

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

What is a motivated student? Reflections from five instrumental music teachers' reports

Edson Antônio de Freitas Figueiredo¹

Universidade Federal do Piauí - UFPI

Alex Sandro da Costa Moreira²

Universidade Federal do Piauí - UFPI

RESUMO

Professores de instrumento musical costumam reconhecer alguns aspectos da motivação dos alunos. No entanto, não conhecemos as opiniões dos professores sobre a motivação dos alunos, especificamente o que eles consideram um aluno motivado ou desmotivado. Para apoiar este estudo, adotamos a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, que define motivação autônoma como alta qualidade de motivação e motivação controlada como baixa qualidade de motivação. A partir disso, buscou-se saber o que os professores de instrumento musical entendem por alunos com motivação de alta e baixa qualidade. Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, a partir de entrevistas com cinco professores de instrumento musical. Como resultado, os professores reconhecem alguns traços relevantes de motivação, tanto em aspectos positivos como negativos. Para motivação de alta qualidade, os professores destacaram interesse, esforço, curiosidade e identificação com a tarefa. Para motivação de baixa qualidade, os professores enfatizaram a obrigação de frequentar as aulas, comportamentos de ausência, alienação e falta de interesse. Os professores, no entanto, não mencionaram outros aspectos motivacionais relevantes, tais como as crenças na própria capacidade, as estratégias de estudo e as atribuições causais. Isso indica que poderia ser produtivo abordar as teorias da motivação na formação do professor de música.

Palavras-chave: Ensino de instrumento musical; Motivação; Teoria da Autodeterminação; Motivação autônoma; Educação musical.

ABSTRACT

Instrumental music teachers usually recognize some aspects of students' motivation. However, we do not know teachers' opinions about students' motivation, specifically what do they consider a motivated or unmotivated student. To support this study, we adopt Self-Determination Theory perspective, which define autonomous motivation as high quality of motivation and controlled motivation as low quality of motivation. From that, the aim was to know what instrumental music teachers mean by high- and low-quality motivated students. To conduct an in-deep study, we interviewed five instrumental music teachers. As results, teachers recognize some relevant traces of motivation, both in positive and negative aspects. For high-quality motivation, teachers highlighted interest, effort, curiosity, and identification with the task. For low-quality

¹ Doutor em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI, Brasil. Endereço para correspondência: Coordenação do Curso de Música – Centro de Ciências da Educação - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Teresina - PI - CEP: 64049-550. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3041-8518>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/327901987693360>. E-mail: figueiredo.edson@ufpi.edu.br

² Graduando do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor no Centro Educacional José Alves de Sousa Neto (SESC), Teresina, PI, Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3054-7643>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9090568784062226>. E-mail: alexmusicvio@gmail.com.

motivation, teachers emphasized the obligation to attend classes, absence behaviors, alienation, and lack of interest. Teachers, however, didn't mention others relevant motivations aspects, as beliefs in own capability, strategies to study and causal attributions. This indicates that it could be productive to approach motivation theories in music teacher training.

Keywords: Instrumental music teaching; Motivation; Self-Determination Theory; Autonomous motivation; Music education.

RESUMEN

Los profesores de instrumentos musicales a menudo reconocen algunos aspectos de la motivación de los estudiantes. Sin embargo, no conocemos la opinión de los profesores sobre la motivación de los alumnos, en concreto lo que consideran un alumno motivado o desmotivado. Para apoyar este estudio, adoptamos la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, que define la motivación autónoma como motivación de alta calidad y la motivación controlada como motivación de baja calidad. A partir de ello, se buscó saber qué entienden los profesores de instrumentos musicales por alumnos con alta y baja motivación de calidad. Se realizó un estudio de enfoque cualitativo, basado en entrevistas a cinco profesores de instrumentos musicales. Como resultado, los docentes reconocen algunos rasgos relevantes de la motivación, tanto en aspectos positivos como negativos. Para la motivación de alta calidad, los docentes destacaron el interés, el esfuerzo, la curiosidad y la identificación con la tarea. Para la motivación de baja calidad, los docentes destacaron la obligación de asistir a clases, las conductas de ausentismo, la alienación y la falta de interés. Los docentes, sin embargo, no mencionaron otros aspectos motivacionales relevantes, como creencias en las propias capacidades, estrategias de estudio y atribuciones causales. Esto indica que podría ser productivo abordar las teorías de la motivación en la formación del profesorado de música.

