

MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM E PRÁTICA MUSICAL: DOIS ESTUDOS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Rosane Cardoso de Araújo
Célia Regina Pires Cavalcanti
Edson Figueiredo

RESUMO

Neste texto, são apresentados dois estudos sobre motivação e prática musical desenvolvidos no âmbito do ensino superior. Os estudos foram conduzidos por dois referenciais distintos: Crenças de Auto-Eficácia (Albert Bandura) e Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan). O delineamento metodológico para cada investigação foi o estudo de levantamento conduzido por meio de instrumentos de coleta de dados elaborados de acordo com cada referencial. A população investigada foram alunos de cursos superiores de música de uma instituição de ensino da cidade de Curitiba. Os resultados apontaram possibilidades de verificar o processo motivacional de alunos de cursos de música, a partir da observação de alguns aspectos como a) a confiança do discente nas próprias capacidades e suas crenças em produzir resultados; b) as ações intencionais que possam produzir mudanças; e c) os fatores que podem promovê-las. Buscou-se ao final do texto, enfatizar a observação desses aspectos por parte dos educadores, como meio de promover um processo de aprendizagem musical mais significativo e orientado.

PALAVRAS-CHAVE

Autodeterminação; Auto-eficácia; Prática musical

LEARNING MOTIVATION AND MUSICAL PRACTICE: TWO STUDIES IN THE HIGHER EDUCATION CONTEXT**ABSTRACT**

The text presents two studies about motivation and musical practice; they were all developed in the Higher Education ambit. The studies were conducted by using two distinct referentials: Self-Efficacy Beliefs (Albert Bandura) and Self-Determination Theory (Deci & Ryan). The methodological outline for each investigation was the surveying study, conducted through data collection elaborated according to each referential. The investigated population consisted of students of Music Colleges at a Music Institution in Curitiba. The results point to the possibilities of verifying the motivational process of music students by observing aspects such as: a) the confidence in his own capacity and his beliefs to produce results; b) the intentional actions that might produce change; and c) the factors that can promote them. The intention, at the end of the text, was to emphasize the observation of these aspects from the point of view of educators as the means to promote a music learning process more meaningful and oriented.

KEYWORDS

Self-determination theory; Self-efficacy beliefs; Music practice

INTRODUÇÃO

O ato de praticar ou aprender através de experiências sistemáticas é compreendido como um requisito essencial para aquisição de habilidades em diversos domínios. Na música, tal ato representa um ritual inevitável incutido na rotina diária daqueles que desejam aprender a tocar um instrumento musical. A prática musical é uma atividade “[...] multifacetada e multidimensional” (GALVÃO, 2006, p. 172) que envolve investimento pessoal de ordem física, mental e emocional. O esforço necessário para sustentar um longo período de estudo, somado à prática repetitiva de um determinado repertório musical, que pode levar semanas e até meses, requer disciplina, motivação e estabelecimento de padrões pessoais visando compromisso com metas almejadas, o que demanda desenvolvimento de competências cognitivas.

Os estudos sobre processos motivacionais presentes na aprendizagem e prática musical têm revelado resultados que podem auxiliar músicos e educadores a compreender aspectos do investimento pessoal dos sujeitos e o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas, bem como refletir sobre a qualidade de tal envolvimento e suas conseqüências sobre as atividades musicais. Dentre as teorias motivacionais que podem ser objeto de estudo no domínio da aprendizagem e prática musical destacam-se aquelas que ressaltam componentes cognitivos como crenças, metas, atribuições e variáveis afetivas.

Existem, portanto, diversas abordagens que possibilitam uma investigação dos processos motivacionais envolvidos nas diferentes atividades musicais realizadas pelos indivíduos. Neste texto, são apresentados dois referenciais sobre processos motivacionais observados especialmente no contexto da prática musical de alunos de graduação em música: Crenças de Auto-Eficácia (BANDURA, 1997) e Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN, 2000). Os resultados foram obtidos por meio de estudos de levantamento e, como instrumento de coleta de dados, questionários foram elaborados especificamente de acordo com o referencial abordado e aplicados a alunos de curso superior de música de uma instituição de ensino da cidade de Curitiba.

CRENÇAS DE AUTO-EFICÁCIA E AUTO-REGULAÇÃO: A MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA INSTRUMENTAL DE MÚSICOS INSTRUMENTISTAS**Auto-Regulação e Crenças de Auto-Eficácia**

Auto-regulação da aprendizagem é a capacidade de auto-ensino, ou seja, ser capaz de preparar, facilitar e controlar a própria aprendizagem. Estas habilidades “[...] são de extrema relevância para o desenvolvimento musical dos instrumentistas, favorecendo o alcance de melhores níveis de performance instrumental” (SANTIAGO, 2006, p.56). Para o músico, a aquisição deste tipo de competência é tão importante como a aquisição de competências auditivas ou motoras e são determinantes para um bom desempenho (HALLAM, 2001).

