

# ***Motivação para prática musical no ensino superior: três possibili- dades de abordagens discursivas***

*Motivation for the practice of Music in the higher education:  
three possibilities of discursive approaches*

Rosane Cardoso de Araújo

Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
rosanecardoso@ufpr.br

Célia Regina Pires Cavalcanti

Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
celiarpcavalcanti@yahoo.com.br

Edson Figueiredo

Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
edsonf83@yahoo.com.br

**Resumo.** O objetivo deste artigo é abordar o tema da motivação para prática musical no contexto do ensino superior a partir de três referenciais distintos: teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985), crenças de autoeficácia (Bandura, 1997); e teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1999). Para tanto, cada referencial é apresentado e ilustrado com base nos resultados de pesquisas desenvolvidas recentemente na cidade de Curitiba, sobre motivação e prática musical, nos anos 2007, 2008 e 2009. As pesquisas apresentadas foram conduzidas por meio de estudos de levantamento desenvolvidos com a participação de alunos de cursos superiores de música. A análise dos estudos e seus respectivos referenciais orientam a conclusão do texto, em que se ressaltam alguns pontos significativos para a observação da motivação do aluno para a prática musical, como: a) a observação da confiança que o estudante tem sobre sua capacidade de desempenho e os efeitos dessa conduta na produção dos resultados; b) a consideração dos fatores externos (da motivação extrínseca) e internos (da motivação intrínseca), que guiam as ações dos estudantes na prática musical cotidiana; c) a observação do processo de concentração do sujeito e a relação desta com o bom desempenho que geram o sentimento de satisfação e, conseqüentemente, a persistência no estudo.

**Palavras-chave:** teoria do fluxo, autodeterminação, autoeficácia

**Abstract.** The goal of this paper is to approach the issue of motivation in musical practice in the higher education ambit, from three distinct frameworks: self-determination theory (Deci; Ryan, 1985) self-efficacy beliefs (Bandura, 1997), and flow theory (Csikszentmihalyi, 1999). For this, each referential is presented and illustrated based on the results of the recent researches made in the city of Curitiba (2007, 2008 and 2009), about motivation and musical practice. The researches presented were conducted through survey studies and the investigated population consisted of music colleges students. The results point to the possibilities of verifying the motivational process observing aspects such as: a) Observation of the confidence that the student has on their performance capacity and the effects of this conduct in the production of results; b) consideration of external factors (extrinsic motivation) and internal (intrinsic motivation), which guide the actions of the students in the everyday practice of music; c) observation of the process of concentration on the subject and the its relationship with good performance that generate the feeling of satisfaction and, consequently, the persistence in the study.

**Keywords:** flow theory, self-determination theory, self-efficacy beliefs

## Introdução

A aprendizagem musical demanda um investimento pessoal de ordem física, mental e emocional, que, de acordo com Galvão (2006), envolve o indivíduo numa experiência multidimensional e multifacetada, pois, para sustentar um longo período de estudo são necessárias resistência e persistência por parte do instrumentista. Assim, o estudo sobre processos motivacionais, presentes na aprendizagem e prática musical, é um foco de pesquisa que pode auxiliar músicos e educadores a compreender aspectos do investimento pessoal dos sujeitos em suas práticas, bem como a observar o grau de envolvimento ativo desses sujeitos nas tarefas realizadas.

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. Neste texto, portanto, são apresentados três referenciais sobre processos motivacionais observados especialmente no contexto da prática musical de alunos de graduação em música: teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985), crenças de autoeficácia (Bandura, 1997) e teoria do fluxo (Csikszentmihalyi, 1999). Cada uma das teorias apresentadas é ilustrada com resultados de pesquisas desenvolvidas na cidade de Curitiba nos anos 2007, 2008 e 2009, buscando, por meio de dados empíricos, a observação de alguns dos pressupostos teóricos dos referenciais abordados. Tem-se, portanto, como exemplo de pesquisa sobre a teoria do fluxo, o estudo realizado por Araújo e Pickler (2008); sobre a teoria da autodeterminação o trabalho de Figueiredo (2010); e sobre as teorias da autoeficácia e autorregulação a pesquisa de Cavalcanti (2009).

## Teoria do fluxo

A primeira teoria abordada neste texto é a teoria do fluxo (ou *flow theory*) desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990, 1992, 1996, 1999, 2003), cujo foco é a qualidade do envolvimento dos sujeitos em atividades realizadas com grande concentração e emoção. O autor explica que o “estado de fluxo” é gerado a partir de componentes afetivos da motivação que direcionam a execução de uma atividade. Segundo Csikszentmihalyi (1999), o fluxo ocorre quando o indivíduo está totalmente envolvido, imerso, numa atividade que lhe proporciona desafio, no limiar de suas capacidades de controle.