Keywords: Enseñanza de música instrumental; Motivación; Teoría de la autodeterminación; Motivación autónoma; Educación musical.

INTRODUÇÃO

Motivação é um termo que frequentemente pode ser encontrado nas falas de professores. Mesmo não tendo contato com as teorias da motivação, os professores são capazes de fazer uma avaliação informal sobre a qualidade da motivação, geralmente se referindo a seus alunos como “motivados” ou “desmotivados”, dependendo do engajamento e compromisso que estes demonstram nas atividades escolares (FIGUEIREDO, 2020). Com base na própria experiência e nas crenças pessoais sobre a natureza da motivação, cada professor possui sua forma de identificar os aspectos positivos e negativos da motivação bem como desenvolve uma forma ou um estilo para lidar com a motivação de seus alunos (REEVE; DECI; RYAN, 2004; RENWICK; REEVE, 2012).

No meio acadêmico o estudo da motivação ganhou destaque a partir do estabelecimento da psicologia cognitiva, direcionando seus esforços para compreender o que leva uma pessoa a fazer algo, o processo de escolhas de suas atividades, o quanto se dedica em uma tarefa, quanto tempo permanece em uma atividade, bem como o que está pensando e sentindo durante ou após uma atividade (GRAHAM, WEINER, 2012). Diferente do que se manifesta no senso comum, a literatura da psicologia considera que a motivação está presente em qualquer ação humana, mesmo naquelas ações nas quais fazemos algo contra nossa vontade. Se uma tarefa é realizada, mesmo a

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

contragosto, há algum motivo para tal. É nesse ponto que a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2017) estipula que a qualidade motivação pode variar, podendo ser de alta qualidade quando fazemos algo interessante, ou ser de baixa qualidade quando fazemos algo por obrigação. De acordo com a teoria, a motivação de boa qualidade é caracterizada pela presença de autonomia, enquanto a motivação de baixa qualidade está envolvida com a sensação de controle.

Por definição, motivação autônoma compreende tanto as ações realizadas por interesse e satisfação pessoal quanto as ações nas quais as pessoas se identificaram com o valor de uma atividade. Quando as pessoas são motivadas de forma autônoma, elas experimentam volição e sentem-se como origem de seus comportamentos. Em contrapartida, a motivação controlada consiste tanto no comportamento regulado por contingências externas (tais como recompensas ou punições), quanto no comportamento regulado por fatores como aprovação social, sentimento de culpa, evitação do sentimento de vergonha e demais situações de envolvimento com o ego (DECI; RYAN, 2008).

Devido às implicações nos mais diversos aspectos das ações humanas, a motivação tem sido estudada em múltiplas áreas, tais como educação, esportes, trabalho, terapia e outras. A educação é um campo de grande interesse dos estudos motivacionais, considerando que a aprendizagem tende a ser mais efetiva quando o aluno está completamente envolvido na atividade, dedicando-se mentalmente ao trabalho (BZUNECK, 2010). Os estudos sobre o tema demonstram que a motivação autônoma está relacionada com resultados educacionais positivos. Aqui podemos citar que a motivação de boa qualidade está relacionada com 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 bem-estar psicológico (CHIRKOV; RYAN, 2001). Apesar de evidências substanciais sobre a importância da manutenção da motivação autônoma na aprendizagem, se observa que as políticas e práticas educacionais frequentemente se mantêm baseada em modelos tradicionais de motivação (RYAN; DECI, 2020).