Entre os recentes estudos que investigam a auto-regulação da aprendizagem estão aqueles delineados pela Teoria Social Cognitiva elaborada por Albert Bandura, que, segundo Azzi e Polydoro (2006), vem oferecendo importante contribuição para a psicologia contemporânea. A Teoria Social Cognitiva descreve o homem como um ser proativo, agente da sua própria história, não apenas espectador. Nesta perspectiva, a capacidade de auto-regulação é descrita como uma das características fundamentais do homem agente (POLYDORO; AZZI, 2008). Pesquisas sobre auto-regulação estão sendo desenvolvidas em diferentes domínios por Bandura e outros pesquisadores a partir da Teoria Social Cognitiva (ibid.). Fundamentado nesta abordagem teórica, Zimmerman e Cleary (2006) propõem um modelo de auto-regulação acadêmica que inclui três fases cíclicas:

a) Fase antecedente – É anterior ao processo de aprendizagem e envolve planejamento, análise da tarefa e motivação pessoal. Nesta fase, as crenças que precedem o esforço para aprender direcionam a ação que conduz à aprendizagem, portanto, envolve crenças de auto-eficácia, resultado esperado, valor/significado da tarefa, estabelecimento de metas e seleção de estratégias. O modelo de Zimmerman¹ identifica algumas variáveis motivacionais, porém, as crenças de auto-eficácia são descritas como elemento-chave deste processo;

¹ ZIMMERMAN; CLEARY, 2006, p. 56 Crenças de auto-eficácia desempenham um papel crítico para a fase antecedente porque podem sustentar altos níveis de motivação e resiliência quando estudantes encontram obstáculos ou dificuldades. Por exercer influência sobre a fase antecedente, as crenças de auto-eficácia exercerão influência sobre as outras fases de auto-regulação já que o processo é cíclico.

b) Fase do controle do desempenho – Ocorre durante a aprendizagem e envolve auto-monitoramento ou auto-observação, autocontrole, concentração e auto-instrução. As estratégias selecionadas na fase anterior são utilizadas com o objetivo de alcançar resultados positivos;

c) Fase da auto-reflexão – Inclui auto-avaliação (autojulgamento), atribuições, auto-reações e adaptação. Esta fase se desenvolve depois da performance através da auto-avaliação dos resultados obtidos por meio das ações selecionadas, organizadas e implementadas de acordo com das metas estabelecidas.

A fase antecedente influencia a fase do controle do desempenho que, por sua vez, influencia a fase auto-reflexiva. O ciclo está completo quando a fase auto-reflexiva exerce influência sobre a antecedente, “[...] como resultado, os indivíduos que são bons auto-reguladores expandem o seu conhecimento e competências cognitivas” (ZIMMERMAN, 1990 apud POLYDORO; AZZI, 2008, p. 160). Contudo, o elemento central do processo de auto-regulação está na percepção pessoal do aluno sobre si mesmo, o quanto se percebe capaz ou o que pensa a respeito de suas habilidades (ZIMMERMAN, 1989). Sendo assim, o instrumentista precisa perceber-se capaz de auto-regular sua aprendizagem.

A motivação do aluno para auto-regular suas sessões de prática instrumental depende também das crenças em sua própria capacidade de se auto-regular (McPHERSON; McCORMICK, 2006), ou seja, a efetiva auto-regulação requer não somente habilidades auto-regulatórias mas, também, forte crença na própria capacidade de auto-regulação (BANDURA, 1997).

Crenças de auto-eficácia configuram-se no constructo central da Teoria Social Cognitiva e um dos mecanismos-chave da agência humana. Para o agenciamento pessoal é fundamental destacar que “[...] entre outros fatores pessoais, os indivíduos possuem autocrenças que lhes possibilitam exercer certo grau de controle sobre seus pensamentos, sentimentos e ações” (PAJARES; OLAZ, 2008, p.99). Quando o indivíduo pergunta “Eu posso fazer?” está se questionando sobre suas crenças de auto-eficácia em relação a algo. Estudantes de música estão sujeitos ao mesmo impacto das crenças de auto-eficácia que alunos de outras áreas de estudo. As crenças do aluno em sua capacidade como

instrumentista, afetam suas aspirações, seu nível de interesse nas atividades musicais e seu comprometimento com o estudo.

Desde a introdução do conceito por Albert Bandura em 1977, crenças de auto-eficácia têm sido pesquisadas e sua influência comprovada em diferentes domínios: “[...] de fato, as idéias de Bandura sobre auto-eficácia encontraram ressonância em diversas áreas de conhecimento, como saúde, educação, trabalho e esporte, por exemplo” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 9-10). Entretanto, de acordo com McPherson e McCormick (2006), diante do enorme corpo de evidências que revelam a influência destas crenças sobre a performance acadêmica, é surpreendente o pequeno número de estudos desenvolvidos em música já que exercem influência no comportamento das pessoas e são vistas por muitos psicólogos educacionais como um dos elementos que antecipam o sucesso acadêmico por motivarem o comportamento. Logo, esta investigação pode contribuir com futuros estudos em música que contemplem os fundamentos teóricos apresentados, assim como oferecer um possível caminho a ser explorado por professores de instrumento musical no que se refere a manter e fortalecer as crenças de auto-eficácia dos seus alunos.

Apresentação da pesquisa

Para atingir aos propósitos deste estudo no qual se buscou investigar as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas para auto-regular sua prática instrumental, foram consideradas algumas orientações de Bandura (2006). De acordo com o mesmo autor, a construção de uma escala com o objetivo de acessar a eficácia no domínio da auto-regulação requer primeiro que o pesquisador identifique as várias formas de desafios e impedimentos. Por intermédio de entrevistas ou questionários, os indivíduos descrevem os obstáculos que dificultam sua performance para as tarefas requeridas regularmente. Os desafios identificados devem ser descritos em itens de uma escala de auto-eficácia, sendo assim, em uma escala formal, os participantes julgam sua habilidade para enfrentar os desafios ou sobrepujar os obstáculos que surgem ao longo do caminho.

Portanto, com o intuito de atingir os objetivos desta pesquisa, aplicou-se o estudo de levantamento ou método *survey* em três fases a alunos regularmente matriculados em curso de Bacharelado em Música de uma instituição da cidade de Curitiba e distribuídos em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano.

