

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

**APRENDER GAITA-PONTO: A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS SOB A  
PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

PAULO JUCIRLEI CARDOSO DA SILVA

Porto Alegre

2019

Paulo Jucirlei Cardoso da Silva

**APRENDER GAITA-PONTO: A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS SOB A  
PERSPECTIVA DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação submetida como requisito parcial para a qualificação de Mestrado em Música. Área de concentração Educação Musical.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liane Hentschke**

**Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Antunes Teixeira dos Santos**

Porto Alegre

2019

## AGRADECIMENTOS

Os dois últimos anos foram de muito aprendizado para mim. Agradeço a todas as pessoas que estiveram comigo nesta caminhada e neste processo transformador que foi a experiência do mestrado.

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liane Hentschke, pelo carinho, profissionalismo, ética, respeito e generosidade com que compartilhou comigo seu vasto conhecimento científico.

À minha coorientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Antunes Teixeira dos Santos, pela dedicação e sugestões que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul pelo apoio e valiosíssimos conselhos durante as disciplinas.

Aos meus pais, Cirlei e Doraci, que sempre acreditaram na educação e no conhecimento como processo transformador do indivíduo. Ao meu pai pelo exemplo, ética e honestidade e por ter me mostrado o caminho da música. À minha mãe pela garra, generosidade e referência como mulher e educadora. Obrigado pelo amor imensurável que sempre me dedicaram.

À minha filha, Manuela, pela compreensão, apoio e por estar sempre junto a mim, crescendo e evoluindo, mesmo nos momentos mais difíceis.

À minha esposa e *teacher*, Flávia, pelo amor, companheirismo e por caminhar ao meu lado, incondicionalmente, em todos os momentos.

As minhas irmãs Jaqueline e Cristina e meus cunhados, Cesar e Rozendo, obrigado por respeitarem minhas escolhas, compreenderem minhas ausências e torcerem sempre por minhas conquistas.

À família Dentice, que me acolheu carinhosamente, fazendo com que me sentisse verdadeiramente pertencente, em casa.

Agradeço também aos meus colegas da Pós-graduação, em especial aos colegas do grupo FAPROM, pelas valorosas colaborações e acolhida afetuosa de todos.

Aos meus amigos e parceiros de estrada que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

*Sem a música a vida seria um erro.*

Friedrich Nietzsche

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral investigar os elementos motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem de alunos, relacionado aos estudos de gaita-ponto, no contexto do projeto Fábrica de Gaiteiros. Como fundamentação teórica baseou-se nos princípios da Teoria da Autodeterminação, elaborada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008; RYAN; DECI, 2000). Segundo os autores, essa teoria fornece suporte à proposição de que os seres humanos têm necessidades psicológicas básicas fundamentais atendidas (ou não) em função de seus sensores de competência, de autonomia e de relacionamento percebidos frente ao contexto em que vivem. A metodologia da pesquisa, em uma abordagem qualitativa, utilizou como estratégia de investigação a entrevista semiestruturada. Como critério de escolha dos participantes foram estabelecidos que os alunos deveriam ter de 10 a 15 anos, ter o mínimo de dois anos de permanência na sede do projeto, que acontece no município de Barra do Ribeiro/RS. Os dados foram categorizados a partir das questões de pesquisa e do roteiro, sendo estes analisados sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Os resultados mostraram que os estudantes participantes da pesquisa possuíam um perfil autodeterminado para estudar gaita-ponto durante o tempo em que permaneceram no projeto Fábrica de Gaiteiros, sendo que a necessidade psicológica básica de relacionamento mostrou-se como a que mais influenciou na autodeterminação dos alunos.

**Palavras-chave:** Motivação em aprender; Teoria da Autodeterminação; Aprendizado de gaita-ponto.

## ABSTRACT

The present paper aims at looking into the motivational elements involved in the learning process of students to study the diatonic button accordion, within the context of the project called “Fábrica de Gaiteros” and has the principles of the self-determination theory developed by Edward Deci and Richard Ryan in the 1970s (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008; RYAN; DECI, 2000) as theoretical basis. According to the authors, this theory provides baseline to the thesis that human beings have essential basic psychological needs, met (or not) taking into account their senses of competence, autonomy and relatedness perceived according to the context where they live. The research methodology, in a qualitative approach, used the semi-structured interview as a strategy of investigation. As choice criteria in the selection of participants, it was stated that students should have been part of the project in the city of Barra do Ribeiro for at least two years and their ages ranging from 10 to 15 years old. Data were categorized based on the research points and script and analyzed under the perspective of the self-determination theory. Results have shown that the students who took part in the research presented a self-determined profile to study the diatonic button accordion during the time they stayed in the project “Fábrica de Gaiteros” and the basic psychological need of relatedness was shown to be the one that had the greatest influence in the self-determination of the students.

**Keywords:** Motivation to learn; Self-determination theory; Diatonic button accordion learning.

## **LISTA DE SIGLAS**

CTG – Centro de Tradições Gaúchas

FAPROM – Formação e atuação de Profissionais em Música

TAD – Teoria da Autodeterminação

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fontes motivacionais.....	16
Figura 2 – Interações do indivíduo com o ambiente.....	30
Figura 3 – <i>Continuum</i> da autodeterminação.....	33
Figura 4 – Necessidades psicológicas básicas.....	35
Figura 5 – Três qualidades subjetivas na experiência de autonomia.....	36
Figura 6 – Características subjetivas da necessidade de competência.....	38
Figura 7 – Características da experiência de relacionamento.....	39
Figura 8 – Quadro de participantes da pesquisa.....	47
Figura 9 – Escada de abstração analítica.....	48
Figura 10 – Vista frontal e lateral da Fábrica de Gaiteiros.....	51
Figura 11 – Vista interna da Fábrica de Gaiteiros.....	51
Figura 12 – Vista interna do teatro da Fábrica de Gaiteiros.....	52
Figura 13 – Instrumento (gaita-ponto) em fabricação.....	52
Figura 14 – Instrumento (gaita-ponto) construído.....	53
Figura 15 – Tablatura utilizada no projeto Fábrica de Gaiteiros.....	55

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	15
2.1 MOTIVAÇÃO INICIAL.....	15
2.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA.....	17
2.3 MOTIVAÇÃO DO ALUNO.....	20
2.4 MOTIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM.....	21
2.5 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER UM INSTRUMENTO.....	23
<b>3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO</b> .....	30
3.1 TEORIA DE AVALIAÇÃO COGNITIVA.....	31
3.2 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA.....	32
3.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO CAUSAL.....	34
3.4 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.....	35
3.4.1 Autonomia.....	36
3.4.2 Competência.....	38
3.4.3 Relacionamento.....	39
3.5 TEORIA DO CONTEÚDO DE METAS.....	40
3.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DOS RELACIONAMENTOS.....	41
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	43
4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	44
4.2 CONTEXTO.....	46
4.3 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	47
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	50
5.1 CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO E DA POPULAÇÃO INVESTIGADA.....	50
5.2 IMPRESSÕES SOBRE A MOTIVAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	56
5.3 AS PERCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA.....	59
5.4 SOBRE AS APRESENTAÇÕES EM GRUPO E AS PERCEPÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS.....	63
5.5 SOBRE O CONTEXTO, AS RELAÇÕES COM OS COLEGAS E AS PERCEPÇÕES SOBRE RELACIONAMENTO.....	65
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
<b>APÊNDICE A</b> .....	85
<b>APÊNDICE B</b> .....	86

<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>96</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A temática presente nessa investigação refere-se à motivação para a aprender gaita-ponto, construída a partir da minha trajetória pessoal de formação e de atuação como músico licenciado, tendo o acordeon como opção de instrumento musical. Desde a minha infância convivi com o acordeon em função do próprio ambiente familiar, sendo esta a escolha de muitos músicos no Rio Grande do Sul, como têm apontado vários dos trabalhos consultados (ÁVILA, 2015; FRANCESCON, 2017, IRÊNIO, 2017).

O acordeon é um instrumento musical que produz som através da vibração de palhetas impulsionadas por uma coluna de ar movimentada através de um fole. O instrumento chegou ao Brasil em meados do século XIX, trazido pelos europeus, sobretudo os italianos e os alemães, tendo grande aceitação popular, impulsionando o surgimento da indústria nacional de acordeons, principalmente na região sul do país. No Brasil ele pode ser encontrado em quase todas as regiões, porém no sul, no sudeste e no nordeste é praticamente impossível dissociá-lo da música e da cultura fomentada nessas localidades (BANGEL, 1989). Durante a década de 1950, período áureo do acordeon no Brasil, no sul e no sudeste chegaram a funcionar cerca de 32 fábricas de acordeon, resultando em um aumento da oferta de instrumentos, o que, de certa forma, estimulou também um aumento de pessoas interessadas em aprender e estudar esse instrumento (PERES, 2009). No Rio Grande do Sul o acordeon é popularmente chamado de gaita e a denominação gaita-ponto corresponde à característica de se ter na mão direita botões ao invés de teclas, sendo também bitonal, em que a mesma nota emite um som ao abrir o fole e outro som ao fechar (PERES, 2009).

Iniciei minha formação musical aos cinco anos de idade, tendo como primeiro instrumento o acordeon (gaita piano), já que meu pai tocava e também atuava em grupos regionais, animando bailes e festas populares. Esse ambiente familiar e musical foi determinante em meu envolvimento com o instrumento, em que o contato e a prática diária fizeram com que, em poucas semanas, esboçasse as primeiras melodias. Diante das exigências técnicas características do acordeon, tornou-se fundamental buscar a orientação de um professor, o que foi estimulado pelo meu pai. No início, o aprendizado foi um processo que exigiu dedicação e persistência

para que fosse possível conseguir um aprimoramento técnico satisfatório, pois o acordeon é um instrumento complexo.

Em 2011, para concluir a Graduação em Música (licenciatura), participei de um estágio em um projeto chamado Fábrica de Gaiteiros. A escolha por esse projeto deu-se pela relação com o acordeon e pelo fato de a proposta desenvolvida ali dedicar-se exclusivamente ao ensino e à aprendizagem da gaita-ponto. Durante o estágio, enquanto observava as aulas relacionadas ao instrumento, chamou-me a atenção o fato de os alunos demonstrarem interesse em aprender a tocar gaita-ponto e participar das aulas. A experiência do estágio despertou o interesse em investigar os elementos motivacionais envolvidos no processo de aprendizado musical desses alunos e também a motivação destes sujeitos em aprender a tocar gaita-ponto.

O meu interesse em questões relacionadas ao aprendizado passou a ter um significado mais amplo quando, em 2015, ingressei como voluntário no grupo de pesquisa FAPROM<sup>1</sup>(Formação e Atuação do Profissional em Música), do programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O FAPROM destaca-se na produção de pesquisas no campo da motivação para ensinar e aprender música. Dentre os projetos desenvolvidos pelo grupo estão *A motivação para aprender música: um estudo sobre a relação entre a competência, a dificuldade e o valor atribuído por alunos brasileiros* (2010 – 2014); *A motivação de licenciandos: percursos de uma pesquisa em música* (OLIVEIRA, 2016); *O uso das tecnologias digitais na motivação para aprender e ensinar música* (CERNEV; RIBEIRO; CERESER, 2015); *Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical* (FIGUEIREDO, 2014); e *A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música* (CERNEV; HENTSCHKE, 2012).

A motivação, ou o motivo, é entendida por Boruchovitch e Bzuneck (2004, p. 29) como sendo “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”, podendo ser compreendida como um fator psicológico ou um

---

<sup>1</sup> Para obter mais informações sobre as pesquisas desenvolvidas pelo FAPROM, acessar o site <https://www.ufrgs.br/faprom/quem-somos/>.

conjunto de fatores, ou ainda como um processo. Os autores evidenciam que toda a pessoa dispõe de recursos pessoais, como tempo, energia para investir em uma determinada atividade e desenvolver habilidades, sendo este investimento mantido enquanto os fatores motivacionais estiverem atuando (BORUCHOVICH; BZUNECK, 2004).

Para os agentes envolvidos na formação da criança, dos educadores, da família e dos amigos faz-se importante compreender os motivos que impulsionam a criança a começar a tocar um instrumento musical, sendo de fundamental importância, principalmente no início do aprendizado formal, entender o que os alunos esperam e valorizam na sua aprendizagem e que aspectos da motivação influenciam no seu desenvolvimento musical (McPHERSON; DAVIDSON; EVANS, 2016). As dificuldades impostas pelo instrumento no início do aprendizado são fatores que podem tanto fortalecer o interesse quanto desestimular a criança. Também é importante lançar um olhar para o aprendiz, como um ator proativo da sua aprendizagem, no sentido de compreender as influências que exerce sobre si durante o processo de aprendizagem musical. (VIEIRA JUNIOR; MONTANDON; MARINS, 2017).

Alguns alunos despendem apenas o esforço necessário para realizarem as tarefas escolares ou conseguem boas notas, demonstrando uma frágil motivação para aprender. Outros, são altamente motivados e desenvolvem as atividades satisfatoriamente. No entanto, para avaliar o quão motivado um aluno se sente para realizar determinada tarefa, requer-se, em princípio, um entendimento dos processos motivacionais envolvidos. Nesse sentido, compreender o que desencadeia esses processos motivacionais permitiria direcionar ações para melhorar o desempenho, a atenção e o comprometimento dos discentes.

A Teoria da Autodeterminação foi escolhida como referencial teórico para essa pesquisa por auxiliar na compreensão das especificidades dos processos motivacionais que estão envolvidos no aprendizado da gaita-ponto. A partir do meu interesse pessoal em pesquisar sobre a autodeterminação dos alunos da Fábrica de Gaiteiros, foi possível delimitar o objetivo geral da pesquisa, que é o de investigar a motivação dos alunos para estudar gaita-ponto. Dessa forma, surgiram alguns questionamentos. que aspectos evidenciam o interesse dos alunos para aprender gaita-ponto?; Esses interesses são de natureza intrínseca ou extrínseca?; Os alunos sentem-se autônomos referente à condução do próprio aprendizado?; Qual a

percepção dos alunos em relação às suas competências para tocar gaita-ponto?; O ambiente/contexto da Fábrica de Gaiteiros teria relação com o fortalecimento do senso de relacionamento dos alunos?

Dessa forma, compõem o segundo capítulo dessa dissertação a revisão bibliográfica e algumas pesquisas que abordam assuntos referentes à motivação inicial dos alunos, à motivação intrínseca e extrínseca, à motivação do aluno (de forma geral), à motivação em contextos de aprendizagem e à motivação para aprender um instrumento. No terceiro capítulo apresenta-se a Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Deci e Ryan (1985) como referencial teórico principal dessa pesquisa. Segundo os autores, a Teoria da Autodeterminação é definida como uma abordagem da motivação humana e da personalidade que usa métodos empíricos tradicionais e que destaca a importância dos recursos internos dos seres humanos para o desenvolvimento da personalidade e da autorregulação (RYAN; KUHL; DECI, 1997). A teoria fornece suporte à proposição de que os indivíduos têm necessidades psicológicas básicas fundamentais para serem competentes, autônomos e relacionados ao contexto em que vivem. As necessidades psicológicas, segundo a teoria, causam uma disposição de exploração e de envolvimento com o ambiente, conforme a expectativa pessoal em satisfazê-las (REEVE, 2006). Os contextos sociais afetam os objetivos e as aspirações referentes à vida das pessoas, dando suporte motivacional, tanto intrínseca quanto extrinsecamente. Assim, a Teoria da Autodeterminação atribui a motivação de uma pessoa ao seu comportamento, à sua relação com determinada situação e à interação com o contexto social em que está inserida.

Os procedimentos metodológicos são apresentados e detalhados no quarto capítulo, no qual a estratégia de pesquisa foi o estudo de entrevistas de natureza qualitativa, e como técnica para a coleta de dados a entrevista semiestruturada. No quinto capítulo apresentam-se os procedimentos de análise e a discussão dos dados dispostos em três tópicos, em conformidade com os fundamentos propostos pela Teoria da Autodeterminação (autonomia, competência e relacionamento), além de, num quarto tópico, trazer aspectos como a motivação inicial e continuada. Por fim, tem-se as considerações finais da pesquisa, além de algumas sugestões e implicações para a área da educação musical.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Aqui, são apresentadas algumas considerações relacionadas à revisão teórica elegida para embasar cientificamente esta pesquisa.

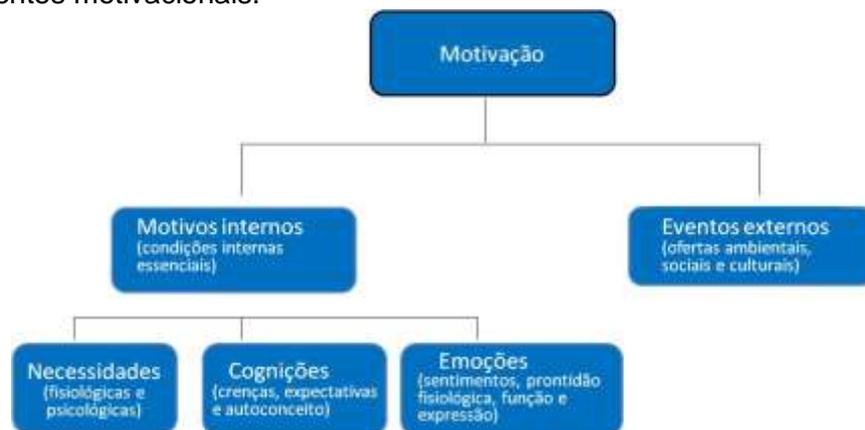
### 2.1 MOTIVAÇÃO INICIAL

O termo motivação pode ser compreendido como um desejo, um sentimento ou um conjunto de necessidades e processos (REEVE, 2006). Para o autor: “o estudo da motivação nos proporciona tanto a compreensão teórica de como funcionam a motivação e a emoção quanto o conhecimento prático que nos permite conquistar objetivos considerados importantes” (REEVE, 2006, p. 2).

Boruchovitch et al. (2013) sustentam que a motivação é o processo pelo qual uma ação ou um conjunto de ações são iniciados, tendo em vista o alcance de uma meta estabelecida. Os autores consideram que “o processo motivacional dá início, dirige e integra o comportamento” frente a determinadas atividades em contextos socioculturais de aprendizagem. Para Neves e Boruchovitch (2007), o ser humano apresenta interesse e curiosidade, exibindo uma prontidão para aprender e explorar.

Reeve (2006, 2009) considera a motivação um elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Esse processo motivacional ocorre através de propósitos provenientes de duas fontes, a saber: os motivos e os eventos externos (Figura 1). Motivos são processos internos desencadeados por necessidades, cognições e emoções. Já os eventos externos são ofertas sociais e culturais que podem atrair ou repelir o indivíduo a se engajar, ou não, em um determinado curso de ação.

Figura 1 – Fontes motivacionais.



Fonte: traduzido e modificado de Reeve (2009, p. 9).

Para Reeve (2009), a motivação é um processo dinâmico (e não um evento discreto ou uma condição estática) que está sempre se alterando, nesse sentido, é útil pensar na motivação como um fluxo de necessidades, cognições e emoções constantes. Tais fontes não são somente forças motrizes contínuas, porque as pessoas sempre abrigam uma infinidade de motivos diferenciados ao longo do tempo. Tipicamente, um motivo é mais forte e mais apropriado situacionalmente, enquanto outros motivos são relativamente subordinados (ou seja, um motivo domina nossa atenção, enquanto outros permanecem relativamente adormecidos). O motivo mais forte geralmente tem maior influência sobre o nosso comportamento, mas cada motivo subordinado pode se tornar dominante às circunstâncias, modificando-as, podendo, portanto, influenciar e contribuir para o fluxo contínuo de comportamento.

Um aspecto a ser compreendido é o modo como a motivação participa e influencia o fluxo comportamental de uma pessoa. Outro aspecto é a ideia de que a motivação pode variar entre os indivíduos mesmo diante de situações iguais, ou seja: algumas pessoas podem engajar-se ativamente em algo, enquanto outras podem mostrar-se passivas e desinteressadas (REEVE, 2006). Por isso mesmo é importante buscar uma melhor compreensão de como se origina, de onde vem, a motivação, em que condições ela aumenta ou diminui e que tipo de motivação produz bem-estar. Em resumo, o estudo da motivação busca responder, da melhor maneira possível, essas questões fundamentais, como o que causa o comportamento e por que o comportamento varia de intensidade (REEVE, 2006).

Em conformidade com Ryan e Deci (2000), a pesquisa sobre as condições que promovem motivação *versus* as que comprometem os potenciais humanos tem

tanto significação teórica quanto prática, porque pode contribuir não só para o conhecimento formal das causas do comportamento humano, mas também para a concepção de ambientes sociais que otimizam o desenvolvimento das pessoas, a realização e o bem-estar (RYAN; DECI, 2000b). Os autores consideram que motivação

[...] sugere que as pessoas são movidas a agir por diferentes tipos de fatores, com experiências e consequências altamente variadas. As pessoas podem estar motivadas porque valorizam uma atividade ou porque há forte coerção externa. Podem ser incentivadas à ação por um interesse duradouro ou por uma compensação. Podem se comportar por causa de um sentido de comprometimento pessoal de se superar ou por receio de serem repreendidas (p. 69) (tradução nossa)<sup>2</sup>.

Evans (2015) argumenta que os estudos de motivação consistem em um arcabouço para pesquisadores e profissionais da educação musical. Para este autor, entender a motivação é vital para abordar questões sobre como e por que as pessoas aprendem um instrumento musical, como eles persistem através dos desafios de aprender e praticar e como tornam-se bem sucedidos, ou ainda por que essas pessoas desistem de aprendê-lo.

