Os entrevistados demonstraram seguir diferentes estratégias de valorização da autonomia. Jeferson diz que procura conhecer os motivos que levaram o aluno a iniciar as aulas, como uma forma de conhecer seus interesses pessoais: “No primeiro dia pergunto por que é que [o aluno] escolheu o violino. A resposta de praticamente cem por cento dos alunos é ‘porque é bonito’. Eles são atraídos pela beleza do instrumento, do som, do timbre” (JEFERSON, 2017). Com esse relato, evidencia-se uma inclinação do professor em considerar os interesses dos estudantes, mas, no decorrer da aula, observou-se que o professor optou por trabalhar as peças que ele próprio havia selecionado para a turma. Já no início da aula, uma aluna diz que está tocando a música do filme *A bela e a fera*. O professor ouve e informa que quer

[2] A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas é uma das teorias que compõem o arcabouço da TAD. Tal teoria propõe que a motivação autônoma só é possível com a satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento. A necessidade de autonomia é nutrida pelo sentimento de tomar as próprias ações, sem a obrigação de seguir determinações impostas; a necessidade de competência é satisfeita com o sentimento de capacidade para interagir de forma satisfatória com o ambiente, ou seja, sentimento de capacidade para fazer algo; a necessidade de pertencimento é alimentada pelo sentimento de proximidade e conexão com outras pessoas, por meio de sentimentos de pertencimento e aceitação.

trabalhar o movimento do cotovelo com outra peça, um *lied*. O professor pede para os alunos estudarem o movimento em casa. A aluna diz novamente que estudou a música do filme *A bela e a fera*, entretanto, o professor segue com a atividade planejada sem incorporar o repertório levado pela aluna. Mais para o final da aula, o professor cobra a tarefa da semana: "Você estudou o capricho?". A aluna responde "Não, só estudei *A bela e a fera*", referindo-se à música-tema do filme. O professor, então, faz o encaminhamento: "Vamos estudar o capricho?".

Roberto afirmou que procura incentivar seus alunos por meio de músicas que eles gostam e conhecem, com o adicional de elaborar uma versão facilitada de eventuais peças que seus alunos desejam tocar. Tal conduta foi observada quando Roberto inicia a aula perguntando qual peça a aluna quer tocar primeiro. A aluna responde que quer começar pela música do filme *A bela e a fera*, arranjada pelo professor (a coincidência da peça escolhida pelas alunas reflete a época em que a pesquisa de campo foi realizada, concomitante ao lançamento do referido filme). Diante da resposta, o professor inicia a aula com a peça que a aluna escolheu.

A escolha do repertório é um dos pontos mais importantes quando abordamos a autonomia no ensino de instrumento. Como pondera Figueiredo (2020: 118), o professor, provavelmente, possui bons motivos para escolher a peça de estudo de seu aluno, pois certamente saberá selecionar uma peça de nível adequado e com o benefício de trabalhar alguma técnica específica. Entretanto, o professor pode aproveitar as iniciativas do aluno para valorizar a motivação autônoma, mesmo que a peça escolhida não esteja em seu planejamento didático ou que não seja de seu gosto pessoal. Dessa forma, segundo Renwick e Reeve (2012: 148), o professor atua como um agente ativo na caracterização do clima existente em aula, podendo oferecer suporte aos recursos motivacionais internos do aluno para oportunizar entusiasmo e engajamento. Contudo, se negligenciar ou frustrar tais recursos, o resultado pode ser alienação e desapego. Sobre a escolha do repertório, Evans (2015: 73) ressalta que o ensino individual de música clássica, por exemplo, tende a ser prescritivo, com o professor decidindo sobre um conjunto de atividades de aprendizagem. Nesse contexto, para dar suporte à necessidade de autonomia, é fundamental que o professor forneça possibilidades de escolha de repertório e atividades de aprendizagem, incluindo os interesses do aluno.

A necessidade de competência também está presente nas falas e ações dos professores. Jeferson afirma que ensina o posicionamento básico da mão esquerda e passa uma música imediatamente. O sentimento de competência surge quando o aluno constata que é capaz de tocar ou, conforme suas palavras, "a motivação já vem com essa música" (JEFERSON, 2017). Ele também destaca a satisfação do estudante quando compreende a aplicação de algum conteúdo estudado em aula: "quando eles percebem você vê um sorrisão no rosto [do aluno] [...] isso dá uma satisfação tão grande no estudante!" (JEFERSON, 2017). Outra estratégia utilizada por Jeferson é elaborar acompanhamentos simples para que seus alunos possam fazer música em conjunto já no início das aulas. Relata um exemplo: "eu peço pra que todos toquem *pizzicato* na corda Ré, aí eu toco uma música em Ré maior, muito fácil, e eles ficam acompanhando. Essa é uma estratégia que eu tenho usado pra inserir cada aluno na prática de conjunto" (JEFERSON, 2017). O professor completa que, nessa atividade, os alunos percebem que já estão fazendo música, e se observa uma grande satisfação "no sorriso deles" (JEFERSON, 2017).