1ª Fase: Por meio de um questionário elaborado de acordo com as três fases cíclicas de Zimmerman (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006), 42 instrumentistas identificaram os desafios enfrentados no processo de auto-regulação da sua prática instrumental. Os itens do questionário foram construídos e organizados nas seguintes subescalas:

1. *Planejamento:* Planejamento envolve gestão do tempo, isto é, o instrumentista define um tempo específico e organiza o dia ou a semana para realizar suas atividades de aprendizagem, por exemplo: estudar tal obra musical na segunda-feira; na terça, praticar por mais tempo e somente as passagens mais difíceis; na quarta tocar todo o repertório, etc.

2. *Metas:* O músico estabelece metas com o objetivo de alcançar os resultados desejados. Portanto, exemplificando, o instrumentista pode estabelecer a meta de aperfeiçoar uma habilidade específica como o uso do pedal, leitura à primeira vista, etc.

3. *Estratégias:* Estratégias podem ser consideradas como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa (DA SILVA; SÁ, 1997). Algumas estratégias típicas da prática instrumental referem-se ao uso do metrônomo para manter o andamento, anotar o dedilhado, preparar-se fisicamente antes de iniciar os estudos, buscar informações que auxiliem na preparação do repertório na biblioteca ou na internet e realizar uma análise prévia da obra a ser estudada, entre outras.

4. *Motivação:* Aprender a tocar um instrumento musical exige longos períodos de estudo e de prática instrumental. Para o músico, acreditar em sua capacidade de auto-regular o comportamento e manter-se motivado torna-se um fator fundamental quando, por exemplo, precisa praticar em dias ou horários que não fazem parte da sua rotina ou por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem de uma peça musical.

5. *Monitoramento*: Monitorar as sessões de prática instrumental requer concentração nas metas estabelecidas e autocontrole para supervisionar o estudo, ou seja, envolve atenção seletiva aos aspectos particulares do próprio comportamento ou desempenho.

6. *Auto-avaliação*: Após tocar uma peça do repertório, o aluno avalia sua performance e identifica o que é preciso fazer para melhorar. Ele avalia também as metas estabelecidas, o progresso do seu estudo e como está respondendo às orientações recebidas do professor em sala de aula (durante a aula individual de instrumento musical, o aluno recebe orientações do professor com relação à sua prática e performance instrumental. O professor espera que ele siga estas orientações e, assim, tenha um bom desempenho).

7. *Atribuições*: O instrumentista identifica as causas do desempenho, ou seja, as causas do sucesso ou fracasso da performance instrumental. Portanto, após uma avaliação ou um recital, o estudante pode considerar que o sucesso ou fracasso da sua performance está relacionado às próprias habilidades ou a ausência delas o que pode influenciar consideravelmente suas crenças de auto-eficácia.

2ª Fase: Nesta etapa, os itens do questionário identificados pelos alunos de instrumento como obstáculos ou desafios foram listados em quatro escalas intituladas como “inventários de avaliação” (BANDURA, 2006). As respostas dos instrumentistas deram origem a uma escala do 1º ano com 16 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; 2º ano - escala com 15 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; 3º ano - escala com 11 itens distribuídos nas subescalas planejamento, motivação e monitoramento; 4º ano - escala com 16 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação, monitoramento e avaliação.

Um teste-piloto foi aplicado a 46 estudantes que, diante das tarefas requeridas, descreveram seu grau de confiança em uma escala crescente de 1 (nada confiante) a 10 pontos (totalmente confiante). Os índices de consistência interna medidos pelo *Alpha de Cronbach* foram: 1º ano $\alpha_{Cronbach}=0,91$; 2º ano $\alpha_{Cronbach}=0,84$; 3º ano $\alpha_{Cronbach}=0,75$; 4º ano $\alpha_{Cronbach}=0,82$.

3ª Fase: Os inventários de avaliação definitivos foram aplicados nesta fase da pesquisa a uma amostra de 36 instrumentistas e, estes, responderam aos itens que discriminavam as tarefas diversas descrevendo a força de sua crença nas capacidades pessoais para executar as atividades requeridas. Os resultados foram analisados e quantificados estatisticamente.

Resultados

Fundamentado nos resultados obtidos nesta pesquisa observou-se que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentaram crenças mais baixas de auto-eficácia em alguma subescala da fase antecedente, da fase do controle do desempenho ou da fase auto-reflexiva.

Enquanto os participantes do 2º ano (53%) e do 4º ano (82%) demonstraram muita confiança em sua capacidade de planejar o estudo, 60% dos instrumentistas do 1º ano e 56% do 3º ano não apresentaram o mesmo grau de confiança, pois optaram pelos graus mais baixos da escala. No entanto, quando se deparam com a necessidade de planejar seu estudo e atender às responsabilidades familiares que também exigem sua atenção, percebe-se que a confiança diminui em todas as turmas.

Diante de uma nova peça para estudar o aluno pode encontrar maior dificuldade, despender mais tempo e esforço por não saber utilizar estratégias adequadas. Nesta subfunção, os participantes do 2º ano demonstraram alguma ou muita dificuldade em aplicar um percentual maior de estratégias em relação às outras turmas e apresentaram também as crenças de auto-eficácia mais baixas para utilizá-las em sua prática.

Ao responder ao questionário, um percentual acima de 50% de alunos do 3º e 4º ano, demonstraram alguma ou muita dificuldade em 75% das situações relacionadas à motivação. No entanto, enquanto os instrumentistas do 4º ano apresentaram fortes crenças em sua capacidade de sobrepujar os desafios e de se manterem motivados, os músicos do 3º ano não demonstraram o mesmo nível de crenças de auto-eficácia para fazê-lo. Em 75% das situações relacionadas à motivação, os alunos do 3º ano apresentaram baixas crenças de auto-eficácia.