## 2.2 MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E EXTRÍNSECA

A motivação extrínseca resulta em aprendizagem de alta qualidade e criatividade e por isso é importante esclarecer os fatores e as forças que aumentam ou diminuem esse tipo de motivação. As pessoas intrinsecamente motivadas agem sem interesse, apenas pelo prazer de fazer, e também pelo senso de desafio que uma determinada atividade lhes proporciona (REEVE, 2006).

Ryan e Deci (2000) enfatizam que, embora a motivação intrínseca seja claramente um tipo importante de motivação, grande parte das pessoas não fazem atividades intrinsecamente motivadas. Especialmente depois da primeira infância, motivar-se intrinsecamente torna-se cada vez mais difícil para os indivíduos, seja por

---

<sup>2</sup> [...] suggests that people are moved to act by very different types of factors, with highly varied experiences and consequences. People can be motivated because they value an activity or because there is strong external coercion. They can be urged into action by an abiding interest or by a bribe. They can behave from a sense of personal commitment to excel or from fear of being surveilled.

exigências sociais, seja por tarefas não intrinsecamente interessantes. Nos contextos escolares, por exemplo, parece que a motivação intrínseca fica mais debilitada com o passar dos anos e a cada nível escolar superado (RYAN; DECI, 2000).

Segundo Ryan e Deci (2000), a motivação intrínseca se dá pela realização de uma atividade por suas satisfações inerentes e não por uma consequência externa. Quando uma pessoa está motivada intrinsecamente é levada a agir pela diversão ou pelo desafio, e não por causa de estímulos, pressões ou recompensas externas. Para Reeve (2006), a motivação intrínseca, especificamente, fornece à pessoa a motivação inata para que, dessa maneira, ela busque seus próprios interesses, no sentido de procurar os desafios necessários ao desenvolvimento de suas próprias habilidades e capacidades.

As motivações intrínseca e extrínseca têm sido largamente abordadas na área da educação em aspectos como definições clássicas e novas direções, ver por exemplo metanálise de (DECI; KOESTNER; RYAN, 1999); estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca (GUIMARÃES, 2004); propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca (GUIMARÃES; BZUNECK, 2002); teoria da autodeterminação e facilitação da motivação intrínseca; e de desenvolvimento social e bem-estar (RYAN; DECI, 2000).

Deci e Ryan (1985) focaram nas metas que dão origem à ação e observaram que a distinção mais básica nessas metas foi percebida entre a motivação intrínseca, que é quando a pessoa realiza algo inerentemente interessante ou agradável, e a extrínseca, que é quando o sujeito realiza algo a partir de um estímulo externo. Após três décadas de pesquisa sobre motivação, os autores concluíram que a qualidade de experiência e de performance podem ser muito diferentes quando o sujeito comporta-se por razões intrínsecas ou extrínsecas.

Para Reeve (2006), muitas vezes, eventos externos constituem os incentivos e as consequências que podem gerar uma motivação extrínseca (REEVE, 2006). Conforme o autor

[...] a motivação extrínseca surge de alguma consequência distinta da atividade em si. Toda vez que agimos para obter uma nota alta na escola, ganhar um troféu, fazer a parte que nos coube, impressionar nossos colegas ou cumprir um prazo estabelecido, nosso comportamento está sendo extrinsecamente motivado. [...] Dessa maneira, a motivação extrínseca é um motivo criado pelo ambiente

para fazer com que o indivíduo inicie ou persista em uma dada ação (p. 85).

A motivação extrínseca é um construto em que a atividade é direcionada para atingir a um resultado, sendo compreendida como um valor instrumental, ao passo que na motivação intrínseca a ação está diretamente ligada à atividade em si. Quando uma ação é extrinsecamente motivada e produz uma sensação de bem-estar, o valor atribuído a ela pode ser aprendido e percebido como uma motivação intrínseca.

Entender, portanto, os diferentes tipos de motivação extrínseca torna-se uma questão importante, pois nem sempre é possível, em um contexto de aprendizagem, contar com alunos intrinsecamente motivados. Nessa linha, Ryan e Deci (2000) procuraram detalhar não só os diferentes tipos de orientação motivacionais existentes dentro da categoria extrínseca, mas também as suas diferenças e consequências.

Martinelli e Bartholomeu (2007) buscaram desenvolver uma escala para avaliar os vários aspectos da motivação intrínseca e extrínseca. A pesquisa foi constituída por 136 estudantes com idade entre 9 e 11 anos que cursavam terças e quartas séries do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Foram elaboradas 31 questões que melhor representavam os constructos em questão, sendo 15 delas referentes à motivação intrínseca e 16 à motivação extrínseca. Para a motivação intrínseca foram elencadas categorias como autodeterminação, competência, envolvimento na tarefa, curiosidade e interesse; para a extrínseca, a preocupação com a avaliação, com o reconhecimento e com a competição, além de um enfoque no dinheiro ou em outro incentivo claro, como na preocupação com os outros. Como resultado, o estudo demonstrou que o instrumento permitiu avaliar de forma estável a orientação motivacional dos estudantes do ensino fundamental, sugerindo que as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas possuem processos distintos e independentes. Salientou, ainda, que um tipo de motivação não necessariamente interfere sobre a outra, funcionando como construtos independentes (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007).

## 2.3 MOTIVAÇÃO DO ALUNO

Nas últimas décadas têm-se evidenciado um aumento expressivo de estudos e pesquisas sobre a motivação do aluno. Boruchovitch et al. (2013) destacam aspectos da motivação do discente para aprender e o papel que as cognições e as crenças pessoais exercem no processo de ensino e aprendizagem escolar. Boruchovitch e Bzuneck (2004) consideram que o aluno, quando está motivado, envolve-se ativamente nas tarefas, e que esse envolvimento resulta em esforço no processo de aprender e prosseguir na tarefa exigida .

Moraes e Varela (2007), com o objetivo de entender as possibilidades de tornar motivador o ato de estudar, desenvolveram uma pesquisa com alunos da primeira série do ensino fundamental em que a temática central foi a motivação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. As autoras buscaram conhecer os tipos de motivação, a importância do relacionamento familiar na motivação, as origens da desmotivação dos alunos, a importância do relacionamento professor/aluno e a influência na motivação deste e as alternativas a serem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem que motivem os alunos através da interatividade professor/família. Para o estudo foram observados e entrevistados quarenta alunos com idade entre 6 e 8 anos, de duas turmas da primeira série de uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de Londrina/PR; também foi aplicado um questionário aos pais e aos professores dos referidos alunos. Como resultado da pesquisa constatou-se que os professores trabalham de forma individualizada para lidar com o fator motivacional das crianças. Os pais participam seguindo as orientações definidas pela instituição escolar. Também foi verificada a baixa atuação institucional na busca por uma orientação complementar que possa auxiliar na motivação das crianças que apresentam sintomas de desmotivação (MORAES; VARELA, 2007).

Um dos aspectos intervenientes da questão motivacional para os alunos é a questão do senso de competência frente às situações vivenciadas. Cernev (2016) pesquisou o senso de competência dos alunos para aprender música e considerou dois aspectos que podem contribuir para a percepção de competência durante as atividades musicais em sala de aula: o *feedback* informacional e os desafios no nível de habilidade do aluno. A autora procurou entender como se estabelecia a aprendizagem musical colaborativa utilizando tecnologias digitais e concluiu que a

motivação não só influencia nos resultados de aprendizagem dos alunos como também é resultado das interações sociais estabelecidas em sala de aula.

Engelmann (2010) analisou a orientação motivacional dos alunos e observou aspectos como o tipo de motivação, a percepção das necessidades psicológicas básicas, as estratégias de aprendizagem utilizadas, a percepção do desempenho acadêmico, a intenção de permanecer no curso até sua conclusão e a relação entre essas diferentes variáveis. Como resultado do estudo, o autor destacou que os alunos, ao sentirem-se competentes no contexto de sala de aula, buscam e persistem em desafios adequados ao seu grau de desenvolvimento. Sentir-se pertencente propicia relações interpessoais seguras e duradouras, ou seja, socializar-se em um contexto de sala de aula contribui de maneira positiva para enfrentar os conflitos de modo mais harmonizado. O autor destacou ainda que os alunos obtiveram maior média nos tipos mais autônomos de motivação, bem como a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento mostrando-se como fundamental para o desenvolvimento de orientações motivacionais autodeterminadas.

## 2.4 MOTIVAÇÃO EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM

Pesquisas recentes sobre motivação em contextos de aprendizagem (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004, 2010; PIZZATO, 2009; MOREIRA, 2015) indicam que os indivíduos podem ser altamente motivados, estimulados e influenciados pelos contextos sociais em que vivem. Para Reeve (2006), não é possível separar a motivação de um indivíduo do contexto social em que está inserido, ou seja, assim como a motivação de uma criança é afetada por contextos sociais determinados pelos pais, a motivação de um estudante é influenciada pelo contexto social oferecido pela escola (REEVE, 2006). De acordo com Ryan e Deci (2000b)

[...] especificamente, os contextos sociais catalisam - tanto dentro como entre pessoas - diferenças na motivação e no crescimento pessoal, resultando em pessoas que são mais automotivadas,

estimuladas e integradas em algumas situações, domínios e culturas do que em outros (p. 68) (tradução nossa)<sup>3</sup>.

Estudos como o de Boruchovitch e Bzuneck (2004) apontam que os contextos escolares podem ser compreendidos como ambientes promotores da motivação extrínseca dos alunos. Os autores destacam que a motivação nesse ambiente compreende envolver-se nas tarefas pertinentes ao processo de aprendizagem, o que implica em escolher uma determinada ação dentre outras possíveis ao alcance do estudante.

Outro aspecto a ser considerado em contextos que promovem a aprendizagem é o papel que os professores exercem ao fornecer o estímulo necessário na motivação do aluno. Para Reeve (2006), nem sempre as pessoas geram sua motivação a partir de si mesmas, e os professores, ao perceberem essa falta de empenho dos alunos, lançam mão das notas, das frases de estímulo, dos elogios e da diminuição de privilégios na tentativa de motivar os seus educandos. Figueiredo (2014) enfatiza que os professores desejam que seus alunos sejam responsáveis pelo próprio aprendizado musical, porém as estratégias e as abordagens de ensino muitas vezes parecem oferecer pouco espaço para a voz do aluno.

Professores que apoiam a autonomia de seus alunos promovem a motivação intrínseca, desenvolvem a curiosidade e o desejo de desafio; alunos submetidos a maior controle não só perdem a iniciativa, mas também, efetivamente, aprendem menos (RYAN; DECI, 2000). O comportamento autônomo é congruente com o sentido do *self* e surge com sentimentos de vontade e escolha, sendo a causa do seu próprio comportamento (JANG; REEEVE; DECI, 2010).

O estilo motivacional é um conceito teórico baseado na Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985) que, nesse sentido, analisa os estilos dos professores ao promoverem a autonomia do aluno. Baseado na necessidade psicológica de autonomia, este conceito prevê que seres humanos motivados autonomamente alcançam um melhor desempenho e bem-estar. Para Moraes e Varela (2007), o progresso conquistado pelo aluno é um fator importante para a

---

<sup>3</sup> Specifically, social contexts catalyze both within- and between person differences in motivation and personal growth, resulting in people being more self-motivated, energized, and integrated in some situations, domains, and cultures than in others.

eficiência da aprendizagem, tendo a necessidade de ser percebido por ele mesmo, pois sem conhecer o resultado de seu esforço se desinteressará e seu rendimento será menor.

As percepções dos alunos para compreender melhor sua motivação foi abordada por Pizzato e Hentschke (2010), que utilizaram dados secundários de uma pesquisa internacional intitulada *Os significados da música para crianças e adolescentes em ambientes escolares e não escolares*. As autoras buscaram identificar quais são os fatores importantes que poderiam estar relacionados à motivação dos alunos, tais como os recursos materiais disponíveis, a avaliação quanto à competência musical e a autonomia nas aulas de música, levando-se, ainda, em consideração a formação e a motivação do professor. O estudo também reflete sobre a ausência de materiais adequados para o ensino da música, como instrumentos, sala de aula para música e ausência de materiais didáticos. As autoras observaram ainda que, muitas vezes, o aluno é avaliado mais por participar das atividades do que por sua qualidade musical, e salientam a importância de o aluno ter autonomia para escolher como desenvolver suas tarefas.

Evans (2009) encontrou correlações entre o atendimento de necessidades básicas e o valor subjetivo à tarefa na escola em nível fundamental, mas não no ensino médio, sugerindo a possibilidade de que o cumprimento das necessidades básicas em atividades musicais no início da vida pode estar fortemente associado com a formação de valores resilientes que permanecem inalterados, independentemente das experiências do ensino médio. Para este autor, mais pesquisas são necessárias para desenvolver medidas confiáveis e válidas sobre as necessidades psicológicas no contexto musical, sendo possível, a partir daí, compreender os tipos de experiências que satisfazem as necessidades psicológicas na aprendizagem musical.

## 2.5 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER UM INSTRUMENTO

Nos séculos XX e XXI a fabricação de instrumentos, como teclados eletrônicos, violão, guitarra e baixo, passaram a ser produzidos em larga escala, o que facilitou a aquisição destes. Isso fez com que pessoas tivessem acesso fácil a isso e pudessem adquirir um instrumento musical, o que, de certa forma, fomentou e

estimulou o envolvimento das famílias com a música. Nessa perspectiva, pode-se pensar em um instrumento musical na perspectiva de que ele possa iniciar, e desencadear, um processo de aprendizagem musical. A manipulação de um instrumento musical, o contato e a descoberta das possibilidades sonoras do instrumento atuam como fonte de estímulo e posterior interesse.

Nessa perspectiva, a gaita-ponto<sup>4</sup> pode significar o primeiro contato e o elo entre o aluno e a música (MACHADO, 2013). Assim, aprender a tocar a gaita-ponto é aqui percebido como uma forma de envolvimento e aproximação musical que contribui com a apropriação e com o estímulo ao desenvolvimento pessoal, à manipulação instrumental, à coordenação e à integração de modos de compreensão musical. Este estudo concentra-se e busca compreender o que motiva o aluno a aprender a tocar um instrumento musical como um ator proativo da sua aprendizagem, no sentido de compreender as influências que exerce sobre si durante o processo de aprendizagem (VIEIRA JUNIOR; MONTANDON; MARINS, 2017).

McPherson, Davidson e Evans (2016) indicam que crianças que possuem instrumentos musicais em casa, muitas vezes, não frequentam aulas regulares de música e simplesmente manipulam o instrumento e usam-no para o divertimento e não para um estudo formal de música. No entanto, os autores consideram que a simples manipulação de instrumentos musicais pode servir como estímulo para as crianças envolverem-se com a música. Quando se busca compreender o que motiva uma criança a aprender a tocar um instrumento musical, alguns aspectos precisam ser observados, tendo em vista que nenhum fator sozinho explicará totalmente por que a criança decide tocar um instrumento. Compreender, portanto, os motivos que impulsionam as crianças a começar a tocar um instrumento musical é de fundamental importância, principalmente no início do aprendizado, assim como entender o que as crianças esperam e valorizam na sua aprendizagem e que aspectos da motivação influenciam no seu desenvolvimento musical. Os motivos podem estar relacionados tanto a fatores intrínsecos quanto a fatores extrínsecos, que contribuem para que uma criança opte por um instrumento, uma vez que alguns

---

<sup>4</sup> A gaita-ponto é um instrumento musical similar ao acordeon que possui botões no lugar de teclas, sendo, por esta razão, também conhecida como gaita de botão, gaita botoneira, gaita de 8 baixos, 8 soco, gaita diatônica, gaita de voz trocada, gaita de duas conversas, gaita de duas ilheiras, fole de 8 baixos, pé-de-bode, etc. O nome gaita-ponto é mais utilizado no sul do Brasil.

são atraídos intrinsecamente pelo som, pela aparência, pelas sensações que causam ou por entenderem que seriam instrumentos fáceis de tocar, ou ainda porque gostam do aspecto do instrumento e, até mesmo, porque seus amigos também tocam o mesmo instrumento (McPHERSON; DAVIDSON; EVANS, 2016).

Cardoso (2007) investigou os motivos que levam as crianças a despendem tempo e esforço para estudar e praticar um instrumento, ressaltando que, muitas vezes, nas escolas de ensino especializado existe uma propensão para se iniciar a formação instrumental com alunos mais jovens. O autor verificou que alguns fatores externos podem estar relacionados à motivação das crianças para estudar um instrumento, como agradar aos pais, evitar que o professor fique triste ou apenas evitar um castigo. Na perspectiva de Cardoso (2007), para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso, é determinante que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação.

Para Moreira (2015), o desenvolvimento e a promoção de estratégias de aprendizagem adequadas permitem ao aluno ultrapassar as dificuldades durante o aprendizado do instrumento, tais como estimular o aluno a conhecer outros compositores e estilos, abrir os horizontes musicais, promover a expressão de sentimentos através da prática musical e explorar o instrumento em nível emocional, sendo essas ações fundamentais para melhorar o desempenho do aprendiz (MOREIRA, 2015). Aprender a tocar um instrumento envolve a compreensão das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos (VIEIRA JUNIOR; MONTANDON; MARINS, 2017), sendo importante o fortalecimento dessas ações na medida em que se percebem a motivação e a determinação que o aluno investe no processo de aprendizagem do instrumento.

A aprendizagem musical instrumental constitui-se, também, em lidar com a complexidade da execução propriamente dita em termos musicais e cognitivos, pois ela dialoga com as áreas da psicologia cognitiva e da aprendizagem motora, trazendo grande contribuição para a prática instrumental. As ações motoras conscientes e aprimoradas são internalizadas na forma de movimentos automatizados, de origem psicológica e não de força ou destreza muscular, como há muito se entendera por técnica instrumental (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012). Dessa forma, alguns fundamentos da Psicologia Cognitiva mostram-se

consideravelmente esclarecedores para a compreensão dos processos envolvidos na prática instrumental.

Outro aspecto diz respeito ao repertório na situação de aprendizagem instrumental. Zorzetti (2010) argumenta sobre a importância de se utilizar uma linguagem compreensível ao aluno e que o repertório utilizado tenha algum tipo de relação com o universo dele para que esses aspectos possam despertar interesse e funcionar como fatores motivadores. Em sua pesquisa, a autora buscou elencar um repertório adequado ao nível elementar dos alunos, possibilitando o ensino dos aspectos relacionados ao instrumento, trazendo referências da cultura nacional. Para Zorzetti (2010), é relevante reconhecer em que estágio do aprendizado o aluno conseguirá tocar uma determinada peça, para quais exigências técnicas e de interpretação está preparado ou quais as habilidades são necessárias para a execução de determinado repertório. A autora demonstrou, ainda, algumas possibilidades de trabalhar os diversos aspectos da leitura e da interpretação através da música brasileira, bem como o uso de temas folclóricos ou populares, ritmos e gêneros característicos que o professor pode utilizar com os alunos no nível inicial do aprendizado.

Evans, McPherson e Davidson (2012) investigaram as decisões individuais de continuar ou interromper o estudo de um instrumento musical de perspectiva básica das necessidades psicológicas. Os participantes tinham 10 anos de estudo de instrumento em programas de banda nas escolas de Sydney, na Austrália. Eles completaram um questionário contendo uma escala de Necessidades Psicológicas Básicas adaptadas de (Gagné, 2003) que compreendia questões sobre competência, pertencimento e de autonomia nos contextos de quando foram mais envolvidos em tocar seu instrumento durante o ensino médio, e no tempo que antecedeu até quando eles pararam de tocar. Decisões de cessar a instrução musical ou de tocar um instrumento foram associadas com sentimentos reduzidos de competência, relacionamento e autonomia, comparados aqueles que eram mais engajados. Respostas abertas sobre o porquê de serem aceitos apontaram que os participantes se referiam a razões diretamente relacionadas ao senso de competência para tocar um instrumento musical demonstrando uma propensão natural a formas saudáveis de comportamento humano.

Evans e McPherson (2014) investigaram a identidade musical de crianças, suas respectivas práticas e a subsequente realização e motivação para tocar

música. Antes de começar aprender sobre o seu instrumento, os participantes (157, ao total) responderam a questões relativas a quanto tempo pensaram que continuariam tocando aquele determinado instrumento. Uma vez iniciado o aprendizado, a prática era medida usando as estimativas dos pais a cada ano, nos primeiros 3 anos de aprendizado, e o desempenho foi medido usando um teste padronizado. Dez anos depois, os participantes foram questionados sobre quanto tempo tinham mantido o aprendizado musical junto a outras questões relacionadas ao seu desenvolvimento musical. Aqueles que expressaram uma visão pessoal de longo prazo, de tocar um instrumento antes de começarem a instrução, e que sustentaram grandes quantidades de prática nos primeiros 3 anos demonstraram realização e um tempo maior gasto em aprendizado musical comparado àqueles com visão de curto prazo e baixos níveis de prática. Os resultados sugerem que enquanto as estratégias de prática e autorregulação são importantes, os alunos que possuem um senso de onde sua aprendizagem pode levá-los no futuro, e cuja identidade pessoal inclui uma perspectiva de longo prazo de si mesmos como músicos, são os que tem mais perspectiva de sucesso e sustentam por mais tempo sua aprendizagem instrumental.