Na aula observada, verificou-se uma situação mais complexa, na qual a aluna gostaria de aprender uma técnica mais avançada. A aluna vê o professor tocando com *vibrato* e diz que quer tocar da mesma forma. Jeferson explica que ainda não é hora de ela aprender essa técnica e pondera que há outros

elementos que devem ser aprendidos antes. A aluna, então, responde num tom de desânimo: "Vou levar cinco anos para aprender isso!". Nessa situação, Jeferson preferiu manter um ordenamento programado das habilidades e, assim, evitar que a aluna entre em maiores dificuldades por apressar a aprendizagem. Essa situação é comentada por Figueiredo (2020: 61), que diz que o professor pode permitir que o aluno apresse o desenvolvimento de suas habilidades com o risco de haver uma frustração no futuro; ou recomendar que mantenha seu estudo progressivo, o que pode gerar uma frustração inicial (como vimos na aluna de Jeferson), mas que assegura um desenvolvimento técnico mais consistente. De uma forma ou de outra, o aluno poderá se sentir frustrado, por isso a atuação do professor se torna muito sensível em situações como essa.

A estratégia utilizada por Roberto é iniciar com músicas simples e curtas: "quando é pra os iniciantes, a estratégia é fazer músicas extremamente simples e curtas, com músicas de oito compassos, dezesseis compassos no máximo, de modo que eu consigo trabalhar, numa única aula, três músicas de oito compassos" (ROBERTO, 2017). O professor conta que também valoriza as músicas que os alunos manifestam interesse em aprender, para isso ele frequentemente faz adaptações das músicas para as tornar adequadas ao nível do estudante. Ele explica que esse trabalho de facilitar as peças é mais comum em música popular; quando se trata do repertório tradicional do piano, ele prefere propor peças mais simples do mesmo compositor.

> Se for uma música popular, eu simplifico pra ele tocar. Se for uma música erudita, também dá pra simplificar, só que eu evito fazer isso com a música do repertório histórico [...]. Por exemplo: "Ah! Eu sou fã de Beethoven", "Eu sou fã de Bach"... Beethoven e Bach escreveram peças simples para iniciantes, então eu penso que é mais interessante pra esses alunos que gostam do estilo tocarem músicas que foram feitas pra iniciantes, do que pegar uma sonata complexa de vinte minutos sendo que o cara tá no primeiro semestre. Eles falam "Ah! É meu sonho tocar isso", eu falo que a gente vai trabalhar daqui a algum tempo quando tiver nível pra isso. Porém, se um aluno pedir uma música popular: "Eu quero tocar Coldplay", "Eu quero tocar Beatles"... aí é muito tranquilo. Eu consigo facilitar pro aluno tocar, de modo que consigo conquistar bastante os meus alunos fazendo com que eles aprendam piano tocando músicas que eles gostam (ROBERTO, 2017).

Segundo Ryan e Deci (2017), a competência é uma necessidade psicológica básica que se alimenta de duas condições: o equilíbrio entre desafio e habilidade e o *feedback* positivo. Para atuar na satisfação da necessidade de competência, a atividade precisa ser desafiadora de modo a não ser fácil a ponto de ser entediante ou difícil a ponto de gerar ansiedade e frustrações. Já o *feedback* positivo é uma sinalização que faz o aluno entender que está conseguindo desenvolver a atividade de forma satisfatória. Caso contrário, conforme afirma Evans (2015: 68), o sentimento de incapacidade que emerge quando a necessidade de competência é frustrada pode levar o aluno a desistir de tocar um instrumento. O cuidado com a competência ficou evidente nas falas dos professores, que relataram adaptar as peças musicais para que o estudante consiga executar e se sentir confiante.