No processo de auto-regulação, durante suas sessões de prática, o músico monitora seu comportamento. Ele observa os procedimentos utilizados, substitui estratégias que não estão produzindo o resultado esperado, concentra-se em suas metas observando se está caminhando em direção aos seus objetivos e corrige possíveis falhas. Neste estudo, os instrumentistas com mais tempo de curso demonstraram maior confiança em sua capacidade de auto-monitorar a prática instrumental, pois, em relação às outras turmas, o 3º e o 4º ano tiveram um percentual maior de instrumentistas muito confiantes.

Auto-avaliação é uma subfunção da fase auto-reflexiva e ocorre após a performance. Somente os instrumentistas do 4º ano, 50%, demonstraram baixas crenças de auto-eficácia para avaliar como estão respondendo às orientações recebidas do professor em sala de aula. Portanto, embora o maior percentual de respostas tenha se concentrado na alternativa muito confiante ou nos graus 7, 8 e 9 das escalas, faz-se necessário considerar também aquelas situações que, nesta pesquisa, obtiveram um percentual de 30% ou mais para a alternativa pouco confiante em todas as turmas, isto é, para os graus mais baixos das escalas, pois, diante de alguns obstáculos, os estudantes demonstraram pouca confiança em sua capacidade de auto-regular sua prática instrumental.

No contexto acadêmico, deve-se considerar que o aluno seleciona atividades nas quais, segundo prevê, acredita que possa executar e abandona outros objetivos ou cursos de ação por não acreditar em sua capacidade de implementá-los (BZUNECK, 2002). O instrumentista que acredita ser capaz de planejar o estudo pode não sentir o mesmo quando precisa monitorar suas metas ou avaliar os resultados do seu desempenho. Por não se julgar capaz de realizar determinada tarefa, o estudante desiste de fazê-lo e o processo é interrompido.

Bandura (1986) relata que o julgamento pessoal de auto-eficácia cria o incentivo necessário para agir e direcionar a própria ação, pois, o indivíduo antecipa mentalmente o que pode realizar para atingir os resultados esperados. A menos que o aluno de instrumento acredite em sua capacidade de produzir resultados não terá incentivo para agir ou perseverar diante das dificuldades. Portanto, os músicos com fortes crenças de auto-eficácia devem ter a oportunidade de continuar fortalecendo estas crenças pessoais. No entanto, aqueles que são assediados por dúvidas quanto às próprias capacidades precisam de experiências nas quais

suas crenças sejam cultivadas e constantemente fortalecidas. As experiências de êxito são o fator mais importante para desenvolver um forte senso de auto-eficácia, pois, nada melhor do que a própria experiência ou resultados de experiências pessoais reais para desenvolver uma percepção das próprias capacidades.

Para os alunos de instrumento, estas experiências podem estar relacionadas, por exemplo, a escolha adequada do repertório, a aquisição de habilidades auto-regulatórias ou a própria performance. A persuasão verbal é outra fonte que influencia estas crenças de forma determinante, pois, colegas, pais ou professores transmitem informações aos estudantes sobre seu desempenho e capacidades (Eu sei que você pode fazer isto! Você fará melhor da próxima vez!). A confiança transmitida verbalmente pode estabelecer ou fortalecer o senso de auto-eficácia, “assim, o tipo de *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças deles sobre suas capacidades” (SOUZA, 2006, p.123). Segundo Bandura (1997) estas são algumas das fontes de auto-eficácia nas quais se deve atuar para que aconteçam modificações nas crenças pessoais.

Portanto, o músico instrumentista pode tornar-se participante ativo e adquirir autonomia sobre a própria aprendizagem, porém, ele precisa acreditar que é capaz de fazê-lo, pois, ao lado da necessidade de desenvolver competências auto-regulatórias, caminham as percepções sobre as próprias capacidades de implementar cursos de ação que possibilitem sua realização.

A AUTONOMIA RELATIVA NO ESTUDO, *PERFORMANCE* E ENSINO DE VIOLONISTAS

Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) teve início no começo dos anos 70, tendo a obra de Deci e Ryan de 1985 como um marco importante no seu delineamento. Como abordagem recente, vem sendo revista e re-elaborada a partir dos dados empíricos obtidos em pesquisa com esta orientação. Os autores a definem como uma abordagem da motivação e personalidade humana, que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da auto-regulação.

Um dos aspectos mais importantes da Teoria da Autodeterminação consiste nas necessidades psicológicas básicas, que podem ser definidas como nutrientes psicológicos inatos que são essenciais para o desenvolvimento psicológico, a integridade e o bem estar (DECI; RYAN, 2000). Os resultados das pesquisas realizadas com esta abordagem vêm colaborando para o postulado de três necessidades psicológicas inatas – *competência, autonomia e vínculo* – que, quando satisfeitas, produzem elevada motivação e saúde mental, mas, quando impedidas ou frustradas conduzem a uma diminuição da motivação e do bem estar (RYAN; DECI, 2000a).

A necessidade de *competência* está relacionada com a capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. É a energia que estimula o organismo a realizar uma atividade no qual o sentimento de competência é a recompensa.

A necessidade de *autonomia* parte do princípio de que o ser humano tem a necessidade de sentir-se no controle de suas ações, e não ser controlado por pessoas ou fatores externos. Este conceito está sistematizado no *locus de causalidade*, no qual a percepção das causas pode ser interna, quando o indivíduo afirma ser a origem do comportamento, ou externa, quando a pessoa acredita que seu comportamento foi determinado por fatores externos.

A necessidade de *pertencimento* ou *vínculo* diz respeito a busca de pertencer a um contexto social, objetivando relacionamentos interpessoais seguros e duradouros. É uma necessidade de estar integrado em uma sociedade. Contudo, esta necessidade é considerada menos central na valorização da motivação, comparada às necessidades de competência e autodeterminação.