O estudo específico sobre motivação nas atividades musicais reforçam os achados nas pesquisas em educação básica e acrescentam na discussão as especificidades do ensino de música. Dessa forma, a manutenção da motivação de boa qualidade no ensino de instrumento musical precisa lidar com desafios, tais como: rotina de prática e demora em se tornar um músico proficiente (ARAÚJO; BZUNECK, 2019), aulas rotineiras com abordagem excessiva em mecanismos de notação e digitação (PITTS; DAVIDSON; MCPHERSON, 2000), falta de preparo

pedagógico específico sobre questões didáticas e motivacionais (FIGUEIREDO, 2019), falta de incentivo à criatividade (ROSTVALL; WEST, 2003), insensibilidade às mudanças conceituais sobre ensino-aprendizagem, crescimento da diversidade cultural e mudanças provenientes do avanço tecnológico (DAVIDSON; JORDAN, 2007; KENNELL, 2002; PENNA, 2007).

Nos últimos anos se observou um crescente interesse da área de educação musical na promoção de motivação autônoma em diversos contextos de prática musical. Estudos recentes incluem a qualidade da motivação de músicos (MACINTYRE; SCHNARE; ROSS, 2018), os fatores motivacionais influenciados pelas intenções de carreira de estudantes de instrumento (WANG; WONG, 2022), a investigação do bem estar dos participantes em uma atividade musical (KRAUSE; NORTH; DAVIDSON, 2019), os fatores motivacionais que influenciam as intenções dos alunos do ensino médio a continuar estudando música (KINGSFORD-SMITH; EVANS, 2021), a qualidade da motivação dos alunos de banda do ensino médio (SCHATT, 2022), as percepções de estudantes universitários de música sobre competitividade, perfeccionismo e controle do professor (MIKSZA; EVANS; MCPHERSON, 2021), e a percepção de autonomia de alunos de conservatório (VALENZUELA; CODINA; PESTANA, 2018). Tais estudos possuem o foco nas percepções dos alunos sobre o contexto e ações dos professores, deixando uma lacuna sobre as concepções dos professores a respeito das características da motivação de seus alunos.

Conforme aponta Figueiredo (2020), os professores de instrumento musical geralmente sabem que a motivação de boa qualidade é fundamental para a aprendizagem, bem como reconhecem que a baixa qualidade da motivação é prejudicial. Contudo, esse diagnóstico feito pelo professor é baseado em sua experiência profissional e suas crenças pessoais sobre a motivação. Partido desse pressuposto, propomos as seguintes questões: Quais as características da motivação que os professores de instrumento musical destacam em seus alunos? O que eles consideram ser um aluno com motivação de boa qualidade? O que eles consideram ser um aluno com motivação de baixa qualidade?

Para responder essas questões, o presente trabalho teve como objetivo conhecer as opiniões de professores de instrumento musical sobre a motivação do aluno, em especial sobre o que se entende por diferentes qualidades da motivação. Considera-se que a opinião dos professores sobre a motivação de seus alunos é um dos fatores que determina a postura destes profissionais na condução de suas aulas. Conhecer essas opiniões, portanto, é uma forma de analisar algumas crenças existentes no ensino de instrumento musical, envolvendo traços como habilidades, interesse e esforço dos alunos. Por meio do referencial teórico da motivação, é possível discutir

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

esse tema e encontrar caminhos produtivos para lidar com a motivação do aluno na aula de instrumento musical.

METODOLOGIA

Para conhecer as opiniões dos professores, optamos por conduzir um estudo com abordagem qualitativa, no qual foram realizados estudos de caso para explorar em profundidade eventos ou fenômenos individuais no contexto da vida real (YIN, 2016). Para isso foram selecionados cinco professores que atuam com aulas de instrumento em uma escola de música situada no estado do Piauí. Para coletar os dados, optamos pela entrevista semi-estruturada, técnica na qual o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema principal proposto pelo pesquisador e promove resposta espontânea do entrevistado (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

As entrevistas foram realizadas no local de trabalhos dos professores. Cada entrevista foi realizada individualmente, sendo gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As entrevistas possuem duração média de vinte minutos, considerando que o roteiro da entrevista possuía oito questões. As entrevistas fazem parte de um projeto de pesquisa conduzido na Universidade Federal do Piauí, sendo que aqui neste recorte serão analisadas apenas duas questões: 1) Na sua opinião, o que é um aluno motivado? 2) Quais sinais de desmotivação você percebe nos alunos?