Os dois professores entrevistados mencionam a intenção de criar empatia com o aluno. Jeferson argumenta que o professor tem grande parte da responsabilidade na motivação do estudante, por isso a importância de buscar um bom relacionamento: "em grande parte [a responsabilidade é] do professor... a maneira como a gente aborda a maneira como a gente tenta cativar o aluno... tentar ter um pouco de empatia com o aluno" (JEFERSON, 2017). Para isso, Jeferson tenta criar um ambiente descontraído em suas aulas: "no geral, assim, não é aquela aula muito séria... a gente brinca alguma coisa,

a gente conversa sobre o dia a dia do aluno, faz algum comentário pertinente ao assunto". Roberto faz afirmações na mesma linha. Ele afirma que intercala as lições com momentos lúdicos, agindo de acordo com a idade dos alunos: "se for criança, é jogar bola, contar uma piada, uma brincadeira de mãos. [...] Se for um adolescente ou um adulto, é praticamente a mesma coisa, eu paro a aula e pergunto 'como é que foi a semana? O que você fez?'... e assim a gente fica mais sossegado" (ROBERTO, 2017).

Ryan e Deci (2017) demonstram, com um grande escopo de pesquisas, que a necessidade de pertencimento precisa ser atendida para haver bem-estar psicológico e uma consequente motivação de boa qualidade. Especificamente na aula de instrumento musical, a necessidade de pertencimento possui algumas particularidades referentes ao formato das aulas em grupo e individual. Nas aulas grupais, é importante que os alunos sintam que são aceitos naquele grupo, principalmente nos interesses musicais e habilidades técnicas. Turmas muito discrepantes em idade ou nível de habilidade podem comprometer a necessidade de pertencimento (FIGUEIREDO, 2020: 63). Já nas aulas individuais, o relacionamento acontece entre aluno e professor, de tal modo que problemas de relacionamento podem ocorrer, caso o estudante se sinta intimidado em estar sozinho frente a um professor que é uma autoridade em sua profissão (DAVIDSON; JORDAN, 2007: 732). A importância de um bom relacionamento entre aluno e professor pode ser percebida no cuidado que os professores entrevistados relatam tomar para criar empatia e conhecer o universo do aluno.

De forma geral, as estratégias utilizadas com base na regulação integrada são conhecer os interesses, trabalhar com um repertório adequado ao nível de habilidade e buscar um bom relacionamento com o aluno por meio de conversas e manutenção de um ambiente descontraído. Vale ressaltar que o professor Jeferson, apesar de admitir que procura conhecer os interesses dos alunos, não demonstrou abertura para abordar uma peça escolhida pela aluna.

Regulação identificada.

Jeferson reconhece que a aquisição de algumas habilidades técnicas pode despertar pouco interesse nos alunos, porém considera que são fundamentais para um bom desenvolvimento instrumental: "Por exemplo, [existem] estudos que são necessários. [São] chatos... enfadonhos... mas são necessários" (JEFERSON, 2017). O professor relata sentir alguma dificuldade em fazer com que a técnica não seja uma "carga tão pesada" para o aluno. Para lidar com essa situação, ele utiliza estratégias como trabalhar com mãos separadas, fortalecer a musculatura dos dedos, ensinar algumas formas de dedo, para, então, passar imediatamente uma música. Jeferson ressalta que o ideal é quando o aluno "compra a ideia", no sentido de entender suas orientações e perceber o resultado. Para isso, ele relata que utiliza gravações de áudio e vídeo no celular para ajudar na percepção da sonoridade e no desenvolvimento da técnica. Essa estratégia foi observada em aula, quando o professor filma os alunos tocando um exercício e, em seguida, mostra a gravação. O professor questiona "Como está o ombro dele?"; uma aluna responde "Está torto". Outra estratégia observada em aula é a explicação lógica dos elementos que definem a técnica instrumental. Sem o violino, o professor fez um exercício para demonstrar detalhadamente o movimento correto que o cotovelo deve fazer quando se está tocando. Os alunos também fizeram esse exercício de movimento sem o violino. O professor, então, explicou como o movimento correto se relaciona com a qualidade do som.

Roberto ressalta a importância de se ensinar de forma clara e objetiva, mostrando os procedimentos necessários para alcançar o resultado desejado. Na sua opinião, o professor que não tem esse cuidado acaba gerando desmotivação: "quando o professor estabelece um objetivo e não mostra pro aluno como chegar lá [...] o professor vai e demonstra pra ele, só que a demonstração não é o suficiente" (ROBERTO, 2017). Na mesma linha, ele argumenta que não basta perguntar se o aluno entendeu; é necessário que o professor compreenda suas dificuldades: "então o professor não tem que somente dizer 'Vamos lá... Aprendeu, não?! Aprendeu, não?! O quê que tá acontecendo?' O professor deve pensar em alternativas ou entender por que esse aluno não entende" (ROBERTO, 2017). Tal ação se refletiu na aula observada, quando professor e aluna tocaram juntos uma peça; ela tocando apenas a parte da mão direita, e ele, a da mão esquerda. Em determinado momento a aluna erra, e o professor explica o que aconteceu. A aluna tenta novamente, e o professor explica em detalhes como a peça deve ser tocada.