Para Deci e Ryan (2000) a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades, uma ou duas não são suficientes. Os autores também trabalham com a hipótese de que a satisfação das necessidades pode facilitar um estilo motivacional denominado *motivação intrínseca*, que caracteriza-se pelo “envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação” (GUIMARÃES; BORUCHOVICH, 2004, p.143). Por outro lado, se a satisfação das necessidades for impedida, haverá um decréscimo na motivação intrínseca.

Todavia, os comportamentos direcionados a satisfazer as necessidades não são necessariamente motivados intrinsecamente. Segundo Deci e Ryan (1985) a vida em sociedade impõe várias regras que não são interessantes por sua própria causa, mas que são obedecidas para não se confrontar com as pressões externas. Este estilo motivacional é denominado *motivação extrínseca*, definido como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições (GUIMARÃES, 2004).

Para Ryan e Deci (2000a) a literatura clássica caracteriza a motivação extrínseca como tipicamente pálida e empobrecida, sendo assim contrastante com a motivação intrínseca. Esta dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi reinterpretada ao se estabelecerem diferentes qualidades da motivação extrínseca, algumas representando formas extenuantes da motivação e outros representando ação (RYAN; DECI, 2000b). Sob esta perspectiva têm-se tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca, evidenciados por meio de um processo de *internalização* que dá suporte à idéia do *continuum* de autodeterminação (ver Figura 1).

A *internalização* é o processo pelo qual a pessoa incorpora ou endossa de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto sócio ambiental. Este conceito está ligado à idéia de que os fatores externos também podem ser integrados ao *self*, atuando como se fossem princípios da própria pessoa, ou seja, o desenvolvimento para tipos mais autônomos de regulação do comportamento depende do sucesso na *internalização* de regras e valores exteriores. Desta forma, o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo.

O *continuum* inicia-se com a desmotivação (*amotivação*), no qual não se encontra uma forma de regulação, ou seja, não existe alguma pressão que faça o indivíduo agir. Conseqüentemente o *locus* de causalidade é impessoal. O que caracteriza esta forma motivacional são as baixas percepções de competência para a realização da atividade, desvalorização das contingências que regulam o comportamento e falta de intenção para agir (DECI; RYAN, 1985). Na música, seria o comportamento de quem não quer aprender um instrumento porque acredita que não possui competência para tal façanha, ou simplesmente

porque não quer. Também pode ser o caso do instrumentista que não participa de um concurso de interpretação por não se achar competente.

QUADRO 1 – Continuum de autodeterminação

Forma motivacional	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Regulação externa	Regulação Introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Algo externo	Algo Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não autodeterminado		←————→		Autodeterminado	
Processos regulatórios relevantes	<i>Ausência de: competência contingência Intenção</i>	<i>Presença de: -recompensas externas -punições</i>	<i>-aprovação social -ego envolvimento</i>	<i>-valorização da atividade -importância pessoal</i>	<i>-síntese de regulações identificadas / conscientes</i>	<i>divertimento -prazer -satisfação</i>

FONTE: RYAN; DECI, 2000a.

Na motivação extrínseca por *regulação externa*, a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada a recompensas ou punições. Segundo Ryan e Deci (2000b), a regulação externa é o tipo de motivação focada nas teorias do condicionamento operante. Por exemplo: o caso do pai que promete dar um violão novo ao filho se ele aprender aquela música especial, ou então da criança que estuda oito horas de piano por dia, para não ser castigada pela mãe. A premiação de concursos musicais também pode ser encarada como um regulador externo.

A motivação extrínseca por *regulação introjetada* está relacionada a um controle da motivação reconhecido pelo indivíduo, mas não aceito como próprio. Este é um relativo controle no qual os comportamentos são executados para evitar culpa ou ansiedade ou, ainda, para conseguir elevar o ego. Por exemplo: a criança que estuda porque quer tocar bem na audição da escola e ser vangloriada pela família, assim como o *performer* que almeja a vitória em um concurso não apenas pelo prêmio, mas por ser uma forma de mostrar sua competência.

A motivação extrínseca por *regulação identificada* é o terceiro tipo de estilo regulatório e se caracteriza pela valorização da atividade e importância pessoal. A Identificação reflete um valor consciente de regulação, tal que a ação é aceita como pessoalmente importante. (DECI; RYAN, 1985). Por exemplo: um pianista que gosta e executa apenas músicas contemporâneas em seus recitais, mas que estuda também música de outros períodos porque acha importante para sua formação como um todo. Este tipo de regulação também pode explicar as intermináveis horas que um músico passa estudando técnica instrumental.

A motivação extrínseca por *regulação integrada* apresenta um alto grau de autodeterminação. Nesta qualidade de motivação, o estilo regulatório do comportamento é definido pela integração dos valores, metas e exigências externas ao *self*. Esta qualidade da motivação possui dois aspectos importantes: 1) A motivação extrínseca, por regulação integrada, que apresenta as mesmas características da motivação intrínseca, mas é considerada extrínseca porque passou por um processo até chegar a este ponto, ao contrario da motivação intrínseca que ocorre naturalmente; 2) a motivação extrínseca, por regulação integrada, que apesar de ser considerada extrínseca, é identificada por um comportamento autodeterminado, o que é uma forma de entender a motivação extrínseca como um fator positivo.

A proposta do *continuum* de autodeterminação indica que é importante fomentar a motivação autônoma (regulação identificada, integrada e intrínseca). Nesse sentido, o processo de internalização das exigências e valores externos torna a motivação extrínseca também autodeterminada. Ryan e Deci (2000a; 2000b) afirmam que a promoção da motivação autônoma está associada à satisfação das necessidades básicas: competência, autonomia e pertencimento.