A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, sob parecer nº 1.827.634, sendo que todos os procedimentos seguiram as recomendações da legislação nacional. Para assegurar o anonimato, os participantes serão aqui descritos por meio de pseudônimos.

Gustavo tem 53 anos, é professor de violão e possui licenciatura em música. Lucas tem 36 anos, é professor de bateria e possui licenciatura em música e especialização em música. Jeferson tem 38 anos, é professor de violino e não possui graduação em música. Roberto tem 28 anos, é professor de piano e cursa licenciatura em música. Por fim, Alexandre tem 28 anos, é professor de violão e cursa licenciatura em música.

A análise das entrevistas seguiu as proposições de Yin (2016) para dados qualitativos. Primeiramente, na fase da compilação, os áudios das entrevistas foram transcritos 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 conseqüentemente a interpretação apresentada na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise será dividida conforme as duas questões respondidas pelos entrevistados. A primeira será referente às características da motivação de alta qualidade, seguido das características da motivação de baixa qualidade.

Características do aluno com motivação de alta qualidade

O relato dos entrevistados sobre as características de um aluno com boa qualidade de motivação teve grande ênfase na iniciativa do aluno. Tal iniciativa pode ser entendida como uma ação proativa do aluno, situação na qual este demonstra interesse em novos conhecimentos e habilidades. Lucas faz referência aos alunos que propõe conteúdo para ser trabalhado nas aulas, tal como o aluno que diz: “professor, quero tocar tal música!” Alexandre fala em sentido semelhante, se referindo ao aluno que pesquisa novos conhecimentos em casa e leva para a aula: É o caso do aluno que diz “professor pesquisei isso e não entendi aquilo... é aquele aluno que vai além do que você pediu.” Este comportamento também foi mencionado como “sede por aprender mais músicas” (Roberto).

A valorização que os entrevistados conferem à iniciativa do aluno também fica claro na curiosidade do aluno. Lucas informa que o aluno motivado pergunta sobre o instrumento (neste caso, a bateria). “Qual o melhor prato? Qual a melhor baqueta?” Para Alexandre, o aluno motivado é aquele que “te leva dúvidas”. Os entrevistados reforçam a iniciativa do aluno de fazer perguntas, como o aluno que “está sempre perguntado” (Lucas), que deseja saber se está “fazendo direito” (Alexandre), ou o aluno que estudou em casa e retorna dizendo “parei aqui porque estou com uma dúvida” (Jeferson).

Os comportamentos que os entrevistados entendem como típicos de um aluno motivado está em consonância com o que Ryan e Deci (2017) denominam motivação autônoma. Segundo os autores, a motivação autônoma é uma característica com comportamento humano presente quando estamos fazendo uma atividade com um fim em si mesma, sem a contingência de algo que nos obriga a fazer. O oposto seria a motivação controlada, quando fazemos algo para obter uma recompensa ou evitar uma punição. Ao fazer aulas de instrumento musical por iniciativa própria, sem a presença de pressão externa, a curiosidade e o foco na resolução de problemas surgem como características da motivação autônoma.

O aluno motivado também foi caracterizado por demonstrar persistência e identificação com os conteúdos abordados em aula. Ao falar sobre persistência, Lucas toma como exemplo a aplicação de exercícios de técnica e o comportamento do aluno que demonstra uma boa qualidade

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

de motivação: “[O aluno] é insistente. Se ele não estiver pegando o exercício, ele vai e repete, repete, repete [...]. Ele quer repetir mesmo até conseguir tirar aquele exercício limpo, sem nenhum erro.” Ao falar sobre identificação com os conteúdos da aula, Jeferson destaca o aluno que “chega em casa e repete aquilo que a gente fez”, tal como Alexandre resalta o aluno que “faz tudo o que você diz”.

Os termos esforço e identificação possuem grande relevância na literatura da motivação. O esforço, segundo Reeve (REEVE, 2006) é a “quantidade de energia empregada na tentativa de execução de uma tarefa”. Um aluno esforçado tende a ser persistente diante de pequenas dificuldades e, mesmo diante de peças desafiadoras, mantém uma atitude positiva em relação à atividade (FIGUEIREDO, 2020). O esforço também está intimamente ligado com a identificação do aluno pela tarefa. Segundo Deci e Ryan (2008), as pessoas apresentam uma boa qualidade de motivação quando se identificam com a tarefa na qual estão envolvidas. Isso acontece quando o aluno endossa conscientemente a atividade e entende que aquilo pode ser importante para seu desenvolvimento. A identificação com a tarefa permite um maior envolvimento do aluno, gerando mais esforço até mesmo em tarefas não interessantes (REEVE *et al.*, 2002).

Características do aluno com motivação de baixa qualidade

A motivação de baixa qualidade destacou-se pela aparente obrigação em frequentar as aulas, observada pelos entrevistados em alguns de seus alunos. Gustavo diz que o aluno motivado “vem porque quer”, se referindo ao aluno que decide frequentar a aula de música por iniciativa própria, demonstrando real interesse em aprender um instrumento musical. Em oposição, a motivação controlada fica evidente quando Gustavo menciona que o aluno com motivação de baixa qualidade é aquele que vai para a aula por obrigação:

Eu me refiro a alunos pré-adolescentes e adolescentes. Tem uns que vêm porque querem e outros que vêm para realizar o sonho dos pais. Não adianta, por mais que a gente se esforce, se ele não gostar, não adianta a mãe querer, o pai querer. Ele pode até aprender um pouquinho, mas aquilo vai ser frustrante porque não é realmente o que ele quer (Gustavo).

De forma semelhante, Roberto aponta desmotivação em alunos que, em sua opinião, frequentam as aulas por obrigação dos pais:

O aluno desmotivado é a criança que vai obrigada pelos pais. [Este aluno] vai realmente só pela obrigação. O adulto não tem esse problema, porque se ele tá desmotivado, ele

deixa de ir e pronto. Mas, a criança, como não responde por si, vai obrigada pelos pais (Roberto).

Os pais que obrigam seus filhos a frequentarem as aulas exercem uma regulação no comportamento que a literatura da motivação denomina de evento externo. Segundo Ryan e Deci (2000), os eventos externos são incentivos ambientais que tem a capacidade de energizar e direcionar o comportamento. Estes eventos, seja por meio de recompensas ou por meio de ameaças, incluem não apenas estímulos específicos, mas também situações mais gerais, como as expectativas e obrigações que surgem na sala de aula e no convívio familiar. Neste caso, o aluno estaria frequentando as aulas de música não pelo prazer que sente com a atividade em si, mas para ganhar alguma recompensa no futuro ou para evitar o castigo ou insatisfação dos pais.

Segundo Ryan e Deci (2017), a qualidade da motivação é severamente prejudicada por eventos externos que controlam o comportamento. A motivação controlada pode levar o aluno a fazer o mínimo necessário para obter a recompensa ou escapar da punição, o que acaba por inibir o interesse em aprender novas habilidades. Já quem está autonomamente motivado para estudar um instrumento musical passa mais tempo praticando (RENEWICK; MCPHERSON, 2002; SCHATT, 2018) e desenvolve suas habilidades musicais de forma mais efetiva (RENEWICK, 2008).

Os entrevistados relatam comportamentos que demonstram ausência, afastamento e falta de interesse, como características dos alunos com motivação de baixa qualidade. Lucas diz que o aluno desmotivado “às vezes tem preguiça de ficar repetindo o exercício”. Jeferson ressalta que o comportamento de ausência leva o aluno a “querer conversar com outro colega”, e afirma que alunos que agem dessa forma geralmente faltam muito, não dão retorno e logo desistem. Gustavo descreve sentir-se desconfortável com alunos que demonstram pouco interesse: “não tem coisa pior do que o professor tentar passar uma coisa e a gente ver que o aluno tá ali... arredoio... não quer saber daquilo.” Alexandre aponta que os alunos com motivação de baixa qualidade tendem a cumprir as tarefas de forma precipitada, sem o cuidado que o professor gostaria de presenciar:

O aluno desmotivado é aquele que [o professor diz] vamos fazer um mi menor? [O aluno responde] pronto professor, já fiz. [O professor diz para a turma] vamos tocar quatro vezes em cada corda. [O aluno responde] professor já terminei. Você percebe que ele quer se livrar (Alexandre).

Os comportamentos citados pelos professores podem ser analisados por meio de dois pressupostos que se destacam na literatura da motivação. O primeiro pressuposto é a identificação do aluno com o conteúdo da aula, tal como abordamos na seção anterior. A falta de identificação

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

pode fazer com que o aluno não valorize a atividade por não compreender como aquilo pode ser útil em sua vida (ECCLES, 2005). O segundo pressuposto é o equilíbrio entre desafio e habilidades. De acordo com Csikszentmihalyi (2008), uma atividade que apresenta um desafio equilibrado com as habilidades pessoais, possui um grande potencial para proporcionar o *flow*, estado mental em que uma pessoa encontra-se profundamente envolvido em uma tarefa. Se a atividade for extremamente fácil, o estado mental do aluno poderá se aproximar uma sensação de tédio, ao passo que uma atividade difícil em demasia pode deixá-lo ansioso e preocupado. Para se obter um bom engajamento, é necessário que o desafio da tarefa não seja muito discrepante com a habilidade do aluno. Uma atividade muito fácil, sem desafios que apreendam o interesse, pode levar o aluno a fazer os exercícios de forma precipitada e sem a atenção desejada, conforme relatado por Alexandre.

A dinâmica do ensino coletivo foi outro ponto que se aproximou do conceito de flow e a valorização de atividades que possuam um bom equilíbrio entre desafio e habilidades. A turma constituída de alunos com habilidades muito discrepantes pode tornar difícil a obtenção deste equilíbrio, uma vez que as atividades propostas pelo professor poderão ser fáceis em demasia para uns e extremamente difíceis para outros. Lucas explica tal situação:

Por exemplo: numa turma de três alunos, às vezes, um fica pra trás. A gente fica esperando um pouco, mas tem hora que não dá mais pra esperar porque senão vou desmotivar os outros dois que tão querendo avançar. Então dá uma desmotivada, né? Aquele comecinho que eu vou explicar na turma de três [alunos], tem um que já toca um pouco e os outros dois que nunca tocaram que nunca sentaram numa bateria. Aí eu percebo que aquele que já toca fica um pouco desmotivado porque eu tenho que passar do começo com os outros (Lucas).

Este é um ponto sensível no ensino coletivo de instrumento. Segundo Figueiredo (2020), o ensino coletivo necessita de alguns cuidados específicos com a motivação do aluno. Não se deve esperar que as turmas sejam formadas por alunos extremamente semelhantes, afinal, as pessoas possuem diferentes interesses, habilidades e dificuldades. Contudo, a discrepância acentuada entre as habilidades dos alunos pode gerar uma sensação de tédio para os mais avançados ou provocar ansiedade nos menos avançados. Essas sensações, segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2002), criam algumas barreiras para a total imersão na atividade, podendo comprometer o engajamento dos envolvidos.

Bzuneck (2010) aponta uma estratégia que consiste em oferecer tarefas com partes relativamente fácil para todos e com partes difíceis que podem ser realizadas pelos mais habilidosos, atividades suplementares para os que forem se adiantando. A autonomia do aluno para escolher

o tipo de tarefa e trabalhos em grupos pode ajudar na aprendizagem e na autoestima do aluno, que por sua vez afetará positivamente sua motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas conduzidas neste estudo permitiram conhecer quais características os professores reconhecem nos alunos com boa qualidade de motivação. Destacou-se o comportamento caracterizado pela motivação autônoma, em seus traços de interesse, esforço, curiosidade e identificação com a tarefa. Os entrevistados também destacaram características dos alunos que demonstram baixa qualidade de motivação, tal como a motivação controlada, em seus traços de obrigação em frequentar as aulas e comportamentos de ausência, afastamento e falta de interesse. Também se destacou as dificuldades em manter a motivação de alta qualidade em turmas heterogêneas.

Em resumo, os entrevistados demonstraram reconhecer alguns traços importantes da motivação, tanto em seus aspectos positivos quanto nos seus aspectos negativos. A partir dessa informação, pesquisas futuras poderiam investigar como os professores atuam para incentivar a motivação de boa qualidade, bem como compreender seus comportamentos nas situações em que reconhecem a baixa qualidade na motivação de seus alunos. Um novo estudo poderia aprofundar a compreensão de como professores de instrumento musical trabalham com os interesses do aluno e como atuam para manter o esforço e curiosidade. Da mesma forma, novos estudos podem investigar as ações do professor diante de alunos que se sentem obrigados a frequentar a aula de música ou apresentam comportamentos de afastamento e falta de interesse.

Apesar do reconhecimento de aspectos importantes da motivação, outros traços importantes não surgiram no relato dos entrevistados. Não houve comentários que remetessem às crenças que os alunos possuem na própria capacidade. Tais crenças, conhecidas como Autoeficácia (BANDURA, 1997), são determinantes na motivação dos alunos. Em linhas gerais, se um aluno acredita que vai conseguir tocar seu instrumento, a motivação será de melhor qualidade, se ele acredita que não é capaz de fazê-lo, sua motivação tende a ser de baixa qualidade. Os entrevistados também não mencionaram as estratégias que seus alunos utilizam para estudar. Este tema é abordado pela autorregulação (ZIMMERMAN, 2002), na qual é possível extrair um conjunto de ações conscientes que fazem do estudo individual ser mais produtivo e motivador. Por fim, os entrevistados não fizeram referência à forma como os alunos avaliam seus sucessos e fracassos. A denominada Atribuição de Causalidade (WEINER, 2014), entende que a motivação é influenciada pela forma como os alunos atribuem as causas de suas conquistas e frustrações.

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

Sobre os traços da motivação não mencionados pelos professores, considera-se que o contato com o conhecimento mais sistematizado sobre a motivação poderia ser útil para que os professores permaneçam mais conscientes dos processos motivacionais e assim utilizar de estratégias didáticas eficientes para favorecer a motivação de boa qualidade em seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. C.; BZUNECK, J. A. A motivação do professor e a motivação do aluno para práticas de ensino e aprendizagem musical. In: ARAÚJO, R. C. (Org.). **Educação musical: criatividade e motivação**. Curitiba: Appris, 2019. p. 41–52.
- BLACK, A. E.; DECI, E. L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. **Science Education**, v. 84, n. 6, p. 740–756, 2000. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3)
- BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13–42.
- CHIRKOV, V. I.; RYAN, R. 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, n. 5, p. 618–635, 1 set. 2001. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 6. ed. New York: Routledge, 2007.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience**. 1990. ed. New York: Harper Perennial, 2008.
- DAVIDSON, J. W.; JORDAN, N. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In: BRESLER, L. (Org.). **International handbook of research in arts education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729–744.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p. 182–185, 2008. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

MOREIRA, ALEX; FIGUEIREDO, EDSON.

ECCLES, J. S. Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In: ELLIOT, A. J.; DWECK, C. S. (Org.). **Handbook of Competence and Motivation**. New York: The Guilford Press, 2005. p. 105–121.

FIGUEIREDO, E. A. F. Associations between training, employment, and motivational styles of Brazilian instrumental music teachers. **International Journal of Music Education**, v. 37, n. 2, p. 198–209, 2019. <https://doi.org/10.1177/0255761419839170>

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

FROILAND, J. M.; WORRELL, F. C. Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school. **Psychology in the schools**, v. 53, n. 3, p. 321–336, 2016. <https://doi.org/10.1002/pits.21901>

GRAHAM, S.; WEINER, B. Motivation: Past, present, and future. In: HARRIS, K. R. *et al.* (Org.). **APA Educational Psychology Handbook**. vol. 1 ed. Washington: American Psychological Association, 2012. v. 1. p. 367–397. <https://doi.org/10.1037/13273-013>

JANG, H.; REEVE, J.; DECI, E. L. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. **Journal of Educational Psychology**, v. 102, n. 3, p. 588–600, 2010. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

KENNEL, R. Systematic Research in Studio Instruction in Music. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Org.). **The new handbook of research on music teaching and learning**. New York: Oxford, 2002. p. 243–256.

KINGSFORD-SMITH, A.; EVANS, P. A longitudinal study of psychological needs satisfaction, value, achievement, and elective music intentions. **Psychology of Music**, v. 49, n. 3, p. 382–398, 2021. <https://doi.org/10.1177/0305735619868285>

KRAUSE, A. E.; NORTH, A. C.; DAVIDSON, J. W. Using self-determination theory to examine musical participation and well-being. **Frontiers in Psychology**, v. 10, n. MAR, p. 1–12, 2019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00405>

MACINTYRE, P. D.; SCHNARE, B.; ROSS, J. Self-determination theory and motivation for music. **Psychology of Music**, v. 46, n. 5, p. 699–715, 2018. <https://doi.org/10.1177/0305735617721637>

MIKSZA, P.; EVANS, P.; MCPHERSON, G. E. Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. **Psychology of Music**, v. 49, n. 1, p. 50–68, 2021. <https://doi.org/10.1177/0305735619836269>

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. The concept of flow. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Org.). **Handbook of positive psychology**. New York: Oxford, 2002. p. 89–105.

PENNA, M. Não basta tocar: discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, v. 15, n. 16, p. 49–56, 2007. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br> Acesso em: 29 set. 2022.

O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical

PITTS, S.; DAVIDSON, J.; MCPHERSON, G. E. Developing effective practise strategies: case studies of three young instrumentalists. **Music Education Research**, v. 2, n. 1, p. 45–56, 2000. <https://doi.org/10.1080/14613800050004422>.

REEVE, J. *et al.* Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. **Motivation and Emotion**, v. 28, n. 2, p. 147–169, 2004. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>

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

REEVE, J. *et al.* Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. **Motivation and Emotion**, v. 26, n. 3, p. 183–207, 2002. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; ETTEN, S. V. (Org.). **Big Theories Revisited**. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31–60.

RENEWICK, J. M. **Because I love playing my instrument**: young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behavior. 2008. 378 f. Tese (Doctor of Philosophy) Arts and Social Sciences Faculty, University of New South Wales, Sydney, 2008.

RENEWICK, J. M.; MCPHERSON, G. E. Interest and choice: student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 02, p. 173–188, 2002. <https://doi.org/10.1017/S0265051702000256>

RENEWICK, J. M.; REEVE, J. Supporting motivation in music education. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). **The oxford handbook of music education**. vol. 1 ed. New York: Oxford, 2012. p. 143–162.

ROSTVALL, A.-L.; WEST, T. Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. **Music Education Research**, v. 5, n. 3, p. 213–226, 2003. <https://doi.org/10.1080/1461380032000126319>

RYAN, R. M.; DECI, E. 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p. 54–67, 2000. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

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

SCHATT, M. D. Middle school band students' self-determination to practice. **Psychology of Music**, v. 46, n. 2, p. 208–221, 2018. <https://doi.org/10.1177/0305735617705008>

SCHATT, M. D. The Music Practice Motivation Scale: An exploration of secondary instrumental music students' motivation to practice. **International Journal of Music Education**, v. 0, n. 0, 2022. <https://doi.org/10.1177/0305735617705008>

VALENZUELA, R.; CODINA, N.; PESTANA, J. V. 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, n. 1, p. 33–48, 2018. <https://doi.org/10.1177/0305735617694502>

VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S.; GUAY, F. 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, n. 5, p. 1161–76, 1997. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.72.5.1161>

VANSTEENKISTE, M. *et al.* 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, n. 2, p. 483–501, 2005. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00858.x>

WANG, Z.; WONG, K. Factors influencing the career intentions of music performance students: An integrated model analysis. **International Journal of Music Education**, v. 0, n. 0, 2022. <https://doi.org/10.1177/02557614221077445>

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

Submetido em: 30 de set de 2022.

Aprovado em: 12 de nov de 2023.

Publicado em: 30 de abr de 2023.