De acordo com Reeve, Deci e Ryan (2004: 48), professores promotores de autonomia justificam as atividades por meio de explicações lógicas, utilidade, benefício e importância pessoal. Diante de uma tarefa potencialmente desinteressante, valorizar as explicações e a utilidade da tarefa tende a promover a identificação do aluno e facilitar a internalização e o esforço subsequente. Evans (2015: 71) destaca que é possível promover a autonomia ao fornecer justificativas, por exemplo, explicar os benefícios de treinar escalas ou praticar leitura à primeira vista. Em contrapartida, a autonomia pode ficar comprometida se o professor seguir o mesmo plano de aula para cada lição e instruir os alunos a fazerem as coisas "porque o professor disse".

Regulação introjetada.

Foi possível identificar duas estratégias de regulação introjetada nas falas e ações dos professores. A primeira refere-se à expectativa criada por pais e professores. Jeferson relatou que procura ensinar alguns elementos técnicos básicos para que, em pouco tempo, o aluno já consiga tocar uma peça simples. Considera que isso é uma boa estratégia, porque, em suas palavras, "a motivação já vem nessa música" (JEFERSON, 2017). Essa é uma estratégia que pode nutrir a necessidade de competência, conforme analisamos anteriormente. Por outro lado, Jeferson demonstra uma aproximação com a regulação introjetada ao afirmar que o aluno vai ser cobrado por seus familiares; as pessoas vão perguntar se ele já toca. Não ficou claro se Jeferson usa isso como estratégia para incentivar os estudantes, contudo, é algo que mostra permear seu estilo motivacional. Ainda no lastro da expectativa, o professor recomenda que se procure prazer e tranquilidade para fazer música. Apesar de essa recomendação ser algo que não afetaria a autonomia do aluno, a associação com a regulação introjetada acontece devido à diretiva utilizada pelo professor, que disse: "Tem que ter prazer com isso. Tem que ficar tranquilo" (JEFERSON, 2017). Dessa forma, o aluno pode agir para atender às expectativas do professor, sendo que a busca por prazer e a tranquilidade podem virar uma obrigação.

Roberto também se aproxima de questões relacionadas à expectativa, quando falou dos alunos que manifestam a intenção de desistir das aulas de piano. Ele aconselha, nessa situação, que o estudante não pare de se dedicar ao instrumento: "Não deixe de estudar, porque, senão, o tempo que você investiu no piano vai ser jogado pelo ralo, porque você vai ficar anos sem estudar. Tenha pelo menos uma aula por semana pra você manter o que você aprendeu" (ROBERTO, 2017). Com esse argumento, o aluno poderia permanecer

estudando o instrumento não por vontade própria, mas para atender a uma expectativa do professor. Durante a aula, Roberto também se aproxima de estratégias baseadas em expectativas. Ele diz: "Vamos lá, tem que melhorar!". O professor diz que a aluna já tocou melhor e precisa aprimorar a parte da mão direita. Explica mais uma vez como fazer e diz, novamente, "Tem que melhorar". Da mesma forma como analisado anteriormente, a aluna pode se esforçar para melhorar e atender às expectativas do professor.

Segundo Ryan e Deci (2017: 180), as pessoas, em geral, são constantemente influenciadas pela expectativa criada por familiares, amigos, professores e outros. Tais expectativas levam o indivíduo a moldar seu comportamento para obter aprovação social e evitar o sentimento de culpa e vergonha por agir de forma considerada inadequada. Evans (2015: 75) ressalta que a expectativa pode gerar comportamentos por regulação introjetada, tal como observado em alunos que praticam seu instrumento simplesmente porque acreditam que é seu dever, ou que se sentiriam culpados ou envergonhados caso não estudassem.