Aspectos relacionados à prática musical suscitaram, nos últimos anos, o interesse de pesquisadores como Figueiredo (2017), Cardoso (2001), Marques (2008) e Garcia (2011), que buscaram compreender o que motiva os alunos a engajarem-se na tarefa de aprender um instrumento musical e o grau de envolvimento que empenham nessa atividade. Araújo, Cavalcanti e Figueiredo (2009) referem-se à motivação e à prática musical e verificaram o processo motivacional de alunos a partir da observação de aspectos como a confiança do discente nas próprias capacidades e as suas crenças em produzir resultados e as ações intencionais que possam produzir mudanças e os fatores que podem envolvê-las. O estudo salientou ainda a importância de se compreender a prática musical como uma atividade complexa que requer motivação, compromisso com metas, confiança nas próprias capacidades de produzir resultados e ações para aperfeiçoar o processo de aprendizagem. Os autores destacaram ainda que

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 consequências sobre as atividades musicais (ARAÚJO; CAVALCANTI; FIGUEIREDO, 2009, p. 249-272).

Ao referir-se à prática musical como fator motivacional dos alunos, Marques (2008) considera que o sujeito, quando ativo na construção das aprendizagens, alimenta novos esquemas fomentadores de novas necessidades e interesses, comportando, para tal, estruturas cognitivas e afetivas.

McPherson (2005), em um estudo longitudinal envolvendo músicos jovens durante os primeiros três anos de aprendizagem, procurou compreender as estratégias que os alunos empregam na aprendizagem de um instrumento musical. O objetivo principal do estudo foi esclarecer a qualidade de estratégias mentais que as crianças empenham na execução e a quantidade de prática, e como estes aspectos mentais e físicos de aquisição de habilidade influenciam no desenvolvimento e na realização musical. O autor sugere que a compreensão dessas estratégias mentais pode indicar por que alguns alunos obtêm um avanço expressivo com menos esforço enquanto outros têm mais dificuldade. Para o autor, é importante ajudar os estudantes a apropriarem-se das estratégias e a pensarem musicalmente, no sentido de melhor executarem a tarefa de tocar um instrumento. O estudo ressaltou ainda que aquelas crianças que apresentaram estratégias mentais musicalmente apropriadas obtiveram avanços mais significativos em relação a seus pares. Por fim, McPherson (2005) salienta que, existe pouco interesse nesta área de pensamento musical e aprendizagem, e sugere novas linhas de pesquisa com foco nas estratégias musicais de aprendizagem e como essas estratégias podem ser usadas, onde e em que situações determinados tipos de estratégias musicais são melhores empregadas e como essas estratégias podem ajudar no aprendizado.

Para McPherson e Davidson (2005), as estratégias de pensamento (músico-cognitivas) das crianças podem envolver estratégias perceptivo-conceituais, cinestésica-motoras e de expressão musical. As primeiras (do tipo perceptivo-conceituais) são referentes às apropriações preliminares que englobam somente as ideias e os esboços do que terá que ser aprendido, sem necessariamente saber ainda tocar. As segundas, estratégias de pensamento (cinestésica-motoras), são referentes à noção de movimento de digitação no instrumento em termos da retenção das notas e dedilhados. Nessa forma de ação instrumental, o aluno já aprendeu e sistematizou, de alguma maneira, os padrões de digitação na gaita-

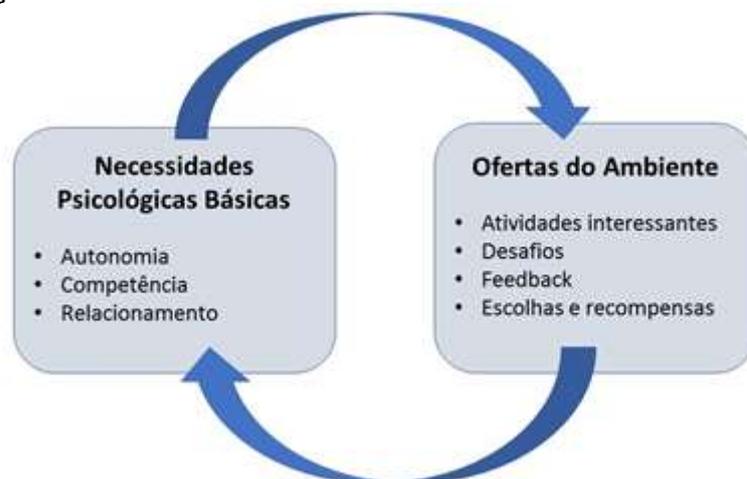
ponto, por exemplo, tendo aprendido esse aspecto de forma mais ou menos autônoma. A prática instrumental é que vai, no decorrer do estudo, consolidar a autonomia para a realização. Aqui já existe um nível de autonomia contextualizada na peça em estudo porque ele já sabe como tocar. Finalmente existe ainda o terceiro tipo de estratégia, que se refere à expressão musical, ou seja, quando o aluno já sabe como tocar e reproduzir a peça aprendida em seu instrumento, momento em que já consegue uma compreensão mental da música, tocar junto com a gravação ou ainda percebe os problemas técnicos na realização da peça.

### 3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A partir da revisão bibliográfica apresentada e das reflexões geradas pelas questões de pesquisa, definiu-se como referencial teórico para essa pesquisa a Teoria da Autodeterminação (TAD) (*Self-determination theory*), tendo sido elaborada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970 (DECI; RYAN, 1985, 2000, 2008; RYAN; DECI, 2000). Segundo os autores, a TAD fornece suporte à proposição de que os seres humanos têm necessidades psicológicas básicas fundamentais para serem competentes, autônomos e relacionados ao contexto em que vivem. Os contextos sociais afetam os objetivos e as aspirações referentes à vida das pessoas, dando suporte motivacional, tanto intrínseca quanto extrinsecamente. Dessa forma, a TAD atribui a motivação de uma pessoa ao seu comportamento, à sua relação com determinada situação e à interação com o contexto social em que está inserida.

Para os proponentes da TAD, as condições e os processos sociais influenciam não apenas o que as pessoas fazem, mas também como se sentem ao agir. A teoria tem como foco compreender como as pessoas interagem com o ambiente e como elas evoluem em função dos ambientes. Assim, sua arena é a compreensão das tendências de crescimento inerentes às pessoas, das necessidades psicológicas inatas que são a base para sua automotivação, personalidade e integração, bem como as condições que fomentam esses processos (DECI; RYAN, 2008b; RYAN; DECI, 2000). A Figura 2 apresenta um esquema ilustrando a relação dialética entre Pessoa-Ambiente (REEVE, 2006).

Figura 2 – Interações do indivíduo com o ambiente.



Fonte: baseado em Reeve (2006, p. 66): "Estrutura Dialética Pessoa-Ambiente".

Para Reeve (2006), as necessidades das pessoas são satisfeitas pelo ambiente e esse ambiente produz, portanto, novas formas de motivação. Fazendo uma relação do contexto com a Figura 2, pode-se observar que pessoas que se sentem aceitas e integradas ao ambiente demonstram mais interesse e desempenham melhor suas atividades.

A Teoria da Autodeterminação é considerada, hoje, como uma macro teoria que vem se desenvolvendo ao longo de quarenta anos e incorporando novas ideias, visando contribuir para o entendimento de questões como o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, os objetivos de vida e as aspirações, as relações com a cultura, a motivação e o impacto de ambientes sociais na motivação (DECI; RYAN, 2008b). Atualmente, a TAD engloba seis miniteorias, sendo elas: a avaliação cognitiva, a integração orgânica, a orientação causal, as necessidades psicológicas básicas, o conteúdo de metas e a motivação de relacionamentos.

### 3.1 TEORIA DE AVALIAÇÃO COGNITIVA

É considerada uma subteoria da Teoria da Autodeterminação e foi apresentada por Deci e Ryan (1985) para especificar os fatores, em contextos sociais, que produzem variabilidade na motivação intrínseca. Diz respeito ao interesse das pessoas para desenvolver uma atividade e o seu prazer em executá-la. Tem como foco de estudo a motivação intrínseca, analisando de que maneira eventos externos podem incidir sobre essa motivação e exercer influência direta sobre suas necessidades psicológicas básicas.

Através da subteoria da Avaliação Cognitiva é possível identificar os eventos e estruturas interpessoais como, por exemplo, recompensas, comunicações e *feedback* que conduzem a sentimentos de competência durante a ação. Essas estruturas interpessoais podem aumentar a motivação intrínseca para essa ação porque permitem a satisfação da necessidade psicológica básica de competência. Assim, os desafios ótimos, o *feedback* de promoção da efetividade e a liberdade das avaliações são todos previstos para facilitar a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000).

### 3.2 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA

É uma segunda miniteoria dentro da TAD que aborda a motivação extrínseca através de suas propriedades, determinações e consequências para o comportamento dos indivíduos, evidenciando a capacidade de gerar ações extrinsecamente motivadas. Essa teoria detalha as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a internalização e a integração da regulação para esses comportamentos (RYAN; DECI, 2000)<sup>5</sup>.

Reeve (2006) salienta a necessidade de se distinguir as motivações intrínsecas das extrínsecas, pois, segundo o autor, qualquer atividade pode ser abordada tanto por uma orientação motivacional intrínseca quanto por uma extrínseca. As pessoas, quando motivadas intrinsecamente, agem sem interesse extrínseco, e quando motivadas extrinsecamente são estimuladas pelo ambiente, que faz com que o indivíduo inicie ou persista em uma determinada ação. Segundo a TAD, existem três tipos de motivação: falta de motivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca, que podem ser organizadas ao longo de um *continuum* de autodeterminação. À esquerda desse *continuum* está a falta de motivação, no centro os quatro tipos de motivação extrínseca e na extrema direita a motivação intrínseca. A seguir, apresenta-se o *continuum* da autodeterminação, conforme ilustra a Figura 3.

---

<sup>5</sup> Vide Figura 2.

Figura 3 – *Continuum* de autodeterminação.

Fonte: baseado em Reeve (2006, p. 97): “Tipos de Motivação”.

Na extremidade esquerda desse *continuum* está a falta de motivação, em que a pessoa não se encontra nem intrínseca nem extrinsecamente motivada. No centro da Figura 3 encontram-se os quatro tipos de motivação extrínseca, que são distintos entre si, conforme o seu grau de autodeterminação. A regulação externa (não de todo autodeterminada) é aquela em que o indivíduo tem o seu comportamento regulado externamente, obtendo uma recompensa ou satisfação de uma demanda externa. A regulação introjetada (um pouco autodeterminada) é quando a pessoa interioriza as regras e as sugestões de outros, gerando recompensas e punições autoadministradas. A regulação identificada (geralmente autodeterminada) é quando a motivação extrínseca, em sua maior parte, é internalizada, levando a pessoa a pensar e a se comportar como se fosse sua própria maneira de pensar ou comportar-se. A regulação integrada (completamente autodeterminada), que é o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca, sugere que a pessoa comporte-se de modo congruente a maneiras preexistentes de pensamento e comportamento (REEVE, 2006). Na extremidade direita encontra-se a motivação intrínseca, indicando que o indivíduo baseia-se totalmente em sua autodeterminação.

### 3.3 TEORIA DA ORIENTAÇÃO CAUSAL

Para Deci e Ryan (2000), a teoria da orientação causal tem como foco analisar as diferenças individuais que podem orientar o comportamento de forma autônoma ou controlada. De acordo com Koestner e Zuckerman (1994), a teoria distingue-se entre três amplas classes de comportamento e processos psicológicos motivacionais relevantes: comportamentos autônomos, comportamentos determinados pelo controle e comportamento impessoal.

Comportamentos autônomos são iniciados e regulados por escolhas com base na consciência das necessidades e das metas integradas, agem autonomamente e experimentam e percebem seu comportamento como autoiniciado. Comportamentos determinados pelo controle são iniciados e regulados pelo ambiente como estruturas de recompensa ou por imperativos que controlam como uma pessoa deve ou não se comportar. Comportamentos impessoais são aqueles cuja iniciação e a regulação são percebidas como estando além do controle intencional de uma pessoa. Indivíduos com uma orientação impessoal provavelmente acreditarão que não conseguem controlar seu comportamento (KOESTNER; ZUCKERMAN, 1994).

Autores como Deci e Ryan (2000) indicam que o método de orientação de causalidade fornece meios que possibilitam avaliar o grau em que as pessoas são i) autonomamente orientadas, o que envolve regular seu comportamento com base nos interesses e valores autorregulados, ii) controladamente orientadas, que envolve a orientação para o controle sobre como elas devem se comportar e iii) impessoalmente orientadas, que verifica indicadores de ineficácia que envolve se comportar não intencionalmente. Estas três orientações representam, respectivamente, tendências gerais para i) motivação extrínseca bem integrada, ii) regulação externa e introjetada e iii) amotivação e falta de ação intencional (DECI; RYAN, 2000). Quanto mais internalizado um valor ou uma regulação, mais isso é experienciado como autônomo ou subjetivamente localizado mais perto do *self* (RYAN; CONNELL; DECI, 1985). Por exemplo, quando os alunos estudam por curiosidade e interesse pessoal a sua aprendizagem é caracterizada por uma liberdade psicológica, ou seja, um local de causalidade interno percebido. A motivação intrínseca representa o tipo de motivação ideal porque é totalmente autônoma ou autodeterminada (VANSTEENKISTE, 2009).

### 3.4 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Deci e Ryan (2008) consideram a teoria das necessidades psicológicas básicas (*basic psychological needs theory*) como uma subteoria da Teoria da Autodeterminação. Os autores postulam que as necessidades psicológicas básicas, quando satisfeitas, produzem prazer e bem-estar (RYAN; DECI, 2000). A teoria das necessidades psicológicas básicas pressupõe que pessoas experimentam diferentes tipos de necessidades, podendo ser categorizadas e estruturadas da seguinte forma: necessidades fisiológicas (sede, fome, sexo), que se referem ao funcionamento do sistema biológico; necessidades psicológicas (autonomia, competência, relacionamento), que dizem respeito aos esforços próprios da natureza e do desenvolvimento da saúde mental; e as necessidades sociais (realização, intimidade, poder), que são aprendidas a partir de nossas histórias e dizem respeito à emoção e à socialização (REVEE, 2006).

Para os autores da TAD, as pessoas, para prosperarem, precisam satisfazer três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento, mais do que bem-estar provenientes de carências biológicas e de comportamentos essencialmente reativos, que tem por objetivo aliviar uma condição corporal de deficiência. Já as necessidades psicológicas básicas são de natureza qualitativa em que a energia gerada é proativa e causam uma disposição de exploração e de envolvimento com o ambiente, que se espera ser capaz de satisfazer essas necessidades. Por exemplo: um ambiente social que proporciona autonomia e competência, mas falha em nutrir o relacionamento resulta em um empobrecimento do bem-estar (RYAN; DECI, 2000). Na Figura 4 apresenta-se o quadro da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

Figura 4 – Necessidades psicológicas básicas.



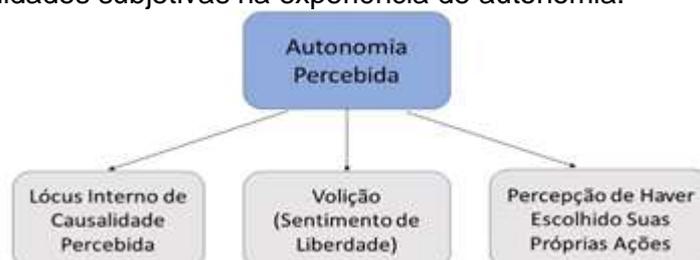
Fonte: baseado em Reeve (2006).

Necessita-se de autonomia, já que o ser humano é, em essência, autônomo. Portanto, as vontades guiam as decisões sobre participar ou não de uma atividade em particular. Também se quer ser competente e empenham-se para isso quando se tem a chance de aumentar as habilidades e os talentos. Sente-se também a necessidade de pertencer a algo, estabelecer vínculos com outras pessoas e permitir um relacionamento, sendo este um constructo motivacional importante, porque quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades eles têm um desempenho melhor. Dessa forma, o quadro que emerge dessa abordagem sobre motivação sugere que: “Os seres humanos têm uma motivação natural para aprender, crescer e desenvolver-se de maneira saudável e madura, e assim o fazem quando os ambientes em questão envolvem e apoiam suas necessidades psicológicas” (REEVE, 2006, p. 81).

### 3.4.1 Autonomia

De acordo com a TAD, a autonomia é definida pela experiência fenomenológica de um *locus* interno. A regulação autônoma refere-se àquela iniciada e sustentada de maneira integrada e verdadeira, ao contrário de uma regulação controlada que abrange aspectos da pessoa que são menos integrados ao *Self*, como, por exemplo, comportamentos que decorrem de demandas coercivas e rígidas. Ou seja, a regulação autônoma envolve uma escolha pessoal por considerar algo como interessante ou importante, surgindo quando se está inclinado a fazer algo livremente (MOLLER; DECI; RYAN, 2006). Três qualidades experienciais operam juntas para definir a experiência subjetiva de autonomia: o *locus* de causalidade percebido, a escolha percebida e a *volição* (REEVE, 2006), como ilustra a Figura 5.

Figura 5 – Três qualidades subjetivas na experiência de autonomia.



Fonte: baseado em Reeve (2006, p. 67).

O *locus de causalidade percebida* significa perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal, ou seja, dar-se conta que esta é a vontade pessoal de executar uma ação que está alinhada aos seus interesses, preferências e necessidades pessoais e não por uma pressão externa (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Segundo Reeve (2006), o *locus de causalidade* refere-se à compreensão que o indivíduo tem da fonte causal de suas ações motivadas que varia do interno para o externo, ou uma motivação extrínseca integrada assumida como uma escolha pessoal completa de autonomia e sem coação.

A *volição* é uma vontade do indivíduo de se engajar em uma certa atividade, mas sem ser pressionado (REEVE, 2006). Quando o aluno se engaja em uma determinada atividade e prova um sentimento de prazer e liberdade em fazê-la, a *volição* é elevada; se ele faz uma atividade pressionado ou coagido, a *volição* é considerada baixa ou ausente (RYAN; KOESTNER; DECI, 1991).

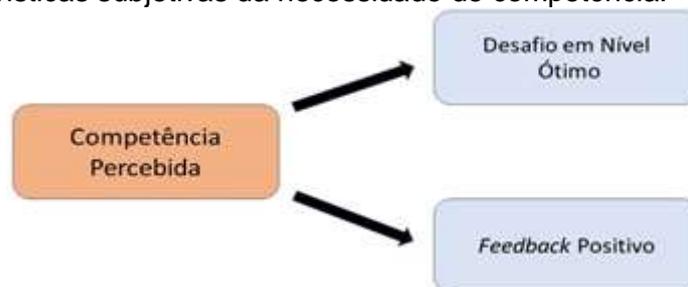
A *escolha percebida* refere-se ao sentido que encontrado em ambientes que fornecem uma flexibilidade na tomada de decisão e diferentes possibilidades de escolher. No entanto, nem todas as escolhas promovem autonomia (uma escolha entre opções oferecidas por outros não consegue envolver a necessidade de autonomia) (REEVE; NIX; HAMM, 2003). Por exemplo, se é perguntado ao aluno se ele prefere tocar uma música sertaneja X ou Y é diferente de quando perguntado que música ele prefere tocar.

Em consonância com Reeve (2006), ter autonomia significa ter a liberdade de construir os próprios objetivos, de decidir o que é importante e o que vale e o que não vale o emprego do tempo pessoal doado a algo. Em outras palavras, tem-se a necessidade de autonomia. O senso de autonomia pode ser evidenciado quando, por exemplo, um aluno tem autonomia para sugerir uma música que gostaria de tocar em seu instrumento e que não está relacionada ao repertório sugerido pelo professor, ou ainda quando determina, por vontade própria, quanto tempo precisa praticar determinada música, entre outras ações possíveis.

### 3.4.2 Competência

Segundo Reeve (2006), todos querem ser competentes. Esforça-se para isso e deseja-se interagir de maneira eficiente com o que cerca a existência humana. Quando se tem a chance de aumentar as habilidades pessoais, experimenta-se o desejo de progredir e é possível, nesse ínterim, sentir-se satisfeito ao compreender que se é bem-sucedido nesse aspecto. As situações e os contextos em que o ser humano se encontra pode tanto fortalecer quanto frustrar a necessidade de competência. Se a atividade encontra-se acima da capacidade de superar, ameaça a percepção de competência; por outro lado, quando o nível do desafio se equipara ao da habilidade, surgem a concentração, o envolvimento e o prazer, fortalecendo a percepção de competência (REEVE, 2011). A Figura 6 ilustra as características de Competência.

Figura 6 – Características subjetivas da necessidade de competência.



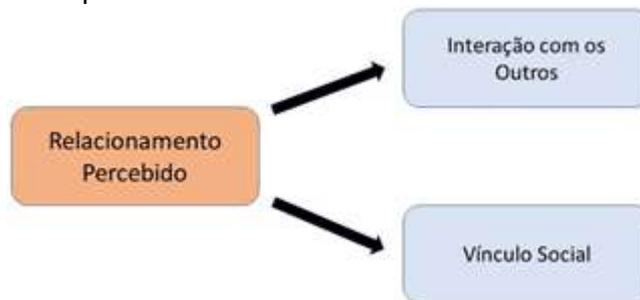
Fonte: Reeve (2006, p. 73).

O esquema da Figura 6 sintetiza, os dois requisitos para haver a percepção de competência. De acordo com Reeve (2006), para que o indivíduo tenha sua necessidade de competência percebida é necessário que ele tenha um desafio, um grau de dificuldade e de complexidade em nível ótimo. Significa que quando o nível de desafio se equipara ao da habilidade (habilidade e desafio equilibrados) surgem a concentração, o envolvimento e o prazer (REEVE, 2006). As pessoas gostam de receber um *feedback* que confirme seu nível de habilidade acima do desafio imposto pela tarefa e, assim, exercitam suas habilidades para enfrentar desafios e resolver problemas, fortalecendo e satisfazendo a necessidade psicológica de competência.