Através destas prerrogativas a Teoria da Autodeterminação apresenta várias implicações para educação, trabalho, psicoterapia, esportes (DECI; RYAN, 1985). Suas implicações também se mostram importantes para o estudo dos processos motivacionais para aprendizagem e prática musical, e especificamente, nesta pesquisa sobre estudo da motivação de bacharelados em violão.

Metodologia

O objetivo para a pesquisa foi avaliar a autonomia dos bacharelados em violão, referente ao estudo do instrumento musical, performance artística e a prática de ensino. Assim, a pesquisa foi constituída por meio de um questionário oferecido para os alunos.

Participantes: Participaram do estudo 20 estudantes do Curso de Bacharelado em Instrumento – Violão, de uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba, sendo 19 homens (95%) e uma mulher (5%). A distribuição por faixas de idade foi: 4 participantes até 19 anos (20%); 12 participantes entre 20 a 25 anos (60%); 1 participante com mais de 25 anos(5%); e 3 participantes não indicaram a idade.

Instrumento: Nos questionários da auto-regulação² encontra-se uma série de perguntas avaliativas desenvolvidas especificamente por meio da teoria, cada uma abordando um tema ou atividade. Entre os vários modelos existentes para avaliar a auto-regulação, encontram-se questionários para atividades escolares (*Academic Self-Regulation Questionnaire*), aprendizagem (*Learning Self-Regulation Questionnaire*), atividade física (*Exercise Self-Regulation Questionnaire*). Estes questionários serviram de base para a construção de um instrumento de coleta de dados específico para bacharelados em violão, utilizado nesta pesquisa. O questionário aplicado foi dividido em três partes: *estudo*, *performance* e *ensino*:

a) *Estudo* – Teve como foco a análise da autonomia dos alunos em relação ao estudo do instrumento musical. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial “Eu estudo violão” seguida de 15 alternativas que complementavam a afirmação.

b) *Performance* – Teve como foco a análise da autonomia dos alunos em relação as atividades musicais perante um público espectador, como em concertos, recitais e apresentações diversas. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial “Eu realizo atividades de performance” seguida de 15 alternativas que complementavam a afirmação.

² Disponível em: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/index.html>

c) *Ensino* – Teve como foco a análise da autonomia dos bacharelados em relação a prática de ensino do instrumento musical, ou seja, do trabalho como professor³. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial “Eu trabalho como professor de violão”, seguida de 15 alternativas que complementavam a afirmação.

A escala consistiu em 15 itens para cada parte do questionário, sendo cada ponto do *continuum* de autodeterminação avaliado por um conjunto de três itens, com exceção da motivação extrínseca por regulação integrada, que não consta na avaliação. As respostas foram assinaladas em escala *Likert* de 7 pontos (1 discordo plenamente a 7 concordo plenamente).

Procedimento: A aplicação do questionário foi realizada em novembro de 2008 na instituição. A cada estudante foi explicada a natureza da investigação, que a participação era voluntária, que não existiam respostas certas nem erradas, e que as informações recolhidas seriam confidenciais e anônimas.

Análise dos dados: Para avaliar as respostas foi utilizado o Índice de Autonomia Relativa (*Relative Autonomy Index – RAI*), que traduz em números a autodeterminação do entrevistado. Para calcular o índice, foi considerado o escore de quatro sub-escalas: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e intrínseco. A sub-escala regulação externa recebeu peso -2; a regulação introjetada recebeu peso -1; a sub-escala regulação identificada recebeu peso +1; e a sub-escala intrínseco recebeu peso +2. Em outras palavras, as sub-escalas não-autônomas receberam peso negativo enquanto as sub-escalas autônomas receberam peso positivo. A amotivação não é usada no *RAI*, porque esta concerne ao grau de motivação auto-determinada.

³ Foi constatado que, apesar dos participantes estarem cursando a graduação, apenas dois não exerciam atividades de docência em escolas, academias de música ou atividades como professores de violão autônomos.

Resultados da pesquisa

Na primeira parte do questionário, referente ao estudo do instrumento musical, o índice médio obtido pelos alunos alcançou 16,2 pontos. Na segunda parte, referente a *performance* artística, o índice médio atingiu 18,9 pontos, enquanto a terceira parte, referente ao ensino do instrumento obteve o índice médio de 12,8 pontos (Gráfico 1).

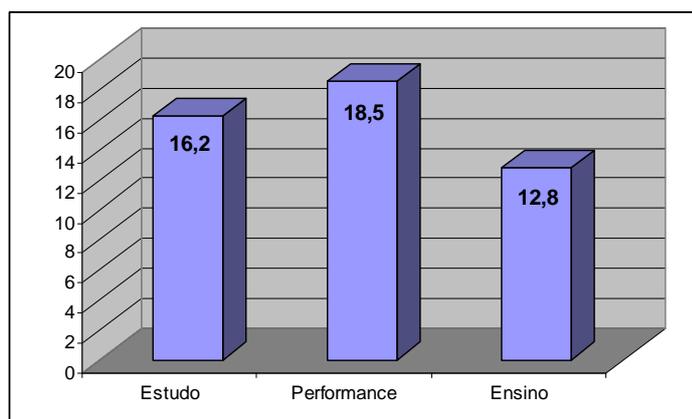


GRÁFICO 1- Índices obtidos nas questões estudo, performance e

A comparação relativa dos índices revelou que os alunos possuíam mais autonomia em suas atividades de *performance* artística, comparando-se com o estudo do instrumento e com a prática de ensino, sendo esta última a variável que demonstrou uma autonomia relativamente mais baixa.