A segunda estratégia de regulação introjetada observada nas aulas foi o uso de linguagem controladora. Na aula de Jeferson, após uma explicação, uma aluna passa a fazer um exercício sobre o assunto que o professor propôs. Diante da dificuldade apresentada por ela, o professor fala de forma contundente: "Minha filha, use todo o arco!". Na mesma linha, quando seu aluno comete alguns erros na peça que estava lendo, o professor fala de forma incisiva: "Mas por que não olha a partitura?". Durante a aula observada, Roberto utiliza *feedbacks* para conduzir a atividade com sua aluna, às vezes de forma direta e incisiva. Depois de passar a parte da mão direita do tema do filme *A bela e a fera*, a aluna toca apenas a parte da mão esquerda, porém apresenta muita dificuldade. O professor, então, pergunta: "Você não estudou a parte da mão esquerda?". Um tempo depois, encaminha a aula para outra peça, também tema de filme e pergunta: "Estudou com as duas mãos?". A aluna toca só a parte da mão direita, o que o professor comenta decidido: "você não estudou!".

A linguagem controladora, segundo Reeve e Jang (2006: 210), é a promoção de recursos motivacionais externos, por meio de pressão e senso de atribuição, administrada por meio da forma como o professor se comunica. Proferindo uma linguagem controladora, o professor pode pressionar os alunos a cumprirem uma agenda imposta, por meio de diretivas, comandos, bem como declarações que remetam à obrigação e ao dever. Reeve (2009: 167) aponta que a linguagem controladora muitas vezes é entendida como uma qualidade, por aqueles que acreditam que o bom professor deve ser rígido e exigente.

Regulação externa.

A regulação externa foi verificada apenas nas falas e ações do professor Roberto, ao adotar a estratégia de atribuir uma nota. Antes de encerrar a aula, o professor grava no celular um trecho da peça que está sendo trabalhada pela aluna, deixando agendada uma avaliação para a semana seguinte. O professor direciona-se à estudante e diz: "Vai valer dois pontos na sua prova se você tocar até onde eu gravei. Será dia dezessete. Titio reprova, viu?!". Depois que a aula encerra, o professor fala ao pesquisador que avalia seus alunos com pontos. Ao longo do semestre, faz pequenas avaliações valendo dois pontos, até completar dez. O professor termina dizendo "Ameaçar os alunos com notas funciona muito bem para motivá-los". Tal estratégia para incrementar a motivação, segundo Ryan e Deci (2020: 5), é de uso comum entre professores, a ponto de ser algo tão presente na educação que é difícil para alguns imaginar uma escola sem notas.

Reeve (2009) aponta razões que explicam a adoção de estratégias de regulação externa, das quais destacamos três que podem justificar o comportamento de Roberto. A primeira razão é que muitos professores utilizam estratégias de controle por considerar que isso é necessário para manter um ambiente estruturado em sala de aula, com tendência a considerar que as estratégias promotoras de autonomia podem levar a um ambiente caótico. A segunda é que professores frequentemente utilizam estratégias de controle diante da passividade e falta de engajamento dos alunos durante as aulas. A terceira é a percepção de utilidade que as estratégias de controle proporcionam, considerando que apresentam uma aparente capacidade de contornar as deficiências percebidas na motivação e promover um resultado positivo, rápido e confiável. Dessa forma, como destacam Ryan e Deci (2020: 6), muitos professores acreditam que as notas são uma estratégia motivacional eficaz, uma vez que, ao avaliar os alunos, estão incentivando o esforço, além de estarem fornecendo *feedbacks*.

Um dos elementos centrais da TAD é que a promessa de uma recompensa ou a ameaça de uma punição pode ser entendida como útil para aumentar o engajamento do aluno de forma imediata, contudo, estudos realizados demonstram que o engajamento tende a diminuir com o passar do tempo (RYAN; DECI, 2017). Um bom exemplo desse fenômeno é o estudo conduzido por Faulkner, Davidson e McPherson (2010), que acompanhou a trajetória musical de 157 crianças por 12 anos. Alunos que receberam recompensas (como receber dinheiro no final da semana por praticar ou poder assistir TV depois de terminar a sessão de estudo) possuem uma propensão maior para desistir do instrumento musical. Os autores são enfáticos ao afirmar que as recompensas extrínsecas no início do programa instrumental predizem fortemente o não envolvimento futuro com o instrumento. Conforme aponta Evans (2015: 73), muitos professores de música reconhecem os efeitos dos motivadores externos, como estrelas douradas e adesivos para praticar e tocar bem, porque parecem funcionar nas circunstâncias imediatas. Entretanto, as pesquisas são contundentes ao confirmar as propostas da TAD nas quais as recompensas e punições não possuem bom efeito na motivação a longo prazo.