Para Csikszentmihalyi (1999), o estabelecimento de metas é o primeiro passo para que em

seguida o indivíduo possa seguir para uma etapa de concentração. Desde que sejam mantidos desafios possíveis à capacidade do sujeito, a concentração pode gerar o estado de fluxo. Se os desafios estão além das possibilidades do sujeito, acabam causando ansiedade, preocupação e, conseqüentemente, frustração. Do mesmo modo, se os desafios estão abaixo das habilidades e capacidades do indivíduo podem causar o relaxamento e por conseqüência o desinteresse, a apatia, o tédio.

Conforme explica o autor, é necessário que os desafios sejam enfrentados num contexto em que estejam em equilíbrio com as habilidades do envolvido. Assim, o envolvimento do indivíduo na atividade realizada possui uma alta probabilidade de gerar o fluxo, isto é, um estado que mantém a mente concentrada a ponto de proporcionar perda da noção de tempo, sensação de bem-estar e alegria (ver Gráfico 1):



Gráfico 1. Relação entre desafios e habilidades para o processo do fluxo.

O sujeito, durante o estado de fluxo, encontra-se numa situação de equilíbrio entre os desafios e habilidades e tem sua energia psíquica totalmente focalizada e concentrada na atividade executada. Nesse caso, não há espaço na consciência para pensamentos diversos e para sentimentos externos ao foco da atividade. É um estado de perfeita harmonia entre energia física e psíquica, que altera a noção de tempo (“horas tornam-se minutos”).

Para Csikszentmihalyi (1999), alguns conteúdos acompanham a experiência do fluxo, como a emoção, as metas e as operações mentais (operações cognitivas). Esses conteúdos são descritos como “conteúdos da experiência” que se tornam inter-relacionados para que o fluxo seja gerado. As emoções são consideradas como estados interiores de consciência e são descritas pelo autor como os elementos mais subjetivos da consciência e também os conteúdos mais objetivos da mente, pois traduzem, muitas vezes, sensações físicas: “[...] a sensação física que experimentamos quando estamos apaixonados, envergonhados, felizes é

geralmente mais real para nós do que aquilo que experimentamos no mundo exterior [...]”. (Csikszentmihalyi, 1999, p. 25)

Para o autor, as emoções positivas (como, por exemplo, a felicidade, a alegria) estão relacionadas à entropia negativa, ou seja, são estados que ele denomina como de “negaentropia psíquica”, na qual o sujeito não precisa de atenção para refletir sobre si mesmo (como pena de si mesmo), facilitando que a energia psíquica flua livremente para a tarefa que se pretende investir. Já as emoções negativas como ansiedade, tédio, medo, tristeza produzem na mente do sujeito o que o autor define como “entropia psíquica”, que é um estado no qual o sujeito não pode usar a atenção de maneira eficiente para enfrentar tarefas externas, uma vez que precisa dela para restaurar sua “ordem interior subjetiva”.

As operações mentais cognitivas, de acordo com Csikszentmihalyi (1999), são realizadas por meio do pensamento e, na experiência de fluxo, ordenam a atenção. O autor explica que o sujeito tem a necessidade de concentrar sua atenção, pois, sem um foco definido, a consciência encontra-se normalmente num estado de caos, ou seja, a desordem de informações é uma condição normal da mente, na qual surgem os pensamentos aleatórios, sem sequencia lógica, dispersos. A concentração, portanto, exige um esforço do sujeito, uma espécie de controle sobre a vida psíquica. Tal estado será mais difícil e exigirá um esforço maior do sujeito se contrariar as emoções e a motivação. Para o autor, portanto, focalizar a mente quando o indivíduo está motivado torna-se fácil, mesmo que se encontrem dificuldades objetivas.

Já as metas, para Csikszentmihalyi (1992, 1999), são os elementos que focalizam a energia psíquica do indivíduo, e estão relacionadas com a autoestima na dependência das expectativas e do sucesso. Ele explica: “Uma pessoa pode desenvolver uma baixa auto-estima porque estabelece metas elevadas demais, ou porque alcança muito poucos sucessos.” (Csikszentmihalyi, 1999, p. 31)

### **Um exemplo de pesquisa sobre a teoria do fluxo: a investigação de Araújo e Pickler**

Com base nesse referencial, Araújo e Pickler (2008) procuraram discutir a motivação na prática musical de estudantes de nível universitário como elemento que possibilita a experiência do “estado de fluxo”, focalizando especialmente aspectos que geram a concentração na prática musical dos indivíduos. O objetivo geral das pesquisadoras foi

investigar os processos motivacionais que conduzam a prática de estudantes de música e que favoreçam tal experiência. Para operacionalizar essa investigação, as autoras optaram pela pesquisa de levantamento, ou *survey*, de pequeno porte.

De acordo com Araújo e Pickler (2008), foram convidados a participar dessa pesquisa alunos dos cursos de música da Universidade Federal do Paraná (UFPR), licenciandos e bacharelados de diferentes períodos. Para coletar os dados, foi elaborado um questionário composto de questões abertas, fechadas e dissertativas, tendo como foco a aquisição do maior número de dados possíveis, para o alcance dos objetivos propostos.

Os focos das questões foram dados de caracterização do perfil do grupo e dados sobre a probabilidade da experiência de fluxo. Os questionários foram enviados, no final do ano de 2007, por *e-mail*, aleatoriamente, para um grupo de alunos, obtendo-se um total de 20 questionários respondidos. Alguns dados sobre o perfil dos participantes encontram-se na Tabela 1:

**Tabela 1.** Perfil dos participantes (adaptado de Araújo; Pickler, 2008).

Tipo de habilitação	Licenciatura em música	12
	Bacharelado em música	8
Sexo	Masculino	11
	Feminino	9
Prática musical	Instrumentistas	11
	Cantores	2
	Ambos	7
Já estudou em algum tipo de escola/academia de música, com exceção do ensino superior?	Sim	17
	Não	3
Há quanto tempo estuda?	menos de 3 anos	8
	3 anos	0
	mais de 3 anos	9
	não responderam	3
Estuda com frequência?	mais ou menos	6
	Sim	11
	Não	3
Recebe apoio/incentivo familiar ou de amigos?	Sim	16
	Não	4

Em relação à experiência de fluxo dos participantes, as autoras definiram alguns elementos discutidos por Csikszentmihalyi (1999), considerados como relativos ao processo do fluxo, como dados sobre concentração, emoção, metas e autoestima. Nesse sentido, os resultados da quantificação dos dados foram tabulados na tabela a seguir (Tabela 2):

Tabela 2. Reportamento para experiência de fluxo (adaptado de Araújo; Pickler, 2008).

	Estuda/ensaia (n. de alunos)					Toca em público (n. de alunos)				
	Sempre	Quase sempre	De vez em quando	Raramente	Nunca	Sempre	Quase sempre	De vez em quando	Raramente	Nunca
1. Perder a noção do tempo = C	3	5	6	3	3	4	3	5	2	3
2. Sensação de bem-estar = E	8	8	4	0	0	5	8	2	2	0
3. Alegria = E	7	8	4	1	1	6	6	2	0	1
4. Prazer momentâneo = E	8	8	4	0	0	6	7	3	0	1
5. Vontade de continuar tocando no momento = M	8	7	4	0	1	8	5	1	1	1
6. Vontade de superar desafios = M	14	3	3	0	2	6	4	5	0	0
7. Satisfação com o resultado = A	5	7	5	2	1	2	8	6	0	0
8. Sentimento de que sua prática se torna melhor = A	6	10	4	0	0	3	9	4	1	0
9. Se desligar de situações exteriores = C	8	7	3	0	1	7	6	2	1	1
10. Vontade de tocar/cantar cada vez mais = M	12	5	3	0	0	11	3	2	0	1

C = concentração; E = emoção; M = metas; A = autoestima.

Segundo Araújo e Pickler (2008), é possível observar na tabela dados já apontados por autores como Custodero (2006), O'Neill (1999) e Addressi e Pachet (2007), que indicam em seus estudos uma relação clara entre a persistência no estudo e a satisfação da experiência vivenciada. Assim, a obtenção de índices significativos da escala nas opções “sempre” e “quase sempre” nas categorias “concentração” e “metas” (vinculados à “persistência” nas questões 1, 5, 6, 9 e 10) se relacionam aos índices encontrados nas categorias “emoção” e “autoestima” (vinculados à “satisfação vivenciada” nas questões 2, 3, 4, 7 e 8) especialmente no contexto de estudo/ensaio. Em termos gerais, os fatores vivenciados na prática, como o prazer momentâneo, vontade de superar desafios, desligamento de situações exteriores – discutidos por Csikszentmihalyi (1999) – são alguns dos elementos que indicam que a maioria dos participantes da pesquisa, em maior ou menor grau, já havia experimentado, em suas práticas musicais, o estado de fluxo. Outra constatação na pesquisa de Araújo e Pickler (2008) foi a observação de que alguns estudantes, especialmente na atividade da apresentação pública, não vivenciavam a experiência de fluxo em suas práticas musicais. Esse dado foi relacionado ao pequeno número de respondentes que assinalaram certos fatores da experiência, apresentados na tabela, como “nunca vivenciados”. Por fim, outro dado significativo observado na síntese dessa pesquisa de Araújo e Pickler (2008) foi a observação de que existem fatores extrínsecos e intrínsecos que competem para a motivação dos participantes quanto à prática musical; entre tais fatores, observa-se o apoio familiar, o interesse pelas apresentações, o prazer e a alegria na *performance*, entre outros.

Também o estabelecimento de metas – elemento significativo na condução do estado de fluxo conforme Csikszentmihalyi (1999) – foi apontado na conclusão da pesquisa, como situações vivenciadas pela maioria dos participantes, a partir da indicação das ações sobre vontade na superação dos desafios e o interesse de praticar cada vez mais. Todos os resultados indicados, no entanto, ainda não são passíveis de generalizações para outros contextos, tendo em vista o pequeno grupo de participantes dessa pesquisa.

### Crenças de autoeficácia e autorregulação

Autorregulação da aprendizagem é a capacidade de autoensino, ou seja, ser capaz de preparar, facilitar e controlar a própria aprendizagem. Para o músico, a aquisição desse tipo de competência é tão importante como a aquisição de competências auditivas ou motoras, e determinante para um bom desempenho (Hallam, 2001).

Entre os recentes estudos que investigam a autorregulação 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. Nessa perspectiva, a capacidade de autorregulação é descrita como uma das características fundamentais do homem agente (Polydoro; Azzi, 2008). Pesquisas sobre autorregulação estão sendo desenvolvidas em diferentes domínios por Bandura e outros pesquisadores a partir da teoria

social cognitiva. Fundamentado nessa abordagem teórica, Zimmerman e Cleary (2006) propõem um modelo de autorregulação acadêmica que inclui três fases cíclicas:

a) Fase antecedente: essa fase é anterior ao processo de aprendizagem e envolve planejamento, análise da tarefa e motivação pessoal. Nessa etapa, as crenças que precedem o esforço para aprender direcionam a ação que conduz à aprendizagem, portanto envolve crenças de autoeficácia, resultado esperado, valor/significado da tarefa, estabelecimento de metas e seleção de estratégias. O modelo de Zimmerman (Zimmerman; Cleary, 2006, p. 56)<sup>1</sup> identifica algumas variáveis motivacionais, porém as crenças de autoeficácia são descritas como elemento-chave desse processo.

b) Fase do controle do desempenho: envolve automonitoramento ou auto-observação, autocontrole, concentração e autoinstrução.

c) Fase da autorreflexão: inclui autoavaliação (autojulgamento), atribuições, autorreações e adaptação. Essa fase se desenvolve depois da performance através da autoavaliação dos resultados obtidos por meio das ações selecionadas, organizadas e implementadas de acordo com as metas estabelecidas.

A fase antecedente influencia a fase do controle do desempenho que, por sua vez, influencia a fase autorreflexiva. O ciclo está completo quando a fase autorreflexiva 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 autorregulação 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 autorregular sua aprendizagem.

A motivação do aluno para autorregular suas sessões de prática instrumental depende também das crenças em sua própria capacidade de se autorregular (McPherson; McCormick, 2006), ou seja, a efetiva autorregulação requer não somente

habilidades autorregulatórias, mas também forte crença na própria capacidade de autorregulação (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia são o constructo central da teoria social cognitiva. Quando o indivíduo pergunta “eu posso fazer?” está se questionando sobre suas crenças de autoeficácia em relação a algo. 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.

### **Exemplo de pesquisa sobre autorregulação e autoeficácia: a investigação de Cavalcanti**

Para verificar a aplicação da teoria de Bandura, Cavalcanti (2009) realizou um estudo sobre as crenças de autoeficácia e a autorregulação da prática instrumental de músicos instrumentistas. Para tanto, foram consideradas algumas orientações de Bandura (2006), nas quais o autor esclarece que a construção de uma escala com o objetivo de acessar a eficácia no domínio da autorregulação 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 autoeficácia; 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.

Cavalcanti (2009), portanto, aplicou o estudo de levantamento ou método *survey* em três fases para 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.

### **Primeira fase**

Um questionário foi elaborado de acordo com as três fases cíclicas de Zimmerman (Zimmerman; Cleary, 2006) e organizado nas seguintes subescalas: planejamento, metas, estratégias, motivação, monitoramento, autoavaliação e atribuições. Diante das questões apresentadas, um total de 42 instrumentistas identificaram os desafios ou dificuldades que enfrentavam no processo de autorregulação da sua prática instrumental. Nessa pesquisa, foram considerados somente os itens que obtiveram um percentual acima de 40% das respostas. Os desafios ou impedimentos comuns a todas as turmas foram:

<sup>1</sup> Crenças de autoeficácia 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 autoeficácia exercerão influência sobre as outras fases de autorregulação, já que o processo é cíclico.

1) Planejamento do estudo. 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. Nessa questão, 48,83% dos estudantes responderam que, para eles, cumprir essa tarefa era um desafio.

2) Motivação. Aprender a tocar um instrumento musical exige longos períodos de estudo e de prática instrumental. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o estudante exerça controle sobre o próprio comportamento e mantenha-se motivado. Portanto, na subescala da motivação, buscou-se investigar se o instrumentista entendia como uma situação desafiadora ou encontrava dificuldades para manter-se motivado diante da necessidade de praticar nas seguintes circunstâncias: 1) em dias ou horários que não faziam parte da sua rotina; 2) por um tempo indeterminado até aperfeiçoar certa passagem de uma obra musical; 3) quando não gostava do repertório que estava estudando e 4) sentindo-se cansado fisicamente, ansioso, estressado ou com outros problemas de saúde.

Diante das questões apresentadas, 55,81% dos instrumentistas responderam que se deparavam com uma situação desafiadora quando precisavam praticar em dias ou horários que não faziam parte da sua rotina; 76,74% identificaram como desafio praticar quando não gostavam do repertório que estavam tocando e 83,3% dos participantes responderam que praticar ao sentir-se cansado, ansioso, estressado ou doente também apresentava-se como uma situação desafiadora.

3) 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. Nessa subescala, 60% dos instrumentistas responderam que encontravam dificuldades para monitorar sua prática instrumental.

Alguns itens do questionário foram identificados como desafios enfrentados especificamente por certas turmas; por exemplo, uma análise transversal revelou que um percentual maior de músicos do 2º

ano encontrava dificuldades para selecionar estratégias adequadas durante sua prática instrumental. Outra análise dos dados coletados esclareceu que somente os instrumentistas do 4º ano encontraram dificuldades para avaliar como estavam respondendo às orientações recebidas do professor em sala de aula.

### Segunda fase

Nessa 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 de planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; 2º ano – escala com 15 itens distribuídos nas subescalas de planejamento, estratégias, motivação e monitoramento; 3º ano – escala com 11 itens distribuídos nas subescalas de planejamento, motivação e monitoramento; 4º ano – escala com 16 itens distribuídos nas subescalas planejamento, estratégias, motivação, monitoramento e avaliação. Deve-se enfatizar que foram identificados alguns desafios comuns e outros específicos para certas turmas; sendo assim, foi necessário construir um inventário de avaliação para cada ano.

Um teste-piloto foi aplicado a 46 estudantes do curso de graduação em música da Universidade Federal do Paraná 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 das escalas medidos pelo alfa de Cronbach foram: 1º ano = 0,91; 2º ano = 0,84; 3º ano = 0,75; 4º ano = 0,82.

### Terceira fase

Os inventários de avaliação definitivos foram aplicados nesta fase da pesquisa a uma amostra de 36 instrumentistas que responderam aos itens que discriminavam as tarefas diversas descrevendo a força de sua crença nas capacidades pessoais para executar as atividades requeridas. Os dados coletados foram analisados estatisticamente.

Os resultados obtidos por Cavalcanti (2009) revelaram que, de acordo com o tempo de curso, os músicos apresentaram crenças mais baixas de autoeficácia em alguma subescala da fase antecedente, da fase do controle do desempenho ou da fase autorreflexiva. Para a autora, alguns pontos foram observados para enfatizar esse resultado:

a) 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 depararam com a necessidade de planejar seu estudo e atender às responsabilidades familiares que também exigiam sua atenção, percebeu-se que a confiança diminuiu em todas as turmas.

b) Diante de uma nova peça para estudar, o aluno pode encontrar maior dificuldade, despendendo mais tempo e esforço por não saber utilizar estratégias adequadas. Nessa 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 autoeficácia mais baixas para utilizá-las em sua prática.