### 3.4.3 Relacionamento

A necessidade de relacionamento diz respeito ao desejo que as pessoas têm de interagir socialmente, esforçando-se para iniciar e conservar relações afetuosas com os outros. Quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de relação tem-se um desempenho melhor. Para satisfazer a necessidade psicológica de relacionamento é necessário criar um vínculo social e a interação com os outros (REEVE, 2006). As características do relacionamento percebidas são ilustradas na Figura 7.

Figura 7 – Característica da experiência de relacionamento.



Fonte: Reeve (2006, p. 77).

A interação com os outros diz respeito à necessidade de relacionamento proposta pela TAD e, segundo Reeve (2006), envolve a interação com os outros, na medida em que essas interações possibilitam que as pessoas tenham relações de afeto e preocupação mútuas. Em outras palavras, engajar-se em atividades interessantes, buscar conexões em grupos sociais e integrar experiências intrapsíquicas e interpessoais sustenta a percepção de vínculo e fortalece a necessidade psicológica de relacionamento (DECI; RYAN, 2000). Nessa linha, Guimarães et al. (2004) considera que todas as pessoas seriam compelidas a estabelecer e manter, pelo menos em quantidade mínima, relacionamentos interpessoais positivos, duradouros e significativos. Pois, ao ser frustrada a necessidade de vínculo, suas consequências podem afetar o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo.

Para os proponentes da teoria da autodeterminação, embora a autonomia e a competência exerçam forte influência na motivação, o senso de relacionamento também desempenha um importante papel na manutenção dessa motivação. As três necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento

são integradas e interdependentes e, nesse sentido, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (DECI; RYAN, 2000).

### 3.5 TEORIA DO CONTEÚDO DE METAS

A Teoria do Conteúdo de Metas está relacionada à motivação extrínseca. Refere-se à relevância para a atividade proposta e como as pessoas compreendem os objetivos dessa atividade, seu impacto sobre a motivação e sobre o bem-estar pessoais. Autores como Ryan, Huta e Deci (2008) postulam que, em média, os objetivos intrínsecos tendem a ser mais autônomos do que os extrínsecos; no entanto, as pessoas são mais propensas a estipular metas por dinheiro, imagem ou fama por causa de introjeções ou regulamentações externas. As pessoas, dessa forma, sentem-se pressionadas a fazer mais, serem eficientes ou obter reconhecimento. Em contraste, parentesco, crescimento, saúde e contribuição da comunidade tendem a ser apoiados por razões autônomas, incluindo valores identificados ou integrados e, em alguns casos, por motivação intrínseca (RYAN; HUTA; DECI, 2008).

A diferença essencial entre ser motivado intrínseca ou extrinsecamente reside na fonte que energiza e direciona o comportamento. Quando o comportamento é intrinsecamente motivado, a motivação emana das necessidades psicológicas e da satisfação que a atividade fornece. No comportamento extrinsecamente motivado, a motivação emana dos incentivos e das consequências do comportamento observado (REEVE, 2006). Assim, a teoria de metas motivacionais complementa a teoria da avaliação cognitiva e também a teoria da integração orgânica no sentido de analisar como os eventos externos e internos influenciam os objetivos de uma pessoa a se engajar em determinada tarefa. Por exemplo, segundo Vansteenkiste et al. (2009), quando o aluno estipula metas motivacionais para seu estudo e aprendizado, de certa forma, sugere que seu professor desenvolva estratégias motivacionais direcionadas a ele.

### 3.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DOS RELACIONAMENTOS

A teoria da motivação dos relacionamentos foi recentemente incorporada à TAD e está relacionada aos relacionamentos interpessoais. Refere-se à manutenção de relações próximas e explica como os relacionamentos interpessoais, sejam eles com parceiros, em família ou em grupos, influenciam a satisfação do relacionamento, que é uma das três necessidades psicológicas básicas. A motivação dos relacionamentos não só se preocupa com esses relacionamentos, mas considera

que uma certa quantidade de tais interações não é apenas desejável para a maioria das pessoas, mas é de fato essencial para sua regulação e bem-estar porque as relações proporcionam satisfação da necessidade de relacionamento. No entanto, a pesquisa mostra que não só o parentesco precisa ser satisfeito em relacionamentos de alta qualidade, mas a necessidade de autonomia e, em menor grau, a necessidade de competência também são satisfeitas. De fato, os relacionamentos pessoais da mais alta qualidade são aqueles em que cada parceiro apoia as necessidades de autonomia, competência e relacionamento do outro. (*SELF DETERMINATION THEORY*) (tradução nossa)<sup>6</sup>.

Através dessas atribuições, a TAD apresenta uma ampla estrutura para o estudo em várias áreas, como a motivação para o trabalho (DECI, RYAN, 1985; GAGNÉ, DECI, 2005), para o esporte e a educação física (STANDAGE et al., 2012), cuidados da saúde (RYAN et al., 2008) e para a prática educacional (NIEMIEC, RYAN, 2009; REEVE, 2002). A base inicial para a TAD é, portanto, a concepção do ser humano como um organismo ativo, orientado para o crescimento, o desenvolvimento integrado do sentido do *self* e para a integração com as estruturas sociais. Inclui-se a essa evolução a busca de experiências com atividades interessantes para alcançar os objetivos, desenvolver habilidades e exercitar capacidades, buscar vínculos sociais e obter um sentido unificado do eu através da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais (GUIMARÃES et al., 2004). A compreensão desses processos motivacionais é fundamental quando se

---

<sup>6</sup> that some amount of such interactions is not only desirable for most people but is in fact essential for their adjustment and well-being because the relationships provide satisfaction of the need for relatedness. However, research shows that not only is the relatedness need satisfied in high-quality relationships, but the autonomy need and to a lesser degree the competence need are also satisfied. Indeed, the highest quality personal relationships are ones in which each partner supports the autonomy, competence, and relatedness needs of the other. <<http://selfdeterminationtheory.org/theory/>>.

quer investigar questões sobre como e por que as pessoas começam o aprendizado de um instrumento musical, por que elas persistem e por que desistem (EVANS, 2015).

Nesse sentido, a TAD mostrou-se um referencial teórico importante e adequado para verificar os processos motivacionais envolvidos no aprendizado de um instrumento musical e, em específico, para essa pesquisa sobre a autodeterminação dos alunos para estudar a gaita-ponto.

## 4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa foi elaborada a partir do objetivo proposto, que é investigar a motivação dos alunos para aprender gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros. Como estratégia de pesquisa, utilizou-se o estudo de entrevista de natureza qualitativo, pois essa abordagem baseiam-se no desenvolvimento do relacionamento com os participantes e discute, em detalhe, aspectos do fenômeno particular que está sendo estudado. Nesse ínterim, embora os pesquisadores desenvolvam um guia de entrevista, eles não necessariamente usam-no como um protocolo padrão para cada entrevista. Como cada participante é único, cada experiência de entrevista qualitativa também será única (DEMARRAIS, 2004).

Para DeMarrais (2004), a entrevista é um processo no qual um pesquisador e um participante unem-se em uma conversa focada em questões relacionadas a um estudo de pesquisa. A autora enfatiza ainda que os estudos de entrevista qualitativa são flexíveis sobre as perguntas que serão geradas no processo da entrevista. Nessa perspectiva, Duarte (2004) coloca que entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Nesse caso, cabe ao pesquisador perspicácia e ponderação para coletar indícios dos modos como a população investigada percebe a própria realidade, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004). Ou seja, na entrevista tem-se a potencialidade de refletir durante a coleta de dados de modo a tentar compreender e explicar a situação de acordo com os motivos internos e as condições ambientais e socioculturais que o investigado está vivenciando.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2008, p. 349), “entrevistas permitem que os participantes, seja o entrevistador ou o entrevistado, discutam suas interpretações sobre o mundo em que vivem, e expressem as situações com seus próprios pontos de vista”. Os autores afirmam ainda que a entrevista pode ter três objetivos: primeiro, ser usada como meio principal para coletar informações, tendo os objetivos da pesquisa como foco central; segundo, para tentar ou sugerir novas hipóteses, ou como auxiliar explanatório para ajudar a identificar variáveis e relações; e terceiro, ela pode ser usada em conjunto com outras estratégias num

ambiente de pesquisa. A entrevista por ser aberta em sua estrutura possibilita ao pesquisador definir parâmetros como a quantidade de pessoas pesquisadas, a saturação da amostra, entre outros aspectos.

Para Laville e Dionne (1999), uma das vantagens de usar a entrevista como instrumento de pesquisa é que os entrevistadores podem explicitar algumas questões durante ela e reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Os autores consideram ainda que

muitas vezes eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que terão frequentemente uma porção de informações significativas (p. 188).

Como técnica para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada mantém a presença consciente e atuante do pesquisador, permitindo a relevância da situação. Essa característica favorece “não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, tanto dentro de uma situação específica como em situações de dimensões maiores” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Na área da educação musical encontram-se diversos trabalhos que utilizaram a entrevista semiestruturada como estratégia de investigação (KOHLRAUSCH, 2015; MONTENEGRO, 2013; DEL BEN, 2012; BASTOS, 2010; GALIZIA, 2007). Estes estudos sinalizam que a utilização de entrevista semiestruturada mostrou-se o caminho mais adequado ao se pretender investigar as percepções de um grupo de indivíduos sobre determinado assunto, situação ou comportamento. Laville e Dionne (1999, p. 188) consideram que a entrevista semiestruturada possibilita uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados foi elaborado um roteiro de entrevistas a partir dos objetivos propostos para a pesquisa, momento em que foram abordadas questões

que permitissem caracterizar e descrever os indivíduos participantes. Tais questões são referentes à relação que os alunos constroem com a gaita-ponto durante a aprendizagem, os motivos que os levaram a participar do projeto, as impressões sobre o local onde aconteciam as aulas e o ambiente em que estavam inseridos, o senso de autonomia dos aprendizes quanto à escolha do repertório estudado, as percepções relativas às competências para aprender gaita-ponto, o que sentiam ao participarem das apresentações do grupo, entre outros tópicos.

Antes de ir a campo foi realizada uma entrevista piloto na cidade de Porto Alegre/RS, em uma das unidades do projeto. O entrevistado foi um aluno do sexo masculino, com idade de 13 anos, que estava cursando a 8ª série do ensino fundamental, tendo 5 anos de participação no projeto. A entrevista foi realizada em março de 2018 e teve duração de 17min. Foi gravada e, posteriormente, transcrita para análise. As conclusões obtidas no piloto não foram um fator limitativo para o estudo final, mas ajudaram a direcionar o processo de entrevistas e as análises posteriores.

Apesar da entrevista piloto ter sido feita em outro contexto, serviu como uma avaliação sobre o próprio papel como entrevistador/pesquisador, auxiliando também em possíveis ajustes, reformulações e reordenação de perguntas no roteiro da entrevista. Seguindo essa estrutura para a coleta de dados, Duarte (2004) afirma que

Os dados de uma pesquisa desse tipo serão sempre resultado da ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador (p. 222).

O roteiro da entrevista foi subdividido em quatro blocos de perguntas, em que foram abordados os seguintes aspectos: impressões sobre a motivação inicial; impressões sobre a Fábrica e as percepções sobre autonomia; impressões sobre as apresentações em grupo e fora/shows e percepções sobre as competências; e percepções sobre o contexto, as relações com os colegas e as percepções sobre pertencimento.

Em seguida, foi feito contato com o professor na sede do projeto, onde ocorreu a escolha dos participantes e o início do processo de coleta dos dados. As

entrevistas foram realizadas individualmente no horário das aulas, no teatro e na biblioteca.

## 4.2 CONTEXTO

O local onde são ministradas as aulas constitui-se de três salas de aula, sendo que uma delas funciona como biblioteca também. As salas possuem janelas de vidro dispostas de frente para um amplo corredor central, em que é possível visualizar, do lado oposto, o ambiente onde são produzidas as gaitas utilizadas no projeto. A sede do projeto conta com um professor responsável por todas as aulas, que são ministradas nas quartas e nas sextas-feiras, em dois turnos, manhã e tarde. As aulas são individuais para iniciantes e em grupo para os alunos que estão em nível mais avançado, teórico e tecnicamente. Os aprendizes que estão a mais tempo no projeto ajudam como monitores, pois, devido ao número elevado de alunos, o professor precisa ministrar aulas simultâneas; esse núcleo conta, atualmente, com 34 alunos. Devido ao número restrito de vagas, no momento da coleta de dados havia uma espera, por vaga, de 15 alunos para o turno da manhã e de 23 alunos para o turno da tarde.

Para esta pesquisa foram entrevistados os alunos com o mínimo de dois anos de permanência no projeto e que estavam cursando os anos finais do ensino fundamental. Essa delimitação dos participantes deu-se por entender-se, dessa forma, ser possível uma melhor compreensão e uma análise dos aspectos investigados na presente pesquisa, como autonomia, competência e relacionamento, todos propostos pela TAD.

Dessa forma, de um total de 34 alunos, através dos critérios previamente estabelecidos, resultaram 13. Dos 13 alunos foram selecionados 8, escolhidos por meio de sorteio, dos quais resultaram 6 meninos e 2 meninas, com idades entre 10 e 15 anos. Esse número total de participantes deu-se por ser considerado restrito o tempo de dois anos para realização, desenvolvimento e finalização da pesquisa (Figura 8).

Figura 8 – Quadro de participantes da pesquisa.

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo no projeto</b>
Participante 1 (P1)	14 anos	7º série	Masculino	4 anos
Participante 2 (P2)	11 anos	6º série	Feminino	3 anos
Participante 3 (P3)	14 anos	9º série	Masculino	4 anos
Participante 4 (P4)	14 anos	9º série	Masculino	2,5 anos
Participante 5 (P5)	14 anos	9º série	Masculino	3 anos
Participante 6 (P6)	14 anos	9º série	Feminino	3 anos
Participante 7 (P7)	13 anos	8º série	Masculino	3 anos
Participante 8 (P8)	12 anos	6º série	Masculino	6 anos

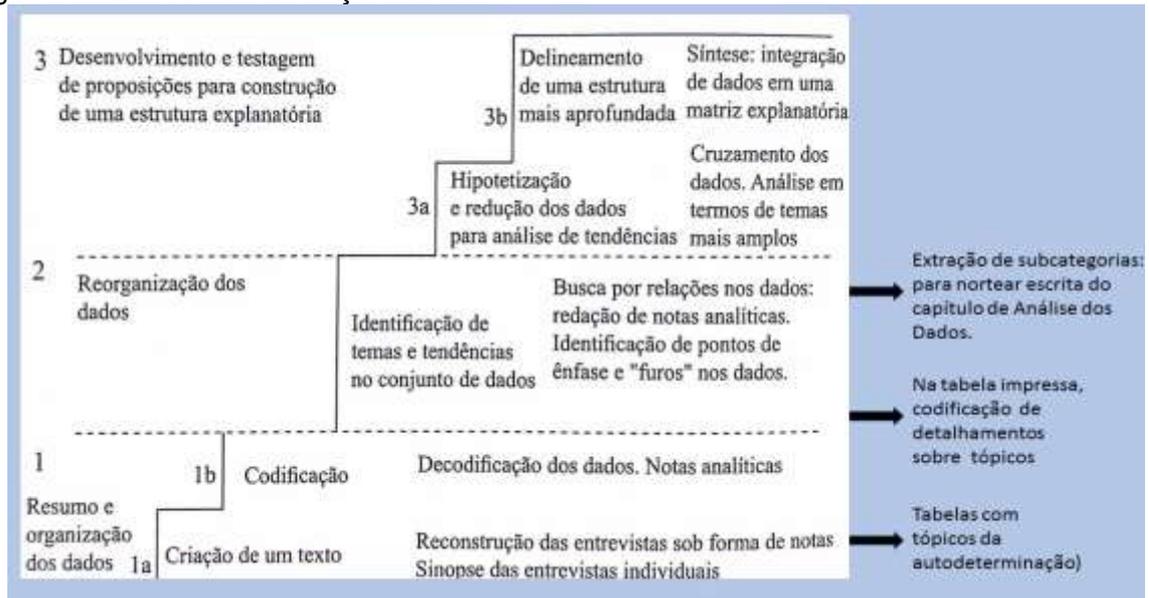
Fonte: elaborada pelo autor (2018).

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As entrevistas foram transcritas e compiladas em um caderno contendo todas as falas em um único arquivo para melhor visualização dos dados. Após essa primeira etapa de organização dos dados, houve uma segunda etapa de disposição destes em forma de tabelas dispostas em três tópicos, em conformidade com os fundamentos propostos pela TAD, sendo eles autonomia, competência e relacionamento, além de um quarto tópico, sendo ele descrito pela motivação inicial e continuada.

As tabelas foram organizadas seguindo a Escada de Abstração Analítica adaptada de Carney (1990), a partir de três parâmetros, a saber: resumo e organização dos dados, reorganização dos dados, desenvolvimento e testagem de proposições para a construção de uma estrutura explanatória (Figura 9).

Figura 9 – Escada de abstração analítica.



Fonte: adaptada de Carney (1990).

Segundo a proposta de Carney (1990), esse processo é um instrumento de transformação de elementos brutos em uma perspectiva analítica que inicia pela descrição dos dados (criação de um texto), já extraíndo temáticas e em profundidade crescente, que vai reduzindo e sistematizando as informações.

Para a reconstrução das entrevistas, com o auxílio das tabelas contendo as falas de todos os participantes, buscou-se extrair o conteúdo abordado seguindo as seguintes temáticas: i) impressões sobre motivação inicial e continuada, extraíndo falas que apontavam seus respectivos motivos e emoções frente às atividades na fábrica; ii) falas sobre senso de autonomia e sobre o próprio aprendizado (ter liberdade para escolhas e decisões, aceitar sugestões e autogerenciamento do aprendizado); iii) senso de competência para a realização das músicas em aprendizagem, assim como para a interação com o grupo musical (aprender as músicas, tocar com o grupo, noção de identidade e necessidade de ter persistência pessoal para progredir, assim como sentir-se capaz de ajudar e orientar outros colegas quando necessário); e iv) senso de relacionamento com o grupo e contexto de aprendizagem (sente-se parte do grupo, sente-se recompensado em participar do grupo, demonstra vontade de permanecer no contexto do projeto e valoriza e sustenta a manutenção de vínculo). Essa disposição foi elaborada visando deixar mais claros o manuseio dos dados e a elaboração da discussão destes.

Para exemplificar o que foi abordado durante as entrevistas, cada participante trouxe uma maneira muito específica de vivenciar as situações de ensino e

aprendizagem e esse aspecto foi valorizado na singularidade de cada um deles. Ao mesmo tempo, era importante dar uma unidade do contexto que eles estavam experienciando. Sempre que possível, esse contexto de aprendizagem, a Fábrica de Gaiteros, vai ser detalhado. Nos Apêndices A, B, C e D são apresentados exemplos das tabelas realizadas e utilizadas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da investigação serão apresentados e discutidos em termos de cinco temáticas, a saber: i) descrição das características do contexto e da população investigada, ii) impressões sobre a motivação inicial e continuada; iii) percepções sobre autonomia; iv) apresentações em grupo e percepções sobre as competências; e v) relações com os colegas e percepções sobre o relacionamento com o contexto.

As temáticas elencadas anteriormente foram abordadas sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação (TAD), sendo esta uma ampla teoria da motivação que examina a natureza e as fontes de qualidade motivacional. Um componente importante da TAD indica que as pessoas possuem uma tendência para o crescimento pessoal e um sentido mais unificado para o *self*, que diz respeito ao envolvimento e à satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento. Essas características sugerem que a motivação é internalizada na medida em que as necessidades psicológicas são também internalizadas (REEVE, 2006; EVANS, 2016).

### 5.1 CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO E DA POPULAÇÃO INVESTIGADA

A pesquisa foi realizada no projeto Fábrica de Gaiteiros, vinculado ao Instituto Renato Borghetti de Cultura e Música, na cidade de Barra do Ribeiro/RS, distante 60 km de Porto Alegre/RS. O prédio onde está situado o projeto foi construído em 1932<sup>7</sup>, sendo adquirido e restaurado pelo Instituto e hoje abriga a sede da Fábrica de Gaiteiros, como pode ser visualizado na Figura 10.

---

<sup>7</sup> Construído em 1932 às margens do Guaíba, o prédio da Fábrica foi restaurado pela arquiteta Emily Borghetti, autora do projeto arquitetônico, e lembra que, entre outras atividades, o prédio já foi fábrica de barcos, moinho de farinha, peixaria e até sede de bailão. Disponível em <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2014/06/Renato-Borghetti-inaugura-Fabrica-de-Gaiteiros-nesta-terca-feira-4521332.html>.

Figura 10 – Vista frontal e lateral da Fábrica de Gaiteiros.



Fonte: <https://www.arcoweb.com.br/projetodesign/interiores/emily-borghetti-fabrica-gaiteiros-barra-ribeiro-rs>.

No local são ministradas as aulas do projeto, que é constituído por três salas de aula, sendo que uma delas abriga também uma biblioteca. As salas possuem amplas janelas de vidro, que estão dispostas de frente para um corredor central, em que é possível visualizar a oficina, que fica do lado oposto, onde são produzidas as gaitas utilizadas no projeto. Esses dois ambientes são separados por um corredor de circulação que leva a um *deck* nos fundos do prédio com vista para o Rio Guaíba (Figura 11).

Figura 11 – Vista interna da Fábrica de Gaiteiros.



Fonte: <http://www.vagamundos.com.br/2015/04/barra-do-ribeiro-fabrica-de-gaiteiros.html>.

O segundo andar do prédio conta com um museu em que é possível conhecer a história do instrumento aqui estudado, a gaita-ponto, e a história da Fábrica de

Gaiteiros, desde a sua idealização. Há ainda um teatro com capacidade para 75 pessoas sentadas, onde é possível, na parte de trás do palco, avistar o Rio Guaíba através de uma ampla janela (Figura 12).

Figura 12 – Vista interna do teatro da Fábrica de Gaiteiros.



Fonte: <https://www.arcoweb.com.br/projetodesign/interiores/emily-borghetti-fabrica-gaiteiros-barra-ribeiro-rs>.

Uma característica do projeto é que os instrumentos utilizados nas aulas são fabricados no local, onde todo o processo de desenvolvimento e fabricação é conduzido por dois artesãos, sendo um encarregado da marcenaria e o outro da parte interna (mecânica) e afinação do instrumento. Um exemplo do instrumento pode ser visto nas Figuras 13 e 14, em construção e já finalizado, respectivamente.

Figura 13 – Instrumento (gaita-ponto) em fabricação.



Fonte: <https://www.facebook.com/fabricadegaiteiros/> .

Figura 14 – Instrumento (gaita-ponto) construído.



Fonte: <https://www.facebook.com/fabricadegaiteiros/> .

É importante ressaltar que todo o processo de fabricação pode ser observado e acompanhado pelos alunos, pois a oficina conta com divisórias e teto de vidro, o que possibilita a visualização por todos que circulam pelas dependências do projeto (Figura 11). Os instrumentos fabricados são disponibilizados aos alunos que não possuem instrumento através do que é chamado no projeto de rodízio de gaitas<sup>8</sup>.

As aulas são ministradas por um único professor e esse procedimento é seguido em todos os outros núcleos do projeto. Essas aulas são individuais e, na medida em que os alunos vão evoluindo no repertório, são eles incorporados aos estudos e às práticas em grupo, que acontece uma vez por semana. A prática em grupo, via de regra, é o momento em que os alunos que já executam o repertório podem aproveitar para praticar em grupo as músicas que serão apresentadas nos shows. Nesses encontros em grupo os aprendizes trocam ideias e discutem sobre elementos técnicos e teóricos de execução do instrumento. Aqui é importante salientar que o professor participa acompanhando, ao violão, e orientando o grupo durante as práticas.

Um aspecto interessante na dinâmica das aulas é o papel dos monitores. Essa função é exercida pelos alunos que já desenvolveram uma certa autonomia na execução do repertório. Os monitores auxiliam os iniciantes sempre que solicitado,

<sup>8</sup> No projeto, para as aulas, os alunos têm a possibilidade de utilizar os instrumentos que são produzidos no local, sendo possível, para os que não possuem instrumento, levá-lo para estudar em casa através do rodízio de gaitas.

tanto pelo professor quanto pelos colegas. Esse processo acontece em uma sala separada onde o aluno iniciante pratica sozinho a lição passada pelo professor, e pontualmente, quando necessário, é auxiliado pelo monitor. É importante salientar que a função de monitoria é exercida voluntariamente e muitas vezes sem necessidade da intervenção do professor, pois os alunos têm autonomia para fazê-lo; ao perceberem que já dominam determinada música sentem-se competentes para ajudar os colegas que eventualmente estejam com dificuldade.

Os procedimentos metodológicos seguem um padrão, podendo ser adaptados de acordo com as características de cada aluno. De acordo com os participantes, as primeiras lições são transmitidas de forma aural (ouvido) e imitativa, diretamente no instrumento, já no primeiro contato dos alunos com ele. As lições são passadas separadamente, uma mão de cada vez: primeiro na mão direita (melodia) e em seguida na mão esquerda (acompanhamento). Quando esses elementos são aprendidos pelo aluno, o professor orienta para que pratiquem com as duas mãos, tocando ao mesmo tempo (melodia e acompanhamento). O depoimento do participante P1 ilustra essa questão.

Primeiro o Eduardo mostra, toca ela [a peça] para nós ... ele toca a música na gaita dele, depois ele ensina para nós na nossa. Ele ensina, aí a gente fica dias e dias treinando a música, e depois ele ensina os baixos da música que é o outro lado da gaita daí no caso, a dos botões. Ele ensina aquele lado para nós e depois que a gente conseguiu juntar os dois lados juntos, ele parte para ensinar outra música nova (P1, p. 10).

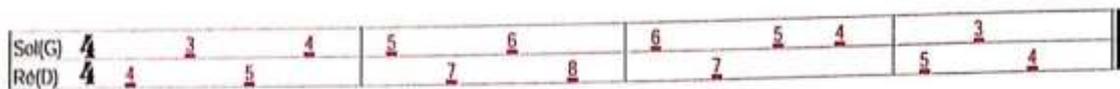
As aulas de teoria musical são ministradas coletivamente e as primeiras noções de leitura e identificação das notas na partitura são ensinadas. A transcrição das músicas e a leitura são feitas através de um sistema de tablatura, sendo utilizado em diversos instrumentos, como uma simplificação da escrita, e serve como uma referência importante no aprendizado de gaita-ponto. Uma das principais características da gaita-ponto é que cada botão corresponde a duas notas (ao abrir o fole o botão emite uma nota e, fechando o fole, o mesmo botão emite outra nota), com a exceção do botão central da fileira de dentro, que abre e fecha o fole emitindo a mesma nota, sendo este chamado de “ponto”.

O sistema de tablatura utilizado no projeto Fábrica de Gaiteiros segue o formato para uma gaita-ponto de oito baixos com duas *hileras* (fileiras) de botões na mão direita. As notas na mão direita, com os respectivos botões, são dispostas da

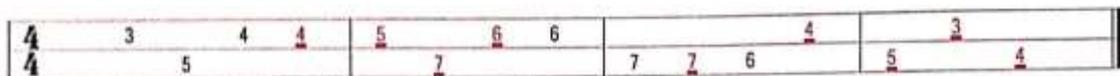
seguinte forma: na fileira de dentro as notas têm numeração de 1 a 10; na fileira de fora, têm numeração de 1 a 11; e para a mão esquerda é utilizado o sistema de cifras. Os botões na mão direita são numerados das notas graves para as agudas. Para definir, na tablatura, quando abrir ou fechar o fole é utilizada a numeração simples na cor preta (fechando o fole) e a numeração sublinhada em vermelho (abrindo o fole), como pode ser visualizado na Figura 15.

Figura 15 – Tablatura utilizada no projeto Fábrica de Gaiteiros.

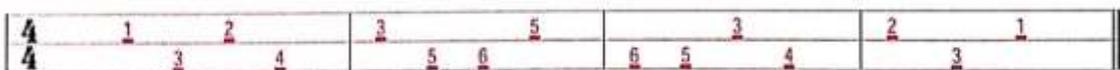
5 Escala de G (Sol) Abrindo o fole



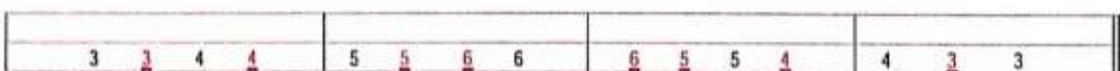
5 Escala de G (Sol) Abrindo e fechando o fole



9 Escala de D (Ré) Abrindo o fole



13 Escala de D (Ré) Abrindo e fechando o fole



Fonte: baseada no Método Fábrica de Gaiteiros (2018, p. 15).

O exemplo da Figura 15 compõe o material de apoio das aulas, contendo também partituras do repertório utilizado nas aulas. Outros exemplos das tablaturas e das partituras podem ser visualizadas nos Anexos A, B, C e D.

## 5.2 IMPRESSÕES SOBRE A MOTIVAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Um aspecto que está intimamente relacionado com a questão da motivação refere-se à possibilidade de o aluno interessar-se pela aprendizagem no projeto, por ter a referência de alguém. Todos os 8 participantes foram estimulados a estudar gaita-ponto por familiares e/ou amigos: 6 deles por seus parentes próximos (pais, avós e tios) e 2 por amigos, conforme ilustram dois dos depoimentos a seguir:

A gente estava na casa de um amigo do meu avô [...] aí eu vi uma gaita de brinquedo na casa dele [...] comecei a mexer na gaita dele e depois a gente foi embora para casa [...] em seguida depois de uns dias a gente se mudou para cá. [...] o meu avô viu que eu tinha interesse por música e perguntou para o Renato se ele não podia me ensinar a tocar ou um amigo poderia dar aula para mim[...]. Ele (Renato) disse que estava formando o instituto que [...] eu poderia fazer aula e era grátis [...] eu fiz a primeira aula e acabei gostando e continuei fazendo até hoje (P1, p. 8).

Eu fiquei sabendo através de uma amiga que fazia aula aqui. A mãe dela era amiga da minha mãe e sempre quando eu ia na casa dela, a gente conversava sobre isso e eu falei para minha mãe que eu queria muito fazer. Daí a mãe dela conversou com o (professor) e a minha mãe veio aqui fazer a inscrição (P2, p. 15).

O participante P4 comentou sua forte relação com a experiência familiar, porque a gaita era presente em sua família:

Meus dois tios, o meu pai toca também, sabe? Ele toca mais por diversão [...] o meu Avô também fabricava e vendia, comprava [...] ele tocava gaita também [...] então eu tive essa [...] relação com a gaita [...] mais por parte da família (P4, p. 28).

Ao analisar os relatos é possível perceber uma forte influência e estímulo por parte dos pais e demais familiares, o que sugere um fortalecimento da motivação inicial dos alunos. Para Reeve (2006, p. 10), “a motivação de uma criança é fortemente afetada pelo contexto social determinado por seus pais”. A familiaridade com o repertório de músicas gauchescas e também a fácil adaptação desse repertório na gaita-ponto foi outro aspecto que pode ter favorecido esse interesse.

Francescon (2017) investigou a gaita-ponto na região sul do Brasil, considerando os aspectos socioculturais e técnicos musicais. Segundo a autora, nos últimos anos houve um crescente interesse da indústria cultural em torno da gaita-ponto, desde a realização de festivais, documentários e até o gradativo acréscimo no mercado fonográfico. Na região sul, a prática da gaita-ponto parece ser

responsável pela difusão de gêneros musicais populares (vaneirão, rancheira e chote, por exemplo). Para Peres (2009), na região sudeste o acordeon diatônico não teve o mesmo prestígio:

Ao contrário do sul e nordeste, a sanfona de oito baixos na região sudeste é vista como uma “prima pobre” do acordeon – como um instrumento que, embora gracioso, seria parco de recursos. Esse preconceito isolou a sanfona de oito baixos, não permitindo que avançasse muito além das áreas limítrofes da zona rural e periferia urbana, impedindo aos sanfoneiros, de modo geral, de profissionalizarem-se (p. 50).

Dentre os 8 participantes investigados, 6 deles já adquiriram sua gaita. 2 participantes usam o sistema de rodízio de gaitas do projeto para o estudo e consideram importante ter acesso ao instrumento para estudo individual. Eventualmente, o participante P2 estuda com a gaita que sua tia lhe empresta, mas utiliza-se também do rodízio de gaitas. Já P6 comentou:

Não ainda não [tenho instrumento] levo [emprestado]. O responsável tem que assinar [...] o professor empresta a gaita por uma semana [...]. No dia da aula entrega. [...] ele ensina música nova daí a gente leva para casa (P6, p. 38).

O participante P8 comentou sobre a importância do rodízio de gaita no início, quando entrou no projeto:

Não, meu pai comprou agora há pouco. [...]O professor emprestava a gaita. [...] Eu levava emprestado e na outra semana trazia de novo [...] eu acho bom porque é uma coisa que quase ninguém tem condições de ter porque uma gaita é muito caro e o pessoal que não tem gaita pode estudar (P8, p. 46).

O fato de o projeto possibilitar o rodízio dos instrumentos, ou seja, a possibilidade de os estudantes levar o instrumento emprestado para casa, parece ser uma estratégia que possibilita tanto a aprendizagem para todos quanto um estímulo e a manutenção da motivação para a continuidade do aprendizado. Isso foi constatado por P6, que também utilizou-se do rodízio de gaitas, e comentou que na semana em que não podia levar o instrumento sentia falta de tocá-lo.

Segundo os dados da pesquisa, favorecer e fortalecer o vínculo com o instrumento parece contribuir com a manutenção da motivação do aluno, pois alguns relatos indicam uma forte relação com o instrumento, não só sonora mas também fisicamente. O prazer e o gosto pelo instrumento, e o fato de poder manuseá-lo,

parece trazer uma relação pessoal e de encontro estético. Essa relação estética foi evidenciada por Swanwick (1979), quando este afirma que

O cume da experiência estética é escalado somente quando a obra se relaciona fortemente com as estruturas de nossa experiência individual, quando ela clama por uma nova maneira de organizar os esquemas, os traços os eventos vividos anteriormente (p. 36).

A relação dos alunos com o instrumento, estética e sonoramente, parece indicar um envolvimento e uma regulação extrinsecamente identificada. Corroborando com essa percepção a afirmação de P2. Ao ser perguntado sobre o que mais lhe atraía nas aulas, ele mencionou: “A gaita principalmente” (p. 16). P6 refere-se ao som e às características do instrumento:

Eu acho que é diferente da gaita piano<sup>9</sup> porque quando abre e fecha o fole apertando o mesmo botão o som é diferente; daí eu achei mais legal isso também (P6, p. 37).

Autores como McPherson, Davidson e Evans (2016) consideram que os motivos que impulsionam crianças a começar a tocar um instrumento musical podem estar relacionados a fatores intrínsecos e extrínsecos. Fatores como o som, a aparência, as sensações que causam, ou por entenderem que seriam instrumentos fáceis de tocar ou porque simplesmente gostam do aspecto do instrumento, e até mesmo porque seus amigos também tocam o mesmo instrumento, são levados em consideração. No caso de P6, o fator que lhe interessou na gaita parece ter sido os recursos sonoros diferenciados àqueles relacionados ao acordeon (gaita-piano).

A persistência para esperar uma vaga é outro aspecto que aponta para um forte interesse inicial dos alunos para aprender gaita-ponto no projeto. Isso pode ser corroborado pelo participante P4, que permaneceu em uma fila de espera durante um ano até conseguir uma vaga. P7 comentou:

Eu me sinto bem feliz, até porque tem muitas pessoas esperando para entrar aqui, aí quando libera uma vaga já vem mais gente e o pessoal que está aqui não quer sair, não quer deixar de aprender a tocar gaita [...] Minha turma inteira quer entrar, de 21 alunos contando comigo, 15 querem entrar (P7, p. 44).

---

<sup>9</sup> Gaita piano é o nome popular dado ao acordeon, que no Brasil também é chamado de sanfona, gaita. O acordeon é chamado de gaita piano por ter teclas no lado direito, como um piano, o que o diferencia da gaita-ponto, que tem botões.

Além da persistência em aguardar a vaga por um longo período, o que se pode constatar nos depoimentos é que 7 entre os 8 participantes disseram que participar do projeto é uma oportunidade e uma perspectiva de aprendizagem. P8 demonstrou esse senso de oportunidade ao ser perguntado como se sentia em participar do projeto: “Eu me sinto muito bem [...] sinto como um sonho realizado [...] sempre quis tocar gaita” (P8, p. 48).

O que se pode observar, através dos dados coletados, é que os alunos são estimulados intrinsecamente pela possibilidade de entrar e participar do projeto, e essa afirmação vai ao encontro do pensamento de Reeve (2006, p. 84) quando este afirma que “esses são eventos externos que constituem os incentivos e as consequências que geram motivação extrínseca”. Esses incentivos externos podem ser percebidos como positivos ao produzirem sensações agradáveis aos alunos, como um sorriso, o ambiente e a presença de amigos e colegas, por exemplo. Os incentivos não causam o comportamento, mas afetam a probabilidade de o aluno iniciar ou não uma determinada atividade (REEVE, 2006).

### 5.3 AS PERCEPÇÕES SOBRE AUTONOMIA

Um aspecto relacionado com a autonomia dos alunos refere-se à liberdade para escolher uma peça de estudo que não está presente no repertório do grupo. Todos os 8 participantes da pesquisa relataram ter liberdade para sugerir peças que gostariam de tocar e o fazem por conta própria. Alguns reconhecem que ainda não desenvolveram plenamente a capacidade de tirar músicas de forma independente; no entanto, a maioria sente-se autônoma para exercitar as peças em estudo. Isso pode ser observado na fala de P1: “eu não tenho possibilidades ainda de tirar músicas de ouvido, mas na internet eu já consegui tirar algumas” (p. 10). P3 e P7, ao serem perguntados se podiam sugerir alguma música para tocar, responderam:

Sim [...] quando eu acho a partitura, que eu sei ler um pouco ...aí eu tiro [...] na gaita [...]; tem tal música lá e eu queria tocar , e [se] o (professor) já sabe ele me passa; se não, ele tira e depois passa para gente [...] se dá para tocar na gaita o tom da música [...] ele passa (P3, p. 23).

A gente pode sugerir e ele pode passar para nós, mas tudo depende da afinação da gaita. **E tu tentas tirar alguma música por conta**

**sem falar com o professor?** Tento... até já consegui. **Da internet?** Internet e ouvindo (P7, p. 42).

Uma das características da gaita-ponto é que este é um instrumento diatônico, com afinação característica em Dó, Sol ou Ré. As gaitas do projeto têm afinação em Ré. Dessa forma, algumas músicas não podem ser executadas em seu tom original, a não ser que o professor faça uma adaptação ou uma transposição. Outro aspecto salientado na fala de P7 diz respeito a conseguir aprender sozinho algumas músicas: “pela internet e ouvindo”. Segundo Green (2000; 2002), a técnica de aprendizagem musical mais importante usada pelos músicos populares é a escuta e a imitação de gravações, o que chamamos de “tirar músicas de ouvido”.

O participante P5 procede no estudo individual em casa, escolhendo as músicas que precisam ser mais praticadas. Todavia, ele prioriza as peças que decidiu tocar e que não estão no repertório do grupo, como afirmou na sua fala:

No momento, eu estou dando mais prioridade ao hino nacional brasileiro [...], que eu estou tirando [...]. Essa [...] eu estou tirando sozinho mesmo, eu não sei se ele (professor) sabe que eu estou tirando; estou estudando mais o hino, que é mais difícil! (P5, p. 34).

Outro participante (P2), ao sugerir músicas que gostaria de tocar, demonstra ter senso de autonomia, mas também acata a orientação do professor para que espere o momento em que esteja apto tecnicamente para tocar determinada peça, o que demonstra a fala a seguir: “Eu gostaria de tocar *Briga de Pardal*, só que [...] é muito difícil sabe? Daí [...] eu vou aprendendo [...], mas [...] o que eu sei tocar, [e] que eu gosto muito é *Merceditas*” (P2, p. 16).

As habilidades necessárias para tocar a música *Merceditas* na gaita-ponto envolvem não só a digitação das notas, mas também constante articulação do fole, pois a maioria das notas que envolvem a melodia dessa música estão disponíveis abrindo o fole, o que sugere que se tenha um bom domínio técnico do aparato. Além disso, é necessário o uso constante da válvula de ar (botão disponível na mão esquerda da gaita-ponto e que serve como válvula de ar), que é utilizada para auxiliar no fechamento do fole, permitindo que o ar saia.

Outro aspecto acerca da autonomia diz respeito a administrar o horário de estudo em casa. P6, por exemplo, comentou ter dedicado mais tempo e atenção para peças que considerava mais difíceis de tocar, como se pode constatar na sua fala: “Algumas músicas são fáceis, mas algumas exigem maior atenção e mais treino

para tocar bem” (P6, p. 39). Essa percepção sobre a necessidade de focar em alguns pontos da música demonstra sua estratégia de estudo, de privilegiar algumas partes a outras, revelando uma faceta da autonomia no aprendizado do instrumento. Comportamentos intrinsecamente motivados, que são realizados por interesse e satisfazem as necessidades psicológicas inatas de competência e autonomia, são exemplos de regulação identificada (RYAN; DECI, 2000). Em relação às suas rotinas de estudo, P8 respondeu:

Pratico bastante em casa, muito [...] todos os dias [...] o dia inteiro; [...] total de umas duas horas, toco um pouco, faço outra coisa e depois volto e toco mais um pouquinho (P8, p. 47).

Considerando que P8 tem 6 anos de aprendizagem no projeto, parece o tempo acumulado de estudo e prática instrumental lhe trouxeram o valor sobre a persistência das situações de prática. Em seu depoimento, o aluno demonstra determinação por persistir no estudo diário e também em alternar atividades diferenciadas para poder manter o foco na prática do instrumento. P8 demonstra, ainda, autonomia para gerenciar idas e vindas às situações de treinamento das peças no seu instrumento. O voltar para “tocar um pouquinho mais” aponta também uma internalização sobre o valor de persistir, pois o instrumentista necessita acumular um número considerável de prática para poder aprender e desenvolver habilidades específicas das peças em estudo.

Nessa linha, Santos e Hentschke (2009) consideram que a natureza da prática informal tende a ser muitas vezes tácita, e mesmo reflexiva, uma vez que ela intensifica a experiência musical através de atividades que privilegiam o desenvolvimento cinestésico e aural (como tocar músicas de ouvido, por exemplo), o desenvolvimento da imaginação tímbrica através da produção de arranjos e atividades de composição, o desenvolvimento da representação estrutural e/ou simbólica e da concentração na ação através de atividades de improvisação.