Considerações finais

Em consonância com as definições de motivação autônoma, foram identificadas as estratégias de conhecer os interesses pessoais do aluno, trabalhar peças musicais que eles gostam e conhecem, elaborar versões facilitadas de peças que os estudantes desejam tocar, proporcionar a performance de peças ou acompanhamentos simples já nas primeiras aulas, assegurar a compreensão e aplicação de algum conteúdo estudado em aula, propor peças mais simples de um compositor que o aluno admira, criar um ambiente descontraído em sala de aula, intercalar as lições com momentos lúdicos, conversar sobre o dia a dia, isolar elementos de técnica para facilitar a compreensão do movimento, explicar a lógica dos elementos que definem a técnica instrumental e gravar áudio e vídeo para ajudar na percepção da sonoridade e no desenvolvimento da técnica.

Em consonância com as definições de motivação controlada, foram identificadas as estratégias de desvalorizar o repertório de interesse do estudante; valorizar o repertório definido pelo professor; ressaltar que o aluno vai ser cobrado por seus familiares; demonstrar expectativa quanto à permanência nas aulas de instrumento, à performance e ao estudo em casa; usar linguagem controladora; e usar avaliações e ameaças de reprovação.

As entrevistas e observações deixam claro que os professores utilizam várias estratégias para lidar com a motivação de seus alunos, tanto controladoras quanto promotoras de autonomia, de forma concomitante. O registro de tais estratégias foi útil para destacar essa dinâmica e fornecer elementos mais tangíveis para a compreensão das ações conduzidas pelos professores. Dessa forma, novos estudos podem aprofundar o foco nas estratégias controladoras, tanto para compreender suas origens, quanto para compreender as consequências no desempenho do aluno. Destaca-se a afirmação de Ryan e Deci (2020: 9), na qual defendem a condução de mais estudos qualitativos sobre os pressupostos da TAD, para preencher um quadro mais detalhado de experiências, práticas e motivos envolvidos na prática educativa.

Destaca-se também a relação entre o que foi aferido na escala e o que foi descrito e observado nas entrevistas e observações. O professor Jeferson, que apresentou um escore mais baixo e consequentemente foi categorizado como um perfil relativamente mais controlador, demonstrou uma ambiguidade: ao mesmo tempo que discorria sobre a compreensão do gosto musical dos alunos, desvalorizava a peça que sua aluna gostaria de tocar. Já o professor Roberto, que apresentou um escore mais alto e consequentemente foi categorizado como um perfil relativamente mais promotor de autonomia, também demonstrou ambiguidade: ao passo que dizia elaborar versões facilitadas para manter o interesse do aluno iniciante, ameaçava a aluna por meio de reprovação. Em linhas gerais, conclui-se que os professores possuem um discurso mais promotor de autonomia, porém, na prática, observa-se mais controle. Esse é um dado relevante, também notado na pesquisa de Machado *et al.* (2012), que pode ser explorado com mais profundidade em futuras pesquisas.

Por fim, pontua-se que o contato com o estudo da motivação e suas implicações na qualidade da aprendizagem e bem-estar poderia ampliar a consciência dos professores de instrumento musical para ampliar suas ações promotoras de autonomia e evitar situações de controle. Debater com maior profundidade as origens e eficiência das estratégias para lidar com a motivação do aluno no ensino de instrumento musical, considerando a tradição do ensino de instrumento musical e demais peculiaridades do ensino de música, poderia ser considerada uma forma de enriquecer a formação de professores.

Referências

BLACK, Aaron E.; DECI, Edward L. The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, v. 84, issue 6, p. 740-756, 2000.

BONNEVILLE-ROUSSY, Arielle; HRUSKA, Emese; TROWER, Hayley. Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being. *Journal of Research in Music Education*, v. 68, issue 1, p. 97-119, 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (org.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 415-422, 2007.

CAI, Yi; REEVE, Johnmarshall; ROBINSON, Dawn T. Home Schooling and Teaching Style: Comparing the Motivating Styles of Home School and Public School Teachers. *Journal of Educational Psychology*, v. 94, issue 2, p. 372–380, 2002.

CHIRKOV, Valery I.; RYAN, Richard M. Parent and Teacher Autonomy-Support in Russian and U.S. Adolescents: Common Effects on Well-Being and Academic Motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 32, issue 5, p. 618-635, 2001.

CREECH, Andrea; GAUNT, Helena. The Changing Face of Individual Instrumental Tuition: Value, Purpose, and Potential. *In*: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (org.). *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford, 2012. v. 1. p. 694-711.