A questão *performance* foi a que apresentou maior índice de autodeterminação, podendo assim, associá-la ao prazer e satisfação típicas da motivação intrínseca. Devido ao alto nível de concentração em uma atividade de *performance*, Csikszentmihalyi (1992) afirma que os atletas e artistas estão mais propensos ao sentimento de fluxo, ou seja, uma situação de equilíbrio entre os desafios e habilidades cuja sua energia psíquica se concentra totalmente na atividade executada. Tal equilíbrio também é particularmente importante para a satisfação da necessidade de competência, pois executar uma peça musical em público pode proporcionar grande sentimento de capacidade pessoal.

O quesito *estudo* apresentou um índice de autonomia relativamente inferior a *performance*. Isso pode ser relacionado ao sistema de ensino que utiliza programas, prazos e notas para direcionar o estudo. Tais fatores podem contribuir para a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada, como, por exemplo, no caso de um aluno que estuda uma peça musical com o único objetivo de obter boa nota na prova. Todavia, os fatores externos também podem ser bons para motivar o estudo deliberado dos alunos, se forem administrados de maneira a facilitar o processo de internalização, alterando o estilo regulatório para identificado e integrado. Para isso, as atividades acadêmicas devem auxiliar na satisfação das necessidades psicológicas básicas, fazendo com que os alunos se sintam competentes, autodeterminados e vinculados a um grupo social.

A questão *ensino* apresentou um índice de autonomia relativamente inferior ao estudo e performance. Uma explicação para este fato pode ser vinculado a constatação de que o trabalho com a docência não é prioridade entre os músicos que cursam o bacharelado. A idéia de “ganhar a vida” tocando um instrumento musical pode ser o objetivo de muitos estudantes, porém, como sugere Ilari (2002, p.82) “[...] o músico brasileiro em formação é muitas vezes forçado a trabalhar cedo, abandonando assim seus estudos e uma formação musical mais sólida”. Aquele que não consegue seguir carreira de músico profissional pode escolher o trabalho de professor como uma segunda opção, gerando um sentimento de incompetência ou frustração. O problema ainda se agrava quando o indivíduo interpreta o seu trabalho apenas como uma obrigação financeira, sendo assim, incompatível com a necessidade de autonomia.

O Índice de Autonomia Relativa também foi calculado nos diferentes anos do curso. A análise do gráfico a seguir (Gráfico 2) mostra uma curvatura parecida nos três quesitos, onde a autonomia relativa aumenta até o segundo ou terceiro ano e sofre uma queda no quarto ano. Esta análise sugere que no primeiro ano de curso os alunos demonstram relativamente menos autonomia comparando-se com os outros anos. Nos segundo e terceiro anos, os alunos demonstram maior autonomia, que aparenta diminuir no quarto ano do curso por conta, possivelmente, do grau de exigência/dificuldade do repertório musical que o aluno deve cumprir nesta etapa acadêmica.

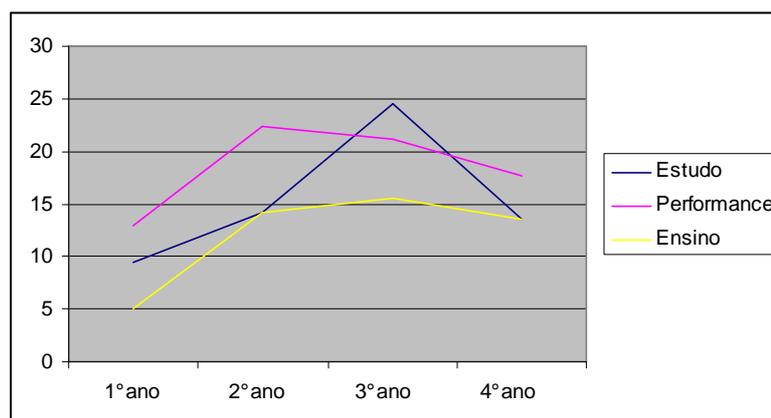


GRÁFICO 2 – Índices obtidos nos diferentes anos do curso

Por fim, verifica-se que os índices de autonomia relativa, alcançados em cada questão deste estudo, são indicativos significativos do contexto e grupo de participantes do estudo em questão. No entanto, observa-se que tal proposta de investigação pode ser replicada, em outros contextos e populações de músicos, utilizando-se também da versão brasileira da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

CONCLUSÃO

Tendo em vista que as pesquisas apresentadas foram realizadas num mesmo contexto institucional, por uma população de alunos do curso de Bacharelado em Música, foi possível apontar algumas considerações obtidas num processo de transversalização dos dados das distintas investigações. Neste sentido, podem-se trazer em relevo observações relativas ao *contexto do estudo instrumental* e ao *contexto pessoal* dos participantes, bem como considerações finais, com base nos resultados dos dois estudos, para a orientação da prática musical instrumental.

Contexto do estudo instrumental: Em ambos os estudos, as questões respondidas pelos participantes vinculadas ao estudo do repertório, revelaram dados para a compreensão do processo de autodeterminação e autoeficácia. Por exemplo, no primeiro estudo, a verificação da dificuldade de alguns alunos em planejar o estudo, utilizar estratégias adequadas para a aprendizagem de um novo repertório, monitorar e avaliar os resultados pode contribuir para a observação da diminuição do controle sobre o desempenho o que, conseqüentemente, afeta o processo de percepção de auto-eficácia dos estudantes. Já no

segundo estudo, o índice de autodeterminação atingido na questão “estudo” – que identificou o processo de aquisição de um novo repertório - diminuiu em relação a questão performance (vinculada a execução de um repertório já aprendido) tendo em vista o escore do índice de autonomia relativa obtido nesta questão.

Contexto pessoal (familiar e laboral): As preocupações e atividades com a família e o trabalho podem gerar situações que dificultam o processo de auto-confiança no planejamento de estudo e autodeterminação para a aprendizagem musical. No primeiro estudo (auto-eficácia), de modo geral os graduandos mostraram-se menos confiantes e com mais dificuldade de planejar seus estudos ao organizarem suas atividades levando-se em conta o fator das responsabilidades familiares. Na segunda investigação os alunos apresentaram-se com índices menores de autodeterminação nas atividades de gerenciamento da prática laboral (ensino), obtendo índice menor que os apontados na questão “performance” e na questão “estudo”.

Nas duas pesquisas apresentadas, de modo geral, enfatiza-se a importância de se compreender a prática musical como uma atividade complexa que requer motivação e compromisso com metas almeçadas, confiança nas próprias capacidades de produzir resultados e ações intencionais para otimizar o processo de aprendizagem. Esses aspectos, portanto, representam contribuições significativas para as discussões sobre motivação para a aprendizagem e prática da música nos cursos superiores de música, bem como em outros níveis de ensino. Assim, por meio dos resultados obtidos nos dois estudos, é possível apontar alguns encaminhamentos significativos para a orientação da prática musical. Dentre os aspectos observados, destacam-se:

- A necessidade de se estabelecer metas e utilizar estratégias adequadas no processo de estudo de diferentes repertórios musicais como forma de otimizar tempo e esforço do estudante, bem como favorecer a percepção de autonomia e o sentimento de competência;
- a ênfase na utilização da auto-avaliação como uma forma de verificar o desempenho músico/perfomático, proporcionando assim maior autonomia e confiança nas habilidades musicais.

- o cuidado para com a escolha do repertório musical, atentando-se para que o nível de dificuldade das obras estejam de acordo com as habilidades do estudante, o que pode valorizar a motivação intrínseca e a satisfação da necessidade de competência;
- a necessidade de manter as crenças pessoais positivas já existentes e dar suporte ao aumento da confiança dos alunos, por meio de *feedbacks* que fortaleçam o senso de credibilidade nas capacidades pessoais.
- a importância de se promover metas orientadas ao processo de prática e aprendizagem musical, observando-se que é mais provável que os alunos se comprometam com as atividades musicais quando as metas estão centradas na melhoria pessoal da tarefa, evitando-se pressões externas.

Por fim, a compreensão dos mecanismos psicológicos ligados a esta complexidade dinâmica que é a motivação do aluno pode possibilitar o desenvolvimento e a aplicação de diferentes estratégias pelos educadores musicais com o intuito de promover a aprendizagem.

Existem muitas dimensões no âmbito motivacional no qual a aprendizagem e a prática musical podem ser investigadas. Neste texto, apenas algumas delas foram apresentadas. No entanto, é possível enfatizar que os resultados dos dois estudos apresentados, com diferentes enfoques sobre a prática e aprendizagem musical, trouxeram dados que vêm a corroborar para a observação de implicações sobre o desenvolvimento musical e esta variável de extrema relevância que é a motivação do aluno.

REFERÊNCIAS

- AZZI, R. G.; POLYDORO, S.A.J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura In: _____.; _____ (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo, SP: Alínea, 2006. p. 9-24.
- BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. [S. l.]: [s. n.], 2006. p.307-337. Disponível em: <<http://www.infoagepub.com/products/downloads/html>>. Acesso em: 12 de maio de 2008.
- _____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- _____. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E. ; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 116-133.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo, SP: Saraiva, 1992.
- DA SILVA A. L.; SÁ, L. Saber estudar e estudar para saber. In: BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- _____. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v.11, n.4, p.227-268, 2000
- GALVÃO, A. Cognição, Emoção e Expertise Musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n.2, p.169-174, ago., 2006.
- GUIMARÃES, S. É. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.2, p. 143-150, 2004.
- HALLAM, S. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v.18, n.1, p.27-39, 2001.
- ILARI, B. Quando o músico pensa em deixar a profissão: um estudo comparativo entre instrumentistas brasileiros e canadenses. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 71-88, 2002.

- McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. **Psychology of music**. v.34, n. 3, p.332-336, 2006.
- PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008. p. 97-114.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008. p.149-164.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000a.
- RYAN, R. M; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, Maryland, v. 25, n.1, p. 54-67, 2000b.
- SANTIAGO, P. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.13, p. 52-62, 2006.
- SOUZA, L. F. N. I. S. Crenças de auto-eficácia matemática. In: AZZI, G. A.; POLYDORO, S. A. J. **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p.111-126
- ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, issue 3, sept.1, 1989.
- ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p.45-69

ROSANE CARDOSO DE ARAÚJO

Doutora em Música pela UFRGS e Professora do Departamento de Artes da UFPR. Coordena o programa de Pós-graduação em Música da UFPR. É Diretora Regional (Região Sul) da Associação Brasileira de Educação Musical. É membro da *International Society for Music Education*. É líder do grupo de pesquisa do CNPq "Processos formativos e cognitivos em educação musical"
fone (41) 99760547
E-mail: rosanecardoso@ufpr.br

CÉLIA REGINA PIRES CAVALCANTI

Bacharel em Piano pela UEMG, Especialista em Educação Musical e Ensino Instrumental e Mestre em Música pela UFPR. É afiliada ao Programa de Pós-graduação em Música da UFPR, no qual participa do Grupo de Pesquisa do CNPq "Processos formativos e cognitivos em educação musical".
Atua como Musicista.
fone (41) 3039 8390
E-mail: celiarpcavalcanti@yahoo.com.br

EDSON FIGUEIREDO

Bacharel em Violão pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e Mestrando em Música pelo Programa de Pós-graduação em Música da UFPR, no qual participa do Grupo de Pesquisa do CNPq "Processos formativos e cognitivos em educação musical". Atua como violonista, arranjador e professor.
fone (47) 9922-6329
E-mail: edsonf83@yahoo.com.br

Recebido em: 20/07/2009
Publicado em: 30/10/2009