Segundo Ryan e Deci (2000), o processo de internalização ocorre quando a pessoa incorpora, de modo autônomo, as regras, os valores ou as exigências do contexto socioambiental. Tendo em vista a complexidade de se aprender a tocar uma música em um dado instrumento, no caso a gaita-ponto, o participante P8 demonstrou ter adquirido essa consciência sobre a necessidade de persistir nas situações de prática.

Sobre sua relação com aquilo que foi passado em aula e seu foco de estudo na prática do instrumento, P3 comentou: “[...] eu já sei o que o professor passou eu já posso estudar mais aprender mais para depois chegar na aula e saber tocar a música” (P3, p. 17). Nessa fala é possível evidenciar uma determinação em estudar mais no sentido de aumentar as habilidades e progredir, o que indica uma satisfação da necessidade de competência. Essa afirmação vai ao encontro do pensamento de Reeve (2006) ao afirmar que quando o nível de desafio se equipara àquele das habilidades (tanto o desafio quanto as habilidades são, pelo menos, moderadamente elevados), a concentração e o envolvimento na tarefa são maiores, promovendo bem-estar e prazer. Segundo a TAD (DECI; RYAN, 2000,), a competência é uma das necessidades psicológicas básicas definida como nutriente psicológico essencial para o desenvolvimento psicológico, a integridade e o bem-estar. P3, em sua fala, sugere um alto nível de competência, demonstrando domínio em sua prática ao constatar que quanto mais tempo dedica ao estudo melhor é a sua performance.

Foi possível observar nos dados trazidos até aqui que os alunos possuem o entendimento geral de que seu desempenho está vinculado à qualidade do seu esforço, particularmente o esforço despendido em empregar estratégias apropriadas para completar as tarefas. Os aprendizes foram capazes de coordenar, com autonomia, essas ações para administrar a própria maneira de estudar; crianças que melhor sabem quando e como aplicar suas estratégias obtêm melhores rendimentos (McPHERSON, 2005). P1 comentou ainda que ao começar uma música nova administrava o tempo de estudo com planejamento para alcançar o objetivo desejado que, nesse caso, foi o de apresentar-se para a família, como exemplifica o depoimento abaixo:

Ah, eu fico bem feliz porque tinha uma música que minha Avó gostava muito [...] “Merceditas”, [...] eu não mostrei para ela, por [...] que eu queria aprender a tocar bem direitinho primeiro. Depois que eu aprendi [...] eu falei que eu tinha uma música nova para mostrar [...]. Quando eu mostrei [...], eu já estava tocando muito bem [...], eu já até tirei umas outras partes (da música) [...] em Ré e Sol. **E qual foi a sensação dela (avó)?** Ah, ela ficou muito feliz, ela até ficou emocionada (P1, p. 11).

Interessante observar que, segundo esse depoimento, P1 demonstrou saber transpor a peça aprendida em Ré para Sol, o que sugere autonomia para explorar outras tonalidades e possibilidades do instrumento. Quando o ambiente e as relações com os colegas e familiares apoiam, estimulam e satisfazem a necessidade

de autonomia, incentiva-se as pessoas a estabelecerem suas próprias metas. Ao estipular o objetivo de apresentar a música para a avó, o aluno desenvolveu uma estratégia autônoma de estudo, o que indicou uma ação autodeterminada.

Evans (2015) afirma que, na linguagem comum, o conceito de autonomia divide o espaço com noções de independência, liberdade e autocontrole. Entretanto, dentro da TAD, o comportamento autônomo é definido mais precisamente como congruente com o sentido do *self*, surgindo com sentimentos de vontade e escolha, sendo a causa do próprio comportamento. É o oposto de controle do comportamento. No ensino, um equívoco comum de apoio à autonomia é compará-la a uma forma de ensino livre de estrutura; a estrutura, em contraste, mostrou ser apoiadora, não aversiva, para o cumprimento da autonomia dos alunos (JANG; REEVE; DECI, 2010).

#### 5.4 SOBRE AS APRESENTAÇÕES EM GRUPO E AS PERCEPÇÕES SOBRE AS COMPETÊNCIAS

Um aspecto a ser observado no senso de competência dos alunos está relacionado às apresentações do grupo. Para fazer parte dessas apresentações 7 dos 8 participantes da amostra afirmaram ser necessário demonstrar empenho e capacidade. Essas afirmações sugerem que os alunos sentem-se competentes para tocar o repertório proposto. É possível verificar essa sensação de competência na fala exemplificada a seguir, pois quando perguntado sobre o que é necessário para participar do grupo nas apresentações P3 respondeu:

Tocar as músicas do repertório [...] e tocar bem, tocar elas limpas [...] não chegar lá fazendo fiasco [...] também eu acho que [...] conta [...]! É a participação e as nossas atitudes tanto aqui dentro da aula como nos lugares que a gente vai tocar [...] se faz alguma coisa de errado [...] no próximo show já não vai. Mas isso é uma coisa que eu acho justo, né? (P3, p. 27).

Tem que saber tocar as músicas. **O repertório?** É o repertório. **E tu sabes alguma música desse repertório?** Sim sei todas, praticamente. **Tu queres te apresentar com o grupo?** Eu toco, as vezes (P6, p. 39).

Precisa ter vontade precisa ter garra [...] de ir lá e tocar e fazer. **E tem que se preparar antes?** Tem que se preparar sim. [...] Eu já fiz um monte [...] vou, me preparo e faço o show (P8, p. 49).

Sobre como organiza os horários de estudo e estratégias, P7, ao ser perguntado sobre os procedimentos de estudo em casa, afirmou:

[...] eu pego todo o repertório da fábrica que a gente toca nas apresentações [...] e vou treinando em casa e quando eu vejo que [...] cheguei até um certo ponto eu começo as que eu já tirei, depois eu repito tudo de novo (P7, p. 43).

Ao superar os desafios os alunos demonstram competência e provam um sentimento de prazer e felicidade, como pode ser observado no depoimento de P1, quando perguntado sobre como se sente ao começar a estudar uma música nova:

Ah eu fico muito feliz, porque daí eu vejo que eu [...] posso agregar mais músicas para o meu repertório [...]. Feliz, porque aí eu vou poder passar para outra música e aprender cada vez mais (P1, p. 12).

É um desafio, dependendo da música é um desafio. **E tu te sentes estimulado a superar esse desafio?** A gente tenta, né? **E no momento que tu conseguiste tocar a música toda qual é a sensação?** [...] eu fico feliz porque consegui vencer aquele desafio, mas igual, eu volto a música desde o início e continuo tocando. **Quanto tem apresentações tu intensificas esse estudo?** Um dia antes da apresentação, eu pego a gaita [...] até mais de cinco horas (P7, p. 43).

O que se pode observar nos relatos dos alunos é que a condição para participar do grupo sustenta e reforça o sentimento de competência. O desafio de tocar bem o repertório parece ser uma condição chave para satisfazer a necessidade de competência, produzindo satisfação e prazer em participar das apresentações. O sentimento de competência, ou sentir-se competente, fornece uma fonte inerente de motivação, que faz com que as pessoas esforcem-se para dominar desafios em um nível ótimo (REEVE, 2006).

Um aspecto que pode ser compreendido como senso de competência é o de conseguir transmitir aos outros o que foi aprendido, demonstrando que o aluno não só aprendeu, mas que se sente competente para passar adiante o conhecimento e, portanto, ensinar. P3 demonstrou esse senso de competência ao ajudar os colegas que têm dificuldade. Ao ser questionado se ajudava os colegas, falou: “Ah, ajudo, se é uma música que eu já sei e que eu estou melhor que ele a gente vai lá e ajuda assim” (P3, p. 26). O participante P8, da mesma forma, reconheceu a importância de colaborar com os colegas: “eu ajudo porque [...] eu penso que poderia ser eu [...] e se fosse, eu gostaria que alguém me ajudasse” (P8, p. 49). Ao interagir com os

colegas o aluno tem a possibilidade de demonstrar o que aprendeu, além de melhorar as próprias habilidades. Quando o aluno se sente capaz de transmitir, explicar ao outro, claramente demonstra ter competência para fazê-lo.

Um importante aspecto referente ao senso de competência pode ser observado na percepção dos alunos em relação à necessidade de praticar e estar em contato com o instrumento sempre que possível. Além disso, aproveitar a oportunidade de quando estão em grupo e praticar em grupo e, dessa forma, aperfeiçoar suas habilidades. P2, ao ser perguntado sobre o procedimento adotado ao iniciar uma música nova, afirmou:

Quando [...] eles tocam (o grupo) uma música que eu me lembro alguma parte eu toco junto, e [...] quando eu não me lembro eu dou uma parada [...] eles (o grupo) tocam algumas partes que eu vou me lembrando e eu vou entrando junto. **Como tu te sentes quando começas a estudar uma música nova?** A gente [...] sente que está evoluindo cada vez mais sabe [...] é uma sensação muito boa. (P2, p. 18).

Determinadas situações podem frustrar ou promover o senso de competência dos alunos, como as dificuldades impostas pelo repertório e a sensação de não serem capazes de desenvolver determinada tarefa, como tocar um instrumento, por exemplo. Quando o ambiente fornece a possibilidade de os alunos exercitarem suas habilidades de maneira a não só superar os desafios, mas também de tolerar o erro, promove o fortalecimento da necessidade de competência dos aprendizes. É o que demonstrou P4 em sua fala: “eu não confiava muito que eu ia aprender, mas só em saber algumas coisas uma ou duas músicas [...] fui gostando e tocando, [...] aprendendo bastante” (P4, p. 29).

Em outras palavras, quando os alunos têm a chance de melhorar as habilidades, experimentam o desejo de progredir, sentem-se satisfeitos e até mesmo alegres, se forem bem-sucedidos (REEVE, 2006). Ao sentirem que as tarefas de aprendizagem que estão ao seu alcance não são fáceis, mas também nem tão difíceis (desafio e habilidades no mesmo nível), tendem a achá-las agradáveis e, em consequência, procuram desenvolver uma motivação intrínseca, fortalecendo o senso de competência (CARDOSO, 2007).

## 5.5 SOBRE O CONTEXTO, AS RELAÇÕES COM OS COLEGAS E AS PERCEPÇÕES SOBRE RELACIONAMENTO

Para verificar como o contexto social e as relações com os colegas podem influenciar na motivação dos alunos, satisfazendo ou frustrando as necessidades psicológicas básicas, alguns aspectos do ambiente do projeto que foram abordados nas entrevistas serão discutidos aqui, são eles: i) sentir-se parte do grupo; ii) sentir-se recompensado em participar do grupo; iii) demonstrar vontade de permanecer no projeto; e iv) valorizar e sustentar o vínculo.

Ao sentirem-se parte do grupo e serem reconhecidos pelos colegas como indivíduos que fazem parte do contexto, provam uma sensação de bem-estar. Essa relação com os colegas é um construto motivacional importante, pois quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de relação eles têm um desempenho melhor e têm menos dificuldades psicológicas (REEVE, 2006). Os depoimentos de P1 e P5 ilustram a questão relacionada ao fazer parte do grupo de alunos da Fábrica de Gaiteiros:

Eu me sinto privilegiado porque muitas pessoas querem estar aqui onde eu estou, e [...] eu estou aqui [...] fico muito entusiasmado em aprender porque, isso é uma oportunidade boa para minha vida (P1, p. 12).

Eu me sinto lisonjeado de fazer parte de um projeto tão grande que está atravessando as fronteiras do Rio Grande do Sul [...] é muito bom fazer parte disso (P5, p. 36).

É possível observar, nesses depoimentos, que o contexto pode e exerce uma influência positiva nos alunos, além de promover o envolvimento e a interação com o grupo. O resultado desse envolvimento também foi observado por Dagaz (2012) em uma abordagem etnográfica, em que observou a maneira pela qual uma banda marcial forneceu um pano de fundo social no qual os participantes percebiam uma cultura de aceitação e de confiança. O autor constatou que esse cenário de confiança e aceitação é um aspecto crítico do relacionamento, e sem ele o cumprimento das outras necessidades de competência e autonomia tornam-se difíceis.

O sentimento de relacionamento pode manifestar-se por uma sensação de recompensa pelo esforço investido em uma determinada ação e ser demonstrado pelo sentimento de felicidade e bem-estar, ou ainda pelo fato de ter sido escolhido

para integrar o grupo nas apresentações, como afirma P2 ao ser perguntado sobre como se sentia nas apresentações do grupo: “eu me sinto [...] muito feliz [...] agradecida por poder estar me apresentando, pelo [professor] ter me escolhido para tocar junto” (P2, p. 19).

O aluno, nesse caso, ao ser convidado a participar das apresentações, sente-se acolhido, o que reforça a necessidade psicológica e o senso de relacionamento. O fato de o professor incluir o aluno para tocar junto aos demais confere também a confiança nesse aluno, de que é capaz de desempenhar e reproduzir o repertório nas apresentações em público, e faz com que ele perceba que está evoluindo, o que também contribui para fortalecer a necessidade básica de relacionamento.

A Fábrica de Gaiteiros é um lugar com metodologia diferenciada onde alunos percebem o projeto como um espaço de oportunidade, aprendizado e ainda de lazer. Isso pode ser observado na fala de P3, quando perguntado sobre o que pensa de ir para o projeto toda a semana:

Ah é bom, eu gosto porque [...] eu venho faço a aula, [...] é um dia que eu tiro a tarde assim [...] pro lazer mesmo, pra mim sabe [...] a gente vem aqui para dentro [e] fica bem bom, rever os amigos, dar risada, tocamos bastante, é bom! (P3, p. 26).

Um aspecto interessante a ser observado está ligado ao sentir-se valorizado e reconhecido pela comunidade. O ambiente, ao promover a interação, reforça e sustenta o vínculo, e isso acontece quando o grupo apresenta-se para a comunidade onde está situado o projeto ou em outros contextos. O fato de serem aplaudidos ao final das apresentações provoca nos alunos sentimentos de bem-estar e reconhecimento, o que pode ser percebido no comentário de P4:

Eu me sinto bem animado [...] por estar tocando e as pessoas me vendo apresentar meu trabalho, meu interesse [...] eu me sinto bonzão [...] me sinto bah! eu estou tocando e todo mundo me aplaudindo [...] é uma sensação [...] muito boa (P4, p. 32).

[...] eu gosto bastante, me sinto bem feliz [...] porque as vezes a gente sai tocar nos lugares, as pessoas tratam a gente com um carinho enorme; [...] vem receber a gente, [...] porque eles se impressionam porque [...] somos menores, com pouca idade [...]; a gente toca bem! [...] sai por ai fazer os shows [...] as pessoas vem cumprimentar [...] numa alegria conosco e numa felicidade e a gente [...] se sente muito feliz com esse reconhecimento que as pessoas tem por nós. Eu me sinto muito feliz de participar do projeto (P3, p. 27).

É mais um desafio concluído, [...] a gente chega a cada apresentação e todos começam a aplaudir, [...] todo mundo agradece [...] deu tudo certo, não aconteceu nada, vai vir um monte de gente para tirar foto. **Tu sentes vontade de fazer isso?** Muitas vezes [...] para mim se fosse todos os dias seria ótimo (P7, p. 45).

Outro aspecto relevante das apresentações é quando o grupo dá suporte ao aluno para superar as situações de ansiedade e de nervosismo que antecedem os momentos de tocar em público. P7 demonstrou esse sentimento ao afirmar que

Quando a gente vai para um lugar bem longe [...] fica ansioso, se vai ter bastante gente [...]; aqui (Barra do Ribeiro) a gente se sente mais livre porque é todo mundo conhecido [...], não precisa ficar nervoso, mas quando a gente vai para longe, Santa Catarina, Lagoa Vermelha, aí a gente fica nervoso. **É legal viajar com o grupo?** É bem legal, até chega na hora da apresentação a gente fica um pouco nervoso, quando a gente vê que está lotando o local, a gente fica nervoso [...] aí chega na hora de subir no palco a gente olha para toda aquela multidão e pensa, bah! é agora [...] e quando vê que começou [...], vai (P7, p. 44).

Tem alguns shows que dá um pouco de medo [...] porque [...] tinha bastante gente assim e [...] o palco era [...] aqui e as pessoas ali, [...] dá um pouco medo de errar. Mas, quando tu estás com bastante gente assim é mais tranquilo [...] se sente mais seguro (P4, p. 32).

Interagir com os outros é uma condição que envolve a necessidade de relacionamento, na medida em que promove nos alunos a possibilidade de fortalecer o sentimento de vínculo, de amizade, de afeto e de troca de experiência mútua. Reeve (2006) considera que a interação com as pessoas seja suficiente para envolver a necessidade de relacionamento. Por esse motivo, a satisfação dessa necessidade requer a criação de vínculo social entre o *self* e outro indivíduo ou grupo de indivíduos para ser satisfatório (REEVE, 2006). Nesse sentido, o que se pode observar, nesse caso, é que o grupo dá esse suporte aos alunos, fortalecendo o senso de pertencimento.

Um aspecto importante que foi evidenciado diz respeito ao relacionamento com o professor, como indicou a fala de P3, ao ser perguntado sobre o que mais constava nas aulas:

[...] acho que [...] as dinâmicas do professor, a gente dá bastante risada nas aulas e tudo, mas a forma de ele ensinar também é bem legal, a gente aprende melhor (P3, p. 22).

O depoimento acima encontra amparo na literatura e sugere que a segurança de um relacionamento envolvente e amigável com o professor pode fornecer um

pano de fundo importante para o enfoque posterior em competência e domínio (EVANS, 2015). A interação com o professor parece ser um elemento importante para que o estudante queira continuar aprendendo. P1 considerou que "é a interatividade que a gente tem com o professor, as músicas que a gente aprende, várias coisas. Até apresentação, por aí, a gente faz" (P1, p. 9). P7 relatou a importância do professor para a sua permanência no projeto:

[...] quando as músicas começaram a ficar difíceis, eu já queria parar tudo, não queria mais nada, aí o (professor) falou comigo direitinho e eu continuei e agora é tudo mais fácil (P7, p. 41).

Nessa fala, P7 sugere que a responsabilidade do professor parece ser de incentivar os processos de pensamentos de natureza reflexiva e também crítica para vencer as barreiras e as dificuldades pessoais frente às peças em preparação (SANTOS; HENTSCHE, 2009). McPherson, Davidson e Evans (2016, p. 401) consideram a relação que as crianças têm com seus professores (e também com seus pais e colegas) como "aspectos sociais da aprendizagem... [e enfatizam que] estes interagem para impactar o desenvolvimento musical contínuo das crianças". Os aspectos sociais podem ser observados na motivação inicial dos alunos, que chegaram ao projeto por estímulo e incentivo dos familiares. No que se refere à manutenção da motivação, a maioria relatou que mantém um bom relacionamento com o professor.

Outro aspecto importante que foi possível observar nos dados diz respeito à perspectiva de profissionalização dos alunos e à possibilidade de se tornarem um profissional da música no futuro. 2 dos 8 participantes afirmaram que não pretendem ser profissionais da música, mas que ter a música como atividade de lazer, tocar nas festas familiares e com os amigos é positivo. Essa afirmação pode ser observada na fala de P1 quando perguntado se pretendia ser um profissional da música no futuro, ao que este respondeu: "profissionalmente não, [...] mais como lazer, porque eu tenho outros sonhos pra ser" (P1, p. 12). Nessa mesma linha, P3 afirmou:

Profissionalmente não, mas eu [...] quero e pretendo tocar assim [...] tem uma festa de alguma pessoa, vai e toca em casa [...] é mais por uma atividade (P3, p. 31).

Já o participante P5 sente-se competente para desenvolver uma carreira profissional no futuro. No entanto, considera a possibilidade de fazer uma faculdade como segunda opção profissional, como pode ser evidenciado na fala a seguir: "Eu

até pretendo ser músico quando crescer, mas também aí né se não der certo tem a faculdade para seguir outro caminho se não der certo isso” (P5, p. 36).

Outro dado importante que apareceu nos relatos diz respeito à figura do idealizador do projeto, o músico Renato Borghetti, que por ter uma carreira musical bem-sucedida no Brasil e também internacionalmente pode ser visto como uma referência para os alunos. Esse fato poderia fornecer aos alunos a possibilidade de investir em uma carreira como instrumentista ou tocar em algum grupo musical. Como demonstrou P3, que mesmo não concebendo a ideia de profissionalização, ao ser perguntado se pretendia ser um profissional da música no futuro, afirmou:

Sinceramente não, [...] tenho isso [a música] mais como um lazer, mas seguir carreira assim tocando não tenho vontade [...] claro! se surgir uma oportunidade de eu me qualificar melhor, ou conseguir entrar para um conjunto, ou [como] o Borghetti [...] fazer sucesso [...] até [...] tenho vontade mas, [...] não é essa carreira que eu quero seguir.

Além disso, P3 demonstrou ainda ter consciência de que a profissão de músico oferece outras opções, não só a de instrumentista, mas, por exemplo, a docência. Isso é o que se pode constatar na fala a seguir:

[...] também eu tenho vontade de fazer uma licenciatura em música [...] não é seguir carreira na gaita, é mais na música [...] mais aulas teóricas [...] nas escolas [...], mas isso é uma [...] das opções que eu tenho para o futuro (P3, p. 25).