DAVIDSON, Jane W.; JORDAN, Nicole. Private Teaching, Private Learning: An Exploration of Music Instrument Learning in the Private Studio, the Junior and Senior Conservatories. *In*: BRESLER, Liora (org.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729-744.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, v. 49, issue 3, p. 182-185, 2008.

DECI, Edward L.; SCHWARTZ, A. J.; SHEINMAN, L.; RYAN, R. M. An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy with Children: Reflections on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, v. 73, issue 5, p. 642-650, 1981.

EVANS, Paul. Self-Determination Theory: An Approach to Motivation in Music Education. *Musicae Scientiae,* v. 19, issue 1, p. 65-83, 2015.

FAULKNER, Robert; DAVIDSON, Jane W.; MCPHERSON, Gary E. The Value of Data Mining in Music Education Research and Some Findings From its Application to a Study of Instrumental Learning During Childhood. *International Journal of Music Education*, v. 28, issue 3, p. 212-230, 2010.

FIGUEIREDO, Edson A. F. Associations Between Training, Employment, and Motivational Styles of Brazilian Instrumental Music Teachers. *International Journal of Music Education*, v. 37, issue 2, p. 198-209, 2019.

FIGUEIREDO, Edson A. F. *Motivação na aula de instrumento musical*: teorias e estratégias para professores. Curitiba: Appris, 2020.

FIGUEIREDO, Edson. A. F.; HENTSCHKE, Liane. Estilo motivacional de professores de música: propriedades psicométricas de uma escala. *Ciência e Cognição*, v. 22, n. 1, p. 102-113, 2017.

FIGUEIREDO, Edson A. F.; MOREIRA, Alex S. C. O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2023.

FLINK, Cheryl; BOGGIANO, Ann K.; BARRETT, Marty. Controlling Teaching Strategies: Undermining Children's Self-Determination and Performance*. Journal of Personality and Social Psychology*, v. 59, issue 5, p. 916-924, 1990.

FROILAND, John M.; WORRELL, Frank C. Intrinsic Motivation, Learning Goals, Engagement, and Achievement in a Diverse High School. *Psychology in the Schools*, v. 53, issue 3, p. 321-336, 2016.

GILLET, Nicolas; VALLERAND, Robert J.; LAFRENIÈRE, Marc-André K. Intrinsic and Extrinsic School Motivation as a Function of Age: The Mediating Role of Autonomy Support. *Social Psychology of Education*, v. 15, issue 1, p. 77-95, 2012.

GRAHAM, Sandra; WEINER, Bernard. Motivation: Past, Present, and Future. *In*: HARRIS, Karen R.; GRAHAM, Steve; URDAN, Timothy (org.). *APA Educational Psychology Handbook*. Washington: American Psychological Association, 2012. v. 1. p. 367–397.

JANG, Hyungshim; REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L. Engaging Students in Learning Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, v. 102, issue 3, p. 588-600, 2010.

JEFERSON. Entrevista concedida a Edson Antônio de Freitas Figueiredo em 4 abr. 2017. Arquivo de áudio em formato mp3.

KENNELL, Richard. Systematic Research in Studio Instruction in Music. *In*: COLWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (org.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford, 2002. p. 243-256.

KINGSFORD-SMITH, Andrew; EVANS, Paul. A Longitudinal Study of Psychological Needs Satisfaction, Value, Achievement, and Elective Music Intentions. *Psychology of Music*, v. 49, issue 3, p. 382-398, 2021.

KRAUSE, Amanda E.; NORTH, Adrian C.; DAVIDSON, Jane W. Using Self-Determination Theory to Examine Musical Participation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, v. 10, p. 1-12, 2019.

MACHADO, Amélia C. T. A.; RUFINI, Sueli Édi; MACIEL, Aline Guilherme; BZUNECK, José Aloyseo. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 32, n. 1, p. 188-201, 2012.

MACINTYRE, Peter D.; SCHNARE, Ben; ROSS, Jessica. Self-Determination Theory and Motivation for Music. *Psychology of Music*, v. 46, n. 5, p. 699-715, 2018.

MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya L.; BELUCE, Andrea Carvalho; RUFINI, Sueli Édi. Motivação de alunos do ensino fundamental: Estudo de duas realidades culturais. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 601-608, 2017.

MCPHERSON, Gary E.; O'NEILL, Susan. Students' Motivation to Study Music as Compared to Other School Subjects: A Comparison of Eight Countries. *Research Studies in Music Education*, v. 32, issue 2, p. 101-137, 2010.