c) Os participantes do 1º, 2º, 3º e 4º ano, um percentual acima de 50%, responderam que, para eles, era um desafio praticar em dias ou horários que não faziam parte da sua rotina, quando não gostavam do repertório que estavam estudando ou quando estavam sentindo-se cansados, ansiosos, estressados ou enfrentando outros problemas de saúde. No entanto, os resultados revelaram que, enquanto um percentual acima de 40% dos músicos do 1º, 2º e 4º ano demonstraram fortes crenças em sua capacidade de autorregular sua prática instrumental diante das circunstâncias apresentadas, os músicos do 3º ano não apresentaram o mesmo nível de crenças de autoeficácia para fazê-lo. Ou seja, em 75% das situações relacionadas à motivação descritas nesse estudo, os alunos do 3º ano apresentaram também as mais baixas crenças de autoeficácia.

d) No processo de autorregulação, 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. Nesse estudo, os instrumentistas com mais tempo de curso demonstraram maior confiança em sua capacidade de automonitorar sua prática instrumental, pois, em relação às outras turmas, o 3º e o 4º ano obtiveram um

percentual maior de instrumentistas muito confiantes.

e) Autoavaliação é uma subfunção da fase autorreflexiva e ocorre após a *performance*. Somente os instrumentistas do 4º ano, 50%, demonstraram baixas crenças de autoeficácia 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, nessa 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 autorregular sua prática instrumental.

Com base nos resultados obtidos, Cavalcanti (2009) observa que 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. Pelo julgamento que faz de suas capacidades o estudante pode desistir de seguir em frente e, nessas circunstâncias, todo o processo pode ser interrompido. Assim, de acordo com Bandura (1986), o julgamento pessoal de autoeficácia 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 autoeficácia devem ter a oportunidade de continuar fortalecendo essas 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.

### Teoria da autodeterminação

A teoria da autodeterminação (*self-determination theory*), discutida por Deci e Ryan (1985) é definida como uma abordagem da motivação e personalidade humana que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da autorregulação. Essa teoria teve início no começo dos anos 1970 e vem sendo revista e reelaborada a partir dos dados obtidos em pesquisa com essa orientação. Um dos pressupostos da te-

oria é referente ao processo de integração, no qual o indivíduo incorpora no seu processo motivacional aspectos (ou eventos externos) do seu ambiente de convivência. Tais aspectos ou eventos externos podem gerar comportamentos de base intrínseca ou de base extrínseca.

Na teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 2000) são discutidas três necessidades psicológicas básicas, que podem ser definidas como nutrientes psicológicos inatos que são essenciais para o desenvolvimento psicológico, a integridade e o bem-estar, ou seja, as necessidades de competência, de autonomia e de 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).

Segundo Deci e Ryan (2000), para a saúde psicológica é necessária a satisfação das três necessidades. Além disso, os autores trabalham com a hipótese de que a satisfação das necessidades

pode facilitar um estilo motivacional denominado *motivação intrínseca*, que se caracteriza, segundo Guimarães e Boruchovich (2004), pelo envolvimento do sujeito em uma atividade por sua própria causa, considerando a atividade interessante, envolvente ou geradora de satisfação.

Enquanto a motivação intrínseca se relaciona a uma orientação interna do sujeito, a motivação extrínseca é definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, objetivando recompensas ou evitando punições (Guimarães, 2004). Assim, a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca foi reinterpretada por Deci e Ryan (2000) de forma a se estabelecerem diferentes qualidades da motivação extrínseca, algumas representando formas extenuantes da motivação e outras representando ação (Ryan; Deci, 2000b). Foram considerados tipos qualitativamente diferenciados de motivação extrínseca, evidenciados por meio de um processo de *internalização* que dá suporte à ideia do *continuum* de autodeterminação (ver Figura 1).

Forma motivacional	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
		Regulação externa	Regulação introjetada	Regulação identificada	Regulação integrada	
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						Autodeterminado

Figura 1. Continuum de autodeterminação (baseada no modelo de Ryan; Deci, 2000a).

Segundo os autores, o processo de *internalização* ocorre quando a pessoa incorpora de modo autônomo as regras, valores ou exigências do contexto socioambiental. Esse conceito está ligado à ideia 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. Por meio desse processo é possível afirmar que o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo.

A desmotivação (*amotivação*) está no início do *continuum* e nesse ponto do processo não

existe pressão que faça o indivíduo agir. O que caracteriza essa 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 motivação extrínseca por *regulação externa*, a força que controla a motivação de uma pessoa está ligada a recompensas ou punições. A motivação extrínseca por *regulação introjetada*, por sua vez, está relacionada a um controle da motivação reconhecido pelo indivíduo, mas não aceito como próprio. 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). E, por fim, a motivação extrínseca por *regulação integrada* apresenta um alto grau de autodeterminação. Nessa qualidade de motivação, o estilo regulatório do comportamento é definido pela integração dos valores, metas e exigências externas ao *self*.

Com base na proposta do *continuum* de autodeterminação é possível concluir que é importante fomentar a motivação autônoma (regulação identificada, integrada e intrínseca), pois o processo de internalização das exigências e valores externos torna a motivação extrínseca também autodeterminada.

#### **Exemplo de estudo com base na teoria da autodeterminação: um estudo-piloto com bacharelados em violão de Figueiredo**

Um estudo-piloto foi desenvolvido por Figueiredo<sup>2</sup> para avaliar a autonomia dos bacharelados em violão, referente ao estudo do instrumento musical, performance artística e a prática de ensino. Esse estudo-piloto, por sua vez, serviu de base para a condução de outra coleta de dados desenvolvida em estudo posterior pelo próprio autor. Com foco nas questões sobre estudo do instrumento musical, performance artística e prática de ensino, Figueiredo (2010) desenvolveu um questionário fundamentado em outros questionários com escalas de autodeterminação já aplicados (academic self-regulation questionnaire), aprendizagem (learning self-regulation questionnaire) e atividade física (exercise self-regulation questionnaire). o questionário aplicado foi dividido em três partes: estudo, performance e ensino.

a) Estudo: o foco das questões nessa parte da pesquisa foi 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*: nessa parte da pesquisa o escopo foi a análise da autonomia dos alunos em relação às 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.

c) Ensino: a análise da autonomia dos bacharelados em relação à prática de ensino do instrumento musical, ou seja, do trabalho como professor<sup>3</sup> foi o foco principal desse quesito. Ao participante foi apresentada uma afirmação inicial, “Eu trabalho como professor de violão”, seguida de 15 alternativas que complementavam a afirmação.

A escala consistiu de 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 uma escala Likert de 7 pontos (de “1 = discordo plenamente” a “7 = concordo plenamente”).

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.

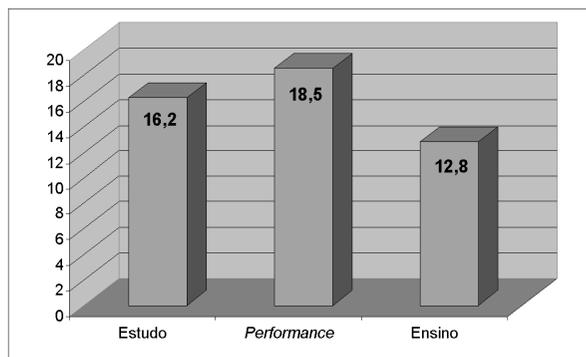
Para avaliar as respostas, Figueiredo (2010) utilizou o índice de autonomia relativa (*relative autonomy index – RAI*), que traduz em números a autodeterminação do entrevistado. Na primeira parte do questionário, referente ao estudo do instrumento musical, o índice médio obtido pelos alunos alcançou 16,2 pontos. Na segunda parte, referente à *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 2).

A questão *performance* foi a que apresentou maior índice de autodeterminação, podendo, assim, ser associada ao prazer e satisfação típicas da motivação intrínseca. Já 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 uma boa nota na prova.

<sup>3</sup> 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.

<sup>2</sup> O estudo posterior foi apresentado como dissertação de mestrado (Figueiredo, 2010).

**Gráfico 2.** Índices obtidos nas questões estudo, performance e ensino.



Figueiredo (2010), no entanto, evidencia que 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.

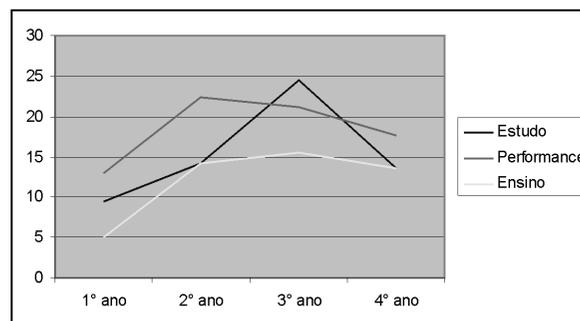
Nos resultados da pesquisa o autor observa que a questão *ensino* apresentou um índice de autonomia relativamente inferior a *estudo* e *performance*. Uma explicação para esse fato, segundo ele, pode estar vinculada à constatação de que o trabalho com a docência não é prioridade entre os músicos que cursam o bacharelado.

O índice de autonomia relativa também foi calculado, de acordo com Figueiredo (2010), nos diferentes anos do curso. A análise do gráfico (Gráfico 3) mostra uma curvatura parecida nos três quesitos, em que a autonomia relativa aumentou até o 2º ou 3º ano e sofreu uma queda no 4º ano. Esta análise sugere que no 1º ano de curso os alunos demonstraram relativamente menos autonomia. No 2º e 3º ano, os alunos demonstraram maior autonomia, que aparentemente diminuiu no 4º ano do curso por conta, possivelmente, do grau de exigência/dificuldade do repertório musical que o aluno deve cumprir nessa etapa acadêmica.

### Conclusão sobre a aplicação dos referenciais

A aprendizagem do instrumento musical requer a aquisição e a manutenção de um repertório complexo de habilidades, além de um significativo comprometimento pessoal que se prolongará por anos de prática. Assim, muitos músicos sustentam longos períodos de prática para adquirir uma técnica proficiente; no entanto, no percurso que conduz à *expertise*, o acúmulo de horas não garante por si

**Gráfico 3.** Índices obtidos nos diferentes anos do curso.



só um ótimo desempenho, pois uma *performance* instrumental bem-sucedida depende também da forma como se conduzem essas sessões de prática (Pearce, 2004).

Portanto, não basta debruçar-se por tempo indeterminado em uma atividade específica, mas trata-se de organizar uma sessão de prática de forma que seja produtiva, eficiente e direcionada aos objetivos que se quer alcançar. A prática torna-se eficiente quando envolve planejamento, estabelecimento de metas e estratégias adequadas que possibilitem ao instrumentista a oportunidade de alcançar seus objetivos.

Os três estudos apresentados, de modo geral, enfatizam a importância de compreender-se a prática musical como uma atividade multifacetada que, mais do que empreender horas em atividades repetitivas, requer motivação e compromisso com metas almejadas, o que demanda desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Levando-se em consideração as três perspectivas teóricas abordadas neste texto e com base nos resultados de pesquisas apresentados, pôde-se verificar que a motivação para a prática musical pode ser averiguada por meio de alguns fatores, como:

- A observação da confiança que o estudante tem sobre sua capacidade de desempenho e os efeitos dessa conduta na produção dos resultados.
- A consideração dos fatores externos (da motivação extrínseca) e internos (da motivação intrínseca), que guiam as ações dos estudantes na prática musical cotidiana.
- A observação do processo de concentração do sujeito e a relação desta com o bom desempenho, que geram o sentimento de satisfação e, conseqüentemente, a persistência no estudo.

A prática instrumental, portanto, faz parte da rotina dos estudantes de música e também do dia a dia dos que desejam continuar sua carreira profissional. Sendo assim, a compreensão dos mecanismos psicológicos ligados à complexidade

dinâmica que é a motivação do aluno/musicista pode auxiliar na aplicação de diferentes estratégias pelos educadores musicais, com o intuito de facilitar a aprendizagem e promover o pleno desenvolvimento das habilidades essenciais à prática musical.

## Referências

- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical. *Cognição e Artes Musicais*, Curitiba: DeArtes, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.
- ARAÚJO, R. C.; PICKLER, L. Um estudo sobre motivação e estado de fluxo na execução musical. In: ANAIS DO SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais, maio 2008. Disponível em: <[http://www.ffich.usp.br/dl/simcam4/downloads\\_anais/SIMCAM4\\_Rosane%20Araujo\\_e\\_LPickler.pdf](http://www.ffich.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2010.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia proposta por Albert Bandura In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea, 2006. p. 9-24.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- \_\_\_\_\_. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 307-337.
- CAVALCANTI, C. R. P. *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos e instrumentistas*. Dissertação (Mestrado em Música)—Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- \_\_\_\_\_. *A psicologia da felicidade*. São Paulo: Saraiva, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Good business: flow, leadership and making of meaning*. New York: Viking, 2003.
- CUSTODERO, L. A. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 381-399.
- 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, p. 227-268, 2000.
- FIGUEIREDO, E. A. F. *A motivação de bacharelandos em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)—Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- GALVÃO, A. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174, ago. 2006.
- GUIMARÃES, S. E. 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. p. 37-57.
- GUIMARÃES, S. E. 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*, v. 18, n. 1, p. 27-39, 2001.
- McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 332-336, 2006.
- O'NEILL, S. Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 129-134, 1999.
- PEARCE, E. Y. Self-directed practice: the key to both student success and motivation. *The American Music Teacher*, v. 54, n. 2, p. 29-30, 2004.
- POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 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.
- \_\_\_\_\_. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, Maryland, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000b.
- ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, v. 81, n. 3, p. 329-339, 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. (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006. p. 45-69.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 07/08/2010