Em outro depoimento, P8 considerou outras possibilidades, como retorno financeiro e socialização, ou seja, conhecer outras pessoas. Quando perguntado sobre o que mais o motivava em estudar música, respondeu:

O que mais me motiva, [é que] a música pra mim [...] além de ser um hobby [...] pode me devolver isso, se eu investir na música, [...] pode me dar dinheiro [...] um monte de coisas [...] conhecer novas pessoas (P8, p. 46).

É possível observar nas falas de P8 e P3 que, mesmo de um modo geral, os alunos demonstram noção sobre as várias possibilidades profissionais, como performance e docência, por exemplo. Ao citar uma licenciatura como possibilidade profissional, P3 indicou ter consciência de que a profissão é uma realidade e que cursar uma licenciatura tem especificidades e diferenças em comparação a uma carreira artística e de performer.

Os resultados aqui apresentados demonstraram satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e de relacionamento propostos pela Teoria da Autodeterminação. Indicaram também uma forte relação dos participantes com o contexto da Fábrica de Gaiteiros, evidenciando uma sustentação da necessidade de relacionamento e vínculo com o projeto, o que favorece o aprendizado e o ensino da gaita-ponto, bem como sinaliza ao fortalecimento de alunos autodeterminados para o aprendizado musical.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral investigar a motivação dos alunos para aprender gaita-ponto, com base na Teoria da Autodeterminação. Esta teoria considera a percepção dos alunos no sentido de estarem no comando das suas próprias decisões, de proporem músicas que não estão incluídas no repertório que está sendo estudado, de ter autonomia para gerenciar o aprendizado e de organizar, autonomamente, o tempo de suas práticas (DECI; RYAN, 1985).

Os resultados levantados nesse estudo demonstram indícios de motivação dos participantes. No que se refere à autonomia para administrar o tempo de estudo, os alunos demonstraram conduzi-lo sem influência externa. Também indicaram vontade e disposição pessoal para tirarem músicas de ouvido, bem como para a escolha de partituras mais adequadas às próprias habilidades. Esse comportamento indica o fortalecimento da necessidade psicológica de autonomia.

Esses resultados referentes ao gerenciamento do aprendizado e da organização do tempo de suas práticas vão ao encontro dos achados na literatura e apontam para um *locus* de causalidade percebida, o que significa conceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal, ou seja, os participantes demonstram uma vontade pessoal de executar uma ação que está alinhada aos seus interesses, às preferências e às necessidades pessoais, e não por uma pressão externa (BORUCHOVITCH; BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Em outras palavras, a regulação autônoma envolve uma escolha pessoal por considerar algo como interessante ou importante, e isso surge quando se está inclinado a fazer livremente (MOLLER; DECI; RYAN, 2006). Segundo Reeve (2006), ter autonomia significa ter a liberdade de construir os próprios objetivos, ter a liberdade de decidir o que é importante, e o que vale e o que não vale o emprego do nosso tempo.

Os participantes também demonstram ter autonomia referente à escolha de repertório e a possibilidade de sugerir músicas que gostariam de tocar. O comportamento autônomo é congruente com o sentido do *self* e surge com sentimentos de vontade, de escolha e como causa do seu próprio comportamento (JANG; REEVE; DECI, 2010). Os dados demonstraram que todos os participantes têm liberdade para sugerir músicas por iniciativa própria e agem autonomamente ao tirarem músicas de ouvido e através de vídeos na internet. Para Green (2000; 2002),

a técnica de aprendizagem musical mais importante usada pelos músicos populares é a escuta e a imitação de gravações, o que chamamos de “tirar músicas de ouvido”.

Outro aspecto diz respeito à percepção dos participantes no sentido de estarem no comando das suas próprias decisões ao proporem músicas que não estão incluídas no repertório estudado. Essa ação indica um comportamento autônomo acerca da escolha e da vontade pessoal para tirar músicas de ouvido e na escolha de partituras mais adequadas para as próprias habilidades; esse comportamento indica o fortalecimento da necessidade psicológica de autonomia. Em outras palavras, a regulação autônoma envolve uma escolha pessoal por considerar algo como interessante ou importante, surgindo quando se está inclinado a fazer livremente (MOLLER; DECI; RYAN, 2006).

Ainda referente ao repertório, os dados sinalizam não só para um fortalecimento da autonomia dos alunos, mas também a um indicativo de fortalecimento do senso de relacionamento. O repertório praticado no projeto tem relação direta com o contexto em que estão inseridos os participantes, tanto no aspecto regional quanto cultural, além de ser a compilação musical mais utilizada pelos executantes de gaita-ponto na região sul do Brasil. Os participantes demonstram ter ainda uma relação de intimidade e familiaridade com o repertório praticado no projeto, já que ele, segundo os relatos, parece fazer parte do cotidiano dos alunos e está presente nas festas familiares, nas reuniões com os amigos, em programas de rádio e no dia a dia da comunidade. Para Zorzetti (2010), é importante que o repertório utilizado tenha algum tipo de relação com o universo do aluno para que esses aspectos possam despertar interesse e funcionar como fatores motivadores.

A partir dos relatos dos participantes foi possível evidenciar que, em termos de senso de competência, ao pretenderem tocar uma música nova, deparam-se, muitas vezes, com dificuldades que são inerentes à fase inicial do aprendizado de uma peça no instrumento. Um dos participantes relatou ter consciência das habilidades necessárias para executar determinada peça, bem como a compreensão de que em um dado momento do aprendizado, muitas vezes, ainda não possuía as competências necessárias para executá-la. Ter consciência da complexidade da tarefa é uma demonstração de competência e algo importante na aprendizagem de um instrumento.

Comentários realizados por 4 dos participantes, sobre quando tinham alguma dúvida, sobre poder ou não tocar uma dada peça, indicam que estes recorriam ao professor para que os orientasse quanto à dificuldade da peça e se esta era compatível com a capacidade técnica daquele momento. O professor sugeria, então, para que tocassem peças mais apropriadas e condizentes com aquele instante do aprendizado. Em conformidade com Reeve (2011), se a atividade encontra-se acima da capacidade de ser superada, ameaça a percepção de competência. Por outro lado, quando o nível do desafio se equipara ao da habilidade, surgem a concentração, o envolvimento e o prazer, fortalecendo a percepção de competência.

Todos os participantes demonstram sentimento de autoconfiança para a participação em sala de aula e nas atividades em grupo. Os dados demonstraram também o importante papel exercido pelo professor, referente às atividades, à metodologia e à forma como transmitia as lições e conduzia as aulas. Esses comentários foram abordados por 4 participantes. A segurança de um relacionamento envolvente e amigável com o professor fornece, portanto, pano de fundo importante para o enfoque posterior em competência e domínio (EVANS, 2015).

Um aspecto que pareceu sustentar o senso de competência dos alunos foi a condição para participar do grupo. Todos os participantes relataram que para participar das apresentações é necessário demonstrar envolvimento, empenho e saber tocar com competência o repertório executado nos shows do grupo. O desafio de tocar com fluência e desenvoltura o repertório pareceu ser uma condição-chave para satisfazer a necessidade básica de competência: ao sentir-se seguro para reproduzir as peças do repertório do grupo o aluno prova um sentimento de satisfação e prazer em participar das apresentações. A necessidade de preparar o repertório para participar do grupo e das apresentações sugere uma ação extrinsecamente motivada relacionada à regulação identificada (geralmente autodeterminada), que é quando a motivação extrínseca, em sua maior parte, é internalizada, fazendo a pessoa passar a pensar e a se comportar como se fosse sua própria maneira de pensar ou comportar-se.

Uma prática que sugere uma ação autodeterminada por parte dos participantes diz respeito aos alunos que auxiliam os colegas como monitores (6 dos 8 participantes). Essa prática demonstra que os alunos sentem-se competentes para ensinar e passar adiante os conhecimentos. Quando o aluno reconhece-se capaz de

transmitir e explicar ao outro o que aprendeu, claramente demonstra ter competência para fazê-lo. Vale salientar que a atividade de monitor é exercida, na maioria das vezes, de forma autônoma, sem coerção ou interferência do professor.

Os dados demonstraram haver um forte envolvimento dos participantes em relação ao ambiente da Fábrica de Gaiteiros, o que sugere uma sustentação do senso de relacionamento. Todos os participantes consideram participar do projeto uma oportunidade rara de aprender um instrumento musical, além de possibilitar encontrar e interagir com os colegas através das reuniões em grupo. Em uma fala, um dos participantes afirmou: “eu me sinto lisonjeado em fazer parte de um projeto tão grande”. Quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de relação, oferecem a eles um desempenho melhor, o que satisfaz a necessidade psicológica de relacionamento, além de sustentar o vínculo social e de interação com os outros (REEVE, 2006).

Outro dado evidenciado diz respeito aos aspectos que motivaram os alunos a iniciarem o aprendizado do instrumento e que os levaram a participar do projeto. As descobertas indicaram que todos os participantes da pesquisa foram estimulados a estudar gaita-ponto pelos familiares ou pelos amigos, sendo 6 deles por seus parentes próximos (pais, avós e tios). Para Reeve (2006, p. 10), “a motivação de uma criança é fortemente afetada pelo contexto social determinado por seus pais”.

Quando o ambiente dá sustentação ao aluno e fortalece o senso de relacionamento, o que reflete em maior engajamento e participação, produz bem-estar e faz com que o aluno sinta-se pertencente àquele contexto. Esse dado pode explicar o grande número de crianças à espera de uma vaga para ingressar no projeto e por que os alunos que já participam não demonstram a intenção de desistir, pelo contrário, só deixam de participar do projeto ao completarem a idade limite estipulada (15 anos). O ambiente do projeto atua como apoiador, promovendo o bem-estar dos alunos, que se sentem relacionados e inseridos ao contexto, o que contribui para o fortalecimento e a manutenção do senso de pertencimento desses aprendizes. As condições contextuais e sociais que sustentam os sentimentos de competência, autonomia e relacionamento são a base para a manutenção da motivação intrínseca e da autodeterminação (RYAN; DECI, 2000).

De acordo com as informações adquiridas através das entrevistas, os alunos investigados, em sua maioria, apresentam um forte senso de pertencimento e de relacionamento acerca do projeto. Segundo a Teoria da Autodeterminação, é

importante compreender como as pessoas interagem com o ambiente e como elas evoluem em função desses espaços (DECI; RYAN, 2008b). Para Reeve (2006), as necessidades das pessoas são satisfeitas pelo ambiente, sendo que ele produz nas pessoas novas formas de motivação.

A relação dos participantes com o contexto também pode ser evidenciada nos relatos sobre as apresentações do grupo. Os dados apontam para uma forte interatividade entre os integrantes, onde um fornece suporte emocional ao outro, e isso reflete coletivamente. Ao sentir-se apoiado pelo grupo e pelos colegas, o aluno prova uma sensação de segurança no que envolve as apresentações em público. Dessa forma, desenvolvem também a interação e a socialização não só entre os participantes do grupo, mas também em relação à comunidade, pois após as apresentações os alunos são convidados para fazerem fotos e comentarem sobre as atividades do projeto. Assim, o grupo fortalece tanto o senso de relacionamento quanto o de competência dos alunos, ou seja, participar do grupo representa, para essas crianças, reconhecimento como indivíduo, aceito e valorizado pelos colegas.

O relacionamento com os outros é um construto motivacional importante, como sugerido pela TAD, ao sustentar que quando os alunos são apoiados e fortalecidos em suas necessidades de relação apresentam um desempenho melhor (REEVE, 2006). Ao sentirem-se pertencentes e vinculados ao grupo, sentem-se também fortalecidos e tendem a ser mais autodeterminados. No contexto dessa pesquisa, a necessidade de relacionamento mostrou-se fortalecida no que se refere ao envolvimento e ao suporte ao aprendizado musical dos participantes. Nesse sentido, a Fábrica de Gaiteiros é um local de aprendizagem que oferece um espaço de relações interpessoais e de aprendizado.

Os participantes, em sua maioria, relataram ter um familiar, ou mesmo conhecer alguém, que toca gaita-ponto, o que sugere uma relação de proximidade com o instrumento, preconizando que este já faz parte da bagagem cultural e musical desses alunos. Essa relação com o instrumento contribui não só para reforçar a manutenção do vínculo, mas também a manutenção da necessidade psicológica de relacionamento.

Os alunos, quando decidem iniciar o aprendizado de um instrumento musical e são apoiados nessa decisão pelos pais, amigos e professores, mantêm-se motivados por mais tempo. Esse apoio externo por parte dos familiares e dos amigos, quando aliados a um contexto que apoie e que supra as necessidades

psicológicas de autonomia, competência e relacionamento, contribui para a motivação e a autodeterminação dos aprendizes, tanto no início quanto durante o aprendizado musical. Em futuras pesquisas, podem ser investigados os aspectos relativos às formas de aprendizagem nas situações de estudo individual, quais as decisões e as escolhas são feitas nos processos de estudo e como isso fortalece os sentimentos de autonomia e competência musical. Outro aspecto que também pode ser investigado é a profissionalização como instrumentista de gaita-ponto como perspectiva de carreira, que foi um dos tópicos comentados pelos participantes, mas não aqui aprofundado.

Os resultados aqui apresentados indicaram que os alunos investigados apresentam motivação e autodeterminação para estudar e aprender gaita-ponto durante o período em que participam do projeto Fábrica de Gaiteiros. Os alunos demonstram ter o senso de autonomia, competência e relacionamento fortalecidos, sendo a percepção sobre relacionamento a necessidade psicológica básica que se mostrou mais evidente nesse contexto. Conhecer os processos motivacionais envolvidos no aprendizado desses alunos, e as narrativas por eles traçadas, pode lançar um novo olhar para o ensino do acordeon e o seu potencial nos diversos espaços de educação musical.

Assim, os resultados desse estudo podem contribuir para futuras pesquisas voltadas à motivação acerca do aprendizado de um instrumento e para a área da educação musical. Além disso, pode mostrar-se útil para as ressignificações das questões pedagógicas que envolvem o ensino do instrumento gaita-ponto e da possibilidade de profissionalização do aprendiz como instrumentista ou como professor de gaita-ponto. Ademais, políticas públicas direcionadas a estimular o desenvolvimento e a promoção de ambientes e contextos de aprendizagem voltados ao fomento de processos educacionais para a área da educação musical podem ser fomentadas.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v.10, n. esp., p. 249-272, 2009. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/944/959>>. Acesso em 12 de jul. de 2017.
- \_\_\_\_\_. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 34-44, set. 2010.
- BANGEL, T. *O estilo gaúcho na música brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1989.
- BASTOS, P. L. *Trajectoria de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas*. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- BORUCHOVITCH, E; ALENCAR, E. M. L. S; FLEITH, D. S; FONSECA, M. S. © *ETD – Educ. temat. digit.* Campinas, SP, v. 15 n.3, p. 425-442, set./dez. 2013 ISSN. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1264/1279>> Acesso em 03 de out. de 2017.
- BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. *Aprendizagem - Processos Psicológicos e o Contexto Social na Escola*. Petrópolis: Vozes LTDA, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes LTDA, 2004.
- CARDOSO, F. Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 11–15. 2007. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10400.21/1886>> Acesso em 20 de jan. de 2018.
- CARNEY, T. F. *Collaborative inquiry methodology*. Ontario: University of Windsor, Division for Instructional Development, 1990.
- CERNEV, F. K. O censo de competência dos alunos na motivação para aprender música: relato de uma pesquisa ação no contexto escolar. *XXVI Congresso da Anppom – Belo Horizonte/MG, Brasil*, jun. 2016. Disponível em <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/paper/view/3995/1324>>. Acesso em 17 de fev. De 2018.
- CERNEV, F. K.; HENTSCHEKE, L. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. *Revista da ABEM*, Londrina, V. 29, 88-102, jul. 2012. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/93/78>> Acesso em 16 de fev. de 2018.

COHEN, L; MANION, L; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6th ed. New York: Routledge, 2007.

DAGAZ, M. C. (2012). Learning from the band: Trust, acceptance, and self-confidence. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41, p. 432-461. Disponível em <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.7255&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em 07 de mar. de 2019.

DECI, E. L; KOESTNER, R; Ryan, R. M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, v. 125, n. 6, p. 627, 1999.

DECI, E. L; RYAN, R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(3), p.14-23, 2008.

\_\_\_\_\_. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media, 1985.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, 55(1), 68–78.

\_\_\_\_\_. 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.

DEL BEN, L. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n. 29, p. 51-61, 2012.

DEMARRAIS, K. Qualitative interview studies: Learning through experience. *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences*, v. 1, n. 1, p. 51-68, 2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Editora UFPR núm. 24, 2004, p. 213-225. Universidade Federal do Paraná, Brasil. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/1550/155017717012/>>. Acesso em 16 de nov. de 2017.

ENGELMANN, E. *A motivação de alunos dos cursos de artes de uma universidade pública do Norte do Paraná*. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

EVANS, P. Psychological needs and social-cognitive influences on music learning. *Dissertation Abstracts International*, v. 70, n. 06, 2009.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, V. 19, n. 1, p. 65-83, 2015. Disponível em <<https://doi.org/10.1177/1029864914568044>>. Acesso em 11 de jan. de 2019.

EVANS, P.; McPherson, G. E. Identity and practice: The motivational benefits of a long-term musical identity. *Psychology of Music*, v. 43, n. 3, p. 407-422, 2015.

FIGUEIREDO, E. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, p. 77-89, 2014. Disponível em <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/463/387>>. Acesso em maio de 2017.

FRANCESCON, M. *A gaita-ponto na região sul do Brasil: Relação dialética entre seus aspectos socioculturais e técnico musicais*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), 2017.

GAITEIROS, Fábrica de. *Instituto Renato Borguetti de cultura e música*. Disponível em <<http://www.fabricadegaiteiros.com.br/portal/php/noticias.php>>. Acesso em 27 de out. de 2017.

GAGNÉ, M. The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, v. 27, p. 199–223, 2003.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L. Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, v. 26, n. 4, p. 331-362, 2005.

GALIZIA, F. S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. 2007. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

GERLING, C. C; SANTOS, R. A. T. Pesquisas qualitativas e quantitativas em práticas interpretativas. *Horizontes da Pesquisa em Música*. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora Ltda, 2010, p. 96-138.

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn: a way ahead for Music Education*. ASHGATE, 2002.

\_\_\_\_\_. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto n. 2, p. 65-80, 2000.

GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, v. 7, n. 1, p. 01-08, 2002.

GUIMARÃES, S. É. R. et al. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

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.

KOESTNER, R.; ZUCKERMAN, M. Causality orientations, failure, and achievement. *Journal of Personality*, v. 62, n. 3, p. 321-346, 1994.

KOHLRAUSCH, D. B. *Prática Coral e Motivação: O ambiente coral na percepção do corista*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

MACHADO, M. I. L. O Piano Complementar na formação acadêmica: concepções pedagógicas e perspectivas de interdisciplinaridade. *Per musí*, n. 27, p. 115-130, 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-75992013000100011>>. Acesso em 17 de set. de 2018.

MARQUES, A. F. D. A. Processos de aprendizagens paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 19, 37–44, 2008. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/257>> Acesso em 16 de fev. de 2018.

MARTINELLI, S. C.; BARTHOLOMEU, D. Escala de Motivação Acadêmica: Uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, vol. 6, p. 21-31, 2007. Disponível em <<http://www.redalyc.org/html/3350/335027181004/>>. Acesso em 08 de out. de 2018.

McPHERSON, G.E. From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, v. 33, n. 1, p. 5-35, 2005.

\_\_\_\_\_. *The Child as Musician A handbook of musical development*. Second Edition, 2016.

MOLLER, C.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Choice and ego-depletion: The moderating role of autonomy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 32, n. 8, p. 1024-1036, 2006.

MONTENEGRO, G. F. C. *Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília*. 2013. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2007. Disponível em <[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf)>. Acesso em 28 de dez. de 2018.

MOREIRA, V. F.T. *A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de

Música-Instrumento e Música de Conjunto), Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2015.

NEVES, E. R. C.; BORUCOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 3, p. 406-413, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a08v20n3.pdf>>. Acesso em 26 de nov. de 2017.

NIEMIEC, C. P.; RYAN, R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, v. 7, n. 2, p. 133-144, 2009.

PERES, L. R. A sanfona de oito baixos na música instrumental brasileira. In: *Músicos do Brasil: Uma Enciclopédia*, 2009. Disponível em <[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34754248/leorugero-asanfonadeoitobaixos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552312568&Signature=7ulxX%2B1K0FdV6y7Wj3iX9hpnUxs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D2\\_A\\_sanfona\\_de\\_oito\\_baixos\\_na\\_musica\\_in\\_s.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34754248/leorugero-asanfonadeoitobaixos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1552312568&Signature=7ulxX%2B1K0FdV6y7Wj3iX9hpnUxs%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D2_A_sanfona_de_oito_baixos_na_musica_in_s.pdf)>. Acesso em 18 de jun. de 2017.

PIZZATO, M. *Motivação em aprender música na escola: um estudo sobre o interesse*. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

PIZZATO, M. S.; HENTSCHKE, L. Motivação para aprender música na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 40-47, mar. 2010. Disponível em <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/214>>. Acesso em 19 de jul. de 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: Singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, v. 12, n. 10, p. 99-107, 2004.

REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Motivação e Emoção*. Trad. Luiz Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

\_\_\_\_\_. Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, p. 183-203, 2002.

REEVE, J.; NIX, G.; HAMM, D. Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of educational psychology*, v. 95, n. 2, p. 375, 2003. Disponível em <[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003\\_ReeveNixHamm\\_JEP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2003_ReeveNixHamm_JEP.pdf)>. Acesso em 07 de jan. de 2019.

RUGERO, L. *A Sanfona de oito Baixos e a Música Instrumental*. Ensaio elaborado especialmente para o projeto Músicos do Brasil: Uma Enciclopédia, patrocinado pela Petrobras através da Lei Rouanet, 2008/2009.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, v. 2, p. 13-51, 1985.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2000. 25, p. 54–67. Disponível em <<http://www.idealibrary.com>>. Acesso em 17 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. Self-determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. Disponível em <<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>>. Acesso em 03 de jan. de 2019.

RYAN, R. M.; HUTA, V.; DECI, E. L. Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, v. 9, n. 1, p. 139-170, 2008.

RYAN, R. M. et al. Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, v. 10, n. 1, p. 2-5, 2008.

RYAN, R.M.; KOESTNER, R.; DECI, E. L. Ego-involved persistence: When free-choice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and emotion*, v. 15, n. 3, p. 185-205, 1991.

SANTOS, M. A. C. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, p. 31-34, 2005. Disponível em <<http://abemeducaçao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/332/262>>. Acesso em 12 de jul. de 2017.

SANTOS, R. A. T; HENTSCHE, L. A perspectiva pragmática nas pesquisas sobre prática instrumental. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 72, n. 19, p. 72-82, 2009.

STANDAGE, M., et al. Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 34, n. 1, p. 37-60, 2012.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VANSTEENKISTE, Maarten et al. Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of educational psychology*, v. 101, n. 3, p. 671, 2009.

VIEIRA J. L. A. B.; MONTANDON, M. I.; MARINS, P. R. A. Estratégias de autorregulação da aprendizagem musical: um estudo em uma banda de música escolar. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 25, n. 38, p. 62-75, 2017.

VILELA, C. Z. Motivação para aprender música: o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ZORZETTI, D. Música brasileira para o ensino do piano no nível elementar. / *Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música e XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*. Rio de Janeiro, 8 a 10 de novembro 2010. Disponível em <<http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2763/2072>>. Acesso em 16 de set. de 2018.

## APÊNDICE A

Tabela – Motivação inicial e continuada (parcial).

<b>Impressões sobre motivação inicial</b>			
<b>D. (P1)</b>	- Começou no projeto através do Avô. (p. 8)	- Primeiro instrumento foi um presente o que o motivou ainda mais para participar. A interação com o professor, o repertório e as apresentações fazem parte da motivação inicial. (p. 8)	
<b>M. (P.2)</b>	- Chegou ao projeto por iniciativa própria, mas foi conduzida pela mãe. (p. 15)	- A motivação inicial para tocar gaita-ponto se deu por ver a tia fazendo aula de gaita. (p. 15)	
<b>E.A. (P.3)</b>	- Ficou sabendo do projeto através dos amigos que já participavam. (p. 21)	- A motivação inicial para tocar gaita-ponto veio da família o avô tocava e afirma ser uma tradição familiar. (p. 22)	- O pai e a mãe o incentivaram a tocar, mas começou por vontade própria. (p. 22)
<b>G. (P.4)</b>	- Ficou sabendo através de amigos sobre o projeto e permaneceu em uma fila de espera durante um ano até conseguir uma vaga. (p. 28)	- A motivação inicial foi por parte da família os tios são os luthiers do projeto na fabricação das gaitas, tradição de gaiteiros na família. (p. 28)	- Forte envolvimento e apoio familiar na motivação inicial. (p. 29)
<b>P. (P.5)</b>	- Foi para o projeto por incentivo do pai que também toca gaita. (p. 33)	- A motivação inicial para aprender gaita foi por iniciativa própria, embora, o pai tenha estimulado. (p. 33)	- Em relação as aulas o que mais motiva é o ambiente, a vista para o rio e a estrutura do prédio e demonstra grande interesse pela metodologia da aula. (p. 34)
<b>M. (P.6)</b>	- Foi para o projeto incentivada pela tia que é egressa do projeto.	- Interesse inicial é a inspiração pela música, vontade de aprender e superar dificuldades. (p. 37)	- Opção pela gaita-ponto foram as características do instrumento. (p. 37)
<b>E.G. (P.7)</b>	- Chegou ao projeto por incentivo dos pais. (41)	- A importância do professor para permanecer no projeto “quando as músicas começaram a ficar difíceis eu já queria parar tudo, não queria mais nada, aí o Eduardo (professor) falou comigo direitinho e eu continuei e agora é tudo mais fácil”. (p. 41)	
<b>R. (P.8)</b>	- Chegou ao projeto através do pai. (p. 45)	- Histórico de músicos na família como motivação inicial. “Minha família muitos são músicos, meu Avô tocava gaita, meu pai toca um pouco de gaita também, aí eu quis entrar para saber mais”. (p. 46)	

## APÊNDICE B

Tabela – Leitura dos dados, impressões sobre o ambiente, contexto e autonomia (parcial).

<b>Impressões sobre o ambiente, contexto e autonomia</b>			
<b>D. (P1)</b>	Tem autonomia para sugerir músicas para o repertório.	- Afirma gostar das aulas e que professor dá liberdade, demonstrando senso de autonomia. (p. 13)	
<b>M. (P.2)</b>	Tem autonomia para sugerir músicas, porém, acata a orientação do professor para começar com as mais fáceis. (p. 16)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estuda com autonomia e pratica todo o repertório sem distinção ou preferência. (p. 17)</li> <li>- Gosta das aulas, porém, não possui autonomia para escolher os horários das aulas que fica a cargo do professor. (p. 17)</li> </ul>	
<b>E.A. (P.3)</b>	Tem autonomia para tocar outras músicas por iniciativa própria. (p. 23)	- Gosta dos horários das aulas por serem flexíveis. (p. 23)	- Tem autonomia para estudar e praticar, as apresentações do grupo são um incentivo externo ao estudo “[...] se as músicas não estão boas tu não vais [...] se tu estás merecendo ir para o show tu vai se não...”. (p. 24)
<b>G. (P.4)</b>	Tem autonomia para tocar outras músicas por iniciativa própria. (p. 23)	- Gosta dos horários das aulas por serem flexíveis. (p. 23)	- Tem autonomia para estudar e praticar, as apresentações do grupo são um incentivo externo ao estudo “[...] se as músicas não estão boas tu não vais [...] se tu estás merecendo ir para o show tu vai se não...”. (p. 24)
<b>P. (P.5)</b>	Tem noção do processo de aprendizagem como um processo evolutivo e se sente motivado para aprender. (p. 29)	- Tem autonomia para sugerir músicas, mas também acha importante o repertório pois é a condição para se apresentar com o grupo. Quando pratica prefere tocar as músicas do próprio repertório. (p. 30).	
<b>M. (P.6)</b>	Tem liberdade para propor músicas, mas prefere tocar o repertório proposto. (p. 38)	- Demonstra autonomia para administrar os processos de aprendizagem “eu tento prestar a atenção e decorar (pensativa)... e decorar o som também”. (p. 39)	
<b>E.G. (P.7)</b>	Senso de autonomia para sugerir músicas para o repertório, e tirar músicas sozinho. (p. 42)		
<b>R. (P.8)</b>	Senso de autonomia para administrar os horários de estudo em casa	- E como é que tu estudas, tu ficas praticando bastante tempo? “Pratico bastante em casa, muito [...] todos os dias [...] no dia inteiro total umas duas horas, toco um pouco faço outra coisa e depois volto toco mais um pouquinho”. (p. 47)	

## APÊNDICE C

Tabela – Leitura dos dados, impressões sobre o grupo, apresentações dos alunos e suas competências (parcial).

<b>Impressões sobre o grupo, apresentações dos alunos e suas competências</b>			
<b>D. (P1)</b>	Após conseguir tocar uma música sugerida pelo professor, prova uma forte sensação de competência e prazer. (p. 12)	- Quando perguntado se pretendes ser um profissional da música no futuro? Respondeu que “profissionalmente não, mas mais como lazer assim, porque eu tenho outros sonhos”. (p. 12)	
<b>M. (P.2)</b>	Se sente competente em relação ao repertório, e se orienta no estudo tocando junto ao grupo. (p.18)	- Se sente competente ao estudar uma música nova é o que retrata essa frase: “a gente sente que está evoluindo cada vez mais...daí é uma sensação muito boa sabe”. (p. 18)	- Se apresenta em festas familiares, o que demonstra senso de competência para superar a ansiedade. (p. 18)
<b>E.A. (P.3)</b>	Já tem noção de ritmo diferenciando a divisão pelo nome do ritmo. Estuda as mãos separadamente e depois juntas. Forte senso de competência. (p. 24)	- Ao começar uma música nova sente-se feliz e supera as dificuldades iniciais com competência pela vontade de conseguir tocar. (p. 25)	
<b>G. (P.4)</b>	Fortalecimento do senso de competência é o que denota a afirmação “[...] eu não confiava muito que eu ia aprender, mas só em saber alguma coisa uma ou duas músicas né”. (p. 29)	- Demonstra competência e compreensão dos processos de aprendizagem, utilizando a audição e repetição como processo mais eficaz. (p. 30).	
<b>P. (P.5)</b>	Demonstra senso de competência quando elabora os próprios processos de aprendizagem. (p. 35)	- Demonstra uma evolução no aprendizado quando identifica elementos teóricos o que demonstra competência como na fala “agora está muito mais fácil já da para ver se é um dueto de sexta um dueto de terça...”. (p. 35)	
<b>M. (P.6)</b>	Toca todo o repertório do grupo com competência. (p. 39)	- Tem preferência em tocar de ouvido, não demonstra muito interesse pela aula teórica. (38)	- Sente-se competente para superar a dificuldade do repertório. “Algumas músicas são fáceis, mas algumas exige maior atenção e mais treino para tocar bem”. (p. 39)

<b>E.G. (P.7)</b>	Sente-se feliz e competente para superar o desafio de estudar uma música nova. "Aí eu fico feliz porque consegui vencer aquele desafio, mas igual eu volto a música desde o início e continuo tocando". (p. 43)	- Tem competência para avaliar quanto tempo é necessário ensaiar para preparar e manter o repertório.	
<b>R. (P.8)</b>	Tem liberdade para sugerir músicas e tira músicas novas sozinho o que demonstra sensação de competência e capacidade	- Tu podes sugerir alguma música para tocar? "Sim, eu já tenho várias músicas diferentes [...] eu escuto no rádio, tenho um monte de CDs de vários cantores aí eu boto lá escuto, escuto e vou tirando.	- Tira de ouvido? "Sim". (p. 47)

## APÊNDICE D

Tabela – Leitura dos dados e impressões sobre o contexto, a relação com os colegas e as percepções sobre pertencimento (parcial).

<b>Impressões sobre o contexto, a relação com os colegas e as percepções sobre pertencimento</b>				
<b>D. (P1)</b>	Demonstra forte senso de pertencimento como evidenciado nessa fala “eu me sinto privilegiado porque muitas pessoas querem estar aqui onde eu estou”. (p. 12)	- Acha importante para participar do grupo, ter empenho e saber tocar várias músicas o que demonstra senso de pertencimento. (p.13)		
<b>M. (P.2)</b>	Sente-se pertencente ao projeto e entende ser uma boa oportunidade fazer parte do grupo. (p. 18)	- Sente-se bem com os colegas e integrada ao grupo. (p. 19)	- Ajuda no monitoramento dos colegas o que demonstra grande interação ao contexto e as atividades do projeto. (p. 19). Em relação as apresentações no grupo e relata que precisa manifestar interesse, dedicação. (p. 19)	
<b>E.A. (P.3)</b>	Se sente bem nas aulas e gosta da dinâmica do professor, senso de pertencimento. (p. 22)	- Acha interessante o repertório instrumental, mas gostaria de tocar outras músicas também. Não demonstra muita autonomia para sugerir músicas. (p. 22)	- Forte sensação e pertencimento e reconhecimento ao grupo, “[...] a gente também se sente muito feliz com esse reconhecimento que as pessoas têm por nós, eu me sinto muito feliz de participar do projeto”. (p. 26)	
<b>G. (P.4)</b>	Das atividades em grupo e do ambiente com os colegas, das apresentações e shows, demonstra forte sensação de pertencimento. (p. 31)	- Procura estar sempre presente nas aulas e atividades no projeto. (p. 31)	- Relacionamento muito bom com os colegas procura estar junto.	
<b>P. (P.5)</b>	Demonstra forte senso de pertencimento e integração com o grupo, bem como os outros núcleos do projeto, “[...] e também lá por setembro tem a orquestra Villa Lobos [...] no último dia a gente faz show lá na frente”. (p. 34)			
<b>M. (P.6)</b>	Sente-se bem quando está com o grupo, integrada. (p. 38)	- Sente-se bem em participar do projeto. (p. 40)	- Se esforça para participar e estar com o grupo, o que reflete sentir-se pertencente ao grupo. (p. 40)	- Sente-se feliz nas apresentações o que demonstra querer estar presente sempre. (p. 40)
<b>E.G. (P.7)</b>	Senso forte de pertencimento quando afirma gostar das reuniões, diálogos e apresentações com o grupo. (p.42)			
<b>R. (P.8)</b>	Gosta de ir para o projeto o que demonstra senso de pertencimento -Tu tens vontade de vir? Sim”. (p. 47)	- Gosta de se apresentar com o grupo o que sugere sensação de pertencimento	- Prova sensação de bem-estar em participar do projeto o que sugere fazer parte do contexto.	

## APÊNDICE E

### Roteiro da entrevista

Apresentação:

- Estou aqui para falar sobre a sua participação nas aulas de gaita-ponto e atividades na Fábrica de gaiteiros.
- Sinta-se à vontade para falar qualquer coisa que desejar.
- Quero deixar claro que não existem respostas certas ou erradas, estou apenas tentando obter tua percepção sobre as aulas e atividades.
- Tenha certeza de que o seu nome não será revelado.
- É preciso dizer que a tua participação é voluntária e, se em algum momento, quiseres parar a entrevista, tens total liberdade para fazer isso.

#### Roteiro

1. Qual teu nome/idade?
2. Há quanto tempo estás estudando na Fábrica de Gaiteiros?

#### Impressões sobre a motivação inicial

1. Como ficou sabendo das aulas de gaita-ponto?
2. Tinhas conhecimento de como funcionava as aulas?
3. Porque razão tu decidiste estudar música?
4. Foi tua escolha estudar gaita-ponto?
5. O que mais te atrai na gaita-ponto?
6. Tu tens instrumento para estudarem casa?
7. Tu tens a possibilidade de levar para casa os instrumentos da escola?
8. Alguém te incentivou a participar do projeto?
9. O que mais te atrai nas aulas de gaita-ponto?

#### Sobre o espaço onde as aulas são ministradas e o ambiente da fábrica

##### - Percepções sobre autonomia

1. Gosta das atividades desenvolvidas nas aulas? Fale mais sobre isso
2. Qual o repertório que vocês estudam?

3. O que achas do repertório estudado? Porque?
4. Tu podes sugerir alguma música para tocar? Sim, não, Porque?
5. Quais as músicas que tu mais estudas? As que tu sugeres ou todas?
6. O que achas sobre os horários das aulas? turno inverso.
7. Tu podes escolher o turno?
8. Como acontece a seleção para tocar no grupo?
9. Tu queres ou querias se apresentar com o grupo?
10. Tu podes escolher fazer parte do grupo nas apresentações?

### **Sobre as apresentações em grupo e fora da escola/shows**

#### **- Percepções sobre competências**

1. Ao iniciar uma música nova, como tu procede?
2. Qual a sensação de estudar uma música nova?
3. Como tu te sentes quando começa a estudar uma música nova?
4. Como tu te sentes quando consegue executar uma música nova?
5. Já te apresentastes sozinho em público? Como te sentistes?
6. Pretendes ser um profissional da música no futuro? Sim, não, porque?

### **Sobre o contexto e relação com colegas**

#### **- Impressões sobre relacionamento**

1. Como tu te sentes em participar da escola?
2. O que tu achas de vir para a escola toda a semana?
3. Como é tua relação com os colegas?
4. Se um colega tem dificuldade para tocar tu ajudas?
5. O que tu achas necessário para participar do grupo nas apresentações?  
Porque?
6. Tu participas das apresentações em público? me fala mais sobre isso.
7. Fale sobre as apresentações que te fazem se sentir bem?
8. O que tu sentes quando as pessoas aplaudem no final das apresentações?

Tens algum comentário que tu gostarias de fazer?

## APÊNDICE F

### Consentimento Informado

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção da motivação para aprender gaita-ponto no projeto Fábrica de Gaiteiros. Cabe ressaltar que todas as informações obtidas através das entrevistas não divulgarão o nome dos participantes, conferindo-lhes o anonimato.

Eu,

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (nacionalidade), \_\_\_\_\_ (estado civil), portador da cédula de identidade nº \_\_\_\_\_, responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ (a) \_\_\_\_\_, declaro, para os devidos fins, que autorizo sua participação na pesquisa intitulada “ A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA APRENDER GAITA-PONTO NO PROJETO FÁBRICA DE GAITEIROS”, respondendo a questões de entrevista feitas pelo mestrando Paulo Jucirlei Cardoso da Silva, RG nº 1042377471, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. Liane Hentschke, professora titular em Educação Musical deste programa. Da mesma forma, declaro que estou ciente dos procedimentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como de que a minha identidade não será revelada.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO A

Partitura e tablatura da música *Missioneiro* (Tio Bília).

### MISSIONEIRO

Tio Bília

Vaneirão

G D

Sol(G) 3 4  
Re(D) 5

5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4

G D

5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4 5 5 6 4

5 5 4 3 2 2 1 1 1 1 2 2 5 4 2 2 3 2 2 2

G D

3,4,5,6 3 4 3,4,5,6 4,7 3,6 2,5 1,4 2,5 4 1 5 1 4 1 5 1

G D

4 1 5 1 4 1 5 1 4 2 5 2 4 2 5 2 4 2 5 2 4 2 5 2 4 1 5 1 4 1 5 1

G

4 1 1 1 1 2 3,4,5,6 4,7 3,4,5,6 3 3 3 4 2 2 2 5 4 5

Fonte: método Fábrica de Gaiteiros (2018, p. 34).

## ANEXO B

Partitura e tablatura da música *Serrinha* (Folclore Gaúcho).

Serrinha

Folclore gaúcho

Gaita Ponto 8 bxs D/G

Vaneira

Sol(G)  
Re(D)

7 6 8 6,7 8 6,7 2 2 6 2 6,2 2

8 6,7 8 7 8 6,7 8 6,7 2 2 6 2 2 8 2 9 10

6,7,8,9 7 6 7 6,7,8,9 7 7 8 2 8 10 9

2 8 10 9 7 8 10 9 7 8 6 7 2 6,2 8 6,2

2 2 2 9 10 6,7,8,9 7 6,7 8 6,7 2 6,2 8 6,2

10 8 2 6,8 7 6,7 8 6,7 7 6,7 8 6,7 2 6,2 8 6,2

2 8 2 6,7,8,9

Fonte: método Fábrica de Gaiteiros (2018, p. 36).

## ANEXO C

Partitura e tablatura da música *Chote laranjeira* (Folclore Gaúcho).

## CHOTE LARANJEIRA

Folclore gaúcho

Gaita Ponto 8 bps D/G

The musical score for "Chote laranjeira" is presented in six systems. Each system contains a treble clef staff with a key signature of one sharp (F#) and a 2/4 time signature. Below each staff is a guitar-style tablature staff with numbers 1-7 indicating fret positions. Chord symbols (D, A, G) are placed above the staffs. The piece concludes with a double bar line and repeat dots.

System 1: Chord D. Tablature: 3, 5, 6, 6,7, 7,8, 7,8, 7,8, 6,7.

System 2: Chord A. Tablature: 3, 5, 6, 6,7, 7,8, 7,8, 7,8, 7,8.

System 3: Chords G and A. Tablature: 5, 5, 5, 6,7, 6,7, 4,5, 4,5, 3, 3, 5, 6.

System 4: Chords G, A, and D. Tablature: 3,4, 3,4, 2,2, 2,2, 3,4, 3,4, 3,4,5,6.

System 5: Chords A and D. Tablature: 6, 8, 7, 7, 3, 7, 3, 3, 6, 7, 6, 5, 5.

System 6: Chords A and D. Tablature: 6, 8, 5, 7, 7, 3, 7, 3, 3, 6, 7, 6,7.

Fonte: método Fábrica de Gaiteiros (2018, p. 29).

## ANEXO D

Partitura e tablatura da música *Prenda Minha 1* (Folclore Gaúcho)

### PRENDA MINHA

Folclore gaúcho

Gaita Ponto 8 bxs D/G

The musical score for "Prenda Minha" is presented in a system of seven staves. The top staff shows the melody in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 2/4 time signature. The second staff is a guitar-style tablature line with two lines, labeled "Sol(G)" and "Re(D)". It includes fret numbers (9, 10, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1) and strumming patterns (Z for downstroke, B for backstroke). Chord symbols "D" and "A" are placed above the staff. The score consists of 10 measures, with a double bar line at the end. The piece is identified as "Folclore gaúcho" and is for "Gaita Ponto 8 bxs D/G".

PRENDA MINHA

Folclore gaúcho

Gaita Ponto 8 bxs

The musical score for 'PRENDA MINHA' is written for a Gaita Ponto 8 bxs. It is in the key of G major (one sharp) and 3/4 time. The score is divided into seven systems, each consisting of a treble clef staff and a guitar fretboard diagram. The fretboard diagrams show the strings and fingerings for the notes. Chords G and D are indicated above the staff. The piece concludes with a final chord G.