MIKSZA, Peter; EVANS, Paul; MCPHERSON, Gary E. Motivation to Pursue a Career in Music: The Role of Social Constraints in University Music Programs. *Psychology of Music*, v. 49, issue 1, p. 50-68, 2021.

REEVE, Johnmarshall. Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable? *Contemporary Educational Psychology*, v. 23, issue 3, p. 312-330, 1998.

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

REEVE, Johnmarshall. Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, v. 44, issue 3, p. 159-175, 2009.

REEVE, Johnmarshall; BOLT, Elizabeth; CAI, Yi. Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, issue 3, p. 537-548, 1999.

REEVE, Johnmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A Dialectial Framework for Understanding Sociocultural Influences on Student Motivation. *In*: MCINERNEY, Dennis M.; ETTEN, Shawn V. (org.). *Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31-60.

REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim; CARRELL, Dan; JEON, Soohyun; BARCH, Jon. Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, v. 28, issue 2, p. 147-169, 2004.

REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim; HARDRE, Pat; OMURA, Mafumi. Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, v. 26, issue 3, p. 183-207, 2002.

REEVE, Johnmarshall; JANG, Hyungshim. What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, issue 1, p. 209-218, 2006.

RENWICK, James M.; REEVE, Johnmarshall. Supporting Motivation in Music Education. *In*: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (org.). *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press, 2012. v. 1. p. 143-162.

RIBEIRO, Giann M.; SILVA, Gibson A. M. da. Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN. *Per Musi*, n. 42, p. 1-27, 2022.

RIBEIRO, Giann M.; SILVA, Gibson A. M. da. Motivação de jovens guitarristas para aprender a tocar jogando rocksmith sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. *Música Em Contexto*, v. 10, n. 1, p. 159-174, 2016.

ROBERTO. Entrevista concedida a Edson Antônio de Freitas Figueiredo em 24 abr. 2017. Arquivo de áudio em formato mp3.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 61, p. 1-11, 2020.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p. 54-67, jan. 2000.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. *Self-determination theory*: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness. New York: The Guilford Press, 2017.

SAFRAIDER, Gabriela S.; ARAÚJO, Rosane C. A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. *Orfeu*, v. 7, n. 3, p. 1-23, 2022.

SANTOS, Gabriel M.; CERNEV, Francine K. A motivação para aprender música no ensino superior: reflexões a partir de um curso de Licenciatura em Música. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 149-162, 2019.

SCHATT, Matthew D. The Music Practice Motivation Scale: An Exploration of Secondary Instrumental Music Students' Motivation to Practice. *International Journal of Music Education*, v. 41, issue 1, p. 157-171, 2023.

SCHERRER, Vsevolod; PRECKEL, Franzis. Development of Motivational Variables and Self-Esteem During the School Career: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Review of Educational Research*, v. 89, issue 2, p. 211-258, 2019.

SCHUNK, Dale H.; PINTRICH, Paul R.; MEECE, Judith L. *Motivation in Education*: Theory, Research, and Applications. 3. ed. New Jersey: Pearson, 2010.

VALENZUELA, Rafael; CODINA, Nuria; PESTANA, José Vicente. Self-Determination Theory Applied to Flow in Conservatoire Music Practice: The Roles of Perceived Autonomy and Competence, and Autonomous and Controlled Motivation. *Psychology of Music*, v. 46, issue 1, p. 33-48, 2018.

VALLERAND, Robert J.; FORTIER, Michelle S.; GUAY, Fréderic. Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 72, issue 5, p. 1161-76, 1997.

VANSTEENKISTE, Maarten; SIMONS, Joke; LENS, Willy; SOENENS, Bart; MATOS, Lenia. Examining the Motivational Impact of Intrinsic Versus Extrinsic Goal Framing and Autonomy-Supportive Versus Internally Controlling Communication Style on Early Adolescents' Academic Achievement. *Child Development*, v. 76, issue 2, p. 483-501, 2005.

WANG, Ziyun; WONG, Kwanyie. Factors Influencing the Career Intentions of Music Performance Students: An Integrated Model Analysis. *International Journal of Music Education*, v. 40, issue 4, p. 554-570, 2022.

YIN, Robert K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016.

Edson Figueiredo é violonista, professor e pesquisador. Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke. Mestre em Cognição e Filosofia da Música pela Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo. Bacharel em Instrumento (violão) pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Mário da Silva. Desde 2015 atua como professor efetivo no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí, onde leciona as disciplinas de Prática Instrumental (violão) e Didática do Instrumento. Também desenvolve pesquisas sobre motivação para o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais. figueiredo.edson@outlook.com

A *Opus* está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional